

Pfisterer, Annette

Pädagogik der Wertschätzung - eine Chance für die Schule der Gegenwart? Grundlagen und Möglichkeiten

Weinheim : Beltz Juventa 2019, 1087 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2019)



Quellenangabe/ Reference:

Pfisterer, Annette: Pädagogik der Wertschätzung - eine Chance für die Schule der Gegenwart? Grundlagen und Möglichkeiten. Weinheim : Beltz Juventa 2019, 1087 S. - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291970 - DOI: 10.25656/01:29197

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291970>

<https://doi.org/10.25656/01:29197>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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-License: <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



Annette Pfisterer

**Pädagogik der Wertschätzung
– eine Chance für die Schule
der Gegenwart?**

Grundlagen und Möglichkeiten

BELTZ JUVENTA

Annette Pfisterer

Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance
für die Schule der Gegenwart?

Annette Pfisterer

Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart?

Grundlagen und Möglichkeiten

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Dr. phil. Annette Pfisterer, Jg. 1961, ist Diplom-Pädagogin, Lehrerin, Beauftragte für Chancengleichheit beim Staatlichen Schulamt Mannheim und Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Schulpädagogik, LehrerInnenbildung, Beratung, Humanistische Psychologie, Kinderrechte, Freie Schulen und Schulentwicklungsforschung.

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung - keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de>.



Verwertung, die den Rahmen der CC BY-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6183-3 Print

ISBN 978-3-7799-5485-9 E-Book (PDF) (Open Access)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Vorwort

Die vorliegende Studie zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule baut auf einer früheren Veröffentlichung auf, die unter dem Titel „Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?“ erschienen ist. Das positive Echo auf diese Publikation hat mich ermutigt, dieser ersten nun eine weitere Studie folgen zu lassen.

In der ersten Studie ging es vor allem darum, Aspekte der Schulkritik, die sich mir u. a. bei meiner Arbeit in der Schule und am Lehrer/innenseminar zeigten, zu theoretischen Reflexionen zu bündeln und einer systematischen Analyse zu unterziehen. Auf der Grundlage einer Auswertung der vielfältigen schulkritischen Literatur, wie sie sich insbesondere im 20. Jahrhundert zeigt, wurde darin eine umfassende Systematik schulkritischer Positionen in Geschichte und Gegenwart entworfen. Vor diesem Hintergrund wurde in einem weiteren Schritt untersucht, inwieweit schulkritische Motive bei der Schulwahlentscheidung von Eltern für Alternativen zur staatlichen Regelschule eine Rolle spielen. Hierzu wurde eine Metaanalyse vorliegender empirischer Studien zu den Schulwahldeterminanten der Eltern von unterschiedlichen Schulen in freier Trägerschaft durchgeführt. Am Ende dieser Studie wurde die Frage aufgeworfen, inwieweit „Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen“ ein „Motor der Schulentwicklung“ in Richtung auf die Gestaltung einer zeitgemäßen Schule sein kann, die weniger Anlass zu der in vielerlei Hinsicht berechtigten Kritik gibt als die Schulen der näheren und fernerer Vergangenheit.

Hier knüpft nun die vorliegende Arbeit an, die den Fokus von der *Kritik* am Status quo der Schule in der Vergangenheit auf *positive* Entwicklungs- und Gestaltungsperspektiven für die „Schule der Gegenwart“ und der nahen Zukunft verlagert. So werden im Rahmen dieser neuen Studie Grundlagen und Möglichkeiten einer zeitgemäßen Pädagogik ausgelotet, die sich an der Leitidee der „Wertschätzung“ orientiert. Dabei wird zunächst eine grundlegende theoretische Verortung und Neubestimmung eines pädagogischen „Wertschätzungsbegriffs“ vorgenommen. In einem weiteren Schritt wird die Frage aufgeworfen, ob sich in der Geschichte der Pädagogik so etwas wie „Vorläufer“ einer von „Wertschätzung“ geprägten Erziehung und Bildung finden lassen – und welche Bedeutung ausgewählte historische „Modelle“ für den aktuellen pädagogischen Kontext im 21. Jahrhundert haben. In einem letzten Schritt werden Möglichkeiten der Umsetzung einer solchen „Wertschätzungspädagogik“ auf verschiedenen schulischen Ebenen systematisch entfaltet, die schließlich in die Vision von Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ münden. So wird in dieser Studie das Konzept einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ entwickelt, das sich angesichts der enormen pädagogischen Herausforderungen, vor denen die Schulen heute stehen, im günstigen Fall als eine „Chance für die Schule der Gegenwart“ erweisen kann.

An dieser Stelle sei *allen* ein herzlicher Dank ausgesprochen, die mir die Realisierung meines Vorhabens ermöglicht haben. Mein besonderer Dank gilt Herrn

Professor Hans-Joachim FISCHER von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, der mich bei der Umsetzung meiner Ideen zu dieser Arbeit achtsam und kritisch-konstruktiv begleitete. Auch Frau Professorin Katrin HÖHMANN, Leiterin des Instituts für Erziehungswissenschaft der PH Ludwigsburg, möchte ich meinen ausdrücklichen Dank sagen. Ein spezieller Dank geht an Herrn Professor Georg UNSELD, meinen langjährigen akademischen Lehrer, der meine wissenschaftlichen Studien stets wertschätzend begleitete und mich nachhaltig ermutigte, diese Arbeit zu schreiben. Schließlich gilt mein Dank Herrn Professor Martin WEINGARDT, dem Leiter der Abteilung Schulpädagogik der PH Ludwigsburg, der wesentlich dazu beigetragen hat, dass die „Pädagogik der Wertschätzung“ einen Platz in der Lehrer/innenbildung an der Hochschule finden kann. Last but not least danke ich auch meinen Schülerinnen und Schülern in der Schule, die mich vieles gelehrt haben – und denen ich dieses Buch widme.

Heidelberg, im Frühjahr 2019
Annette Pfisterer

Inhalt

1	Einführung	12
1.1	Zur Aktualität des Themas	12
1.2	Eingrenzung der Fragestellung	24
1.3	Begründung der Vorgehensweise	32
2	„Wertschätzung“ – theoretische Verortung eines vielschichtigen Begriffs	42
2.1	Etymologie und Enzyklopädie des Begriffs Wertschätzung	43
2.2	Zum Begriff der Wertschätzung in der Humanistischen Psychologie	45
2.2.1	Entstehungskontext der Humanistischen Psychologie	46
2.2.2	Geistesgeschichtliche Wurzeln der Humanistischen Psychologie	48
2.2.3	Grundannahmen der Humanistischen Psychologie	53
2.2.4	A. Maslow (1954): Wertschätzung als Grundbedürfnis	61
2.2.5	C. Rogers (1961): Wertschätzung als Einstellung	69
2.2.6	F. Perls (1969): Wertschätzung als Achtsamkeit	82
2.2.7	R. Cohn (1989): Wertschätzung als Anteilnehmen	92
2.3	Zum Begriff der Wertschätzung in der Humanistischen Pädagogik	104
2.3.1	Entstehungskontext der Humanistischen Pädagogik	105
2.3.2	Geistesgeschichtliche Wurzeln der Humanistischen Pädagogik	112
2.3.3	Grundannahmen der Humanistischen Pädagogik	121
2.3.4	R. Tausch/A.-M. Tausch (1963): Wertschätzung als förderliche Haltung und Verhalten von Erziehungs- und Lehrpersonen	126
2.3.5	H. Petzold (1977); O.-A. Burow (1981); A. Prengel (1983); J. Bürmann (1997); H. Dauber (2010): Wertschätzung als Kontaktqualität und Achtsamkeitspraxis in der Schule	160
2.3.6	Ch. Terfurth et al. (1993): Wertschätzung durch lebendiges Lehren und Lernen im Unterricht	172
2.3.7	M. Rosenberg (2003): Wertschätzung durch Gewaltfreie Kommunikation in der Erziehung	190
2.4	Neuere Begriffsbestimmungen zu Wertschätzung	236
2.4.1	K. Deissler/K. Gergen (2004): Wertschätzung in organisationstheoretischer Perspektive	237

2.4.2	B. Mettler-von Meibom (2006): Wertschätzung in ökologischer Perspektive	243
2.4.3	M. Wilde (2009); A. Grün/P. Donders (2011): Wertschätzung in theologischer Perspektive	248
2.4.4	A. Matyssek (2011): Wertschätzung in salutogenetischer Perspektive	253
2.5	Ansätze zu einem erziehungswissenschaftlichen Wertschätzungsbegriff	259
2.5.1	P. Köck (2008): Wertschätzung als positive erzieherische Grundeinstellung	260
2.5.2	O.-A. Burow (2011): Wertschätzung als Schlüssel der Schulentwicklung	262
2.5.3	B. Hafeneger et al. (2013): Anerkennung, Respekt und Achtung als Dimensionen in pädagogischen Beziehungen	266
2.5.4	Ch. Wulf et al. (2015): Wertschätzung als Gegenstand empirischer Schulforschung	279
2.6	Zusammenfassung und Weiterführung	286
2.6.1	Historische Perspektive: Zur Geschichte des Begriffs der „Wertschätzung“	286
2.6.2	Systematische Perspektive: Zur inhaltlichen Analyse des Begriffs der „Wertschätzung“	295
2.6.3	Neufassung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext	315
3	Historische Spurensuche – Vorläufer einer Pädagogik der Wertschätzung	320
3.1	Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): „Die sittliche Elementarbildung“ – anthropologische Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung	325
3.1.1	Biographische Annäherung	325
3.1.2	Pestalozzis „Sittliche Elementarbildung“	330
3.1.3	Bezug zu neueren Konzepten	337
3.1.4	Bedeutung für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute	349
3.2	Janusz Korczak (1878-1942): „Das Recht des Kindes auf Achtung“ – kinderrechtliche Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung	362
3.2.1	Biographische Annäherung	363
3.2.2	Korczaks „Recht des Kindes auf Achtung“	371
3.2.3	Bezug zu neueren Konzepten	382

3.2.4	Bedeutung für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute	413
3.3	Zusammenfassung und Resümee	472
3.3.1	Pestalozzis „Sittliche Elementarbildung“ und Korczaks „Recht des Kindes auf Achtung“ – eine vergleichende Analyse	473
3.3.2	Der Beitrag Pestalozzis und Korczaks zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“	489
3.3.3	Resümee: Historische Entwicklungslinien zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“	499
4	Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule – Grundlinien einer Systematik	509
4.1	Pädagogik der Wertschätzung im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen	509
4.1.1	Internationale bildungspolitische Entwicklungen im Spiegel von Übereinkommen und Erklärungen der UNESCO-Kommission	511
4.1.2	Nationale Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz	521
4.1.3	Stand und Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel Baden-Württembergs	567
4.1.4	Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart – eine schulkritische Analyse	616
4.1.5	Resümee: Herausforderungen für die Schule der Gegenwart angesichts aktueller Entwicklungstendenzen im Bildungswesen	637
4.2	Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule – Leitideen, Aspekte, Säulen und Dimensionen	649
4.2.1	Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule	650
4.2.2	Zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst	666
4.2.3	Acht Säulen einer wertschätzenden Schule	729
4.2.4	Dimensionen von Wertschätzungskompetenz	925
4.3	Vision: Die Schule als wertschätzende Organisation	934
4.3.1	Zur Bedeutung einer gemeinsamen „Vision“ für die Schulentwicklung	935
4.3.2	Schaubild: Vision einer wertschätzenden Schule – Grundlagen, Leitideen, Säulen, Aspekte und Dimensionen	940
4.3.3	Zusammenfassung und abschließende Überlegungen zum Gesamtkonzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule	942

5	Rückblick und Ausblick	984
5.1	Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart?	985
5.2	Kultur der Wertschätzung – ein Leitbild für die Schulentwicklung?	994
5.3	Resümee: Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule	1009
	Literatur	1025

*„Warum ist Wertschätzung heute
wichtig? Wertschätzung – eine
Antwort auf die Qualität der Zeit“*

Barbara Mettler-von Meibom¹

¹ METTLER-VON MEIBOM, Barbara (2007): Wertschätzung. Wege zum Frieden mit der inneren und äußeren Natur; München: Kösel; S. 27.

1 Einführung

Die vorliegende Studie zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart?“ soll beginnen mit einer einführenden Erläuterung der Aktualität des Themas, einer anschließenden Eingrenzung der Fragestellung und einer daran anknüpfenden Begründung der Vorgehensweise. Zunächst erfolgen also einige grundlegende Vorüberlegungen zur Verortung des Themas in aktuellen zeitgeschichtlichen und erziehungstheoretischen Bezügen.

1.1 Zur Aktualität des Themas

„Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen.“ Mit diesen Worten leitet der Kindheitsforscher LLOYD DE MAUSSE seine erstmals vor rund 45 Jahren veröffentlichte psychogenetische Analyse der „Evolution der Kindheit“ ein (DE MAUSSE 1974/1980, S. 12). Der Autor belegt in seiner Studie in eindrücklicher Weise, dass sich die *Erziehungsgeschichte* von der Antike bis in die Gegenwart bei genauer Betrachtung als eine Geschichte unaufhörlicher Missachtung und Misshandlung von Kindern erweist, die von grausamen Praktiken des Säugens und Wickelns von Neugeborenen über gewaltsame Methoden der Erziehung von Kindern wie des Schlagens und der körperlichen Züchtigung bis hin zu sexuellem Kindesmissbrauch oder anderen brutalen Handlungen wie Kindesaussetzung oder Kindesmord reichen. „Hört ihr die Kinder weinen?“, so lautet der Titel der deutschsprachigen Übersetzung der psycho-historischen Studie von DE MAUSSE, welcher im Grunde nur ein einziger *positiver* Befund zu entnehmen ist: Je weiter die Geschichte der Menschheit voranschreite, desto geringer sei die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält oder sexuell misshandelt werden (ebd.). Glaubt man diesem Befund – wozu es berechnete Gründe gibt –, so besteht zumindest Anlass zu der Hoffnung, dass wir sukzessiv und kollektiv aus dem „Alptraum“ der jahrhundertelangen *Missachtung* und *Misshandlung* von Kindern in der Geschichte der Erziehung „erwachen“ – und jungen Menschen in der Gegenwart und in naher Zukunft zunehmend mit demjenigen Maß an *Achtung* und *Wertschätzung* begegnen, das ihnen aufgrund ihrer unantastbaren Menschenwürde zusteht.

Nicht viel günstiger für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fallen die psycho-historischen Befunde zur *Schulgeschichte* der letzten Jahrhunderte aus. Stellvertretend für andere Arbeiten sei hier die „Deutsche Schul-Chronik“ von KATHARINA RUTSCHKY genannt, in deren Rahmen die Autorin die oft grausamen und menschenverachtenden Praktiken schulischer Erziehung und Bildung in vier Jahrhunderten anhand authentischer Dokumente aus dem 16. bis 19. Jahrhundert anschaulich darstellt (RUTSCHKY 1987). Die Texte geben einen umfassenden Einblick in das Leben und Lernen von Kindern in Gesellschaft und Schule der ver-

gangenen Jahrhunderte, das in weiten Bereichen von sozialer Ungleichheit, Kinderarmut, Kinderarbeit, Kinderausbeutung, Benachteiligung oder Bildungsausschluss von Mädchen, autoritärem Verhalten von Lehrern, inhumanen schulischen Praktiken, strengem Schuldrill oder rigidem Schulzwang – und nicht selten auch von gewaltsamer Züchtigung – geprägt war. In Anbetracht deutlicher und unübersehbarer Verbesserungen dieser Situation im Laufe der Jahrhunderte stellt die Autorin angesichts der zahlreichen Schulreformbemühungen, die insbesondere im ersten und letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auf den Plan getreten sind, dennoch die Frage, weshalb man hinsichtlich der schulischen Wirklichkeit „...bei Betracht der Gegenwart statt glückseliger Heiterkeit allüberall nur auf gelassenen Mißmut stößt“ (ebd., S. 249). Diese Frage ist im Hinblick auf die Schulen unserer Zeit m. E. unverändert aktuell – und soll hier als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen dienen.

Sind die Menschen in unserer aufgeklärten und liberalen westlichen Gesellschaft – die dennoch bis heute auch „Kinderarmut“, „Kindesverwahrlosung“ und „Kindesmisshandlung“ hervorbringt – am Beginn des 21. Jahrhunderts pädagogisch gleichgültig und träge geworden, so dass sie die zweifellos erkennbaren *Fortschritte* der vergangenen Jahrzehnte und Jahrhunderte im Hinblick auf die Verwirklichung einer *kindgemäßen* und *humanen* Erziehung und Bildung nicht mehr würdigen und wertschätzen? Oder ist der vielerorts auch heute noch wahrnehmbare „*Missmut*“ angesichts schulischer Bildung und Erziehung, der empirisch vielfach belegt ist und auch in den öffentlichen Medien nicht verstummt, darauf zurückzuführen, dass die *Wirklichkeit* an den Schulen der Gegenwart vielleicht doch noch nicht in jeder Hinsicht oder in ausreichendem Maße dem ethischen und pädagogischen Postulat einer umfassenden „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen entspricht? Was schließlich müsste geschehen, um die Forderung nach einer *humanen* und *wertschätzenden* Erziehung – die frei ist von Beschämung, Beschimpfung, Bestrafung, Bloßstellung, Demütigung, Entmutigung, Erniedrigung, Missachtung, Misshandlung sowie von psychischer oder physischer Gewalt – an den *Schulen der Gegenwart* auch tatsächlich zu realisieren?

Will man sich der Beantwortung dieser Fragen annähern, so ist zunächst festzustellen, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen seit dem Beginn der Erziehungs- und Schulgeschichte im Laufe der Jahrhunderte bis in die Gegenwart hinein gravierend verändert haben. Schaut man allein auf den Wandel der Lebensbedingungen von Kindern im 20. Jahrhundert, so sind diese mit den Begriffen „Kriegskinder“, „Konsumkinder“ und „Krisenkinder“ nur grob skizziert (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1995). Kindheiten am Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen sich u. a. durch eine wachsende sozio-ökonomische Diskrepanz zwischen „Kinderarmut“ und „Kinderwohlstand“, eine pädagogische Ambivalenz zwischen „Vernachlässigung“ und „Überbehütung“, eine fragile Balance zwischen „Selbstständigkeit“ und „Bindungslosigkeit“ in Zeiten sich wandelnder familiärer Strukturen, eine zunehmende „Mediatisierung“ und „Digitalisierung“ der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, einen oft schwierigen Spagat zwischen „Individualisierung“ und „Anpassungszwang“ in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen, ein hohes Maß an schulischem „Leistungsdruck“ und gesellschaftlicher „Selektivität“, eine immer noch nicht verwirklichte soziale „Chancengerechtigkeit“ im Hinblick auf

schulische und berufliche Bildungswege sowie ein Aufwachsen im Spannungsfeld zwischen notwendiger geistiger „Freiheit“ und oftmals verstörender „Orientierungslosigkeit“ in der postmodernen globalisierten Welt aus. Zugleich ist mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts – und verstärkt seit den späten 1960er Jahren – ein tiefgreifender Wandel der Erziehungsziele, Erziehungsstile und Erziehungspraktiken erkennbar (vgl. z. B. HÖHN 2013; DIETRICH 2017; ESCHNER 2017), der auch seitens der Lehr- und Erziehungspersonen in den Schulen der Gegenwart durchaus zu einer Unsicherheit, Ambivalenz oder Orientierungssuche hinsichtlich der Frage führen kann, welche pädagogischen „Leitideen“ und „Gestaltungsprinzipien“ die jeweilige Einzelschule mit ihren pädagogischen Akteur/innen ihrem täglichen erzieherischen Handeln zugrunde legen möchte. In einer Zeit des grundlegenden Wandels der „Normen“ und „Wertorientierungen“ im Erziehungs- und Bildungsbereich erhebt sich heute neu die Frage, wohin eine schulische Bildung „steuern“ soll und woran sich eine zeitgemäße Erziehung „orientieren“ kann, die den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart gewachsen ist.

Auch die *gesamtgesellschaftliche Situation* und das *soziale Klima* haben sich mit dem Beginn des 21. Jahrhunderts deutlich gewandelt. Insbesondere mit dem Flüchtlingszuzug aus den Kriegs-, Krisen- und Armutsgebieten der Welt nach Europa, der im Herbst 2015 einen vorläufigen Höhepunkt erreichte, stehen die westlichen Gesellschaften vor komplexen neuen Herausforderungen. Die Zahl der Flüchtenden und Asylsuchenden steigt weltweit an; sie liegt derzeit bei mehr als 65 Millionen Menschen. Nach Angaben des Kinderhilfswerks UNICEF sind gegenwärtig fast 30 Millionen Kinder weltweit auf der Flucht vor Gewalt und Krieg – so viele wie nie zuvor. Auch unter den Geflüchteten, die in Deutschland leben, sind zahlreiche Kinder sowie begleitete und unbegleitete Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die oftmals traumatisiert aus den Kriegs- und Krisengebieten in Syrien, dem Irak, dem Iran, Afghanistan, Pakistan oder aus afrikanischen Ländern zu uns gekommen sind – und besonderer pädagogischer Fürsorge, umfassender Integrationshilfe und oftmals auch psychosozialer Betreuung bedürfen. Hier sind Kompetenzen, die auf einer Haltung der grundlegenden „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ von Menschen aus unterschiedlichsten Herkunftsländern und Kulturkreisen beruhen, von allen am Schulleben Beteiligten in hohem Maße gefordert, ohne die eine „Integration“ bzw. „Inklusion“ von Kindern und Jugendlichen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund in unser Bildungssystem und in unsere Gesellschaft nicht gelingen kann.¹

Mit der Zuwanderung von Hunderttausenden von Geflüchteten und Asylbewerbern in den letzten Jahren sind in Deutschland und in anderen europäischen Ländern *rechtsnationale* und *rechtsextremistische Bewegungen* neu erstarkt – und neonazistische Gesinnungen artikulieren sich vielerorts laut und deutlich vernehmbar. Eine rechtspopulistische und dezidiert fremdenfeindliche Partei konnte bei der

1 Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2017 haben derzeit rund 33 Prozent – also etwa ein Drittel – der Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshintergrund, wobei die Gründe für die Migration unterschiedlich sind (vgl. online unter URL: <http://www.destatis.de>; Zahl der Woche vom 7. Februar 2017) [Stand: 02.01.2018].

Wahl zum 19. deutschen Bundestag im September 2017 – also rund 60 Jahre nach dem Ende der Nazi-Diktatur in Deutschland – 12,6 Prozent der Wählerstimmen für sich gewinnen und in das Parlament der Bundesrepublik einziehen. ZICK et al. weisen in ihrer Studie über die „Gespaltene Mitte“ darauf hin, dass die „Leitbilder“, an denen sich Menschen in unserer heutigen Gesellschaft orientieren, immer weiter auseinander klaffen – und dass sich in der rechtspopulistischen Szene allenthalben „Hass, Abschottung und Gewalt“ breit machen, was vielerorts zu „feindseligen Zuständen“ führe (vgl. ZICK/KÜPPER/KRAUSE 2016, S. 111ff und S. 203ff). „Wut, Verachtung und Abwertung“ bedrohen das friedliche Zusammenleben, die gesellschaftliche Vielfalt und die freiheitliche Demokratie (vgl. ZICK/KÜPPER 2015, S. 11). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und blinder Hass auf Angehörige „fremder“ Kulturen oder Identitäten breiten sich aus, „... als verdienten Phänomene oder Menschen, die es seltener gibt, keine Aufmerksamkeit oder Wertschätzung“, wie CAROLIN EMCKE in ihrem Buch „Gegen den Hass“ treffend formuliert (EMCKE 2016, S. 139). So ist allein im Jahr 2015 die Zahl rechtsextremer Straftaten und fremdenfeindlicher Gewalttaten in Deutschland um 30 Prozent gestiegen; im Jahr 2016 gab es hierzulande fast 1000 Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte; und auch im Jahr 2017 wurde durchschnittlich jeden Tag ein Anschlag auf eine Asylbewerberunterkunft ausgeübt.² „Zur Zeit grassiert ein Klima des Fanatismus und der Gewalt in Europa“, stellt EMCKE in ihrer Rede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Oktober 2016 zu Recht fest.³ Dieses gesellschaftliche Klima der *Nicht-Wertschätzung*, der *Intoleranz* und der *Gewalt* wird von verschiedenen Seiten und aus unterschiedlichen ideologischen Quellen genährt – so auch von radikalisierten „Islamisten“, deren ganzes Streben darauf ausgerichtet ist, möglichst viele Menschen – also auch Kinder und Jugendliche – wahllos und skrupellos zu töten, die sich als sogenannte „Ungläubige“ einem *anderen* Welt- und Menschenbild verpflichtet wissen als der vom „IS“-Terrornetzwerk verbreiteten menschenverachtenden Gewaltideologie.

Durch die weltweite Verbreitung der radikal-islamistischen „IS-Ideologie“, deren terroristisches Netzwerk auch hierzulande immer wieder junge Männer, Frauen – und auch Kinder – rekrutiert und in „Terrorcamps“ zu Selbstmordattentätern ausbildet, ist die Gewaltbereitschaft und die Gefahr islamistisch motivierter terroristischer Anschläge auch in Deutschland erheblich angestiegen, die mit dem Attentat auf dem Berliner Breitscheidplatz am 19. Dezember 2016 ihren bislang folgenreichsten Höhepunkt erreicht hat. Der islamistischen „Szene“ in Deutschland gehören nach offiziellen Schätzungen etwa 24.000 Menschen an, von denen die Sicherheitsbehörden viele als gefährlich einstufen. Etwa 1.800 Menschen – meist junge Männer – werden dem „islamistisch-terroristischen Spektrum“ zugeordnet; unter ihnen befinden sich rund 700 sogenannte „Gefährder“, die als aktiv gewaltbe-

2 Vgl. die entsprechenden Angaben des Bundeskriminalamtes zur „Kriminalität im Kontext von Zuwanderung“, online unter: URL: <https://www.bka.de/> [Stand: 04.01. 2018].

3 Zit. aus: CAROLIN EMCKE, Anfangen. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in der Frankfurter Paulskirche am 23.10.2016; online unter URL: <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/1244997/> [Stand: 04.01. 2018].

reit gelten.⁴ Hierzu sei ein anschauliches – und für das Thema der vorliegenden Studie relevantes – *Fallbeispiel* angeführt: Einer dieser gewaltbereiten jugendlichen Salafisten, der 2015 zu trauriger Berühmtheit gelangte, ist ein in Deutschland geborener und aufgewachsener junger Mann afghanischer Abstammung namens Harun P., der von seinem „strenggläubigen“ muslimischen Vater als Kind regelmäßig so massiv geschlagen und gedemütigt wurde, dass er nach eigener Aussage nur noch aus „Hass und Zorn“ bestand, den er als einen „Hass auf alles“ beschreibt.⁵ Als der junge Mann nach seinem mühsam erlangten Hauptschulabschluss mehrmals aus seiner Ausbildungsstelle „geflogen“ sei, habe er sich Internetvideos islamistischer Hassprediger angesehen und sei in Kontakt mit einer inzwischen verbotenen islamistischen Vereinigung gekommen. Er habe sich „dort *wertgeschätzt* gefühlt“, berichtet der junge Mann, als er sich vor dem Oberlandesgericht München wegen der Teilnahme an einem syrischen Terrorcamp sowie der „Vorbereitung von Mord, Totschlag, Völkermord und Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ verantworten muss. – Wie viele Erfahrungen von „*Nicht-Wertschätzung*“ muss ein junger Mensch wohl gemacht und durchlitten haben, um an einen solchen Punkt in seinem Leben zu gelangen – und eine solche Aussage zu treffen?

Ohne anhand dieses Einzelfalles vorschnelle oder verallgemeinernde Schlüsse ziehen zu wollen, liegt doch die Vermutung nahe, dass die erlebte *Gewalterfahrung* in der Kindheit, die eine äußerste Form von *Missachtung* darstellt, der Mangel an späterer schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher „*Wertschätzung*“ sowie die soziale *Marginalisierung* des jungen Mannes mit Migrationshintergrund entscheidend dazu beigetragen haben, dass dieser sich in Richtung von Radikalisierung, Fundamentalisierung und Gewaltbereitschaft entwickelt hat. Die Erfahrung von „*Nicht-Wertschätzung*“ in Familie, Schule und Gesellschaft kann offenbar einen gefährlichen Nährboden für die Entwicklung von „Gewaltbereitschaft“ bei Jugendlichen bilden, deren Integration in unsere offene westliche Gesellschaft mit ihrer freiheitlich-demokratischen Grundordnung und ihren menschenrechtsbasierten Wertvorstellungen offensichtlich nicht gelungen ist. Dies scheint unabhängig davon zu gelten, ob diese Gewaltbereitschaft *islamistisch*, *rechtsradikal*, *linksextremistisch* oder anderweitig motiviert ist. Das bestätigen auch aktuelle empirische Untersuchungen, so z. B. eine Studie der Forschungsstelle „Terrorismus und Extremismus“ des Bundeskriminalamtes aus dem Jahr 2016.⁶ Anhand des o. g. Beispiels lässt sich –

4 Vgl. online unter: URL: <https://www.verfassungsschutz.de/>; Islamismus und islamistischer Terrorismus [Stand: 04.01. 2018].

5 Zit. nach: BRITTA SCHULTEHANS, Harun P. und der Hass auf alles. In: Rhein-Neckar-Zeitung, Heidelberg, 21. Januar 2015.

6 Die Forschungsstelle Terrorismus und Extremismus des Bundeskriminalamtes weist in einer Veröffentlichung von 2016 darauf hin, dass sich bei der Radikalisierung und Entwicklung von Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen *identische Muster* zeigen, die vor allem das Erleben von Gewalt in der Familie, fehlenden persönlichen Rückhalt, mangelnde soziale Anerkennung und berufliche Perspektivlosigkeit beinhalten, welche häufig mit unzureichendem Schulerfolg ihren Anfang nimmt (vgl. online unter URL: [https:// www.bka.de/](https://www.bka.de/); Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in

in einer ersten Annäherung an das Thema – die Aktualität und die Bedeutung einer pädagogischen Haltung der „Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart als einer zentral wichtigen Sozialisationsinstanz m. E. anschaulich verdeutlichen. Diese pädagogische Haltung der „Wertschätzung“ kann offenbar insbesondere bei Kindern und Jugendlichen aus problematischen, psychisch belasteten, sozial benachteiligten, kulturell isolierten oder prekären familiären Situationen von grundlegender Wichtigkeit für deren persönliche, berufliche und soziale Entwicklung sein. Darüber hinaus kann sich eine von „Wertschätzung“ getragene Pädagogik – was noch zu zeigen sein wird – aber auch für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung *aller anderen* Schüler/innen in vielfacher Hinsicht als förderlich erweisen.

Nicht zuletzt zeigt sich das veränderte *gesamtgesellschaftliche Klima* auch in den menschenverachtenden Hassbotschaften und Hetzkampagnen, die in den „sozialen“ Netzwerken zunehmend verbreitet werden. So lässt sich allenthalben eine Verrohung der Sprache, der Umgangsformen, des Kommunikationsstils und der Argumentationsweisen erkennen, die mit der Möglichkeit der massenhaften Verbreitung von offener oder anonymer „Hate Speech“ über Kommunikationsplattformen wie „Facebook“ oder „Twitter“ via Internet nicht geringer geworden ist. Die Haltung der grundlegenden „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ des anderen Menschen in seiner unantastbaren „Würde“ scheint angesichts des unablässigen Stroms von öffentlichem „Cyber-Mobbing“, von menschenunwürdigen „Shitstorms“ und von skrupellosen „Fake News“ in unserer sog. „postfaktischen“ Zeit immer mehr in den Hintergrund gedrängt zu werden. Bereits Kinder und Jugendliche werden nicht selten zu Opfern von brutalem „Mobbing“ oder „Cyber-Mobbing“, das in seiner psychischen Grausamkeit keine ethischen Grenzen zu kennen scheint. So sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass das Internet *auch* als Plattform für massenhaften *sexuellen Kindesmissbrauch* durch Kinderpornographie und andere kriminelle Aktivitäten Erwachsener dient, durch welche die Würde und Integrität von Kindern und Jugendlichen am Beginn des 21. Jahrhunderts auf menschenverachtende Weise verletzt wird.⁷

Doch auch in unseren *Bildungs- und Erziehungseinrichtungen* erleben Kinder und Jugendliche heute keineswegs überall ein Klima der „Wertschätzung“ und „Achtung“. So gibt es auch in Schulen, Internaten und Heimen bis in die Gegenwart immer wieder Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch und sexualisierter Gewalt

Richtung Syrien oder Irak ausgereist sind; zweite Fortschreibung vom 07.12.2016 [Stand: 04.01.2018]).

7 Nach Schätzungen der WHO sind in Deutschland etwa 1 Million Kinder und Jugendliche von sexuellem Kindesmissbrauch betroffen. Das bedeutet, dass in jeder Schulklasse durchschnittlich etwa 1 bis 2 Kinder Opfer von sexueller Gewalt sind. „Sexuelle Gewalt gehört bei uns zum Grundrisiko einer Kindheit“, stellt JOHANNES-WILHELM RÖRIG in einem Interview mit der ZEIT fest. „Tausenden von Mädchen und Jungen wird in Deutschland durch sexuelle Gewalt größtes Leid zugefügt – Tag und Nacht, mit schweren und schwersten Folgen, unter denen sie oft ein Leben lang leiden“ (ZEIT ONLINE: Sexueller Missbrauch. Es geschieht jeden Tag, jede Nacht. Ein Interview mit SABINE ANDRESEN und J.-W. RÖRIG vom 13. Juni 2017; online unter URL: <http://www.zeit.de/2017/25/>) [Stand: 10.01.2018].

gegen Kinder und Jugendliche, was die in den vergangenen Jahren aufgedeckten Missbrauchsskandale großen Umfangs an pädagogischen Einrichtungen in staatlicher und freier Trägerschaft in erschütternder Weise zu Tage gefördert haben. Dabei sind die Täter in der Regel die „Pädagogen“ selbst, gelegentlich auch ältere Schüler. Schließlich ist auch „Mobbing“ durch Lehrpersonen, vor allem aber durch Mitschüler/innen ein weit verbreitetes Phänomen an heutigen Schulen. So werden laut der jüngsten PISA-Studie, deren letzte Teilergebnisse 2017 veröffentlicht wurden, fast 16 Prozent der 15-Jährigen hierzulande immer wieder Opfer von „Mobbing“ an ihrer Schule, und jede/r sechste 15-jährige Schüler/in in Deutschland wird regelmäßig Opfer körperlicher oder seelischer Misshandlung. Das Spektrum reicht hierbei von Hänseleien über üble Nachrede bis hin zu physischer Gewalt. Während Jungen häufiger physischer Aggression ausgesetzt sind, werden Mädchen öfter Opfer von Beleidigungen und entwürdigenden Kommentaren. „Für manche ist Schule ein Ort der Qual“, heißt es in dem aktuellen PISA-Bericht (vgl. OECD 2017: PISA 2015 Results, Vol. III, Students' Well-Being). Was kann angesichts dieser Befunde eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart ausrichten – und in welcher Weise müsste eine solche von grundlegender „Achtung“ und „Wertschätzung“ der Kinder und Jugendlichen getragene Pädagogik gestaltet sein, um ein wirksames Gegengewicht zu den oben beschriebenen Tendenzen der sozialen „Nicht-Wertschätzung“, der zwischenmenschlichen „Verrohung“ und der zunehmenden „Brutalisierung“ in Teilen unserer Gesellschaft bilden zu können?

Auch Befunde der neueren „pädagogischen Beziehungsforschung“ weisen darauf hin, dass in den Schulen der Gegenwart gravierende *pädagogische Missstände* anzutreffen sind – und dass Schulen auch heute noch bisweilen weit davon entfernt sind, Orte der „Anerkennung“, der „Achtung“ und der „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen zu sein. So konnte etwa PRENGEL in umfangreichen empirischen Studien nachweisen, dass in den untersuchten Schulen etwa 22 Prozent aller pädagogischen Interaktionen durch „verletzende“ oder „schwer verletzende“ Handlungsweisen von Lehrpersonen gegenüber Schüler/innen gekennzeichnet waren (PRENGEL 2013, S. 104). Somit muss davon ausgegangen werden, dass in den Schulen der Gegenwart durchschnittlich nahezu jede *vierte* Interaktion von Lehrpersonen gegenüber Schüler/innen *nicht* von „Wertschätzung“, sondern von unterschiedlichen Formen der „Missachtung“ geprägt ist. Zu ähnlichen Befunden kommt auch BOHNSACK, der in seiner Metaanalyse empirischer Studien zu der Frage, „Wie Schüler die Schule erleben“, ebenfalls eine ernüchternde Bilanz zieht (BOHNSACK 2013). Auch dieser Studie zufolge ist die heutige Schulwirklichkeit im Erleben von Kindern und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht keinesfalls so beschaffen, dass junge Menschen sie überwiegend als einen Ort der „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ ihrer Gesamtpersönlichkeit mit allen ihren Interessen, Potenzialen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten erfahren können; vielmehr wird seitens der Schüler/innen allenthalben ein „Vermissen des Menschlichen“ in Schule und Unterricht konstatiert (vgl. ebd., S. 122f). Auch HAFENEGGER stellt in seinen Arbeiten über „Beschämung“ und „Gewalt in der Pädagogik“ den Schulen der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit kein gutes Zeugnis aus, wenn es um die Wertschätzungskompetenz von Lehrpersonen geht (HAFENEGGER 2013; ders. 2011).

Der Autor zeigt anhand von Dokumenten u. a. auf, dass noch Mitte des 20. Jahrhunderts „Gewalt“ und „Prügelexzesse“ von Lehrern keine Seltenheit waren, auch wenn diese damals bereits des Öfteren angezeigt und strafrechtlich verfolgt wurden – wobei es auch zu Freisprüchen von „prügelnden“ Lehrern kam (vgl. ders. 2011, S. 31 und S. 39). SCHUBARTH weist ebenfalls auf das in der Erziehungswissenschaft bisher wenig beachtete und zum Teil tabuisierte Phänomen „unprofessionellen oder gewaltförmigen Lehrerverhaltens“ hin, das sich auch an heutigen Schulen in mannigfaltiger Weise manifestiert – und bis hin zu physischer Gewaltausübung von Lehrpersonen gegenüber Kindern und Jugendlichen reicht (SCHUBARTH 2014, S. 104 und S. 107). Es ist somit insgesamt davon auszugehen, dass „Wertschätzung“ als eine pädagogische Haltung und Verhaltensweise in den Schulen der Gegenwart keinesfalls in umfassender Weise verwirklicht ist. Trotz des Gesetzes zur „Ächtung der Gewalt in der Erziehung“ von 2010, in dem es heißt: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (BGB, § 1631, Abs. 2), sind körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen auch am Beginn des 21. Jahrhunderts offenbar noch nicht vollständig aus dem Schulalltag verschwunden. So ist es nicht verwunderlich, dass „Schulangst“, „Schulstress“, „Schulunlust“, „Schulfrust“, „Schulbauchweh“, „Schulmüdigkeit“, „Schulverdrossenheit“, „Schulvermeidung“ und „Schulverweigerung“ auch bei heutigen Kindern und Jugendlichen noch durchaus verbreitete Phänomene sind, die der Frage nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer die jungen Menschen ganzheitlich „wertschätzenden Pädagogik“ Aktualität und Brisanz verleihen.

Doch auch die Lehrpersonen *selbst* erfahren hierzulande nicht immer die „Achtung“ und „Wertschätzung“, die dieser verantwortungsvollen und für die Zukunft unserer Gesellschaft durchaus relevanten Berufstätigkeit entspricht. So ist es wohl kein Zufall, dass die Bundesbildungsministerin 2016 in einer Rede auf der internationalen Bildungskonferenz „ISTP“ in Berlin öffentlich dazu aufgefordert hat, „Lehrer mehr wertzuschätzen“. ⁸ Im Unterschied zu den skandinavischen Ländern, in denen Lehrpersonen gesamtgesellschaftlich eher eine hohe „Wertschätzung“ erfahren und ein gutes „Ansehen“ genießen, ist Deutschland als das Land, in dem ein ehemaliger Bundeskanzler die Lehrer einst öffentlich als „faule Säcke“ beschimpft hat ⁹ und in dem das „Lehrerhasserbuch“ einer Mutter Rekordauflagen erzielen konnte ¹⁰, wohl diesbezüglich eher ein Entwicklungsland. So ist es nicht erstaunlich,

8 Vgl. „Mehr Wertschätzung für Lehrer gefordert“; Rede von JOHANNA WANKA anlässlich der Eröffnung des „International Summit on the Teaching Profession“ am 04.03.2017 in Berlin; online unter URL: <https://bmbf.de/> [Stand: 04.01.2018].

9 Vgl. die entsprechende Aussage des ehemaligen Bundeskanzlers GERHARD SCHRÖDER in einem Interview gegenüber der Schülerzeitung „Die Wühlmaus“ des St. Viti-Gymnasiums in Zeven; zit. nach: Der Spiegel, 25/1995, vom 19.06.1995; online unter URL: <http://www.spiegel.de/> [Stand: 04.01.2018].

10 Vgl. hierzu: LOTTE KÜHN alias GERLINDE UNVERZAGT (2005), Das Lehrerhasserbuch; München: Knaur.

dass die deutschen Lehrerverbände auf dem „Weltlehrertag“ in Düsseldorf 2014 ebenfalls „mehr Anerkennung und Wertschätzung“ für Lehrpersonen gefordert haben, die sich nach Auffassung der Verbände nicht zuletzt in besseren Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie in verbesserten Arbeitsbedingungen für Lehrer/innen zeigen sollte.¹¹ Eines bleibt indessen festzuhalten: Die Schulen der Gegenwart – und insbesondere die in ihnen arbeitenden Lehr- und Erziehungspersonen – tragen große Verantwortung für eine umfassende und zeitgemäße Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, durch die diese im günstigen Fall motiviert und befähigt werden, den gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben unserer Gesellschaft sowie den Herausforderungen der Weltgemeinschaft angemessen, kompetent, engagiert und verantwortungsvoll zu begegnen. Einige dieser aktuellen Herausforderungen und Themenfelder seien im Folgenden kurz benannt, da sie nach Antworten verlangen, die – was noch zu zeigen sein wird – mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in unmittelbarem Zusammenhang stehen.

Das *erste* wichtige Themenfeld ist die „Demokratiebildung“, die in Zeiten massiver Angriffe auf unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung sowie realer Bedrohungen unserer „Demokratie“ als einer offenen, toleranten, solidarischen und partizipativen Lebens-, Gemeinschafts- und Regierungsform unverzichtbar ist. Zu den bedenklichen Signaturen unserer Zeit gehört zweifellos das Schwinden der „Demokratiekompetenz“ in Teilen der Gesellschaft, welches in der Gegenwart deutlich wahrnehmbar ist. Laut einer aktuellen repräsentativen Umfrage, die das „Deutsche Kinderhilfswerk“ für seinen „Kinderreport 2017“ durchführen ließ, zweifeln 33 Prozent der Befragten daran, dass heutige Kinder und Jugendliche später in der Lage sein werden, Verantwortung für den Erhalt unserer Demokratie zu übernehmen (vgl. DEUTSCHES KINDERHILFSWERK 2017, S. 10). In Anbetracht der Tatsache, dass es zu den wesentlichen Aufgaben der Erwachsenengeneration gehört, junge Menschen auf diese wichtige gesellschaftliche und politische Aufgabe vorzubereiten, wertet der Präsident des „Deutschen Kinderhilfswerks“ das fehlende Vertrauen in die „Demokratiefähigkeit“ heutiger Jugendlicher als einen „besorgniserregenden Befund“.¹² Doch wie auch immer es um die „Demokratiefähigkeit“ heutiger Schüler/innen im Einzelnen bestellt sein mag: Es dürfte zumindest weitgehender gesellschaftlicher Konsens darüber bestehen, dass die behutsame und nachhaltige pädagogische Hinführung junger Menschen zu einer *intrinsisch* motivierten „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ demokratischer Grundwerte sowie eine möglichst umfassende Befähigung zu demokratischen Verhaltensweisen, die diesen Grundwerten entsprechen, zu den wichtigsten Gegenwartsaufgaben schulischer Bildung und Erziehung gehören.

Als *zweites* aktuelles Themenfeld und als weitere große Herausforderung ist der Auftrag zur gesellschaftlichen und schulischen „Inklusion“ zu nennen, die angesichts der Umsetzung der 2008 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonven-

11 Vgl. online unter URL: <http://www.news4teachers.de/>; Geringschätzung von Lehrern ist unangemessen; 04.10.2014 [Stand: 04. 01.2018].

12 Zit. nach: THOMAS KRÜGER, Gebt den Kindern eine Stimme. In: Märkische Allgemeine Zeitung vom 12.05.2017; online unter URL: <http://www.maz-online.de/> [Stand: 04.01.2018].

tion zweifellos zu den großen Gegenwartsaufgaben der Gesellschaft wie der Schulen gehört. Die gesellschaftliche „Teilhabe“ und das „gemeinsame Lernen“ von Kindern bzw. Jugendlichen mit und ohne Behinderung bzw. Beeinträchtigung sowie mit ganz unterschiedlichen Lernentwicklungsständen stellt für viele Pädagog/innen in heutigen Schulen eine zentrale pädagogische und didaktische Herausforderung dar. Auch diese kann nur dann erfolgreich bewältigt werden, wenn alle Beteiligten einander mit einer Haltung grundsätzlicher „Achtung“ und gegenseitiger „Wertschätzung“ begegnen, die unabhängig von dem individuellen Leistungsvermögen und Lernstand jedes Kindes bzw. Jugendlichen besteht. So tun sich auch hier große Aufgabenfelder für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ auf, ohne die eine angemessene Verwirklichung „inklusive Bildung“ kaum vorstellbar ist. Denn nur auf der Grundlage einer bedingungslosen „Wertschätzung“ von Heterogenität und Vielfalt in Schule und Unterricht kann eine gemeinsame Bildung und Erziehung von Kindern bzw. Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten, Potenzialen und Grenzen gelingen.

Das *dritte* wichtige Themenfeld ist die „globale Entwicklung“, die zweifellos zu den zentralen Zukunftsaufgaben gehört. Angesichts der zum Teil problematischen Folgen der „Globalisierung“ und des weltweiten Aufgehens der „Schere“ zwischen armen und reichen Bevölkerungsgruppen, Regionen, Nationen und Kontinenten rückt die Frage der „sozialen Gerechtigkeit“ in den Fokus aktueller Themen; sie stellt ebenfalls eine wichtige Herausforderung für die Schulen der Gegenwart dar. So zählt eine umfassende Sensibilisierung für Fragen der „globalen Gerechtigkeit“ sowie eine altersangemessene Hinführung zu den damit verbundenen Themenbereichen zweifellos zu den wichtigen Aufgaben schulischer Bildung und Erziehung in unserer Zeit. Die Konflikte dieser Welt sind längst nicht mehr in der „Ferne“ zu suchen, sondern spielen sich unmittelbar in heutigen Klassenzimmern und auf unseren Schulhöfen ab, in welche die bunte Vielfalt der „globalisierten Welt“ längst Einzug gehalten hat. Inter- bzw. transkulturelle Bildung und Erziehung sind somit notwendige Erfordernisse unserer Zeit; Erziehung zu „Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ erweist sich als ein Gebot der Stunde, das Schulen heute vor besondere Herausforderungen stellt. So ist die Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlicher sozialer, ökonomischer oder ethnischer Herkunft sowie mit divergierendem kulturellem, weltanschaulichem oder religiösem Hintergrund eine vorrangige pädagogische Aufgabe unserer Zeit. Auch hierbei geht es primär um die „Wertschätzung“ des jeweils „Anderen“ in seiner individuellen, biographisch bedingten und soziokulturell geprägten Entwicklung, die im Raum der Schule heute sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen zu leisten haben – und die sich schließlich in die Perspektive „globaler Solidarität“ hinein erweitern kann. So zeigt sich auch hier die Aktualität des Themas „Pädagogik der Wertschätzung“ in besonderer Weise.

Das *vierte* Themenfeld von zentraler und aktueller Bedeutung, dem eine verantwortungsvolle und zeitgemäße schulische Bildung und Erziehung dezidiert Beachtung schenken sollte, ist der Bereich der „Ökologie“ und des „Umweltschutzes“. Der neue Bericht an den „Club of Rome“ hat in eindrücklicher Weise gezeigt, dass auch heute noch das „irdische Gleichgewicht“ aufs Äußerste bedroht ist – und

dass die „Grenzen des Wachstums“ nicht nur erreicht, sondern bereits deutlich überschritten sind (vgl. RANDERS 2014, S. 349 und S. 404). Nur ein konsequentes und nachhaltiges lokales und globales Handeln im Sinne der „Wertschätzung“, der „Bewahrung“, des „Schutzes“ und des „Erhaltes“ unserer natürlichen Lebensgrundlagen im Einklang mit dem „Ökosystem Erde“ kann die drohende „ökologische Katastrophe“ zwar möglicherweise nicht mehr vollständig abwenden, aber im günstigen Fall doch noch hinauszögern oder abmildern. So sollte eine zeitgemäße Pädagogik es nicht versäumen, einer fundierten ökologischen Bildung und Erziehung ausreichend Bedeutung beizumessen, die auch einer „wertschätzenden“ *Begegnung* mit der „Natur“ bewusst Raum gibt, um auf der Grundlage einer lebendigen *Beziehung* zu dieser die drängenden Zeitfragen des „Natur-, Umwelt- und Klimaschutz“ nachhaltig zu thematisieren. Auch hier ergeben sich wichtige Herausforderungen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart, die nicht nur die Dimension der *sozialen* Beziehungen im Rahmen des menschlichen Zusammenlebens berücksichtigt, sondern auch diejenige der Beziehung des Menschen zu seiner *natürlichen* Umwelt in achtsamer Weise mit einbezieht.

Es ließen sich freilich auch noch weitere aktuelle Themenfelder nennen – so etwa die sog. „Digitalisierung“ der Bildung, die eine vorrangige Herausforderung für die Schulen der Gegenwart und der nahen Zukunft darstellt. Da dieses Thema jedoch die Frage nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nur *indirekt* berührt, soll es im Rahmen der vorliegenden Studie nicht im Mittelpunkt stehen, sondern nur an einigen Stellen inhaltlich aufgegriffen werden. Dabei wird im Kontext des Themas „Wertschätzung“ in der Schule insbesondere zu fragen sein, wie die „Digitalisierung“ von Schulen in einer Weise gestaltet werden kann, in der die Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach persönlicher Begegnung, lebendigem Kontakt, stabiler Bindung und pädagogischen Bezugspersonen, aber auch nach ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung, aktiver Aneignung und eigentätiger Gestaltung nicht an den Rand gedrängt werden.

Wenn man über die *Gegenwart* und *nahe Zukunft* der schulischen Bildung und Erziehung nachdenkt, so drängen sich grundsätzliche *Fragen* auf, die durchaus *normative* und *wertorientierte* Antworten und Entscheidungen verlangen: In welcher Gesellschaft wollen wir in Zukunft leben – und wozu sollen Kinder und Jugendliche in der heutigen Zeit durch „Bildung“ und „Erziehung“ befähigt werden? Welche personalen, sozialen und inhaltsbezogenen „Kompetenzen“ wollen wir bei Schüler/innen fördern – und an welchen pädagogischen „Leitideen“ sollen sich Bildungs- und Erziehungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche heute orientieren? Wie sollen die „Schulen der Gegenwart“ gestaltet sein, in denen eine Pädagogik praktiziert wird, die den von den Beteiligten für wichtig erachteten „Bildungs- und Erziehungszielen“ entspricht – und welche „pädagogischen Kompetenzen“ sollten insbesondere Lehr- und Erziehungspersonen ausbilden, um es Schüler/innen zu ermöglichen, sich im Sinne der intendierten pädagogischen „Leitziele“ selbstbestimmt zu entfalten? Und schließlich: Welche institutionellen und systembezogenen „Rahmenbedingungen“ müssen gegeben sein oder entwickelt werden, damit dies gelingen kann? Um diese aktuellen Fragen soll es in der vorliegenden Studie zu den „Grundlagen und Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ zentral gehen.

Im Zuge der in allen Bundesländern initiierten „Schulentwicklungsprozesse“, die seit der Jahrtausendwende durch die Kultusministerien verstärkt angeregt und implementiert wurden, sind alle Schulen hierzulande aufgefordert, sich ein eigenes pädagogisches „Leitbild“, „Programm“ bzw. „Profil“ zu geben, in dem sie ihre zentralen pädagogischen Ziel- und Wertvorstellungen formulieren. Bei einem Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung gegenwärtiger „Schulleitbilder“, „Schulprogramme“ und „Schulprofile“, die heute in der Regel im Internet zugänglich sind, fällt auf, dass nicht wenige Schulen sich eine „wertschätzende Kommunikation“, einen „wertschätzenden Umgang“ oder eine „wertschätzende Erziehung“ gleichsam auf ihre „Fahnen“ geschrieben haben. Der Begriff der „Wertschätzung“ hat gegenwärtig offenbar *Konjunktur* – und das nicht nur in „Schulprogrammen“, sondern z. B. auch bei der Unternehmensentwicklung, bei der Gesundheitsvorsorge oder in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Es scheint also in vielen Schulen eine Art *implizite* und in der Regel *nicht näher begründete* Einigkeit darüber zu bestehen, dass der Begriff der „Wertschätzung“ so etwas wie eine erstrebenswerte *prosoziale Haltung* bezeichnet, die mit den Anliegen einer zeitgemäßen Pädagogik in irgend einer Weise verbunden ist – und insofern als eine pädagogische „Leitidee“ durchaus öffentlich vertretbar und für die pädagogische Praxis relevant erscheint. Was jedoch unter „Wertschätzung“ – insbesondere im Kontext von Erziehung und Bildung – *genau* zu verstehen ist, dazu liegen bisher kaum fundierte Studien vor. So finden sich in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zwar vereinzelte Ansätze, die sich dem Phänomen der „Wertschätzung“ in der Erziehung und Bildung widmen, wobei jedoch bei einer gründlicheren Prüfung festzustellen ist, dass eine *umfassende* und *systematisch fundierte* Begriffsbestimmung von „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext bislang nicht geleistet wurde.

Hier setzt nun die vorliegende Studie an, indem sie zunächst eine detaillierte systematische „Verortung“ des Begriffs der „Wertschätzung“ vornimmt, sodann im Rahmen einer „historischen Spurensuche“ den geistesgeschichtlichen Wurzeln der Idee einer von „Achtung“ und „Wertschätzung“ geprägten Erziehung nachforscht, in einem weiteren Schritt das Modell einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule entwirft – und schließlich die „Vision einer wertschätzenden Schule“ und ihrer konstituierenden Elemente vorstellt, die zugleich als ein zusammenfassendes Resümee der gewonnenen Einsichten dienen soll. Auf der Basis der im Rahmen dieser Arbeit entwickelten „Grundlagen und Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ soll abschließend die bereits im Titel der Arbeit aufgeworfene Frage geprüft werden, ob und inwiefern eine solche Pädagogik eine „Chance für die Schule der Gegenwart“ darstellen kann. In einem „Rückblick und Ausblick“ sollen am Ende der Studie nochmals „Möglichkeiten und Grenzen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule resümierend ausgelotet werden, wie sie sich angesichts der pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart darstellen.

1.2 Eingrenzung der Fragestellung

Nach dieser ersten Einführung in das Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ sowie in einige seiner aktuellen gesellschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Bezüge soll nun die Fragestellung der vorliegenden Studie noch genauer erläutert und eingegrenzt werden.

Ausgehend von der bereits eingangs erwähnten Feststellung, dass der Begriff der „Wertschätzung“ heute zwar *einerseits* „in aller Munde“ ist, in vielfältigen gesellschaftlichen Kontexten verwendet wird und auch in zahlreichen „Schulleitbildern“, „Schulprogrammen“ und „Schulprofilen“ Erwähnung findet, dass jedoch *andererseits* eine differenzierte theoretische Verortung des Begriffs der „Wertschätzung“ – insbesondere im Kontext von Bildung und Erziehung – noch nicht geleistet wurde und noch aussteht, will diese Studie zunächst einen Beitrag zu einer umfassenden Klärung, Analyse und Neubestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext leisten. Auf dieser Grundlage sollen dann weitere historische, anthropologische, ethische und pädagogische Implikationen des Themas „Wertschätzung“ im Kontext von Bildung und Erziehung erörtert werden, die schließlich zu einer Entwicklung von „Leitideen“ und zu einer Modellierung von „Gestaltungsmöglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule führen, welche in die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ münden.

Die wichtigsten *Leitfragen* der vorliegenden Studie lassen sich zunächst wie folgt umreißen:

1. Worin liegt die Aktualität des Themas „Pädagogik der Wertschätzung“ begründet – und welche Bezüge weist das Thema zu aktuellen gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen auf? (Kapitel 1)
2. Was wird unter „Wertschätzung“ in unterschiedlichen Kontexten verstanden – und wie lässt sich dieser Begriff im Kontext von Erziehung und Bildung theoretisch verorten und neu definieren? (Kapitel 2)
3. Welche „Spuren“ zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ lassen sich bei exemplarisch ausgewählten Erziehungskonzepten aus der Geschichte der Pädagogik entdecken – und gibt es so etwas wie historische „Vorläufer“, „Wegbereiter“ oder „Entwicklungslinien“ zu einer modernen „Wertschätzungs-pädagogik“? (Kapitel 3)
4. Wie lässt sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Herausforderungen verorten – und welche „Leitideen“, „Aspekte“, „Säulen“ und „Dimensionen“ können als konstitutiv für eine zeitgemäße „wertschätzende Schule“ betrachtet werden? (Kapitel 4)
5. Wie lässt sich schließlich die bereits im Titel dieser Arbeit gestellte Frage nach den „Grundlagen“, „Möglichkeiten“ und „Chancen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ für die Schule der Gegenwart abschließend beurteilen – und wo liegen ggf. ihre Grenzen? (Kapitel 5)

Damit sind die wichtigsten Leitfragen kurz umrissen, um die es im Rahmen dieser Studie gehen soll. Im Folgenden sollen nun die Fragestellungen, die den einzelnen

Kapiteln und Unterkapiteln zugrunde gelegt werden, nochmals genauer ausdifferenziert, präzisiert und in ihrer chronologischen Abfolge im Kontext dieser Studie vorgestellt werden.

Kapitel 1: Einführung

In diesem ersten Kapitel sollen zunächst einige grundsätzliche Überlegungen zur Aktualität des Themas, zur Eingrenzung der Fragestellung und zum methodischen Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Studie zu den „Grundlagen und Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ erfolgen. Hierbei sollen im Einzelnen folgende Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Wie lässt sich die Aktualität des Themas „Pädagogik der Wertschätzung“ in etwa umreißen – und welche zeitgeschichtlichen und erziehungstheoretischen Bezüge lassen sich in einer ersten Annäherung an das Thema herstellen? (Kap. 1.1)
- Wie lässt sich die Fragestellung der Studie zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ genauer eingrenzen – und wo sollen die Schwerpunkte der Untersuchung liegen? (Kap. 1.2)
- Wie soll im Rahmen der Studie methodisch vorgegangen werden – und wie lässt sich dieses Vorgehen begründen? (Kap. 1.3)

Zu dem letzten Punkt sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass die Vorgehensweise im Rahmen dieser Studie *literaturbasiert* und vom Forschungsansatz her *geisteswissenschaftlich-hermeneutisch* orientiert sein soll, wobei auch *empirische* Forschungsergebnisse Berücksichtigung finden, sofern sie für das Thema der vorliegenden Studie relevant sind. Den Schwerpunkt der Arbeit bilden jedoch *hermeneutisch-verstehende* Methoden und *analytisch-kritische* Zugangsweisen, was im folgenden Kapitel nochmals näher ausgeführt und begründet werden soll.

Nach dieser *Einführung* in das Thema, in die Fragestellung und in die Vorgehensweise im Rahmen dieser Arbeit sollen dann die drei *Hauptteile* der Studie folgen, die mit einer systematischen Klärung, Analyse und Neuverortung des „Wertschätzungsbegriffs“ beginnen.

Kapitel 2: „Wertschätzung“ – theoretische Verortung eines vielschichtigen Begriffs

Wie bereits oben erwähnt, soll im Rahmen der vorliegenden Studie zunächst der Frage nachgegangen werden, in welchem geistesgeschichtlichen Kontext sich der Begriff der „Wertschätzung“ theoretisch verorten lässt und wie er semantisch ausdifferenziert werden kann. Dabei sollen unterschiedliche Quellen herangezogen, analysiert und ausgewertet werden, die von etymologischen Wörterbüchern und enzyklopädischen Lexika über Autorenwerke aus dem Kontext der „Humanisti-

schen Psychologie“ und der „Humanistischen Pädagogik“ bis hin zu neueren Begriffsbestimmungen aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven sowie Ansätzen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft reichen. Dabei soll ein möglichst breites Bedeutungsspektrum des „Wertschätzungsbegriffs“ entfaltet werden, das dessen *Vielschichtigkeit* anschaulich zur Darstellung bringt. In diesem Teil der Studie sollen folgende Fragen erkenntnisleitend sein:

- Was wird unter „Wertschätzung“ im Allgemeinen verstanden – und wie lässt sich dieser Begriff etymologisch ableiten und enzyklopädisch definieren? (Kap. 2.1)
- Welche geistesgeschichtlichen Wurzeln und semantischen Facetten weist der Begriff der „Wertschätzung“ im Kontext der „Humanistischen Psychologie“ des 20. Jahrhunderts auf – und wie wird er von zentralen Protagonisten dieser psychologischen Richtung gedeutet? (Kap. 2.2)
- Wie wird der Begriff der „Wertschätzung“ in die unterschiedlichen Ansätze der „Humanistischen Pädagogik“ transferiert – und wie wird „Wertschätzung“ im Bildungs- und Erziehungskontext von wichtigen Vertretern dieser pädagogischen Richtung interpretiert? (Kap. 2.3)
- Welche neueren Begriffsbestimmungen aus dem 21. Jahrhundert liegen zu „Wertschätzung“ vor – und welche theoretischen „Perspektiven“ stehen bei diesen Verständnisweisen des „Wertschätzungsbegriffs“ im Vordergrund? (Kap. 2.4)
- Welche Ansätze zu einem erziehungswissenschaftlichen „Wertschätzungsbegriff“ sind bereits vorhanden – und wie lässt sich „Wertschätzung“ in dieser Perspektive anfänglich umreißen? (Kap. 2.5)
- Wie lässt sich der Begriff der „Wertschätzung“ schließlich historisch und systematisch verorten – und wie kann eine Neufassung eines „erziehungswissenschaftlichen Wertschätzungsbegriffs“ aussehen, der die unterschiedlichen „Facetten“ dieses vielschichtigen Begriffs quasi „multiperspektivisch“ integriert? (Kap. 2.6)

Mit der Untersuchung dieser Fragen soll eine erste theoretische „Grundlegung“ zur *systematischen* Klärung und Fundierung eines pädagogischen „Wertschätzungsbegriffs“ vorgenommen werden, die in der daran anschließenden *historischen* „Spurensuche“ eine erziehungsgeschichtliche Rückbindung, eine theoretische Erweiterung und eine pädagogische Vertiefung erfahren soll.

Kapitel 3: Historische Spurensuche – Vorläufer einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Nach dieser grundlegenden theoretischen Verortung des „Wertschätzungsbegriffs“ soll eine „historische Spurensuche“ erfolgen, im Rahmen derer der Frage nachgegangen werden soll, ob die Idee der „Wertschätzung“ in der Pädagogik so etwas wie historische „Vorläufer“, „Modelle“ oder „Beispiele“ aus früheren Jahrhunderten

kennt, die – vielleicht unter anderen Begrifflichkeiten und unter jeweils unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Gegebenheiten – Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bereits in ihrer Zeit vorausgedacht, exemplarisch vorgestellt oder modellhaft praktiziert haben. Diese historische „Rückbesinnung“ kann freilich nicht den Anspruch erheben, umfassend oder gar vollständig zu sein. So bietet es sich an, pädagogische Protagonisten aus unterschiedlichen Jahrhunderten *exemplarisch* auszuwählen, die wichtige Aspekte des Themas „Achtung“ und „Wertschätzung“ in der Erziehung beispielhaft vorausgedacht und in vielerlei Hinsicht auch selbst im Rahmen ihrer pädagogischen „Modelle“ praktiziert haben. Die Wahl fällt hierbei zunächst auf JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827), der an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert wesentliche anthropologische Aspekte einer von „Liebe“ für das Kind getragenen Pädagogik in seinem Erziehungsexperiment in „Stans“ modellhaft vorgestellt und in seinen Schriften theoretisch differenziert begründet hat. Als zweiter Protagonist soll JANUSZ KORCZAK (1878-1942) ausgewählt werden, der an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert in seinen Kinderheimen „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ ebenfalls eine Pädagogik entwickelt und modellhaft praktiziert hat, die von dem Grundgedanken der „Achtung“ des Kindes getragen ist – und deren Gestaltungsprinzipien er in seinen pädagogischen Reflexionen erläutert und der Nachwelt überliefert hat. Um den systematischen Gehalt der beiden pädagogischen Ansätze in Bezug auf das Thema der vorliegenden Studie angemessen erfassen und auswerten zu können, sollen in diesem Kapitel folgende Fragen einer näheren Betrachtung unterzogen werden:

- Welche pädagogischen Grundgedanken zeichnen PESTALOZZIs Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ aus, wie ist dieses vor dem Hintergrund seiner Zeit einzuordnen, welche Bezüge zu neueren Konzepten lassen sich finden – und welche Bedeutung hat PESTALOZZIs anthropologischer Ansatz für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute? (Kap. 3.1)
- Welche pädagogischen Prinzipien zeichnen KORCZAKs Ansatz des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ aus, wie ist dieser vor dem Hintergrund seiner Zeit zu verstehen, welche Bezüge zu neueren Konzepten lassen sich erkennen – und welche Bedeutung hat KORCZAKs kinderrechtlicher Ansatz für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart? (Kap. 3.2)
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich bei den beiden „historischen“ pädagogischen Konzepten, welchen Beitrag können beide Pädagogen zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten, wo liegen ggf. ihre geschichtlich bedingten Grenzen – und gibt es so etwas wie historische „Entwicklungslinien“ zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“? (Kap. 3.3)

Diese Fragen sollen im *Mittelteil* der Studie untersucht werden, der zugleich eine Art „Gelenkstelle“ zwischen den *Grundlagen* und den *Möglichkeiten* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ markiert.

Kapitel 4: Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule – Grundlinien einer Systematik

Aufbauend auf den in den vorangegangenen Kapiteln entwickelten systematischen und historischen „Grundlagen“ soll in einem weiteren Schritt der Frage nach den „Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart nachgegangen werden. Hierbei soll der zu konzipierende „Entwurf“ einer „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ zunächst in den Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen gestellt werden, wie sie sich in internationalen und nationalen Übereinkommen, Erklärungen und Empfehlungen widerspiegeln. Dabei sollen auch „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ an Schulen der Gegenwart in den Blick genommen werden, die sich im Rahmen einer schulkritischen Analyse identifizieren lassen. Sodann sollen „Leitideen“, „Aspekte“, „Säulen“ und „Dimensionen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entwickelt werden, die schließlich in dem Entwurf einer „wertschätzenden Schule“ münden. Am Schluss soll dann nochmals zusammenfassend eine „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ vorgestellt werden, die zugleich als Resümee zum Gesamtkonzept der vorliegenden Studie dienen soll.

Im Einzelnen soll dabei folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

- Welche aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen spiegeln sich in internationalen Übereinkommen und Erklärungen wider – und wo lässt sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Kontext dieser Entwicklungen verorten? (Kap. 4.1.1)
- Welche nationalen Beschlüsse und Empfehlungen sind für die Gestaltung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart relevant – und welche Aufgabenbereiche lassen sich für eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ daraus ableiten? (Kap. 4.1.2)
- Wie sind der Stand und die Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel des Bundeslandes Baden-Württemberg – und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart? (Kap. 4.1.3)
- Lassen sich Signaturen von „Nicht-Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart erkennen – und wenn ja, welcher Art sind diese? (Kap. 4.1.4)
- Worin bestehen die aktuellen pädagogischen Herausforderungen für die Schule der Gegenwart – und wie kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ angemessen darauf antworten? (Kap. 4.1.5)

Bei dem auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen zu erarbeitenden „Entwurf“ einer „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ sollen folgende Fragen erkenntnisleitend sein:

- Welche „Leitideen“ können einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ zugrunde gelegt werden – und welche Bedeutung haben diese „Ideen“ für die Umsetzung einer solchen Pädagogik? (Kap. 4.2.1)

- Welche „Aspekte“ sind für die pädagogische „Wertschätzungskunst“ von Lehrpersonen bedeutsam – und wie lassen sich diese theoretisch begründen und praktisch umsetzen? (Kap. 4.2.2)
- Welche „Säulen“ bilden das tragende Fundament einer „wertschätzenden Schule“ – und welche Gestaltungsebenen der Schule als Organisation sollten einbezogen werden, damit sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in wirksamer Weise entwickeln kann? (Kap. 4.2.3)
- Was ist unter „Wertschätzungskompetenz“ zu verstehen, welche „Dimensionen“ und „Ebenen“ von „Wertschätzungskompetenz“ lassen sich auf der Grundlage der vorangegangenen Ausarbeitungen *hypothetisch* konstruieren – und welche Relevanz hat die Entwicklung von „Wertschätzungskompetenz“ für die Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule?

Diese Überlegungen münden schließlich in die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“, wobei folgende Fragen im Mittelpunkt stehen sollen:

- Welche Bedeutung hat eine gemeinsame „Vision“ für die Entwicklung der Einzelschule – und was heißt das für die „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“? (Kap. 4.3.1)
- Wie könnte eine „wertschätzende Schule“ im Rahmen eines „Schaubildes“ dargestellt werden – und wie lassen sich die konstituierenden „Elemente“ einer solchen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit im Überblick veranschaulichen? (Kap. 4.3.2)
- Welche Aspekte sind für das „Gesamtkonzept“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an Schulen der Gegenwart unverzichtbar – und in welcher Relation bzw. Interdependenz stehen diese Einzelaspekte zueinander? (Kap. 4.3.3)

Mit diesen Überlegungen soll der „Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ abgeschlossen werden, der zugleich „Grundlinien einer Systematik“ für eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ aufzeigt.

Kapitel 5: Rückblick und Ausblick

In einem letzten Kapitel soll dann noch ein abschließender „Rückblick und Ausblick“ erfolgen, der die bisherigen Überlegungen nochmals resümierend auswertet und im Hinblick auf die bereits im Titel dieser Arbeit genannte Fragestellung prüft. Hierbei geht es also um das Ausloten folgender zentraler Fragen:

- Stellt der im Rahmen dieser Studie entwickelte Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie eingangs gefragt, eine „Chance“ für die Schule der Gegenwart dar – und wenn ja, inwiefern und unter welchen Bedingungen? (Kap. 5.1)
- Kann das erweiterte Konzept einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule als ein „Leitbild“ für die Schulentwicklung dienen – und wenn ja, in welcher Hinsicht und auf welchen Ebenen? (Kap. 5.2)

- Wo liegen die „Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart – und wo stößt deren Realisierung ggf. an „Grenzen“? (Kap. 5.3)

Damit sind die wichtigsten Fragen umrissen, die das erkenntnisleitende Interesse dieser Studie zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ beschreiben. Sie sollen als „Leitfaden“ und „Richtschnur“ für die nun folgenden Überlegungen zum Thema dieser Arbeit dienen.

Im Zusammenhang des hier vorgestellten Themas „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ wären alternativ auch folgende Fragestellungen und Herangehensweisen denkbar:

Alternative Fragestellungen

Man könnte alternativ zu den o. g. Aspekten auch der Frage nachgehen, wie am Schulleben unmittelbar beteiligte Personen, also Schüler/innen, Lehrer/innen, Mitarbeiter/innen, Schulleitungen und Eltern, „Wertschätzung“ in der Schule konkret erleben bzw. subjektiv definieren. Dies könnte z. B. im Rahmen einer qualitativen „Einzelfallstudie“ an einer ausgewählten Schule erfolgen.

Des Weiteren könnte man z. B. die Frage untersuchen, ob und inwiefern ein bestimmtes „Trainingsprogramm“ zur Verbesserung von „Wertschätzungskompetenz“ in einer ausgewählten „Testschule“ wirksam ist – und inwiefern sich das „Schulklima“ durch die Implementation und Anwendung eines solchen „Wertschätzungstrainings“ verbessern lässt. Hierfür wäre eine empirische Erhebung erforderlich, die einen „Pretest“, eine „Intervention“ und einen „Posttest“ beinhaltet.

Schließlich könnte man auch der Frage nachgehen, wie ein diagnostisches „Instrumentarium“ gestaltet sein müsste, mittels dessen Schulen den Stand ihrer „Wertschätzungskompetenz“ – etwa im Rahmen einer „Selbstevaluation“ zur Schulqualitätsentwicklung – eigenständig ermitteln können. Hierzu müssten normative Kriterien entwickelt werden, die dazu geeignet sind, die „Wertschätzungskompetenz“ von Akteuren einer Schulgemeinschaft kritisch auf den Prüfstand zu stellen.

Die Liste alternativer Fragestellungen zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ließe sich wohl beliebig verlängern.

Alternative Herangehensweisen

Man könnte statt des oben vorgestellten normativ orientierten Ansatzes auch einen deskriptiven Zugang wählen und etwa Lehrpersonen und/oder Schüler/innen im Rahmen einer empirischen Studie über ihre subjektiven Theorien und Wahrnehmungen von „Wertschätzung“ an ihrer Schule befragen. Hieraus könnten – etwa im Sinne der „Appreciative Inquiry“ – Kategorien gewonnen werden, die das Phänomen der „Wertschätzung“ von verschiedenen Seiten her beleuchten und an bestimmten schulischen Ritualen, Praktiken und Strukturen festmachen.

Im Rahmen einer ethnographischen „Feldstudie“ könnte man, etwa mit dem Instrumentarium der „teilnehmenden Beobachtung“, empirisch rekonstruieren, wie

sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an einer bestimmten Einzelschule performiert bzw. realisiert. Hierbei könnten Einzelbeobachtungen sich im Sinne der „Grounded Theory“ zu komplexen Vermutungen verdichten, aus denen sich ein Gesamtbild einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule rekonstruieren ließe.

Schließlich könnte man im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen „Diskursanalyse“ die im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs identifizierbaren Aussagen, Ebenen und Positionen zu dem Thema „Wertschätzung“, „Achtung“ und „Anerkennung“ sowie deren realitätskonstruierende, transformierende oder stabilisierende Wirkungen in der sozialen Wirklichkeit – z. B. im Rahmen der Institution Schule – zum Untersuchungsgegenstand erheben und einer kritischen Analyse unterziehen.

Auch hier sind die Möglichkeiten *alternativer* Herangehensweisen vielfältig. Auf eine nähere Erörterung dieser – hier exemplarisch genannten – alternativen Fragestellungen und Herangehensweisen sei an dieser Stelle jedoch verzichtet, da diese *nicht* dem Anliegen und dem Ansatz der vorliegenden Studie entsprechen. In diesem Zusammenhang sei auf die ausführliche „Begründung der Vorgehensweise“ verwiesen, welche die Herangehensweise im Rahmen dieser Arbeit nochmals genauer erläutert (vgl. Kap. 1.3).

Auf der Grundlage der oben explizierten Fragestellungen, die der nun folgenden Arbeit zugrunde gelegt werden, sei nun abschließend nochmals ein *Gesamtüberblick* über die wichtigsten *Inhalte* der vorliegenden Studie gegeben, wie sie sich – unter Berücksichtigung der oben formulierten Fragen – in der Reihenfolge der einzelnen Kapitel darstellen:

Die Studie soll ansetzen bei der Frage, wo sich der Begriff der „Wertschätzung“ theoretisch verorten und wie er sich semantisch ausdifferenzieren lässt. Sodann sollen bereits vorliegende Ansätze zu einem erziehungswissenschaftlichen „Wertschätzungsbegriff“ auf ihren systematischen Gehalt hin untersucht werden. Auf der Grundlage der vielfältigen Facetten des „Wertschätzungsbegriffs“, wie er sich vor allem im 20. und 21. Jahrhundert entwickelt hat und zeigt, soll schließlich eine „Neufassung“ des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext erfolgen, die wichtige Aspekte desselben – gleichsam „multiperspektivisch“ – zusammenführt und integriert. Auf der Grundlage des auf diese Weise entwickelten „pädagogischen Wertschätzungsbegriffs“ sollen dann weitere Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entfaltet werden. Dabei soll zunächst – im Rahmen einer „historischen Spurensuche“ – der Frage nachgegangen werden, ob es so etwas wie „Vorläufer“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Geschichte der Erziehung und Bildung gibt. Hierbei sollen exemplarisch zwei wichtige Protagonisten der Erziehungsgeschichte aus dem 18./19. und aus dem 19./20. Jahrhundert historisch und systematisch auf ihre Relevanz für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ hin untersucht werden. Dabei wird auch zu fragen sein, ob sich – soweit dies aufgrund der ausgewählten Beispiele möglich ist – historische Entwicklungslinien zu einer „modernen“ wertschätzenden Pädagogik ausmachen lassen. In einem weiteren Schritt soll es dann um den „Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung“

in der Schule gehen, der auf den bisherigen Überlegungen aufbaut – und innerhalb dessen „Grundlinien einer Systematik“ erarbeitet werden. Dabei soll die zu konzipierende „Wertschätzungspädagogik“ zunächst in den Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen der Gegenwart gestellt werden, wobei auch „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ an heutigen Schulen kritisch beleuchtet werden. Auf dieser Grundlage sollen dann konstituierende „Elemente“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule herausgearbeitet werden. Hierzu sollen zunächst Orientierung gebende „Leitideen“ formuliert werden, die dann weiter in die pädagogische Praxis hinein entfaltet werden. Dabei sollen „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ formuliert, „Säulen einer wertschätzenden Schule“ vorgestellt und „Dimensionen von Wertschätzungscompetenz“ entwickelt werden. Schließlich soll dann die „Vision einer wertschätzenden Schule“ vorgestellt werden, die gleichsam die zusammenfassende *Quintessenz* der Überlegungen im Rahmen dieser Studie bildet. In einem abschließenden „Rückblick und Ausblick“ soll dann nochmals der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern eine „Pädagogik der Wertschätzung“ als eine „Chance“ für die Schule der Gegenwart verstanden werden kann – und inwieweit eine „Kultur der Wertschätzung“ als „Leitbild“ für die Schulentwicklung dienen kann. Ein Gesamtresümee soll schließlich die Frage nach den „Möglichkeiten und Grenzen“ einer Pädagogik und Kultur der Wertschätzung in den Schulen der Gegenwart aufgreifen und abschließend ausloten.

1.3 Begründung der Vorgehensweise

Es wurde bereits eingangs darauf hingewiesen, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine *Literaturarbeit* handelt, die sich primär einem *geisteswissenschaftlich-hermeneutischen* Ansatz und einem diesem entsprechenden methodischen Vorgehen verpflichtet weiß. Bei dieser Arbeit handelt es sich also ausdrücklich nicht um eine *empirische* Studie im Sinne der neueren empirischen Sozialforschung, die auf der Erhebung und Auswertung von empirisch gewonnenen Daten beruht, sondern um eine *theoretische Abhandlung*, die auf einer *verstehend-kritischen Analyse* von für das Thema der Studie relevanten schriftlichen Dokumenten aus Geschichte und Gegenwart basiert – und auf dieser Grundlage neue Gedanken, Ideen und Konzepte zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ generiert. Da das Thema „Wertschätzung“ im Rahmen dieser Studie aus ganz unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden soll, kann man von einer *multiperspektivischen* Vorgehens- und Betrachtungsweise sprechen, die sich dem „Forschungsgegenstand“ aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln nähert. Dabei mündet die differenzierte *Analyse* des verwendeten Materials in eine Art mehrdimensionale *Synthese*, die vielfältige Aspekte und verschiedene Sichtweisen unter einer übergeordneten Perspektive zusammenführt, integriert und inhaltlich neu bestimmt. Insofern kann die Vorgehensweise im Rahmen dieser Studie auch als *analytisch-integrativ* bezeichnet werden.

Warum wurde nun für die vorliegende Studie zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ ein *geisteswissenschaftlich-hermeneutischer* Ansatz gewählt, der

spätestens seit der Zeit, da HEINRICH ROTH die „realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“ proklamiert hat (ROTH 1962), eine zunehmend *marginal* Rolle in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft spielt? Hierzu ist zunächst Folgendes festzustellen: Es dürfte weithin Einigkeit darüber bestehen, dass eine „Pädagogik“, die sich im Sinne einer „praktischen Erziehungslehre“ versteht, nicht ohne *normative* Orientierungen auskommen kann, die den konkreten pädagogischen Gestaltungen Richtung, Sinn und Ziel geben. Diese pädagogischen „*Normen*“, an denen sich eine Bildungs- und Erziehungspraxis orientieren kann bzw. soll, sind jedoch keineswegs *a priori* gegeben, auf Dauer gesetzt oder von zeitloser Gültigkeit, sondern bedürfen angesichts zeitbedingter gesellschaftlicher Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen stets neuer *Reflexionen*, *Argumentationen* und *kommunikativer Diskurse*, die deren Legitimation immer neu begründen. „Erziehungsnormen“ und „Erziehungsziele“ können somit nicht mit den *deskriptiven Methoden* der quantitativen empirischen Sozialforschung definiert und legitimiert werden, sondern bedürfen stets der argumentativen *Begründung*, der wertbezogenen *Entscheidung* und schließlich auch der normativen *Setzung*. Ohne hier im Detail auf die Problematik der „Normenbegründung“ in der Pädagogik eingehen zu können, sei an dieser Stelle doch darauf hingewiesen, dass die Auswahl und die Setzung von „Erziehungszielen“ eine Aufgabe ist, die im Bereich der „Philosophie der Erziehung“ verortet werden kann – und die sich nicht allein mit quantitativen oder qualitativen empirischen Erhebungen und Deskriptionen bereits *vorhandener* „Erziehungsnormen“ lösen lässt. In seiner „Metatheorie der Erziehung“ stellt WOLFGANG BREZINKA m. E. zu Recht fest: „Eine Pädagogik, die als praktische Erziehungslehre für Erzieher gedacht ist, kann nicht auf beschreibende Aussagen beschränkt werden. Sie erfüllt ihren Zweck nur dann, wenn sie auch Werturteile, Normen und Handlungsanweisungen enthält. Das macht Stellungnahmen weltanschaulicher Art unausweichlich“ (BREZINKA 1978, S. 19). Wichtig ist dabei jedoch, dass *wertbezogene* und *normative* Aussagen im pädagogischen Kontext als solche deklariert und kenntlich gemacht werden. „Wird der normative Gehalt eines Systems von pädagogischen Sätzen offen als solcher gekennzeichnet“, wird also die „Einführung von Wertungsgrundsätzen und Normen“ nicht verschleiert, sondern ausdrücklich als solche benannt, so ist dies nach Auffassung BREZINKAs im Rahmen pädagogischer Theoriebildung durchaus legitim (vgl. ebd., S. 19f). Der Autor geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er feststellt: „Deshalb ist es nicht nur berechtigt, sondern für die Gesellschaft sogar unerlässlich, daß es neben einer Empirischen Erziehungswissenschaft auch pädagogische Satzsysteme gibt, die der Begründung von Erziehungszielen, der Ethik für Erzieher oder der praktischen Anleitung zum Erziehen dienen“ (ebd., S. 26).

In der vorliegende Studie, die dem Thema „Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart?“ gewidmet ist, soll es, wie bereits ausgeführt, zunächst darum gehen, eine theoretische Verortung, Fundierung und Neubestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ vorzunehmen, die im Kontext einer zeitgemäßen Bildung und Erziehung tragfähig ist. Nach einer historischen „Rückvergewisserung“, innerhalb derer anthropologische, ethische und pädagogische Implikationen des Themas „Pädagogik der Wertschätzung“ entfaltet werden sollen,

wird es in einem weiteren Schritt darum gehen, orientierende „Leitideen“ zu entwickeln und Möglichkeiten zur Realisierung einer „Wertschätzungspädagogik“ in den Schulen der Gegenwart aufzuzeigen. Dabei wird kritisch-konstruktiv zu prüfen sein, ob und inwiefern der Begriff der „Wertschätzung“ dazu geeignet ist, eine zeitgemäße „Pädagogik“ zu begründen, zu charakterisieren und zu modellieren, die nicht nur von einer umfassenden *Achtung* und *Anerkennung* von Kindern und Jugendlichen in allen ihren Persönlichkeitsdimensionen geprägt ist, sondern Schüler/innen darüber hinaus auch in die Lage versetzt, den personalen, sozialen, gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen unserer Zeit mit *Respekt*, *Anteilnahme* und *Verantwortung* zu begegnen. Insofern geht es im Rahmen dieser Arbeit zentral um die Frage, ob und wie sich die Kategorie der „Wertschätzung“ als eine ethische bzw. pädagogische „Norm“ begründen lässt. Da dies nur auf dem Wege eines reflexiven und argumentativen „philosophischen“ Vorgehens möglich ist, erscheint für das Thema dieser Arbeit ein „hermeneutischer“, „sinndeutender“ und „sinnverstehender“ Zugang als besonders geeignet.

Bereits WILHELM DILTHEY sah die Aufgabe der „Hermeneutik“ u. a. darin, praktische Theorien und pädagogische Ideen hervorzubringen, die „das Leben leiten“ sollen (DILTHEY 1888/1963, S. 24). Es war ein wichtiges Anliegen des Autors, „den werdenden Erzieher mit dem Gefühl der Würde und mit der Begeisterung für seinen Beruf [zu] erfüllen“ (ebd., S. 30). Dies kann jedoch nach Auffassung DILTHEYs nicht allein durch „Information“ geschehen, sondern sollte vor allem durch eine „moralische Inspiration“ seitens der Lehr- und Erzieherpersonen bewirkt werden, die sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit pädagogischen „Ideen“ und „Idealen“ entfalten kann (vgl. hierzu BREZINKA 1978, S. 248). Auch andere geisteswissenschaftliche Pädagogen – so etwa THEODOR LITT – vertraten die Auffassung, die Pädagogik solle vor allem „die Theorie eines Handelns“ sein (LITT 1949, S. 85). So waren es insbesondere die Vertreter der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die bereits in den 1950er Jahren auf die „Grenzen der Empirischen Erziehungswissenschaft“ aufmerksam machten, wobei sie deren *Berechtigung* keineswegs durchgängig oder grundsätzlich in Frage stellten (vgl. BREZINKA 1978, S. 247). In dieser – nach *beiden* Forschungsrichtungen hin offenen – Tradition sieht sich auch die vorliegende Studie, die sich ihrem Thema überwiegend auf *hermeneutischem* Wege annähert, wobei ergänzend an vielen Stellen auch aktuelle Befunde aus der *empirischen* Bildungs- und Erziehungsforschung mit einfließen sollen.

Wie lässt sich nun ein *hermeneutisches Vorgehen* theoretisch begründen, das die zum Teil berechtigten Einwände gegen ein solches berücksichtigt, ohne dessen *Berechtigung* grundsätzlich zu verneinen? Es ist hier nicht der Raum, die Kritik an der „geisteswissenschaftlich-hermeneutischen“ Methode umfassend aufzuarbeiten. Dennoch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Einwände – wie z. B. derjenige der „Subjektivität“ bzw. mangelnden „Objektivität“, „Validität“ und „Reliabilität“ einer solchen sinndeutend-verstehenden Methode, der Beeinflussung durch unreflektierte „Vorannahmen“, der einseitigen Bezugnahme auf „historische Texte“ unter Vernachlässigung der „Erziehungswirklichkeit“, der Gefahr einer „Verschleierung von Herrschaftsstrukturen“ sowie der unreflektierten Ausübung von „Defini-

tionsmacht“ durch die Anwendung der „hermeneutischen Methode“ – durchaus berechtigt und bedeutsam erscheinen. Dennoch lassen sich auch in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft des 21. Jahrhunderts ernst zu nehmende Ansätze finden, welche die Berechtigung und die Bedeutung traditioneller *geisteswissenschaftlicher* Methoden – also vor allem der „Hermeneutik“, der „Phänomenologie“ und der „Dialektik“ – für die Erziehungswissenschaft überzeugend herausgearbeitet haben (vgl. etwa DANNER 2006; RITTELMEYER/PARMENTIER 2006; RITTELMEYER 2010; KRÜGER 2012 u. a.). So führt etwa HEINZ-HERMANN KRÜGER aus: „Die Hermeneutik spielt ... auch in der aktuellen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion in mehrfacher Hinsicht noch eine zentrale Rolle“ – und das nicht nur im Rahmen der „neueren“ hermeneutischen Methoden wie etwa der sog. „Objektiven Hermeneutik“ nach ULRICH OEVERMANN, sondern auch im gesamten Bereich der *qualitativen* erziehungswissenschaftlichen Forschung, in der es – bei allem Bemühen um methodische Stringenz – letztlich immer auch um ein *Deuten, Zuordnen* und *Verstehen* geht (KRÜGER 2012, S. 189f; vgl. auch OEVERMANN et al. 1979; ders. 2002). Für HELMUT DANNER ist die *traditionell* verstandene „Hermeneutik“ – bei aller Einsicht in deren Grenzen – durchaus auch heute noch ein gangbarer Weg zur Erlangung von Erkenntnis, sofern man deren Möglichkeiten nicht überschätzt. „Erwartet man also von der hermeneutischen ‚Methode‘ nicht mehr, als sie leisten kann, dann erweist sie sich als äußerst fruchtbar. Sie ist ein *aspektreiches* und *befreiendes* Denken, das andere *toleriert* und *Dogmatisierungen aufbricht*“ [Hervorhebungen durch den Autor] (DANNER 2006, S. 124; vgl. ders. 2003). Diese Charakterisierung des Anliegens einer zeitgemäßen „Kunst des Verstehens“ kommt dem hermeneutischen Ansatz sehr nahe, welcher der vorliegenden Studie zugrunde gelegt werden soll.

Erhellende Ausführungen zu einer zeitgemäßen „Hermeneutik“ in der Erziehungswissenschaft finden sich auch bei CHRISTIAN RITTELMEYER (2010, 2006 und 2003). In seiner umfassenden Darstellung von „Methoden hermeneutischer Forschung“, die im aktuellen „Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ veröffentlicht wurde, führt RITTELMEYER aus, dass „Hermeneutik“ auch heute noch im Kern als eine „Kunst des Verstehens“ gedeutet werden kann (RITTELMEYER 2010, S. 236; in: FRIEBERTSHÄUSER/LANGER/PRENGEL 2010). Er beruft sich dabei u. a. auf HANS-GEORG GADAMER, der in seinem Werk „Wahrheit und Methode“ die Auffassung dargelegt hat, dass es sich bei der *philosophischen Hermeneutik* um eine „Interpretations-Kunst“ handle, die nicht auf ein vorhandenes Repertoire an Methoden zurückgreife, sondern durch „ein Können, das besondere Feinheit des Geistes verlangt“, gekennzeichnet sei (GADAMER 1960/2010, S. 312). RITTELMEYER vertritt demgegenüber die Position, dass dieser hermeneutischen „Kunst der Interpretation“ durchaus auch *methodische Instrumentarien* zur Verfügung stehen, die der Autor in seinen Beiträgen zu diesem Thema ausführlich vorstellt und differenziert entfaltet (vgl. RITTELMEYER 2010, S. 237ff).

So finden sich bei RITTELMEYER wichtige Hinweise zu den „*methodischen Grundsätzen*“ einer zeitgemäßen „hermeneutischen Interpretation“, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt und kurz erläutert seien, da sie für die Ausfüh-

rungen im Rahmen der vorliegenden Studie wesentlich sind und diesen maßgeblich zugrunde gelegt werden sollen. RITTELMEYER nennt in seinem 2006 in zweiter Auflage erschienenen Buch zur „Pädagogischen Hermeneutik“ folgende „methodische Grundsätze“ hermeneutischer Interpretation (RITTELMEYER/PARMENTIER 2006, S. 41ff; Quelle der folgenden Zitate: siehe ebd.):

1. **Betrachtungsperspektiven:** Hierbei geht es um die „Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven“, die bei einer hermeneutischen Betrachtung von Texten oder Sachverhalten unvermeidbar sind. So erfolgen hermeneutische Interpretationen immer vor dem Hintergrund bestimmter Fragestellungen, unter bestimmten Betrachtungsperspektiven und aus einem – mehr oder minder bewussten – „Vorverständnis der zu interpretierenden Sache“ heraus. Nach Auffassung des Autors ist es „unmöglich, *ohne* ein solches Vorverständnis zu interpretieren“ [Hervorhebung A.P.], das jeweils von unterschiedlichen individuellen, kulturellen, gesellschaftlichen und historischen Einflüssen geprägt ist. Der Interpret sollte sich „solche Einflüsse jedoch bewusst machen, soweit das möglich ist“. Die Prüfung und Reflexion solcher „Vorannahmen“ und „erkenntnisleitenden Interessen“ ist daher eine wichtige, wenn auch stets „nur graduell einlösbare“ methodische Forderung. Es ist jedoch wichtig, dass die jeweilige Betrachtungsperspektive nicht verabsolutiert wird, denn: „Jede Interpretation *konstruiert* ... in einem gewissen Sinn und Ausmaß auch ihren Gegenstand“ [Hervorhebung A.P.]. Nur die Berücksichtigung einer *Vielzahl* von Perspektiven kann im günstigen Fall dazu beitragen, dass der „Interpretationsgegenstand“ annähernd angemessen gedeutet und verstanden werden kann.
2. **Objektorientierung:** Bei diesem methodischen Grundsatz geht es um die Objektbezogenheit der Deutung, die sich stets „strikt am Objekt orientieren“ und nicht „spekulativ“ über das zu interpretierende „Material“ bzw. „Verhalten“ hinausreichen sollte. Hierbei kommt es auch auf die Sorgfalt und Genauigkeit bei der Betrachtung an – d. h., dass die deutende Person sich immer wieder fragen sollte, ob alle „Details“ des „Textmaterials“ bzw. des interpretierten „Gegenstandes“ hinreichend beachtet und zur Kenntnis genommen wurden.
3. **Erkenntnisgewinn:** Hier geht es um die Frage, ob die Interpretation des „Materials“ dem Leser ein „Mehr an Erkenntnis“ bringt, das ohne die Deutung nicht unmittelbar erschließbar wäre. So kommt es in der hermeneutischen Analyse immer auch auf einen „Zuwachs an Verstehen“ bzw. auf ein „Sichtbarmachen“ eines zunächst verborgenen „Sinns“ an. Hierzu ist einerseits eine „präzise Objektwahrnehmung“ erforderlich, andererseits aber auch eine „phantasievolle Erschließung“ des Gegenstandes – eine Forderung, die nur scheinbar im Widerspruch zu dem zuletzt genannten hermeneutischen „Gütekriterium“ steht.
4. **Quellenprüfung:** Bei der „Quellenprüfung“ kommt es auf die kritische Prüfung der verwendeten Quellen an, die einen wichtigen methodischen Grundsatz im Rahmen einer zeitgemäßen Hermeneutik darstellt. Eine solche gründliche „Quellenkritik“ bezieht sich nicht nur auf die Datierung, die Urhebererschaft und die originalgetreue Wiedergabe „historischer“ Dokumente, sondern z. B. auch auf das Einbeziehen weiterer Quellen aus derselben Zeit oder aus einem ver-

gleichbaren soziokulturellen Kontext, die ein sachgerechtes Verstehen des „Materials“ erleichtern. Wenn solche ergänzenden „Informationen“ nicht zur Verfügung stehen, sollte man „entsprechend vorsichtig und ‚hypothetisch‘ interpretieren“.

5. **Lebenswelt- und Sinnbezüge:** Texte, Gegenstände, Orte und Begebenheiten weisen – z. B. für Kinder oder Jugendliche, die ein/e Interpret/in zu verstehen versucht – unter Umständen „andere Sinn-Bezüge und auch andere Bedeutungen“ auf als für den/die erwachsene/n Betrachter/in. Dabei resultieren die „Sinngestaltungen“ anderer Personen in der Regel aus ihren lebensweltlichen Bezügen, die nicht mit den „Lebenswelten“ des oder der Deutenden übereinstimmen müssen. So sollte sich jede/r Interpret/in immer neu die Frage stellen, wie es gelingen kann, „unsere lebensweltlichen Auffassungen nicht an die Stelle jener anderen zu setzen, die wir verstehen wollen“. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass dies durchaus eine schwierige Anforderung im Rahmen der hermeneutischen Methodik darstellt. Dennoch sollte diese Frage bei jeder Interpretation menschlicher „Zeugnisse“, „Verhaltensweisen“, „Erlebnisse“, „Stimmungen“ und „Bestrebungen“ gestellt werden. Im Falle der vorliegenden Studie kann dies wohl nur gelingen durch eine möglichst umfassende Berücksichtigung der „Zeitumstände“ und der „Lebenswelten“ von Autor/innen, deren Werke in dieser Arbeit maßgeblich berücksichtigt werden.
6. **Historischer und sozialer Zusammenhang:** In diesem Kontext ist auch die Beachtung des „historischen und sozialen Zusammenhanges“, in dem ein „Objekt hermeneutischer Analyse“ steht, von zentraler Bedeutung. Dabei geht es stets um die Reflexion des „historisch-gesellschaftlichen Umfeldes“ und des „kulturellen Milieus“, innerhalb dessen etwa ein schriftliches Dokument entstanden ist. Die Fragen „wann, wo, durch wen und unter welchen historischen Bedingungen“ ein Dokument entstanden ist und „wer“ der vermutliche Adressat bzw. die Leserschaft eines Schriftstückes oder Werkes war, sind für die hermeneutische Analyse unverzichtbar. Dabei ist auch zu fragen, was ein historisches Dokument über seine Zeit aussagt, inwieweit es als ein „Zeitgeist-Produkt“ zu verstehen ist und welche Erkenntniszugänge die Berücksichtigung des „historischen Umfeldes“ eröffnet.
7. **Formale Merkmale:** Neben dem „Inhalt“ bzw. den „inhaltlichen Merkmalen“ eines Textes oder eines anderen Untersuchungsgegenstandes sollten im Rahmen einer hermeneutischen Analyse immer auch dessen „Form“ bzw. „formale Eigenarten“ berücksichtigt werden. Da sich auch die äußere „Form“ eines Textes als relevant für seine „Aussage“ erweisen kann, sollte sie bei der Entschlüsselung bzw. Deutung seiner „Botschaft“ und seines „Gehaltes“ stets mitberücksichtigt werden. So kann es – etwa im Kontext der vorliegenden Studie – wichtig sein, der Frage nachzugehen, welche „Wörter, Begriffe, Redewendungen“ in den Werken besonders häufig auftauchen – oder welche „Argumentationsstrukturen“ sich darin erkennen lassen. Bei einer „hermeneutischen Analyse“ ist es weiterhin von Bedeutung, darauf zu achten, ob ein Text stärker logisch-stringent konzipiert und abstrakt formuliert ist – oder ob der/die Verfasser/in mehr assoziativ-intuitiv vorgeht und eine eher bildhafte Sprache verwendet.

8. **Beachtung der Eigentümlichkeit:** Die „Beachtung der Eigentümlichkeit“ und die „Bewahrung der Eigenarten“ des interpretierten Objekts, der individuellen Person oder der sozialen Situation gehören ebenfalls zu den wichtigen Merkmalen einer hermeneutischen Analyse. „Text, Bild und Individuum begegnen uns häufig als etwas schwer Verständliches, als Fremdes, das wir in dieser Eigenart zerstören“ [sic], wenn wir es „zu rasch auf den Begriff bringen“ wollen. Für die hermeneutische Zugangsweise ist es daher von besonderer Bedeutung, dass die Interpret/innen das „Deutungsobjekt“ möglichst unbefangen wahrnehmen – und es nicht durch das „Diktat theoretischer Vorannahmen, die dem Sachverhalt gleichsam aufoktroiiert werden, in seiner Eigenart zerstören, statt es zu verstehen“. Hier ist also eine grundsätzliche „Vorsicht“ angebracht, die den „Eigenheiten“ des zu interpretierenden „Objektes“ mit der nötigen Sorgfalt und Zurückhaltung begegnen sollte.
9. **Begriffsklärung:** Ein weiteres wichtiges Prinzip der hermeneutischen Vorgehensweise ist die gründliche Klärung zentraler Begriffe der Analyse. „Dieser Grundsatz scheint so selbstverständlich zu sein, dass er keiner Erläuterung bedarf – und doch wird häufig dagegen verstoßen“. Im Rahmen einer hermeneutischen Analyse ist es jedoch unverzichtbar, zentrale Begriffe sorgfältig zu klären – und deren Verständnis und „Be-Deutung“ nicht als selbstverständlich vorauszusetzen.

Als zehnten und letzten Punkt könnte man ergänzend noch eine *offen-wertschätzende* und zugleich *analytisch-kritische* Herangehensweise nennen, die den Erkenntnisgegenstand bzw. den zur Interpretation ausgewählten Text weder von vorneherein *be-* bzw. *entwertet* oder *herabwürdigt* – noch ihn unkritisch *idealisiert* oder gar *heroisiert*. Eine Studie zum Thema „Wertschätzung“ sollte somit auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens von einer gewissen „Achtung“ und „Anerkennung“ der bisherigen Erkenntnisse, Überlegungen und Ausführungen zu diesem Thema getragen sein, was freilich auch eine gründliche „Analyse“ und „Kritik“ nicht ausschließt. Vielmehr sollen im Rahmen dieser Studie *beide* Zugangsweisen komplementär miteinander verbunden und im Sinne eines „*kritisch-wertschätzenden*“ Herangehens integriert werden.

Ein weiteres Merkmal des methodischen Vorgehens im Rahmen dieser Arbeit ist also das Bemühen, die zitierten Autor/innen zunächst „im Umkreis ihrer Stärken“ zu lesen – und ihre Beiträge zum Thema der vorliegenden Studie zunächst einmal *wertschätzend* zu betrachten. Dabei sollen primär diejenigen Aspekte herausgearbeitet werden, die einen *konstruktiven* Beitrag zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten können. So soll jeweils zunächst die Frage im Mittelpunkt stehen, welchen *positiven* Beitrag die einzelnen Verfasser/innen bei dem Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ einbringen. In einem weiteren Schritt sollen dann freilich auch *kritische* Aspekte bei der Beurteilung der jeweiligen Autor/innen und ihrer Beiträge herausgearbeitet werden, wobei der *kritischen* Analyse der Mängel ein ebenso breiter Raum gegeben werden soll wie der *aner kennenden* Wahrnehmung der Stärken. Insofern könnte man die Vorgehensweise im Rahmen dieser Studie – wie bereits erwähnt – auch als „*kritisch-wertschätzend*“ bezeichnen, wobei die angewandte „Methode“ dem „Inhalt“ dieser Studie in gewisser Weise entsprechen soll.

In engem Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Vorgehen steht auch der im Rahmen der vorliegenden Studie vertretene Ansatz, für das Thema relevante Autor/innen auch *selbst* zu Wort kommen zu lassen, was nur durch *wörtliche Zitate* möglich ist. Was etwa ein für das Thema der vorliegenden Studie wichtiger Vertreter der „Humanistischen Psychologie“ wie CARL ROGERS über „Wertschätzung“ geschrieben hat oder was ein für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ maßgeblicher Autor wie JANUSZ KORCZAK über das „Recht des Kindes auf Achtung“ formuliert hat, erschließt sich oft nur dann in angemessener Weise, wenn es zunächst im *Original-Wortlaut*¹³ wiedergegeben wird. So sollen also im Rahmen dieser Studie immer wieder auch Original-Zitate verwendet werden, die nicht nur den Inhalt des Geschriebenen *authentisch* repräsentieren, sondern auch das wiedergeben, was gleichsam „zwischen den Zeilen“ semantisch oder auch atmosphärisch mitschwingt. Insofern soll im Rahmen dieser Studie immer wieder auf *dokumentarisches* Material zurückgegriffen werden, das dann freilich im größeren Zusammenhang des Themas „Pädagogik der Wertschätzung“ kritisch geprüft und sorgfältig analysiert wird. Grundlage der kritisch-wertschätzenden Analyse sollen jedoch immer die *Originalquellen* sein, auf die dann jeweils in themenrelevanter Weise Bezug genommen wird.

An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass ein „verstehendes Annähern“ an ein Phänomen dieses nicht vorschnell „auf den Begriff“ zu bringen versucht, sondern sich eher darum bemüht, das zu untersuchende Thema vorsichtig zu „umkreisen“ (vgl. RITTELMEYER 2010, S. 238). Ein solches „interpretierendes Umkreisen“ eines Phänomens wurde vielfach als ein zentrales „Merkmal des Verstehens“ im Kontext hermeneutischer Zugangsweisen beschrieben (ebd.). „Nicht so sehr das gradlinige Zusteuern auf ein bestimmtes Ergebnis, sondern das vorsichtige Umkreisen, das Nachfragen, das immer wieder erneute Sich-belehren-lassen [sic] sind methodische Kennzeichen einer *anspruchsvollen* hermeneutischen Analyse“ [Hervorhebung durch den Autor] (ebd.). Für die Annäherung an den vielschichtigen Begriff der „Wertschätzung“ sowie für das Herausarbeiten von dessen möglicher Relevanz für die „Schule der Gegenwart“ ist ein solches vorsichtiges „Umkreisen“ des Themas zweifellos ein methodisches Vorgehen, das dem Anliegen dieser Studie in hohem Maße entspricht.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Frage, warum für diese Studie *methodisch* ein *geisteswissenschaftlich-hermeneutischer* Ansatz gewählt wurde, im Wesentlichen wie folgt beantwortet werden kann: Da es im Rahmen dieser Arbeit vor allem um die theoretische *Grundlegung* pädagogischer Leitideen, ethischer Wertorientierungen und normativer Zielbestimmungen geht, auf deren Basis dann *Möglichkeiten* zeitgemäßer schulpädagogischer Gestaltungen entwickelt werden, die diesen normativen Ideen entsprechen, erscheint ein *hermeneutisches, verstehendes, sinn-deutendes, argumentativ abwägendes* und *kritisch-wertschätzendes* Vorgehen als

13 Wegen der besseren Verständlichkeit wird bei nicht deutschsprachigen Texten i. d. R. eine Übersetzung ins Deutsche verwendet, wobei zentrale Begriffe gelegentlich auch in der ursprünglichen Sprache der Autor/innen und ihrer Werke zitiert werden.

angemessene methodische Herangehensweise für das Thema dieser Studie. Die bereits in Kapitel 1.2 ausführlich erläuterte *Gliederung* der Arbeit sowie die Begründung der in Kapitel 1.3 explizierten *Vorgehensweise* lässt sich also vor allem aus dem *Inhalt* und dem *Ziel* der Studie selbst ableiten.

An dieser Stelle sollen nun noch drei formale Aspekte angesprochen werden, die für die vorliegende Studie relevant sind:

- **Verwendung der grammatikalisch männlichen und weiblichen Formen:** Hinsichtlich der Verwendung der grammatikalisch-generischen Formen bei Berufs- und Personenbezeichnungen sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass hierbei in der Regel die Schrägstrich-Schreibweise verwendet wird, welche die männliche und die weibliche Form explizit sichtbar macht (z. B. Schüler/innen, Lehrer/innen). Dadurch soll zum Ausdruck gebracht werden, dass bei diesen Bezeichnungen ausdrücklich sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sind. In Anbetracht der aktuellen Diskussion über Intergeschlechtlichkeit würde sich zur wertschätzenden Berücksichtigung des sog. „dritten Geschlechts“ im Rahmen dieser Studie auch die Sternchenschreibweise anbieten (z. B. Schüler*innen, Lehrer*innen). Da diese jedoch derzeit noch nicht dem gängigen Schriftsprachgebrauch im Bereich der akademischen Wissenschaften und der öffentlichen Medien entspricht, sei hier darauf verzichtet. Ein Nebeneinander allzu vieler Varianten bei den Berufs- und Personenbezeichnungen, das durch die Einbringung von Zitaten unweigerlich entstehen würde, könnte die Lesbarkeit des Textes u. U. ungünstig beeinflussen. Es sei an dieser Stelle jedoch betont, dass auch intersexuelle Menschen oder Personen, die sich keiner binären Geschlechtsidentität zuordnen wollen, bei den Berufs- und Personenbezeichnungen ausdrücklich mit gemeint sind.
- **Zitate:** Wörtliche Zitate sind gemäß der üblichen Zitierweise durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Hervorhebungen, Ergänzungen oder kurze Kommentare zu wörtlichen Zitaten, die von der Verfasserin der vorliegenden Studie stammen, werden in eckige Klammern gesetzt und als solche gekennzeichnet, so zum Beispiel: [Hervorhebungen A.P.]. Die Quellenangaben stehen in runden Klammern hinter den Zitaten; dabei werden zunächst die Autor/innen, dann das Jahr der verwendeten Ausgabe einer Veröffentlichung und schließlich die Seitenzahlen angegeben, unter denen das Zitat zu finden ist. Bei historisch weiter zurückliegenden Veröffentlichungen wird in der Regel auch das Jahr der Erstveröffentlichung des Werkes erwähnt, so zum Beispiel: (KORCZAK 1929/2009, S. 33). Sinngemäße Zitate werden durch einen Quellennachweis am Ende der jeweiligen Ausführungen gekennzeichnet, der mit dem Zusatz „vgl.“ versehen ist, so zum Beispiel: (vgl. BUBER 1953/2005, S. 40). Quellennachweise, die sich auf bereits unmittelbar vorher zitierte Stellen beziehen, werden durch Kurzhinweise gekennzeichnet, so zum Beispiel: (ebd.) oder (vgl. ebd.). Zusätzliche Anmerkungen werden in Fußnoten am Ende der jeweiligen Seite angebracht; die Nummerierung erfolgt für jedes Hauptkapitel gesondert und beginnt jeweils mit Ziffer 1. Die ausführlichen Quellenangaben befinden sich im Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit.

- **Rechtschreibung:** Die Rechtschreibung dieser Studie folgt grundsätzlich dem „Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung“ des „Rates für deutsche Rechtschreibung“ in seiner aktualisierten Fassung vom 29.06.2017, wobei an manchen Stellen bewusst Abweichungen von dieser Rechtschreibnorm vorgenommen werden, wenn der Sinn des Geschriebenen dadurch deutlicher zum Ausdruck gebracht werden kann. Die Zitate von Autor/innen stimmen – insbesondere bei älteren Werken – vielfach nicht mit den derzeit gültigen Rechtschreibregelungen überein; sie werden jedoch stets in der Original-Schreibweise wiedergegeben. So kommt es zu dem rechtschriftlich problematischen, aber unvermeidlichen Phänomen, dass innerhalb eines Satzes bisweilen *mehrere* Rechtschreibweisen gleichzeitig verwendet werden. Dies beruht jedoch nicht auf orthographischer Unachtsamkeit, sondern ist dem Respekt vor der *authentischen* Schreibweise der jeweiligen Autor/innen geschuldet.

Mit diesen einleitenden Überlegungen zur „Aktualität des Themas“, zur „Eingrenzung der Fragestellung“ und zur „Begründung der Vorgehensweise“ ist die „Einführung“ in die vorliegende Arbeit abgeschlossen. Weitere diesbezügliche Hinweise und Ausführungen finden sich an geeigneter Stelle in den nun folgenden „Hauptteilen“ der Studie.

2 „Wertschätzung“ – theoretische Verortung eines vielschichtigen Begriffs

Der Begriff der „Wertschätzung“ soll der nun folgenden Studie als zentrale „Leit-idee“ zugrunde gelegt werden. Obgleich dieser Begriff heute, wie bereits eingangs erwähnt, weit verbreitet ist und auch in aktuellen „Schulprogrammen“ und „Schulprofilen“ vielfach verwendet wird, steht eine systematische Begriffsklärung und eine fundierte Begriffsbestimmung zu „Wertschätzung“ – insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Kontext – bisher noch aus. Am Beginn dieser Arbeit soll deshalb eine umfassende Analyse des Begriffs der „Wertschätzung“ stehen. Dabei soll systematisch untersucht werden, woher der Begriff der „Wertschätzung“ ursprünglich stammt und was darunter in unterschiedlichen Kontexten verstanden wird, bevor dann eine theoretische Verortung und Neubestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext vorgenommen werden kann.

Da das Wort „Wertschätzung“ freilich älter ist als die Begriffstradition der „Humanistischen Psychologie“, die – von Amerika ausgehend – diesem Begriff seit Mitte des 20. Jahrhunderts zu allgemeiner Verbreitung verholfen hat, liegt es nahe, sich dem Begriff der „Wertschätzung“ zunächst von der etymologischen Perspektive her anzunähern und zu fragen, wie der Begriff in Wörterbüchern und Enzyklopädien definiert wird. Im Folgenden wird also zunächst zu prüfen sein, wie sich der Wertschätzungsbegriff etymologisch ableiten und enzyklopädisch definieren lässt (Kap. 2.1). – In einem zweiten Schritt soll dann der Frage nachgegangen werden, welche geistesgeschichtlichen Wurzeln und semantischen Facetten der Wertschätzungsbegriff im Kontext der „Humanistischen Psychologie“ aufweist, durch die der Terminus „Wertschätzung“ seit den 1960er Jahren auch im deutschsprachigen Raum weite Verbreitung gefunden hat. Dabei soll geprüft werden, wie der Wertschätzungsbegriff von zentralen Protagonisten dieser *psychologischen* Richtung interpretiert wird (Kap. 2.2). – Sodann wird zu fragen sein, in welcher Weise und unter welchen Aspekten der ursprünglich in der Psychologie beheimatete Begriff der „Wertschätzung“ seit den 1970er Jahren in den Kontext der „Humanistischen Pädagogik“ übertragen wurde – und welche Deutung er durch wichtige Vertreter dieser *pädagogischen* Richtung erfahren hat (Kap. 2.3). – In einem weiteren Schritt soll dann untersucht werden, welche neueren Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert auf den Plan getreten sind – und welche Perspektiven auf „Wertschätzung“ bei diesen Konzepten, die aus ganz unterschiedlichen Kontexten stammen, im Vordergrund stehen (Kap. 2.4). – Daran anschließend soll der Frage nachgegangen werden, welche Ansätze zu einem erziehungswissenschaftlichen Wertschätzungsbegriff bereits vorliegen – und wie sich ein *pädagogischer* Begriff der „Wertschätzung“ anfänglich umreißen lässt (Kap. 2.5). – Auf dieser Grundlage soll schließlich eine theoretische Verortung und Neubestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext erfolgen, welche die im Laufe der Untersuchung herausgearbeiteten Aspekte

gleichsam multiperspektivisch zusammenführt, integriert und erweitert (Kap. 2.6). So soll auf der Grundlage einer sorgfältigen theoretischen Fundierung eine Neubestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext vorgenommen werden.

2.1 Etymologie und Enzyklopädie des Begriffs Wertschätzung

Betrachtet man die Etymologie des Wortes Wertschätzung, so erschließen sich für das Thema dieser Studie relevante Aspekte. Dem HERKUNFTSWÖRTERBUCH von Duden etwa sind folgende etymologische Informationen zu entnehmen: Das aus dem germanischen Sprachraum stammende mhd. Adjektiv „wert“ (nhd. „wert“) bezeichnet in seiner substantivierten Form so viel wie „positive Bedeutung, Wichtigkeit, besondere Qualität“. Daraus leitet sich das mhd. Verb „werden“ (nhd. „werden“) ab, welches so viel bedeutet wie „einen bestimmten Wert beismessen“ bzw. „einschätzen“ (DUDENREDAKTION 2006, S. 924). In etymologischer Hinsicht ist weiterhin aufschlussreich, dass das mhd. Wort „wert“ (nhd. „Wert“) mit dem ebenfalls mhd. Wort „würde“ (nhd. „Würde“) von der sprachlichen Abstammung her eng verbunden ist (vgl. ebd.). So bedeutet „Würde“ etwa „Achtung gebietender Wert, der einem Menschen innewohnt“. Das mhd. Adjektiv „wirdec“ (nhd. „würdig“) meint so viel wie „voller Würde, Achtung gebietend, der Ehrung wert“ (ebd., S. 935). Das Wort „schätzen“ (von mhd. „schetzen“) bedeutete ursprünglich „einen Wert veranschlagen“ und „besteuern“, wobei nur die erste Bedeutung erhalten blieb. Später bekam das Verb auch die Bedeutung von „vermuten“ und „beurteilen“, und zwar sowohl im Sinne von „gering schätzen“ als auch im Sinne von „wertschätzen“; „besonders steht ‚schätzen‘ für ‚hoch achten‘“ (ebd., S. 707).

Untersucht man nun die Wortbedeutung von „Wertschätzung“ in Bedeutungswörterbüchern, so zeigt sich folgendes Bild: WAHRIGS DEUTSCHES WÖRTERBUCH definiert das Substantiv „Wertschätzung“ als „*Hochachtung, Anerkennung*“ und das Verb „wertschätzen“ als „*für wertvoll halten, hochschätzen*“ (WAHRIG-BURFEIND 2008, S. 1652).

Das DEUTSCHE UNIVERSALWÖRTERBUCH der Dudenredaktion nimmt folgende Begriffsbestimmung vor: Es umschreibt das Substantiv „Wertschätzung“ als „*Ansehen, Achtung, Anerkennung, hohe Einschätzung*“ und definiert analog dazu das Verb „wertschätzen“ als „*hoch achten, respektieren, anerkennen*“ (DUDENREDAKTION 2011, S. 2001). Schließlich sei noch erwähnt, dass DAS SYNONYM-WÖRTERBUCH von Duden den Begriff der Wertschätzung wie folgt umschreibt: „Wertschätzung: a) Achtung, Anerkennung, Bewunderung, Ehrfurcht, Hochachtung, Hochschätzung, Liebe, Respekt, Verehrung; (gehoben): Anerkenntnis, Ehrerbietung; (bildungssprachlich): Reverenz; (veraltend): Ästimation, Schätzung; (bildungssprachlich veraltend): Distinktion. b) Autorität, Bedeutung, Ehre, Einfluss, Geltung, Gewicht, Image, Ruf; (bildungssprachlich): Nimbus, Prestige, Renommee, Reputation...“ (DUDENREDAKTION 2010, S. 1079). In dieser Gegenüberstellung zweier Bedeutungsvarianten und verschiedener Sprachniveaus werden die unterschiedlichen Bedeutungsnuancen des Wortes Wertschätzung besonders deutlich.

Damit ist nun in einer ersten Annäherung die Bedeutung des Begriffs „Wertschätzung“ grob umrissen, wie sie sich insbesondere aus seinen *etymologischen* Wurzeln heraus ergibt. Explizit hervorgehoben sei in diesem Zusammenhang nochmals die Verwandtschaft des Begriffs der Wertschätzung mit dem der „(Hoch-)Achtung“, der „Anerkennung“, des „Respekts“ und der „Würde“ – eine semantische Konnotation, die im Kontext des Themas „Pädagogik der Wertschätzung“, was noch zu zeigen sein wird, von nicht unerheblicher Bedeutung ist.

Sichtet man nun bezüglich des Wertschätzungsbegriffs die klassischen *enzyklopädischen* Nachschlagewerke, so ist folgender Befund bemerkenswert: In den großen enzyklopädischen Lexika (BROCKHAUS; MEYER; KNAUR) kommt der Begriff der „Wertschätzung“ nicht vor. Dies ist insofern erstaunlich, als er heute gleichsam „in aller Munde“ ist – und das nicht nur im psychologischen Kontext. Auch in der Alltags- und Mediensprache ist immer wieder von „Wertschätzung“ oder von einem „wertschätzenden Umgang“ miteinander die Rede, und selbst in pädagogischen Kontexten hat der Begriff der „Wertschätzung“ – wie bereits erwähnt – unübersehbar Einzug gehalten. Doch trotz seiner Präsenz in der öffentlichen Diskussion sucht man den Begriff der „Wertschätzung“ in den klassischen deutschsprachigen Enzyklopädien vergeblich. Schaut man hingegen in neuere Online-Enzyklopädien, so wird man eher fündig. Eine ausführliche Begriffsdefinition zu Wertschätzung findet man im COACHING-LEXIKON von C. RAUEN¹; sie sei hier exemplarisch für andere angeführt: „Wertschätzung bezeichnet die positive Bewertung einer anderen Person. Sie gründet auf eine innere allgemeine Haltung anderen Menschen gegenüber. Wertschätzung kann sich auch auf Gedanken, Werke, Besitz oder Lebenshaltungen Dritter erstrecken. Wertschätzung betrifft eine Person als Ganzes, ihr Wesen. Sie ist eher unabhängig von Taten oder Leistung, auch wenn solche die subjektive Einschätzung über eine Person und damit die Wertschätzung beeinflussen“ (ebd.). Bei dieser Definition wird „Wertschätzung“ in erster Linie als eine „Haltung anderen Menschen gegenüber“ beschrieben, die mit einer positiven Bewertung der ganzen Person einhergeht – und zwar eher unabhängig von deren Verhalten oder Leistung. Dort heißt es weiter: „Wertschätzung ist oft verbunden mit Respekt, Achtung, Wohlwollen und Anerkennung und drückt sich aus in Zugewandtheit, Interesse, Aufmerksamkeit, Freundlichkeit. ‚Er erfreut sich allgemein hoher Wertschätzung‘ meint umgangssprachlich: er ist geachtet [sic]. Wertschätzung hängt immer auch mit Selbstwert zusammen: Menschen mit hohem Selbstwert haben öfter eine wertschätzende Haltung anderen gegenüber, werden öfter von anderen wertgeschätzt, und empfangene und gegebene Wertschätzung vergrößert das Selbstwertgefühl sowohl beim Empfänger als auch beim Geber...“ (ebd.). Hier wird Wertschätzung in engem Zusammenhang gesehen mit den Begriffen „Respekt, Achtung, Wohlwollen und Anerkennung“ – also ebenfalls Haltungen, die sich in „Zugewandtheit, Interesse, Aufmerksamkeit“ und „Freundlichkeit“ ausdrücken. Des Weiteren wird ein Zusammenhang zwischen „Wertschätzung“ und „Selbstwert“ konstatiert, von dem an anderer Stelle noch zu sprechen sein wird (vgl.

1 Online unter URL: www.coaching-lexikon.de [Stand: 03.05.2015].

Kap. 2.2). Schließlich wird im Sinne einer Definition durch Ausschließung (*via negationis*) auch noch der begriffliche Gegenpol zu „Wertschätzung“ angeführt: „Das Gegenteil von Wertschätzung ist ‚Geringschätzung‘ bis hin zur Verachtung“ (ebd.).

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass Wertschätzung auch ganz materiell im Sinne von Schätzung des finanziellen Wertes einer Sache verstanden werden kann. So wird z. B. in der Immobilienbranche der Begriff wie folgt definiert: „Eine Wertschätzung ist ein Gutachten über den Wert eines Gebäudes/Grundstückes unter Berücksichtigung des Verkehrswertes, Sachwertes und Mietwertes ...“ (DEUTSCHE ENZYKLOPÄDIE, Stichwort „Wertschätzung“)². Die Sache oder Dienstleistung, deren materieller Gegenwert hier geschätzt wird, ist prinzipiell austauschbar und auf alle Bereiche des Wirtschaftslebens übertragbar. Der dieser Arbeit zugrunde gelegte Wertschätzungsbegriff hat jedoch mit dem hier genannten rein *ökonomischen* Begriffsverständnis nichts zu tun. Vielmehr dürfte durch die o. g. Ausführungen deutlich geworden sein, dass es sich bei dem im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Begriff der „Wertschätzung“ um eine im *psychosozialen* Bereich beheimatete Kategorie handelt. Diese Feststellung soll im Folgenden näher expliziert werden.

2.2 Zum Begriff der Wertschätzung in der Humanistischen Psychologie

*„Ein höchst wichtiger Punkt ist die Haltung ...
gegenüber dem Wert und der Bedeutung des
anderen ... Sehen wir jeden Menschen als
jemanden an, der Selbstwert und Würde besitzt?
... Sehen wir wirklich die anderen als Menschen
von Wert an, oder werten wir sie etwa auf sehr
feine Art durch unsere Haltung und durch unser
Verhalten ab? Steht in unserer Weltanschauung
die Achtung vor dem anderen ganz oben an?
Achten wir seine Möglichkeiten und sein Recht
auf Selbstbestimmung?“*

Carl Rogers (1962)³

Wie bereits einleitend erwähnt, taucht der psychologische Begriff der „Wertschätzung“ erstmals in den 1950er Jahren in Amerika auf, und zwar im Rahmen der sich als Gegenbewegung zur Psychoanalyse und zum Behaviorismus als „dritte Kraft“ (MASLOW) in den USA neu etablierenden Bewegung der „Humanistischen Psychologie“. Um die Entstehungsbedingungen des „Wertschätzungsbegriffs“ im Kon-

2 Online unter URL: www.enzyklo.de [Stand: 03.05.2015].

3 ROGERS 1962, S. 420; übersetzt von TAUSCH/TAUSCH 1990, S. 67.

text dieser psychologischen Richtung angemessen einschätzen und bewerten zu können, soll zunächst ein Blick auf die Geschichte der „Humanistischen Psychologie“, eine Betrachtung ihrer geistesgeschichtlichen Wurzeln sowie eine Zusammenfassung ihrer wesentlichen Positionen vorgenommen werden.

In einem weiteren Schritt sollen dann die Konzepte derjenigen Autoren näher untersucht werden, die den Begriff der „Wertschätzung“ mit seinen vielfältigen Facetten im Rahmen der „Humanistischen Psychologie“ ursprünglich geprägt und verbreitet haben. Es sind dies vor allem ABRAHAM MASLOW, CARL ROGERS, FREDERICK PERLS und RUTH COHN. Da die Ansätze der genannten Autoren auch für die spätere Entwicklung der „Humanistischen Pädagogik“ von grundlegender Bedeutung sind, sei ihnen je ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

2.2.1 Entstehungskontext der Humanistischen Psychologie

Der Begriff „Humanistic Psychology“ stammt aus dem Amerika der Nachkriegszeit und wurde erstmals 1955 von HADLEY CANTRIL (vgl. BUGENTAL 1967, S. 13-18) und dann 1956 von ABRAHAM MASLOW in seinem programmatischen Aufsatz „Toward a Humanistic Psychology“ verwendet (MASLOW 1956; vgl. KOLLBRUNNER 1987, S. 56). Auch in England wurde 1958 von JOHN COHEN ein Buch mit dem Titel „Humanistic Psychology“ veröffentlicht (COHEN 1958; vgl. KARMAN 1987, S. 18). Als „Geburtsstunde“ der „Humanistischen Psychologie“ werden jedoch im Allgemeinen die Jahre 1961/62 angesehen (vgl. QUITMANN 1996, S. 24).

Dies lässt sich vor allem an zwei geschichtlichen Ereignissen festmachen: Zum einen erschien im Jahr 1961 die Erstausgabe der Zeitschrift „Journal of Humanistic Psychology“, die SUTICH in Kooperation mit MASLOW und anderen Vertretern der sich neu formierenden Bewegung „humanistischer Psychologen“ herausgab (vgl. KOLLBRUNNER 1987, S. 57; QUITMANN 1996, S. 24). Zum anderen erfolgte 1962 die Gründung der „American Association of Humanistic Psychology“ (AAHP). Unter der Federführung von MASLOW schloss sich eine wachsende Zahl humanistisch orientierter Psychologinnen und Psychologen zusammen, um sich über ihre neuen Ideen auszutauschen und im Sinne derselben öffentlich wirksam zu werden.⁴ Beide Ereignisse trugen entscheidend zum Bekanntwerden der Bewegung in einer breiteren Öffentlichkeit bei.

Dennoch hatten die Humanistischen Psychologen in der ersten Zeit insbesondere an den Universitäten „einen schweren Stand“ (KOLLBRUNNER 1987, S. 56). „Im Jahrzehnt nach dem zweiten Weltkrieg ein humanistischer Psychologe zu sein, bedeutete, als beruflich Geächteter (outlaw) bewertet zu werden“, stellen SUTICH und VICH im Rückblick fest (SUTICH/VICH 1969, S. 4). Dies ist nicht erstaunlich, da es ein erklärtes Ziel der Humanistischen Psychologie war, der „Verdinglichung

4 Unter den Gründungsmitgliedern waren außer ABRAHAM MASLOW z. B. auch CHARLOTTE BÜHLER, JAMES BUGENTAL und CARL ROGERS (vgl. QUITMANN 1996, S. 24).

des Menschen durch die akademische Psychologie“ wirksam entgegenzutreten (KOLLBRUNNER 1987, S. 55). BUGENTAL, der erste Präsident der AAHP, fasste den Unmut humanistisch orientierter Psychologen über die psychologische Wissenschaft ihrer Zeit pointiert zusammen: „Wir Humanistischen Psychologen sind es leid, Psychologen zu sein, wenn Psychologie darin besteht, den Menschen als eine größere weiße Ratte oder einen langsameren Computer zu betrachten“ (BUGENTAL, zit. nach VOELKER 1977, S. 34). Einer sezierenden, reduktionistischen, mechanistischen und nach ihrer Auffassung „inhumanen“ Objektivierung des Menschen durch die damalige psychologische Forschung, wie sie etwa der Behaviorismus (WATSON, PAWLOW, SKINNER) propagierte, setzten die Vertreter der neuen psychologischen Richtung ihr Programm der „Humanistischen Psychologie“ kämpferisch entgegen.

Dies geschah wohl nicht zufällig in einer Zeit gewaltiger gesellschaftlicher und politischer Umbrüche in den Vereinigten Staaten von Amerika der 1960er Jahre. Als JOHN F. KENNEDY 1961 Präsident wurde, warb er aktiv für eine Neubesinnung auf die humanistischen Ideale des „New Deal“. Gleichzeitig wurde deutlich, „...daß die rasante technologische Entwicklung der Kontrolle des Menschen entglitten war; zwar brachte sie materiellen Reichtum und internationale Anerkennung, aber die Kluft zwischen den Bedürfnissen des einzelnen Menschen und der Gesellschaft wurde immer größer“, wie QUITMANN treffend feststellt (QUITMANN 1996, S. 27). Andererseits wurde insbesondere von der rebellierenden Jugend eine „zunehmende Entfremdung des Menschen gegenüber sich selbst, gegenüber anderen Menschen, gegenüber der Gesellschaft“ angeprangert (ebd.). Der Ruf nach einer Humanisierung menschlicher Beziehungen wurde angesichts der Krise immer lauter; die „Auflehnung gegen das Establishment“ ging einher mit dem Bedürfnis nach einer „Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen“ in der Familie, in der Schule und am Arbeitsplatz (ebd.).

Ein wertschätzender Umgang mit *allen* Mitgliedern der Gesellschaft wurde vehement eingeklagt. Die Bürgerrechtsbewegungen forderten gleiche Rechte für alle Bevölkerungsgruppen, insbesondere für die immer noch unter Diskriminierung leidenden Schwarzen („Black Power Movement“), Indianer („Indian Movement“), Frauen („Women’s Lib“) und Homosexuellen („Gay’s Lib“) – und Massen von Menschen gingen für ihre Gleichstellungsrechte auf die Straße (vgl. KOLLBRUNNER 1987, S. 59). Mit dem Ausbruch des Vietnam-Krieges begannen Massenproteste gegen Krieg und atomare Aufrüstung, die in die Friedensbewegung mündeten („Peace Movement“) (vgl. ebd.). In der Hippie-Bewegung („Flower Power“) wurde unter dem Slogan „Make love, not war“ die „freie Liebe“ gefordert und praktiziert. Die Umweltbewegung keimte auf, und überall „brodelte“ es in der amerikanischen – und wenig später auch in der europäischen – Gesellschaft und Politik. Die „alten“ Werte gerieten in dieser Zeit heftig ins Wanken – und der Ruf nach einem neuen, pragmatischen „Humanismus“ wurde vernehmbar.

Gleichzeitig mit diesen Entwicklungen formierte sich die Bewegung der „Humanistischen Psychologie“, zu deren bekanntesten Vertretern ABRAHAM MASLOW, CARL ROGERS, KURT GOLDSTEIN, CHARLOTTE BÜHLER, ERICH FROMM, FREDERICK PERLS und RUTH COHN gehörten. Maßgeblich

an der Entwicklung der Humanistischen Psychologie beteiligt waren außerdem ALLPORT, BUGENTAL, FRANKL, HORNEY, LAING, MAY, MOUSTAKAS, SULLIVAN u. a. (vgl. QUITMANN 1996, S. 23). Nur zwei der o. g. Hauptvertreter der Humanistischen Psychologie waren gebürtige Amerikaner: MASLOW und ROGERS. Alle anderen Protagonisten der Bewegung, also vor allem GOLDSTEIN, BÜHLER, FROMM, PERLS und COHN, waren jüdische Emigranten, die (mit Ausnahme von FROMM) aus Berlin stammten und während der Zeit des Nationalsozialismus in die USA geflohen waren (vgl. ebd.). Ein Einfluss der „Berliner Schule“ der Gestaltpsychologie auf die Entstehung der Humanistischen Psychologie ist insbesondere für GOLDSTEIN und sein „organismisches Denken“ nachgewiesen (vgl. ebd., S. 22 u. 92ff). Nach der Machtergreifung Hitlers verließen die o. g. Psychologen Deutschland und ließen sich in den USA nieder.

Somit nahm die eigentliche Bewegung der Humanistischen Psychologie in Amerika ihren Anfang. QUITMANN hält fest: „Alle ... als Hauptvertreter dieser Richtung benannten Psychologinnen und Psychologen finden wir zu Beginn der dreißiger Jahre im Osten der USA“⁵ (ebd., S. 22f). Erst Anfang der 1970er Jahre kehrte diese neue psychologische Bewegung – nicht zuletzt durch die inzwischen ins Deutsche übersetzte Fachliteratur, in Form von neuen Denkweisen, „humanistischen“ Therapieformen sowie selbsterfahrungsorientierten „Encountergruppen“ (nach dem Vorbild von „Esalen“) – nach Europa zurück, wo sie sich insbesondere in Deutschland schnell ausbreitete. Auch hier fielen die neuen Ideen angesichts der gesellschaftlichen Umwälzungen auf fruchtbaren Boden. QUITMANN resümiert zu Recht, dass man mit ROGERS sagen kann: „Die Zeit war reif“ für eine humanistische Orientierung, nicht nur in der Psychologie, sondern in der Gesellschaft überhaupt“ (QUITMANN 1996, S. 27). Was aber ist mit der geforderten „humanistischen Orientierung“ gemeint – und wo liegen ihre weltanschaulichen Wurzeln? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.2.2 Geistesgeschichtliche Wurzeln der Humanistischen Psychologie

Die *Humanistische Psychologie* beruft sich – mehr oder weniger explizit – auf drei verschiedene geistesgeschichtliche Traditionen, die sich mit folgenden Begriffen charakterisieren lassen: *Humanismus*, *Existentialismus* und *Phänomenologie*. Was hat es mit diesen philosophischen Richtungen auf sich – und inwiefern bilden sie die Wurzeln der Bewegung der Humanistischen Psychologie? Um dieses vielschichtige Feld zu erhellen, sei zunächst ein Blick auf den Begriff des *Humanismus* geworfen. Dabei ist festzustellen, dass dieser Terminus einerseits für verschiedene geschichtliche Epochen, andererseits aber auch für unterschiedliche weltanschauliche Konzepte gebraucht wird. Was ist also gemeint, wenn von „Humanismus“ gesprochen wird?

5 FREDERICK PERLS emigrierte zunächst nach Südafrika und kam erst 1964 nach New York (vgl. ebd.).

In MEYERS TASCHENLEXIKON wird „Humanismus“ ganz allgemein als „eine sich auf ↑ Humanität richtende geistige Haltung“ definiert (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 1999, Bd. 10, S. 101). „Humanität“ wird in diesem Kontext verstanden als „eine Bildung des Geistes und die Verwirklichung der Menschenrechte verwirklichende Gesinnung [sic], die sich bes[onders] in Teilnahme und Hilfsbereitschaft für den Mitmenschen ausdrückt. Der Begriff wurde in der Aufklärung und im ... Neuhumanismus zum Bildungsideal; häufig Norm für die Gestaltung der zwischenmenschl[ichen] Beziehungen und gesellschaftspolit[ischen] Praxis“ (ebd., S. 102). In verschiedenen historischen Epochen wurde diese „humanistische“ Haltung jedoch unterschiedlich gedeutet.

Erstmals trat der Begriff des „Humanismus“ zur Zeit der Renaissance auf, die sich im 14. Jahrhundert von Italien her ausbreitete. Diese Form des Humanismus wurde auch als „Renaissance-Humanismus“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 101). Aus der Orientierung an dem wiederentdeckten Kultur- und Gedankengut der griechischen Antike erwuchs ein neues, humanistisches Welt- und Menschenbild, das sich an der Idee des im Sinne der griechischen Antike gebildeten, freien Menschen orientierte und als philosophisches Gegenprogramm zur mittelalterlichen Scholastik auftrat. Die katholische Kirche versuchte nach anfänglicher Ablehnung, humanistisches mit christlichem Ideengut zu verbinden, und auch die Reformation zeigte deutlich humanistische Züge (vgl. ebd.). MARTIN LUTHERs programmatische Schrift „De libertate christiana“ (1520; dt. „Von der Freiheit eines Christenmenschen“) legt ein beredtes Zeugnis von der Adaption humanistischen Gedankengutes ab. Aber auch ERASMUS VON ROTTERDAMs Werk „De libero arbitrio“ (1524; dt. „Vom freien Willen“), das als Streitschrift gegen LUTHERs Gnadenlehre verfasst war, weist bezüglich der Wahl- und Willensfreiheit des Menschen weit über seine Zeit hinaus. So ist es nachvollziehbar, wenn BÜHLER/ALLEN als humanistische Psychologinnen der ersten Stunde folgende These aufstellen: „Die vielleicht gradlinigste Beziehung dieses frühen Humanismus zu dem gegenwärtigen humanistischen Denken in den Wissenschaften, besonders in der Psychologie, finden wir in den Werken des Erasmus von Rotterdam, dem Archetypus des humanistischen Gelehrten in der Renaissance ... Auch Erasmus kämpft in seinem Buch für die Schaffung und Definition der ‚inneren Freiheit‘, die viele Psychologen heute als entscheidend und notwendig ansehen“ (BÜHLER/ALLEN 1974, S. 21f).

In einer zweiten Phase des „Humanismus“, die im 18. Jahrhundert begann und auch als „klassisch-idealistische Epoche“ charakterisiert wurde (vgl. z. B. REBLE 1993, Bd. 1, S. 174ff), trat humanistisches Gedankengut erneut auf den Plan. Nicht nur die Philosophen des Deutschen Idealismus, FICHTE, HEGEL und SCHLEIERMACHER, sondern auch pädagogische Denker wie HUMBOLDT oder PESTALOZZI griffen auf die Ideen des Humanismus zurück und verwandelten sie im Geiste ihrer Zeit. Daraus formte sich die Idee einer allgemeinen, „reinen, allseitig-harmonischen Menschenbildung“ (ebd., S. 245). Die Neuauflage des „Bildungsgedankens der Humanität“ in der deutschen Klassik, wie ihn neben LESSING und HERDER auch GOETHE und SCHILLER vertraten, ist nur *ein* Beispiel für das Weiterwirken humanistischer Ideen in dieser Epoche, die auch als Zeit des „Neuhumanismus“ bezeichnet wurde (vgl. ebd.). Es sind vor allem die

ganzheitliche Sicht des Menschen und die Achtung seiner Individualität, die aus dieser Zeit in der „Humanistischen Psychologie“ weiterwirken.

Eine dritte „Renaissance“ erfuhr der Begriff des „Humanismus“ im 20. Jahrhundert. Nach dem Höhepunkt der Weltwirtschaftskrise im Jahr 1929 entwickelte sich in Amerika die Bewegung eines „humanistisch orientierten Pragmatismus“, wie ihn etwa JOHN DEWEY vertrat (QUITMANN 1996, S. 17f). Die von Präsident FRANKLIN D. ROOSEVELT in den 30er Jahren initiierte Wirtschaftsreform des „New Deal“ war verbunden mit einer „kulturellen Erneuerung“ und dem Bemühen, „die gesellschaftliche Stimmung in den USA wieder auf positive Werte hin zu orientieren“ (ebd.). So trat an die Stelle der „nationalen Depression“ schon bald ein „pragmatisch-humanistischer Optimismus“ (ebd.). Nach GRAUMANN ist diese neue Form des Humanismus ein „wesentlicher Bestandteil“ und „Herausforderung jeglichen menschlichen Denkens“ – auch und gerade in der modernen Welt. „Humanismus heute“ heißt „Praxis der Humanisierung“ (GRAUMANN 1980, S. 43). Diese dritte und jüngste Form des Humanismus, die weniger idealistisch geprägt ist und eher pragmatische Züge trägt, wurde auch als „Pragmatischer Humanismus“ oder „Neo-Humanismus“ bezeichnet. Mit seinem positiv-optimistischen Menschenbild ist er zweifellos eine der Quellen, aus denen sich die damals neu entstehende „Humanistische Psychologie“ speiste.

Der Humanismus-Begriff der „Humanistischen Psychologie“ enthält somit Elemente aus verschiedenen geistesgeschichtlichen Epochen, steht aber wohl dem letztgenannten neo-humanistischen Begriffsverständnis am nächsten. Dem an höchsten Menschheitsidealen orientierten Neuhumanismus eines WILHELM VON HUMBOLDT „...steht in der Humanistischen Psychologie ein Mensch gegenüber, der sich selbst (z. B. im Dialog mit anderen...) mit seinen Potentialen und gegebenen Einschränkungen zunehmend erkennt und dabei auf zeitlose und überindividuelle Aspekte seines Menschseins stößt“, stellt KARMANN zu Recht fest (KARMANN 1987, S. 54). Somit vertritt die Humanistische Psychologie einen Begriff von „Humanismus“, der von einer Überfrachtung mit allzu hohen Ansprüchen frei ist und zunächst nichts anderes meint als eine schlichte „Hinwendung zum Menschen selbst“ (ebd.). „Humanismus als eine Haltung verstanden, mit der ich anderen Menschen begegne, bedeutet dann zunächst nur die Akzeptanz des anderen in seinem ‚So-Sein‘ aus der Erfahrung der Begrenztheit, der Freiheit und der Würde der eigenen Existenz“, führt KARMANN aus (ebd.). Ersetzt man den Begriff der „Akzeptanz“ durch den der „Wertschätzung“, so wird deutlich, dass dieser eine zentrale Kategorie im Humanismus-Konzept der Humanistischen Psychologie darstellt.

Die andere wichtige „Wurzel“ der Humanistischen Psychologie ist in der philosophischen Strömung des *Existentialismus* zu suchen, dessen vielfältige – indirekte wie auch direkte – Bezüge v. a. QUITMANN überzeugend herausgearbeitet hat (QUITMANN 1985; 1996). Um diese Bezugspunkte verdeutlichen zu können, erscheint es sinnvoll, zunächst einige historische und programmatische Grundlinien der Existenzphilosophie aufzuzeigen.

Die „Existenzphilosophie“ ist eine seit Ende der 1920er Jahre in Deutschland entstandene und in den 40er Jahren v. a. in Frankreich weiterentwickelte philoso-

phische Strömung, die auf einem „subjektivistischen, individualistischen Begriff der menschlichen Existenz“ aufbaut (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 1999, Bd. 6, S. 227). SØREN KIERKEGAARD gilt als der bedeutendste Wegbereiter des Existentialismus im 19. Jahrhundert. KIERKEGAARD entwickelte seine Auffassung von der existentiellen Grundsituation des Menschen aus einer Art „Selbsterfahrung“, wie QUITMANN treffend feststellt (1996, S. 96). „Das Wesentliche an dieser Erfahrung ist die Erkenntnis, dass seine Existenz charakterisiert ist durch Abgrund, Tod, Zerrissenheit und Angst ...“ (ebd.). Angesichts dieser Grundsituation hat der Mensch aber immer auch die „Möglichkeit der Freiheit“, die er „ergreift oder verwirft“ (ebd.). Realisiert er diese Freiheit, so hat er die Chance, als Individuum in Verantwortung zu leben: „Es kommt ganz darauf an, dass einer es wagt, ganz er selbst, ein einzelner Mensch, dieser bestimmte einzelne Mensch zu sein; allein vor Gott, allein in dieser ungeheuren Anstrengung und mit dieser ungeheuren Verantwortung“ (KIERKEGAARD, zit. nach WEISCHEDEL 1979, S. 235). Hier wird deutlich, dass es sich bei der Existenzphilosophie KIERKEGAARDS um einen christlich geprägten Existentialismus handelt – der andererseits das „Scheinchristentum“ der anonymen Staatskirche seiner Zeit heftig anprangert (vgl. ebd.). So steht für KIERKEGAARD keine kirchliche oder weltliche Doktrin, sondern zuallererst das *Erleben* des Einzelnen, dann aber auch das *Erkennen* der menschlichen *Existenz* im Mittelpunkt: „Denn alles wesentliche Erkennen betrifft die Existenz“ (ebd., S. 232).

An diese Grundlegung existenzphilosophischer Gedanken knüpft fast ein Jahrhundert später die „Existenzphilosophie“ wieder an und entwickelt sie weiter. Zu ihren Hauptvertretern im 20. Jahrhundert gehören in Deutschland MARTIN HEIDEGGER, KARL JASPERS und der 1938 nach Jerusalem emigrierte MARTIN BUBER, in Frankreich JEAN-PAUL SARTRE und ALBERT CAMUS. Auf die Philosophie des Existentialismus haben sich die Denker der Humanistischen Psychologie in unterschiedlicher Intensität und Ausdrücklichkeit immer wieder berufen.⁶ „Im Mittelpunkt der Existenzphilosophie steht die Betrachtung und Erforschung des menschlichen Seins, der Existenz...“ (QUITMANN 1996, S. 64). Bestimmende Aspekte der menschlichen „Geworfenheit“ (HEIDEGGER 1927) in die Welt sind – wie bereits bei KIERKEGAARD – die existentiellen Grunderfahrungen von Angst, Einsamkeit, Sorge, Scheitern, Krankheit und Tod, die jeder Mensch durch sein „In-der-Welt-Sein“ unausweichlich macht. Seine existentielle Freiheit besteht darin, dass der Mensch die Wahl hat, wie er auf diese Grundbefindlichkeit antwortet. Zur *conditio humana* gehört nach existentialistischer Auffassung eine unbedingte Entscheidungsfreiheit; damit kommt ihm aber auch eine unausweichliche Verantwortung für sein individuelles Sein zu. Die Gegenwärtigkeit und Unausweichlichkeit des „Da-Seins“, das immer auch ein „Sein zum Tode“ (HEIDEGGER 1927) ist, *zwingt* den Menschen in seine Freiheit, aus der ihn kein tradiertes philosophisches Konzept und keine festgeschriebene Moral entlassen kann. „Der Mensch ist dazu verurteilt, frei zu sein“, wie SARTRE prägnant formuliert (SARTRE 1946).

6 Vgl. z. B. den Dialog zwischen ROGERS und BUBER an der Universität von Michigan im Jahr 1957, abgedruckt bei: PFEIFFER 1992, S. 184-201.

Damit erfahren die bereits bei KIERKEGAARD angeklungenen Motive im Existentialismus des 20. Jahrhunderts eine Verschärfung und Zuspitzung. „Die Existenzphilosophie stellt den Versuch dar, in Abkehr von den traditionellen metaphysischen Entwürfen und der rational-technischen Welterklärung ... zu einer neuen Sinnfindung durch Betonung des persönlichen Vollzugs in der Verwirklichung von Existenz zu gelangen“ (MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON 1999, Bd. 6, S. 227f). Diese Sinnfindung kann, wie bei HEIDEGGER, JASPERS und BUBER, entweder „im Rahmen einer Neuerschließung von Sein und Transzendenz“ geschehen – oder, wie bei SARTRE und CAMUS, „im Rückgang auf die Subjektivität des einsamen Ich, das sich angesichts des Nichts und der Absurdität zu dem machen muss, was es ist“ (ebd.). In seinem programmatischen Essay „L’existentialisme est un humanisme“ (Erstausgabe 1946) setzt sich SARTRE mit dem Vorwurf auseinander, der Existentialismus sei düster, pessimistisch und inhuman (SARTRE 1989). Er hält dieser Kritik entgegen, dass der „Existentialismus“ selbst eine Form des „Humanismus“ sei, allerdings nicht im Sinne eines geschlossenen Systems, wie es etwa COMTE vertreten habe. Vielmehr verweise die Bezeichnung „Humanismus“ im existentialistischen Sinne auf die Tatsache, dass der *Mensch* allein sein Gesetzgeber sei und dass er in seiner „Verlassenheit“ über sich selbst entscheide (ebd.). Insofern weist sich der Existentialismus als eine spezielle Form des Humanismus aus, wobei auch hier unterschiedliche Akzentuierungen erkennbar sind. Während etwa HEIDEGGER in seiner Fundamentalontologie mehr den einzelnen Menschen in seinem „Sein“ und seiner „Eigentlichkeit“ in den Blick nimmt, legt BUBER von Anfang an sein Augenmerk stärker auf die Beziehung von „Ich und Du“ und begründet damit das „dialogische Prinzip“, auf das im Laufe dieser Studie noch Bezug genommen werden soll (vgl. HEIDEGGER 1927; BUBER 1923; ders. 1954). Auch BUBERS pädagogische Schriften sind „...im Grunde Variationen und Differenzierungen des einen großen Generalthemas der dialogischen Existenz“ (SCARBATH/SCHEUERL, in: SCHEUERL 1991, S. 215). Subjektwerdung *und* Begegnung sind also wechselseitig aufeinander bezogene Polaritäten, die in der Existenzphilosophie weithin als Grundkonstanten des Menschseins verstanden werden.

Parallel zu den Ansätzen der Existenzphilosophie entwickelte sich am Beginn des 20. Jahrhunderts die philosophische *Phänomenologie*, welche wiederum den Existentialismus stark beeinflusste. QUITMANN bringt das Verhältnis beider Richtungen auf einen einfachen Nenner: „Die wissenschaftliche Methode der Existenzphilosophie ist die Phänomenologie“ (QUITMANN 1996, S. 64). EDMUND HUSSERL, der Begründer der Phänomenologie, entwickelte in Anknüpfung an die Ideen FRANZ BRENTANOs eine ganzheitliche Erkenntnismethode, welche auf die Humanistische Psychologie nachhaltigen Einfluss ausübte. Seine Aufforderung, „zu den Sachen selbst“ zurückzukehren und das Wesen der „Phänomene“ selbst sprechen zu lassen, erteilte dem mechanistisch-naturwissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis eine deutliche Absage. Erkennen ist für HUSSERL kein abstraktes Zergliedern eines Gegenstandes, sondern „Wesensschau“ (ebd., S. 64f). Diese ist mit Hilfe der „Eidetischen Reduktion“ zu erreichen, also „der Konzentration auf das Wesen des Gegenstandes und die diese[s] Wesen erfassenden psychischen Akte“, und zwar unter „Ausklammerung“ aller den unmittelbaren Erkenntnisprozess

störenden Faktoren, wie z. B. (Vor-)Urteilen, Theorien, Setzungen usw. Durch die Methode der „phänomenologischen Reduktion“ soll nach HUSSERL die Welt „so wahrgenommen werden, wie sie sich dem Einzelnen im Rahmen seiner Erfahrungen darstellt“ (ebd.). Auch hier ist der Bezug zu den Denkweisen der Humanistischen Psychologie unschwer zu erkennen. Und so bilden nicht zuletzt die erkenntnistheoretischen Ansätze der Phänomenologie wesentliche Grundlagen des Wissenschaftsverständnisses und der Wissenschaftskritik der Humanistischen Psychologie.

Bei allen Vertretern der Humanistischen Psychologie lassen sich Ideen aus dem Bereich des *Humanismus*, des *Existentialismus* und der *Phänomenologie* wiederfinden – wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung und Akzentuierung. So führen nicht zuletzt die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Humanistischen Psychologie zu gemeinsamen Grundannahmen, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

2.2.3 Grundannahmen der Humanistischen Psychologie

Als 1962 eine Gruppe von Psychologen unter dem Vorsitz von ABRAHAM MASLOW zusammentraf, um sich zu einer neuen Vereinigung zusammenzuschließen, wählte sie für sich selbst die Bezeichnung „Humanistische Psychologie“ (vgl. BÜHLER/ALLEN 1974, S. 7). CHARLOTTE BÜHLER, die selbst zu dieser Gruppe gehörte und bei der Gründung der „American Association for Humanistic Psychology“ (AAHP) anwesend war, schreibt dazu: „Wichtigstes Ziel dieser Organisation und der gleichnamigen Zeitschrift ... war es, die charakteristischen Verhaltensmerkmale und die emotionale Dynamik eines erfüllten und gesunden menschlichen Lebens zu erforschen“ (ebd.). Mit dem Gründungsprogramm der AAHP wurden vier Thesen veröffentlicht, welche „die den Exponenten dieser Orientierung gemeinsamen Auffassungen“ explizieren sollten (ebd.). Diese von BÜHLER und BUGENTAL formulierten Grundüberzeugungen der Humanistischen Psychologie lauten folgendermaßen:

1. „Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die erlebende Person. Damit rückt das Erleben als das primäre Phänomen beim Studium des Menschen in den Mittelpunkt. Sowohl theoretische Erklärungen wie auch sichtbares Verhalten werden im Hinblick auf das Erleben selbst und auf seine Bedeutung für den Menschen als zweitrangig betrachtet.“
2. „Der Akzent liegt auf spezifisch menschlichen Eigenschaften wie der Fähigkeit zu wählen, der Kreativität, Wertsetzung und Selbstverwirklichung – im Gegensatz zu einer mechanistischen und reduktionistischen Auffassung des Menschen.“
3. „Die Auswahl der Fragestellungen und der Forschungsmethoden erfolgt nach Maßgabe der Sinnhaftigkeit – im Gegensatz zur Betonung der Objektivität auf Kosten des Sinns.“
4. „Ein zentrales Anliegen ist die Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen, und das Interesse gilt der Entwicklung der jedem Menschen innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten. In dieser Sicht nimmt der Mensch in der

Entdeckung seines Selbst, in seiner Beziehung zu anderen Menschen und zu sozialen Gruppen eine zentrale Stellung ein.“

(Broschüre der American Association for Humanistic Psychology, 1962; zit. nach BÜHLER/ALLEN 1974, S. 7)

Obgleich BÜHLER einräumt, dass sich nicht alle Mitglieder der neu gegründeten AAHP über die Gültigkeit dieser Thesen vollständig einig waren (vgl. ebd.), gelten sie doch bis heute als wichtige Zusammenfassung wesentlicher Grundpositionen der Humanistischen Psychologie. Bemerkenswert ist an diesen Thesen m. E. vor allem, dass in ihnen die erlebende „Person“ in den Mittelpunkt des Interesses rückt; dass der „Selbstverwirklichung“ des Menschen eine zentrale Stellung eingeräumt wird; dass der „Sinnhaftigkeit“ des menschlichen Tuns eine neue Bedeutung beigemessen wird; dass die Achtung von „Wert“ und „Würde“ des Menschen zu einem zentralen Anliegen erklärt wird und dass die „Entwicklung“ der allen Menschen innewohnenden Potenziale im Mittelpunkt des „humanistischen“ Menschenbildes steht.

Im Jahr 1964 erweiterte BUGENTAL diese Thesen und formulierte in seinem Artikel „Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology“ erstmals „so etwas wie die Prinzipien der Humanistischen Psychologie“ (QUITMANN 1996, S. 14; vgl. BUGENTAL 1964). Da diese Ausführungen grundlegend für das Verständnis des „Programms“ der Humanistischen Psychologie sind, sollen sie im Folgenden zunächst thesenartig im englischen Originaltext und dann in der Übersetzung und Erläuterung von QUITMANN wiedergegeben werden.

1. „Man, as man, supercedes the sum of his parts.“
2. „Man has his being in a human context.“
3. „Man is aware.“
4. „Man has choice.“
5. „Man is intentional.“ (BUGENTAL 1964, S. 23f)

QUITMANN übersetzt und kommentiert wie folgt:

1. „Der Mensch in seiner Eigenschaft als menschliches Wesen ist mehr als die Summe seiner Bestandteile, d. h. obwohl die Kenntnis der Teilfunktionen des Menschen wichtiges Wissen darstellt, betont BUGENTAL die Einzigartigkeit und das Person-Sein des Menschen.“
2. „Das menschliche Existieren vollzieht sich in menschlichen Zusammenhängen, d. h. die Einzigartigkeit des Menschen drückt sich z. B. darin aus, daß seine Existenz immer an zwischenmenschliche Beziehungen gebunden ist.“
3. „Der Mensch lebt bewußt, d. h. unabhängig davon, wieviel dem menschlichen Bewußtsein jeweils zugänglich ist, ist die jeweils verfügbare Bewußtheit ein Wesensmerkmal des Menschen und die Grundlage für das Verstehen menschlicher Erfahrung.“
4. „Der Mensch ist in der Lage zu wählen und zu entscheiden, d. h. dieses Postulat folgt gewissermaßen aus dem vorherigen; denn wenn ein Mensch bewußt lebt,

braucht er nicht in der passiven Zuschauerrolle zu verharren, sondern kann durch aktives Entscheiden seine Lebenssituation verändern.“

5. „Der Mensch lebt zielgerichtet, d. h. der Mensch lebt auf ein Ziel bzw. auf Werte hin ..., die die Grundlage seiner Identität sind; das unterscheidet ihn von anderen Lebewesen...“ (QUITMANN 1996, S. 14f)

Damit wurde bereits in der Gründungszeit das Menschenbild der „Humanistischen Psychologie“ in seinen wesentlichen Grundzügen umrissen. Dieses Bild des Menschen, das sich durch *Ganzheitlichkeit, soziale Bezogenheit, Autonomie, Selbstverantwortung* und *Ziel- bzw. Wertorientierung* auszeichnet, erfuhr jedoch nicht nur durch die einzelnen Vertreter der Humanistischen Psychologie, sondern auch durch Darstellungen in der Fachliteratur der letzten 50 Jahre eine kontinuierliche Präzisierung und Erweiterung. Im Jahr 1970 fand an der Neuen Universität von Amsterdam der erste internationale Kongress für Humanistische Psychologie statt. Es war ein zentrales Anliegen dieser Konferenz, „...die theoretischen Bausteine, die in der kurzen Geschichte der humanistischen Psychologie zusammengetragen worden waren, fester miteinander zu verbinden“, resümiert BÜHLER rückblickend (BÜHLER/ALLEN 1974, S. 29). BÜHLER selbst unternahm als Präsidentin des Kongresses den Versuch, die vorhandenen Konzepte „in ein systematisches, zusammenhängendes Ganzes zu integrieren“ (ebd.). Als zentrale Grundannahme aller Vertreter der Humanistischen Psychologie stellte BÜHLER das Modell der „Ganzheit der Person“ in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. „Ein Lehrsatz der humanistischen Psychologie, über den allgemein Übereinstimmung herrscht, lautet, daß wir uns bemühen, die *Person als Ganzes* zu erforschen und zu verstehen“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Sie gab ihrer Überzeugung Ausdruck, dass weder die Experimentalpsychologie noch der Behaviorismus diese Aufgabe jemals erfolgreich gelöst hätten. Die Gestaltpsychologie habe zwar „die überzeugendste Vorstellung vom Individuum als einer Ganzheit“ entwickelt, sei jedoch in der Erforschung des menschlichen Wahrnehmens und Handelns nicht weit genug gegangen (ebd., S. 30).

Versuche, sich von der analytisch-naturwissenschaftlichen Weltsicht zu distanzieren, sieht BÜHLER auch in den geisteswissenschaftlichen Ansätzen von WILHELM DILTHEY und EDUARD SPRANGER: „Beide versuchten, gegenüber dem erklärenden Vorgehen die Methode des *Verstehens* einzuführen, als das einzige angemessene Mittel, die Person als ein individuelles Ganzes zu erfassen“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Ähnliche methodische Konzepte findet BÜHLER auch bei BRENTANO und HUSSERL. Im Gegensatz zu den „nomothetischen“ Wissenschaften, in denen es um das Erkennen von Kausalzusammenhängen gehe, stünden in den „ideographischen“ Wissenschaften Sinnzusammenhänge im Vordergrund, die einer ganzheitlichen Sicht des Menschen mehr entsprächen. Als Beispiel eines solchen Vorgehens wird das Modell der „Einzelfallstudie“ angeführt. Hierzu bedürfe es immer der *lebendigen Begegnung*: „Verstehen‘, sagt DILTHEY, ‚bedeutet Wiederentdeckung des Ich im Du“ (1961, S. 67; zit. nach BÜHLER/ALLEN 1972). „Die Humanistische Psychologie vertritt deshalb den Standpunkt, daß – wo immer möglich – sich die Psychologie mit der ganzen Person in der Situation zu befassen hat“,

erläutert KARMANN (1978, S. 60). Es sei hier nur am Rande angemerkt, dass das *Wissenschaftsverständnis* der Humanistischen Psychologie deutlich von anderen Ansätzen und Modellen abweicht, da immer die *ganzheitliche Begegnung* mit Menschen oder Gruppen im Mittelpunkt steht (vgl. z. B. die prägnante Darstellung bei KARMANN 1988, S. 71-90; vgl. auch QUITMANN 1996, S. 15f). Es würde jedoch den Rahmen dieser Studie sprengen, hier weiter ins Detail zu gehen. Dennoch dürfte deutlich geworden sein, dass der gesamte „Weltzugang“ und „Menschenbezug“ der humanistisch geprägten Psychologie sich durchaus von demjenigen anderer Wissenschaftsrichtungen unterscheidet.

Auch bezüglich des *Menschenbildes* der Humanistischen Psychologie gibt es inzwischen zahlreiche fundierte Darstellungen, für die hier stellvertretend die Ausführungen von QUITMANN (1996), KARMANN (1987) und KOLLBRUNNER (1987) angeführt werden sollen, die m. E. bis heute nichts an Gültigkeit verloren haben. Aufgrund seiner detaillierten Analyse der Schriften von „Klassikern“ der Humanistischen Psychologie entwirft QUITMANN eine umfassende Zusammenstellung der wichtigsten Aspekte des „humanistischen“ Menschenbildes, das er unter folgenden Stichworten zusammenfasst: „Angst und Freiheit“, „Wahl, Entscheidung und Verantwortlichkeit“, „Hier und Jetzt“, „Intentionalität – Gerichtetsein auf Sinn und Werte“, „Ganzheitlichkeit“ und „Selbstverwirklichung“ (vgl. QUITMANN 1996, S. 279ff). QUITMANN weist überzeugend nach, dass sich alle diese Aspekte – in unterschiedlicher Deutung und Gewichtung – bei den zentralen Vertretern der Humanistischen Psychologie wiederfinden (v. a. bei MASLOW, ROGERS, BÜHLER, GOLDSTEIN, PERLS, FROMM und COHN). Die Bezüge zur Existenzphilosophie sind dabei unverkennbar.

Auch KARMANN hat den Versuch unternommen, „Vorstellungen von der Person“, die für die Humanistische Psychologie charakteristisch sind, zusammenzufassen. Als „übergreifende Vorstellungen“, die eine Art „kleinsten gemeinsamen Nenner“ im Menschenbild darstellen, hat der Autor folgende Elemente eruiert, die hier nur stichpunktartig genannt seien: „Authentizität des Menschen“, „Ganzheit und Integrität des Menschen“, „Intentionalität und Sinnorientierung“, „Freiheit und Bezogenheit“ (KARMANN 1987, S. 57-63). Zusätzlich zu diesen Grundannahmen hat KARMANN „spezielle Annahmen“ bestimmter Vertreter der Humanistischen Psychologie herausgearbeitet: „Die verschiedenen Autoren der HP [sic] fügen aufgrund eigener Erfahrungen und spezieller Forschungen den gemeinsamen Grundannahmen jeweils noch spezifischere Akzente hinzu...“ (ebd., S. 63). Diese Akzente sollen im Verlauf dieses Kapitels insbesondere bei MASLOW, ROGERS, PERLS und COHN noch näher betrachtet werden.

Schließlich gibt auch KOLLBRUNNER eine fundierte und ausführliche Analyse der anthropologischen Grundannahmen der Humanistischen Psychologie (vgl. KOLLBRUNNER 1987, S. 195ff). Wichtige „Ankerpunkte“ des Menschenbildes der Humanistischen Psychologie sind für den Autor folgende Aspekte, die hier in drei Thesen zusammengefasst und mit charakteristischen Zitaten verdeutlicht werden sollen.

- **1. These: Der Mensch in seinem innersten Wesenskern ist gut.** So schreibt z. B. MASLOW in seiner „Psychologie des Seins“: „Jeder von uns besitzt eine wesentliche, biologisch begründete innere Natur ... Diese innere Natur, soweit wir bisher über sie Bescheid wissen, scheint an sich nicht primär oder notwendig böse zu sein ... Da diese innere Natur gut oder eher neutral als schlecht ist...“ (MASLOW 1988, S. 21). Auch ROGERS vertritt ein dezidiert positives und optimistisches Menschenbild, wenn er schreibt: „...der innerste Kern der menschlichen Natur, die am tiefsten liegenden Schichten seiner Persönlichkeit, die Grundlage seiner tierischen Natur ist [sic] von Natur aus positiv – von Grund auf sozial, vorwärtsgerichtet, rational und realistisch“ (ROGERS 1992, S. 99f). An anderer Stelle formuliert der Autor: „Die Grundnatur des frei sich vollziehenden menschlichen Seins ist konstruktiv und vertrauenswürdig“ (ebd., S. 193). Dabei leugnet ROGERS keineswegs, dass der Mensch auch fähig zum Bösen ist; er führt dies jedoch auf negative Erfahrungen und fehlende positive Entfaltungsmöglichkeiten zurück: „Ich bin überhaupt nicht blind gegenüber der Brutalität, Grausamkeit, Lüge, Abwehr, Abnormalität und Stupidität vieler menschlicher Taten. Doch es gibt in meiner Erfahrung überhaupt nichts, was mich dazu führen könnte, diese negativen Phänomene als grundlegende Elemente der menschlichen Natur anzusehen. Tatsächlich stelle ich fest, daß wenn dem Individuum auch nur eine mangelhafte Gelegenheit zu Wachstum, Entwicklung und Aktualisierung seines Potentials gegeben wird, es gerade diese schlimmen Eigenschaften hinter sich lässt“ (ROGERS 1972 a, S. 30; zit. nach und übers. von KOLLBRUNNER 1987, S. 205). Nach KOLLBRUNNER teilen alle Humanistischen Psychologen die Auffassung, dass das „wirkliche Selbst“ des Menschen – wie HORNEY die innere Natur nennt – „wertneutral oder gut“ ist (ebd., S. 204).
- **2. These: Der Mensch ist ein soziales Wesen.** ROGERS hat den Menschen einmal als „unheilbar sozial“ beschrieben: „Gemäß meiner Erfahrung hat der Mensch eine fundamentale Sehnsucht nach sicheren und engen kommunikativen Beziehungen zu anderen Menschen und er fühlt sich sehr abgeschnitten, einsam und unerfüllt, wenn solche Beziehungen nicht existieren“ (ROGERS 1972 a, S. 21, zit. nach ebd., S. 193). Ähnlich äußert sich auch PERLS, weitet die Sozialität jedoch auf das ganze den Menschen umgebende „Feld“ aus. „Kein Individuum ist sich selbst genug; das Individuum kann nur in einem es umgebenden Feld leben“ (PERLS 1982, S. 34). So wie der Mensch als ein auf Kontakt angewiesenes Wesen durch die Kontaktaufnahme mit seinem sozialen Umfeld beeinflusst wird, hat er nach PERLS auch selbst die Möglichkeit, darauf einzuwirken und es zu verändern (vgl. ebd.). KOLLBRUNNER weist darauf hin, dass für FROMM die soziale Orientierung des Menschen nicht auf den Menschen selbst beschränkt bleibt, sondern sich auch auf „nicht-menschliches Leben“ richtet: „Der Mensch hat das Bedürfnis, zu anderen Menschen und zur Natur Beziehung zu finden und sich selbst in dieser Bezogenheit bestätigt zu sehen. Der Mensch hat das Bedürfnis zu lieben“ (KOLLBRUNNER 1987, S. 198; vgl. FROMM 1974, S. 62; vgl. auch FROMM 1979). Auch ADLER, LEWIN, MURRAY, SULLIVAN, MASLOW, ROGERS, PERLS und COHN betonen die *soziale Bezogenheit* des Menschen (vgl. KOLLBRUNNER 1987,

S. 198), die somit als ein zentrales Element des Menschenbildes der Humanistischen Psychologie bezeichnet werden kann.

- **3. These: Der Mensch strebt nach Selbstentfaltung.** Das Streben nach „Selbstentfaltung“ (ROGERS: „*self-actualization*“) gilt als ein zentraler Topos der Humanistischen Psychologie. BÜHLER und ALLEN führen dazu aus: „Unter den humanistischen Psychologen ist jene Theorie am meisten verbreitet, die in der Selbstverwirklichung, wie sie zuerst [sic] von Karen Horney (1950) und Erich Fromm (1941), oder in der Selbstaktualisierung, wie sie von Kurt Goldstein (1939) und Abraham Maslow (1954) beschrieben wurde, das letzte Ziel sieht“ (BÜHLER/ALLEN 1973, S. 50). Auch KOLLBRUNNER bezeichnet die „Hilfe zur Selbstverwirklichung“ als das eigentliche „Ziel der Humanistischen Psychologie“ (KOLLBRUNNER 1987, S. 285).

Da der Begriff der „Selbstentfaltung“ bzw. „Selbstverwirklichung“ häufig im Sinne einer egozentrisch-antisozialen Haltung bzw. Lebensweise missverstanden und fehlinterpretiert wurde, erscheint es sinnvoll, ihn an dieser Stelle etwas genauer zu beleuchten – auch wenn das komplexe Problem des menschlichen „Selbst“ hier freilich nicht erschöpfend behandelt werden kann. Wichtig erscheint im Kontext der vorliegenden Studie, dass dieses „Selbst“ im Rahmen der Humanistischen Psychologie als ein autonomes „Subjekt“ verstanden wird, das in der Lage ist, in Freiheit und Selbstverantwortung „human“ zu handeln. BÜHLER und ALLEN führen dazu aus: „Das Selbst als Zentrum einer Person ist, wie wir glauben, als Begriff von den humanistischen Psychologen allgemein akzeptiert ... Dieses innerste Selbst oder ‚Kernsystem‘ ist der Ursprung aller Ziele, die der einzelne sich setzt.“ Diese Auffassung ist „... die humanistische, in der das Selbst als Subjekt betrachtet wird“ (BÜHLER/ALLEN 1973, S. 50). KOLLBRUNNER fügt dieser Grundbestimmung folgende Erläuterung hinzu: „Das Selbst der Humanistischen Psychologie ist das ‚reale Selbst‘, das in Karen HORNEYS Terminologie den guten Kern und die innere Natur des Menschen bedeutet“ (KOLLBRUNNER 1987, S. 288; vgl. MASLOW 1988, S. 21f). „Es ist das Zentrum der Persönlichkeit (LECKY) ..., das organisierende, aktive Zentrum der Struktur der gesamten tatsächlichen oder möglichen Tätigkeiten eines Individuums (FROMM) ... und die tiefste Quelle des Wachstums (MOUSTAKAS)“ (KOLLBRUNNER 1987, S. 289). In diesem Sinne bedeutet „Selbstverwirklichung“ nach KOLLBRUNNER „nichts anderes als ‚wirken lassen des Selbst‘, d. h., das Selbst, den innersten Kern des Menschen, zur Wirkung kommen lassen“ (ebd., S. 290). Dies geschieht in einem lebenslangen Prozess, der auf ein Ziel hin ausgerichtet ist. MASLOW bezeichnet dieses Ziel als „die Vollmenschlichkeit“, BÜHLER als „das integrierte (und integrierende) Selbst“, BUGENTAL als „die existentielle Einheit“ und PERLS als „das Finden der Mitte“ (ebd.). Alle diese Begriffe umschreiben in bildhafter Form, was mit dem „humanistisch“ verstandenen Begriff der „Selbstverwirklichung“ gemeint ist.

Die Entfaltung der „Menschlichkeit“ in dem oben dargestellten Sinne ist jedoch nicht vorstellbar ohne eine Rückbindung an ethische Werte und individuelle Sinnbezüge. So stellen etwa BÜHLER und ALLEN fest, „...daß es für den Selbstverwirklichungsprozess wesentlich ist, daß Werte zur Verwirklichung gebracht werden“

(BÜHLER/ALLEN 1983, S. 50). Für VIKTOR FRANKL ist die „Suche nach Sinn“ eine anthropologische Konstante; er führt aus, dass „die menschliche Existenz sich selbst transzendiere und dass „das Ziel des Menschen darin bestehe, sein Leben mit einem persönlichen Sinn zu erfüllen“ (BÜHLER/ALLEN 1983, S. 50; vgl. FRANKL 1946, 1967, 1969, 1976). Der in diesem Sinne „selbstverwirklichte“ Mensch ist also – entgegen der landläufigen Auffassung – kein hemmungslos sich selbst auslebender Egoist, sondern ein unter Ausschöpfung seines gesamten menschlichen Potenzials in Freiheit, Würde und Verantwortlichkeit aktiv handelnder, vernünftig gestaltender und empathisch mitfühlender Mensch. Mit anderen Worten: Der Mensch, der im Sinne der Humanistischen Psychologie sein „Selbst“ verwirklicht hat, zeichnet sich durch bestimmte Fähigkeiten bzw. Qualitäten aus, die im Folgenden stichpunktartig zusammengefasst und kurz erläutert werden sollen.

1. **Gewahrsein:** Der im Sinne der Humanistischen Psychologie „selbstverwirklichte“ Mensch besitzt eine tiefe Erlebens- und Empfindungsfähigkeit. Er ist in der Lage, seine Aufmerksamkeit und volle Wahrnehmung auf alle inneren und äußeren Prozesse zu richten und in diesem Gewahrsein (PERLS: „Awareness“) voll präsent im Hier und Jetzt zu leben.
2. **Begegnung:** Der „selbstverwirklichte“ Mensch ist fähig zur existentiellen Begegnung (BUBER: wesenhafte „Ich-Du“-Begegnung) und zur authentischen Beziehung (MASLOW: lebendige, „wirkliche“ Beziehung) mit seinen Mitmenschen. Dazu gehört wesentlich seine Fähigkeit, sich selbst und anderen mit unbedingter Wertschätzung, mit echter Empathie und in voller Kongruenz mit sich selbst zu begegnen.
3. **Autonomie:** Ein solcher Mensch ist sich seiner existentiellen Freiheit bewusst und handelt nicht nach heteronom vorgegebenen Geboten oder Gesetzen. Er folgt in bewussten Akten autonomer Wahl und Entscheidung seiner „inneren Stimme“ und gestaltet sein Leben unabhängig und selbstbestimmt.
4. **Verantwortung:** Ein selbstverwirklichter Mensch ist offen für die „Begegnung mit der Welt“. Aus dieser Offenheit erwächst eine tiefe Solidarität und Verantwortlichkeit im Umgang mit anderen Lebewesen sowie mit der gesamten belebten und unbelebten Natur. Dieser Mensch tritt seiner Mitwelt nicht als passiver Beobachter gegenüber, sondern nimmt „Anteil“ (COHN: „Es geht ums Anteilnehmen“) als proaktiver und verantwortungsbewusster Mitgestalter.
5. **Sinnfindung:** Selbstverwirklichte Menschen leben nicht dumpf und unbewusst vor sich hin, sondern versuchen, ihrem Leben – auch in schwierigsten Lebenslagen – einen Sinn zu geben (FRANKL: „Man’s Search for Meaning“). Solche Menschen sehen das Ziel ihres Lebens darin, „etwas zu verwirklichen, woran ... [sie glauben]. Davon erwarten sie eine Erfüllung, auf die die Menschen ihr Leben ausrichten“ (BÜHLER, 1933; zit. nach BÜHLER/ALLEN 1974, S. 51). Sie orientieren ihr Leben an Werten, die sie selbst für wichtig erachten.
6. **Kreativität:** Jeder Mensch ist „potentiell hoch kreativ“ (KOLLBRUNNER 1987, S. 199). Einem selbstverwirklichten Menschen gelingt es in hohem Maße, sein Potenzial an Kreativität zu entfalten. Diese Kreativität kann sich in allen Lebensbereichen ausdrücken und geht meist mit Spontaneität und Lebens-

freude einher. Im geistigen Bereich ist ein solcher Mensch auch ein „Schöpfer von Wirklichkeitsauffassungen“ (JOURARD: „Concept Maker“; vgl. ebd.).

7. **Offenheit:** Ein sich selbst verwirklichender Mensch bleibt stets offen für Veränderung und Entwicklung und ist niemals am Ziel angekommen. Das Leben ist für ihn ein permanenter Prozess immer neuer Herausforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten. Grenzerfahrungen (MASLOW: „Peak-Experiences“) weicht er nicht aus, denn sie stellen besondere Wachstumschancen dar. In diesem Sinne ist er ein lebenslang Lernender, der den inneren und äußeren Erfahrungen mit immer neuer Offenheit begegnet.

Da diese *Haltungen und Qualitäten* für die Modellierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ *grundlegend* sind, soll im Fortgang dieser Arbeit nochmals darauf Bezug genommen werden. Eine nähere Bestimmung dieser menschlichen Einstellungen und Qualitäten sowie ihrer Bedeutung im pädagogischen Kontext – insbesondere im Bereich der „Haltung und des Verhaltens“ von Lehrpersonen, aber auch im Zusammenhang mit der Konzipierung von „Schule“ als einer „wertschätzenden Organisation“ – soll im Laufe der weiteren Ausführungen im Rahmen dieser Studie erfolgen (v. a. in Kap. 4.2).

Damit sind die anthropologischen *Grundpositionen* der Humanistischen Psychologie im Wesentlichen umrissen, die eine wichtige *Grundlage* für die nun folgenden Überlegungen darstellen. Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich diese gemeinsamen Grundannahmen der *Humanistischen Psychologie*, die sich selbst als „The Third Force“ (MASLOW 1962; BUGENTAL 1964) bezeichnete, nicht nur deutlich von den beiden anderen großen psychologischen Konzepten ihrer Zeit – der *Psychoanalyse* und dem *Behaviorismus* – sondern sind geradezu als „Gegenprogramm“ zu den damals weit verbreiteten Ansätzen entwickelt worden. Vielleicht macht diese Pioniersituation auch den „großen Elan“ und die „fast überschwängliche Begeisterung“ verständlich, mit der die Humanistischen Psychologen der ersten Stunde ans Werk gingen (vgl. QUITMANN 1996, S. 13). BUGENTAL sprach anlässlich der Gründung der AAHP von einem historischen „breakthrough“ und MASLOW verglich die Entdeckung der Humanistischen Psychologie mit der Entdeckung eines neuen Erdteils: „It is ... as though a whole new hemisphere of our globe has been discovered...“ (zit. nach ebd.). Solche Zitate verdeutlichen, welche großen Hoffnungen die Vertreter dieser neuen Richtung in sie setzten. So prophezeite etwa BUGENTAL, „...daß die Humanistische Psychologie ähnlich umwälzende Veränderungen für die Menschheit bringen wird wie einstmal die Naturwissenschaften und daß sie ein wirksames Gegengewicht gegenüber der zunehmenden Bedrohung der Menschheit durch eine atomare Katastrophe darstellt“ (QUITMANN, ebd.). Auch ROGERS verband mit einer Verbreitung und Umsetzung der Ideen der „Humanistischen Psychologie“ in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen – auch in dem der Erziehung und Bildung – große Zukunftshoffnungen (vgl. die Ausführungen über ROGERS in Kap. 2.2.5).

Auf der Grundlage ihrer neuen, „humanistischen“ Auffassung vom *Menschen* entwickelte die Humanistische Psychologie auch „neue Ansätze zu seiner Erforschung und neue psychotherapeutische Methoden“, die sich schnell verbreiteten

(ebd., S. 8). Die zunehmende Anerkennung der Humanistischen Psychologen durch die Fachwelt lässt sich nicht zuletzt daran ablesen, dass MASLOW im Jahr 1968 zum Präsidenten der „American Psychological Association‘ (APA), dem Dachverband der amerikanischen Psychologen“, gewählt wurde (QUITMANN 1996, S. 26). 1971 entstand die „Sektion für Humanistische Psychologie“ im Rahmen der APA. Bereits ein Jahrzehnt nach der Gründung der AAHP und der Veröffentlichung ihrer Thesen konnten BÜHLER und ALLEN konstatieren, dass die Sichtweisen der Humanistischen Psychologie nicht nur auf die Psychologie, sondern auch „auf die praktischen Bereiche von Wirtschaft, Industrie, Erziehung und Verwaltung Einfluß gewonnen“ haben (BÜHLER/ALLEN 1974, S. 8). Dieser Einfluss auf vielfältige Bereiche der Gesellschaft hält zweifellos bis heute an – und zwar nicht nur in den U.S.A., sondern auch in Europa und in weiten Teilen der „westlich“ orientierten Welt.

Nach dieser ersten theoretischen „Grundlegung“ und geistesgeschichtlichen „Verortung“ soll nun im Folgenden untersucht werden, wie der Begriff der „Wertschätzung“ im Rahmen der „humanistischen“ Konzepte von MASLOW, ROGERS, PERLS und COHN im Einzelnen verstanden wird. Da bei diesen „humanistischen Psychologen“ der Begriff der „Wertschätzung“ eine zentrale Rolle spielt – und da sie außerdem alle bereits mehr oder weniger elaborierte Ideen zu einer „humanistischen Pädagogik“ entwickelt haben, seien ihre Ausführungen der nun folgenden Analyse zugrunde gelegt.

2.2.4 A. MASLOW (1954): Wertschätzung als Grundbedürfnis

Der Begriff der „Wertschätzung“ spielt in der Humanistischen Psychologie eine zentrale Rolle. Dabei wird er von verschiedenen Vertretern der Humanistischen Psychologie unterschiedlich gedeutet. Da ABRAHAM MASLOW den psychologischen Begriff der „Wertschätzung“ grundlegend mitgeprägt hat, sei ihm hier ein etwas ausführlicheres Kapitel gewidmet. Im Sinne der Ausführungen zu der *hermeneutischen* Herangehensweise, wie sie in der Einleitung beschrieben wurde (vgl. Kap. 1.3), sollen die nun folgenden Teile jeweils mit einem kurzen *biographischen* Abriss beginnen, der im günstigen Fall dazu beitragen kann, die zentralen Aussagen der jeweiligen Autoren ideengeschichtlich und personenbezogen zu verorten.

MASLOW gilt als ein wesentlicher Begründer der „Humanistischen Psychologie“. Er wurde 1908 als Sohn jüdisch-russischer Einwanderer im New Yorker Stadtteil Brooklyn geboren und verbrachte eine nach eigener Aussage unglückliche und isolierte Kindheit. Er fühlte sich weder im Elternhaus noch in der Schule wohl, litt unter Schüchternheit und zog sich am liebsten hinter Bücher zurück (vgl. QUITMANN 1996, S. 224f). Später studierte er Psychologie, wurde Assistent von THORNDIKE und wandelte sich – nach anfänglicher Begeisterung für die Ideen des *Behaviorismus* – schließlich zu einem der entschiedensten Gegner dieser Denkrichtung. Schon bald veröffentlichte MASLOW seine bereits erwähnte programmatische Schrift „*Toward a Humanistic Psychology*“ (1956). MASLOW lehrte zunächst am Brooklyn-College in New York und wurde 1951 als Hochschullehrer an die

Brandeis-University berufen. In seinem erstmals 1954 erschienenen Hauptwerk „Motivation und Persönlichkeit“ („*Motivation and Personality*“) entwickelt MASLOW seine umfassende Theorie der menschlichen Bedürfnisse, die er in seinem 1968 veröffentlichten Buch „Psychologie des Seins“ („*Toward a Psychology of Being*“) nochmals modifiziert und erweitert. In MASLOWS Theorie der Bedürfnisse kommt dem Bedürfnis nach „Wertschätzung“ eine wichtige Bedeutung zu. Um diese genauer erläutern und einordnen zu können, ist es notwendig, zunächst einen Blick auf die komplexe und differenzierte Bedürfnistheorie MASLOWS zu werfen.

Nach MASLOW ist jedes menschliche Wesen von Geburt an mit bestimmten Bedürfnissen ausgestattet, deren Stillung bzw. Befriedigung für eine gesunde menschliche Entwicklung unabdingbar ist. Diese Bedürfnisse versteht MASLOW als biologisch im Menschen verankert; sie sind genetisch in jedem Menschen angelegt. MASLOW bezeichnet die menschlichen Bedürfnisse deshalb auch als „instinktoïd“, also instinkt-ähnlich (MASLOW 1954/2008, S. 107). Dies gilt nach MASLOW nicht nur für die physischen, sondern auch für die psychischen und die mentalen Bedürfnisse.

MASLOW unterscheidet zunächst zwei große Typen von Bedürfnissen: erstens die Grundbedürfnisse („*basic needs*“) und zweitens die Metabedürfnisse („*meta-needs*“). Beide Typen bestehen aus Untergruppen mit zahlreichen Einzelbedürfnissen. Stellt man sich diese Bedürfnisgruppen im Bild einer Pyramide vor, so zeigt sich, dass sie zueinander in einem hierarchischen Verhältnis stehen, wobei die „niederen“ Grundbedürfnisse unten und die „höheren“ Metabedürfnisse oben in der Bedürfnispyramide angesiedelt sind. MASLOW spricht ausdrücklich von der „hierarchischen Anordnung der Bedürfnisse“ (MASLOW 1968/1988, S. 156). Er führt aus: „Doch diese Bedürfnisse oder Werte sind in einer hierarchischen und entwicklungsgemäßen Weise aufeinander bezogen, in einer Reihenfolge der Stärke und Priorität“ (ebd.).

Sobald ein grundlegendes Bedürfnis (z. B. nach Nahrung und Flüssigkeit) befriedigt ist, tritt ein weiteres Bedürfnis in den Vordergrund (z. B. nach Schutz und Sicherheit). Ist dieses Bedürfnis ausreichend befriedigt, so sehnt sich der Mensch nach der Erfüllung höherer Bedürfnisse (z. B. nach Liebe und Zugehörigkeit) usw. Was geschieht also, wenn ein Bedürfnis gestillt ist? „*Sofort tauchen andere (und höhere) Bedürfnisse auf* [sic], und diese ... beherrschen den Organismus. Und wenn diese ihrerseits befriedigt sind, kommen neue (und wiederum höhere) Bedürfnisse zum Vorschein, und so weiter. Dies ist, was wir mit der Behauptung meinten, daß die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse in einer *Hierarchie der relativen Vormächtigkeit* [Hervorhebung A.P.] organisiert sind“, führt MASLOW aus (MASLOW 2008, S. 65). Das heißt, „...daß unsere Bedürfnisse sich gewöhnlich dann einstellen, wenn die vormächtigeren Bedürfnisse befriedigt sind“ (ebd., S. 85).

Die für MASLOW grundlegendsten Bedürfnisse (Stufe 1 der Pyramide) sind die des physischen Überlebens (vgl. auch QUITMANN 1996, S. 226ff). Zu diesen *physiologischen Bedürfnissen* („*physiological needs*“) gehören das Bedürfnis nach Nahrung, nach Flüssigkeit, nach Unterkunft, nach Bekleidung, nach Schlaf, nach Sexualität, nach Sauerstoff u. a. Solange die elementaren physiologischen Bedürfnisse ungestillt sind, z. B. wenn ein Mensch Hunger erleidet, treten alle anderen Bedürf-

nisse in den Hintergrund, „...denn das Bewußtsein wird fast vollständig vom Hunger erfüllt sein. Alle Fähigkeiten werden in den Dienst der Hungerbefriedigung gestellt...“ (MASLOW 2008, S. 64).

Die nächst höhere Ebene (Stufe 2) umfasst die *Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit* („*safety and security needs*“). „Sind die physiologischen Bedürfnisse weitgehend gedeckt, kommt diese zweite Schicht der Bedürfnisse ins Spiel. Wir beginnen, eine sichere Umgebung, Stabilität und Schutz zu suchen. Wir entwickeln das Bedürfnis nach Struktur, Ordnung, und auch nach ... Grenzen“, führt BOEREE aus (BOEREE 2006, S. 4). MASLOW erläutert dazu, „...daß das durchschnittliche Kind und – weniger offenkundig – auch der durchschnittliche Erwachsene in unserer Gesellschaft eine sichere, ordentliche, voraussehbare, gesetzmäßige, organisierte Welt bevorzugen, auf die sie rechnen können...“ (MASLOW 2008, S. 68).

Auf dem dritten Level (Stufe 3) der MASLOW'schen Bedürfnispyramide befinden sich die *Bedürfnisse nach Liebe und Zugehörigkeit* („*love and belonging needs*“). „Wenn sowohl die physiologischen wie die Sicherheitsbedürfnisse zufriedengestellt sind, werden die Bedürfnisse nach Liebe, Zuneigung und Zugehörigkeit auftauchen...“ (MASLOW 2008, S. 70). „Man wird nach liebevollen Beziehungen mit den Menschen im allgemeinen hungern, also nach einem Platz in der Gruppe oder Familie, und man wird sich sehr intensiv bemühen, dieses Ziel zu erreichen“ (ebd.). Andererseits „...wird man Einsamkeit, Ächtung, Zurückweisung, Isolierung, Entwurzelung besonders stark empfinden“ (ebd., S. 71).

Auf der höchsten Ebene (Stufe 4) der Grundbedürfnisse findet man nach MASLOW die *Bedürfnisse nach Achtung und Wertschätzung* („*esteem needs*“). Einige Übersetzer verwenden den Begriff „Achtung“ (z. B. KRUNTORAD, in: MASLOW 2008, S. 72), andere übersetzen den englischen Originalbegriff „*esteem*“ mit „Wertschätzung“ (z. B. WIESER, in: BOEREE 2006, S. 5). MASLOW selbst führt aus: „Alle Menschen in unserer Gesellschaft (mit einigen pathologischen Ausnahmen) haben das Bedürfnis oder den Wunsch nach einer festen, gewöhnlich recht hohen *Wertschätzung* ihrer Person, nach Selbstachtung und der Achtung seitens anderer“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 72).

MASLOW teilt die Bedürfnisse nach *Achtung und Wertschätzung* nochmals in zwei Untergruppen ein: „Erstens gibt es das Bedürfnis nach Stärke, Leistung, Bewältigung und Kompetenz, Vertrauen angesichts der übrigen Welt und Unabhängigkeit und Freiheit“ (ebd.). „Zweitens gibt es, was man den Wunsch nach einem guten Ruf oder nach Prestige nennen könnte (definiert als Respekt oder Hochachtung seitens anderer Leute), nach Status, Berühmtheit und Ruhm, nach Dominanz, Anerkennung, Aufmerksamkeit, Bedeutung, Würde oder Wertschätzung“ (ebd.). MASLOW weist auf die Gefahr hin, „Selbstachtung auf der Basis der Meinung von anderen zu errichten“ und nicht auf der Grundlage von Fähigkeiten und Kompetenzen für eine Aufgabe. Und er folgert: „Die stabilste und daher gesündeste Selbstachtung basiert auf *verdientem* Respekt anderer und nicht auf äußerem Ruhm und unverdienter Bewunderung“ (ebd., S. 73).

Wie ALFRED ADLER (vgl. ADLER 1927/2007, S. 71ff), auf dessen Ideen sich MASLOW ausdrücklich bezieht, weist auch letzterer auf die „zentrale Bedeutung“ von früh erfahrener *Achtung und Wertschätzung* für die Entwicklung eines gesun-

den Selbstwertgefühls hin: „Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstachtung führt zu Gefühlen des Selbstvertrauens, der Stärke, der Fähigkeit, zum Gefühl, nützlich und notwendig für die Welt zu sein. Doch Frustrierung dieses Bedürfnisses bewirkt Gefühle der Minderwertigkeit, der Schwäche und der Hilflosigkeit. Solche Gefühle wiederum lassen entweder grundlegende Entmutigung oder kompensierende oder neurotische Trends entstehen“ (MASLOW 2008, S. 73). Die Bedeutsamkeit dieser Feststellung für den Bereich der Erziehung und Bildung ist evident.

Oberhalb dieser vier Ebenen von „Grundbedürfnissen“ liegen in der MASLOW'schen Pyramide die sogenannten „Metabedürfnisse“ (Stufe 5). Während die Grundbedürfnisse von MASLOW auch als *Mangelbedürfnisse* („*deficiency needs*“) bezeichnet werden, charakterisiert er die Metabedürfnisse als *Wachstumsbedürfnisse* („*growth needs*“), durch deren Erfüllung der Mensch *Seins-Werte* („*being values*“) verwirklicht (vgl. QUITMANN 1996, S. 227). Diese Wachstumsbedürfnisse finden erst in der „Psychologie des Seins“ von 1968 ihre nähere Charakterisierung. Während der Wunsch nach Befriedigung der Grundbedürfnisse immer aus einem Mangelgefühl heraus erfolgt, entspringt das Streben nach Erfüllung der Metabedürfnisse einer jedem Menschen innewohnenden *Tendenz zum Wachstum* im Sinne einer Höherentwicklung und Vervollkommenung der eigenen Persönlichkeit, des eigenen Selbst.

Die Wachstumsbedürfnisse zeigen sich jedoch in der Regel erst nach vorangegangener Sättigung der Grundbedürfnisse: „Das deutliche Auftreten solcher Bedürfnisse beruht gewöhnlich auf der vorherigen Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse und jener nach Sicherheit, Liebe und Achtung“ (MASLOW 2008, S. 74). Das heißt, dass im MASLOW'schen Sinne Wertschätzung und Achtung (Stufe 4) als unbedingte Voraussetzung für die Entfaltung von höheren Potentialen des Menschen (Stufe 5) betrachtet werden müssen.

Die höchste Stufe in MASLOWs Bedürfnistheorie – und damit die eigentlichen Wachstumsbedürfnisse – sind die Bedürfnisse nach *Selbstverwirklichung* („*self-actualization*“). Es wurde bereits im vorangegangenen Kapitel darauf hingewiesen, dass dieser Begriff, der erstmals von KURT GOLDSTEIN geprägt wurde, keineswegs mit egoistischer, skrupelloser Ellenbogenmentalität gleichzusetzen ist. MASLOW selbst erkannte die Missverständlichkeit dieses Terminus, als er schrieb: „Das Wort ‚Selbst‘ scheint abzustoßen, und meine Neudefinition und empirischen Beschreibungen versagen oft vor der mächtigen linguistischen Gewohnheit, das ‚Selbst‘ mit ‚selbstbezogen‘, ‚egoistisch‘ und mit reiner Autonomie zu identifizieren“ (MASLOW 1988, S. 14f). Nach MASLOW meint Selbstverwirklichung hingegen eine selbstinitiierte und innengeleitete *Weiterentwicklung* des Menschen hin zu dem, was er „Vollmenschlichkeit“ („*full-humanness*“) nennt (ebd.). Diese Wachstumstendenz ist nach MASLOW jedem Menschen innewohnend: „Der Mensch zeigt in *seinem eigenen Wesen* einen Drang in Richtung auf das immer vollere Sein, auf die immer perfektere Verwirklichung seiner Menschlichkeit...“ (ebd., S. 163).

Durch die Verwirklichung ihrer „Vollmenschlichkeit“ im besten Sinne kommen nach MASLOWs Auffassung hochentwickelte Menschen in ihrem Sein den ethischen Idealen der großen Weltreligionen nahe. „Wenn die verschiedenen existierenden Religionen als Ausdruck menschlichen Strebens betrachtet werden können, d. h. als Ausdruck dessen, was die Menschen werden *möchten*, wenn sie nur könn-

ten, dann finden wir hier ebenfalls bestätigt, daß alle Menschen sich nach Selbstverwirklichung sehnen oder zu ihr hin tendieren“ (ebd., S. 161). Als Beleg für diese These führt MASLOW die Tatsache an, dass „...unsere Beschreibung der tatsächlichen Eigenschaften selbstverwirklichender Menschen in vielen Punkten parallel mit den Idealen verläuft, die die Religionen in den Vordergrund stellen, z. B. die Transzendenz des Selbst, die Verschmelzung des Wahren, Guten und Schönen, der Beitrag für andere, Weisheit, Ehrlichkeit und Natürlichkeit, Transzendenz der egoistischen und persönlichen Motivationen, die Aufgabe der ‚niederen‘ Begierden zugunsten der ‚höheren‘, stärkere Freundlichkeit und Wohlwollen, ... Ruhe, Gelassenheit, Friedlichkeit, ... abnehmende Feindseligkeit, Grausamkeit und Destruktivität...“ (ebd.). Für MASLOW hat die Verwirklichung von Wachstumsbedürfnissen also viel mit der Realisierung ethischer bzw. religiöser Werte zu tun.

Diese Auffassung lässt es nicht verwunderlich erscheinen, dass MASLOW in seinen späten Schriften für die Entwicklung einer „vierten Kraft“ der Psychologie („*fourth force in psychology*“) eintrat, die er in der „Transpersonalen Psychologie“ sah. Diese psychologische Richtung, deren bekanntester Vertreter und umfassendster Vordenker in unserer Zeit wohl KEN WILBER ist, erweitert das Menschenbild der humanistischen Psychologie insofern, als sie auch höhere Bewusstseinszustände, wie sie etwa in der Meditation erlebt werden können, sowie mystische Grenz- und Gipfelerfahrungen („*peak experiences*“; vgl. MASLOW 2008, S. 195f) zum Gegenstand der Forschung erhebt. Bei MASLOW deutet sich diese Erweiterung bereits an.

In seiner breit angelegten, auf empirischem Material beruhenden „Studie selbstverwirklichender Menschen“, bei der MASLOW als Fallbeispiele u. a. auch die Lebenszeugnisse von MARTIN BUBER, ALBERT EINSTEIN und ALBERT SCHWEITZER untersucht, stellt er neben anderen Merkmalen besonders hoch entwickelter Menschen die „*unverbrauchte Wertschätzung*“ als eine zentrale Eigenschaft heraus – und widmet ihr ein eigenes Kapitel. Er schreibt dazu: „Selbstverwirklichende Menschen haben die wunderbare Fähigkeit, die grundlegenden Lebensgüter mit Ehrfurcht, Freude, Staunen und sogar Ekstase immer wieder, unverbraucht und naiv, hochzuschätzen...“ (MASLOW 2008, S. 194).

Hier erfährt der Begriff der *Wertschätzung* also nochmals eine etwas andere Akzentuierung. Er meint in diesem Kontext eine grundsätzlich positive, ja dankbare Einstellung gegenüber allen nicht selbstverständlichen Gegebenheiten, Werten und Errungenschaften des menschlichen Lebens. MASLOW stellt fest, „...daß die Gewöhnung an unsere Segnungen ein sehr wichtiger ... Ursprungsfaktor menschlichen Übels, menschlicher Tragödien und menschlichen Leidens ist. Was wir als gegeben annehmen, unterschätzen wir...“ (ebd.). *Unverbrauchte Wertschätzung* hingegen erkennt den „wahren Wert“ des Menschen, der Natur, aber auch menschlicher Errungenschaften, wie z. B. politischer Freiheit und ökonomischen Wohlstandes, unbedingt an (vgl. ebd.). MASLOW zeigt nicht zuletzt in seinen Ausführungen über „niedriges Nörgeln, hohes Nörgeln und Metanörgeln“ den hohen Wert der *Achtung* vor dem Leben auf und hält fest, „...daß man das Leben sehr verbessern könnte, wenn wir unsere Segnungen zählten, wie es die selbstverwirklichenden Menschen können und tun, und wenn wir ihr beständiges Bewusstsein des Glücks

und der Dankbarkeit dafür behalten könnten“ (ebd., S. 195). In diesem Sinne zählt die Fähigkeit zur Wertschätzung also zu den höchsten Potenzialen der menschlichen Spezies.

Als weiteres Merkmal selbstverwirklichender Menschen nennt MASLOW u. a. die Fähigkeit zur „Akzeptierung“ (MASLOW 2008, S. 185ff). Diese schließt die „Selbstakzeptierung“ und die „Akzeptierung anderer“ mit ein, aber auch den Respekt vor der „Natur“ (ebd.). Hochentwickelte Menschen sind imstande, die eigene und fremde menschliche Natur „...in stoischer Art zu akzeptieren, mit allen ihren Unzulänglichkeiten, Diskrepanzen, Abweichungen vom Idealbild“ (ebd., S. 186). Darüber hinaus dient die *Akzeptierung* bzw. *Wertschätzung* solcher Menschen als Quelle aller Werte. „Feste Grundlagen für ein Wertsystem werden dem Selbstverwirklicher ... durch seine philosophische Akzeptierung der Natur seiner selbst [sic], des Menschen, des sozialen Lebens und der physikalischen Realität gewährt“ (ebd., S. 208).

Selbstverwirklichende Menschen haben weiterhin ein ausgeprägtes „Gemeinschaftsgefühl“ (ebd., S. 196ff). Dieses Gefühl ist nicht auf kleinere Gemeinschaften beschränkt, sondern erstreckt sich auf die gesamte Menschheit. „Sie haben für menschliche Wesen im allgemeinen ein tiefes Gefühl“, das geprägt ist von „Identifikation, Sympathie und Zuneigung“ (ebd.). „Es ist, als wären sie alle Mitglieder derselben Familie. Deshalb haben sie alle den echten Wunsch, der menschlichen Rasse zu helfen“ (ebd.).

Schließlich zeichnen sich die von MASLOW untersuchten selbstverwirklichenden Menschen durch eine „demokratische Charakterstruktur“ aus, die sie befähigt, jedem menschlichen Wesen mit der gleichen *Achtung* und *Wertschätzung* zu begegnen (ebd., S. 199). Sie besitzen alle demokratischen Eigenschaften. „Sie können mit allen Menschen jeden Charakters freundlich sein und sind es, ungeachtet der Klasse, Erziehung, des politischen Glaubens, der Rasse oder Hautfarbe“ (ebd.). Mit anderen Worten: Sie haben die „...Tendenz, ein gewisses Maß an Respekt für jedes menschliche Wesen aufzubringen, weil es menschlich ist...“ (ebd.).

Im MASLOW'schen Sinne bleibt also festzuhalten, „...daß selbstverwirklichende Menschen altruistisch, der Sache ergeben, selbsttranszendierend, sozial sind...“ (ebd., S. 14). Für MASLOW entspricht diese Feststellung einer „empirischen Tatsache“ (ebd.). Sie beruht auf der Einsicht, „...daß dieser innere Kern und dieses reale Selbst gut, vertrauenswürdig und ethisch sind“ (ebd., S. 164). „Das heißt, der Mensch ist so geschaffen, daß er nach immer vollere Sein drängt, und das bedeutet, er drängt auf das, was die meisten Menschen gute Werte nennen würden, Heiterkeit, Freundlichkeit, Mut, Ehrlichkeit, Liebe, Selbstlosigkeit und Güte“ (ebd., S. 158).

Für den Bereich der Erziehung haben diese Grundannahmen weitreichende Folgen. Sie implizieren zum einen, „...daß eine völlig gesunde und normale und wünschenswerte Entwicklung darin besteht, diese Natur zu verwirklichen, die Anlagen auszubilden und sich zur Reife zu entwickeln auf Wegen, die diese verborgene, ... wesenhafte Natur diktiert – dabei von innen heraus wachsend, anstatt von außen geformt zu werden“ (QUITMANN 1996, S. 238). Zum anderen bedeuten sie, „...daß Psychopath(ologie) im allgemeinen aus der Verleugnung oder Versagung oder Verdrehung der eigentlichen Natur des Menschen resultiert“

(ebd.). Eine fast ROUSSEAU'sche Wendung findet man in folgender Darstellung der MASLOW'schen Erziehungsansichten: „Geht man von dieser Konzeption aus – was ist dann gut zu nennen? Alles, was zu jener wünschenswerten Entwicklung in Richtung auf Verwirklichung der inneren Menschennatur beiträgt. Und was ist schlecht oder unnormal? Alles, was die wesentliche Natur des Menschen unterdrückt oder hemmt oder verleugnet ... Alles, was den Gang der Selbstverwirklichung stört oder unterdrückt oder verdreht“ (QUITMANN 1996, ebd.). Pädagogisch sinnvoll ist nach dieser Auffassung also jedes „Mittel, das hilft, die Person auf den Pfad der Selbstverwirklichung und der Entwicklung entlang den von ihrer inneren Natur vorgeschriebenen Leitlinien“ zu bringen (ebd.).

Eine „Erziehung zur Menschlichkeit“ ist somit nur bedingt und insofern möglich, als der junge Mensch selbst das gesamte Potenzial dazu keimhaft in sich trägt. „Der Mensch wird letztlich nicht zur Menschlichkeit geformt oder gestanzt; man lehrt ihn nicht, menschlich zu sein“, schreibt MASLOW (ebd., S. 163). Jede noch so pädagogische Umgebung kann letztlich nur Entwicklungsbegleitung bzw. Hilfe zur Selbstentfaltung des individuellen Menschen sein. „Die Rolle der Umwelt ist es letztlich, ihm zu erlauben oder zu helfen, *seine eigenen*, nicht ihre Möglichkeiten zu verwirklichen. Die Umwelt räumt ihm keine Möglichkeiten oder Fähigkeiten ein; er besitzt sie in unvollkommener oder embryonaler Form“ (ebd.).

An anderer Stelle führt MASLOW aus: „Ein Lehrer oder eine Kultur erschaffen keinen Menschen. Sie pflanzen ihm nicht die Fähigkeit ein, zu lieben, neugierig zu sein, zu philosophieren, sich symbolisch auszudrücken oder kreativ zu sein. Eher erlauben, fördern, ermuntern oder helfen sie ihm, das embryonal Existierende wirklich und tatsächlich werden zu lassen“ (ebd., S. 163). Hier spricht sich deutlich die Auffassung aus, dass jede Erziehung und Kultur lediglich eine *Mäeutik* ist, die das Wachstum der Persönlichkeit fördern und unterstützen kann, die ihr jedoch keine Fähigkeiten einpflanzen kann, die nicht schon keimhaft in ihr angelegt sind.

Dennoch ist es im Rahmen einer gesunden Erziehungspraxis nach MASLOW unerlässlich, dass die Grundbedürfnisse von Kindern so weit wie möglich befriedigt werden. „Wir wissen bereits, daß die Hauptvoraussetzung gesunden Wachstums die Befriedigung der Grundbedürfnisse ist“ (MASLOW 1988, S. 166). Dies heißt jedoch nicht, dass Kindern keine Grenzen gesetzt werden sollen. Nach MASLOW „...ist ein großer Vorrat an klinischer und erzieherischer Erfahrung vorhanden, der uns die berechtigte Annahme gestattet, daß das Kind nicht nur Befriedigung braucht; es muß auch die Grenzen kennenlernen, die seiner Befriedigung von der physischen Welt gesetzt werden, es muß lernen, daß auch andere Menschen Befriedigung suchen, sogar Mutter und Vater, d. h. sie sind nicht nur Mittel für seine Zwecke. Das bedeutet Kontrolle, Aufschub, Grenzen, Versagung, Frustrations-Toleranz und Disziplin“ (MASLOW 1988, S. 166). Trotz dieser realistischen Einschätzung ist MASLOW weit davon entfernt, etwa einer autoritären „Schwarzen Pädagogik“ das Wort zu reden (vgl. RUTSCHKY 1997). Im Gegenteil: Wie kaum ein anderer hebt er die Bedeutung einer möglichst umfassenden Bedürfnisbefriedigung im Kindesalter hervor.

„Man braucht nur zu erkennen, daß die instinktoiden Bedürfnisse nicht schlecht, sondern neutral oder gut sind, und Tausende von Pseudoproblemen lösen sich von selbst und verschwinden. Um ein einziges Beispiel zu erwähnen – die Er-

ziehung von Kindern würde revolutioniert werden, sogar bis zu einem Punkt, wo man ein Wort mit so vielen hässlichen Implikationen wie ‚Erziehung‘ [MASLOW gebraucht hier den Begriff ‚*training*‘ – A.P.] nicht mehr verwenden müsste“ (MASLOW 2008, S. 117). „In unserer Kultur setzt das durchschnittlich frustrierte Kind, das noch nicht ganz angepasst ist, ... sein Verlangen nach Bewunderung, Sicherheit, Autonomie, Liebe und so fort auf jede kindische [sic] Weise durch, die es erfinden kann. Die gewöhnliche Reaktion der Erwachsenen ist es, zu sagen, ‚es spielt Theater‘ oder ‚es will nur die Aufmerksamkeit auf sich lenken‘“ – und dem Kind dann zu verwehren, wonach es verlangt (ebd.). „Wenn wir jedoch solche Bit-ten nach Zuwendung, Liebe oder Bewunderung als legitime Forderung oder *Rechte* betrachten lernen, auf derselben Ebene wie Klagen über Hunger, Durst, Kälte oder Schmerz, würden wir automatisch zu Befriedigern werden, anstatt die Urheber von Frustrationen zu sein. Eine direkte Folge davon wäre, daß Eltern und Kinder mehr Spaß zusammen hätten, mehr Freude aneinander, und deshalb einander mehr lie-ben würden“ (ebd.). Dasselbe gilt zweifellos auch für das kindliche Bedürfnis nach Wertschätzung. BOEREE schreibt dazu: „Auch Liebe und Wertschätzung sind für den Erhalt der Gesundheit unerlässlich“ (BOEREE 2006, S. 6). Nur wenn diese Grundbedürfnisse gestillt sind, kann ein Kind sich gesund entwickeln – und hat die Möglichkeit, in seiner Selbstverwirklichung zu weiteren Entwicklungsstufen voran-zuschreiten. „MASLOW erweitert ... das homöostatische Prinzip ... auf Bedürfnis-se wie Sicherheit, Zugehörigkeit und Wertschätzung, obgleich wir diese Zusammenhänge für gewöhnlich nicht herstellen“ (ebd.).

Bleiben Grundbedürfnisse wie die nach Liebe und Wertschätzung bei Kindern jedoch unerfüllt, so kann es zu pathologischen Entwicklungen bis hin zur Gewalttät-igkeit kommen. Damit ist „das Problem der Aggressivität, der Feindseligkeit, des Hasses und der Destruktivität“ angesprochen, dessen Existenz MASLOW trotz seines positiven Menschenbildes keineswegs leugnet (vgl. MASLOW 1988, S. 165). Im Unterschied z. B. zu FREUD betrachtet MASLOW diese negativen Phänomene jedoch nicht als triebhaft oder unvermeidlich im Menschen angelegt, „...sondern eher als eine immer gegenwärtige Reaktion auf die Frustrierung instinktoider ... Grundbedürfnisse“ (ebd.). Er wird nicht müde zu betonen, „...daß unsere tiefsten Bedürfnisse nicht in sich selbst gefährlich, böse oder schlecht sind“ (ebd., S. 161). Wenn diesen Bedürfnissen mit *Beachtung* und *Wertschätzung* begegnet wird, be-steht für das Individuum kein Anlass, Frustration, Aggressivität, Feindseligkeit oder Hass zu entwickeln.

Für die Pädagogik ist MASLOWs Unterscheidung von Defizit- und Wachstums-motivation auch insofern bedeutsam, als sie dazu beitragen kann, eine pädago-gisch angemessene Haltung von Erziehungspersonen zu charakterisieren. Im Hin-blick auf den Begriff der „Liebe“ differenziert MASLOW zwischen zwei verschiede-nen Ausformungen derselben: 1. der „bedürftigen Liebe“, die er als „Defizit-Bedürf-nis“ charakterisiert, und 2. der „bedürfnislosen Liebe“, die er als „Seins-Bedürfnis“ umschreibt (vgl. MASLOW 1988, S. 55). Die erste Form nennt MASLOW auch „D-Liebe (Defizit-Liebe, Liebesbedürftigkeit, eigennützige Liebe)“, wohingegen er die zweite Form als „S-Liebe (Liebe zum Sein der anderen Menschen, bedürfnislose, selbstlose Liebe)“ bezeichnet (ebd., S. 56). Während ein Kind auf Liebe und Wert-

schätzung *von außen* gleichsam angewiesen ist, kann sich der Erwachsene zu einer *autonomen*, selbstlosen Liebesfähigkeit hin entwickeln. MASLOW führt dazu aus: „Das Liebesbedürfnis, wie es gewöhnlich untersucht wird, z. B. von Bowlby, Spitz und Levy, ist ein Defizit-Bedürfnis. Es ist ein Loch, das gefüllt, eine Leere, in die Liebe gegossen werden muß“ (ebd.). MASLOWS klinische Untersuchungen gesunder erwachsener Menschen, „...die in ihrem Liebesbedürfnis befriedigt worden sind, zeigen, daß sie – obwohl sie weniger Liebe *empfangen* brauchen – besser imstande sind, Liebe zu *geben*. In diesem Sinn sind sie *mehr* liebende Menschen“ (ebd., S. 55f). Es liegt auf der Hand, dass die Liebe und Wertschätzung, die eine Erziehungsperson Kindern oder Jugendlichen entgegenbringt, möglichst eine von Eigennutz und Bedürftigkeit freie, selbstlose Qualität haben sollte. Inwieweit dies in der konkreten Erziehungspraxis jeweils der Fall ist, kann jede/r Pädagog/in zumindest für sich selbst überprüfen.

Geht man nun noch einen Schritt weiter und fragt nach der Rolle der *Kultur* für die Selbstverwirklichung der in einer Gemeinschaft lebenden Individuen, so bleibt mit MASLOW festzuhalten, dass Kultur nicht „...primär ein Mechanismus ist, um die instinktoiden Impulse des Menschen zu kontrollieren und zu beaufsichtigen ... Alle diese uralten Axiome werden von der neuen Möglichkeit hinweggefegt, die Hauptfunktion einer gesunden Kultur als Förderung der universalen Selbstverwirklichung zu definieren“ (ebd., S. 162). Der Kultur kommt also die wichtige Aufgabe zu, durch die Ermöglichung von Selbstverwirklichung im o. g. Sinne zur Förderung der „Menschlichkeit“ in einer Gesellschaft beizutragen. Dabei kann keine Kultur ohne die in ihr lebenden Menschen mit ihren Potenzialen wirksam sein: „Die Kultur ist die Sonne und die Nahrung und das Wasser; sie ist nicht der Same“ (ebd., S. 164). Für eine „Kultur der Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext gilt dies – was noch zu zeigen sein wird – in besonderer Weise.

2.2.5 C. ROGERS (1961): Wertschätzung als Einstellung

Zum Begriff der „Wertschätzung“ hat sich kein Autor im Umfeld der humanistischen Psychologie so explizit, so differenziert und so umfassend geäußert wie CARL ROGERS. Deshalb soll ihm im Folgenden ein etwas umfangreicheres Kapitel gewidmet werden, das neben *biographischen* und *psychologischen* auch *pädagogische* Bezüge seines Werkes berücksichtigt. Dies geschieht wiederum im Sinne der in der Einleitung geschilderten *sinndeutenden* Vorgehensweise, die an geeigneter Stelle auch biographische Informationen über die Autoren einbezieht, um deren Werke besser „verstehen“ und angemessener „interpretieren“ zu können.

Aufgrund der Komplexität seines Lebens und seines Werkes ist es schlechterdings nicht möglich, den Begriff der „Wertschätzung“ bei CARL ROGERS mit allen seinen Facetten und Implikationen – auch für das Bildungs- und Erziehungswesen – herauszuarbeiten, ohne zunächst einen kurzen Blick auf das Gesamtwerk des Autors zu werfen. Dabei ist festzustellen, dass sich die Entwicklung der Theoriekonzepte von ROGERS in mehrere Phasen unterteilen lässt, die NORBERT GRODDEK folgendermaßen charakterisiert (GRODDEK 2011, S. 74ff):

1. Phase: „Die nicht-direktive Beratung“ (1940-1944)
2. Phase: „Die klient-zentrierte Psychotherapie“ (1945-1957) und
3. Phase: „Der person-zentrierte Ansatz“ (1958-1987).

Differenzierend und ergänzend ist m. E. eine weitere Phase auszumachen, die explizit das pädagogische Anliegen von ROGERS zum Ausdruck bringt:

4. Phase: Das Konzept des „Lernens in Freiheit“ (1969-1987).

In diesen Bezeichnungen, die auf ROGERS selbst zurückgehen, liegt bereits die Programmatik seiner Ideen. Es spiegeln sich darin zugleich die Phasen seiner beruflichen Biographie deutlich wider. In diesem Sinne konstatiert auch AGNES WILD: „Seine persönliche Entwicklung läßt sich an seinen Buchtiteln und neu eingeführten Begriffen ablesen“ (WILD 1986, S. 71). Zur Illustration des Gesagten läßt WILD die wichtigsten Schlagwörter aus den Titeln von ROGERS Revue passieren: „Von *non-directive* (1949)⁷ kommt er zu *client-centered* (1952)⁸ und weiter zu *relationship-centered* (1961). Dann treten Begriffe auf wie *fully functioning person*, *soundly social*, *experiencing* (1969). *Encounter* und *group-experience* beschäftigt ihn 1970. *Partnership* ist seine letzte Station (1972)“ (ebd.). Somit spiegeln diese Begrifflichkeiten zugleich wichtige Lebens- und Werketappen des Autors.

ROGERS, der 1902 in Chicago geboren wurde, arbeitete nach Studien der Landwirtschaft, der Geschichte, der Theologie und schließlich der klinischen Psychologie zunächst als Kinderpsychologe bei der „Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children“ und wurde bald Direktor des „Child Study Department“. Er veröffentlichte 1939 sein erstes Buch „The Clinical Treatment of the Problem Child“, in dem er das Konzept einer „Beziehungstherapie“ für verhaltensauffällige Kinder entwarf (ROGERS 1939). Von Anfang an war es ein Anliegen von ROGERS, seine Ideen auch im pädagogischen Bereich wirksam werden zu lassen – und Mittel zu finden, mit denen Erziehungseinstellungen verändert werden können („Means of Changing parental Attitudes“; vgl. das gleichnamige Kapitel in ROGERS 1939). ROGERS arbeitete nicht nur als Kinder- und Jugendlichen-therapeut, sondern auch als Studierenden-, Erziehungs- und Familienberater (vgl. ROGERS 1972 b, S. 13). „Vielleicht ist es bezeichnend, daß die meisten Impulse zur Entwicklung und Verbesserung dieses neueren Ansatzes aus der Praxis gekommen sind – aus der Arbeit in Kliniken, Schulen und sozialen Einrichtungen“, stellt ROGERS selbst fest (ebd., S. 36). Trotz dieser Praxisnähe stand er der wissenschaftlichen Erforschung seines Ansatzes immer offen gegenüber. PAVEL hat überzeugend herausgearbeitet, dass „...dem Forschungskonzept dieser Richtung nicht ein naiver Empirismus zugrunde liegt. Vielmehr werden von den ... beobachtbaren Phänomenen theoretische Konstrukte sowie theoretische Systeme abgeleitet, deren Aussagegehalt durch empiri-

7 Anmerkung: Die amerikanische Erstausgabe des Titels, auf den hier Bezug genommen wird, stammt aus dem Jahr 1942.

8 Anmerkung: Die amerikanische Erstausgabe stammt aus dem Jahr 1951.

sche Forschung überprüft wird“ (PAVEL 1986, S. 25). Später nahm ROGERS Professuren für Psychologie und Psychiatrie an den Universitäten von Ohio, Chicago und Wisconsin an. 1968 gründete er sein „Center for the Studies of the Person“ in La Jolla/Kalifornien. In seinem letzten Lebensjahrzehnt unternahm er zahlreiche Vortragsreisen nach Übersee und verbreitete seinen „personenzentrierten Ansatz“ bei Vorträgen und Workshops in nahezu allen Kontinenten. Er verstand diese Tätigkeit als wichtigen Beitrag zur weltweiten Friedensbewegung. Kurz nach seiner Nominierung für den Friedensnobelpreis starb ROGERS 1987 in Kalifornien (vgl. GRODDEK 2011, S. 183ff).

Bereits in diesem kurzen Lebensabriss wird deutlich, dass in ROGERS' Leben und Werk psychologische, pädagogische, gesellschaftliche und politische Themen immer eng miteinander verknüpft waren. Seine zentralen Konzepte, die zunächst – in deutlicher Abgrenzung zu FREUDs Psychoanalyse und zu SKINNERs Behaviorismus – für die Situation der „nicht-direktiven Beratung“ gedacht waren, sich dann zu seinem Modell der „klientenzentrierten Psychotherapie“ erweiterten und schließlich als „personenzentrierter Ansatz“ Gültigkeit für *alle* zwischenmenschlichen Beziehungen beanspruchten, ziehen sich wie ein roter Faden in verschiedenen Variationen durch sein gesamtes Werk.

Am bekanntesten wurde ROGERS wohl durch seine ausführliche Darlegung der *drei förderlichen Einstellungen* und der daraus resultierenden *hilfreichen Verhaltensweisen* eines Psychotherapeuten, die beim Klienten selbstgesteuerte Wachstums- und Veränderungsprozesse ermöglichen, anregen und in Gang setzen können. Es sind dies die Haltungen der „Empathie“ („*empathy*“), der „Wertschätzung“ („*appreciation*“) und der „Kongruenz“ („*congruence*“), denen ROGERS im Laufe seines Wirkens jeweils unterschiedliche Bedeutung beimaß. In seinem 1961 erstmals erschienenen Buch „On becoming a Person“ (Deutsch: „Entwicklung der Persönlichkeit“, 1973) stellte ROGERS diese drei Haltungen ausführlich dar. Sie alle dienen dazu, „hilfreiche Beziehungen“ herzustellen und damit die „Persönlichkeitsentfaltung“ zu fördern (vgl. ROGERS 1992, S. 45ff und S. 53ff).

Spielte in der Anfangsphase seiner Theorieentwicklung die *Empathie* die größte Rolle, so betonte ROGERS in seinen späteren Schriften stärker die Bedeutung der *Kongruenz* des Therapeuten. Die *Wertschätzung* war jedoch als zentrale Einstellungsvariable in dieser Trias wachstumsfördernder Haltungen von Anfang an mit dabei. Welche der drei Haltungen gerade am wichtigsten ist und vorrangig zum Tragen kommt, das ist nach ROGERS immer auch situationsabhängig: „Im normalen Leben – zwischen Ehepartnern, zwischen Lehrern und Schülern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern oder auch unter Kollegen – ist wahrscheinlich Kongruenz das wichtigste Element. Man muss den anderen wissen lassen, wo man gefühlsmäßig steht“ (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 92). Es gibt aber auch Lebenskontexte, „...da können sich Besorgtsein um den anderen und Wertschätzung als am wichtigsten herausstellen“ (ebd., S. 92f). „Und schließlich gibt es Situationen, in denen Empathie Priorität hat“ (ebd., S. 93).

Eine Schwierigkeit begrifflicher Trennschärfe ergibt sich aus der Tatsache, dass ROGERS zu unterschiedlichen Zeiten verschiedene Begriffe für den jeweils gemeinten Sachverhalt verwendete, die wiederum von den Übersetzern unterschiedlich

interpretiert und übersetzt wurden. So tauchen im Kontext der förderlichen Haltungen bei ROGERS folgende Termini auf:

1. *empathy* (Einfühlung, Einfühlungsvermögen, einführendes Verstehen, nicht-wertendes Verstehen, Mitgefühl, Empathie)
2. *appreciation* (Wertschätzung, Anerkennung), *esteem* (Wertschätzung, Achtung), *acceptation* (Akzeptanz, Annahme), *unconditional positive regard* (bedingungslose bzw. unbedingte positive Wertschätzung, Achtung), *self-esteem* bzw. *self-regard* (Selbstwertschätzung, Selbstachtung, Selbstannahme)
3. *congruence* (Kongruenz, Übereinstimmung mit sich selbst), *realness* (Echtheit), *authenticity* (Authentizität), *self-genuineness* (Ursprünglichkeit).

Diese Begriffsvielfalt lässt es nicht leicht erscheinen, das von ROGERS Gemeinte klar und eindeutig herauszuarbeiten. Angesichts der Vielfalt an Termini bietet es sich deshalb an, die postulierten drei zentralen Einstellungen bzw. Haltungen als Bedeutungsfelder zu betrachten, welche die verschiedenen oben angedeuteten Bedeutungsnuancen bewusst mit einschließen. Wie charakterisiert nun ROGERS diese therapeutischen bzw. zwischenmenschlichen Grundhaltungen im Einzelnen? Aus den zahlreichen Stellen, die sich in seinem Werk dazu finden, seien im Folgenden einige markante Beispiele ausgewählt.

1. Empathie (*empathy*)

ROGERS hat sich im Laufe seines Schaffens immer wieder neu daran gemacht, „...sorgfältig zu überprüfen, was wir unter *Empathie* verstehen und was wir darüber wissen“ (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 77). Er verstand die Haltung der Empathie zunächst als einen Zustand, später als einen Prozess, den er wie folgt umschrieb: „... Empathie oder empathisch sein bedeutet, das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten und Bedeutungen so wahrzunehmen, als ob man die Person selbst wäre ... Das bedeutet, das Verletztsein oder das Vergnügen des anderen so zu empfinden, wie er es empfindet, und deren Ursachen so wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt, ohne jedoch jemals zu vergessen, dass wir dies tun, *als ob* wir verletzt oder vergnügt usw. wären. Geht dieses ‚als ob‘ verloren, dann wird daraus Identifikation“ (ROGERS 1959, S. 210f). Die Haltung der Empathie stellt also hohe Anforderungen an die Person, die sie praktiziert. Und so hält ROGERS fest, „... dass empathisch sein eine komplexe, fordernde, harte, aber zugleich auch subtile und sanfte Art des Umgangs ist“ (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 79).

Zu den positiven Wirkungen von erlebter Empathie gehören für ROGERS z. B. die Aufhebung von Entfremdung, die Überwindung von Einsamkeit, das Erleben von Beziehung und die Steigerung der Selbst-Wertschätzung (vgl. ebd., S. 86ff). Durch Empathie wird die andere Person in die Lage versetzt, „für sich selbst Hochachtung, ja sogar Liebe zu empfinden“ (ebd., S. 88). Beim Empfänger kommt aufgrund des einführenden Verstehens die Botschaft an: „Dieser andere setzt auf mich, vielleicht bin ich wirklich etwas wert. Vielleicht kann *ich mich* für etwas wert hal-

ten“ (ebd., S. 87). Wichtig ist, dass Empathie nicht mit wertendem Urteilen kompatibel ist. „Einfühlsames Verstehen hat ... die Eigenschaft, daß es nicht urteilt. Der höchste Ausdruck von Empathie ist Annahme und nicht Beurteilung. Wir können nämlich unmöglich die innere Welt des anderen genau wahrnehmen, wenn wir uns eine wertende Meinung von ihm gebildet haben“ (ebd., S. 88). Für ROGERS ist Empathie mehr als nur eine Einstellung; er bezeichnet Empathie einmal als „eine unterschätzte Seinsweise“ und fügt hinzu: „Es ist ein Konzept mit großer Reichweite“ (ebd., S. 75 und S. 82).

2. Wertschätzung (appreciation, acceptance, unconditional positive regard, self-esteem)

Eng verwandt mit der oben geschilderten Haltung ist diejenige der *Wertschätzung*. Für ROGERS hat Wertschätzung die Bedeutung von bedingungslosem Annehmen, positiver Achtung und urteilsfreiem Verstehen einer anderen Person. Wertschätzung ist nach ROGERS also „...ein warmherziges Anerkennen dieses Individuums als Person von bedingungslosem Selbstwert – wertvoll, was auch immer seine Lage, sein Verhalten oder seine Gefühle sind. Das bedeutet Respekt und Zuneigung...“ (ROGERS 1992, S. 47). Wertschätzung in diesem Sinne ist für ROGERS unverzichtbarer Bestandteil einer hilfreichen Beziehung: „Die Sicherheit, als Mensch gemocht und geschätzt zu werden, ist anscheinend ein höchst wichtiges Element einer hilfreichen Beziehung“ (ebd.). Bei der Wertschätzung genügt nach ROGERS das Akzeptieren allein jedoch nicht, es muss vielmehr ein Verstehen dazukommen: „Akzeptieren bedeutet wenig, solange es nicht Verstehen enthält“ (ebd.). Erst wenn ich Gefühle und Gedanken eines anderen verstehe, kann ich wertschätzend sein. Auch die Haltung der Wertschätzung impliziert für ROGERS „... die völlige Freiheit von irgendeiner moralischen ... Bewertung, da solche Bewertungen, wie ich glaube, immer bedrohlich sind“ (ebd.). „Nach meinem Dafürhalten steigert das Vorhandensein einer derartigen, sich jeglichen Urteils enthaltenden Wertschätzung zwischen Therapeut bzw. Berater und Klient die Wahrscheinlichkeit des Eintretens konstruktiver Veränderung und Weiterentwicklung...“ (ROGERS 1987, S. 219).

In Beziehungen, die Wachstum und Entwicklung der Persönlichkeit fördern, kommt der Haltung der Wertschätzung also eine zentrale Bedeutung zu. „Die Beziehung, die ich als hilfreich erfahren habe, lässt sich ... charakterisieren ... als ein Akzeptieren dieses anderen als besonderer Person eigenen Rechts und eigenen Werts, und als ein tiefes mitfühlendes Verstehen, das mir ermöglicht, seine ... Welt mit seinen Augen zu sehen“ (ROGERS 1992, S. 47). Dies bedeutet z. B. für einen Therapeuten, „...dass er den Klienten als Persönlichkeit schätzt, und zwar etwa mit jener Gefühlsqualität, die Eltern für ihr eigenes Kind empfinden, wenn sie es als Persönlichkeit, ungeachtet seines augenblicklichen Verhaltens, anerkennen“ (ROGERS 1987, S. 218). Das heißt auch, „...daß er sich um seinen Klienten auf eine nicht besitzergreifende Weise sorgt, als um einen Menschen voller Möglichkeiten ... Es bedeutet eine Art Liebe zu dem Klienten, so wie er ist; vorausgesetzt, daß wir das Wort Liebe entsprechend dem theologischen Begriff Agape verstehen und nicht in seiner romantischen oder besitzergreifenden Bedeutung. Das Gefühl, das ich

beschreibe, ... achtet den anderen Menschen als eigenständiges Individuum ... Es ist eine Art Zuneigung, die Kraft hat und die nicht fordert“ (ebd.). ROGERS charakterisiert „Wertschätzung“ deshalb auch als bedingungslose „positive Zuwendung“ (ebd.).

Dabei ist ROGERS sich durchaus der Tatsache bewusst, dass es sich bei der wertschätzenden Beziehung um ein Ideal handelt, das ein Mensch zwar anstreben, dem er jedoch nicht immer voll entsprechen kann. So merkt ROGERS selbstkritisch an: „Ich bin keineswegs immer in der Lage, diese Art Beziehung zu einem anderen zu erreichen“ (ROGERS 1992, S. 48). Es gibt vielmehr auch ganz reale Hindernisse und Einschränkungen der Fähigkeit zur bedingungslosen Wertschätzung, die meist innerpsychischen Ursprungs sind. „Wir neigen dazu, die Würde und den Wert eines jeden Individuums zu schätzen und zu respektieren; doch wenn wir Angst haben, ist das anders“, schreibt ROGERS einmal pointiert (ebd., S. 180). Angesichts solcher Störfaktoren beim wertschätzenden Verhalten ist es nach ROGERS wichtig, sich in Selbst-Wahrnehmung und Selbst-Wertschätzung zu üben. Ein Mensch, der empfindsam wahrnimmt und vorurteilsfrei erkennt, was in ihm *selber* vorgeht, ist auch eher zur vorurteilsfreien Wahrnehmung und Wertschätzung *anderer* Menschen in der Lage. „Er entwickelt sich zu einer freundlichen Offenheit demgegenüber, was sich in ihm ereignet; er lernt, sich selber feinfühlig zuzuhören.“ Und „...je mehr er dazu kommt, das ‚so bin ich‘ seines Selbst zu akzeptieren, desto mehr akzeptiert er andere auf die gleiche zuhörende, verstehende Art und Weise“ (ebd., S. 181). Somit ist für ROGERS die Selbst-Wertschätzung eine *conditio sine qua non* für die Fähigkeit, anderen Menschen mit Wertschätzung zu begegnen. Dies ist jedoch in unserer Kultur keine selbstverständliche Auffassung, sondern bedarf nach ROGERS der Apologese. Viele Menschen seien in dem Glauben erzogen worden, sie dürften sich selbst nicht wertschätzen (vgl. ebd., S. 111). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund räumt ROGERS ein, dass auch die Entwicklung von Selbstakzeptanz und Wertschätzungscompetenz „...keine leichte Entwicklung ist, auch keine, die je zu Ende geführt wird“ (ebd., S. 182). Auch *Wertschätzung* ist für ROGERS mehr als nur eine Einstellung: „Es ist eine Lebensweise“ (ebd.).

3. Kongruenz (congruence)

Es liegt auf der Hand, dass *Kongruenz* im Sinne von Echtheit, Authentizität und Übereinstimmung mit sich selbst eine weitere Haltung ist, die der Persönlichkeitsentwicklung des Selbst und der anderen Person dient. Nach ROGERS kann jeder Mensch sich dafür entscheiden, „das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist“, wie KIERKEGAARD einmal formulierte, auf den sich der Autor ausdrücklich bezieht (ROGERS 1992, S. 116f; vgl. auch KIERKEGAARD 2008, S. 457; GARNITSCHING 1984, S. 73ff). ROGERS illustriert die Bedeutung des Begriffes Kongruenz zunächst an Beispielen: „Bei manchen merken wir, dass die betreffende Person in den meisten Fällen nicht nur bewusst genau das meint, was sie sagt, sondern dass ihre tiefsten Gefühle auch dem entsprechen, was sie äußert, ob es sich nun um Ärger, Rivalität ... oder Kooperationsbereitschaft handelt. Wir haben das Gefühl, genau zu wissen, wo er steht“ (ROGERS 1992, S. 142). „Bei einem anderen Menschen erken-

nen wir, dass das, was er sagt, höchstwahrscheinlich Oberfläche, Fassade ist. Wir fragen uns, was er *wirklich* meint. Wir fragen uns, ob er weiß, was er empfindet. Wir neigen dazu, einem solchen Individuum gegenüber wachsam und vorsichtig zu sein“ (ebd., S. 142f). Stimmt also das Selbsterleben, das Bewusstsein dieses Selbsterlebens und der Ausdruck desselben in der Kommunikation überein, so spricht ROGERS von Kongruenz. In seiner Theorie der zwischenmenschlichen Beziehungen führt ROGERS dazu aus: „Ich möchte eine Definition versuchen. Kongruenz ist der Begriff, den wir benutzt haben, um eine genaue Entsprechung von Erfahren (*experiencing*) und Bewusstsein (*awareness*) zu bezeichnen. Die Ausweitung des Begriffs betrifft eine Entsprechung von Erfahrung, Bewusstsein und Kommunikation“ (ebd., S. 329f).

Authentizität, Echtheit und Kongruenz einer Person haben nach ROGERS – wie die anderen Einstellungsvariablen auch – eine positive Wirkung auf andere Personen und Gruppen: „Je größer die Kongruenz ... bei einem Individuum ist, desto eher wird die sich daraus ergebende Beziehung folgendes enthalten: eine Tendenz zur wechselseitigen Kommunikation, gekennzeichnet durch zunehmende Kongruenz; eine Tendenz zu größerem gegenseitigen, genauen Verständnis der Mitteilungen; ... wechselseitige Zufriedenheit mit der Beziehung“ (ebd., S. 335). Nur in einem Klima von authentischer und ehrlicher Kommunikation kann die Person sich in Richtung größerer Kongruenz entwickeln. Doch auch die Selbstwerdung hin zu mehr Kongruenz ist für ROGERS kein leichter Prozess. Dennoch bleibt es dem Menschen auf dem Wege zu mehr Authentizität nicht erspart, „nach der Realität des Selbst [zu] suchen und [zu] forschen – eine im übrigen oftmals schmerzvolle und beunruhigende Suche“ (ebd., S. 117). Diese Selbstwerdung kann nur im Raum der Freiheit gedeihen. In der Atmosphäre von wertschätzender Freiheit kann ein Mensch es wagen, „...immer mehr er selbst zu werden. Er beginnt, die falschen Fassaden, die Masken oder die Rollen fallenzulassen, mit denen er bislang dem Leben begegnet war“ (ebd., S. 115). Ein solcher Mensch kann „...sich selbst erfahren in dem ganzen Reichtum, der in ihm existiert“ (ebd., S. 120).

Schließlich bleibt festzuhalten, dass keine der drei Einstellungen – *Empathie*, *Wertschätzung* und *Kongruenz* – isoliert betrachtet werden kann, da alle einander wechselseitig beeinflussen und bedingen. Diesen Zusammenhang beschreibt ROGERS in seiner Schrift „Die Entwicklung der Persönlichkeit“ so: „Der nicht-wertende, sondern akzeptierende Charakter des empathischen Klimas ermöglicht es..., sich selbst gegenüber eine wertschätzende ... Haltung einzunehmen“ (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 92). Dies wiederum hat Folgen für die Person: „Das größere Verständnis für sich selbst und die eigene höhere Wertschätzung eröffnen neue Möglichkeiten des Erlebens; ihr Selbst stimmt nun besser mit ihrem Erleben überein. Sie hat größeres Verständnis für sich selbst, größere Wirklichkeit des Erlebens und größere Kongruenz erreicht“ (ebd.). An dieser Stelle schließt sich nun der Zirkel: Denn je mehr ein Mensch „...mit sich selbst übereinstimmt, desto mehr Empathie zeigt er“ (ebd., S. 8).

ROGERS vertritt die Auffassung, dass alle diese Einstellungen und Verhaltensweisen erlernbar sind. Nicht zuletzt seine „Encounter-Gruppen“, die er als „Laboratorien für menschliche Beziehungen“ betrachtete, sollten ein Übungsfeld dafür

bieten (ROGERS 1974, S. 9). Am Beispiel der Empathie führt er aus: „Empathisches Verhalten kann von empathischen Menschen gelernt werden“ (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 85). ROGERS ist aufgrund empirischer Forschungen und eigener Erfahrungen davon überzeugt, „...daß die Fähigkeit zur Empathie durch Schulung entwickelt werden kann. Therapeuten, Eltern und Lehrer können lernen, empathisch zu werden. Dies kann besonders dann eintreten, wenn *ihre* Lehrer und Vorgesetzten selbst Menschen mit einfühlsamem Verständnis sind...“ (ebd.). Empathie, Wertschätzung und Kongruenz lernt die Person also am besten in einem empathischen, wertschätzenden und authentischen sozialen Klima. Diese Feststellung ist insbesondere für den Bereich der Erziehung von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Im Laufe seines Lebens rückten für ROGERS die oben charakterisierten Einstellungen aus der Sphäre der Psychotherapie immer mehr in das Feld allgemein menschlicher Beziehungen, wie sie in allen gesellschaftlichen Bereichen, Organisationen und Institutionen auftreten. So spricht z. B. QUITMANN von einer „Ausweitung der Therapiekonzeption zu einer umfassenden Theorie zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Beziehungen“, die ROGERS in seiner personenzentrierten Schaffensphase entwickelt hat (QUITMANN 1996, S. 164). „Alles läuft letztlich auf eine allgemeine und übergreifende Theorie der zwischenmenschlichen Beziehungen hinaus, die ROGERS auf verschiedene Praxisfelder wie Schule, Hochschule ... und Gruppen überträgt mit der idealen Perspektive der sich voll entfaltenden Persönlichkeit, der ‚fully functioning person‘“ (ebd.). In seinem Buch „Entwicklung der Persönlichkeit“ stellt ROGERS fest: „Es gibt allen Grund anzunehmen, daß die therapeutische Beziehung nur einen Fall zwischenmenschlicher Beziehungen darstellt, und daß die gleiche Gesetzmäßigkeit alle sozialen Beziehungen regelt“ (ROGERS 1992, S. 50). Das heißt auch, dass die Einstellungstriade *Empathie-Wertschätzung-Kongruenz* in *allen* Arten von Beziehungen anwendbar und wirksam ist, in denen es um die Förderung persönlichen Wachstums geht, also z. B. auch in der Beziehung Eltern-Kind und Lehrer-Schüler (vgl. ebd., S. 46 und S. 53).

Es war ein zentrales Anliegen von ROGERS, seinen personenzentrierten Ansatz auch im Erziehungs- und Bildungswesen zur Anwendung kommen zu lassen. Seine Ideen dazu stellte er vor allem in seinen Büchern „On Becoming a Person“/ „Entwicklung der Persönlichkeit“ (1961), „Freedom to Learn“/„Lernen in Freiheit“ (1969) und „Freedom to Learn for the 80's“/„Freiheit und Engagement“ (1982)⁹ vor. ROGERS hat sich immer wieder die Frage gestellt, „...wie eine auf den Lernerfahrungen der Psychotherapie aufgebaute Erziehung aussehen würde...“ (ROGERS 1992, S. 290). Schon Anfang der 1960er Jahre schrieb er: „Es scheint eine vielversprechende Möglichkeit zu sein, den in der psychotherapeutischen Behandlung stattfindenden Lernprozess in spezifischer Weise in den Bereich der Erziehung zu transformieren“ (ebd., S. 275). Diese Idee weitete ROGERS bald zu konkreten Vorschlägen für die „Anwendung dieser Prinzipien im Klassenzimmer“ aus, die er zunächst selbst mit Studierenden in Workshops ausprobierte und erforschte, die aber auch schnell Verbreitung und Anwendung an anderen Schulen fanden (ROGERS

9 Die Jahreszahlen beziehen sich jeweils auf die Erstausgaben der amerikanischen Titel.

1983, S. 341ff; vgl. ROGERS 1988, S. 333ff). ROGERS' zentrale pädagogische Prinzipien und Begriffe seien hier nur stichpunktartig genannt:

Signifikantes Lernen: „Mit dem Ausdruck ‚signifikantes Lernen‘ meine ich ein Lernen, das mehr als nur Faktensammeln bedeutet. Es ist ein Lernen, das etwas ändert – im Verhalten des einzelnen, ... in seinen Einstellungen und in seiner Persönlichkeit. Es ist ein durchdringendes Lernen, nicht nur eine Zunahme an Wissen, sondern etwas, das jeden Teil seiner Existenz betrifft und durchdringt“ (ROGERS 1992, S. 274). In den Schulen seiner Zeit sah ROGERS diese Form des Lernens nicht verwirklicht: „Das Schulsystem bietet nicht Raum für den ganzen Menschen, sondern nur für seinen Intellekt“ (ROGERS 1978, S. 87). Signifikantes Lernen hingegen spricht immer die ganze Person mit allen ihren Tiefendimensionen an und überwindet so das einseitig intellektualistische Lernen.

Schülerzentriertes Unterrichten: „...eine Lehrmethode, die auf therapeutischen Prinzipien basiert, wie ich sie im Bereich der Erziehung anzuwenden versucht hatte“ (ebd., S. 268). Dabei lernen die Schüler selbstgesteuert, interessengeleitet, intrinsisch motiviert, frei von Angst und Zwang, ganzheitlich, kreativ und nachhaltig. MICHAEL BEHR stellt zu Recht fest: „Fast alle Konzepte eines schülerzentrierten Unterrichts berufen sich auf die Überlegungen von Rogers oder der humanistischen Psychologie“ (BEHR 1987, S. 145). So resümiert auch SEEWALD: „Einer von denen, die Pädagogik und Psychotherapie niemals getrennt haben, war Carl Rogers (ASANGER/SEEWALD 1987, S. 5). Dem ist zweifellos zuzustimmen, was für die Begründung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ aus zentralen Grundideen der „Humanistischen Psychologie“ nicht unerheblich ist.

Lehrer als Lernbegleiter: Der Lehrer fungiert als Lernbegleiter („*facilitator*“). „Es ist die Aufgabe des Lehrers, ein förderndes Unterrichtsklima zu schaffen, in dem signifikantes Lernen erfolgen kann“ (ROGERS 1992, S. 280). „Die ... Methode des nicht-direktiven, selbstbestimmten Lernens der Schüler, die nicht primär das Erreichen bestimmter von außen gesetzter Leistungsnormen zum Ziel hat, sondern auf die größtmögliche Entfaltung der Persönlichkeit des Lernenden setzt, fordert vom Lehrer, die Rolle des Lehrenden aufzugeben und sich statt dessen als ‚Lernhelfer‘ zu begreifen“ (ROGERS 1988, S. 2). Diese Idee der Lehrperson als eines „Lerncoaches“ bzw. „Lernbegleiters“, die in den Schulen der Gegenwart aktuell diskutiert wird, findet sich also bereits bei ROGERS.

Selbstgesteuerte Leistungsmessung: Auf eine Leistungsbeurteilung von außen wird verzichtet. „Es ist meine Überzeugung, daß eine Überprüfung der Schülerleistungen zur Feststellung, ob er irgendwelchen Kriterien des Lehrers Genüge getan hat, in direktem Widerspruch zu den Implikationen ... signifikanten Lernens steht“ (ROGERS 1992, S. 284). Leistungsbeurteilung wird nicht als Druck- oder Disziplinierungsmittel verwendet. „Die natürliche Bedeutung von Leistungsmessung im Leben ist die einer Eintrittskarte und nicht die eines Knüppels auf den Kopf des Widerspenstigen“, stellt ROGERS mit anschaulichen Worten fest (ebd., S. 285). Für ROGERS gilt das Prinzip der „Selbstbewertung“: „Eines der Hauptmittel, durch das selbstinitiiertes Lernen auch zu verantwortlichem Lernen wird, besteht darin, die eigene Arbeit selbst zu bewerten“ (ROGERS 1988, S. 157). Auch dieses Prinzip findet in den Schulen der Gegenwart zunehmend Beachtung.

Klima des Vertrauens: ROGERS' Vision einer Schule der Zukunft basiert wesentlich auf einem von Vertrauen und Wertschätzung getragenen Schulklima. „Es könnte ein Klima des Vertrauens entstehen, in dem die Neugier, das natürliche Verlangen zu lernen, genährt und gefördert werden könnte“ (ROGERS 2003, S. 105). Schon früh kommt ROGERS zu der Einsicht, „...daß wir eher zu wenig als zu viel Vertrauen in die Wachstumskapazität des Individuums haben“ (ROGERS 1972 b, S. 14). Seine diesbezügliche Kritik an der traditionellen Schule formuliert ROGERS kurz und prägnant: „Es herrscht ein Minimum an Vertrauen“ (ROGERS 1978, S. 86). Zu einem vertrauensvollen Schulklima gehört für ROGERS nicht zuletzt die Überwindung des vielfach schon als selbstverständlich betrachteten Konkurrenzdenkens: „Ein Gemeinschaftsgefühl könnte sich entwickeln, bei dem die destruktive Konkurrenz von heute durch Kooperation, Achtung vor den anderen und gegenseitige Hilfsbereitschaft ersetzt würde“ (ROGERS 2003, S. 105). Schließlich werden in einem solchen Klima des Vertrauens und der Wertschätzung neben sozialen auch personale Kompetenzen gestärkt: „Die Schule könnte ein Ort sein, wo die Schüler lernen, sich selbst zu schätzen und Selbstvertrauen und Selbstachtung zu entwickeln“ (ebd.). Auch bei dieser humanistischen „Vision“ von Schule liegt die pädagogische Aktualität unmittelbar auf der Hand und bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Das *Ziel der Erziehung* ist für ROGERS die volle Entfaltung der Persönlichkeit mit all ihren Potenzialen. Dazu gehört primär die Förderung des Lernens („*facilitation of learning*“). „Für mich ist die *Förderung des Lernens* als Ziel der Erziehung die Art und Weise, wie wir den lernenden Menschen zur Entfaltung bringen können, wie wir lernen können, als Individuen in prozeßhafter Entwicklung zu leben“ (ROGERS 1988, S. 116). Nach ROGERS ist es dabei entscheidend, „...daß wir beträchtliche Kenntnisse von den *Bedingungen* [Hervorhebung A.P.] haben, die den ganzen Menschen zu einem selbstinitiierten, signifikanten, auf Erfahrung beruhenden und ‚vom Inneren ausgehenden‘ (‚gut-level‘) Lernen ermutigen“ (ebd.). Auch hier sind die Ausführungen des Autors bis heute hochaktuell geblieben.

Welches sind nun die Bedingungen, die signifikantes Lernen ermöglichen? ROGERS hebt hervor, „...daß die Anregung solchen Lernens nicht mit der Lehrfähigkeit des Unterrichtenden steht und fällt ... Nein! Die Förderung signifikanten Lernens hängt von bestimmten *einstellungsbedingten Qualitäten* ab, die in der *persönlichen Beziehung* zwischen dem Facilitator und dem Lernenden existieren“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 117). Beim persönlich bedeutsamen Lernen kommt es also weniger auf die *Unterrichtstechniken* als vielmehr auf die *Einstellungen* der Lehrpersonen an. ROGERS beruft sich dabei auf Studien aus den 1950er Jahren¹⁰, die „ein Licht auf die Einstellungen der helfenden Person [werfen], die in einer Beziehung Entfaltung fördert oder hindert“ (ROGERS 1992, S. 54). Die Ergebnisse fasst ROGERS wie folgt zusammen: „Verfahren und Techniken sind weniger ausschlaggebend als Einstellungen“ (ebd., S. 58). Nach der Evaluation erster Versuche mit seinem personenzentrierten Unterrichtskonzept konstatiert ROGERS: „Wenn die

10 HEINE (1950); QUINN (1950); FIEDLER (1953); SEEMAN (1954); WHITEHORN et al. (1954); BETZ et al. (1956); DITTES (1957).

Einstellungen des Lehrers so waren, daß sie eine angemessene Atmosphäre im Klassenzimmer schufen, dann waren die spezifischen Techniken zweitrangig“ (ROGERS 1983, S. 341). Wichtig für signifikantes, das heißt personenzentriertes und nachhaltiges Lernen sei vielmehr die „Schaffung einer Atmosphäre des Akzeptierens“ (ebd.) „Wenn ich zu einem Klima verhelfen kann, das von Echtheit, Achtung und Verständnis gekennzeichnet ist, dann geschehen – wie mich die Erfahrung gelehrt hat – aufregende Dinge ... Dank dieser Gewißheit habe ich ein tiefes Vertrauen auf mich selbst, auf andere Personen und auf Gruppen entwickelt, wenn wir nur einem solchen wachstumsfördernden Klima ausgesetzt sind“ (ROGERS 1986, S. 22f).

Zusammenfassend lässt sich mit ROGERS Folgendes festhalten: „Die zentrale Hypothese dieses Ansatzes kann kurz dargestellt werden...: Sie besteht darin, daß das Individuum unermesslich reiche Anlagen in sich trägt, ... und daß diese Anlagen sich nur dann erschließen können, wenn eine genau definierbare Atmosphäre von fördernden psychologischen Einstellungen geschaffen werden kann“ (ROGERS 1984 b, S. 10). „Es gibt drei Bedingungen, die diese wachstumsfördernde Atmosphäre ausmachen, ob wir nun von der Beziehung zwischen Therapeut und Klient, Eltern und Kind, Leiter und Gruppe, Lehrer und Studenten ... sprechen. Diese Bedingungen treffen tatsächlich in jeder Situation zu, die die Entfaltung der Persönlichkeit zum Ziel hat“ (ebd.). Für den Bereich der Pädagogik beschreibt ROGERS diese drei Bedingungen nochmals neu. Sie sollen hier anhand von (ins Deutsche übersetzten) Originalzitate wiedergegeben werden. In seiner Abhandlung über „Eigenschaften, die Lernen fördern“ nennt ROGERS folgende Einstellungen als zentral wichtig:

1. **Das Real-Sein des Facilitators:** „Die vielleicht grundlegendste dieser wesentlichen Einstellungen ist das Real-Sein oder die Ursprünglichkeit. Wenn der Facilitator real ist, wenn er der ist, der er ist, wenn er, ohne eine Mauer oder eine Fassade um sich aufzubauen, in Beziehung zum Lernenden tritt, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr viel größer, daß er wirkungsvoll arbeiten kann“ (ROGERS 1988, S. 117). „Es bedeutet, daß er in eine direkte, persönliche Begegnung mit dem Lernenden kommt und ihn auf derselben Ebene, als Person zu Person, trifft ... Auf diese Weise ist er für seine Schüler ein Mensch und keine gesichtslose Verkörperung einer curricularen Pflicht und auch keine sterile Röhre, durch die Wissen von einer Generation zur nächsten weitergeleitet wird“ (ebd., S. 118).
2. **Wertschätzen, Anerkennen, Vertrauen:** „Es gibt eine weitere hervorstechende Einstellung bei denen, die Lernen erfolgreich fördern“ (ebd., S. 120). ROGERS schreibt, dass er diese Verhaltensweise vielfach beobachtet und erfahren hat. „Es ist jedoch schwer herauszufinden, welchen Begriff man dafür verwenden soll. Deshalb werde ich mehrere gebrauchen“ (ebd.). Und er erläutert: „In dieser Einstellung liegt für mich eine *Wertschätzung* des Lernenden, seiner Gefühle, seiner Meinungen, seiner Person. Sie besteht darin, sich um den Lernenden zu kümmern, ohne dabei Besitz von ihm zu ergreifen. Sie ist verbunden mit *Anerkennung* dieser anderen Persönlichkeit als einer selbständigen Person, die es wert

ist, ihr eigenes Recht zu haben“ (ebd., S. 120f). „In dieser Einstellung liegt grundlegendes *Vertrauen* – die Überzeugung, daß dieser andere Mensch irgendwie von Grund auf vertrauenswürdig ist. Ob wir sie nun mit *Wertschätzung*, *Akzeptieren*, *Vertrauen* oder anderswie bezeichnen, so zeigt diese Einstellung sich jedenfalls in vielfältiger und beobachtbarer Art und Weise“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 121). „Was ich hier beschreibe, ist also die Hochschätzung des Lernenden als eines unvollkommenen Menschen, der viele Gefühle und viele Entwicklungsmöglichkeiten hat. Durch die Wertschätzung oder Anerkennung des Lernenden bringt der Facilitator sein grundlegendes Vertrauen in die Fähigkeiten des menschlichen Organismus zum Ausdruck“ (ebd.). ROGERS zeigt an vielfältigen Praxisbeispielen auf, „...wie dieses wertschätzende, akzeptierende, vertrauende Verhalten dem Lernenden erscheint, dem das Glück widerfährt, es zu erleben“ (ebd.).

3. **Einführendes Verständnis:** „Ein weiteres Element, durch das ein Klima für selbstinitiiertes, auf Erfahrung beruhendes Lernen entsteht, ist einführendes Verständnis...“ (ROGERS 1988, S. 123). „Diese Art des Verständnisses unterscheidet sich deutlich vom gewöhnlichen wertenden Verstehen nach dem Muster des: ‚Ich verstehe, wo es bei dir fehlt‘. Wenn dagegen sensibles Einfühlungsvermögen vorhanden ist, dann reagiert der Lernende etwa nach diesem Muster: ‚Endlich versteht jemand, wie ich mich fühle, wie ich mir vorkomme, ohne daß er mich analysieren oder beurteilen will. Jetzt kann ich endlich zu mir selbst kommen, mich entfalten und lernen‘“ (ebd.). Und ROGERS schlussfolgert: „Jeder Lehrer, der versuchte, auch nur einmal pro Tag wertungsfrei anerkennend und einfühlsam auf ein Gefühl zu reagieren, das ein Schüler zeigt oder verbalisiert, würde, so glaube ich, die Kraft entdecken, die in dieser gegenwärtig kaum vorhandenen Form des Verstehens liegt“ (ebd., S. 124).

Es dürfte deutlich geworden sein, dass in ROGERS' pädagogischem Ansatz die *Qualität der Beziehung* bzw. des *pädagogischen Bezugs* eine zentrale Kategorie darstellt. Im Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen steht für ROGERS die Frage: „Wie kann ich eine Beziehung herstellen, die dieser Mensch zu seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung benutzen kann?“ (ROGERS 1992, S. 46). ROGERS kommt zu folgendes Fazit: „Ich kann die Grundhypothese in einem Satz wie folgt zusammenfassen: Wenn ich eine gewisse Art von Beziehung herstellen kann, dann wird der andere die Fähigkeit in sich selbst entdecken, diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, und Veränderung und persönliche Entwicklung finden statt“ (ebd., S. 47). Ein zentrales Qualitätsmerkmal dieser pädagogischen Beziehung ist eine *wertschätzende Einstellung* der Lehrperson gegenüber ihren Schüler/innen. Diese Einstellung sollte aber möglichst authentisch sein: „Es führt zu nichts, die äußerliche Fassade einer Einstellung zu zeigen, die ich auf einer tieferen oder unbewussten Ebene gar nicht habe“ (ebd.).

Es drängt sich die Frage auf, wie ROGERS sich die *Qualifizierung von Lehrpersonen* vorstellt, die über diese beziehungsfördernden Eigenschaften und daraus resultierenden Verhaltensweisen verfügen. Am Beispiel eines „Lehrerausbildungsprogrammes“ der St. Lawrence University im US-Bundesstaat New York, das RO-

GERS über Jahrzehnte beratend begleitete, stellt er Möglichkeiten der praktischen Umsetzung seiner personenzentrierten Ideen in der Lehrerbildung ausführlich vor (vgl. ROGERS 1984 a, S. 116ff). Auch hier ist für ROGERS – neben Methoden und Techniken – am wichtigsten ein „Klima der Achtung und einer uneingeschränkt positiven Betrachtungsweise, des Einfühlungsvermögens und der persönlichen Glaubwürdigkeit“ (ebd., S. 127). Nur so ist gewährleistet, dass „den Studenten, die Lehrer werden wollen“, geholfen wird, „ihre Arbeit menschlich anzugehen“ (ebd., S. 119). Inzwischen wurden vielfältige Lehreraus- und Fortbildungsprogramme entwickelt und durchgeführt, „um die interpersonellen Fähigkeiten insbesondere von Lehrer[n] zu steigern. In den USA hat das NCHC (National Consortium for Humanizing Education) in einem Zeitraum von 17 Jahren mehr als 2000 Lehrer und 20000 Studenten verschiedener Jahrgänge, sozialer Schichten, aller Schulformen, unterschiedlicher Rassen und Nationen in 42 amerikanischen Bundesstaaten sowie in sieben anderen Nationen auf ihre interpersonellen Fähigkeiten hin untersucht und durch entsprechende Ausbildungs- und Trainingsprogramme in einzelnen selbstgewählten Verhaltensdimensionen (aktives Zuhören, person-zentrierte [sic] Konfrontation etc.) geschult und fortgebildet“, resümiert GRODDEK bereits zwei Jahrzehnte nach Erscheinen des Buches „Lernen in Freiheit“ (GRODDEK 1987, S. 130). Sein Fazit: „Die umfangreichen Evaluationsstudien dieser Programme zeigen einen eindeutigen Trend: Lehrer, die person-orientiert [sic] arbeiten ..., sind ‚erfolgreicher‘ als ihre Kollegen: Ihre Schüler zeigen mit deutlicher Signifikanz höheres Selbstvertrauen und Selbstachtung, mehr Leistungsbereitschaft ..., weniger Disziplinprobleme, anwachsende Leistungen im IQ-Test, mehr Kreativität, Spontaneität und Fähigkeiten zu komplexeren Denkvorgängen ...“ (ebd., S. 131f).

In seiner erhellenden Analyse über „Carl Rogers und die Pädagogik“ kommt BEHR zu folgendem Fazit: „Rogers eigentliche Leistung für die Pädagogik findet sich somit eher im Verborgenen, nicht in jenen Arbeiten, die sich explizit mit Lernen und Erziehung befassen, ... sondern dort, wo sich seine Auffassung von zwischenmenschlicher Beziehung in Hinblick auf pädagogischen Bezug denken lässt“ (BEHR 1987, S. 149). Dem ist unbedingt zuzustimmen. Auch GRODDEK arbeitet in seiner Bestandsaufnahme den „genuin pädagogischen Kern“ des Ansatzes von ROGERS überzeugend heraus (vgl. GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE GESPRÄCHSPSYCHOTHERAPIE (Hg.) 1987, S. 10; GRODDEK 1987, S. 79ff). Obgleich die uneingeschränkt positive Sicht des Kindes, die pädagogische Orientierung am Kind sowie die Idee des individualisierten Lernens ohne Angst und Zwang bereits in unterschiedlicher Akzentuierung in der reformpädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts gefordert wurden, hat m. E. niemand die „person-zentrierten Grundhaltungen“ so differenziert beschrieben und der empirischen Forschung zugänglich gemacht wie CARL ROGERS (vgl. ebd., S. 109f). Den „Beitrag des person-zentrierten Ansatzes für die pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung“ hat GRODDEK detailliert dargelegt (ebd., S. 120ff). BEHR fasst die Ergebnisse zentraler empirischer Forschungen zu den drei personenzentrierten Einstellungen wie folgt zusammen: „Die pointierte Folgerung aus den Untersuchungen von Tausch und Tausch, Aspy und Roebuck kann in Hinblick auf die pädagogische Anwendung des personenzentrierten Ansatzes nur so lauten:

Pädagogische Erfolge hängen von der Qualität einer menschlichen Beziehung zu den Schülern ab, die definiert wird durch das Maß, in welchem der Lehrer *Authentizität*, *Wertschätzung* und *Empathie* zeigt. Diese Verhaltensmerkmale können und sollten gelernt bzw. trainiert werden“ [Hervorhebungen A.P.] (BEHR 1987, S. 147).

Abschließend sei noch erwähnt, dass ROGERS mit seinem pädagogischen Ansatz – vor allem in seiner späten Schaffensphase – auch politische Forderungen verband. Er wollte sein Konzept der „humanistischen Erziehung“ als eine „revolutionäre Vision“ für das gesamte Bildungswesen verstanden wissen und hob hervor, „...daß eine wahrhaft humanistische, personenzentrierte Erziehung eine Revolution auf der ganzen Linie darstellt. Sie ist kein Herumbasteln an der herkömmlichen Erziehung. Sie stellt die Bildungspolitik auf den Kopf“ (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 137). Auch in seinem Buch „On Personal Power – Inner Strength and its Revolutionary Impact“ (Deutsch: „Die Kraft des Guten“) schildert er die „stille Revolution“, welche die Anwendung des personenzentrierten Ansatzes in menschlichen Gemeinschaften, Organisationen und Staaten ausgelöst hat: „Auf fast jedem Gebiet ist eine stille Revolution im Gange. Sie verspricht, uns zu einer humaneren, personenbezogeneren Welt voranzutragen“ (ROGERS 1978, S. 323). Hierbei kommt dem Bereich der Bildung und Erziehung nach Auffassung des Autors eine herausragende Bedeutung zu.

Das Leben mit den „drei Einstellungen“ wurde für ROGERS zunehmend zu einer grundlegenden *Daseinsweise*, mit der er große Hoffnungen zur Verbesserung der gesellschaftlichen Situation und des Weltfriedens verband. In seinem 1980 erschienenen Buch „A Way of Being“, das im Deutschen unter dem Titel „Der neue Mensch“ veröffentlicht wurde, stellt ROGERS seine Vision vom „Aufbau personenzentrierter Gemeinwesen“ und deren „Implikationen für die Zukunft“ vor (ROGERS 2003, S. 85ff). Von *Wertschätzung* getragene zwischenmenschliche Beziehungen sind dabei für ROGERS der Schlüssel zu einer insgesamt humaneren und friedlicheren Welt.

2.2.6 F. PERLS (1969): Wertschätzung als Achtsamkeit

Eine deutlich andere Nuance von „Wertschätzung“ findet man in dem Werk von FREDERICK PERLS, der ebenfalls als einer der wichtigsten Vertreter der Humanistischen Psychologie gilt. Obwohl PERLS selbst kaum Hinweise zur pädagogischen Theoriebildung oder zur Erziehungspraxis gegeben hat, wurde er wie kein anderer mit seiner „Gestalttherapie“ zum geistigen Vater einer dezidiert humanistisch geprägten *pädagogischen* Richtung im ausgehenden 20. Jahrhundert, der sog. „Gestaltpädagogik“ (vgl. Kap. 2.3.1). Allein schon aufgrund dieser stark *pädagogisch* akzentuierten Rezeption, aber auch wegen der für die Pädagogik relevanten *inhaltlichen* Akzente in seinem Werk erscheint es angemessen, auch PERLS an dieser Stelle ein Kapitel zu widmen.

FREDERICK (auch: FRITZ) PERLS wurde 1893 in Berlin als Sohn jüdischer Eltern geboren. Nach Abitur und Medizinstudium arbeitete er 1926 als Assistent bei KURT GOLDSTEIN. In dieser Zeit begegnete er den Ideen der Berliner gestaltpsy-

chologischen Schule. Danach absolvierte er eine psychoanalytische Ausbildung, zunächst bei KAREN HORNEY u. a., später bei WILHELM REICH. 1933 floh er mit seiner Familie vor den Nationalsozialisten nach Amsterdam (Niederlande), 1934 übersiedelte er nach Johannesburg (Südafrika), wo er ein „Psychoanalytisches Institut“ gründete (vgl. QUITMANN 1996, S. 102ff). 1942 wurde PERLS' erstes Buch veröffentlicht, in dem er bereits grundlegende Ideen seiner späteren Gestalttherapie darlegte: „Ego, Hunger and Aggression“ (Deutsche Ausgabe: „Das Ich, der Hunger und die Aggression“, 1978) (vgl. PERLS 1978). 1946 zog er nach New York und gründete dort eine psychoanalytische Praxis. Der orthodoxen Psychoanalyse nach FREUD stand er jedoch zunehmend kritisch gegenüber und entwickelte seine eigene therapeutische Methode, die sogenannte „Gestalt-Therapie“, die er als „eine Weiterentwicklung des psychoanalytischen Ansatzes“ verstand (QUITMANN 1996, S. 106). Zusammen mit PAUL GOODMAN und RALPH HEFFERLINE veröffentlichte PERLS 1951 sein Grundlagenwerk „Gestalt Therapy“ (Deutsche Ausgabe: „Gestalttherapie“, Bd. 1: Grundlagen; Bd. 2: Praxis, 1979) (vgl. PERLS 1991 a; 1991 b). Dieses Werk machte seine Ideen weltweit bekannt. 1966 wirkte PERLS am Esalen-Institut in Kalifornien und wurde dort zu einem wichtigen Protagonisten der „Human-Potential-Bewegung“. In seinem 1969 erstmals erschienenen Buch „Gestalt-Therapy Verbatim“ (Deutsche Ausgabe: „Gestalttherapie in Aktion“, 1979) legte PERLS detailliert seine Theorie und Praxis der Achtsamkeit bzw. des Gewahrseins (*awareness*) dar. Kurz vor seinem Tod im Jahr 1970 gründete er 1969 am Lake Cowichan in Kanada einen „Gestalt-Kibbuz“, in dem er seine Ideen eines am Wachstum der Persönlichkeit orientierten, humanen und achtsamen Zusammenlebens von Menschen praktisch umzusetzen versuchte.

Insbesondere seine Begegnung und Auseinandersetzung mit der Berliner Schule der „Gestaltpsychologie“ (WERTHEIMER, KOFFKA, LEWIN, KÖHLER, METZGER), die seit Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auf dem Gebiet der Wahrnehmungsforschung arbeitete, legte den Grundstein für sein späteres Therapiekonzept und gab diesem auch seinen Namen (vgl. PERLS 1982, S. 20; vgl. ders. 1991 b, S. 15 und 18). Nicht zuletzt seine Begegnung mit MAX REINHARD führte dazu, dass auch Elemente des Psychodramas Eingang in PERLS' Therapieform fanden (vgl. PERLS 1982, S. 105ff). Wie viele andere humanistische Psychologen war auch PERLS beeinflusst von den Ideen der Existenzphilosophie, insbesondere von HEIDEGGER, JASPERS und SARTRE, aber auch von der Gedankenwelt BUBERS (vgl. QUITMANN 1996, S. 129ff). Schließlich flossen auch Sichtweisen der asiatischen Philosophie, insbesondere des japanischen Zen-Buddhismus, in die Arbeit von PERLS mit ein, der sich 1960 selbst einige Monate in einem japanischen Zen-Kloster aufhielt (vgl. ebd., S. 129). PETZOLD resümiert: „Fritz hat im Laufe seines Lebens zahlreiche Elemente, die Psychoanalyse, die Gestaltpsychologie, das Psychodrama, Körpertherapie, östliche Philosophie und Meditation aufgenommen und für seine Arbeit ausgewertet“ (PETZOLD, in: PERLS 1982, S. 10). Der Autor betont aber die Eigenständigkeit des Gestalt-Konzeptes von PERLS als eines „in sich konsistenten, integrativen“ Ansatzes (ebd.).

Anders als ROGERS hat PERLS kaum explizit pädagogische Themen aufgegriffen. Dennoch gibt es Hinweise, dass PERLS für ein Weiterdenken bzw. eine Über-

tragung seines Ansatzes in die Pädagogik hinein durchaus offen war. So beschreibt er in der Einleitung zu seiner „Gestalttherapie“ den Zweck des Buches wie folgt: Es soll „denjenigen, die in den Bereichen *Erziehung*, Medizin und Psychotherapie arbeiten“, dazu dienen, ihre Sichtweisen zu erweitern und gestalttherapeutische Ideen nahe zu bringen (PERLS 1991b, S. 20). PERLS konstatiert weiter: „Die Einsichten der Gestaltpsychologie haben sich für das Verständnis von Kunst und *Erziehung* als fruchtbar erwiesen...“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 13). PETZOLD schreibt im Rückblick auf die Entwicklung der Gestalttherapie bei PERLS: „Insgesamt ... hat sich der Akzent vom Gedanken der Therapie zu einem Gestaltbegriff des Wachstums hin verlagert“ (ebd., S. 7). PERLS wollte seine Einsichten also auch außerhalb der psychotherapeutischen Situation als Entwicklungsimpulse für *alle* Menschen zugänglich machen – und sie zur umfassenden „Selbst-Entdeckung“ ermutigen, aus der allein ein wertschätzender Umgang mit sich selbst und anderen erwachsen kann.

Obgleich dem Begriff der „Wertschätzung“ im Werk von PERLS explizit keine große Bedeutung zukommt, beschreibt er in seinen Veröffentlichungen eine Qualität des Umgangs zwischen Therapeut und Klient, die von ausgeprägter „Wertschätzung“ getragen ist. Die beiden wesentlichen Charakteristika dieses Miteinanders sind „Gewahrsein“ und „Kontakt“. Diese Qualitäten sind für PERLS nicht nur unverzichtbare Fähigkeiten eines erfolgreichen Therapeuten; die Entwicklung bzw. Wiederentdeckung dieser Kompetenzen durch den Klienten ist nach Auffassung von PERLS auch das Ziel jeder therapeutischen Arbeit, ja jeglichen persönlichen Wachstums überhaupt.

In seinem 1969 verfassten und posthum veröffentlichten Manuskript, das unter dem Titel „The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy“ 1973 erstmals in den USA erschien (Deutsche Ausgabe: „Grundlagen der Gestalttherapie“, 1976), findet man die vermutlich aussagekräftigste Stelle in PERLS' Werk zu dem Thema „Wertschätzung“. Er beschreibt dort ausführlich, wie er in seiner „Hier-und-Jetzt-Therapie“ seinen Patienten dazu verhelfen kann, seelische Blockierungen, die in ihrer Kindheit entstanden sind, wahrzunehmen, sie aufzulösen, die abgespaltenen Seelenanteile zu einer Ganzheit zurückzuführen und sie zur „wahren Integration“ zu bringen (PERLS 1982, S. 81ff und S. 91f). „Wir können ihnen [den Patienten – A.P.] eine Chance geben, sie selbst zu sein, weil sie anfangen werden, sich zu erfahren; das wird ihnen eine aufrichtige *Wertschätzung* ihrer selbst und der anderen ermöglichen und sie befähigen, guten Kontakt zur Welt zu schaffen...“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 92). Durch diese Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber werden Menschen demnach in die Lage versetzt, „... sich selbst als Teil des Gesamtfeldes zu sehen und so in Beziehung zu sich selbst und zur Welt zu treten. Das ist guter Kontakt“ (ebd.).

Für eine Pädagogik der Wertschätzung bieten die von PERLS geprägten Begriffe des *contact* (Kontakt, Verbindung, Begegnung) und der *awareness* (Achtsamkeit, Gewahrsein, Bewusstheit) wertvolle Anknüpfungspunkte, weshalb sie an dieser Stelle näher erläutert werden sollen. „Im Mittelpunkt des psychologisch-therapeutischen Denkens PERLS' steht das Konzept des ‚Kontakts‘“, stellt QUITMANN fest (QUITMANN 1996, S. 135). „*Contact*“ (bzw. in der deutschen Übersetzung „Kon-

takt“) wird in diesem Kontext in einem recht umfassenden Sinne verstanden, der physische, psychische, mentale und soziale Aspekte in gleicher Weise beinhaltet und von der Ganzheit des Organismus mit allen seinen Funktionen ausgeht. So schreiben PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN: „Wir benutzen das Wort ‚Kontakt‘ – ‚in Berührung sein mit‘ Objekten – als Grundbegriff sowohl für die sinnliche Wahrnehmung als auch für das motorische Verhalten“, aber auch für Gefühle, Gedanken und Sprache in bestimmten sozialen Kontexten (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 a, S. 9).

Kein Lebewesen kann ohne Kontakt mit seiner Umgebung leben, auch nicht der Mensch. Weltbegegnung findet an der „Kontaktgrenze“ zwischen Ich und Außenwelt statt. „Die Kontaktgrenze ist damit der zentrale Ort für die Begegnung und den Austausch mit der Umwelt, der zentrale Ort für positive und negative Veränderungen“, fasst QUITMANN zusammen (QUITMANN 1996, S. 111). Jegliche menschliche Erfahrung basiert auf Kontakt. So stellen PERLS et al. fest, „... daß 1. Erfahrung letztlich Kontakt ist, das heißt die Funktion der Grenze von Organismus und Umwelt, und daß 2. jede menschliche Funktion ein Wechselspiel in einem Organismus/Umwelt-Feld ist, das sich als soziokulturelles, sinnliches und physisches darstellt“ (ebd., S. 11). „Aller Kontakt ist kreative gegenseitige Anpassung von Organismus und Umwelt“ (ebd., S. 12). Daraus ergibt sich von selbst, „...daß aller Kontakt kreativ und dynamisch ist“ (ebd., S. 11). Ohne Kontakt mit der Umwelt erstarrt und stirbt ein Organismus. Nach PERLS ist „Kontakt“ ein Prozess, der sich in vier Phasen vollzieht: 1. „Vorkontakt“, 2. „Kontaktanbahnung“, 3. „Kontaktvollzug“ und 4. „Nachkontakt“ (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 a, S. 196ff und S. 213ff). Durch „Kontaktunterbrechung“ kann es zu neurotischen Entwicklungen kommen. Man mag hier an die Befunde der neueren Bindungsforschung denken, welche die zentrale Bedeutung von frühem Kontakt und sicherer, stabiler Bindung für die spätere Entwicklung des Menschen auf empirischer Basis eindrucksvoll belegen (vgl. z. B. AHNERT 2008; BOWLBY 2010, 2006; GROSSMANN/GROSSMANN 2011, 2006; KRUMWIEDE 2007).

Als Psychiater und Psychotherapeut hat sich PERLS nicht nur mit gesunden, sondern vor allem auch mit pathologischen Entwicklungen und deren Heilungsmöglichkeiten beschäftigt. Insbesondere den neurotischen Störungen, die er als ein in unseren westlichen Gesellschaften weit verbreitetes Phänomen betrachtete, widmete er seine besondere Aufmerksamkeit. „Grundsätzlich erwachsen diese Störungen aus der Forderung der Umwelt, zu sein, was man nicht ist, ein Ideal zu verkörpern, statt sich selbst“ (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 8). Eine verhängnisvolle Rolle spielt dabei das, was PERLS den „Kreuzzug für die ‚Beherrschung der Emotionen‘“ nennt, der nach seiner Auffassung in unseren westlichen Gesellschaften weit verbreitet ist und sich vor allem in der Erziehung stark pathologisierend bemerkbar machen kann (ebd., S. 116). „Wegen des Unbehagens, das sie bei den Erwachsenen erwecken, die sich alle Mühe geben, die eigenen Gefühle niederzuhalten, wird auch den Gefühlen der Kinder keine natürliche Entwicklung und Differenzierung gestattet“ (ebd., S. 117). Dies kann gravierende Konsequenzen für die seelische Entwicklung eines Kindes haben. „Die Folge ist, auch das Kind muß so schnell wie möglich gezwungen werden, starke Gefühle zu verdrängen und ein für

allemaal das Fassadengesicht der konventionellen ‚Selbstbeherrschung‘ aufzusetzen“ (ebd.). So kann eine zu strenge, aber auch eine zu sehr verwöhnende Erziehung pathologische Entwicklungen im Kind in Gang setzen. „Wenn entweder die Hindernisse zu groß sind, als daß das Kind sie überwinden könnte, oder aber das Kind verzogen und der Möglichkeiten des ‚Selbermachens‘ beraubt wird, entwickelt es seine eigene Art Psychopathologie“ (ebd., S. 7f). Diese zeigt sich dann in vielfältigen neurotischen Symptomen beim späteren Erwachsenen.

PERLS macht dabei im Wesentlichen vier „neurotische Mechanismen“ aus: „Introjektion“, „Projektion“, „Konfluenz“ und „Retroflektion“, die er an konkreten Beispielen für jeden nachvollziehbar erläutert (vgl. z. B. PERLS 1982, S. 43-61). Diese Störungen sind immer auch Störungen im Kontakt mit sich selbst und mit anderen Menschen. Deshalb ist es für jeden, der professionell mit Menschen arbeitet – also in besonderem Maße auch für Erziehungs- und Lehrpersonen – m. E. unerlässlich, sich eigener neurotischer Anteile zumindest bewusst zu sein und sie nicht unreflektiert auszuagieren. Zu der dafür nötigen Selbsterkenntnis kann der Ansatz von PERLS einen wertvollen Beitrag leisten. Dies sei hier an einigen Beispielen verdeutlicht.

1. Für Erziehungs- und Lehrpersonen ist es zweifellos wichtig, den Unterschied zwischen gesundem „Kontakt“ und „Verstrickung“ mit anderen Personen klar zu erkennen. „Menschen, die miteinander in ungesunder Verstrickung leben, haben *keinen persönlichen Kontakt* zueinander“, schreiben PERLS et al. (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 141). Wertschätzung des jeweils anderen Menschen ist nur auf der Basis von gesundem Kontakt, nicht aber in der neurotischen Verstrickung möglich. „Wo Menschen nicht ineinander verstrickt, sondern in Kontakt sind, respektieren sie nicht nur Meinungen, Geschmack und Pflichten des anderen wie ihre eigenen, sondern begrüßen sogar die Belebung und Spannung, die sich beim Austragen von Unstimmigkeiten ergeben. Verstrickung führt zu Routine und Stagnation, Kontakt zu Erregung und Wachstum“ (ebd., S. 142). Deshalb ist das Wissen um solche neurotischen Mechanismen m. E. unverzichtbarer Bestandteil einer Schulkultur, die von *echter* gegenseitiger Wertschätzung und *authentischem* Respekt geprägt ist.
2. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist das Aufdecken von „Projektionen“, wozu Erziehungs- und Lehrpersonen in ihrem Kontakt mit Kindern und Jugendlichen, aber auch mit Eltern und Kolleg/innen weitgehend in der Lage sein sollten. „Projektionen sind Merkmale, Gefühle, Einstellungen oder Verhaltenselemente, die eigentlich der eigenen Persönlichkeit zugehören, aber nicht als solche erlebt werden; sie werden vielmehr Objekten oder Personen in der Umwelt zugeschrieben und bei diesen dann als auf einen selbst gerichtet erlebt, statt umgekehrt“ (ebd., S. 232). Dass solche unerkannten „Projektionen“ in der Schule zu enormen Verstrickungen mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen führen können, leuchtet unmittelbar ein. Eine professionelle Lehrperson sollte sie – ggf. mit psychologischer Hilfe – erkennen und auflösen können, da nur so ein wertschätzender Kontakt mit den am Schulleben beteiligten Personen möglich ist.

3. Auch sollten Erziehungs- und Lehrpersonen sich bewusst sein, wo und wie sie durch eigene neurotische Anteile „Kontaktvermeidung“ betreiben – und sich im Idealfall bewusst dafür entscheiden, an ihren „Kontaktstörungen“ zu arbeiten. Hierzu führt QUITMANN m. E. zutreffend aus: „In dem Falle, wo das Individuum nicht entscheidet, bleiben ‚unerledigte Geschäfte‘ zurück, die in Form einer ‚zweiten Natur‘ alle folgenden Kontaktprozesse behindern. Immer mehr Energien werden abgezogen, um in Form von ‚Vermeidung‘ das Gleichgewicht der ‚zweiten Natur‘ aufrechtzuerhalten; an die Stelle von ‚Kontakt‘ mit der Möglichkeit des ‚Wachstums‘ tritt die ‚Kontaktvermeidung‘ als Überlebenstraining“ (QUITMANN 1996, S. 138). Dass dies einem wertschätzenden Klima in der Schule nicht zuträglich sein kann, liegt auf der Hand. Da der positive Umgang mit „Kontakt“ sowie die Fähigkeit zu einer konstruktiven „Kontaktpflege“ zweifellos zu dem täglichen „Kerngeschäft“ von Lehrpersonen gehört, erscheint dieser Aspekt im Kontext einer „wertschätzenden Pädagogik“ als zentral wichtig und verdient unbedingte Beachtung.
4. Schließlich können sich „Verdrängungen“ von alten Verletzungen oder „Blockierungen“ durch erlittene Traumata bei Lehrpersonen negativ auf die Kontaktfähigkeit mit den Schüler/innen im Hier und Jetzt auswirken. Hierzu schreibt PERLS: „Der Neurotiker findet es schwierig, ganz an der Gegenwart zu partizipieren – seine unerledigten Geschäfte aus der Vergangenheit sind ihm im Weg“ (PERLS 1982, S. 82). In der Therapie lernt er, „in der Gegenwart zu leben“ (ebd.). „Daher ist Gestalttherapie eine ‚Hier- und Jetzt-Therapie‘“, in welcher der Einzelne aufgefordert wird, „seine gesamte ungeteilte Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was er jetzt in der Gegenwart, ... genau hier und jetzt tut“ (ebd.). Er wird ermutigt, „...sich seiner Gesten, seines Atems, seiner Gefühle, seiner Stimme, seines Gesichtsausdrucks ebensosehr [sic] bewußt zu werden wie seiner ... Gedanken“ (ebd., S. 83). Welches enorme Potenzial in dieser Schulung der Selbst- (und auch der Fremd-)Wahrnehmung für Lehrpersonen liegt, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, lässt sich unschwer erkennen.

Damit ist die Überleitung geschaffen zu dem zweiten, vielleicht im Kontext des Themas dieser Arbeit wichtigsten Aspekts des PERLS'schen Ansatzes: dem Konzept der „*awareness*“. Dieser englische Begriff lässt sich im Deutschen etwa wie folgt übersetzen: „Achtsamkeit“, „Gewahrsein“, „Bewusstheit“, „Aufmerksamkeit“, „Wahrnehmung“, „Sensibilisierung“¹¹. PERLS spricht auch von „*self-awareness*“ und „*awareness of others*“, was sich mit „Selbstwahrnehmung“ bzw. „Selbstgewahrsein“ und „Fremdwahrnehmung“ bzw. „Gewahrsein der Anderen“ übersetzen lässt. Dass die begriffliche Abgrenzung von „*awareness*“ nicht ganz einfach ist, zeigt auch ein Erklärungsversuch von QUITMANN: „*Awareness* ist ‚eine flatterhafte Zwillingschwester der Aufmerksamkeit‘¹²; *awareness* ist diffuser als Aufmerksamkeit, bedeutet soviel wie

11 Vgl. Leo-Online-Wörterbuch, Englisch-Deutsch, online unter URL: <http://www.leo.org> [Stand: 12.07.2015].

12 Dieses Zitat stammt von FRITZ PERLS; es findet sich in dem Buch „Grundlagen der Gestalttherapie“ (1982), S. 29.

Selbst-Bewußtheit oder Gewahrsein. Es handelt sich hierbei um eine entspannte Form der Aufmerksamkeit, in der der lebendige Organismus in Kontakt ist mit sich und der Umwelt“ (QUITMANN 1996, S. 127; vgl. auch PERLS 1982, S. 29).

PERLS stellt in seiner Autobiographie fest: „I have made awareness the hub [dt. Angelpunkt – A.P.] of my approach, recognizing that phenomenology is the primary and indispensable step toward knowing all there is to know“ (PERLS 1969, S. 69). Dieses Zitat macht deutlich, wie zentral für PERLS' gesamtes Konzept das Phänomen der „Achtsamkeit“ bzw. des „Gewahrseins“ ist. Dies bestätigt auch QUITMANN, wenn er schreibt: „Im Mittelpunkt“ des Ansatzes von PERLS und seinen Kollegen „stehen daher die Vorgänge von ‚Gewahrsein‘ (awareness) und ‚Bewusstsein‘“ (QUITMANN 1996, S. 134). Dabei muss zwischen diesen beiden Begriffen klar unterschieden werden. „Das Bewußtsein umfaßt für PERLS ‚drei Bereiche: bewußtes Wahrnehmen des Selbst, bewußtes Wahrnehmen der Welt und bewußtes Wahrnehmen dessen, was dazwischen ist...‘“ (ebd.). Bewusstsein bildet sich aus Bewusstheit bzw. Gewahrsein. „Voraussetzung für dieses Bewußtsein ist *awareness*, das Gewahrsein dieser verschiedenen Ebenen, auf denen Bewußtsein sich manifestieren kann“ (ebd.). Es wird deutlich, dass *awareness* in dem hier gemeinten Sinne sich nur bedingt mit den Begriffen der „Achtsamkeit“, der „Bewusstheit“ und des „Gewahrseins“ wiedergeben lässt, wie wir sie im deutschsprachigen Raum kennen. „Awareness“ kann vielmehr als eine „Geisteshaltung“ verstanden werden, die von äußerster Wachheit und Aufmerksamkeit, aber zugleich von einem lebendigen Kontakt nach innen und nach außen hin getragen ist – eine „Haltung“ also, die zweifellos auch im pädagogischen Kontext relevant ist.

PERLS et al. unternehmen nun den Versuch, eine „Phänomenologie des Gewahrseins“ zu entwerfen, indem sie der Frage nachgehen: „Welche Faktoren wirken im Gewahrsein, und wie können Fähigkeiten, die nur im Zustand des Gewahrseins erfolgreich ausgeübt werden können, diese Eigenschaft verlieren?“ (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 14). Nach eingehender Analyse beschreiben die Autoren die wesentlichen Elemente von „awareness“ wie folgt: „Gewahrsein kennzeichnet sich durch *Kontakt, Sinneswahrnehmung, Erregung, Gestaltbildung*“ (ebd.). Es würde zu weit führen, diese Begriffe hier näher zu erläutern; zur vertiefenden Lektüre sei vor allem auf die Ausführungen der o. g. Autoren am angegebenen Ort verwiesen.

In seiner „ungewöhnlichen Einführung in die Gestalttherapie“ beschreibt BRUNO-PAUL DE ROECK mit anschaulichen Worten die Bedeutung der „Bewusstwerdung“ durch „Achtsamkeit“ (*awareness*), die immer mit einer umfassenden, ja bisweilen auch schonungslosen „Selbstwahrnehmung“ beginnt. Wichtig ist, dass der Mensch, der seine Achtsamkeit schulen will, zunächst „...sich ‚bewusst wird‘. Daß er sich selber wahrnimmt. Daß ihm bewußt wird, wie er mit sich umgeht und was in ihm und um ihn herum geschieht“ (DE ROECK 1987, S. 62). Indem er das tut, vollzieht sich schon eine Veränderung: „Sich im Selbsterfahren üben ist mehr als eine Übung. Es ist zugleich schon ein anderes Leben. Ein Stück Wachstum. Hier und Jetzt sein ist Leben, ist Sein“ (ebd.). Anklänge an existentialistisches und (Zen-)buddhistisches Gedankengut sind hier unüberhörbar; der Weg zur „Acht-

samkeit“ wird als ein Übungsweg beschrieben, den jeder Mensch gehen kann, der ihn als wichtig für sich erachtet.

Die „Technik der Bewusstwerdung“, wie sie in der Gestaltarbeit angewendet wird, benutzt Sprachformeln, die dem Einzelnen helfen sollen, sich im Hier und Jetzt seiner Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle bewusst zu werden. Die einfachste Formel lautet: „Jetzt bin ich mir bewußt...“ (PERLS 1982, S. 83). PERLS führt dazu aus: „Das ‚jetzt‘ hält uns in der Gegenwart und lässt uns erkennen, daß keine Erfahrung möglich ist außer in der Gegenwart“ (ebd.). „Jetzt erfahre ich ... jetzt fühle ich ... jetzt handle ich ... jetzt will ich ... jetzt vermeide ich ... jetzt beherrsche ich mich selbst, um nur ja nicht zu weinen ... jetzt würde ich gerne ... jetzt erwarte ich ...“ (DE ROECK 1987, S. 62). Es liegt auf der Hand, dass eine Lehrperson, die auf diese Weise Bewusstsein über sich selbst erlangt hat, klarer und bewusster mit Schüler/innen kommunizieren und interagieren kann als eine ihrer selbst unbewusste und unreflektierte Lehrerpersönlichkeit. Dass diese „Bewusstheit“ prinzipiell für jeden erreichbar ist, machen gestalttherapeutische Autoren immer wieder deutlich. „Aufmerksamkeit und offene Augen genügen als Einsatz“, schreibt DE ROECK (ebd., S. 63). „Bewusstwerden ist also schon die halbe Arbeit“, schlussfolgert der Autor (ebd., S. 62). „Dies ist der Weg, deine Kraft und deine Möglichkeiten zu entdecken und sie im gewöhnlichen alltäglichen Leben nutzen zu lernen“ (ebd., S. 63). Das gilt auch für Lehrpersonen und andere Pädagog/innen, deren tägliche Arbeit ein hohes Maß an Präsenz und Gewahrsein verlangt.

Die „Fertigkeit des Selbstgewahrseins“ (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 32) ist nach PERLS et al. eine *conditio sine qua non* für die Fähigkeit zur Kontaktnahme zu anderen Menschen. Nur wer mit sich selbst präsent im Hier und Jetzt sein kann, kann auch wahrnehmen, was um ihn herum und in anderen vorgeht. Insofern hat PERLS' Ermutigung zur bewussten *Selbst-* bzw. *Innenwahrnehmung* nichts mit egozentrischer „Nabelschau“ zu tun, sondern stellt die Basis für eine gesunde *Fremd-* bzw. *Außenwahrnehmung* im sozialen Miteinander dar. „Jeder gesunde Kontakt erfordert Gewahrsein...“, stellen PERLS et al. fest (ebd., S. 138). Jedes Gewahrsein beginnt mit „Selbst-Entdeckung“, und jedes „Selbst-Gewahrsein“ führt zu erweiterter Achtsamkeit für die Mitwelt. PERLS et al. schreiben dazu: „Selbst-Entdeckung‘ mag wie ‚kalter Kaffee‘ klingen ... aber so, wie wir den Ausdruck verwenden, bedeutet ‚Selbst-Entdeckung‘ einen anstrengenden Prozeß“ (ebd., S. 21). Sie verläuft als ein „...Prozeß kontinuierlichen Wachstums – und braucht nicht zu enden, solange man lebt. Sie erfordert, daß du eine ganz besondere Haltung gegen dein Selbst einnimmst und es in seinen Tätigkeiten beobachtest“ (ebd.). Diese „Beobachtung des Selbst in Tätigkeit – schließlich des Selbst *als* Tätigkeit“ erfordert nach Auffassung der Autoren lebenslange Übung (ebd.).

Nicht zuletzt für Lehrpersonen, die ihr „Gewahrsein“ ausbilden und trainieren möchten, mag folgender Hinweis relevant sein: Im Praxisteil des von PERLS et al. verfassten Grundlagenwerkes zur „Gestalttherapie“ gibt HEFFERLINE eine umfassende Anleitung zur Entwicklung von „Achtsamkeit“ bzw. „Gewahrsein“, die jedermann anwenden kann (vgl. PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 1). Die zahlreichen darin vorgeschlagenen Übungen sollen der „Gewahrserweiterung“ dienen (ebd., S. 7). Sie können als „Experimente zum Selbstgewahrsein“ ver-

standen werden (ebd., S. 56). „Es ist dies quasi ein systematischer Kursus, um die eigene Wahrnehmungsfähigkeit zu schärfen...“ (ebd., S. 1). Da diese Achtsamkeitsübungen durchaus auch im schulischen Kontext von Bedeutung sein können, seien sie hier wenigstens im Umriss vorgestellt: Die erste Übungsgruppe umfasst sog. „Experimente“ zur „Kontaktnahme mit der Umgebung“ (ebd., S. 49-92). So geht es in der ersten Übung um das „Spüren, was gegenwärtig ist“. Dabei sollen auch „Widerstände“ erkannt und benannt werden. In einer weiteren Übung sollen „Aufmerksamkeitszuwendung und Konzentration“ geschult werden. Die zweite Gruppe von Übungen beinhaltet Experimente zur „Technik des Gewahrseins“ (ebd., S. 93-135). Es geht dabei z. B. um die „Schärfung des Körperempfindens“, um das „Erleben des Gefühls-Kontinuums“, um „Verbalisieren“ und um Übungen zur „Integration des Gewahrseins“. In der dritten Übungsgruppe findet man Übungen zum „gelenkten Gewahrsein“ (ebd., S. 136-156). Hierbei geht es um das Einüben einer „fokussierten Bewusstheit“, die ihr Augenmerk auf bestimmte Aspekte des Innen- oder Außenerlebens lenkt (vgl. PERLS 1982, S. 86). PERLS et al. treffen hier eine Unterscheidung zwischen „Gewahrsein“ und „Introspektion“: „Gewahrsein ist freies Erspüren dessen, was in dir auftaucht – was du fühlst, tust oder vorhast. Introspektion ist absichtliches Hinwenden der Aufmerksamkeit auf diese Vorgänge, um bewertend, lenkend oder berichtigend in sie einzugreifen...“ (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 95). Auch die Fähigkeit zur „Introspektion“ gehört zweifellos zu denjenigen Kompetenzen, die eine Lehrperson braucht, um ihren Schüler/innen authentisch, selbstkritisch, aber durchaus auch (selbst-)wertschätzend begegnen zu können.

Eine gesteigerte Achtsamkeit für Innen- und Außenvorgänge ist kein Selbstzweck, sondern dient letztlich einer verbesserten Selbstannahme sowie einer erhöhten Wertschätzung der Mitwelt. In der Hierarchie der Prioritäten rangiert für PERLS das „Bedürfnis nach Selbstachtung“ hoch, aber auch das „Bedürfnis nach Liebe“ steht in der Werthierarchie weit oben (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 a, S. 63f). Selbstwahrnehmung ist nicht immer bequem; sie bedeutet auch „...die bewusste Konfrontation mit der persönlichen und der sozialen Realität, die Anerkennung der Person, die man wirklich ist...“ (QUITMANN 1996, S. 128). Allein eine solche – auf vertiefter Selbsterkenntnis basierende – Selbstwertschätzung der eigenen Person mit allen ihren Defiziten und Grenzen, aber auch mit ihrem gesamten Potenzial befähigt den Einzelnen, diese Wertschätzung auch anderen Personen entgegenzubringen.

PETZOLD, der Gründer und langjährige Leiter des Fritz-Perls-Instituts in Düsseldorf, stellt zu Recht fest: „Gestalt ist keine Technik, kein therapeutisches Schnellverfahren, sondern ein ernster Weg, sich selbst zu finden und zu wachsen“ (PETZOLD, in: PERLS 1982, S. 11). Es geht also nicht um das Erlernen einer oberflächlichen „Sozialtechnologie“, sondern – wie auch bei ROGERS – in erster Linie um die Aneignung einer inneren *Einstellung* bzw. *Haltung*, die es ermöglicht, Wertschätzung überhaupt erst zu leben. „Gestalttherapie erfordert eine Haltung, die nicht in zwei Monaten erworben wird, sondern durch ein langes und ernstes Training, in dessen Zentrum die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit steht“ (ebd.). „Wir wollen nicht glauben machen, daß dieses Unternehmen leicht sei“, resümieren

PERLS et al. (PERLS/HEFFERLINE/GOODMAN 1991 b, S. 23). Doch dürften die vorangegangenen Ausführungen deutlich gemacht haben, dass sich das Unternehmen „Achtsamkeitsentwicklung“ und „Kontakttraining“ durchaus lohnen kann – gerade auch im Kontext einer Personalentwicklung an Schulen, die sich ein wertschätzendes Miteinander zum Ziel setzen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass auch für PERLS die „Beziehung“ zwischen Therapeut und Klient ein wichtiges Element seiner Therapie ist. Wie bereits bei ROGERS wird eine lebendige „Ich-Du-Beziehung“ im Verhältnis zwischen Therapeut und Klient angestrebt (vgl. QUITMANN 1996, S. 128). Dabei ist es essentiell, dass sowohl Therapeut als auch Klient immer *autonome Personen* bleiben. In Anlehnung an MARTIN BUBER, den PERLS in seiner Frankfurter Zeit persönlich kennenlernte, hebt PERLS die Einmaligkeit jedes Individuums und seine Eigenverantwortung immer wieder hervor. „PERLS entlässt den Menschen damit nicht in die Unverbindlichkeit eines ‚wir‘, sondern Menschengemeinschaft ergibt sich für ihn im Sinne BUBERS aus der Begegnung von ‚Ich‘ und ‚Du‘“ (ebd., S. 135). Hier kommt noch einmal der PERLS'sche Begriff der „Kontaktgrenze“ ins Spiel. Denn, wie QUITMANN ausführt: „Diese Begegnung ist eine Funktion der Kontaktgrenze, die ... nicht trennend zwischen Ich und Du steht, sondern immer ‚Mitwelt‘ im HEIDEGGER'schen Sinne ist, d. h. eine dauernd sich verändernde Grenze im Begegnungsfeld von Ich und Du“ (ebd., S. 135). Der Autor führt aus, dass PERLS diesbezüglich „stark von BUBER beeinflusst“ war (ebd., S. 131). „Ähnlich wie bei BUBER beginnt die Beziehung zum anderen bei der ‚Fähigkeit zu *sein*, was man *ist*, die durch das Wort ‚Ich‘ ausgedrückt wird“ (ebd., S. 131). An dieser Stelle finden sich auch Anklänge an die bereits im vorangegangenen Kapitel dargelegten Aussagen von KIERKEGAARD über „das Selbst, das man in Wahrheit ist“, auf die sich auch PERLS ausdrücklich bezieht (ebd.). Hier schließt sich der Kreis, denn: „Die Entscheidung, für einen Moment derjenige zu sein, der man wirklich ist, führt zum ‚Kontakt‘ mit sich selbst *und* mit der Umwelt ...“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 137). Bezogen auf das Thema dieser Arbeit bedeutet das: Nur im lebendigen, realen Kontakt zwischen achtsam wahrnehmenden, authentischen Menschen kann sich Wertschätzung ereignen.

Vor allem diese letzten Ausführungen mögen verdeutlicht haben, dass das Gestalt-Konzept von PERLS deutlich über eine rein psychotherapeutische Methode hinausweist. PERLS selbst schreibt dazu: „Gestalttherapie ist ein existentieller Ansatz; das bedeutet, daß wir nicht nur damit beschäftigt sind, Symptome und Charakterstrukturen zu behandeln, sondern daß wir mit der ganzen Existenz eines Menschen befasst sind“ (PERLS 1979, S. 74). Nicht zuletzt diese Tatsache lässt es berechtigt erscheinen, den Gestalt-Ansatz in der Pädagogik dort zu nutzen und weiterzuentwickeln, wo dies im Sinne der Förderung eines wertschätzenden Umgangs aller am Schulleben beteiligten Personen als konstruktiv und gerechtfertigt erscheint.

2.2.7 R. COHN (1989): Wertschätzung als Anteilnehmen

Obleich RUTH COHN den Begriff der „Wertschätzung“ in ihren Schriften nicht explizit verwendet hat, ist auch ihr Leben und Werk eine wahre Fundgrube für das Thema dieser Arbeit, weshalb sie in diesen Ausführungen nicht fehlen soll.

Auch bei COHN ist die eigene Biographie eng mit ihren grundlegenden Ideen und Werken verknüpft, weshalb sie an dieser Stelle kurz skizziert werden soll (vgl. LÖHMER/STANDHARDT 1995, S. 447-450; vgl. auch QUITMANN 1996, S. 187f). RUTH CHARLOTTE HIRSCHFELD wurde 1912 in Berlin als Tochter deutsch-jüdischer Eltern geboren. Nach Abitur und Studium der Nationalökonomie und Psychologie in Heidelberg und Berlin floh sie 1933 – am Tag nach Hitlers Machtergreifung – vor den Nationalsozialisten nach Zürich, wo sie ihre Studien der Psychologie, Medizin, Psychiatrie, Pädagogik, Theologie, Philosophie und Literatur fortsetzte und eine Ausbildung zur Psychoanalytikerin absolvierte. 1941 emigrierte sie mit ihrem Mann, dem deutsch-jüdischen Arzt HANS-HELMUT COHN, und ihrer Tochter nach New York. Dort machte sie zunächst eine pädagogische Ausbildung in „Early Childhood Progressive Education“ an der fortschrittlichen „Bankstreet School“ und arbeitete später als Psychoanalytikerin mit eigener Praxis in New York City. Von 1957 bis 1973 übte sie eine Lehrtätigkeit am New Yorker „Center for Psychotherapy“ im Bereich Gruppentherapie aus. Als Mitglied der „American Academy of Psychotherapy“ lernte sie FRITZ PERLS, CARL ROGERS, VIRGINIA SATIR, JOHN WARKENTIN und andere namhafte humanistische Psychologen kennen. 1964/65 folgte eine Zusatzausbildung in „Gestalttherapie“ bei PERLS. 1966 gründete sie das „Workshop Institute for Living-Learning“ (WILL), ein Institut für Ausbildung, Forschung und Praxis von „Theme Centered Interaction“ (TCI).

RUTH COHN kehrte 1974 nach Europa zurück und arbeitete bis 1998 als Beraterin und Supervisorin an der „Ecole d'Humanité“ in Hasliberg-Goldern in der Schweiz, an der bis heute Methoden des „Lebendigen Lernens“ im Sinne der TZI angewendet und im Schulleitbild vertreten werden.¹³ COHN erhielt mehrere Ehrendoktorwürden, bekam 1992 das Bundesverdienstkreuz verliehen und engagierte sich bis ins hohe Alter für die Verbreitung der von ihr entwickelten Gruppenmethode der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI), ehe sie 2010 in Düsseldorf verstarb (vgl. ebd.). 2012 – an dem Tag, an dem RUTH COHN 100 Jahre alt geworden wäre – wurde an ihrem ehemaligem Wohnhaus in Berlin-Charlottenburg eine Gedenktafel enthüllt, auf der u. a. folgender Text eingraviert ist: „Geprägt von ihren Erfahrungen unter der NS-Diktatur und ihrem Leben in der Emigration begründete sie im amerikanischen Exil die ‚Themenzentrierte Interaktion‘ (TZI). Sie war eine der einflussreichsten [sic] Vertreterinnen der humanistischen Psychologie.“¹⁴ Diese Einschätzung ist – gerade mit Blick auf die Anwendung der „TZI“ im Bereich der Pädagogik – zweifellos angemessen.

13 Siehe online unter URL: <http://www.ecole.ch> [Stand: 25.08.2015].

14 Quelle: „Berliner Gedenktafel“ für Ruth Cohn am ehem. Wohnhaus der Familie in der Mommsenstraße 55, Berlin-Charlottenburg.

Von allen Protagonisten der humanistischen Psychologie war RUTH COHN zweifellos diejenige, die am dezidiertesten den Weg von der *Psychologie* zur *Pädagogik* gegangen ist – in ihrem Leben wie in ihrem Werk – und dies aus Überzeugung. Ihr 1975 veröffentlichtes Buch mit dem Titel „Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion“, das den Untertitel „Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle“ trägt, ist programmatisch für ihr Lebenswerk (vgl. COHN 1986). COHNs engagiertes Eintreten für einen neuen, humanistischen Ansatz der Gestaltung von Arbeits- und Lernsituationen in Gruppen entspringt dabei im Wesentlichen zwei biographisch-zeitgeschichtlichen Quellen, die hier explizit genannt werden sollen, da sie den Hintergrund für ein angemessenes Verständnis ihres Werkes bilden – und zugleich aktuelle zeitgeschichtliche Bezüge aufweisen.

An erster Stelle ist hier COHNs unmittelbares Erleben der NS-Diktatur von 1933 bis 1945 zu nennen. COHN schreibt dazu: „Das Grauen der Zeit erlebte ich sehr tief“ (COHN 1984, S. 213). QUTIMANN führt aus: „Sie konnte das, was in Deutschland geschah, nicht fassen und setzte alles daran, zu verstehen, was in Menschen vorgeht, die ein solches politisches System unterstützen bzw. hinnehmen“ (QUITMANN 1996, S. 187). Es sollte aber nicht bei der bloßen Analyse der historischen Grausamkeiten von Nazi-Terror und Holocaust bleiben. COHN trieb vielmehr Zeit ihres Lebens die Frage um, wie „die Wiederholung einer solchen politischen Katastrophe in Zukunft verhindert“ werden kann – und wie die individuellen und sozialen Strukturen einer Gesellschaft beschaffen sein müssen, um die „Utopie einer humanen Menschengesellschaft“ verwirklichen zu können (ders., ebd., S. 187f). In diesem Sinne kann die Entwicklung der TZI nicht losgelöst von COHNs gesellschaftspolitischem Anliegen betrachtet werden. OSSWALD schreibt hierzu pointiert: „Die TZI ist die Antwort auf die Herrschaftsform des Nationalsozialismus...“ (OSSWALD 2001, S. 11). COHN selbst erläutert: „... TZI war für mich von Anfang an der Ausdruck einer Idee, daß es doch so etwas geben müsse, was wir mitten im Grauen der Welt tun könnten – ihm etwas entgegenzusetzen, kleine Schritte, ... winzige Richtungsänderungen“ (OCKEL/COHN 1995, S. 78). Die politische Dimension ihrer therapeutisch-pädagogischen Arbeit hat COHN nie verleugnet. „Der Faszination am Krieg die Faszination am Leben entgegenzusetzen, das ist pädagogische Friedensarbeit“, konstatierte sie einmal (COHN/TERFURTH 2001, S. 59). Über die Zeit ihrer Emigration in die Vereinigten Staaten schrieb COHN im Rückblick: „Ich wusste damals, daß ich nirgends und nie mehr Wurzeln haben würde – Wurzeln wie Bäume in der Erde; und daß kein anderer Boden mir mehr zur Heimat werden könne als die Liebe zu Menschen und ihren Anliegen“ (COHN 1986, S. 221). Diese Stelle aus ihrem Werk macht wohl wie keine andere die biographischen und zeitgeschichtlichen Bezüge von COHNs Konzept des „Anteilnehmens“ deutlich, das im Folgenden noch näher betrachtet werden soll.

Die zweite biographische Quelle ihres Werkes ist in COHNs lebenslanger Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse und anderen Psychotherapieformen zu sehen. Dabei stand sie der Psychoanalyse durchaus auch kritisch gegenüber, vor allem wenn diese dogmatisch interpretiert oder angewendet wurde. So beanstandete COHN einmal, dass die „Couch-Wissenschaft“ zur „heiligen Kuh“ erklärt werde (COHN 1980, S. 23). Obgleich sie als Psychoanalytikerin die heilsame

Erfahrung machen konnte, einzelnen Menschen aus ihren neurotischen Verstrickungen heraushelfen und den Weg in Autonomie und Beziehungsfähigkeit weisen zu können, war es COHN schon früh ein Anliegen, die Erkenntnisse der Psychoanalyse und der Humanistischen Psychologie weiteren Bevölkerungskreisen zugänglich und nutzbar zu machen. „Ich hatte den Wunsch, eine Bewußtwerdung – wie die Analyse sie einzelnen Menschen ermöglichte – vielen Leuten zugänglich zu machen und vor allem, Kinder und Eltern zu erreichen. Und das würde wohl am besten über Schulen ... gehen“, schreibt COHN (OCKEL/COHN 1995, S. 178). Bereits früh war es COHNs Anliegen, „... Methoden zu finden, um das, was wir vom Menschen in der Gruppentherapie gelernt haben, über die Patienten hinaus weiteren Kreisen zugute kommen zu lassen – besonders dem Erziehungswesen“ (COHN 1986, S. 111). Es ging ihr darum, Haltungen zu beschreiben und Methoden zu entwickeln, die einer „humanistischen Erziehung“ dienlich sind. Dies zeigt sich nicht nur in ihrem Werk, sondern auch in ihrem Lebenslauf. „Cohns Herz schlug in der Pädagogik“, liest man auf der Homepage des Ruth Cohn Institute for TCI¹⁵ – und dem ist, wenn man Gelegenheit hatte, RUTH COHN persönlich zu erleben, unbedingt zuzustimmen.

So sind viele Teile von COHNS Schriften explizit pädagogischen Fragen gewidmet. Ausgehend von einer tiefgreifenden Schulkritik entwickelt sie darin ihr Konzept des „lebendigen Lernens“¹⁶, das sie dem „toten Lernen“ in den Bildungseinrichtungen ihrer Zeit kontrastierend gegenüberstellt. Hierzu zunächst zwei markante Zitate: „Lebendiges Lernen bedeutet, sich freuen zu können an Bildern, Wahrnehmungen, Gefühlen, neuen Beziehungen, Gedanken, Bewegungen und Fertigkeiten und nie mehr Langeweile haben zu müssen. Lebendiges Lernen ist die Freude an Freiheit und Sachbeherrschung und Muße und Abenteuer – allein und mit anderen – Überraschung über Unvorhergesehenes und Neugier auf das Hier und Jetzt und Danach“ (COHN 1993, S. 12). Ihre Ansicht über lebendiges Lernen fasste COHN einmal in folgender Sentenz zusammen: „*Lebendiges Lernen heißt zu leben, während ich lerne*“ (ebd., S. 152). „Der Begriff Lebendiges Lernen impliziert den Gegensatz zum Toten Lernen ...“ (ebd., S. 13). Nach COHN „... zwingt unsere Zivilisation Kinder in ungemäße [sic] Lern- und Verhaltensformen. Wir bieten ihnen aggressive und rivalisierende, statt individuierende [sic] und kooperative Verhaltensweisen an. Was ein lebendiger Lern- und Wachstumsprozeß sein sollte, wird zu einem ‚ich bin besser (schlechter) als Du‘-Unternehmen, das entfremdende Motivationen einimpft und echte Lebenswerte zerstört“ (ebd., S. 13). Aber „...dieses zwangsweise Lernen, bei dem die eigene lebensvolle Beteiligung des Schülers fehlt, ist totes Lernen. Es kommt mit großer Wahrscheinlichkeit unverdaut wieder heraus, oder es treibt den Schüler in Lethargie oder Wut oder – noch häufiger – in leblose Konformität“ (COHN 1993, ebd., S. 17).

15 Online unter URL: <http://www.ruth-cohn-institute.com> [Stand: 26.08.2015].

16 COHN erläutert: „Der Begriff ‚Living-Learning‘ wurde von Norman Liberman anlässlich der Gründung des ‚Workshop Institute for Living-Learning‘ im Jahre 1966 geprägt“ (COHN 1993, S. 13).

Dieser Gedanke ist zwar nicht neu und findet sich seit Anbeginn des Schulwesens in zahlreichen Variationen durch die Jahrhunderte hindurch immer wieder, was im Rahmen einer systematischen Analyse der „Schulkritik“ von den Anfängen bis ins 20. Jahrhundert bereits ausführlich dargelegt wurde (vgl. PFISTERER 2003, S. 45-235). Dennoch vertritt COHN ihre schulkritischen Ideen aus „humanistischer“ Sicht mit solcher Verve, dass der Leser unserer Tage aufmerkt, weil er so manches davon in den Schulen unserer Zeit immer noch unverändert wiederfindet. Deshalb seien hier zunächst einige markante Stellen aufgeführt, in denen COHN unsere „Rivalitätsschulwelt“ charakterisiert (COHN 1986, S. 157). COHN ist überzeugt, „...daß die Schulsysteme in Amerika und in Deutschland die fast universelle Sehnsucht nach Erziehung zur Demokratie und sozialen Gerechtigkeit nicht fördern. Beide arbeiten mit dem *Rivalitätsprinzip*, das ich für eine destruktive Grundlage halte“ (ebd., S. 152). An anderer Stelle formuliert COHN: „*Der Geist der Schulen ist vom Rivalitätsprinzip geprägt ... Das Rivalitätsprinzip aber bedeutet die Organisation des unverdünnten Egoismus*“ [Hervorhebung durch die Autorin] (ebd., S. 154). Und sie führt aus: „Im Erziehungswesen bedeutet dies Rivalisieren um Noten, um bevorzugte Stellung, ... um die Gunst des Lehrers ... Nur ich oder du können reüssieren, nicht wir. (Resultat: besser ich als du.)“ (ebd.). „Mit der immer wachsenden Rivalitätskampagne verschwinden oft auch letzte Spuren von Gemeinschaftssinn im Klassenleben...“ (ebd.). Weitere Kritikpunkte betreffen: 1. den *Leistungsdruck* durch fremdbestimmtes Lernen: „Ich glaube, dass Kinder und Erwachsene ‚etwas leisten‘ wollen. Ich glaube, daß das Wort ‚Leistungsdruck‘ aufkam, nicht weil Leistung an sich gehaßt wird, sondern fremd-verlangte-Leistung, die nicht mit innerem Sein und den Bedürfnissen Nächster oder Bedürftiger verbunden ist“ (ebd., S. 156). 2. Die *Ziffernnoten*: „Schüler und Lehrer funktionieren gleichermaßen unter dem Diktat bewertender Zahlen, die existentiell nichts mit ihnen zu tun haben“ (ebd., S. 157). 3. Die *Selektion*: „Im allgemeinen wird in der Rivalitätsschulwelt von Menschen durch klassifizierende Zahlen und unmenschliche Nicht-Begegnungen die Wissensspreu vom Wissensweizen fein säuberlich geschieden“ (ebd.). 4. Das einseitige Anhäufen von *Wissen*: „Das Übergewicht vom Stofflernen gegenüber der Möglichkeit zu denken, schöpferisch zu sein ... und die Vernachlässigung menschlicher Interaktion kennzeichnet die Schulwelt des Rivalitätsprinzips“ (ebd., S. 155). 5. Das rein linkshemisphärische *Lernen*: „In der Schule wird die rechte Gehirnhälfte allgemein ‚links liegengelassen‘... Könnte es sein, daß unsere Kultur Anzeichen einer ‚gehirngeschädigten‘ Zivilisation trägt?“ (FARAU/COHN 1984, S. 482). 6. Die *Körperfeindlichkeit*: „Lernstunden übersehen den Körper“ (COHN 1986, S. 156). 7. Die *Schulräume*: „Das Rivalitätsprinzip – mit seinem Sprößling leeres Stofflernen ohne Rücksicht auf Person und Kooperation – spiegelt sich auch in der Anordnung der Schulräume wider. Pulte, Tische, Bänke stehen in Reih und Glied, das Katheder in hierarchischer Position zentral ihnen gegenüber. Die Raumverteilung wirkt als manipulatorisches Instrument, die Begegnung von Ich und Du der Schüler und die freundliche Beziehung zum Lehrer zu hemmen oder unmöglich zu machen“ (ebd., S. 155f). Schließlich kommt auch die traditionelle Ausbildung der *Lehrpersonen* bei COHN nicht gut weg: „Die Lehrerausbildung ist im wesentlichen auf Stofflernen ausgerichtet. Wenig Zeit bleibt für praktische Pädagogik“ (ebd., S. 155). Dem de-

struktiven und nicht wertschätzenden *Rivalitätsprinzip* setzt COHN die Prinzipien der *Kooperation*, des *Anteilnehmens*, der *Ehrfurcht* bzw. *Achtung* vor allem Lebendigen und der *Verantwortung* entgegen.

Obgleich COHN den Begriff der *Wertschätzung* in ihren Werken kaum explizit verwendet, leuchten in ihrem Ansatz immer wieder vielschichtige Facetten dieses Prinzips auf, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen. Was bedeutet *Wertschätzung* nun im Sinne von RUTH COHNs TZI-Ansatz? – Zunächst ist festzustellen: In COHNs Konzept des „lebendigen Lernens“, das von Wertschätzung des Selbst (Ich), der Mitmenschen (Wir), der Themen und Aufgaben (Es) und der umgebenden Welt (Globe) geprägt ist, spielt der Begriff des *Anteilnehmens* eine zentrale Rolle. So schreibt COHN in ihrem 1989 erstmals erschienenen Buch mit dem programmatischen Titel „Es geht ums Anteilnehmen“: „Der Titel dieses Buches ist der Ausdruck meines Glaubens, daß Anteilnehmen an der eigenen Entwicklung, an anderen Menschen und an der Welt Aufgaben sind, die uns zufallen. Diese Aufgaben sind heute buchstäblich lebenswichtig“ (COHN 1993, S. 7). Im Anteilnehmen drückt sich die Wertschätzung des Selbst, aber auch des Mitmenschen und der Umwelt aus. „Wir gehen über unsere Egozentrizität hinaus auf zweierlei Weise: durch Kommunikation mit anderen und dadurch, daß wir Anteil an dieser Welt [sic] und ihre Teilhaber sind“ (ebd., S. 40). Der Einzelne, die Mitmenschen und die Welt sind untrennbar miteinander verknüpft: „Ich sehe einen Wert in mir selber nur dann, wenn ich mich nicht lediglich als Ich fühle, sondern als jemand, der Anteil hat am Weltganzen“ (ebd., S. 169). „Vereinzelung oder Vermassung sind gleichermaßen lebensfeindlich. Ich gehöre zum Universum als ein unendlich kleiner Teil. Ich nehme Anteil am Universum als Mensch“ (ebd., S. 7). Dieses Anteilnehmen und Teilhaben sind für COHN existentielle Bedingungen des Menschseins, die uns zur Verantwortung rufen: „Anteilnehmen gehört zu uns als Teilhabende an dieser Welt ... Als Anteilnehmende antworten wir auf Geschehnisse – wir sind verantwortlich [sic]“ (ebd., S. 8).

Der Begriff der *Verantwortung*, der in COHNs Werk eine wichtige Rolle spielt, ist ebenfalls eine Grundkonstante ihres Welt- und Menschenbildes. Auch dieser Begriff steht in engem Zusammenhang mit einer wertschätzenden Haltung. Wertschätzend verhalte ich mich nur, wenn ich mir meiner Verantwortung gegenüber mir selbst, meinen Mitmenschen und meiner Mitwelt bewusst bin. Oder, wie COHN es ausdrückt: „Jedes Ich trägt volle ich-bezogene Verantwortung für sich selbst, partielle Verantwortung für jeden anderen Menschen ... und für die situativen Gegebenheiten, in denen wir leben (den Globus, in dem und durch den wir in Interaktion stehen)“ (COHN 1986, S. 161). Dieser Topos lässt das von HANS JONAS etwa zur selben Zeit beschriebene „Prinzip Verantwortung“ anklingen (JONAS 1984), das im Rahmen eines Anteil nehmenden Miteinanders, das dem „Ich“, dem „Du“, dem „Wir“ und der „Umgebung“ prinzipiell mit Wertschätzung begegnet, unverzichtbar ist.

Ein weiterer wichtiger Begriff bei COHN ist derjenige der *Ehrfurcht* bzw. *Achtung*, dem in den drei grundlegenden „Axiomen“ der TZI eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Originalwortlaut heißt das zweite Axiom wie folgt: „Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum be-

dingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend“ (COHN 1986, S. 120). Für COHN ist diese Aussage eine unhinterfragbare Wertsetzung, auf der ihr gesamtes TZI-System aufbaut. Die Axiome spiegeln zugleich COHNS anthropologische Grundauffassungen wider. Vor allem der erste Satz des Axioms zeigt eine gewisse Verwandtschaft zu ALBERT SCHWEITZERs Theorie der „Ehrfurcht vor dem Leben“ (vgl. SCHWEITZER 1991). SCHULTZE und MATZDORF/COHN bezeichnen dieses Axiom als „das philosophisch-ethische Axiom“ der TZI; „Wertschätzung“ ist für SCHULTZE eine Aufgabe, die sich aus diesem Prinzip ergibt (BALLHAUSEN/SCHULTZE 1995, S. 135f; MATZDORF/COHN 1995, S. 60ff). LANGMAACK nennt diesen Grundsatz „das ethisch-soziale Axiom“ (LANGMAACK 2001, S. 43); man könnte es auch als das „Wertschätzungs-Axiom“ bezeichnen. Bemerkenswert ist, dass auf der Homepage des RCI das zweite Axiom der TZI in leicht abgewandelter Form vorgestellt wird: „Achtung gebührt allem Lebendigen und seinem Werden und Vergehen“ [Hervorhebung A.P.].¹⁷ Hier wird der Begriff der Achtung mit dem der Ehrfurcht synonym verwendet. Auch COHN hebt die Bedeutung von Achtung hervor, möchte sie aber mit Wissen und Fertigkeiten gepaart sehen, wenn sie schreibt: „Achtung vor dem Leben ist wichtig. Fähigkeiten und Wissen sind wichtig. Wissen ohne Achtung vor den Menschen baut Gaskammern und Napalmfabriken. Menschlichkeit ohne Wissen kann kein Brot backen, keine Häuser, Spitäler oder Schulen bauen und keine gebrochenen Knochen oder Seelen heilen“ (COHN 1986, S. 109). So sieht COHN in einer Verbindung von „Achtung“ und „Wissen“ den Schlüssel zu einer konstruktiven Lösung der komplexen Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Menschheit.

Zum Aspekt des *Respekts*, den COHN nicht nur in dem o. g. Axiom, sondern in ihrem gesamten Werk immer wieder anspricht, stellt KROEGER fest: „Alle anthropologischen Annahmen der Themenzentrierten Interaktion stehen unter einem Vorzeichen, das den kühlen strukturellen Grundannahmen eine herausfordernde und engagierte Ausrichtung und Einfärbung gibt, und dieses Vorzeichen heißt: *Respekt* vor Selbstbestimmung, Eigenrecht (Würde) und Geheimnis in der Lebensentwicklung der beteiligten Menschen. Von allem Anfang an prägen diese Einstellung und Wertung, die auch für die Person Ruth Cohns bezeichnend sind, die Methode in jeder ihrer Facetten“ [Hervorhebung A.P.] (KROEGER 1995, S. 94). Der Autor erläutert: „Man könnte dieses Moment des Respekts ... zu den anthropologischen Grundannahmen rechnen – sofern es eine Feststellung ist, daß alles Lebendige solchen Respekt verdient“ (ebd.). Auch hier sind die Verbindungen zu einer „Achtung“ des Menschen aufgrund seiner unantastbaren „Würde“ offensichtlich, die – was noch zu zeigen sein wird – eine zentrale ethische Grundlage einer „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellt.

Das Axiom der Ehrfurcht impliziert für COHN auch die Ehrfurcht und Achtung gegenüber der *Natur*. Vor allem in ihren späteren Schriften hebt sie neben der pädagogischen, der gesellschaftlichen und der politischen Verantwortung des Menschen explizit auch seine *ökologische* Verantwortung hervor. COHN wird nicht

17 Online unter URL: <http://www.ruth-cohn-institute.com> [Stand: 26.08.2015].

müde darauf hinzuweisen, dass die Ehrfurcht vor der Natur und ihrem Wachstum kein Luxus ist, sondern – wie QUITMANN resümiert – „... eine entscheidende Rolle spielt in der Entscheidung über die Zukunft unseres Planeten“ (QUITMANN 1996, S. 210). Es geht darum, dass der Einzelne und die Gemeinschaft politisch wie ökologisch verantwortungsvoll handeln; „... gelingt dies nicht, kann dies im Zeichen der gegenwärtigen atomaren Bedrohung die Zerstörung der menschlichen Existenz bedeuten“ (ders., ebd.). In diesem Sinne ist für COHN wertschätzendes *Anteilnehmen* eine Überlebensvoraussetzung für die Menschheit geworden: „Es geht ums Anteilnehmen der einzelnen an der Gemeinschaft des Lebens. Es geht ums Anteilnehmen der Gemeinschaft am Leben der einzelnen“ (COHN 1993, S. 7). Dies ist wohl die Kernaussage COHNS zum Thema „Anteilnehmen“, in welcher die Autorin ihre Sicht auf die Bedeutung einer wechselseitigen und umfassenden Haltung des „Anteilnehmens“ gleichsam „auf den Punkt“ bringt.

Das Werk COHNS umfasst noch zahlreiche weitere Stellen, die sich mit dem Begriff der *Wertschätzung* in Verbindung bringen lassen. Zunächst lässt sich Wertschätzung ganz einfach als prinzipielle *Offenheit* eines Ich in der Begegnung mit einem Du charakterisieren, was COHN so beschreibt: „I encounter you‘ heißt: ich begegne Dir; ich möchte Dich kennenlernen. Es bedeutet: Ich öffne mich für Dich mit meinen Sinnen, meinen Gefühlen, meinem Verstehen. Es heißt auch: Ich möchte, daß Du mich kennlernst und möchte offen für Dich sein“ (COHN 1993, S. 16). Echte Begegnung geht für COHN immer auch mit Lernen einher: „Etwas aus der Begegnung mit Dir zu lernen, bedeutet, etwas von Dir in mir zu behalten“ (ebd.). Dies setzt eine prinzipielle Offenheit für das voraus, was der andere Mensch mir sagen oder was er mir von sich zeigen möchte, so dass ich wertschätzenden „Anteil“ daran nehmen kann.

Immer wieder betont COHN die Notwendigkeit, in einer Arbeitsgruppe oder auch in einer Schulklassse ein *wertschätzendes Klima* herzustellen. Die „Förderung eines positiven Klimas“ gehört zu den zentralen Aufgaben von Gruppenleitern, aber auch von Lehrpersonen: „Zu Beginn eines Workshops bemühe ich mich, ein akzeptierendes Klima zu schaffen“ (ebd., S. 48). „Ich halte eine negative, angst- und aggressionserfüllte Atmosphäre für ungeeignet für Kommunikation und Lernen und das Zusammenleben von Gruppen“ (ebd.). „Ich versuche, ein einführendes Klima zu fördern und eine annehmende Einstellung in mir gegenüber allem, was gesagt wird, zu üben ... Ich reflektiere, was gesagt wird (im Rogerianischen Stil) und anerkenne, was ich wertvoll finde“ (ebd., S. 48f). Hier wird also in anschaulicher Weise die wertschätzende „Haltung“ einer Gruppenleitungsperson im Rahmen der TZI beschrieben, die nach Auffassung COHNS maßgeblich zu einem positiven Gesamtklima innerhalb der Lerngruppe beiträgt.

Ein anderer – auch pädagogisch wichtiger – Aspekt kommt in diesem Zusammenhang zum Tragen, den COHN in folgender Feststellung zum Ausdruck bringt: „Gruppenleiten erfordert *Kenntnisse der Psychopathologie*“ (ebd., S. 52). Dies gelte auch für Lehrer/innen und ihre Schulklassen. An anderer Stelle beschreibt sie „die prinzipielle akzeptierende Haltung des Leiters, inklusive der Akzeptierung der negativen (depressiven, angstvollen, aggressiven etc.) Emotionen, die modellhaft auf die Gruppe wirkt“, als wichtige Gelingensbedingung für Lernprozesse in Gruppen

(ebd., S. 22). Obgleich es nicht darum gehen kann, Menschen in TZI-Gruppen oder Kinder in Schulklassen „klinisch zu heilen“, können Kenntnisse der Psychologie und Psychopathologie doch entscheidend dazu beitragen, konstruktiv mit pathologischen Phänomenen in Gruppen umzugehen. Dies geschieht nach COHN in erster Linie „...durch verstehendes und akzeptierendes Verhalten und Toleranz, die sich der Gruppe modellhaft mitteilen...“ (ebd., S. 52). Es geht also um „ermutigende einführende Reaktionen“, die ein wertschätzendes Miteinander auch in schwierigen Gruppensituationen ermöglichen (ebd., S. 53).

Eine weitere Facette des Wertschätzungsbegriffs der TZI betrifft den Abbau von *Vorurteilen* und *Feindbildern*. COHN schreibt dazu: „Die meisten Vorurteile entstehen und verhärten sich durch Generalisieren von einigen Beispielen auf eine ganze Kategorie von Menschen“ (ebd., S. 187). Es gehe deshalb um die Frage: „Feindbilder: Wie kann ich, wie können wir sie vermindern?“ Denn: „Feindbilder erzeugen Feinde, und Feinde frieren Feindbilder ein, die neue Feinde erzeugen, über alle Landesgrenzen und Jahrhunderte hinweg“ (ebd., S. 186). Dabei entstehen Feindbilder meist durch Projektionen: „Der andere tut es, der Böse. ‚Wir sind gut ...‘ Gehört es zum Wesentlichen von Feindbildern, daß wir Böses auf andere projizieren ...?“ (ebd.). Die Rücknahme solcher Projektionen trägt wesentlich zu einem „Klima der Wertschätzung“ bei – gerade auch in den Schulen der Gegenwart, die durch die soziale, kulturelle und ethnische *Diversität* ihrer Schüler/innen, aber auch der Lehrpersonen zweifellos vielfältige Projektionsmöglichkeiten bereit halten, deren Thematisierung zu einer Überwindung bzw. Auflösung solcher gruppenbezogener „Feindbilder“ beitragen kann.

Die Wertschätzung von *Minderheiten* war COHN ein besonderes Anliegen – gerade auch im Bereich der Bildung. „Solange Minoritäten durch Abstimmung oder Ausschließung – finanziell oder mit Gewalt – unterdrückt werden“, müssen wir nach COHNs Auffassung „das Erziehungssystem grundlegend verändern“ (COHN 1986, S. 153). Die Autorin beklagt eine diesbezügliche Ignoranz unseres Schulwesens, „... obwohl die Not der Lehrer und Schüler vielen wohlmeinenden Menschen in der Seele brennt“ (ebd.). Hier eröffnet sich zweifellos ein breites pädagogisches Aufgabenfeld, das sich mit den Konzepten der „Interkulturellen Bildung“, der „Transkulturalität“, der „Integration“ und der „Inklusion“ in den Schulen der Gegenwart zweifellos auf einem Weg in Richtung von größerer Vorurteilssensibilität befindet, aber auch von mehr Toleranz, Akzeptanz und Wertschätzung von Menschen, die z. B. ethnischen Minderheiten angehören.

Schließlich sei noch ein TZI-spezifischer Aspekt erwähnt, der für das in diesem Ansatz immanent enthaltene Konzept der Wertschätzung grundlegend ist. Es ist dies „die Achtung ... vor der Selbstbestimmung eines jeden Einzelwesens“ (FARAU/COHN 1984, S. 483). In der Darlegung ihrer anthropologischen Grundannahmen (Axiome) führt COHN aus: „Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. *Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie (Eigenständigkeit) wächst mit dem Bewußtsein der Interdependenz (Allverbundenheit)*“ [Hervorhebung durch die Autorin] (COHN 1986, S. 120). Bezogen auf die Arbeit mit Gruppen bedeutet dies: Nur in einer Lerngruppe, in der beide Aspekte – Autonomie und Interdependenz – zum Tragen kommen, kann „lebendi-

ges Lernen“ im Sinne der TZI verwirklicht werden. „Den Geist Lebendigen-Lernens [sic] in einer interaktionellen Gruppe zu fördern bedeutet, das unveräußerliche Recht jedes einzelnen und die Realität, autonom und interdependent zu sein, zu akzeptieren“ (COHN 1993, S. 25f). Ein solcher pädagogischer Ansatz bedeutet nach Auffassung der Autorin das Gegenteil von „kultureller Indoktrination“ (ebd., S. 23). Diese entsteht nur, „... wenn ein Lehrer versucht, seinen Schülern Lehrstoff oder seine eigenen Meinungen auf eine – nämlich seine – Art und Weise einzuflößen, und wenn er erwartet, daß die Schüler die Welt so sehen wie er. Damit trägt er der Individualität der Menschen in ihrer Wahrnehmungsart, ihrem Fühlen und Denken, ihrem geschichtlichen Rahmen und ihrer eigenen Motivation nicht Rechnung“ (ebd., S. 17). In diesem Sinne konstatiert die Autorin: „Jeder Schul- und Arbeitstag kann sinnvoll sein, wenn die physische, emotionale, intellektuelle und spirituelle Einzigartigkeit der einzelnen respektiert wird“ (COHN 1993, S. 20). Nur dann ist „lebendiges Lernen“ im Sinne COHNs möglich. Der unbedingte *Respekt* vor der individuellen Selbstbestimmung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin gehört somit unverzichtbar zu einer wertschätzenden Unterrichtskultur, die ohne diesen Respekt vor der Autonomie des bzw. der Einzelnen nicht gelingen kann.

Zur Umsetzung der o. g. humanistischen Prinzipien bedarf es nach Auffassung von COHN jedoch tiefgreifender Veränderungen im Erziehungssystem (vgl. ebd., S. 153). „Erziehung im human-demokratischen Sinn dagegen, deren Ziele *gleichwertige Schätzung* [Hervorhebung A.P.] von Person, Gemeinschaft, sozialer Gerechtigkeit und Wissen sind, bedarf neuer Gedanken und Strukturen“ (ebd., S. 152). Man könnte auch sagen: Ein Erziehungswesen, bei dem Individuum, Gemeinschaft und Aufgaben, die aus der gemeinsamen Verantwortung für die Welt erwachsen, *gleiche Wertschätzung* erfahren, bedarf neuer Ideen und Organisationsstrukturen. „Wenn ich, du, wir in dieser Welt wichtig sind, ist unsere Aufgabe, einander kennen und miteinander *kooperieren* zu lernen, und diese eine Welt, in der und durch die wir leben, zu pflegen anstatt sie zu zerstören“ (ebd., S. 153). Angesichts der drohenden Natur- und Umweltkatastrophen unserer Zeit weist COHN mit Nachdruck darauf hin, „...daß unter der bedrohlichen Situation der Zerstörung alles Irdischen Erziehungsreformen, die zur Vermenschlichung führen können, keinen Aufschub vertragen“ (ebd., S. 152). „Humanistische Erziehung setzt neue Leitvorstellungen und eine neue Berufsbeschreibung für den Lehrer voraus. Die Prinzipien der ‚Verdinglichung‘ und des Rivalisierens, die unsere Schulen völlig durchdringen, müssen durch humanistische und kooperative Einstellung [sic] ersetzt werden. Hierzu bietet die ‚themenzentrierte Interaktion‘ eine realisierbare Möglichkeit“ (ebd., S. 175). Dem ist zuzustimmen, wobei die „Themenzentrierte Interaktion“ freilich nicht der einzige Ansatz ist, mit Hilfe dessen Gruppen nach „humanistischen“ Prinzipien lernen, sich entwickeln und ihre Potenziale entfalten können.

Was genau ist nun die „Themenzentrierte Interaktion“ – und welchen methodischen Prinzipien folgt sie? Hierzu sei noch einmal COHN selbst zitiert: „Die TZI verbindet anthropologische Grundannahmen mit einer Theorie und einer Methodik des Führens und Leitens. So lassen sich Prozesse in Gruppen, Teams, Unternehmen und Organisationen besser analysieren, planen, steuern und gestalten.

Dabei werden Kooperation, Persönlichkeitsbildung und verantwortliches Handeln bei der Bearbeitung sachlicher Anliegen und Aufgaben miteinander verbunden. Die Folge: Eine ergebnisorientierte, zielgerichtete Arbeit an Aufgaben, bei der alle Beteiligten auch aus der Begegnung miteinander lernen.“¹⁸ Die Grundpfeiler der TZI lassen sich in aller Kürze wie folgt zusammenfassen: „Jede Gruppe ist durch vier Faktoren bestimmt: die Person (Ich); die Gruppeninteraktion (Wir), die Aufgabe (Es), das Umfeld (Globe). Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Umfeld ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit“ (ebd.). COHN schreibt dazu: „Die themenzentrierte interaktionelle Gruppe bemüht sich um Bewusstwerdung und Förderung des Ich-Potentials, der Wir-Kohäsion und der Themen- und Aufgabenerfüllung“ (COHN 1993, S. 20f). Das prägnante Symbol der TZI (Dreieck im Kreis) erläutert COHN wie folgt: „Das strukturelle Bild der Themenzentrierten Interaktion (TZI) ist das Ich-Wir-Es-Dreieck: die Verbindung dreier Punkte von gleicher Wichtigkeit – Individuum, Gruppe und Thema –, das sich in der gegenseitigen Umgebungskugel, dem Globe, befindet“ (ebd., S. 21). Der Globe – also die unmittelbaren und weiter gefassten Bedingungen der Umwelt einer Lern- und Arbeitsgruppe – darf keinesfalls außer Acht gelassen werden. Diese Regel hat COHN in dem markanten Satz zusammengefasst: „Wer den Globe nicht kennt, den frisst er“ (COHN/FARAU 1984, S. 356; vgl. auch STOLLBERG 2006, S. 28ff). Sie führt aus: „Wir müssen uns mit den Einwirkungen des Globe auf uns und unserer Einwirkung auf ihn beschäftigen“ (ebd.). Dies meint COHN nicht nur im gesellschaftlich-politischen Sinne, sondern explizit auch ökologisch – bezogen auf den Umgang mit unserer natürlichen Umwelt.

Die Aufgabe der Gruppenleitungsperson einer TZI-Gruppe besteht vor allem darin, die „dynamische Balance“ zwischen den vier Faktoren durch kompetente Interaktion und Strukturierung herzustellen und aufrecht zu erhalten (vgl. COHN 1993, S. 29ff; dies. 1986, S. 161; dies. 1984, S. 369). COHN spricht einmal vom „Gruppenleiter als Hüter der Methode“ (COHN 1993, S. 29). Dabei verkörpert der Gruppenleiter einerseits eine natürliche Autorität, bringt sich aber andererseits im Sinne einer partizipierenden Leitung selbst als Person mit ein. „Er muß das Kunststück vollbringen, sowohl den einzelnen und die Gruppe als Ganzes zu sehen als auch das Thema im Auge zu behalten, ohne dabei sich selbst mit seinen Gefühlen und Ideen als Teil dieser ganzheitlichen Beziehungsstruktur zu vergessen oder zu ignorieren“, schreibt QUITMANN zutreffend (QUITMANN 1996, S. 201). Und er erläutert: „Ruth COHN ergänzt hier die durch ROGERS bekannt gewordenen ‚Therapeutenvariablen‘ (Wertschätzung, Einführendes Verstehen, Echtheit) um die auch von TAUSCH/TAUSCH für wichtig befundene Dimension ‚Lenkung“ (ebd., S. 200). Der Gruppenleiter muss also außer dem Thema und der Gruppe immer auch jeden einzelnen Teilnehmer wertschätzend im Blick haben. „Die Aufmerksamkeit auf alle Ichs zu lenken bedeutet, daß die einzelnen Beachtung finden“, schreibt COHN (COHN 1984, S. 369).

18 Online unter URL: <http://www.ruth-cohn-institute.com> [Stand: 26.08.2015].

Aus ihren bereits oben erwähnten „Axiomen“, die den Gedanken der Wertschätzung implizieren, leitet COHN zwei grundlegende „Postulate“ ab, die eine Art Handlungsanweisungen für Teilnehmer einer Arbeitsgruppe beinhalten. In ihrem ersten Postulat „Sei dein eigener Chairman“ (in einer späteren Version wählt COHN die geschlechtsneutrale Formulierung „Sei deine eigene Chairperson“), das sowohl für die Leitung als auch für die Teilnehmer einer TZI-Arbeitsgruppe Gültigkeit hat, verwirklicht sich das o. g. Prinzip der Autonomie konkret (COHN 1986, S. 121f). COHN führt aus, dass „... das Chairman-Postulat von manchen Menschen fälschlich als Aufforderung zu individualistischer, sozial indifferenter Haltung uminterpretiert wurde ... Dies geschah, obwohl überall in meinen Schriften das Chairman-Prinzip als ‚Wahrnehmung nach innen *und* außen und als Achtung für den anderen‘ beschrieben worden war“ (COHN 1984, S. 438). Für COHN bedeutet das Chairman-Prinzip immer auch: „Übe dich, dich selbst und andere wahrzunehmen, schenke dir und anderen die gleiche menschliche Achtung“ (COHN 1986, S. 121). Hier ist der Bezug zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unmittelbar evident, die ohne eine grundsätzliche „Achtung“ des Selbst und des menschlichen Gegenübers nicht realisiert werden kann.

Das zweite Postulat „Störungen haben Vorrang“ gibt Befindlichkeiten von Individuum (Ich) und Gruppe (Wir) bewusst Raum – und vermeidet so die alleinige Dominanz der inhaltlichen Arbeit am Thema (Es) (ebd., S. 122). Wenn starke Emotionen wie z. B. Schmerz, Freude, Angst, Unruhe oder Zerstreutheit als ernstzunehmende „Störungen“ anerkannt, angesprochen und wertgeschätzt werden, kann die Arbeit am Thema bzw. an der Aufgabe nach einer gewissen Zeit „ungestört“ und zügig fortgesetzt werden. Gerade diese Regel kann für eine wertschätzende Arbeit mit Schulklassen äußerst hilfreich sein. Auch Störungen aus dem Umfeld, dem „Globe“ haben Vorrang: „Für die ganze Menschheit gibt es Störungsthemen, denen Vorrang gebührt, wenn wir der Menschheit mit Menschlichkeit noch eine Chance geben wollen“ (COHN/TERFURTH 2001, S. 9). Auch hier klingt wieder das Motiv der *ökologischen* Verantwortung an, die einen konstituierenden Bestandteil des „Anteilnehmens“ im Sinne von COHN darstellt.

Für das Gelingen eines TZI-Arbeitsprozesses hat COHN schließlich neun sog. „Hilfsregeln“ aufgestellt, die dazu beitragen, dass eine Gruppe im Sinne der oben genannten Prinzipien fair und konstruktiv zusammenarbeitet. Die bekannteste dieser Regeln – „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚Man‘“ – ist in den letzten Jahrzehnten zum psychologischen und pädagogischen Allgemeingut geworden (COHN 1986, S. 124). Auch sie verweist auf die Eigenverantwortung des Menschen für sein Sprechen und Handeln in der Gemeinschaft und in der Welt. Ebenso lassen sich auch die anderen TZI-Hilfsregeln ohne Weiteres in Schulklassen, in Lehrerteams, in Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen anwenden. Sie dienen der praktischen Umsetzung der o. g. humanistischen Ideen in Schulen und anderen Institutionen.

Die Anwendungsbereiche der TZI-Methode sind breit gefächert. „TZI ist ein systematischer Versuch, die Lebendigkeit der Living-Learning-Encounters ... auch in Arbeitsgruppen zustande zu bringen – z. B. in Schulklassen, Mitarbeitergruppen, Kommissionen, Tagungen, Management, ... Forschungsteams, Bürgerinitiativen,

Frauen/Männerbewegung usw.“, führt COHN aus (COHN 1993, S. 14). Dabei ist diese Methode nahezu universell einsetzbar. „Die Teilnehmer können Kinder, Jugendliche oder Erwachsene sein. Die Themen können sich auf pädagogische, wissenschaftliche, künstlerische und organisatorische Fragen ... beziehen“ (ebd.). Eine gründliche Ausbildung der TZI-Gruppenleiter/innen war für COHN zentral wichtig: „Die Anwendung der TZI wird fortlaufend berufsspezifisch modifiziert“; so finden „Lehrer, Geistliche, Sozialarbeiter sowie Therapeuten“, aber auch „politisch und sozial engagierte Bürger und Organisationen“ professionelle Anleitung zum „systematischen, humanisierenden Gruppenleiten“ (ebd., S. 15). Auch nach COHNs Tod bietet das „Ruth Cohn Institute for TCI International“ (RCI) mit Sitz in Berlin umfassende TZI-Ausbildungen an. Das RCI zieht bzgl. der Verbreitung der TZI positive Bilanz: „In den letzten Jahren wird neben den ‚klassischen‘ Feldern (Psychotherapie, Pädagogik, Sozialpädagogik) mehr und mehr mit TZI in [sic] Organisations-, Team- und Personalentwicklung gearbeitet“.¹⁹ Den Begriff der „Wertschätzung“ hat das RCI inzwischen in seinen Sprachgebrauch integriert. Auf der Homepage des „Ruth Cohn Institute for TCI International“ liest man: „Seit über 30 Jahren arbeiten weltweit ... LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen, SozialpädagogeInnen, BeraterInnen und Führungskräfte ... erfolgreich mit der TZI. Denn ein durch TZI geprägter Führungs- und Führungsstil verbindet Kompetenz, Motivation, *Wertschätzung* und Zielorientierung“ (ebd.). So ist es wohl kein Zufall, dass im Schulprofil der „Ruth-Cohn-Schule“ in Berlin folgende Passage zu finden ist: „Wir legen Wert auf ein gutes Lernklima, das von gegenseitigem Respekt und *Wertschätzung* geprägt ist“ [Hervorhebungen A.P.].²⁰

Es dürfte deutlich geworden sein, dass COHNs Konzept der TZI mehr ist als eine bloße „Methode“, um Gruppen effektiver zu leiten und Institutionen organisatorisch zu erneuern. Vielmehr ist mit der TZI immer auch eine wertbezogene Haltung gemeint. „*Methode* und *Haltung* gehören bei der TZI so untrennbar zusammen wie Form und Gehalt bei einem Kunstwerk oder Leib und Seele beim Menschen“, stellt COHN fest (COHN 1984, S. 370). „Keine Methode ersetzt persönliche Wärme, Toleranz und positive Einstellung zum Menschen“ (COHN 1970, S. 254; dies. 1986, S. 114). COHN selbst macht den Wertebezug ihres Ansatzes immer wieder deutlich. Über die ihrer Methode zugrunde gelegte „humanistische Wertaxiomatik“ schreibt sie: „Ich glaube, dass die in der TZI enthaltene ethische Axiomatik nicht nur der TZI, sondern der humanistischen Psychologie und ihrer Wertauffassung als Ganzer entspricht“ (ebd., S. 438). Dabei speist sich COHNs Wertauffassung einerseits aus christlich-jüdischen, andererseits aus existentialphilosophischen Quellen, entwickelt sich aber zu einer eigenständigen *humanistischen* Grundhaltung. COHN führt dazu aus: „Die humanistische Psychologie fügt den existentiellen Weltbildern Werte hinzu, die der allgemeine Sprachgebrauch als *human*, das heißt menschlich bezeichnet. Es geht also nicht nur um die Anerkennung der Existenz, sondern um die

19 Online unter URL: <http://www.ruth-cohn-institute.com> [Stand: 26.08.2015].

20 Online unter URL: <http://www.osz-ruth-cohn.de/bildungsgaenge/berufsfachschule> [Stand: 26.08.2015].

bewußte Förderung humaner Werte“ (ebd., S. 437). In ihrem autobiographischen Werk stellt COHN fest, „...daß meine humanistischen Überzeugungen die persönlich wichtigste Grundlage für die Entstehung und Entwicklung der TZI gewesen sind“ (ebd., S. 437f). Andererseits zielt die TZI auf Veränderung inhumaner Zustände und will somit immer auch ein in der Welt engagierter Ansatz sein. Deshalb muss sich jeder die Frage stellen: „Wie will ich/wollen wir verändern? Und welches sind meine/unsere Maßstäbe der Entscheidung?“ COHN resümiert: „Diese Maßstäbe nennen wir Werte“ (ebd., S. 444). Hier wird ein weiteres Mal die Wertgebundenheit der Ansätze deutlich, welche die Humanistische Psychologie hervorgebracht hat, aber auch deren dezidiert gesellschaftsverändernder Impetus bzw. Anspruch.

Menschen im Lehrberuf müssen sich solchen Wert-Entscheidungen nach COHNs Auffassung in besonderer Weise stellen. Somit haben Lehrer/innen nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschaftliche und politische Aufgabe. Hierzu stellt QUITMANN treffend fest: „Ruth COHN glaubt ... nicht daran, daß Revolutionen, die die ökonomischen und politischen Strukturen verändern, automatisch auch die Menschen selbst in ihrer individuellen politischen Haltung verändern; sie geht vielmehr davon aus, daß eine politische Veränderung nur dann tragfähig ist, wenn gleichzeitig jeder einzelne seinen Entscheidungsspielraum wahrnimmt, ihn ausfüllt und die Verantwortung dafür übernimmt“ (QUITMANN 1996, S. 199). Nach COHN hat somit jede Lehrperson eine Doppelaufgabe: „1. Öffentlichkeitsarbeit und konstruktive Veränderungen von Lehrsystemen (organisatorische und politische Arbeit), 2. Veränderung der eigenen Lehr-/Lernarbeit in der Schulpraxis“ (COHN 1979, S. 879). Dieses Zitat verdeutlicht, welche zentrale Rolle den Lehrpersonen beim Aufbau einer von humanistischen Werten geprägten „Schulkultur“ zukommt, die sich nicht nur auf das eigene Klassenzimmer beschränkt.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Es ist wohl COHNs besonderes Verdienst, das *Anteilnehmen* – auch im Sinne eines existentiellen Teilhabens an der Welt und einer globalen Verantwortung ihr gegenüber – als wesentliche Komponente einer gesellschaftlichen, aber vor allem auch einer pädagogischen Kultur der *Wertschätzung* differenziert herausgearbeitet zu haben.

2.3 Zum Begriff der Wertschätzung in der Humanistischen Pädagogik

*„Was ist Humanistische Pädagogik eigentlich?...
Humanistische Pädagogik ist eine Einstellung
gegenüber der Erziehung, die den Aspekten der
Freiheit, der Wertschätzung, der Würde und der
Integrität von Personen mehr Gewicht beimisst.“
Arthur Combs (1981)²¹*

21 ARTHUR COMBS: Humanistische Pädagogik – zu zart für eine harte Welt? In: FATZER 1998, S. 61.

In enger Anlehnung an die Konzepte der Humanistischen Psychologie entwickelten sich seit den 1960er Jahren zunächst in den U.S.A., dann auch in Europa verschiedene pädagogische Ansätze, die später unter dem Begriff „Humanistische Pädagogik“ zusammengefasst wurden. In unterschiedlicher Akzentuierung griffen diese Ansätze zentrale Topoi der Humanistischen Psychologie auf und modifizierten sie für ihre jeweiligen pädagogischen Konzepte.

Einerseits gingen von einigen Pionieren der Humanistischen Psychologie selbst ernsthafte Bestrebungen aus, ihre Modelle in Richtung einer „Humanistischen Pädagogik“ weiterzudenken und praktisch umzusetzen (vgl. z. B. ROGERS 1969; COHN 1975). FATZER resümiert: „Viele Begründer der Humanistischen Psychologie halfen mit, eine Humanistische Pädagogik aufzubauen...“ (FATZER 1998, S. 20). So waren es nicht selten die Protagonisten der Humanistischen Psychologie selbst, „...welche die Grundanliegen der Humanistischen Psychologie in die Pädagogik übersetzten“ (ebd., S. 21).

Dies gilt – wie bereits oben ausgeführt – in besonderer Weise für die pädagogischen Ansätze von ROGERS und COHN (vgl. Kap. 2.2.5 und Kap. 2.2.7). Andererseits entstanden schon bald vielfältige Ansätze pädagogischer Praxis, bei denen die Theorie oftmals der gelebten Praxis nachfolgte. In konkreten Schul- und Erziehungsprojekten wurden neue Praktiken „Humanistischer Pädagogik“ erprobt und angewendet, die vielfach erst sekundär theoretisch reflektiert und legitimiert wurden (vgl. z. B. DENNISON 1969). Schließlich gab es auch theoretisch orientierte Ansätze, deren primäres Anliegen es war, die Grundprinzipien „Humanistischer Pädagogik“ zu explizieren oder auch empirisch zu erforschen (vgl. z. B. TAUSCH/TAUSCH 1963).

Bevor nun der Begriff der „Wertschätzung“ im Kontext dieser Konzepte näher untersucht wird, soll zunächst ein kurzer Blick auf den Entstehungskontext der Humanistischen Pädagogik geworfen werden. Dies dient vor allem einer „Verortung“ dieser pädagogischen Richtung in historischen und geistesgeschichtlichen Kontexten.

2.3.1 Entstehungskontext der Humanistischen Pädagogik

Bezüglich des Entstehungskontextes der Humanistischen Pädagogik ist festzustellen, dass die konkreten Konzepte humanistischer Erziehung und Bildung zunächst überwiegend in der Praxis von Lehrer/innen an Schulen – teilweise auch an Hochschulen – entwickelt wurden. BUROW schreibt dazu: „Pädagogen, die ... positive Erfahrungen mit der Gestalttherapie gemacht hatten, begannen Mitte der siebziger Jahre nach Wegen zu suchen, wie sie die Lebenshaltung sowie die Konzepte und Methoden, die sie in der Gestalttherapie kennengelernt hatten, auch für ihre pädagogische Berufspraxis nutzen könnten“ (BUROW 1994, S. 10). So wurde in Universitätsseminaren und in Workshops „...mit großem Enthusiasmus experimentiert, um neue, spannende Wege des Lehrens zu erforschen“ (ebd.). Die Schulen, in denen mit gestaltpädagogischen Methoden experimentiert wurde, waren zunächst meist Freie Alternativschulen; erst später wurden Elemente aus verschiedenen Rich-

tungen der Humanistischen Pädagogik auch in staatlichen Regelschulen eingesetzt (vgl. z. B. BÜRMANN 1997; 2000).

Die akademische Welt verhielt sich den Ideen der Humanistischen Pädagogik gegenüber zunächst eher reserviert bis ablehnend – zumindest in der Anfangszeit. So stellt DAUBER bzgl. einiger Ansätze der Humanistischen Pädagogik fest: „Das akademische Klima war – und ist bis heute – nicht gestaltungsfreundlich. Dies gilt ... gleichermaßen für verwandte Verfahren wie Psychodrama und TZI“ (DAUBER 1997, S. 29).²² Ein Indikator dafür sei, dass es „...bis heute keinen einzigen Lehrstuhl an einer deutschen Universität mit einem Schwerpunkt: Humanistische Psychologie/Pädagogik...“ gebe (ebd.). „Wer sich im Kontext der Hochschule mit solchen Konzepten beschäftigte, tat dies – zumindest in den letzten Jahren – in der Regel nebenher oder unter anderer Flagge“, schreibt DAUBER (ebd., S. 29).

Ähnlich resümiert auch HOFMANN in den 1990er Jahren: „Gestaltungspädagogik hat sich während der letzten 20 Jahre in Deutschland und anderen europäischen Ländern zunehmend in Trainingsgruppen, Lehrerfort- und Weiterbildung und auch als Unterrichtspraxis meist außerhalb oder am Rande des offiziellen Erziehungs- und Bildungssystems entwickelt“ (HOFMANN 1994, S. 37; vgl. ders. 2011). Die theoretische Fundierung von Konzepten der Humanistischen Pädagogik erfolgte oft erst im Anschluss an eine bereits etablierte pädagogische Praxis. Die Theorieferne und Unschärfe der Ansätze aus dem Praxisumfeld der Humanistischen Pädagogik wurde heftig kritisiert – vor allem von Gegnern dieser Konzepte. DAUBER sieht einen wesentlichen Grund für die Theorieferne dieser Ansätze auch in ihrem Entstehungskontext: „Daß die meisten Konzepte humanistisch-ganzheitlicher Pädagogik zunächst aus Amerika (re-)importiert wurden und in amerikanischer Tradition – zumeist – eher pragmatisch formuliert als theoretisch begründet waren, hat sicherlich auch dazu beigetragen, die dahinter stehenden Prämissen [sic] und Traditionen nicht ernsthaft zu prüfen“ (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 29f). Hinzu kommt der „doppelte Umweg“, den diese Konzepte mit den Worten DAUBERs genommen haben: „Die neuerliche Rezeption der von den Nazis verdrängten Konzepte Humanistischer Psychologie in Deutschland erfolgte ab den 70er Jahren auf einem doppelten Umweg“ (ebd., S. 22). So wie am Ende des 19. Jahrhunderts zahlreiche Forscher aus Nordamerika an das von WUNDT in Leipzig gegründete Psychologische Institut gepilgert waren, „...pilgerten nun Deutsche nach Amerika, um von den aus Deutschland Vertriebenen oder ihren Schülern zu lernen“ (ebd.). Und so resümiert DAUBER am Ende der 1990er Jahre: „Die Rezeptionsarbeit hat erst in den letzten beiden Jahrzehnten richtig begonnen. In gewisser Weise kann sie als die Wiederaneignung ihrer eigenen, verlorengegangenen Tradition durch die Europäer bezeichnet werden“ (ebd., S. 24).

22 DAUBER schildert folgende Anekdote: „Im SS 1963 versuchte der AstA der PH Heidelberg, ... Reinhard Tausch zu einem Vortrag einzuladen. Nur gegen den erbitterten Widerstand der Mehrheit der Hochschullehrer, aber mit Unterstützung des Reformpädagogen Ernst Meyer, konnte dies schließlich durchgesetzt werden. Nicht-direktive Pädagogik galt im Adenauer-Staat eindeutig als unerwünscht“ (DAUBER 2009 a, S. 69).

Erst Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre begann „gleichsam tastend ... eine konzeptionelle Entfaltung gestaltpädagogischer Theoriebildung“ (ebd., S. 38). Zu nennen sind hier vor allem die Veröffentlichungen von PETZOLD/BROWN (1977), BUROW/SCHERPP (1981), PRENGEL (1983), BUROW (1988), FATZER (1990), BUROW (1993), BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL (1997), BÜRMANN (1997), BÜRMANN/HEINEL (2000) und DAUBER (2009), womit die wichtigsten Autoren aus dem Umfeld der Humanistischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum bereits genannt sind. Erst seit den 1990er Jahren kann die Humanistische Pädagogik als theoretisch besser fundiert und begründet betrachtet werden. Dennoch heben insbesondere DAUBER und BÜRMANN immer wieder hervor, dass die Erziehungswissenschaft mit ihren diesbezüglichen Bemühungen noch in den Anfängen steckt. Das betrifft z. B. auch die empirische Erforschung der Wirksamkeit von praktischen Ansätzen der Humanistischen Pädagogik in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen (vgl. BÜRMANN 1997, S. 195).

Dies sollte sich erst mit Gründung der Kommission „Pädagogik und Humanistische Psychologie“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Jahre 1997 ändern, die bereits seit 1995 als Arbeitsgruppe auf Zeit bestand.²³ In ihr schlossen sich namhafte Vertreter der Humanistischen Pädagogik in Deutschland zusammen und riefen eine „Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie“ ins Leben, die der Veröffentlichung ihrer Forschungen dienen sollte. BÜRMANN et al. schreiben über die Ziele der Kommission: „Diese Arbeitsgemeinschaft hat es sich zur Aufgabe gestellt, theoretische und praktische Ansätze aus der Humanistischen Psychologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung und pädagogische Praxis fruchtbar zu machen“ (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL, S. 7). Der pädagogischen Praxis in Schule und Lehrerbildung soll dabei durchaus eine zentrale Stellung zukommen: „Ihre philosophisch-anthropologischen Prämissen versteht die Humanistische Pädagogik nicht nur als theoretische Grundlage für pädagogisches Denken und Handeln; vielmehr richten sich ihre Intentionen darauf, diesen Prämissen auch in der Praxis von Erziehung und Bildung gerechter zu werden als dies in großen Teilen des Bildungs- und Ausbildungswesens z. Zt. noch der Fall ist“ (ebd., S. 8). Hier wird eine deutlich auf eine Verbesserung der Praxis ausgerichtete Perspektive erkennbar.

Von der Humanistischen Pädagogik gehen seit ihrem Bestehen immer auch Reformimpulse für das Bildungswesen aus: „Auch die Humanistische Pädagogik will Schule und andere Bildungsinstitutionen ‚neu denken‘, wie es HARTMUT VON HENTIG formuliert hat...“ (ebd.; vgl. auch VON HENTIG 1993). Ein besonderes Augenmerk legt die Humanistische Pädagogik dabei auf die „Befähigung der Lehrenden“: Es gehe nicht nur darum, „...neue Pläne, Konzepte und Reformansätze für Schule und andere Bildungseinrichtungen zu entwickeln“; vielmehr hänge eine Verbesserung der pädagogischen Praxis nach Auffassung der Humanistischen Pädagogen „...entscheidend von der Haltung, dem Handeln und dem Können der Lehrenden ab...“ (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 8). Auch hier gilt

23 Vgl. online unter URL: www.humanistische-paedagogik.de [Stand: 21.09.2015].

für die Autoren das Primat der Praxis. Die Humanistische Pädagogik wolle „keine neuen pädagogischen Heils- und Erlösungslehren für Lehrer und Schüler verkünden“, sondern sei primär „eine Praxisbewegung, die sich in den letzten Jahren als neue Reformbewegung in engem Kontakt mit der Praxis und aus der Praxis heraus entwickelt hat“ (ebd.). Einem anderen potenziellen Missverständnis treten die o. g. Autoren ebenfalls mit Nachdruck entgegen: „Keinesfalls also darf Humanistische Pädagogik als eine neue Spezialrichtung der pädagogischen Psychologie gesehen werden. Humanistische Pädagogik versteht sich als ein – neben anderen – möglicher Gesamtentwurf von Pädagogik“ (ebd., S. 7). Hier tritt der selbstbewusste Anspruch einer eigenständigen „Humanistischen *Pädagogik*“ deutlich hervor, die sich nicht mehr nur als ein Annex der „Humanistischen *Psychologie*“ verstanden wissen will. Dennoch räumen BÜRMANN et al. zu Recht ein: „Bei diesem neuen pädagogischen Entwurf ist noch vieles im Fluß und bedarf weiterer Klärungen und Fokussierungen. Aber erste deutliche Konturen eines neuen pädagogischen Ansatzes werden in den grundlegenden Veröffentlichungen der letzten 10 Jahre sichtbar“ (ebd., S. 10). Diesem Befund ist zweifellos zuzustimmen; dennoch bleibt m. E. festzuhalten, dass sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts eher eine erneute Marginalisierung „humanistischer“ Ansätze in der Erziehungswissenschaft ausmachen lässt.

Außerhalb des Hochschulbereichs hat sich bereits seit Ende der 1970er Jahre ein breites Angebot an Fortbildungen in Humanistischer Pädagogik etabliert, die teils in privater und in einigen Bundesländern auch in gewerkschaftlicher oder staatlicher Verantwortung durchgeführt werden. „Seit Ende der 70er Jahre gibt es drei- und vierjährige nebenberufliche Fortbildungen u. a. in Gestaltpädagogik, Themenzentrierter Interaktion und personenzentrierter Pädagogik...“, konstatieren GERHARD GLÜCK et al.²⁴ (GLÜCK et al. 1996, S. 3f; zit. nach ebd., S. 9). Die in diesen Ansätzen ausgebildeten „humanistischen Pädagog/innen“ brachten ihre neu erworbenen Kompetenzen in die Schulen ein, in denen sie jeweils als Lehrer/innen arbeiteten. Die Untersuchungen von BÜRMANN/HEINEL, in denen Lehrpersonen detailliert berichten, wie sie ihren Unterricht nach Abschluss ihrer gestaltpädagogischen Ausbildung grundlegend verändert haben, legen ein beredtes Zeugnis davon ab (BÜRMANN/HEINEL 1997; dies. 2000). So gibt es neben den humanistisch orientierten Pionierschulen, wie etwa der aus der Tradition der Reformpädagogik stammenden „Ecole d’ Humanité“ (TZI) in der Schweiz oder der „Modellschule Graz“ (Gestaltpädagogik) in Österreich, inzwischen auch zahlreiche andere Schulen in freier oder staatlicher Trägerschaft, die zumindest Elemente aus der Humanistischen Pädagogik in ihre Arbeit integriert haben.

Unter den humanistischen Pädagogen der ersten Stunde finden sich allerdings auch radikalere Vertreter, welche die Verwirklichung ihrer Pädagogik in der Staatsschule für nicht realisierbar hielten. Zu denken ist hier vor allem an GEORGE DENNISON, der – beeinflusst durch die anarchistischen Ideen von KROPOTKIN

24 GERHARD GLÜCK et al., Arbeitsgruppe auf Zeit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Pädagogik und Humanistische Psychologie“; als Manuskript vervielfältigt; Köln 1996.

und GOODMAN²⁵ – einmal feststellte: „Das staatliche Schulwesen ist nicht zu reformieren – es versteht es nur meisterhaft, die Reformen in seinem Sinne zu korrumpieren“²⁶ (BLANKERTZ 2006, S. 348). Den „Weg einer radikalen Schulreform, den NEILL, GOODMAN, DEWEY oder TOLSTOJ gewiesen haben“ [Großschreibung A.P.] (ebd.), sehen Autoren wie DENNISON durch die Anpassung humanistischer Ansätze an das Staatschulwesen verraten. Seine Antwort auf dieses Dilemma war für DENNISON die Gründung der berühmt gewordenen „First Street School“ in den Slums von Manhattan im Jahr 1964²⁷ (vgl. BLANKERTZ 2006). STEFAN BLANKERTZ führt dazu aus: „Das Problem beginnt an der Stelle, wo die Gestalt-Lerntheorie mit den institutionellen Bedingungen der Schule in Konflikt gerät, sodass eine Anwendung der Gestaltpädagogik auf den Wirkungsbereich der Pädagogen schwer möglich ist ... Von hier aus ist verständlich, wenn sich die Gestaltpädagogik in ihrer Praxis zu einer Gestalttherapie für Lehrer entwickelt, weil es eine Praxis der Gestaltpädagogik unter den gegebenen Bedingungen schwerlich geben kann. Das war der Grund, warum DENNISON und die anderen Alternativschul-Aktivistinnen in den 1960er Jahren die Parole ausgegeben hatten: Raus aus der öffentlichen Schule! Lasst uns alternative, auf Freiwilligkeit basierende Institutionen aufbauen!“ [Hervorhebungen und Großschreibung A.P.] (ebd., S. 321f).

Nicht zuletzt die radikalen Ansätze aus dem Umfeld der „Humanistischen Pädagogik“, die vor allem zu Beginn der Bewegung in Erscheinung traten, machen deutlich, wie *vielfältig* das Spektrum ist, innerhalb dessen sich „humanistische“ Ansätze in der Bildungslandschaft der letzten 50 Jahre bewegten. FATZER stellt zu Recht fest, „...daß die Humanistische Pädagogik eine breite Bewegung darstellt, die unterschiedliche Ansätze hervorgebracht hat“ (FATZER 1998, S. 14). Welche pädagogischen Ansätze nun genau unter den Begriff der Humanistischen Pädagogik subsumiert werden können bzw. sollen, darüber herrscht allerdings Uneinigkeit. BÜRMANN et al. stellen fest, „... daß über die verschiedenen Ansätze aus der Humanistischen Pädagogik noch ein sehr verzerrtes oder unklares Bild in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit existiert“ (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 10). Die bereits erwähnte Kommission „Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ der DGfE betrachtet es als ihre Aufgabe, „... das teils verzerrte, teils noch unbekannte Bild der Humanistischen Pädagogik in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit allmählich zu korrigieren“ (ebd., S. 11).

In Anlehnung an die Ausführungen der Kommission „Humanistische Pädagogik und Psychologie“ der DGfE aus dem Jahr 1997 kann man zunächst drei Hauptrich-

25 GEORGE DENNISON: „Ich plädiere für den ‚Anarchismus‘ eines Kropotkin, den auch P. Goodman meinte. Anarchismus heißt hier: eine überschaubare, direkte, flexible und humane Form des miteinander und füreinander Lebens, wobei alle Produktions- und Konsumtionsmittel in Gemeineigentum überführt werden.“ In: BLANKERTZ 2006, S. 355.

26 DENNISON in einem Interview mit RAINER WINKEL, in: BLANKERTZ 2006, S. 347-358.

27 Vgl. DENNISONs ausführlichen Bericht über diese Schule, der 1969 unter dem Originaltitel „The Lives of Children – The Story of the First Street School“ erschien und 2006 unter dem deutschen Titel „Gestaltpädagogik in Aktion“ von S. BLANKERTZ neu herausgegeben wurde.

tungen benennen, in denen sich die Humanistische Pädagogik entfaltet hat. Es sind dies:

- die „Gestaltpädagogik“ (nach PERLS)
- die „Themenzentrierte Interaktion“ (nach COHN) und
- die „Personenzentrierte Pädagogik“ (nach ROGERS)
(vgl. GLÜCK et al. 1996, in: BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 9).

In den 1970er Jahren gab es eine Kontroverse darüber, ob die „Themenzentrierte Interaktion“ der „Gestaltpädagogik“ hinzuzurechnen ist – oder ob sie eine ganz eigenständige Richtung darstellt. Während PETZOLD in seinem Klassiker „Gestaltpädagogik“ aus dem Jahr 1977 das „Themenzentrierte Interaktionelle System von Ruth Cohn“ unter dem Oberbegriff „Gestaltpädagogik“ subsumiert (PETZOLD 1977, S. 11), wehren sich TZI-orientierte Autoren wie REISER – m. E. zu Recht – gegen diese Vereinnahmung (vgl. REISER 1983). REISER macht in überzeugender Weise deutlich, dass die „Themenzentrierte Interaktion“ ein eigenständiges Konzept darstellt, und stützt diese These durch Aussagen von COHN (vgl. auch BUROW 1988, S. 51). REISER kommt für sich zu dem Schluss, „... daß TZI auf einer anderen theoretischen Ebene operiert als die mir bekannten Entwürfe der Gestaltpädagogik ... Es erscheint mir nicht gerechtfertigt, TZI als eine gestaltpädagogische Richtung einzuordnen, wie dies PETZOLD ... tut“ (REISER 1983, S. 275). REISER entwirft das „...Bild, dass TZI und Gestaltpädagogik Geschwister sind ... Die Eigenart der Geschwister zu erkennen und schätzen zu lernen ist die Voraussetzung dafür, die Gemeinsamkeiten festzuhalten und zu nutzen“ (ebd., S. 276). Hier spricht sich eine gegenseitige „Wertschätzung“ der verschiedenen „Zweige“ der Humanistischen Pädagogik aus, die m. E. der Vielfalt dieser pädagogischen Richtung angemessen ist.

Um der „Begriffsverwirrung“ Einhalt zu gebieten, legte FRECH in den 1980er Jahren in einem unveröffentlichten, aber in der Literatur an verschiedenen Stellen erwähnten Grundsatzpapier²⁸ zur Humanistischen Erziehung „...als Oberbegriff die Wahl des Begriffs der ‚Humanistischen Pädagogik‘ nahe...“ (BUROW 1988, S. 49). „Durch die Ersetzung des Namens ‚Gestaltpädagogik‘ durch ‚Humanistische Pädagogik‘ lasse sich eine breitere Fundierung des Ansatzes ermöglichen“, schreibt BUROW und kommentiert abschließend: „Angesichts der vielen Gemeinsamkeiten und gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten der verschiedenen Ansätze Humanistischer Pädagogik halte ich diese Position für angemessen“ (ebd.). Dem ist unbedingt zuzustimmen – und so hat sich auch der Begriff „Humanistische Pädagogik“ seit Ende der 1980er Jahre als Oberbegriff für die unterschiedlichen pädagogischen Richtungen weitgehend durchgesetzt.

Ende der 1990er Jahre nimmt DAUBER nochmals eine differenziertere Untergliederung der unterschiedlichen Richtungen humanistischer Ansätze vor. Er be-

28 FRECH, H.: Was ist Humanistische Erziehung? Seminarpapier TU Berlin, o. J.

trachtet folgende Ansätze als die aus seiner Sicht „vier (bzw. fünf) wichtigsten Hauptrichtungen Humanistischer Konzepte in Therapie und Pädagogik“:

- „Psychodrama/Psychodramapädagogik“ (MORENO; FOX)
 - „Gestalttherapie/Gestaltpädagogik“ (PERLS; GOODMAN; BROWN)
 - „Themenzentrierte Interaktion“ (COHN)
 - „Nicht-direktive Gesprächstherapie/Pädagogik“ (ROGERS) und
 - „Integrative Therapie/Integrative Konzepte von Lehren und Lernen“ (PETZOLD)
- (DAUBER, in: BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 34f).

Diese Systematik ist m. E. *weitgehend* schlüssig; sie fasst inhaltlich verwandte Konzepte zusammen und unterscheidet sie von Ansätzen, die andere Schwerpunktsetzungen aufweisen. Auch ordnet sie die jeweiligen pädagogischen Konzepte den ihnen entsprechenden bzw. zugrunde liegenden psychologischen Ansätzen zu, was deren ideengeschichtliche Verwandtschaft verdeutlicht. Es bleibt jedoch die Frage offen, inwieweit sich „Psychodramapädagogik“ und „Integrative Konzepte von Lehren und Lernen“ im Detail tatsächlich von der „Gestaltpädagogik“ abgrenzen lassen – oder ob sie nicht, wie bei GLÜCK et al. bereits geschehen, unter dem Oberbegriff „Gestaltpädagogik“ subsumiert werden können. Im Kontext dieser Arbeit erscheint die oben erwähnte Systematik von GLÜCK et al. mit den *drei* großen Hauptrichtungen innerhalb der Humanistischen Pädagogik zielführender.

Es erscheint jedoch sinnvoll, die drei o. g. „Hauptrichtungen“ der Humanistischen Pädagogik um eine weitere „Richtung“ zu ergänzen, die sich erst nach der Jahrtausendwende deutlicher herausgebildet hat: diejenige der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach MARSHALL ROSENBERG (ROSENBERG 2004 a) (vgl. Kap. 2.3.7). Da der ebenfalls in der Tradition der Humanistischen Psychologie wurzelnde Ansatz der „GFK“ seit Beginn des 21. Jahrhunderts – zumindest in der Schulpraxis – so viel wie kaum eine andere pädagogische Richtung diskutiert wird und gleichsam in aller Munde ist, da er überdies die heutige pädagogische Wirklichkeit an unzähligen Schulen – auch im deutschsprachigen Raum – nachhaltig beeinflusst, erscheint es als angemessen, diese Richtung als *vierte* große Strömung innerhalb der Humanistischen Pädagogik zu betrachten. Somit ergibt sich bzgl. der Hauptrichtungen Humanistischer Pädagogik ein Gesamtbild, das folgende Konzeptionen beinhaltet:

- die „Personenzentrierte Pädagogik“, die sich überwiegend auf ROGERS beruft;
- die „Gestaltpädagogik“, die sich vor allem an die Konzepte von PERLS anlehnt;
- die „Themenzentrierte Interaktion“, die unmittelbar auf COHN zurückgeht; und
- die „Gewaltfreie Kommunikation“ bzw. „Lebensbereichernde Erziehung“, die sich vor allem an den Prinzipien von ROSENBERG orientiert.

Als Fazit der o. g. Überlegungen bleibt festzuhalten, dass dies die vier pädagogischen Hauptrichtungen sind, die sich aus der Humanistischen Psychologie heraus entwickelt haben. Obgleich sie entstehungsgeschichtlich gemeinsame Wurzeln

aufweisen, unterscheiden sie sich doch hinsichtlich der konkreten Ausprägung ihrer pädagogischen Ansätze. Die Vertreter dieser Konzepte betonen zum Teil ihre Gemeinsamkeiten, heben jedoch auch ihre Unterschiedlichkeit hervor oder grenzen sich gegeneinander ab. Dennoch lassen sie sich m. E. alle unter dem Begriff der „Humanistischen Pädagogik“ subsumieren, der sich bereits seit den 1970er Jahren in einer Vielzahl von praktischen Ansätzen abzeichnete, aber erst im Laufe der 1980er und 1990er Jahre auch theoretisch konsolidierte.

Diese vier Hauptansätze sollen im Folgenden die Grundlage für die Untersuchungen zum Wertschätzungsbegriff innerhalb der Humanistischen Pädagogik bilden. Das Kriterium, das dieser Auswahl zugrunde liegt, ist – außer den bereits o. g. Gründen – einerseits der Grad ihrer Verbreitung und Beachtung, andererseits aber auch ihre inhaltliche Relevanz für die Konzeption einer Humanistischen Pädagogik. Schließlich spielt in allen diesen Konzepten der Begriff der „Wertschätzung“ eine – mehr oder weniger explizite – Rolle. Von daher bieten diese Ansätze einen geeigneten Ausgangspunkt für die weiteren Untersuchungen im Rahmen dieser Studie.

Damit die theoretische Grundlegung und Verortung des Begriffs der „Wertschätzung“ auf ideengeschichtlich fundierter Basis erfolgen kann, soll jedoch zunächst noch ein kurzer Blick auf die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Humanistischen Pädagogik geworfen werden.

2.3.2 Geistesgeschichtliche Wurzeln der Humanistischen Pädagogik

Die Bewegung der *Humanistischen Pädagogik* kann nicht losgelöst von ihrem zeit- und ideengeschichtlichen Hintergrund betrachtet werden. Deshalb soll nun der Frage nachgegangen werden, aus welchen geistesgeschichtlichen Wurzeln diese Bewegung hervorgegangen ist und wo sie sich in der Geschichte der pädagogischen Strömungen des 20. Jahrhunderts verorten lässt.

Blickt man auf die Humanistische Pädagogik, so lassen sich im Wesentlichen drei ideengeschichtliche Quellen eruieren, aus denen diese Bewegung schöpft:

1. die *Humanistische Psychologie*, auf die sie sich vielfach direkt bezieht;
2. die *Reformpädagogische Bewegung* im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts; und
3. die *Antiautoritäre Pädagogik* der 1960er/1970er Jahre.

Zweifelloos ist die *Humanistische Psychologie* die zentrale Quelle, aus der die Humanistische Pädagogik entsprungen ist. Da die geistesgeschichtlichen Wurzeln der Humanistischen Psychologie bereits im vorangegangenen Kapitel ausführlich erörtert wurden, sei hier darauf verzichtet (vgl. Kap. 2.2.2).

Als eine weitere Quelle der Humanistischen Pädagogik kommt die *Reformpädagogische Bewegung* im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Betracht, deren Ausbreitung nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten zwar in weiten Bereichen systematisch und gewaltsam zurückgedrängt wurde, jedoch nicht gänzlich unterbunden werden konnte (vgl. DÜHLMEIER 2004). Nach dem Krieg wurden die reform-

pädagogischen Konzepte wiederentdeckt und neu rezipiert, was nicht zuletzt in zahlreichen Reformschulgründungen nach 1945 seinen Ausdruck fand.

Es ist hier nicht der Raum, die „Reformpädagogik“ mit allen ihren Nuancen umfassend darzustellen. Dennoch erscheint es im Kontext dieser Arbeit als sinnvoll, ein paar Schlaglichter auf die wichtigsten pädagogischen Strömungen dieser Zeit zu werfen, um den „humanistischen Ansatz“ ideengeschichtlich einordnen und theoretisch verorten zu können. Zunächst ist Folgendes festzustellen: Allen „reformpädagogischen“ Strömungen gemeinsam ist, dass sie ihren Ausgangspunkt in einer oft profunden Kritik am Status quo der staatlichen Regelschule ihrer Zeit fanden. Dies gilt auch für die erst später entstandene Bewegung der „Humanistischen Pädagogik“. Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf eine Veröffentlichung aus dem Jahr 2003 mit dem Titel „Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – Ein Motor der Schulentwicklung?“, die eine umfassende Aufarbeitung der *Schulkritik* von den Anfängen der abendländischen Schulgeschichte bis zum Ende des 20. Jahrhunderts beinhaltet (vgl. PFISTERER 2003). Auch die *pädagogischen Reformbewegungen*, die aus dieser Schulkritik entstanden sind, werden darin ausführlich dargestellt. Im Folgenden sei ein leicht veränderter Auszug daraus wiedergegeben, der zunächst einen Überblick über die wichtigsten pädagogischen Reformansätze am Anfang des 20. Jahrhunderts enthält.²⁹ Auf dieser Basis kann dann in einem weiteren Schritt – bei aller gebotenen Vorsicht vor allzu schnellen Schlussfolgerungen – *ansatzweise* ausgelotet werden, in welcher Beziehung die vielfach schulkritisch akzentuierten Ansätze der „Humanistischen Pädagogik“ zu den geistesgeschichtlichen Strömungen der „Reformpädagogik“, aber auch der „Antiautoritären Pädagogik“ stehen.

Um die Jahrhundertwende kam es in Deutschland zu einer regelrechten „allgemeinen Reformeuphorie“ (WEISS 1996, S. 63), die sich in Erscheinungen wie der Jugendbewegung, der Wandervogelbewegung und der Lebensreformbewegung äußerte. Doch auch die Frauenbewegung und die soziale Bewegung übten einen Einfluss auf das schulkritische Denken der Reformpädagogen aus (vgl. SCHEIBE 2010, S. 25ff). So kam es, dass einige Reformpädagogen, wie etwa TOLSTOJ oder DEWEY, „kulturkritische Impulse mit sozialkritischen Ambitionen“ verbanden, wie EDGAR WEISS feststellt (WEISS 1996, S. 59). Viele Vordenker der Schulkritik im 19. Jahrhundert wurden zu „Ahnherren“ jener großen Reformpädagogischen Bewegung, welche am Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert insbesondere die „Lebensferne“ und „Unkindlichkeit“ der staatlichen Regelschule als „Stoff-, Buch- und Lernschule“ hart anprangerte – und einerseits eine altersspezifische und individuelle Förderung aller Kräfte und Fähigkeiten im Kinde, andererseits aber auch eine „Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft“ entschieden forderte (KEMPER 1991, S. 27).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde in Deutschland eine „Flut reformpädagogischer Kampfschriften“ verfasst, die seit etwa 1902, dem Jahr, in dem ELLEN KEYS

29 Der gegenüber dem Originaltext leicht veränderte Textauszug wurde erstmals abgedruckt in: PFISTERER, Annette (2003): *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 74ff. Er umfasst die nächsten fünf Textabschnitte.

„Jahrhundert des Kindes“ in deutscher Sprache erschien, „sowohl mit scharfer Schulkritik als auch mit selbst entwickelten Alternativvorschlägen vorgelegt wurden“ (PEHNKE 1996, S. 379). HANS-JÜRGEN APEL schreibt dazu: „Aus der Kritik an der Schule folgerten um 1900 Pädagogen in verschiedenen Ländern, daß die Konzeption einer kinder- und jugendgemäßen Schule dringend notwendig sei. So wurden im einzelnen [sic] unterschiedliche Entwürfe der zukünftigen Schule als einer Bildungsanstalt für junge Menschen vorgelegt und Schulversuche zur Überwindung der alten Schule durchgeführt“ (APEL 1995, S. 77). Nach EHRENHARD SKIERA war die Kritik an der „Alten Schule“ gemeinsamer Ausgangspunkt zur Entwicklung einer Vision von der „Neuen Schule“ (SKIERA 1996, S. 2). Auch MICHAEL BEHR und WERNER JESKE stellen bezüglich der reformpädagogischen Schulkritik fest, dass zu jener Zeit die „Alternativvorstellungen ... offensiv auf die Veränderung der Regelschule ausgerichtet waren“ (BEHR/JESKE 1982, S. 14). Dabei richteten sich die „pädagogischen Reformbestrebungen, von unterschiedlichsten Standpunkten aus verschiedenartig artikuliert, ... auf alle Schultypen, auf das höhere Schulwesen wie auf die Volksschule“ (PEHNKE 1996, S. 378). Es entstand eine „breite pädagogische Bewegung, die ihrem Charakter nach außerordentlich vielfältig und widersprüchlich war“, schreibt ANDREAS PEHNKE (ebd., S. 377).

Zu den bedeutendsten Strömungen innerhalb der Reformpädagogik zählen zweifellos die Kunsterziehungsbewegung (JULIUS LANGBEHN, ALFRED LICHTWARK u. a.), die Arbeitsschulbewegung (GEORG KERSCHENSTEINER, HUGO GAUDIG u. a.), die Einheitsschulbewegung (PAUL OESTREICH, JOHANNES TEWS u. a.) und die Landerziehungsheimbewegung (HERMANN LIETZ, PAUL GEHEEB, GUSTAV WYNEKEN, KURT HAHN u. a.). Übt die Kunsterziehungsbewegung vor allem Kritik an der einseitigen Dominanz von Willens- und Denkfunktionen im herkömmlichen Unterricht, so beklagten die Vertreter der Arbeitsschulbewegung in erster Linie die Überbetonung theoretischer und rezeptiver Fähigkeiten (vgl. BILLER 1988, S. 27f; vgl. auch HAMANN 1993, S. 190ff). Die Einheitsschulbewegung hatte sich die Kritik an den sozialen Klassenunterschieden, die das damalige Schulsystem verkörperte und immer neu reproduzierte, auf ihre Fahnen geschrieben, während die Landerziehungsheimbewegung vor allem die Isolierung von Schülern, die fehlende Gemeinschaft, die Naturferne und die mangelnde Erziehung der Jugend in den Schulen ihrer Zeit anprangerte (vgl. ebd.).

Über alle Verschiedenheiten hinweg existieren in der Reformpädagogik aber auch gemeinsame Topoi von Schulkritik, die sich nahezu überall wiederfinden lassen: „Ungeachtet der verschiedenen Motive für schulreformerische Aktivitäten waren sich die Reformeure einig in der Kritik an der Lebensfremdheit der Schule, an der Unterdrückung der Aktivität und Selbständigkeit der Schüler, an den Drill- und Zwangsmethoden im Unterricht, am Schematismus und Formalismus in der Erziehung, an der vordergründig dominanten Stellung des Lehrers und an der Einengung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes“ (PEHNKE 1996, S. 377).

Sehr anschaulich beschreibt ANDREAS PEHNKE den „steinigen Weg für Reformpädagogen im konservativen deutschen Schulsystem“ (ebd., S. 377ff). Da die Schulkritik der Reformpädagogik von Anfang an nach praktischer Umsetzung alternativer Konzepte strebte, entstanden bereits im Wilhelminischen Deutschland

erste „reformpädagogische Projekte im Bereich staatlicher Schulen“ (ebd., S. 381). Zahlreiche Volksschullehrer schlossen sich zusammen und setzten sich für eine „innere pädagogische Reform der Volksschule“ sowie eine „grundlegende Demokratisierung des gesamten Volksschulwesens“ ein (ebd.). Der Weg dorthin war jedoch nicht leicht, denn „diese Basisinitiativen konnten in Deutschland nur selten auf offizielle Anerkennung oder Unterstützung hoffen“ (ebd.). So wirkten sich „die vielfältigen Maßregelungspraktiken der deutschen Schulbürokratie gegenüber den Reformern“ sehr hinderlich aus, nicht nur wenn sie – wie im Falle der Bremer Reformpädagogen FRITZ GANSBERG und HEINRICH SCHARRELMANN – zum Berufsverbot führten“ (ebd., S. 382; vgl. PFISTERER 2003).

Schon aufgrund dieses kurzen Rückblicks ist festzustellen: Die inhaltlichen Parallelen zwischen den Ideen der Reformpädagogik und den Ansätzen der Humanistischen Pädagogik sind evident, was in den folgenden Kapiteln anhand zentraler Aussagen bekannter humanistischer Pädagogen belegt werden soll. Viele Topoi der Schulkritik sowie Neuansätze für die Schulpraxis, die im Umfeld der Humanistischen Pädagogik entstanden sind, erscheinen nahezu identisch mit denen der ersten reformpädagogischen Bewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. Auch der Kampf, den bereits die ersten Reformpädagogen mit dem staatlichen Schulwesen auszutragen hatten und dem sich humanistische Pädagogen in unserem Schulsystem gelegentlich immer noch ausgesetzt sehen, hat nichts an Aktualität verloren. Die geistesgeschichtlichen Verbindungslinien zur Reformpädagogik sind somit augenfällig und zweifellos vorhanden.

Eine weitere wichtige Quelle der Humanistischen Pädagogik ist in der *Antiautoritären* bzw. *Antipädagogischen Bewegung* der späten 1960er und 1970er Jahre zu sehen, die ebenfalls zu zahlreichen Gründungen von Alternativschulen in freier Trägerschaft, aber auch zu einer radikalen Entschulungsdebatte führte. Aufgrund der zeitlichen und inhaltlichen Nähe beider Konzepte ist davon auszugehen, dass sich die Ideen der antiautoritären und der humanistischen Pädagogik gegenseitig beeinflusst und befruchtet haben.

Um dies zu verdeutlichen, sei hier nochmals eine leicht veränderte Passage aus dem o. g. Buch angeführt, diesmal zur Schulkritik der 1960er/1970er Jahre.³⁰

Ein wichtiger Motor für die bildungspolitische Aufbruchstimmung der 1960er Jahre war nach THORSTEN HUSÉN „die wachsende Erkenntnis, daß Schule jeweils Teil eines bestimmten gesellschaftlichen und ökonomischen Systems ist, während sie vor 1960 häufig als rein pädagogische Veranstaltung gleichsam in einem sozialen Vakuum angesehen wurde“ (HUSÉN 1980, S. 12). Dies führte viele Schulkritiker zu der Überzeugung, „daß Bildungsprobleme letztlich gesellschaftliche Probleme sind, die durch schulische Veränderungen allein nicht bewältigt werden können“ (ebd.). So forderten bereits in den frühen 1960er Jahren namhafte Erziehungswissenschaftler, Bildungspolitiker und Schulkritiker eine umfassende Bil-

30 Der gegenüber dem Originaltext leicht veränderte Textauszug wurde erstmals abgedruckt in: PFISTERER, Annette (2003): *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung?* Hamburg: Verlag Dr. Kovač, S. 80ff. Er umfasst die nächsten sieben Textabschnitte.

dungsreform. Die in diesem Zusammenhang vorgebrachten schulkritischen Argumente bewegten sich zwar auf unterschiedlichen Ebenen; sie stimmten jedoch überein in der fundamentalen Kritik am bestehenden Schulsystem und in dem gemeinsamen Ziel einer grundlegenden strukturellen und inhaltlichen Erneuerung des Bildungswesens.

Von besonderer Durchschlagskraft im Hinblick auf die Bildungsreform der 60er Jahre waren vor allem zwei Veröffentlichungen. Das 1964 erschienene Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ von GEORG PICTH ging von der These aus, dass das Bildungssystem der Bundesrepublik nicht mehr den Gegebenheiten eines hochindustriellen Wirtschaftssystems entspreche (vgl. PICTH 1964). Das 1965 von RALF DAHRENDORF veröffentlichte Buch mit dem programmatischen Titel „Bildung ist Bürgerrecht“ zielte ebenfalls auf eine radikale Strukturreform des deutschen Schulwesens, tat dies jedoch mit anderen Argumenten (vgl. DAHRENDORF 1965). Während bei PICTH der *wirtschaftliche* Aspekt der „Bildungskatastrophe“ im Vordergrund stand, waren es für DAHRENDORF vor allem *soziale* und *gesellschaftspolitische* Gründe, die eine Reform notwendig erscheinen ließen. Einen starken Schub bekam die Bildungsreform durch die Studentenunruhen von 1968, die eine gewaltige Welle öffentlicher Hochschul-, Schul- und Bildungskritik nach sich zogen.

In den 1970er Jahren verschärfte sich die Schulkritik von allen Seiten; die vielbeschworene „Schulkrise“ war nicht mehr zu übersehen. Nach HUSÉN ist der Begriff *Schulkrise* als „Ausdruck radikaler Kritik“ zu verstehen. Diese Radikalität der Schulkritik seit Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre unterscheidet sich nach WOLFGANG MITTER qualitativ deutlich „von kritischen Äußerungen, die uns die Bildungsgeschichte aus früheren Jahrhunderten und auch aus unserem Jahrhundert übermittelt“ hat (MITTER 1987, S. 111). HUSÉN schreibt rückblickend über die Schulkritik der 70er Jahre: „Was in den frühen sechziger Jahren niemand voraussah, ist inzwischen eingetroffen: die Bedeutung der Institution Schule ist grundsätzlicher Kritik unterzogen worden, bis hin zu einer ernsthaften Debatte um eine ‚Entschulung‘, wie sie ILLICH 1970 eingeleitet hatte“ (HUSÉN 1980, S. 11). Diese heftige Welle von Kritik gegen die Schule als Institution, als deren maßgebliche Vertreter neben IVAN ILLICH v. a. PAOLO FREIRE, PAUL GOODMAN, EVERETT REIMER und NIELS CHRISTIE zu nennen sind, muss wohl als die radikalste Form von Schulkritik bezeichnet werden, die das 20. Jahrhundert hervorgebracht hat (vgl. ILLICH 1972 a, 1972 b; FREIRE 1973; GOODMAN 1971, 1975; REIMER 1972; CHRISTIE 1974).

Eine solcherart radikale schulkritische Forderung wurde hierzulande mit Interesse aufgenommen, blieb aber freilich nicht unwidersprochen. So bezieht HARTMUT VON HENTIG in seinem berühmt gewordenen Buch „Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?“ 1971 durchaus sympathisierend, aber letztlich kritisch Stellung zu ILLICHs Ansinnen, die Schule abzuschaffen (vgl. VON HENTIG 1971). Das Ziel könne nicht die Überwindung, sondern müsse vielmehr eine Neubegründung der Institution Schule im Sinne größerer Selbstbestimmung sein (vgl. auch VON HENTIG 1968). „Schließlich ist die überkommene bürokratische und hierarchische Struktur des Bildungssystems in Konflikt geraten mit den Forderungen von

Eltern und Schülern nach Mitbestimmung“, konstatiert HUSÉN bzgl. der 1970er Jahre (HUSÉN 1980, S. 16). Schule war weniger denn je zu einer Angelegenheit geworden, die man einfach so dem Staat überlassen wollte; *Selbst- und Mitbestimmung* waren die neuen Leitideen, an denen sich nicht nur die Studenten- und Schülerschaft, sondern auch die junge Elterngeneration orientierte. So kam es bald zu einem Ausbau der offiziellen Gremien der Schüler- und Elternmitsprache an den Schulen.

Nicht zuletzt das neue Eltern-Selbstbewußtsein führte in den 1970er Jahren zur Gründung zahlreicher *Freier Alternativschulen*. Etwa zeitgleich mit der Genehmigung des aus einer Elterninitiative entstandenen staatlichen Schulversuches Glockseeschule in Hannover (1972) und der Errichtung der universitätsnahen *Bielefelder Laborschule* durch HARTMUT VON HENTIG (1974) initiierten Eltern aus der Kinderladen-Bewegung 1974 die Gründung der Freien Schule Frankfurt, deren Genehmigung die Initiatoren in einem 12-jährigen Rechtsstreit erkämpfen mussten (vgl. VON HENTIG 1985). Weitere Alternativschulgründungen folgten, von denen die Werkschule Berlin und die Freie Schule Essen zu den bekanntesten zählen.

„Das Interesse für andere, für ‚entschulte Schulen‘, stieg in den siebziger Jahren immens“, resümieren BEHR/JESKE (BEHR/JESKE 1982, S. 8). Solche „Schulen, die ganz anders sind“ (BORCHERT 1979), beziehen ihre pädagogischen Ideen u. a. aus dem Konzept der „antiautoritären Erziehung“, das ALEXANDER SUTHERLAND NEILL am Beispiel *Summerhill* bereits in den 1960er Jahren in Theorie und Praxis vorgestellt hatte (vgl. NEILL 1969; 1971). Als „Elternschulen“ wollten sie „Schulen ohne Zwang“ sein (vgl. BEHR/JESKE 1982), deren Unterricht sich weniger der Lehrkunst im Sinne einer klassischen *Didaktik* als vielmehr einer durch selbstbestimmtes Lernen gekennzeichneten *Mathetik* verpflichtet weiß (vgl. VON HENTIG 1985, S. 80ff). Aber auch die *Free-School-Bewegung* in den USA und die *Open-Education-* bzw. *Informal-Classroom-Bewegung* an englischen Grundschulen beeinflussten die Gründer Freier Alternativschulen in der Bundesrepublik der 1970er Jahre.

Im Übergang von den 1970er zu den 1980er Jahren formierte sich die Kritik an der staatlichen Regelschule neu. „Leistungsdruck“, „Konkurrenzkampf“, „Schulstress“, „Schulangst“, „krankmachende Schule“, „Schulverweigerung“ und „Schüler-selbstmorde“ waren Schlagworte, welche die schulkritische Diskussion der späten 70er und frühen 80er Jahre bestimmten. Eine Flut von schulkritischer Literatur zu diesen Themen legt ein beredtes Zeugnis davon ab (vgl. PFISTERER 2003).

Aufschlussreich ist nun im Kontext der o. g. Fragestellung, dass dies genau diejenigen schulkritischen Topoi sind, mit denen auch die Vordenker der „Humanistischen Pädagogik“ gegen die Schulen ihrer Zeit zu Felde zogen – und aufgrund derer sie eine tiefgreifende Reform von Schule und Unterricht forderten. Angesichts der Ähnlichkeit der jeweiligen schulkritischen Topoi ist zu vermuten, dass die humanistischen Pädagogen ihre Inspiration unmittelbar aus dem schulkritischen Gedankengut ihrer Zeit schöpften, dieses aber ihrerseits durch eigene Veröffentlichungen seit den 1980er Jahren verstärkt mitgeprägt haben. So ist von einer *Wechselwirkung* auszugehen, die sich nach beiden Seiten hin entfalten konnte.

Selbst „antipädagogische“ Programmatiken, wie sie EKKEHARD VON BRAUN-

MÜHL, HEINRICH KUPFFER und HUBERTUS VON SCHOENEBECK in den 1970er und 1980er Jahren vertraten, finden sich bei einigen Autoren aus dem Umfeld der Humanistischen Pädagogik wieder, so z. B. bei GOODMAN und DENNISON (zur „Antipädagogik“ vgl. VON BRAUNMÜHL 1976; ders. 1980; KUPFFER 1980; VON SCHOENEBECK 1982; ders. 1985; 1986). Auch PETZOLD stellt fest: „Es ergeben sich Berührungspunkte zu den ‚antipädagogischen Konzepten‘ von *Illich* (1971) und *Braunmühl* (1975), obgleich *Goodman* und die Vertreter der Gestaltmethode eher von einer ‚Alternativpädagogik‘ sprechen...“ (PETZOLD/BROWN 1977, S. 9). Die meisten Vertreter der Humanistischen Pädagogik lehnen jedoch die Idee von „Erziehung“ nicht grundsätzlich ab, fordern aber eine „humane Erziehung“ – was auch immer das im Einzelnen heißen mag. Summa summarum: Auch hier erscheint es evident, dass eine enge ideengeschichtliche Verbindung zwischen der Humanistischen Pädagogik und der Alternativschulbewegung der 1960er/70er Jahre, in Teilen auch der Antipädagogischen Bewegung der 1970er/80er Jahre besteht.

Die erziehungswissenschaftliche Erforschung dieser Zusammenhänge steht sicher noch am Anfang. DAUBER merkt dazu an: „Die historischen Wurzeln der pädagogischen Reformbewegung auszugraben, die sich unter dem Namen ‚Humanistische Pädagogik‘ neu zu formieren beginnt, ist ein mühsames Unterfangen“ (In: BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 21). Dies gilt nicht nur für die „Reformpädagogische Bewegung“ am Beginn des 20. Jahrhunderts, sondern auch für die ideengeschichtlichen Bezüge zur „Alternativ(schul)pädagogik“ der 1960er, 70er und 80er Jahre, die vielfach als „zweite Welle der Reformpädagogik“ bezeichnet wurde. DAUBER unternimmt dennoch den Versuch, insbesondere die ideengeschichtlichen Verbindungen der Humanistischen Pädagogik zur Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts anfänglich herauszuarbeiten (DAUBER 2009 a, S. 66ff). Dabei wirft DAUBER explizit die Frage auf, ob Humanistische Pädagogik als „zweite Welle der Reformpädagogik“ verstanden werden kann (ebd., S. 68). Zunächst stellt er fest: „Ohne sich darüber in der Regel Rechenschaft abzulegen, steht die Mehrzahl der heute humanistisch/integrativ oder gestaltpädagogisch arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer ... in der doppelten Tradition der historischen Wurzeln der Humanistischen Psychologie, andererseits in der Tradition der durch die Nazis verdrängten demokratischen Tradition der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts“ (ebd.). DAUBER findet dafür zahlreiche Indizien inhaltlicher Art, mit denen er die geistige Verwandtschaft von reformpädagogischen, emanzipatorischen und humanistischen Konzepten von Erziehung und Bildung nachzuweisen versucht – und somit eine Brücke zwischen drei zentralen pädagogischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts schlägt.

Bei dem Bemühen, eine pädagogische Antwort auf die drängenden gesellschaftlichen Herausforderungen an der Jahrtausendwende zu finden, knüpft die Humanistische Pädagogik an die großen reformpädagogischen Impulse des 20. Jahrhunderts an – und entwickelt sie in spezifischer Weise weiter. DAUBER schreibt dazu: „Integrative Humanistische Pädagogik/Gestaltpädagogik sowie andere im Kontext der Humanistischen Psychologie formulierte Bildungs- und Erziehungskonzepte

versuchen, auf die sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts in angemessener Form zu antworten und greifen dabei auf Anstöße der Reformpädagogik im ersten Drittel dieses Jahrhunderts wie auf Impulse der emanzipatorischen Pädagogik nach 1968 zurück“ (DAUBER 2009 a, S. 70).

Und so findet DAUBER erstaunliche Übereinstimmungen zwischen den o. g. pädagogischen Strömungen und den Konzepten der Humanistischen Pädagogik. „Daß hier in der Tat an eine lange Tradition reformpädagogischer Bemühungen angeknüpft werden kann, läßt sich augenscheinlich an der weitgehenden Übereinstimmung der Prämissen, Themen und pädagogischen Prinzipien zeigen“ (ebd.). Welches sind nun diese Prämissen, Themen und gemeinsamen pädagogischen Grundüberzeugungen? Da DAUBER eine recht prägnante zusammenfassende Darstellung dieser Prinzipien gibt, sei diese zunächst in Auszügen wiedergegeben:

- „Kindliche Bedürfnisse und Potentiale werden prinzipiell positiv eingeschätzt; insbesondere dem frühen Kindesalter kommt ... eine besondere Bedeutung zu.
- Daraus folgt das Postulat einer altersgemäßen Erziehung und Förderung in allen Entwicklungsphasen.
- Lernen ist nicht primär das Ergebnis von Lehre. Lehre kann bestenfalls günstige Lernbedingungen schaffen, Impulscharakter für Lernen haben.
- Im Mittelpunkt pädagogischer Arbeit steht das selbsttätige und selbstverantwortliche schöpferische, kreative und produktive Handeln des Individuums in der Gemeinschaft. ...
- Zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, Lehrern und Jugendlichen werden Beziehungen angestrebt, die von gegenseitigem Respekt getragen sind. ...
- Gruppenaktivitäten, Gemeinschaftsleben und demokratische Selbstverwaltung werden besonders gefördert.
- Pädagogische Aktivitäten sind eingebunden in gesellschafts- und lebensreformerische Ziele und Aufgaben.
- Besondere Aufmerksamkeit gilt dem Schutz von Minderheiten und der internationalen Verständigung“ (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 31f).

Welche Elemente dieser Auflistung sind nun tatsächlich in *beiden* o. g. reformpädagogischen Strömungen auszumachen – und wo liegen ggf. die Grenzen dieser Darstellung? Es ist zweifellos so, dass sowohl in der *Reformpädagogischen Bewegung* am Beginn als auch in der *Humanistischen Pädagogik* am Ende des 20. Jahrhunderts die Topoi der Orientierung am Kinde, der Altersgemäßheit der Erziehung, der Skepsis gegenüber einem autoritären Lehrstil, die Betonung der Selbsttätigkeit, der Selbstverantwortlichkeit, der Kreativität und der Produktivität des einzelnen Kindes, die demokratische Selbstverwaltung und das Gemeinschaftsleben an den Schulen sowie die mit der Erziehung verbundenen gesellschaftsreformerischen Bestrebungen eine bedeutende Rolle spielten. Insofern gibt es in der Tat eine Reihe von gemeinsamen Zielen und Anliegen, die in beiden pädagogischen Bewegungen zu finden sind.

Bei allen Gemeinsamkeiten dürfen m. E. jedoch nicht die *Unterschiede* überse-

hen werden, die beide Strömungen kennzeichnen. Zu denken ist hier vor allem an die „antiautoritären“ Ideen, die in der „Humanistischen Pädagogik“ in weit höherem Maße anzutreffen sind als in der „Reformpädagogischen Bewegung“, in der diese zwar z. T. keimhaft angelegt waren, aber keineswegs voll entfaltet wurden. Auch den Aspekt des Schutzes von Minderheiten findet man weitaus stärker in den neueren „humanistisch“ geprägten Ansätzen gegen Ende des 20. Jahrhunderts als zur Zeit der „ersten Welle“ der Reformpädagogik. Es lässt sich m. E. feststellen, dass gerade die Idee des Minderheitenschutzes überhaupt erst seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts zur vollen Entfaltung kommt – auch im staatlichen Schulwesen (siehe z. B. die diesbezügliche Leitperspektive „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ der Baden-Württembergischen Bildungspläne von 2016; vgl. dazu auch Kap. 4.1.3).

So kann man m. E. davon ausgehen, dass sich die geistesgeschichtlichen Impulse in den verschiedenen „reformpädagogischen“ Phasen nicht eins zu eins wiederholt haben, sondern in einer Art „Spiralentwicklung“ mit jeweils neuen Akzentuierungen in den unterschiedlichen Epochen immer neu aufgegriffen und weiterentwickelt wurden. Dabei wurde vieles beibehalten, manches wieder fallengelassen und einiges unter neuen Vorzeichen in die jeweilige Erziehungswirklichkeit integriert.

Bemerkenswert im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit ist DAUBERs Feststellung, dass sowohl in der Reformpädagogik als auch in der Humanistischen Pädagogik „Beziehungen“ im pädagogischen Kontext proklamiert wurden, „die von gegenseitigem *Respekt* getragen sind“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 32). Dass dieser Aspekt sowohl am Beginn als auch am Ende des letzten Jahrhunderts von Schulkritikern und Schulreformern *unablässig* und immer wieder *neu* formuliert und thematisiert werden musste, zeugt nicht von einer historisch raschen und effektiven Umsetzung dieses reformpädagogischen Postulats. Im Gegenteil: Dieses Phänomen lässt m. E. Rückschlüsse zu auf den in weiten Bereichen und zu unterschiedlichen Zeiten bis in die Gegenwart hinein offenbar immer noch vielfach *fehlenden* „Respekt“ – oder anders gesagt: die *mangelnde* „Wertschätzung“ – in der realen pädagogischen Beziehungsgestaltung.

Mit DAUBER bleibt schließlich Folgendes festzuhalten: Die „Hauptrichtungen Humanistischer Pädagogik“ sind „...gespeist aus einer Vielzahl von geistesgeschichtlichen Strömungen aus der ersten Hälfte dieses [des 20. – A.P.] Jahrhunderts, die z. T. schon vorher entstanden und vielfach bis heute weiter in Entfaltung begriffen sind“ (ebd., S. 34). Dem ist aufgrund der o. g. Analyse zuzustimmen. Doch tragen die unterschiedlichen Konzepte Humanistischer Pädagogik immer auch ihre je eigene, individuelle Signatur. „Moderne Konzepte integrativer humanistischer Pädagogik gehen weder in der reformpädagogischen Tradition noch in der Humanistischen Psychologie auf, aber sie knüpfen daran in weiten Bereichen an“ [sic] (ebd., S. 33). Und so ist zu vermuten, dass es auch innerhalb der verschiedenen Konzepte der Humanistischen Pädagogik verwandte Denkfiguren und ähnliche Grundannahmen gibt, die allen Ansätzen – trotz der Unterschiedlichkeit im Einzelnen – gemeinsam sind.

2.3.3 Grundannahmen der Humanistischen Pädagogik

Es ergibt sich nun die Frage, ob es – ähnlich wie in der *Humanistischen Psychologie* – auch in der *Humanistischen Pädagogik* eine Art „Kanon“ gemeinsamer Grundannahmen gibt, die sich in allen Konzepten wiederfinden lassen.

Zunächst ist festzustellen, dass diese Frage für die Humanistische Pädagogik nicht so eindeutig zu beantworten ist wie für die Humanistische Psychologie. GERHARD FATZER bescheinigt der Humanistischen Pädagogik „schwache theoretische und methodische Grundlagen“ (FATZER 1998, S. 36). Auch wenn man die Aussage FATZERs m. E. relativieren und für verschiedene Richtungen der Humanistischen Pädagogik gesondert betrachten muss, bleibt folgender Befund bestehen: „Ein Problemkreis, der in der Diskussion humanistischer Ansätze immer wieder genannt wird, ist die schwache theoretische Fundierung“, führt der Autor aus (ebd.). Aufgrund seiner Analysen verschiedener Konzepte der humanistischen Pädagogik kommt FATZER zu folgendem Schluss: „Die meisten humanistischen Ansätze sind eklektischer Natur ... Unter solchen Umständen läßt es sich kaum vermeiden, daß die theoretische Grundlage schwach (im Sinne von nicht konsistent) ist“ (ebd., S. 36f). Für FATZER leidet auch die Methodik Humanistischer Pädagogik unter dem oben genannten Theoriedefizit: „In direktem Zusammenhang mit der schwachen theoretischen Fundierung steht eine methodische Schwäche humanistischer Ansätze: Es stehen zwar viele Methoden und Techniken zur Verfügung. Oft ist aber nicht klar, wie sie zusammenhängen und wie sie in den [sic] schulischen Lehr-/Lernprozeß umgesetzt werden“ (ebd., S. 37). Schließlich sind auch „...die Ziele der humanistischen Pädagogik oftmals recht breit gefasst, was von Gegnern oft kritisiert wurde...“ (ebd., S. 22).

Nicht zuletzt deshalb hat die Arbeitsgruppe „Humanistische Pädagogik“ der amerikanischen *Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD) in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 1978 die Ziele der Humanistischen Pädagogik zusammenfassend dargestellt (vgl. ebd., S. 22f). Dort liest man über die „Humanistische Pädagogik“:

1. „Sie akzeptiert die Bedürfnisse des Lernenden und stellt Erfahrungsmöglichkeiten und Programme zusammen, die sein Potential berücksichtigen.
2. Sie erleichtert ‚Selbst-Aktualisierung‘ und versucht, in allen Personen ein Bewußtsein persönlicher *Wertschätzung* zu entwickeln.
3. Sie betont den Erwerb grundlegender Fähigkeiten, um in einer aus vielen Kulturen bestehenden Gesellschaft zu leben. Dies beinhaltet akademische, persönliche, zwischenpersönliche, kommunikative und ökonomische Bereiche.
4. Sie versucht, pädagogische Entscheidungen und Praktiken persönlich zu machen. Zu diesem Zweck beabsichtigt sie, den Lernenden in den Prozeß seiner eigenen Erziehung miteinzubeziehen.
5. Sie anerkennt die wichtige Rolle von Gefühlen und verwendet persönliche Werte und Wahrnehmungen als integrierte Teile des Erziehungsprozesses.

6. Sie entwickelt ein Lernklima, das persönliches Wachstum fördert und das von den Lernenden als interessant, verstehend, unterstützend und angstfrei empfunden wird.
7. Sie entwickelt in den Lernenden einen echten *Respekt für den Wert des Mitmenschen* und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen“ [Hervorhebungen A.P.] (Association for Supervision and Curriculum Development 1978, S. 9f; übers. von FATZER; zit. nach ebd., S. 23).

Überprüft man unterschiedliche Ansätze aus der Humanistischen Pädagogik bezüglich der darin implizierten Axiome, so kann man der oben genannten Zusammenstellung von gemeinsamen Zielen zustimmen. Was die zwischenmenschlichen Beziehungen im pädagogischen Kontext betrifft, so ist im Kontext des Themas „Wertschätzung“ bemerkenswert, dass die Autoren der ASCD es als ein zentrales Anliegen der Humanistischen Pädagogik bezeichnen, „in allen Personen ein Bewußtsein persönlicher *Wertschätzung* zu entwickeln“ (ebd.). Wie das konkret geschehen kann, darüber gibt diese Zusammenfassung zwar keinen Aufschluss; doch nennt sie diesen Aspekt an zweiter Stelle und verleiht ihm dadurch besonderes Gewicht. Des Weiteren sei hier nochmals hervorgehoben, dass im letzten Punkt von einem „echten *Respekt für den Wert des Mitmenschen*“ die Rede ist, der eng mit der Fähigkeit verbunden ist, „Konflikte zu lösen“. Dieser Aspekt ist insofern bedeutsam, als er ein wesentliches Moment einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ charakterisiert, das in anderen Veröffentlichungen zu diesem Thema nicht in dieser Deutlichkeit genannt wird. Die o. g. Zusammenstellung beinhaltet somit wichtige Elemente zur theoretischen Grundlegung einer von *Wertschätzung* getragenen Pädagogik.

Auch DAUBER, ein profunder Kenner der „Humanistischen Pädagogik“, ist davon überzeugt, dass bei aller Vielfalt der Formen gemeinsame Grundüberzeugungen auszumachen sind, die allen Richtungen dieser Pädagogik gemeinsam sind. Nach DAUBER gibt es einen „erkenntnistheoretischen oder anthropologischen Kern“, der sich in allen Strömungen der Humanistischen Pädagogik wiederfinden lässt. Als Merkmale dieses gemeinsamen „Kerns“ nennt DAUBER z. B. die jedem Menschen innewohnende Tendenz zur Selbstverwirklichung, die Entwicklungs- und Wachstumsorientierung, die Betonung der Entfaltung von Anlagen und Fähigkeiten, die Sinn- und Bedeutungsorientierung des menschlichen Lebens, die Relevanz der Wahrnehmung von Körperempfindungen, Gefühlen und Gedanken in zwischenmenschlichen Kontexten, und schließlich: die Bedeutung der Begegnung von Mensch und Welt. Dieser Prozess der Selbstentfaltung findet ganz wesentlich „in direkter, ganzheitlicher Begegnung mit anderen Menschen und in Kontakt und Auseinandersetzung mit den natürlichen, sozialen, kulturellen und transpersonalen (i. w. S. spirituell-religiösen) Kontexten“ statt (DAUBER 2009 a, S. 10f).

An dieser Auffassung ist m. E. bemerkenswert, dass die *Weltbegegnung*, die ja ein zentrales Anliegen jeder von Verantwortung geprägten Pädagogik ist, in engem Zusammenhang mit der ganzheitlichen *Menschenbegegnung* gedacht wird, wobei auch die *transpersonal-spirituelle Ebene* in die Überlegungen miteinbezogen wird. Die Bedeutung der zwischenmenschlichen *Begegnung* für die individuelle Entwick-

lung der Persönlichkeit klingt auch in einer anderen Formulierung von DAUBER an: „Das geschieht ganz wesentlich in Formen dialogischer Begegnung und dialogischen Verstehens“ (DAUBER 2009 a, S. 10f). Hier greift DAUBER – zwar nicht explizit, aber doch unübersehbar – auf den Begriff des „Dialogischen“ in der „Begegnung“ zurück, wie ihn etwa BUBER bereits seit den 1920er Jahren entfaltet hat (vgl. BUBER 1923/2008; 1954/2006). Da gerade der *dialogische Ansatz* – was noch zu zeigen sein wird – für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von unverzichtbarer Bedeutung ist, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dieser Aspekt nicht nur bei BUBER, sondern daran anknüpfend auch in der „Humanistischen Pädagogik“ zu einem konstituierenden Prinzip erhoben wurde.

An anderer Stelle fasst DAUBER „allgemeine Prinzipien der Humanistischen Pädagogik“ zusammen (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 36-42). Als die wichtigsten und im Rahmen der Humanistischen Pädagogik bzw. Psychologie am häufigsten anzutreffenden pädagogischen bzw. therapeutischen Kategorien nennt DAUBER folgende Prinzipien:

1. **„Prinzip der Personenorientierung und des Kontakts“:** Dieses Prinzip der Humanistischen Pädagogik bzw. Psychologie besagt, dass der Mensch als handelndes Subjekt in seinen sozialen und ökologischen Bezügen in den Mittelpunkt des Interesses gestellt wird. Dem Element des In-Kontakt-Seins mit seiner äußeren Umwelt und seinem inneren Erleben wird dabei eine entscheidende Bedeutung zugesprochen (vgl. ebd., S. 39).
2. **„Prinzip der Ganzheitlichkeit und der Kongruenz“:** Im Unterschied zu kognitiv bzw. rationalistisch verkürzten Sichtweisen von Lehren und Lernen wird in der Humanistischen Pädagogik die Ganzheitlichkeit von Organismus und Umwelt, Erfahrung und Reflexion, Kontemplation und Aktion, Gedanke und Empfindung betont. Durch authentisches Gewahrsein werden Lehrpersonen achtsam für innere Prozesse bei sich selbst und bei Kindern und Jugendlichen. Sie gelangen so zu unmittelbaren Orientierungen im Hinblick auf das, was in einer pädagogischen Situation Not tut und erforderlich ist (vgl. ebd., S. 40).
3. **„Prinzip der Bewusstheit und der Integration“:** Mit diesem Prinzip wird die Fähigkeit bezeichnet, sich stets aufs Neue bewusst zu fragen, ob die eigenen Handlungs- und Reaktionsweisen der jeweiligen aktuellen Situation angemessen sind oder inadäquaten neurotischen Mechanismen entspringen. Dies gelingt nach Auffassung der Humanistischen Pädagogik nur in einem „mittleren Modus des Gewahrseins“, der die Pole von Zielorientierung und Selbstorientierung ausbalanciert und somit die Integration abgespaltener Seelenanteile ermöglicht (vgl. ebd., S. 41).
4. **„Prinzip des Hier-und-Jetzt und der Kontextbezogenheit“:** Nach Auffassung der Humanistischen Pädagogik können Personen sich nur als „Leibsubjekte“ im „Hier und Jetzt“ erfahren bzw. ausdrücken und sind stets auf unterschiedliche Kontexte bezogen, die ihren „Lebensraum“ bilden. Werden diese Kontexte, die in vielfältiger Weise miteinander verwoben sind, künstlich voneinander getrennt, wie das im Rahmen traditioneller schulischer Unterrichtung häufig geschieht, so führt dies zu isoliertem, unschöpferischem und für die Person bedeu-

tungslosem Wissen. „Personalität und Kontextualität können in diesem Sinn als die beiden Grundvoraussetzungen humanistischen Lehrens und Lernens bezeichnet werden“ [Originalzitat *kursiv* gedruckt] (ebd., S. 42).

Damit ist das Feld der Grundprinzipien Humanistischer Pädagogik weitgehend abgesteckt, wobei in den folgenden Kapiteln genauer zu prüfen sein wird, *welche* Grundannahmen auf *welche* Autoren im Einzelnen zutreffen – und *welche* der o. g. Gesichtspunkte von bestimmten „humanistischen“ Pädagogen für weniger zentral erachtet werden. Auch wird zu untersuchen sein, welche Aspekte einzelne „humanistische“ Autoren hervorheben, die sich bei anderen in dieser Weise nicht finden lassen. Schließlich wird zu fragen sein, ob es *weitere* gemeinsame Grundannahmen Humanistischer Pädagogik gibt, die in der o. g. Zusammenstellung nicht auftauchen.

Der Frage nach gemeinsamen Grundsätzen der Humanistischen Pädagogik geht auch die bereits erwähnte Kommission „Pädagogik und Humanistische Psychologie“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ seit Mitte der 1990er Jahre nach. Auf ihrer Website fasst die Kommission die von ihr herausgearbeiteten Grundaxiome der Humanistischen Pädagogik zusammen.³¹ Nach Auffassung dieser Kommission ist bei allen Richtungen innerhalb der Humanistischen Pädagogik die Annahme grundlegend, dass der Mensch eine einzigartige, autonome Einheit von Körper, Seele und Geist ist, die ihr Leben in sozialer und ökologischer Interdependenz gestaltet. Zugleich wohnt dem Menschen nach Auffassung der Humanistischen Pädagogik ein Potenzial des Strebens nach Wachstum und Selbstverwirklichung inne, das sich an selbst gesetzten Werten orientiert. Des Weiteren vollzieht der Mensch diese Selbstaktualisierung im Hier und Jetzt, wobei die Bewusstheit der Wahrnehmung nach innen und außen eine entscheidende Rolle spielt, da sie der Ausgangspunkt seines intentionalen Handelns ist. Schließlich ist der Mensch aus humanistischer Sicht verantwortlich für die Konsequenzen der von ihm in Freiheit getroffenen Entscheidungen; diese Verantwortung bezieht sich auf sich selbst ebenso wie auf seine Mitmenschen (vgl. a. a. O.).

Auch hier wird in den nächsten Kapiteln noch genauer zu prüfen sein, inwieweit die oben proklamierten Grundsätze in den konkreten Ansätzen der Humanistischen Pädagogik, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen, *tatsächlich* zum Tragen kommen – und wo sie ggf. relativiert werden müssen (vgl. Kap. 2.3.4 bis Kap. 2.3.7). Als ein erster Anhaltspunkt ist diese Zusammenstellung allgemeiner Prinzipien der Humanistischen Pädagogik jedoch durchaus hilfreich – und dient einer grundlegenden Verortung der in dieser pädagogischen Richtung vertretenen Grundpositionen.

Zum Sinn und Zweck dieser Grundannahmen führt die Kommission weiter aus: „In Humanistischer Pädagogik und Psychologie sind ... diese Annahmen Ausgangspunkt der Gestaltung und Reflexion von Situationen der Begegnung in lernender, lehrender, begleitender und beratender Absicht. Dazu werden tradierte

31 Online unter URL: <http://www.humanistische-paedagogik.de> [Stand: 21.09.2015].

Konzepte weiter verfolgt und in ihrer Wirksamkeit untersucht sowie neue Impulse integriert und zu aktuellen Prinzipien verdichtet“ (ebd.). Dies klingt vielversprechend; es bedarf jedoch m. E. in vielen Bereichen noch der konkreten Realisierung – und zwar nicht nur im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung, sondern auch in der pädagogischen Praxis.

In Rahmen der Kommissionsarbeit gibt es verschiedene Forschungsprojekte, welche sowohl Grundlagen- als auch Anwendungsforschung zur Humanistischen Pädagogik umfassen. Auch die Kooperation mit anderen Forschungsrichtungen ist der Kommission „Humanistische Pädagogik und Psychologie“ der DGfE ein Anliegen. DAUBER konstatiert, „...dass sich in den letzten Jahren ein fruchtbarer Dialog zwischen humanistischen Traditionen ... und neurobiologischen Forschungen anzubahnen scheint“ (ebd., S. 12). Neuere Forschungen unterstützen nach DAUBER die Grundauffassungen der Humanistischen Pädagogik: „Das Menschenbild und die praktischen Grundsätze dieser Tradition humanistischer Pädagogik werden inzwischen in zunehmendem Maße von neurobiologischen Forschungen gestützt“ [sic] (DAUBER 2009 a, S. 11). Inwieweit dies zutrifft, wird im Rahmen dieser Arbeit noch zu prüfen sein.

Rückblickend bleibt Folgendes festzuhalten: Die o. g. Ausführungen machen deutlich, dass die Humanistische Pädagogik kein abgeschlossenes Gebilde darstellt, welches sich in einem Kanon festgeschriebener Grundannahmen erschöpft. Vielmehr ist diese vielschichtige und facettenreiche pädagogische Strömung, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihren Anfang nahm, auch am Beginn des 21. Jahrhunderts noch immer in Entwicklung und theoretischer wie praktischer Ausgestaltung begriffen.

Zukunftsweisende Perspektiven der Humanistischen Pädagogik zeigt v. a. DAUBER auf, wenn er schreibt, dass es „...in der vielfältig entfremdeten Gesellschaft am Ende der 90er Jahre in den Neuansätzen *Humanistischer Pädagogik* vor allem um *Integratives Lernen (und Lehren) als Bewusstwerdung und Gestaltung nicht entfremdeter und nicht ausbeuterischer Beziehungen* ... zwischen Menschen in der EINEN Welt (die globale Herausforderung), ... zwischen Menschen und ihrer natürlichen Umwelt (die ökologische Herausforderung) und ... in ihrem Verhältnis untereinander (die Herausforderung des Friedens)“ geht [Hervorhebungen durch den Autor] (BÜRMANN/DAUBER/HOLZAPFEL 1997, S. 37). DAUBER kommt zu einem bemerkenswerten Fazit: „Angesichts dieser sog. Überlebensfragen der Menschheit steht die Forderung nach einer *Erziehungswissenschaft als Beziehungs- und Bezugstheorie* auf der Tagesordnung“ (DAUBER 1997, ebd.). Insofern kann der Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie er im Rahmen dieser Studie entwickelt wird, einen Beitrag dazu leisten, dieser Forderung nachzukommen. Welchen Beitrag eine humanistisch orientierte Pädagogik angesichts der *globalen Herausforderungen* in der näheren Zukunft leisten kann, wird in erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis noch zu prüfen sein. Einige Perspektiven zu dieser Frage sollen in Kapitel 4 dieser Arbeit entfaltet werden.

Mit Blick auf die Zukunft schreibt ARTHUR COMBS bereits am Anfang der 80er Jahre vorausschauend: „Die humanistische Bewegung ist keine Modewelle, die schnell wieder verschwinden wird. Ganz im Gegenteil ist sie Teil einer weltweiten

Tendenz des menschlichen Denkens“ (COMBS 1981; neu abgedruckt in: FATZER 1998, S. 61). So ist für COMBS die Humanistische Pädagogik – entgegen der Meinung einiger ihrer Kritiker – „...keine fragile Blume, die zu zart ist für eine harte Welt. Ganz im Gegenteil“ (ebd.). Sie ist „...der systematische und bewußte Versuch, das Beste, was wir über Menschen und Lernen wissen, in die Praxis umzusetzen“ (ebd.). Wenn diese Aussage zutrifft, dann besteht Grund zu der Hoffnung, dass die „humanistischen“ Ansätze einen wertvollen Beitrag dazu leisten können, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule theoretisch zu konzipieren und schließlich auch praktisch zu verwirklichen. Worin genau der Beitrag liegen kann, den die einzelnen Ansätze nahelegen, soll in den folgenden Kapiteln analysiert und erörtert werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich – bei allen Gemeinsamkeiten bzgl. der Grundannahmen – die konkreten Konzepte Humanistischer Pädagogik im Einzelnen dennoch recht vielfältig gestalten. „Die verschiedenen Ansätze zur Humanistischen Pädagogik, die Ende der sechziger Jahre entwickelt wurden, nahmen unterschiedliche Ausformungen an“, resümiert FATZER zu Recht (FATZER 1998, S. 23). Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, *alle* Konzepte umfassend darzustellen, seien im Folgenden vier unterschiedliche – m. E. zentrale – Ansätze der humanistischen Pädagogik *exemplarisch* ausgewählt³², welche geeignet sind, die Vielfalt innerhalb der Hauptrichtungen dieser pädagogischen Strömung angemessen abzubilden. Zum einen beziehen sich diese Ansätze explizit auf wesentliche Konzepte der „Humanistischen Psychologie“ zurück, die bereits oben dargestellt wurden (vgl. Kap. 2.2); andererseits beinhalten sie jeweils unterschiedliche Aspekte des „Wertschätzungsbegriffs“, die für das Thema der vorliegenden Studie von Bedeutung sind. Inwieweit und in welchem Sinne der Begriff der „Wertschätzung“ in diesen Konzepten eine Rolle spielt, wird im Folgenden näher zu untersuchen sein.

2.3.4 R. TAUSCH/A.-M. TAUSCH (1963): Wertschätzung als förderliche Haltung und Verhalten von Erziehungs- und Lehrpersonen

Das Psychologen- und Forscherehepaar REINHARD und ANNE-MARIE TAUSCH zählte zu den Ersten, welche die Ideen der humanistischen Psychologie im deutschsprachigen Raum bekannt und für Pädagogik und Erziehungswissenschaft nutzbar gemacht haben. Ihre Arbeiten am Psychologischen Institut der Universität Hamburg wurden wegweisend für die Entwicklung der Humanistischen Pädagogik. Da die Erkenntnisse dieser beiden Forscher für das Thema „Wertschätzung in der Schule“ von grundlegender Bedeutung sind, soll ihnen im Folgenden ein etwas umfangreicheres Kapitel gewidmet werden.

32 Die Kategorisierung der Konzepte und damit ein entscheidendes Auswahlkriterium für die im Folgenden genauer zu untersuchenden Ansätze wurde bereits ausführlich dargelegt (vgl. Kap. 2.3.1).

Bereits seit den 1950er Jahren stand das Ehepaar TAUSCH in persönlichem Kontakt zu CARL ROGERS, dessen Vorträge und Workshops an der Universität Hamburg durch TAUSCH/TAUSCH vermittelt waren.³³ Mit ihrem Standardwerk „Gesprächspsychotherapie: Hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben“, das 1960 in erster Auflage erschien, machten TAUSCH/TAUSCH die Ideen von ROGERS nicht nur im deutschsprachigen Raum bekannt, sondern leisteten zugleich einen Pionierbeitrag zur Gesprächstherapieforschung (TAUSCH/TAUSCH 1990).

In ihrer viel beachteten „Erziehungspsychologie“, die bereits 1963 in erster Auflage erschien, gingen TAUSCH/TAUSCH noch einen Schritt weiter und übertrugen die von ROGERS benannten förderlichen Haltungen und Verhaltensweisen von Erwachsenen explizit auf den Bereich der familiären und schulischen Erziehung und Bildung, den sie in umfangreichen Studien empirisch erforschten (TAUSCH/TAUSCH 1998). Die Leitfrage ihrer Untersuchungen lautete: „Wie können wir als Erwachsene mit Kindern und Jugendlichen in Schulen und Familien in befriedigender Weise so zusammenleben, daß hierdurch ihr persönliches und fachliches Lernen wesentlich gefördert wird?“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 7). Das Interesse der beiden Forscherpersönlichkeiten galt dabei insbesondere folgenden Teilfragen, die im Folgenden sinngemäß wiedergegeben seien, da sie in engem Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Studie stehen: 1. Welche Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrern und Erziehern fördern bzw. erleichtern das bedeutsame Lernen, die seelische Funktionsfähigkeit und Gesundheit sowie die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen? 2. Sind die gegenwärtig überwiegend vorzufindenden Einstellungen und Aktivitäten von Lehrern und Erziehern hinreichend förderlich für die o. g. Entwicklungsziele? 3. Lassen sich Haltungen und Verhaltensweisen von Lehr- und Erziehungspersonen ausmachen, welche die gewünschten seelischen Vorgänge sowie die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen? 4. Wie können Lehrer und Erzieher sich dahingehend ändern, dass ihre Einstellungen und Aktivitäten in höherem Maße fördernd und erleichternd für die intendierten Entwicklungen von jungen Menschen sind? 5. Welche seelischen Vorgänge und Erfahrungen sind notwendig und bedeutsam für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und für ihre seelische Gesundheit? (vgl. ebd., S. 8ff). Die 6. und letzte Forschungsfrage sei wegen ihrer Relevanz im Kontext des Themas der vorliegenden Studie hier wörtlich wiedergegeben: „Welche Vorgänge und Erfahrungen sind notwendig für ihr Leben in einer nicht-diktatorischen Gesellschaft, welche Haltungen sind notwendig, damit nicht-diktatorische Lebens- und Regierungsformen auch in Krisenzeiten funktionieren können?“ (ebd., S. 10).

Besonders in der zuletzt genannten Frage klingt – wie bereits bei anderen humanistischen Psychologen – ein Motiv an, das eng mit den Erfahrungen der Auto-

33 Informationsquelle: Ein persönliches Gespräch mit REINHOLD MILLER am 13. März 2015; MILLER, der selbst eine Ausbildung bei TAUSCH/TAUSCH absolviert hat, lernte ROGERS bei einem Vortrag mit anschließendem Workshop an der Universität Hamburg im Jahr 1983 kennen, der von TAUSCH/TAUSCH initiiert und organisiert wurde.

ren in der Zeit des Nationalsozialismus verknüpft ist. REINHARD TAUSCH, der 1938 mit 17 Jahren als Soldat der Wehrmacht eingezogen wurde und einige Jahre an der Front kämpfte, wobei er selbst schwer verletzt wurde, war von erschütternden Kriegserfahrungen nachhaltig geprägt.³⁴ Er stand der nationalsozialistischen Ideologie stets ablehnend gegenüber. Die Kriegserfahrungen unter der NS-Diktatur wirkten im Leben und Werk der beiden Autoren stark nach. So werfen TAUSCH/TAUSCH in ihrer 18 Jahre nach Kriegsende veröffentlichten „Erziehungspsychologie“ explizit die Frage auf, wie sie zu den o. g. Fragestellungen gekommen sind. Die Autoren erläutern, dass sie sich nach dem zweiten Weltkrieg und nach Abschluss ihres Studiums mit folgenden für sie sehr bedeutungsvollen Fragen beschäftigten, die aufgrund ihrer Prägnanz hier ebenfalls im Original-Wortlaut wiedergegeben seien: „Hing die Diktatur in unserem Lande von 1933-1945, die Vernichtung von Millionen von Menschen, hingen die vielen inhumanen Akte durch unser Volk mit den gefühlsmäßigen und sozialen Haltungen der Bevölkerung zusammen? Mit Haltungen, die sie in ihrer Erziehung und Schule gelernt hatte bzw. die sie n i c h t gelernt hatte? Kann Erziehung und Unterricht dazu beitragen, daß sich derartige Vorgänge auch unter anderen Bedingungen möglichst nicht wieder ereignen?“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 10).

Aus dieser Fragestellung ergeben sich für die Autoren folgende weitere Fragen, die ebenfalls mit dem Thema der vorliegenden Studie in engem Zusammenhang stehen: „Durch welche Art von Erziehung wird das humane Zusammenleben von Menschen, ein Zusammenleben auf der Basis von Selbstbestimmung, Achtung der Person und sozialer Ordnung, wesentlich gefördert? Welche sozialen Haltungen und Lebensformen, von der Mehrheit der Bevölkerung während ihres Aufwachsens in Familie und Schule gelernt, sind für das Funktionieren nicht-diktatorischer Lebens- und Regierungsformen notwendig?“ (ebd.). Diese Fragen beschäftigten TAUSCH/TAUSCH Zeit ihres Lebens – und sie wandten sich ihnen in Forschung, Lehre und Praxis systematisch zu (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt seine Volksschullehrerausbildung und eine vorübergehende Dozentur an der pädagogischen Hochschule Kettwig-Duisburg, an der er ein „Forschungsinstitut für Psychologie der Erziehung und Unterrichtung“ einrichtete, brachten REINHARD TAUSCH dazu, sich auch im Rahmen seiner Professuren für Psychologie an den Universitäten in Köln und später v. a. in Hamburg immer wieder dezidiert mit *Erziehungsfragen* zu beschäftigen. Er tat dies stets auf empirischer Basis. Nicht zuletzt die pädagogischen Missstände in den Schulen der 1950er und 1960er Jahre sowie heftige Diskussionen mit Dozenten und Lehrern veranlasste das Forscherpaar zu umfangreichen empirischen Untersuchungen in verschiedenen Bildungseinrichtungen, die dazu dienen sollten, die eigenen Standpunkte zu überprüfen und zu klären (vgl. ebd., S. 11). Im Rückblick stellen TAUSCH/TAUSCH fest: „Die Suche nach wissenschaftlich geprüften Antworten auf diese Fragen war in

34 Vgl. Stuttgarter Zeitung vom 6. Nov. 2011: „Ich nehme das Leben, wie es ist.“ Interview mit Reinhard Tausch zu dessen 90. Geburtstag. Online unter URL: <http://www.stuttgarter-zeitung.de> [Stand: 03.10.2015].

den vergangenen 20 Jahren Hauptinhalt unserer Forschungsarbeit. Wir können heute, insbesondere auch aufgrund der Forschungen von Carl Rogers, hierauf geordnete, geprüfte und zuversichtliche Antworten geben“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 100). An dieser Stelle wird die *explizite* Bezugnahme auf die Arbeiten von ROGERS deutlich, wobei die Autoren letztere als Grundlage ihrer eigenen Forschungsarbeit verstehen.

Nach dem frühen Tod von ANNE-MARIE TAUSCH im Jahr 1983 stellte REINHARD TAUSCH bzgl. der gemeinsamen Forschungsarbeiten fest, dass es ein zentrales Anliegen dieser Studien gewesen sei, „das lenkende autoritäre Schul- und Erziehungsklima zu ändern, das für die persönliche Entwicklung sowie demokratische Lebensformen ungünstig war“ (TAUSCH 2006, S. 576). Mit ihrem Forschungsteam vom Psychologischen Institut III der Universität Hamburg führten TAUSCH/TAUSCH seit 1965 Untersuchungen in Familien, Kindergärten, Schulen verschiedener Schularten und Schulstufen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen durch (vgl. ebd.). Methodisch arbeitete das Forscherpaar mit Beobachtergruppen vor Ort, mit Tonbandaufnahmen, mit Einschätzungsskalen und mit Fragebögen, die sie im Sinne eines hypothesenprüfenden Verfahrens quantitativ auswerteten. Mittels Tonbandaufnahmen oder durch direkte Einschätzung von Beobachtern im pädagogischen Feld wurde zunächst das Verhalten von Lehr- und Erzieherpersonen im Hinblick auf die „drei förderlichen Verhaltensformen“ eingeschätzt (ebd.). Gleichzeitig wurde das Verhalten der Schüler beobachtet und registriert und sie wurden mit Hilfe von Untersuchungsbögen bzgl. ihrer Befindlichkeit befragt (vgl. ebd.). Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte in folgenden Schritten: Zunächst wurden die Befunde unter dem Gesichtspunkt der statistischen Wahrscheinlichkeit geprüft; danach wurde eine Prüfung im Hinblick auf die Richtigkeit von Voraussagen bestimmter Phänomene durchgeführt; schließlich wurden die Befunde durch kommunikative Validierung nochmals auf ihre Gültigkeit hin geprüft. Die daraus gewonnenen Hypothesen wurden zu theoretischen Annahmen über wesentliche Vorgänge zusammengefasst und in weiteren Studien auf ihre Richtigkeit hin überprüft (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 14).

TAUSCH/TAUSCH haben sich stets dazu bekannt, dass ihre Forschungen wertbezogen und den Idealen der humanistischen Psychologie und Pädagogik verpflichtet sind. So schreiben die beiden Autoren: „Die Ethik der ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ von Albert Schweitzer hat uns in unseren Wertauffassungen beeinflusst“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 26). Das Forscherpaar legt seinen empirischen Studien „psychosoziale Grundwerte menschlichen Zusammenlebens als Werte und Leitlinien der Tätigkeit von Erziehern“ zugrunde (ebd., S. 20). Diese psychosozialen Grundwerte sind für die Autoren nach eigener Aussage bedeutsamer als „hohe Erziehungsziele“ und „ideale Persönlichkeitsmerkmale“ (ebd.). Im Einzelnen nennen TAUSCH/TAUSCH folgende vier Grundwerte, die sie als Basiswerte des Zusammenlebens in pädagogischen Kontexten verstanden wissen wollen: 1. „Selbstbestimmung einer Person“; 2. „Achtung der Person“; 3. „Förderung der seelischen und körperlichen Funktionsfähigkeit einer Person“ und 4. „soziale Ordnung“ (ebd.). Bemerkenswert ist hierbei im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Studie, dass die „Achtung der Person“ als ein *Grundwert der Erziehung*

formuliert und eingefordert wird, der an Bedeutsamkeit andere „hohe“ Erziehungsziele übertrifft bzw. ersetzt. Der Grundwert der „Achtung“ wird hierbei eingebettet in einen Vierklang aus: Förderung von Autonomie, Forderung nach Achtung, Erhaltung der seelisch-körperlichen Gesundheit und Einbindung in die soziale Ordnung einer Gemeinschaft. Dies gilt im pädagogischen Feld nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erzieher und Lehrer.

Im Kontext der vorliegenden Studie aufschlussreich ist nun, dass diese Grundwerte für das Forscherpaar keine abstrakten Ideale verkörpern, sondern empirischer Überprüfung jederzeit zugänglich sind. So kann nach Auffassung von TAUSCH/TAUSCH in nahezu jeder konkreten Erziehungs- und Unterrichtssituation beobachtet und beschrieben werden, inwieweit die verantwortlichen Lehr- und Erzieherpersonen diesen Grundwerten gemäß handeln (vgl. ebd.). Mit anderen Worten: „Erwachsene haben keine Ausrede mehr, daß sie inhuman, dirigistisch und missachtend sein müssten, um hochwertige, ferne Erziehungsziele zu erreichen“ (ebd.). Diese Aussage impliziert die Auffassung, dass „hehre“ Erziehungsziele in der Geschichte der Pädagogik nicht selten missbraucht wurden, um Praktiken der „Schwarzen Pädagogik“ zu legitimieren. Auf solche Zusammenhänge haben seit Ende der 1970er Jahre auch andere Autoren, wie z. B. KATHARINA RUTSCHKY, ALICE MILLER und ANDREAS FLITNER, nachdrücklich hingewiesen (vgl. RUTSCHKY 1977/1997, S. 376ff; MILLER 1980/1983, S. 82ff; FLITNER 1982/1996, S. 15ff). Dass solche Phänomene nicht-wertschätzenden Erzieher- und Lehrerverhaltens sowie deren negative Folgen für Kinder und Jugendliche in Schulen systematisch beobachtbar und in gewisser Weise empirisch „messbar“ sind, ist eine Einsicht, die TAUSCH/TAUSCH für die Haltung der „Achtung“ bzw. „Missachtung“ im pädagogischen Kontext überzeugend herausgearbeitet haben.

Wie beschreiben nun TAUSCH/TAUSCH den von ihnen postulierten „Grundwert Achtung der Person“? Auch hierzu sei zur Verdeutlichung ein Originalzitat angeführt: „Dieser Wert betrifft die Achtung der seelischen und körperlichen Unversehrtheit einer Person, die Achtung der weitgehend grundsätzlichen Gleichwertigkeit von Personen, unabhängig von Alter, sog. sozialem Status, Beruf oder Rasse sowie die Achtung der Rechte von Personen zur Befriedigung ihrer wesentlichen seelischen und materiellen Bedürfnisse“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 22). Ein solcher Ansatz duldet „keine psychische Beeinträchtigung von Personen durch Demütigung oder Missachtung, etwa von Kindern-Jugendlichen durch Erwachsene“ (ebd.). In diesem Achtungsbegriff kommen folgende Elemente zum Tragen: 1. der Aspekt der Unversehrtheit der zu achtenden Person an Seele und Leib als Zielrichtung; 2. das Element der Gleichwertigkeit aller Menschen als anthropologische Basis und 3. das Recht auf Befriedigung wesentlicher seelischer und materieller Bedürfnisse als biologisch verankertes Grundrecht. Gleichzeitig werden negative Ausprägungen wie Demütigung und Missachtung als schädigend für die gesunde psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen identifiziert.

Wie bereits ROGERS und andere humanistische Psychologen weisen auch TAUSCH/TAUSCH explizit darauf hin, dass es sich bei ihrem erziehungspsychologischen Ansatz um eine *personenzentrierte* Sichtweise handelt (vgl. ebd., S. 11). Das heißt, dass der Schwerpunkt des Forschungsinteresses in der „konkreten zwischen-

menschlichen Begegnung von Person zu Person und den hierbei gegebenen seelischen Vorgängen“ liegt (ebd.). So fokussiert diese Erziehungspsychologie einerseits auf die *Person des Erziehers bzw. Lehrers* mit ihren „förderlichen Haltungen und Aktivitäten“, andererseits aber auch auf die *Person des Kindes bzw. Jugendlichen* mit ihren „bedeutsamen seelischen Vorgängen“ im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung (ebd.).

So ist es wohl kein Zufall, dass die Autoren ihrer „Erziehungspsychologie“ den Untertitel „Begegnung von Person zu Person“ gegeben haben (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998). Bezüglich der Ergebnisse ihrer Forschungen stellen TAUSCH/TAUSCH fest, dass sie im Laufe ihrer Untersuchungen immer mehr wissenschaftliche Belege für die enorme „Bedeutung der zwischenmenschlichen Begegnung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen“ gefunden haben – und dass „bestimmte Qualitäten in der Person von Erziehern und Lehrern die entscheidend förderlichen Bedingungen für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung“ sowie für das persönlich bedeutsame Lernen von Kindern und Jugendlichen darstellen (ebd.).

Welches sind nun diese zentralen „Qualitäten in der Person“ von Lehrern und Erziehern, um die es in den Forschungsarbeiten von TAUSCH/TAUSCH vornehmlich geht? Hierzu ist festzustellen, dass sich die beiden Autoren zunächst in enger Anlehnung an die drei „förderlichen Haltungen“ nach CARL ROGERS (vgl. Kap. 2.2.5) auf drei „Dimensionen“ in der Begegnung von Person zu Person beziehen, die sich in aller Kürze wie folgt charakterisieren lassen: 1. „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“, 2. „*empfindendes Verstehen*“ und 3. „*Echtheit – Aufrichtigkeit*“ (vgl. ebd., S. 118ff, S. 178ff, S. 214ff). Diese Dimensionen sind für TAUSCH/TAUSCH nicht nur emotionale und mentale Haltungen; die aktionale Ebene wird bei dem Begriff der „Dimension“ immer mitgedacht. So definieren die Autoren diesen Schlüsselbegriff ihrer Erziehungspsychologie wie folgt: „Eine Dimension ist eine Zusammenfassung ähnlicher, einander entsprechender Haltungen, Reaktionsweisen und komplexer Aktivitäten“ (ebd., S. 101). Inhaltlich wurden die Dimensionen von TAUSCH/TAUSCH wertbezogen konzipiert, weshalb die Autoren sie auch als „konzeptorientierte Dimensionen“ bezeichnen (ebd.). Die Entwicklung der Dimensionen erfolgte anhand der erkenntnisleitenden Fragestellung, welche Haltungen und Verhaltensweisen von Lehr- und Erzieherpersonen bei Kindern und Jugendlichen wichtige seelische Vorgänge und eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung fördern – und welche Einstellungen und Aktionen die erwünschten seelischen Prozesse und Entwicklungen hemmen. So wird eine „Dimension“ charakterisiert durch bestimmte Haltungen, Reaktionsweisen und Aktivitäten seitens des Lehrers bzw. Erziehers. Für die Forschung bietet dieses Konzept folgenden Vorteil: Die o. g. Verhaltensvariablen können in alltäglichen pädagogischen Handlungsfeldern anhand von Skalen eingeschätzt und gemessen werden (vgl. ebd.).

Was ist nun das Neue, das TAUSCH/TAUSCH dem Konzept der drei förderlichen Einstellungen von ROGERS hinzugefügt haben? Die Autoren selbst erläutern dazu, dass die drei Dimensionen *Achtung – Wärme, empfindendes Verstehen* und *Echtheit* von ROGERS entwickelt und als „notwendige und weitgehend hinreichende Bedingungen“ für die Förderung einer positiven Persönlichkeitsentwicklung in

zwischenmenschlichen Beziehungen ausgewiesen wurden. TRUAX/CARKUFF, ASPY/ROEBUCK und TAUSCH/ TAUSCH haben – auf dieser Grundlage aufbauend – die von ROGERS formulierten Dimensionen in Form von Handlungsbeschreibungen näher definiert und durch das Instrumentarium der „Einschätzungsskalen“ konkretisiert (vgl. ebd.; vgl. TRUAX/CARKHUFF 1967; vgl. ASPY/ROEBUCK 1974). Diese Operationalisierung der o. g. Einstellungsdimensionen ist zweifellos der erste wichtige Aspekt, um den TAUSCH/TAUSCH den Ansatz von ROGERS erweitert haben.

Zum anderen – und darin zeigt sich m. E. eine noch bemerkenswertere Neuerung – ist festzustellen, dass TAUSCH/TAUSCH den drei klassischen Einstellungen nach ROGERS eine vierte Dimension hinzugefügt haben: „Die vierte Dimension *fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten* haben wir entwickelt“ [Hervorhebungen: A.P.] (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 101). Diese handlungsorientierte, praxisnahe und speziell für die Arbeit in pädagogischen Feldern entwickelte Dimension ist gerade für den Kontext von Schule und Unterricht von großer Bedeutung, was die Autoren in zahlreichen Untersuchungen immer wieder nachweisen konnten.

Wie verhalten sich nun die vier o. g. Dimensionen zueinander? Hier ist mit TAUSCH/TAUSCH festzuhalten: „Werden die 3 Dimensionen Achtung, Verstehen und Echtheit ... gleichzeitig gelebt, dann schließen sie die fördernden nicht-dirigierenden Einzeltätigkeiten mit ein“ (ebd.). Mit anderen Worten: Wenn eine Lehrer- oder Erzieherperson diese drei Haltungen und Verhaltensweisen vollumfänglich verwirklicht, dann ist in der Regel jede von ihr praktizierte Einzelaktivität quasi *von selbst* nicht-direktiv und förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie für ihr Zusammenleben in Kindergärten und Schulklassen (vgl. ebd.). Auch diese Annahme wurde von den Autoren in empirischen Studien vielfach verifiziert.

TAUSCH/TAUSCH kommen aufgrund ihrer empirischen Forschungen zu der theoretischen Grundannahme, dass die vier Dimensionen „Achtung“, „Verstehen“, „Echtheit“ und „fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten“ *die* entscheidenden förderlichen Bedingungen für seelische Gesundheit und konstruktive Persönlichkeitsentwicklung des anderen – insbesondere auch des jungen Menschen – sind (vgl. ebd., S. 101f). Darüber hinaus wirken diese Prinzipien positiv auf das Zusammenleben der Menschen. Nach Auffassung der Autoren ermöglichen sie „ein humanes Zusammenleben mit den Grundwerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und seelische und körperliche Funktionsfähigkeit“ (ebd.). Damit schließt sich der Kreis und es wird deutlich, dass ein von „Wertschätzung“ geprägtes Verhalten seitens der Lehrpersonen – von TAUSCH/TAUSCH auch als die Dimension „Achtung – Wärme“ bezeichnet – nicht nur eine notwendige *Bedingung* für eine gelingende Erziehung ist, sondern auch einen wesentlichen *Grundwert* darstellt, an dem sich Erziehung und Bildung in einer demokratischen Gesellschaft insgesamt orientieren kann. Dabei betrachten die Autoren diese Einstellungs- und Verhaltensdimensionen als im wahrsten Sinne des Wortes *grundlegend* und – zumindest für zwischenmenschliche Beziehungen im Bereich von Erziehung und Bildung – als geradezu universell gültig. Ein markantes Zitat möge dies verdeutlichen: „Die vier förderlichen Dimensionen der Begegnung von Person zu Person

sind weitgehend allgemeingültig. Sie gelten für die zwischenmenschlichen Beziehungen vom Lehrer zu Grundschulern und Oberschülern, von der Kindergärtnerin zu Kleinkindern, von Eltern zu Kindern, vom Hochschullehrer zu Studenten ... Es sind die Dimensionen förderlicher Beziehungen von Person zu Person, es sind die humanen Dimensionen“ (ebd., S. 102). Somit bleibt festzuhalten, dass für TAUSCH/TAUSCH die Dimension der „Wertschätzung“ bzw. „Achtung“ eine der zentralen Einstellungs- und Verhaltensdimensionen im Kontext Humanistischer Pädagogik überhaupt darstellt.

In einer späteren Veröffentlichung erhebt R. TAUSCH die vier Dimensionen gleichsam in den Rang einer anthropologischen Konstante: „Achtung, Einfühlung und Aufrichtigkeit sind zugleich sozial-ethische Haltungen. Es ist zu vermuten, dass sie in gewissem Ausmaß der Spezies Mensch genetisch mitgegeben sind“ (TAUSCH 2008, S. 164). Hier wird das positive Menschenbild der humanistischen Psychologie und Pädagogik ein weiteres Mal deutlich (vgl. Kap. 2.2.3; Kap. 2.3.3). Dass „Menschlichkeit“ durchaus auch *neurobiologisch* verankert ist und dass Menschen „auf Resonanz und Kooperation angelegte Wesen“ sind, konnte die neurowissenschaftliche Forschung inzwischen überzeugend belegen (vgl. z. B. BAUER 2006, S. 21). So spricht vieles dafür, dass „Achtung“, „Einfühlung“ und „Wertschätzung“ einem in der Natur des Menschen angelegten Grundbedürfnis entsprechen. Auf den pädagogischen Bereich bezogen bedeutet dies, dass die vier Dimensionen demjenigen Verhalten entsprechen, das sich Kinder und Jugendliche im Allgemeinen von ihren Eltern, Erziehern und Lehrern *wünschen* (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 103). Darüber hinaus werden diese Dimensionen aber auch den Bedürfnissen von Erwachsenen gerecht. Mit anderen Worten: „Die Haltungen und Aktivitäten der vier Dimensionen entsprechen weitgehend der von vielen Menschen erstrebten humanen Lebensqualität“ (ebd.). Klarer kann sich diese Haltung Humanistischer Pädagogik kaum artikulieren, in welcher der Dimension der „Achtung“ bzw. „Wertschätzung“ eine zentrale Bedeutung zugesprochen wird.

Wie charakterisieren nun TAUSCH/TAUSCH – in leichter Modifikation der Begrifflichkeit von ROGERS – die vier im Erziehungsprozess wesentlichen Dimensionen, Haltungen und Verhaltensweisen im Einzelnen?

Erste Dimension: Achtung – Wärme – Rücksichtnahme

Zunächst zur ersten Dimension: „*Achtung – Wärme – Rücksichtnahme*“. Hier ist zunächst Folgendes festzustellen: Den von ROGERS in diesem Zusammenhang verwendeten Begriff der „Wertschätzung“ (*appreciation*) ersetzen TAUSCH/TAUSCH dabei meist, wenn auch nicht durchgängig, durch denjenigen der „Achtung“. Da sich die Autoren immer wieder explizit auf die Arbeiten von ROGERS beziehen, kann man wohl davon ausgehen, dass die beiden Autoren den Begriff der „Achtung“ weitgehend synonym zu dem ROGERS'schen Begriff der „Wertschätzung“ gebrauchen.

In ihren Einschätzungsskalen verwenden TAUSCH/TAUSCH den Begriff der „Wertschätzung“, um die positive Ausprägung der Dimension „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ näher zu charakterisieren. Bereits in ihrem Buch „Gesprächs-

psychotherapie“ beschreiben die Autoren die o. g. innere Haltung mit ihrer äußeren Ausprägung auf der Verhaltensebene auf äußerst differenzierte und prägnante Weise. Um das gesamte Bedeutungsspektrum abzubilden, soll diese Charakterisierung hier zunächst im Originalwortlaut wiedergegeben werden:

- „Eine Person empfindet *Achtung* und *Wertschätzung* für den anderen, sie akzeptiert seine Art des Fühlens und Erlebens, auch wenn diese gegensätzlich zu ihren eigenen Wertmaßstäben ist;
- sie nimmt Anteil an ihm, sie beachtet ihn, läßt ihn gelten, anerkennt ihn, sie läßt ihn erfahren, daß er willkommen ist, sie ist ihm zugeneigt;
- sie geht mit ihm freundlich, herzlich um, sie ist nachsichtig ihm gegenüber;
- sie behandelt ihn rücksichtsvoll, liebevoll, sie ist sorgend um ihn bemüht;
- sie ermutigt ihn, sie behandelt ihn wohlwollend;
- sie vertraut ihm;
- sie hält zu ihm, sie steht ihm bei, sie beschützt ihn, sie umsorgt ihn, sie hilft ihm, sie tröstet ihn ...;
- sie ist ihm nahe, sie öffnet sich ihm gegenüber ...“ [Hervorhebungen A.P.; Hinzufügung von Semikola A.P.] (TAUSCH/TAUSCH 1990, S. 68f).

Bei dieser Charakterisierung von „Achtung“ und „Wertschätzung“ lassen sich mehrere wesentliche Elemente herauskristallisieren:

1. Es geht um eine bedingungslose Akzeptanz des anderen in seinem Fühlen, Erleben und Denken, also in seinem ganzheitlichen Sein.
2. Die Wertschätzung des anderen gilt auch dort, wo dessen Wertvorstellungen nicht den eigenen Wertmaßstäben entsprechen.
3. Wertschätzung beinhaltet ein aktives Handeln, das sich in Akten des Anteilnehmens, der Beachtung, des Bemühens, des Geltenlassens und des Willkommenheißens realisiert.
4. Der Ausdruck von Wertschätzung beinhaltet eine seelische Qualität, die mit den Begriffen Herzlichkeit, Wärme, Zuneigung, Freundlichkeit, Wohlwollen, Nachsichtigkeit, Rücksichtnahme und Liebe umschrieben werden kann.
5. Die Haltung des Vertrauens spielt bei der Wertschätzung eine besondere Rolle.
6. Auch die Gesten des Schützens, Umsorgens, Helfens, Ermutigens, Beistehens und Tröstens sind Grundbestandteile von Wertschätzung.
7. Wertschätzung hat etwas mit dem Zulassen von Nähe und mit der Öffnung dem anderen gegenüber zu tun.

An diesen Punkten wird deutlich, wie *umfassend* „Achtung“ und „Wertschätzung“ von TAUSCH/TAUSCH verstanden werden – und es lässt sich erahnen, wie wichtig diese Haltungen insbesondere im pädagogischen Kontext sein können.

Die Merkmale eines wertschätzenden Umgangs mit anderen Menschen beschreiben TAUSCH/TAUSCH in einer Veröffentlichung aus den 1980er Jahren mit folgenden Worten: „Wenn wir einen Menschen als wertvoll ansehen, achten wir ihn. Wir erkennen die andersartige Erlebniswelt des anderen an. Wir nehmen ande-

re in ihren Gefühlen, Meinungen, Vorlieben und Eigenarten an. Wir beurteilen nicht“ (TAUSCH/TAUSCH 1988, S. 224). Auch in diesem Zitat tritt die Auffassung deutlich hervor, dass Wertschätzung eine Grundhaltung des Nicht-Urteilens und der bedingungslosen Anerkennung des anderen Menschen meint. Wertschätzung heißt in diesem Sinne auch: den Wert eines anderen Menschen erkennen und ihn – qua seines Menschseins – als „wertvoll“ [sic] erachten.

In seinen späteren Veröffentlichungen, die oftmals Zusammenfassungen seiner Forschungsarbeiten beinhalten, verwendet R. TAUSCH häufiger den Begriff der „Wertschätzung“ (vgl. TAUSCH 2006; 2008). In einer Studie, die HÖDER, JOOST und KLYNE mit 21 Lehrern und 530 Schülern der Klassen 4 bis 9 an einer Schule durchgeführt haben, gingen die Forscher des Psychologischen Instituts der Universität Hamburg der Frage nach, welche Zusammenhänge zwischen Bereichen des Lehrerverhaltens („Achtung – Wertschätzung“, „Lenkung – Dirigierung“, „Verständlichkeit in der Informationsvermittlung“) und dem gefühlsmäßigen Erleben von Schüler/innen im Unterricht bestehen (vgl. TAUSCH 2008, S. 161; vgl. HÖDER/JOOST/KLYNE 1975). Die Forscher kamen zu dem Ergebnis, dass günstige Gefühle der Schüler mit einem hohen Ausmaß an *Wertschätzung*, einem mittleren bis geringen Maß an Lenkung und Dirigierung, einem großen Ausmaß an nicht-dirigierender, fördernder Aktivität und einem hohen Maß an Verständlichkeit der Lehrperson zusammenhängen (vgl. ebd.). *Wertschätzung* durch Lehrpersonen ist demnach – neben anderen Einflussfaktoren – ein zentral wichtiger Faktor für ein positives gefühlsmäßiges Erleben von Schülerinnen und Schülern im Unterricht.

In einer anderen Schulstudie, in der 41 Unterrichtsstunden von 18 Lehrern an Grund- und Hauptschulen nach verschiedenen Merkmalen des Lehrer- und Schülerverhaltens eingeschätzt wurden, kam das Forscherteam um TAUSCH/TAUSCH zu dem Ergebnis, dass das Ausmaß von *Wertschätzung* – *Achtung* – *Wärme* von Lehrern ihren Schülern gegenüber insgesamt gering ausgeprägt war, während das Maß an lenkender und dirigierender Aktivität der Lehrer hoch eingeschätzt wurde. Dabei stellten die Forscher fest, dass beide Verhaltensbereiche in einem negativen Zusammenhang zueinander standen (vgl. TAUSCH 2008, S. 161; vgl. SPANHEL/TAUSCH/TÖNNIES 1975). Außerdem erbrachte die Studie das Resultat, dass ein hohes Ausmaß von *Wertschätzung* – *Wärme* der Lehrpersonen in Verbindung mit einem geringen Maß an lenkender und dirigierender Aktivität deutlich mit günstigen Schülermerkmalen korrelierte, was sich vor allem in selbstständigem und produktivem Denken und Urteilen, in einer hohen Qualität der Unterrichtsbeiträge und in einem hohen Maß an Eigeninitiative, Spontaneität und Entscheidungskompetenz der Schüler/innen zeigte. In Grundschulen und in Hauptschulen ließen sich diese Zusammenhänge in ähnlicher Weise feststellen (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, dass ein wertschätzendes Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht sich nicht nur positiv auf das emotionale Befinden und die Lernmotivation auswirkt, sondern auch zu höheren Denk- und Lernleistungen führt, was TAUSCH/TAUSCH et al. in ihren Studien immer wieder nachgewiesen haben.

In ihrer Erziehungspsychologie geben TAUSCH/TAUSCH eine nähere Charakterisierung von *Achtung* – *Wärme* – *Rücksichtnahme* (TAUSCH/TAUSCH 1998,

S. 123). Wie *äußert* sich diese Dimension des interpersonalen Verhaltens, also auch des Lehrerverhaltens, in der konkreten Interaktion? Hierzu führen die Autoren aus, dass Achtung, Wärme und Rücksichtnahme in „Aktivitäten, Maßnahmen, Gesten, Mimik und Sprachäußerungen einer Person“ ihren Ausdruck finden. Im pädagogischen Kontext zeigt sich dies z. B. in der „Achtung vor den Fähigkeiten und Möglichkeiten“ des Kindes bzw. Jugendlichen, in „Geduld“ und „Ermutigungen“, in der „Vermeidung erniedrigender, demütigender und entmutigender Erlebnisse“, in „Vertrauen“ und in „Zuwendung“ zu den jungen Menschen (ebd.). Für das Thema dieser Studie ist die Einsicht relevant, dass der Ausdruck positiver Einstellungen und wertschätzender Haltungen seitens der Lehrperson häufig auch beim Kind bzw. Jugendlichen positive Empfindungen und angenehme gefühlsmäßige Reaktionen auslöst. Dabei spürt der junge Mensch: „Er wird als eine Person von grundsätzlich gleichem allgemeinem Wert und von grundsätzlich gleichem Recht wahrgenommen und behandelt. Die Würde seiner Person wird geachtet“ (ebd., S. 123). In diesem Zitat wird deutlich, dass TAUSCH/TAUSCH ihren Wertschätzungsbegriff in der *Würde* des Menschen verankert sehen. Achtung ist somit ein *Recht*, das allen Menschen – unabhängig von ihrem Alter – in gleicher Weise zukommt. Dieses Recht gründet im gleichen allgemeinen *Wert* aller Menschen, den es zu schätzen und zu achten gilt.

In einer Veröffentlichung aus den 1980er Jahren beschreiben TAUSCH/TAUSCH einen wertschätzenden Umgang mit anderen Menschen mit folgenden Worten: „Wenn wir einen Menschen als wertvoll ansehen, achten wir ihn. Wir erkennen die andersartige Erlebniswelt des anderen an. Wir nehmen andere in ihren Gefühlen, Meinungen, Vorlieben und Eigenarten an. Wir beurteilen nicht“ (TAUSCH/TAUSCH 1988, S. 224). Dieses Zitat belegt m. E. in eindrucksvoller Weise, dass auch bei TAUSCH/TAUSCH – wie bereits bei ROGERS – das bedingungslose *Annehmen* und *Nicht-Beurteilen* des anderen Menschen als wesentliches Element von Wertschätzung identifiziert wird. Auch an anderen Stellen weisen TAUSCH/TAUSCH explizit auf die *Bedingungslosigkeit* hin, die für die Haltung der Wertschätzung im pädagogischen Kontext relevant ist. Sie bedienen sich dabei u. a. eines Zitates von ROGERS, das bereits am Anfang des Kapitels über den Wertschätzungsbegriff in der Humanistischen Psychologie angeführt wurde (vgl. Kap. 2.2, Motto). Darin wird jeder Mensch aufgefordert, sich selbst zu prüfen, ob er den anderen wirklich als jemanden ansieht, der „Selbstwert“ und „Würde“ besitzt und ob er bereit ist, das Recht des anderen auf „Selbstbestimmung“ konsequent zu achten (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1990, S. 67; vgl. ROGERS 1962, S. 420). Hierzu sei nicht weniger gefordert, als sich selbst die Frage zu stellen, ob in unserer „Weltanschauung“ die Achtung vor dem anderen Menschen wirklich an erster Stelle steht (vgl. ebd.). Dies macht einmal mehr deutlich, dass „Achtung“ im Sinne der humanistischen Psychologie und Pädagogik etwas mit dem Selbstwert, dem Selbstbestimmungsrecht und der Würde des Menschen zu tun hat. So verwundert es nicht, dass eine Person, die sich darum bemüht, größeren „Respekt“ und mehr „Wertschätzung“ für andere zu entwickeln, dies oftmals als eine große Herausforderung empfindet (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang setzen sich TAUSCH/TAUSCH intensiv mit der Frage auseinander, ob denn eine Lehr- und Erziehungsperson *de facto* überhaupt in

der Lage sein kann, die „Uneingeschränktheit dieser Achtung“, von der auch ROGERS spricht, zu verwirklichen. Bereits ROGERS hatte hierzu ausgeführt: „Der Ausdruck ‚uneingeschränkte Achtung‘ mag etwas unglücklich gewählt sein, da er wie ein Alles-oder-Nichts-Konzept klingt“ (zit. nach TAUSCH/TAUSCH 1990, S. 68; vgl. ROGERS 1957, S. 98). Er erläutert, dass selbst ein guter Therapeut bzw. Lehrer „uneingeschränkte Achtung ... während vieler Momente“ lebt, „jedoch von Zeit zu Zeit nur eingeschränkte Achtung – und vielleicht gelegentlich sogar Missachtung ... In diesem Sinne ist uneingeschränkte Achtung eine Frage des Ausmaßes in jeder menschlichen Beziehung“ (ebd.). Diese Aussage von ROGERS beinhaltet m. E. eine wichtige Einschränkung des Postulates der „bedingungslosen positiven Wertschätzung“. Da, wo die Fähigkeiten des Einzelnen an ihre Grenzen kommen, sind auch die Möglichkeiten zur Ausübung dieser an sich wünschenswerten Haltung limitiert. Das Bemühen um eine wertschätzende Einstellung und ein dieser entsprechendes Verhalten kann sich immer nur dem Ideal der „bedingungslosen Wertschätzung“ *annähern*, auch wenn die Realisierung im Alltag rudimentär und fragmentarisch bleiben muss. Vielleicht kann dieser Denkansatz gerade auch Pädagog/innen davor bewahren, an allzu hohen Selbstansprüchen zu scheitern – ein Ansatz, der zweifellos dem heute weithin vernehmbaren Ruf nach einer umfassenden Förderung der „Lehrergesundheit“ entgegen kommt (vgl. z. B. HILLERT/LEHR 2016; SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2013; SCHAARSCHMIDT/KIESCHKE 2007).

TAUSCH/TAUSCH weisen darauf hin, dass CHARLES TRUAX bereits 1962 eine Skala zur Veranschaulichung der Dimension „Achten – Wärme – Sorgen“ entwickelt hat. Auch hier geht es um das Thema der Uneingeschränktheit von Wertschätzung, allerdings mit einer etwas anderen Akzentuierung. So schreiben die Autoren über die Skala von TRUAX, dass diese den „Wert von Achtung und Wärme, die nicht an Bedingungen gebunden sind“, stark hervorhebt (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1990, S. 70). Auch TRUAX spricht explizit von „nicht an Bedingungen gebundener positiver Wertschätzung“ und definiert diese durch konkrete Verhaltensvariablen, die beobachtbar und quantifizierbar sind. So ist „bedingungslose Wertschätzung und Wärme“ *dann* in hohem Maß vorhanden, wenn eine Person dasjenige ohne Einschränkung akzeptiert, was der Gesprächspartner erlebt und äußert, und wenn der Grad an entgegengebrachter Wärme nicht durch den Inhalt des Gesagten beeinflusst wird. Eine niedrige Ausprägung dieser Dimension liegt hingegen vor, wenn eine Person ihren Gesprächspartner abwertet, dessen Gefühlen mit Abneigung oder Missbilligung begegnet oder Wertschätzung und Wärme in selektiver oder gar bewertender Weise zum Ausdruck bringt (vgl. ebd.; vgl. TRUAX 1962, S. 70).

Im Rahmen ihrer empirischen Studien mussten TAUSCH/TAUSCH immer wieder feststellen, wie wenig diese Haltung der „nicht an Bedingungen gebundenen positiven Wertschätzung“ und die damit einhergehenden wertschätzenden Verhaltensweisen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen gelebt werden. Hierzu sei ein Originalzitat angeführt, das nachdenklich stimmen mag: „Derzeit machen Kinder und Jugendliche, aber auch erwachsene Partner während ihres Lebens in zu geringem Ausmaß Erfahrungen von Achtung – Wärme und in zu großem Ausmaß Erfahrungen von Geringschätzung und Kälte. Dies führt häufig dazu, daß sie in ihrer Fähigkeit, anderen Wärme und Zuwendung zu geben, beeinträchtigt sind“

(TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 145). Dieser eher ernüchternden Bestandsaufnahme, die sich über 20 Jahre hinweg durch alle diesbezüglichen empirischen Untersuchungen des Forscherpaars zieht, stellen die Autoren dennoch einen hoffnungsvollen Befund gegenüber: „Auf der anderen Seite: Erzieher streben deutlich ein höheres Maß an Achtung und positiver Zuwendung gegenüber Kindern an als sie es leben“ (ebd.). Hier wäre zu prüfen, inwieweit diese empirisch untermauerten Aussagen aus dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auch auf heutige Kinder und Jugendliche sowie auf Erzieher/innen und Lehrer/innen in den Bildungseinrichtungen am Beginn des 21. Jahrhunderts zutreffen (vgl. Kap. 3.2.3).

Welches sind nun die positiven Effekte von „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“, die TAUSCH/TAUSCH in ihren Untersuchungen ausmachen konnten? Sie selbst fassen ihre Forschungsbefunde über die „Auswirkungen von Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ von Lehrern auf Schüler, von Professoren und Dozenten auf Studierende sowie von Eltern und Erziehern auf Kinder und Jugendliche in fünf Aspekten zusammen, die im Folgenden im Originalwortlaut wiedergegeben werden sollen, da sie zentrale Erkenntnisse im Kontext der Fragestellung der vorliegenden Studie beinhalten und diese in differenzierter und prägnanter Weise wiedergeben. Nach TAUSCH/TAUSCH werden durch das Verhalten der Lehr- und Erziehungspersonen in der Dimension „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ folgende Vorgänge gefördert oder beeinträchtigt:

- „Die bedeutsamen Einstellungen ... des anderen zu sich selbst, so seine Selbstachtung, sein Selbstwertgefühl, sein Selbstvertrauen, sein günstiges Selbstkonzept, seine Selbstakzeptierung, seine positive Selbstkommunikation.
- Das seelische und körperliche allgemeine Wohlbefinden des anderen, so seine positive Grundstimmung, gefühlsmäßige Sicherheit, Ruhe und Zuversicht, seine Akzeptierung des eigenen Erlebens, seine Entspannung, seine Gelöstheit, sein Freisein von wesentlichen neurotischen Beeinträchtigungen, seine körperliche Funktionsfähigkeit.
- Die positiven Einstellungen zu anderen Personen, die Akzeptierung anderer, Achtung – Anteilnahme, Vertrauen, Sensibilität und Bereitschaft zur Kooperation gegenüber anderen. Ferner bei Kleinkindern weniger Trotz, Opposition und Verteidigung, bei Jugendlichen geringere gefühlsmäßige Entfremdung gegenüber Erwachsenen, geringere Delinquenz.
- Die kognitive Leistungsfähigkeit, selbstständiges Denken und Urteilen, die Güte der Unterrichtsbeiträge von Schülern, Kreativität und Flexibilität, geistige Produktivität.“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 146f)

Bei dieser Zusammenstellung der Aspekte und Ebenen, die von der Verhaltensdimension *Achtung – Wärme – Wertschätzung* seitens der Lehr- und Erzieherperson positiv bzw. negativ beeinflusst werden, ist m. E. im Hinblick auf den schulischen Kontext Folgendes bemerkenswert:

1. Die Selbstachtung und alle damit verbundenen positiven Selbstkompetenzen seitens der Kinder und Jugendlichen werden deutlich vom Ausmaß an Wärme und Wertschätzung durch die Lehr- und Erzieherperson beeinflusst.
2. Das seelische und körperliche Wohlbefinden von Schülern im Unterricht hängt stark vom Grad des positiv wertschätzenden Umgangs der Lehrperson ab.
3. Auch auf das Sozialverhalten sowie auf grundlegende soziale Kompetenzen seitens der Schüler/innen wirkt sich positiv gelebte Wertschätzung signifikant aus, wobei die Kinder und Jugendlichen bei erlebter Achtung *selbst* zur Wertschätzung anderer befähigt werden, was bei Jugendlichen zu einer Reduktion von Gewaltbereitschaft und Kriminalität führen kann.
4. Schließlich wird auch die Ebene des kognitiven Lernens sowie der Selbstständigkeit und Kreativität durch die wertschätzende Haltung und das achtungsvolle Verhalten der Lehr- und Erzieherperson nachhaltig positiv beeinflusst.

Fazit: Durch bewusst achtungsvolles und wertschätzendes Lehrer- und Erziehverhalten können auf unterschiedlichen Ebenen signifikant positive Effekte bei Kindern und Jugendlichen bewirkt werden. Umgekehrt zeitigt eine geringe Ausprägung oder das Fehlen von Achtung, Wärme und Wertschätzung in jeder Hinsicht signifikant negative Folgen für die Schüler/innen, was sowohl ihr Lernverhalten als auch ihre Persönlichkeitsentwicklung hemmt und beeinträchtigt.

Mit den Autoren bleibt abschließend festzuhalten: „Insgesamt ist Achtung – Wärme von sehr großer Bedeutung für unser seelisches und körperliches Funktionieren. Sie ist gleichsam das seelische Klima, das uns umgibt und in dem wir leben“ (ebd., S. 147). Welche zentrale Bedeutung diese Einstellungs- und Verhaltensdimension für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen im emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich besitzt, wird aufgrund der o. g. Befunde deutlich. So muss das Vorhandensein von „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ seitens der Lehr- und Erziehungspersonen als *wesentliche Bedingung* für eine gesunde, ganzheitliche Entwicklung von jungen Menschen betrachtet werden.

Hinsichtlich der Ebene des *sozialen Lernens* im Kontext von Achtung und Wertschätzung weisen TAUSCH/TAUSCH noch auf einen pädagogisch relevanten Aspekt hin, der in engem Zusammenhang mit dem „Lernen am Modell“ (BANDURA 1976) steht. Wird Kindern und Jugendlichen mit Achtung und seelischer Wärme begegnet, so erhöht dies die Wahrscheinlichkeit signifikant, dass sie selbst Gleichaltrigen und Erwachsenen wertschätzend und respektvoll begegnen. Ja mehr noch: „Deutliche Achtung einer Person gegenüber einer anderen gibt die einzig glaubwürdige realistische Begründung für den Wunsch, selber mit Achtung behandelt zu werden“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 159). Das heißt, dass nur im Falle einer erlebbaren und praktizierten Haltung der Achtung seitens der Lehr- oder Erzieherperson die „faire Forderung“ gerechtfertigt ist, dass auch Kinder und Jugendliche sich gegenüber Erwachsenen achtungsvoll verhalten (ebd.). „Werden dagegen Jugendliche in ihrer Würde mißachtet, von Erziehern beschimpft, blamieren Lehrer ihre Schüler vor der Klasse, so besteht für diese Jugendlichen kaum eine innere Verpflichtung, ihrerseits die Erzieher mit Achtung zu behandeln“ (ebd.). Lehrer und Erzieher können ein von Achtung und Wertschätzung getragenes Ver-

halten also nur dann glaubhaft einfordern, wenn sie den Kindern und Jugendlichen selbst achtungsvoll bzw. wertschätzend begegnen.

TAUSCH/TAUSCH nennen außer der o. g. Beschreibung noch zwei „bedeutsame Einzelmerkmale“, welche die Dimension „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ näher charakterisieren: zum einen den Aspekt der „sozialen Reversibilität“ und zum anderen das Merkmal der „Ermutigung“ (ebd., S. 166ff). Zu dem Aspekt „soziale Reversibilität – Umkehrbarkeit – Gleichwertigkeit“ führen die Autoren aus, dass es im Sinne dieses Prinzips wichtig sei, dass Äußerungen, Verhaltensweisen und Maßnahmen der Lehr- und Erzieherpersonen den Kindern und Jugendlichen gegenüber von diesen genauso den Erwachsenen gegenüber verwendet werden können, da sie nicht von Missachtung, Kälte oder Abwertung der Person geprägt sind. Vielmehr liegt bei der Reversibilität eine prinzipielle „soziale Gleichwertigkeit“ der Aussagen von Person zu Person vor, welche die Autoren wie folgt veranschaulichen: „Erwachsene und Jugendliche, Arbeitnehmer und Arbeitgeber, Meister und Auszubildende, ... Professor und Student [sic] haben zueinander einen gleich achtungsvollen, umkehrbaren, übernehmbaren Stil zwischenmenschlicher Beziehungen“, der quasi statusunabhängig ist (ebd., S. 167).

Auch bezüglich des tatsächlichen Vorhandenseins *dieses* Merkmals ziehen TAUSCH/TAUSCH aufgrund ihrer Untersuchungen eine negative Bilanz. So konstatieren sie im Hinblick auf das Ausmaß sozialer Reversibilität bzw. Irreversibilität in Sprachäußerungen von Lehrern und Erziehern, dass etwa 40 bis 60% der Lehrer- und Erzieheräußerungen, welche von diesen an Kinder und Jugendliche gerichtet werden, sozial irreversibel sind. Damit erfahren junge Menschen bei jeder *zweiten* bis *dritten* Äußerung ihrer Lehr- und Erziehungspersonen, dass diese Merkmale von Geringschätzung oder Achtungslosigkeit aufweist, wobei sie selbst eine solche Äußerung Erwachsenen gegenüber nicht ungestraft tätigen könnten. Sie machen also täglich die Erfahrung, dass sie als Kinder und Jugendliche *anders* behandelt werden als sie selbst diejenigen behandeln sollen, die in der Hierarchie vermeintlich höher stehen – nämlich die Erwachsenen (vgl. ebd., S. 168). Es leuchtet unmittelbar ein, dass dies eine nachhaltig irritierende und der Entwicklung einer wertschätzenden Haltung grundsätzlich zuwiderlaufende Erfahrung für Kinder und Jugendliche ist.

Das zweite bedeutsame Einzelmerkmal ist die „Ermutigung von Person zu Person“ (ebd., S. 172ff). TAUSCH/TAUSCH schreiben dazu: „Die günstigste Form der Ermutigung ist unserer Auffassung nach Achtung – positive Zuwendung sowie Verständnis einer Person für die andere. Lob halten wir für weniger günstig. Es beinhaltet oft eine gewisse Dirigierung und kann Abhängigkeit fördern“ (ebd., S. 176). Hier werden „Achtung“ und „positive Zuwendung“ also als die förderlichsten Formen von „Ermutigung“ verstanden, wohingegen dem „Lob“ mit einer gewissen Skepsis begegnet wird, da es immer auch zu dirigistischen und abhängigkeitsfördernden Zwecken missbraucht werden kann. Ermutigung sollte überdies glaubhaft und authentisch sein und darf nach Meinung der Autoren nicht in manipulativer Absicht eingesetzt werden. Dabei bezieht sich wertschätzende Ermutigung nicht nur auf einzelne Verhaltensweisen des anderen, sondern umfasst in der Regel die ganze Person (vgl. ebd., S. 177). Werden Lob und Ermutigung hingegen nur in einer „technisch-mechanischen Form“ ohne eine entsprechende innere Haltung

erteilt, so zeitigt dies nach Auffassung der Autoren bestenfalls überhaupt keine Wirkung, unter Umständen aber auch destruktive Folgen (ebd.).

Wird Ermutigung jedoch in einer wertschätzenden und freilassenden Art und Weise gegeben, so zeigen sich beim Empfänger deutlich positive Wirkungen. Ermutigungen fördern nicht nur das Selbstvertrauen und eine positive Stimmung, sondern sie verringern auch die Gefahr von Angst, Unlust und Psychoneurosen (vgl. ebd., S. 174). Auch hierzu verweisen TAUSCH/TAUSCH auf empirische Studien, in denen u. a. nachgewiesen werden konnte, dass sich das Beziehungsverhältnis zwischen Erziehern und Jugendlichen bei ermutigendem und bestätigendem Erzieherverhalten signifikant verbessert (vgl. ebd.). Außerdem war festzustellen, dass Ermutigungen und Bestätigungen die Motivation und die Leistungsbereitschaft insbesondere von ängstlichen Schülern und Studierenden eindeutig fördern (vgl. ebd., S. 175). Auch Ermutigung und Entmutigung sind demnach offenbar wichtige Faktoren, welche die Persönlichkeitsentwicklung und die Lernbereitschaft von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachhaltig beeinflussen. Ein ermutigendes und optimistisches Verhalten von Lehrpersonen führt dazu, dass Kinder und Jugendliche sich selbst und andere optimistisch einschätzen und ermutigen lernen, während ein entmutigendes und pessimistisches Erzieherverhalten bei jungen Menschen das genaue Gegenteil bewirkt (vgl. ebd.).

Wie wichtig diese Einstellungsdimension bzw. der mit ihr verbundene Verhaltensstil im pädagogischen Kontext ist, kann nach Auffassung der Autoren jeder an sich selbst prüfen, da vermutlich jeder im Laufe seiner Schul- oder Studienlaufbahn einmal erlebt hat, wie negativ sich „Entmutigung“ auf das Selbstvertrauen, auf die Lernbereitschaft und auf die Leistungsfähigkeit auswirken (vgl. ebd., S. 176). Und so verwundert es nicht, dass auch bei der „Ermutigung“ die Bilanz der beiden Forscher bzgl. der tatsächlichen Ausprägung dieses Merkmals ernüchternd ist. Laut den Untersuchungen von TAUSCH/TAUSCH sind ermutigende Äußerungen von Erziehern im Allgemeinen seltener als entmutigende Worte (vgl. ebd., S. 173). So geben Eltern, Erzieher und Lehrer jungen Menschen oft in zu geringem Maß Ermutigung für ihre Arbeit, für ein selbstbestimmtes Lernen, für die Kooperation mit anderen und für das Zeigen von Hilfsbereitschaft (vgl. ebd.). Stattdessen fokussieren sich Lehr- und Erziehungspersonen häufig auf das unerwünschte, z. B. das unsoziale Verhalten von Kindern und Jugendlichen und versuchen, es durch Kritik, Vorwürfe, Drohungen und Strafen zu ändern, was wiederum erneut entmutigend auf die jungen Menschen wirkt (vgl. ebd.). Fazit: Obgleich „soziale Reversibilität“ und „Ermutigung“ wesentliche Merkmale eines achtungsvoll-wertschätzenden Lehrer- und Erzieherverhaltens sind, die auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen nachweislich positive Auswirkungen haben, sind diese Aspekte in den real existierenden Bildungseinrichtungen noch keineswegs pädagogisches Allgemeingut geworden.

Schließlich sei noch erwähnt, dass ein achtungsvolles, warmherziges und rücksichtsvolles Verhalten auch auf die Lehrer- bzw. Erzieherperson *selbst* durchaus positive Effekte ausüben kann. Über die Auswirkungen von Achtung und Wärme sowie von Geringschätzung und Kälte auf Erzieher selbst schreiben TAUSCH/TAUSCH: „Unserer Auffassung nach ist es auch für erziehende Erwachsene selbst

sehr bedeutsam, ob sie andere mit Achtung – Wärme oder Geringschätzung – Kälte behandeln“ (ebd., S. 157). So wirkt sich das Praktizieren von Achtung und Wärme im Umgang mit Kindern und Jugendlichen bei Lehr- und Erziehungspersonen positiv auf die eigene Selbstachtung, das Selbstkonzept, die Selbstzufriedenheit, das Offensein für Erfahrungen, die Erlebnisfähigkeit sowie die eigene seelische Gesundheit aus (vgl. ebd.). Andererseits treten gegenteilige Effekte auf bei Lehrern und Erziehern, die häufig Geringschätzung und Kälte gegenüber Kindern und Jugendlichen ausagieren. Solche Lehrpersonen erleben häufig unangenehme Empfindungen und „vergiften sich gleichsam selbst“; sie sind in einer Art Teufelskreis gefangen und reagieren als Folge davon – oft ohne es zu wollen – mit noch stärkerer Geringschätzung und Kälte auf die ihnen anvertrauten jungen Menschen (ebd., S. 157f). Es bedarf keiner großen Fantasie, um sich die äußerst negativen Wirkungen solcher nicht-wertschätzenden Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten auf Kinder und Jugendliche vorzustellen.

Diese Ausführungen mögen verdeutlicht haben, von welcher fundamentalen Bedeutung die Einstellungs- und Verhaltensdimension „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ im Kontext einer wertschätzenden Pädagogik ist. Fehlt diese Dimension oder ist sie nur in einer negativen Ausprägung vorhanden, so ist keine humane Erziehung und Unterrichtung möglich. Und so bleibt abschließend mit TAUSCH/TAUSCH festzuhalten: „Achtungsvoll, warm und rücksichtsvoll behandelt zu werden, entspricht einem existentiellen Bedürfnis und Wunsch des Menschen“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 160). Dieser Tatsache sollte eine dem Prinzip der „Wertschätzung“ verpflichtete Pädagogik unbedingt Rechnung tragen.

Eine Darstellung der für eine wertschätzende „Erziehung und Unterrichtung“ relevanten Dimensionen nach TAUSCH/TAUSCH wäre unzulässig verkürzt ohne Berücksichtigung der anderen drei Dimensionen, die bei einem humanen und wertschätzenden Miteinander in der Schule eine wichtige Rolle spielen. Deshalb sollen diese im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Die Autoren betonen immer wieder, dass die vier von ihnen untersuchten Einstellungs- und Verhaltensdimensionen nur im *Zusammenklang* ihre volle Wirksamkeit entfalten können. Die Verwirklichung von „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ *allein* ist zwar eine zentral wichtige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung, um die vielfältigen positiven Effekte eines wertschätzenden Umgangs im Schulalltag hervorzubringen; hierzu bedarf es nach Auffassung der Autoren weiterer Dimensionen.

Zweite Dimension: Einfühlerndes Verstehen

Die zweite Dimension förderlichen Verhaltens bezeichnen TAUSCH/TAUSCH in enger Anlehnung an ROGERS als „*einfühlerndes Verstehen*“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 178ff). Da diese Dimension im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von zentraler Bedeutung ist, seien einige Passagen der o. g. Autoren dazu zunächst im Originalwortlaut wiedergegeben. Der Vorgang des „einfühlernden Verstehens“ wird charakterisiert als das Bemühen, „... die innere Erlebniswelt des anderen samt seinem Fühlen und persönlichen Bedeutungen, die dieser im jeweiligen Moment erlebt oder die hinter seinen Äußerungen stehen, zu spüren, wahrzu-

nehmen und sich vorzustellen. Und zwar von der ‚Innenseite‘ des anderen her, so wie dieser seine innere Welt erlebt“ (ebd., S. 179). Sodann charakterisieren die Autoren die Haltung, die ein solches Verstehen ermöglicht, auf präzise Weise: „Es ist ein sensibles, einfühlendes, vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der inneren Welt des anderen ... Es ist ein nuanciertes, einfühlendes Wahrnehmen oder Vorstellen ... dessen, was er tief im Innern lebt, was er empfindet, fühlt, wahrnimmt, denkt“ (ebd.). In einem weiteren Schritt fassen die Autoren das Gemeinte in bildhafter Form zusammen: „Ein Bemühen, gleichsam unter die Haut des anderen zu schlüpfen, in seinen Schuhen ein paar Schritte in seiner Welt zu gehen“ (ebd.). Sodann wird der Aspekt des urteilsfreien Akzeptierens der Erlebensweise anderer Menschen erläutert: „Es ist kein Bewerten der inneren Erlebniswelt des anderen, keine inhaltliche Beeinflussung seines Verhaltens und Denkens sowie keine manipulative Änderung ... Es ist ein akzeptierendes, urteilsfreies, nicht-wertendes Einfühlen in die innere Welt des anderen“ (ebd., S. 180). Schließlich werden noch die Ausdrucksformen eines solchen Verstehens beschrieben: „Das einfühlende Verstehen einer Person gegenüber einem [sic] anderen kann sich verschieden ausdrücken: In Worten, im Verhalten, in Handlungen oder in Maßnahmen“ (ebd., S. 182).

Bemerkenswert an dieser Definition sind m. E. vor allem folgende Aspekte: 1. „Einführendes Verstehen“ bezieht sich auf die gesamte innere Erlebniswelt eines anderen Menschen mit allen ihren Facetten. Es umfasst authentische Gefühle, persönliche Gedanken und subjektive Bedeutungen ebenso wie individuelle Erlebnisweisen und Wahrnehmungen. 2. Die Haltung, welche ein solches inneres Verstehen ermöglicht, ist gekennzeichnet durch Einfühlung, Sensibilität, Vorurteilsfreiheit, Wertungsfreiheit und Freiheit von manipulativen Absichten. 3. „Einführendes Verstehen“ setzt in gewisser Weise einen Perspektivwechsel voraus; ich schlüpfe gleichsam „in die Haut“ des anderen, sehe die Welt mit seinen Augen, laufe gleichsam „in seinen Schuhen“ und versetze mich somit ganz und gar in seine jeweilige Situation. Hierzu ist die Fähigkeit zur Relativierung der eigenen Sichtweise erforderlich, die zweifellos der Übung bedarf. 4. Seinen Ausdruck kann das „einführende Verstehen“ in verschiedenen Formen finden, so z. B. in Worten, in Handlungen, in Verhaltensweisen und in konkreten Maßnahmen. Für Schule und Unterricht wäre genau zu prüfen, welche pädagogischen oder didaktischen „Maßnahmen“ aus dem „Verstehen“ jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin heraus in der jeweiligen Situation individuell angemessen sind.

Die Dimension des „einführenden Verstehens“ zeichnet sich in ihrer positiven Ausprägung durch bestimmte Verhaltensmerkmale aus, die TAUSCH/TAUSCH detailliert beschreiben. Das Handeln im Sinne eines „einführenden Verstehens“ ist nach Auffassung der Autoren daran erkennbar, dass eine Person vollständig die von einer anderen Person geäußerten emotionalen Erlebnisinhalte erfasst (vgl. ebd., S. 181). Im Gewahrsein der Bedeutung der Äußerungen bzw. Verhaltensweisen für das Selbst des anderen versteht eine Person die andere so, wie diese sich im jeweiligen Augenblick selbst wahrnimmt. Durch die Mitteilung darüber, was sie von der inneren Welt der anderen Person verstanden hat, hilft sie dieser, die Bedeutung ihrer eigenen Äußerung zu verstehen. Die einfühlend verstehende Person ist der anderen nahe in dem, was diese sagt, denkt und fühlt. Ihre Reaktionen und Verhal-

tensweisen sind dem Erleben der anderen Person angemessen (vgl. ebd.).

Es dürfte unschwer erkennbar sein, welch hohe Anforderungen ein so verstandenes „einführendes Verstehen“ an eine Lehrperson stellt. Im Klassenzimmer hat es die Lehrperson ja nicht nur mit *einem* Kind oder Jugendlichen zu tun, das oder den es einfühlsam zu verstehen gilt, sondern oft mit 28 oder mehr ganz unterschiedlichen jungen Menschen. Zweifellos bedarf die Entwicklung der Fähigkeit zu einem tiefgründigen Verstehen und zu einem empathischen Verhalten jahrelanger täglicher Übung, zu der sich im Schulalltag jeder Lehrperson unzählige Situationen und Gelegenheiten bieten. Andererseits ist eine Entwicklung von pädagogischen Handlungsroutrinen notwendig, um mit Hilfe dieser dem Empfinden und Erleben von Kindern und Jugendlichen in angemessener Weise begegnen zu können.

In der negativen Ausprägung dieser Dimension geht eine Person „auf die Äußerungen des anderen nicht ein“; sie zeigt kein Interesse an der Innenwelt des anderen; „sie ist entfernt von dem, was der andere fühlt, denkt und sagt“; sie versteht nicht den Erlebnis-, Gefühls- und Bedeutungsgehalt von Aussagen des anderen; „sie bemüht sich nicht, die Welt mit den Augen des anderen zu sehen“; sie geht von vorgefassten Beurteilungsmaßstäben aus und ihre Handlungen „sind nicht der inneren Welt des andern angemessen“ (vgl. ebd.). Auch hier liegen die negativen Effekte eines solchen Verhaltens, sofern es von Lehrpersonen in Schule und Unterricht praktiziert wird, auf der Hand: Kinder und Jugendliche, die sich nicht verstanden fühlen, werden weniger Interesse an anderen Personen sowie eine geringere Lernmotivation aufweisen und schlechtere Lernergebnisse erzielen als solche, die sich in ihren Bemühungen durch die Lehrperson einfühlsam begleitet erleben.

Welches sind nun die positiven Auswirkungen, die das einführende Verstehen durch Erzieher/innen und Lehrer/innen bei Kindern und Jugendlichen mit sich bringt? Hier führen TAUSCH/TAUSCH – zunächst bezogen auf alle zwischenmenschlichen Begegnungen – folgende Effekte an, die wegen ihrer inhaltlichen Prägnanz wiederum in Auszügen wörtlich zitiert seien:

- „Die Person fühlt sich in ihrer inneren persönlichen Welt beachtet. Sie fühlt Anteilnahme, sie fühlt sich nicht alleingelassen...“
- Die Person fühlt sich in tiefer Weise verstanden. Sie erlebt eine sehr wichtige Empfindung: ‚Endlich hört mich jemand!‘ ‚Endlich weiß jemand, wie mir zumute ist!‘...
- Die Person öffnet sich zunehmend mehr... und spricht sich aus. Und zwar in tiefer, echter Weise...
- Die Person setzt sich mit ihrem Selbst auseinander. Sie kommt in einen tiefen Kontakt zur eigenen Person. Dieser Prozeß wird häufig mit Selbstexploration bezeichnet...
- Die Person erfährt eine gewisse Entlastung und Entspannung durch das Aussprechen ihrer Gefühle und Belastungen...
- Die Person kommt in engeren Kontakt zu ihrem eigenen Fühlen... Sie ignoriert, verleugnet und vernachlässigt es weniger... Sie wird aufrichtiger mit sich selbst...
- Sie kann sich selbst mehr akzeptieren...

- Sie lebt mehr die Person, die sie wirklich ist, und weniger die Person, die sie glaubte [sic] zu sein oder sein zu müssen. Sie wird freier von Fassaden, Masken, Lügen. Ihre Spannungen vermindern sich...
- Sie nimmt Personen und Ereignisse ihrer Umwelt in Beziehung zu sich selbst weniger bedrohlich wahr. Sie ist bereiter, sich zu ändern und zu wachsen..." (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 186-188).

Die Autoren betonen ausdrücklich, dass diese positiven Effekte nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen eindeutig feststellbar sind, sofern die Lehr- und Erziehungspersonen konsequent „einfühlerndes Verstehen“ praktizieren.

Bemerkenswert an dieser Auflistung positiver Effekte „einfühlernden Verstehens“ ist für den Kontext von Schule und Unterricht m. E. vor allem, dass Kinder und Jugendliche durch diese Form des Verstehens ermutigt werden, *sie selbst* zu sein, ihr Fühlen und Denken authentisch wahrzunehmen, es aufrichtig auszudrücken und ohne Maske, Lüge und Verstellung am Schulalltag teilzuhaben. Das „einfühlernde Verstehen“ durch Lehrpersonen ermöglicht es Kindern und Jugendlichen, sich wahrgenommen, gesehen, angenommen und nicht alleingelassen zu fühlen, was wiederum zu erhöhter Selbstakzeptanz beitragen kann. Das Aussprechen von Belastungen kann darüber hinaus zu Entspannung und Entlastung im Schulalltag führen. Dies wiederum fördert im günstigen Fall die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen, sich auch auf Veränderungsprozesse einzulassen und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv voranzuschreiten.

Im pädagogischen Kontext kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu. Ein wesentlicher Effekt einfühlernden Verstehens ist derjenige, dass eine solche Haltung bzw. Verhaltensweise von Lehr- und Erziehungspersonen Kinder und Jugendliche über das „*alltägliche Wahrnehmungslernen*“ (ebd., S. 212) nachhaltig prägt. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche, deren Erzieher/innen und Lehrer/innen überwiegend mit der inneren Welt der jungen Menschen vertraut und verstehend in Kontakt sind, quasi zwangsläufig eine solche Haltung Gleichaltrigen und Erwachsenen gegenüber lernen. Mit anderen Worten: Kinder, die einfühlernd verstanden wurden, und die erlebt haben, wie Erwachsene anderen Kindern mit einfühlerndem Verstehen begegnet sind, werden mit großer Wahrscheinlichkeit zu Jugendlichen und Erwachsenen heranwachsen, die selber einfühlernd verstehen (vgl. ebd., S. 203).

Schließlich zeitigt das „einfühlernde Verstehen“ auch positive Auswirkungen auf die Lehr- bzw. Erzieherperson selbst. Lehrer/innen und Erzieher/innen empfinden es im Allgemeinen als ein großes Geschenk, ein Kind bzw. einen Jugendlichen durch anteilnehmendes Verstehen wirklich „sehen“ und „hören“ zu können (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 190). Hierzu nochmals ein sprechendes und bildhaftes Zitat der beiden Autoren: Ein einfühlernd verstehender Erzieher oder Lehrer erhält durch einfühlerndes Verstehen „...einen tiefen Einblick in die seelischen Landschaften etwa seiner Schüler, die in ihrer Größe und Erhabenheit einmalig sind. Er fühlt sich häufig tief bereichert durch das, was ihm Kinder und Jugendliche von ihrer Welt anvertrauen“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 190). Auch erfährt die Lehr- und Erzieherperson aus den Mitteilungen der Kinder und Jugendlichen, wie sie ihre

Entwicklung durch einführendes Verstehen fördern kann. So benötigt sie nach Auffassung von TAUSCH/TAUSCH keine „Angsttests“ oder „Persönlichkeits-Fragebogen“, um „bedeutsam Persönliches“ von ihren Schüler/innen in Erfahrung zu bringen (ebd.). Durch die gründliche Kenntnis und das tiefe Verstehen der Kinder und Jugendlichen ist es einer solchen Lehrperson besser möglich, individuelle Lern- und Wachstumsprozesse anzuregen und im Sinne eines selbstbestimmten Lernens gezielt zu fördern.

Doch wie ist es um das „einführende Verstehen“ im Alltag an unseren Schulen tatsächlich bestellt? Auf der Grundlage empirischer Studien kommen TAUSCH/TAUSCH auch bzgl. dieser Dimension zu einer negativen Bestandsaufnahme: Das Ausmaß des einführenden Verstehens von Eltern, Lehrern und Erziehern sei meist gering. Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene machten nur selten die Erfahrung, in ihrem inneren Erleben gehört und ohne Wertung oder Belehrung verstanden zu werden (vgl. ebd., S. 192). Die Autoren belegen die Feststellung dieser Missstände mit eindeutigen Aussagen: „Lehrer sind trotz täglich 5 Stunden Zusammenseins mit Schülern selten oder gar nicht einführend verstehend“ (ebd.). Oder: „Lehrer handeln häufig im Unterricht so, als ob keine innere Welt ihrer Schüler existierte oder als ob sie für die Schüler belanglos wäre“ (ebd.). Und schließlich: „Tag für Tag ereignen sich viele tausend Begegnungen zwischen Lehrern und Schülern. Dabei erfahren Schüler kaum, daß ihre Lehrer sie einführend und nicht-wertend in ihrer inneren Welt verstehen“ (ebd., S. 192f). Dies ist nach Auffassung der Autoren umso erstaunlicher, als sich sowohl Erwachsene als auch junge Menschen in der Regel darüber einig seien, „daß Verstehen des anderen das wesentlichste Element in zwischenmenschlichen Begegnungen ist“ (vgl. ebd.).

Für ein lebendiges Miteinander in der Schule hat dieses Fehlen von „einführendem Verstehen“ äußerst negative Auswirkungen. Nach Auffassung der Autoren ist der Unterricht in unseren Schulen häufig so gestaltet, dass Schüler/innen keinerlei Möglichkeit haben, „ihre innere Welt angstfrei zu äußern“ oder „sie zu klären“ (ebd., S. 193). So lernten die in Schulen miteinander arbeitenden Personen einander kaum mit ihren persönlichen Stärken und Schwächen kennen. Des Weiteren – und das wiegt vermutlich noch schwerer – erfahren Lehrer/innen kaum etwas über die „wirklichen Wünsche, Bedürfnisse und Ängste“ ihrer Schüler/innen. Kinder und Jugendliche lernten vielmehr, „ihre innere Welt vor anderen zu verbergen“ – und nach und nach auch vor sich selbst. Durch das völlige Ignorieren der inneren Welt junger Menschen gehe das Bedeutsamste und Wertvollste in unserem zwischenmenschlichen Leben verloren (vgl. ebd.). – Spätestens hier wird deutlich, dass die Befunde von TAUSCH/TAUSCH für die heutige Zeit wohl nicht mehr vollumfängliche Gültigkeit beanspruchen können. Zwar werden vermutlich viele, die die Schulwirklichkeit in den 1960er und frühen 1970er Jahren noch selbst erlebt haben, bestätigen können, dass damals in der Tat ein recht autoritäres, rigides und oft auch wenig empathisches Klima an den Schulen und zum Teil auch in den Familien herrschte, was nicht zuletzt zahlreiche Zeitzeugenberichte belegen (vgl. z. B. MÜLLER-MÜNCH 2014; BODE 2016 und 2011; vgl. auch: Zeitzeugen – Schule damals;

Schüler fragen nach: Erlebte Geschichte³⁵). Wer die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte jedoch aufmerksam verfolgt oder sie in Schulen selbst erlebt hat, wird wohl kaum bezweifeln, dass sich das Schulklima in den letzten Jahrzehnten in weiten Bereichen eher zum *Positiven* und zu *mehr* „einfühelndem Verstehen“ durch Lehrpersonen hin gewandelt hat. Dies bestätigen auch neuere Studien, wenngleich auch heute noch durchaus *ambivalente* Befunde hinsichtlich der Frage vorliegen, ob das Lehrerverhalten eher von Empathie und Anerkennung oder stärker von mangelnder Einfühlung und Verletzung geprägt ist (vgl. PRENGEL 2013 a). Insofern sind die Ideen der Humanistischen Pädagogik, wie sie etwa TAUSCH/TAUSCH schon früh formuliert und dargestellt haben, vermutlich nicht ohne Folgen für die Erziehungswirklichkeit an deutschen Schulen geblieben.

Im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erscheint es relevant, dass Lehrpersonen, die sich etwa um ein „einfühelndes Verstehen“ bemühen, die eigene Erziehungs- und Unterrichtspraxis immer wieder auf die in der Humanistischen Pädagogik formulierten Postulate hin – etwa anhand der hier dargestellten „Dimensionen“ – kritisch reflektieren und prüfen, da diese auch heute noch für eine „wertschätzende Pädagogik“ grundlegend sind. So hat m. E. auch der geradezu emphatische Aufruf von TAUSCH/TAUSCH an die Lehrerschaft bis heute nichts an Aktualität verloren, weshalb er an dieser Stelle zitiert sei: „Würde sich jeder Lehrer einmal am Tag in nur einen Teil der inneren Welt wenigstens einiger seiner Schüler verstehend hineinversetzen und sich darüber wertungsfrei und akzeptierend äußern, welche Kraft würde er in diesen Schülern auslösen! Wie viele Möglichkeiten würde er diesen Jugendlichen geben, sich in ihrer inneren Welt nicht alleingelassen zu fühlen, sondern sie selbst zu verstehen, zu akzeptieren und sich mit ihrem Erleben, ihren Erfahrungen und ihrem Fühlen auseinanderzusetzen und damit besser umzugehen“ (ebd.). Dieser durchaus flammende Appell kann m. E. bis heute jeder Lehrperson, die sich um ein besseres Verstehen ihrer Schüler/innen bemüht, als Richtschnur gelten.

Die Fähigkeit des „einfühelnden Verstehens“ ist bei Lehr- und Erziehungspersonen also offensichtlich nicht „von Natur aus“ vorhanden; es ist vermutlich ein eher mühsamer Weg, diese professionelle Kompetenz zu erwerben. Nach Auffassung der Autoren brauchen die meisten Personen Jahre, um diese Haltung der Einfühlung in die Welt des anderen zu entwickeln (vgl. ebd., S. 207). Entscheidend sei jedoch das tägliche Bemühen, sich diesem Ziel in kleinen Schritten anzunähern. So kann schon vieles bewegt werden durch den bewussten Vorsatz von Lehr- und Erziehungspersonen, „...mit ihren Kindern, mit ihren Schülern oder Arbeitskollegen zumindest in etwas hinhörender, einfühelnd verstehender Weise zu sprechen, etwas mehr deren innere Welt ... zu entdecken und sie durch Gespräche oder geeignete Handlungen zu fördern (ebd., S. 208). An einem bewussten *learning by doing* kommt eine Lehrperson also nach Auffassung der Autoren nicht vorbei, wenn sie die Fähigkeit des „einfühelnden Verstehens“ zum Wohle ihrer Schüler/innen bei sich selbst optimieren möchte.

35 Online unter URL: <https://zeitzeugen.word-press.com/>... [Stand: 22.02.2016].

Insbesondere für Lehrpersonen ist es außerordentlich wichtig, die Hindernisse für ein einführendes Verstehen in sich selbst wahrzunehmen, sie anzunehmen und sie nach Möglichkeit zu überwinden. Hier weisen TAUSCH/TAUSCH auf die Notwendigkeit aufrichtiger Introspektion hin. Sie führen dazu aus: „Fühlten wir uns von anderen mißachtet, verletzt, deutlich missverstanden oder angegriffen, dann waren wir selten fähig, ihre innere Welt zu hören, sie zu verstehen und uns entsprechend zu verhalten“ (ebd., S. 195). Die Autoren schildern, wie sie erst allmählich lernten, den Ausdruck von Gefühlen anderer, z. B. auch deren Missachtung, nicht auf sich selbst als Person zu beziehen, sondern sie als „das Fühlen des anderen“ zu verstehen und zumindest teilweise anzunehmen. Dadurch sei ihre Fähigkeit nach und nach gewachsen, sich weniger persönlich angegriffen und verletzt zu fühlen und auch in schwierigen Situationen „einführendes Verstehen“ und hilfreiches Verhalten zu praktizieren (vgl. ebd.). Diese Passage spricht m. E. einen zentralen Punkt an, der im Schulalltag erfahrungsgemäß eine nicht unerhebliche Rolle spielt. Da Lehrpersonen – gerade auch für Schülereltern – häufig eine willkommene Projektionsfläche bieten, ist es zweifellos wichtig, solche psychologischen Mechanismen zu durchschauen, um unnötige Konflikte zu vermeiden.

Ein weiteres Hindernis beim Praktizieren des einführenden Verstehens sehen TAUSCH/TAUSCH in folgender Situation gegeben: „Waren wir mit Arbeit überbürdet, in großer Eile, ohne Zeit, und fühlten wir uns gehetzt, dann hörten wir oft nicht die innere Welt anderer ... Durch bessere vorausgehende Entscheidungen zur Vermeidung überlastender Situationen hätten wir manches ändern und für uns selbst und andere hilfreichere äußere Bedingungen schaffen können“ (ebd.). Es gibt wohl kaum eine Lehrperson, die solche Situationen nicht schon erlebt hat. Umso wichtiger erscheint es, sich gerade in diesen Fällen bewusst auf die förderlichen Haltungen zu besinnen. Andererseits verdeutlicht dieses Zitat, dass es immer auch darum gehen muss, *strukturelle* äußere Bedingungen zu schaffen, welche die Anwendung der hier dargelegten Prinzipien einer „wertschätzenden Pädagogik“ überhaupt erst ermöglichen.

Dritte Dimension: Echtheit – Aufrichtigkeit

Die dritte wesentliche Dimension förderlichen Verhaltens bezeichnen TAUSCH/TAUSCH als „*Echtheit – Aufrichtigkeit*“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 214ff). Auch hier definieren sie diese Begriffe in enger Anlehnung an den ROGERSschen Begriff der „Authentizität“. Für TAUSCH/TAUSCH bedeutet „Echtheit“, dass die Äußerungen, das Verhalten, die Gestik und die Mimik einer Person mit ihrem Fühlen, Denken und inneren Erleben übereinstimmen (vgl. ebd., S. 220). Eine echte und aufrichtige Person „...verstellt sich nicht, sie verleugnet nicht Teile von sich. Sie ist bereit, das zu sein und sich so zu verhalten, wie sie wirklich ist, ohne Maske, ohne Panzer. Sie lebt ohne Fassade“ (ebd.). Echtheit als Grundhaltung kann dazu beitragen, dass eine Person nicht nur ihrem eigenen Fühlen, Denken und Erleben gegenüber offener ist, sondern dass sie auch bereiter ist, diese Innenwelten mit anderen Menschen zu teilen (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 214). Dass dies nicht zuletzt für den Austausch auf kollegialer Ebene ein Zugewinn ist, liegt auf der Hand.

Auf der Verhaltensebene drückt sich die positive Ausprägung des Merkmals „Echtheit – Aufrichtigkeit“ nach TAUSCH/TAUSCH folgendermaßen aus:

- „Eine Person sagt das, was sie denkt und fühlt;
- sie gibt sich so, wie sie wirklich ist;
- sie verhält sich ungekünstelt, natürlich, spielt keine Rolle;
- sie ist ohne professionelles, routinemäßiges Gehabe;
- sie ist sie selbst, sie lebt ohne Fassade und Panzer;
- sie verhält sich in individueller, origineller, vielfältiger Weise;
- sie ist vertraut mit dem, was in ihr vorgeht;
- sie ist aufrichtig und heuchelt nicht;
- sie ist ehrlich sich selbst gegenüber, macht sich nichts vor, ist bereit, das zu sein, was sie ist;
- sie offenbart sich anderen und gibt sich mit ihrem Ich zu erkennen, sie verleugnet sich nicht“ [Hinzufügung von Semikola A.P.]
(TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 215).

Diese Liste von Verhaltensmerkmalen zeichnet sich dadurch aus, dass sie jeglichem „professionellen Gehabe“, das aufgesetzt und nicht in der authentischen Persönlichkeit verankert ist, eine klare Absage erteilt. Wie wichtig dies gerade im Lehrerberuf ist, haben HERBERT GUDJONS und HANS-BODO REINERT in ihrem Sammelband mit dem Titel „Lehrer ohne Maske?“ Anfang der 1980er Jahre differenziert herausgearbeitet (GUDJONS/REINERT 1981). Eine Lehrerpersönlichkeit, die in authentischer, individueller und origineller Weise agiert, wird Schüler/innen zweifellos ein besseres Vorbild sein können als eine angepasste, gekünstelte oder unaufrichtige Lehrperson.

In der negativen Merkmalsausprägung von „Echtheit und Aufrichtigkeit“ sagt die Person „Gegensätzliches zu dem, was sie denkt und fühlt“; „sie gibt sich anders, als sie wirklich ist“; „sie verhält sich gekünstelt, mechanisch, spielt eine Rolle“; sie gibt sich „amtlich“, „routinemäßig“, distanziert; „sie lebt hinter einer Fassade, hinter einem Panzer“; sie ist sich nicht bewusst, was in ihr selbst vorgeht; „sie täuscht andere“ und versucht, sie zu manipulieren; sie ist „unehrlich sich selbst“ und anderen gegenüber; „sie macht sich etwas vor“ und ist „nicht sie selbst“ (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 215f). Es ist unschwer zu erkennen, dass eine solche „unechte“ Lehrerpersönlichkeit nicht nur *selbst* wenig Freude an der Schule haben dürfte, sondern auch – was pädagogisch noch schwerer wiegt – ihren Schüler/innen das intrinsische Interesse und die „echte“ Lernfreude unter Umständen nachhaltig verderben kann.

Auch im Hinblick auf diese dritte förderliche Dimension stellen TAUSCH/TAUSCH den Pädagog/innen kein gutes Zeugnis aus. Aufgrund vielfältiger Beobachtungen und Untersuchungen halten die Autoren die Annahme für berechtigt, dass vermutlich sehr viele Personen in Familien, Schulen und Hochschulen „des öfteren [sic] fassadenhaft-unecht“ sind (ebd., S. 225). Die Forscher kommen zu dem Schluss, dass gerade auch in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen die „Fassadenhaftigkeit“ ein weit verbreitetes Phänomen sei (vgl. ebd.). Diese Tendenz

zur „Verstellung“ habe ihren Grund darin, dass Lehr- und Erziehungspersonen in der Regel wüssten, dass Geringschätzung, Kälte, Abweisung und Dirigierung pädagogisch ungünstig und destruktiv für Schüler und Studierende seien. Da sie sich wertschätzender, verständnisvoller und weniger lenkend verhalten wollen, dies aber ohne die entsprechenden Grundhaltungen nicht überzeugend umsetzen können, legten sie sich eine „oberflächliche, unechte Freundlichkeit und ein formelhaftes Verständnis“ für ihre Schüler/innen zu, die dann aber als unecht und aufgesetzt auf Kinder und Jugendliche wirke (vgl. ebd., S. 226).

Dies jedoch hat nach Auffassung von TAUSCH/TAUSCH fatale Folgen für junge Menschen. So lernen Kinder und Jugendliche aufgrund der häufigen Wahrnehmung unechten, maskenhaften Verhaltens seitens der Erwachsenen, sich selbst *anders* zu verhalten als sie fühlen und denken (vgl. ebd.). „Sie werden beeinflusst, eher Fassaden und Schutzwände zu errichten und Rollen zu spielen“, führen die Autoren aus (ebd., S. 226f). Dies jedoch führt wiederum zu einer traurigen Bilanz, die aufgrund ihrer sprechenden Worte hier im Originalton wiedergegeben sei: „Hunderttausende von Studenten und Schülern sitzen in Seminaren und Klassenzimmern mit einer Fassade. Ihre Äußerungen sind ohne Kontakt zu ihrem Fühlen, oft mit einer Maske von Sicherheit, um Unsicherheit zu überdecken“ (ebd., S. 226). Vermutlich gibt es auch heute noch Studierende oder Schüler/innen, die sich in dieser Situationsbeschreibung des Lernens an Hochschulen bzw. Schulen wiederfinden. Problematisch ist an dem „Verteidigungsanzug“ von Lehrpersonen jedoch für Kinder und Jugendliche vor allem, dass sie nicht wissen, woran sie sind. Sie lernen die Lehrer lediglich als „Amtsträger“ kennen, nicht als die „Personen“, die sie eigentlich sind (vgl. ebd., S. 227). Das wiederum hat zur Folge, dass es zu keiner tieferen Aussprache oder lebendigen Beziehung zwischen Erziehungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen kommt. Junge Menschen empfinden dann häufig Einsamkeit und Isolation im Zusammensein mit Erwachsenen. Mit anderen Worten: „Es fehlt das Wichtigste im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß: *Die tiefe, echte, zwischenmenschliche Begegnung*“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.).

Auch wenn diese Situationsbeschreibung vielleicht etwas pessimistisch klingen mag und für die Schulen und Hochschulen unserer Zeit vermutlich nicht mehr in dieser extremen Weise zutreffen dürfte, so führt sie doch die Gefahren von Fassadenhaftigkeit deutlich vor Augen und veranschaulicht in überzeugender Weise, wie destruktiv sich Unechtheit und mangelnde Aufrichtigkeit in pädagogischen Beziehungen auswirken kann. Dies ist für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Die positiven Effekte von „Echtheit und Aufrichtigkeit“ von Pädagog/innen beschreiben TAUSCH/TAUSCH auf der Basis empirischer Studien wie folgt:

- „Kinder ... lernen aufgrund der Wahrnehmung und der unmittelbaren Erfahrungen, selber echter zu sein, sie selbst zu sein oder zu werden.
- Sie nehmen weniger ein Rollen- und Fassadenverhalten an.
- Sie leben mehr im Kontakt mit ihrem Fühlen und aus ihrer Innenseite heraus, mit geringeren Spannungen und geringeren neurotischen Beeinträchtigungen, und mit größerer seelischer Funktionsfähigkeit.

- Bei ihnen werden tiefe und echte Reaktionen gefördert, vorausgesetzt, diese werden nicht bestraft.
- Sie kommen mit den verschiedensten Aspekten ihres Selbst fortlaufend in Kontakt. Sie lernen sich selbst besser kennen...
- Echte-fassadenfreie [sic] Lehrer ohne Rollengehabe erleichtern das Lernen ihrer Schüler. Sie fördern kognitive Prozesse der Schüler wie Problemdenken und Urteilen, sie lösen positive Empfindungen bei ihren Schülern im Unterricht aus.“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 227ff)

Das Wesentliche an diesen positiven Effekten ist m. E. darin zu sehen, dass Kinder und Jugendliche selbst lernen, authentisch und echt zu sein, und dass sie in die Lage versetzt werden, mit positiveren Empfindungen und geringeren seelischen Spannungen gleichsam „innengeleitet“ zu lernen. Nach Auffassung der Autoren ermöglichen echte und aufrichtige Lehrpersonen darüber hinaus auch ein *ganzheitliches* Lernen; sie gestalten und fördern den Ausdruck persönlichen Fühlens und Denkens. Dabei vermeiden sie „ein ausschließliches Lernen nur vom Kopf bis zum Hals; sie fördern ein Lernen der gesamten Person“ (ebd., S. 238). Dies hat auch Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung, da solche Lehrpersonen personenzentriert vorgehen und kein systemkonformes Verhalten verlangen (vgl. ebd., S. 239). „Sie vermeiden weitgehend Frontalunterricht, die ‚Berieselung‘ der Lernenden, sie vermeiden eine Prediger- und Kämpferposition“ (ebd.). Dadurch stehen sie weniger im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und geben mehr Raum für individuelle Entwicklungen.

Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule sie selbst sein dürfen, sind sie eher befähigt, ihren eigenen, authentischen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung zu leisten. Dies führt nach TAUSCH/TAUSCH zu folgenden erwünschten Verhaltensweisen seitens der Schüler/innen: „Verminderung von Konformismus, von opportunistischer Übernahme von Gedanken oder Verhalten anderer, von kritikloser Anpassung an Trends und Modeerscheinungen“ (ebd., S. 228). Dieser letzte Punkt verdeutlicht einmal mehr, dass das Vorhandensein bzw. das Fehlen „humanistischer“ Haltungen und Verhaltensweisen immer auch gesellschaftspolitische Konsequenzen hat – im Positiven wie im Negativen.

Wie wichtig die *authentische Begegnung* zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen ist, veranschaulicht auch die folgende Feststellung: „Bei echten, offenen Lehrern und Erziehern kommt es zu tieferen persönlichen Begegnungen zwischen Erwachsenen und Kindern-Jugendlichen“ (ebd.). Die Schüler/innen begegnen nicht „Amtspersonen“ oder „Schulbeamten“, sondern lebendigen Menschen mit persönlichen Gefühlen, Erfahrungen, Wünschen und Einstellungen. Der Lehrer ist in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen dann „keine sterile Röhre mehr, durch die bestimmtes Fachwissen geschoben wird“ (ebd.). In der Begegnung mit solchen individuellen Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten kann der junge Mensch in tiefen Kontakt mit seinem eigenen Selbst kommen – und von dieser Basis aus eine positive und autonom gesteuerte Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen.

Diese Zitate mögen verdeutlicht haben, wie wichtig für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und für ein ganzheitliches Lernen die Dimension „Echtheit – Aufrichtigkeit“ ist. Doch auch für die Lehrperson selbst ist ein echtes, aufrichtiges Verhalten von Vorteil: „Sie nimmt ihre Gefühle als ihre eigenen wahr, ihren Ärger etwa, und projiziert diesen nicht auf andere.“ Sie ist offen für „das eigene gefühlsmäßige Erleben“ und „horcht in sich hinein“ (ebd., S. 221). Dies wiederum kommt einem einfühlsamen Umgang mit den Schülern zugute. Die Entwicklung dieser Kompetenz bei Lehrpersonen ist im Rahmen einer wertschätzenden Erziehung also unverzichtbar. Dabei gilt es insbesondere, eventuelle intrapsychische Hindernisse für „*Echtheit* – Authentizität“ – z. B. aus der eigenen Biographie – zu erkennen und zu bearbeiten. Auch dies ist ein Prozess, der ohne eine bewusste Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit nicht gelingen kann.

Vierte Dimension: Fördernde, nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten

Die vierte, von TAUSCH/TAUSCH selbst entdeckte förderliche Dimension des Verhaltens von Lehr- und Erziehungspersonen sind „*fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten*“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 243ff). Diese insbesondere im Kontext von Schule und Unterricht wichtige Dimension charakterisieren die Autoren wie folgt: „Diese Tätigkeiten einer Person sind die Folge ihrer gleichzeitigen Haltung von einfühlendem Verstehen, von Achtung – Wärme sowie von Echtheit und stehen in Übereinstimmung mit diesen. Lebt eine Person diese 3 komplexen Haltungen und Aktivitäten, dann ist im allgemeinen [sic] jede ihrer weiteren Einzelaktivitäten gegenüber anderen nicht-dirigierend und förderlich für andere“ (ebd., S. 244f). Für die Autoren sind diese Tätigkeiten also gleichsam die „natürliche Konsequenz“ der drei gleichzeitig gelebten Grundhaltungen (ebd., S. 244). In einer anderen Veröffentlichung bringt R. TAUSCH diese Einsicht auf einen einfachen Nenner: „Einfühlende, achtungsvolle und echte Lehrer verhalten sich *anders* im Klassenraum“ [Hervorhebung A.P.] (TAUSCH 1983, S. 93).

Wie werden nun diese Dimensionen der „förderlichen Einzeltätigkeiten“ genauer charakterisiert? TAUSCH/TAUSCH beschreiben diese Einzeltätigkeiten zusammenfassend wie folgt: Diese Einzeltätigkeiten bestehen z. B. darin, den Schüler/innen Angebote zu machen, Alternativen vorzuschlagen, Hinweise zu geben, Materialien bereitzustellen, eine anregende Lernumwelt zu schaffen, menschliche Hilfsquellen verfügbar zu halten, Rückmeldungen zu geben, klärende Konfrontationen zu ermöglichen, Vereinbarungen zu treffen, wünschenswerte Haltungen vorzuleben, gemeinsame Aktivitäten auszuüben, mitzulernen, gefühlsmäßig bereichernde Erlebnisse zu ermöglichen etc. Wichtig ist den Autoren dabei, dass diese Tätigkeiten mit den Haltungen des einfühlenden Verstehens, der Achtung und der Echtheit übereinstimmen und ihnen nicht widersprechen (vgl. ebd., S. 247).

Nun entbehrt es nicht einer gewissen Widersprüchlichkeit, dass die Autoren für „fördernde nicht-dirigierende Einzeltätigkeiten“ eine eigene „Dimension“ einführen, obgleich sie in ihrer „Erziehungspsychologie“ ausführlich darlegen, dass diese Tätigkeiten die *natürliche* und quasi *zwangsläufige* Folge konsequent gelebter „humanistischer“ Grundhaltungen sind. Insofern sollte es eigentlich keiner gesonderten

Erwähnung *bestimmter* pädagogisch-didaktischer Maßnahmen bedürfen. TAUSCH/TAUSCH lösen diesen Widerspruch auf, indem sie darauf hinweisen, dass es bei manchen Lehr- und Erzieherpersonen Monate oder Jahre dauern kann, bis sie die gewünschten Grundhaltungen verinnerlicht haben und in der Praxis umsetzen können (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 245). Für diese Personen kann es hilfreich sein, durch „Einzeltätigkeiten, Handlungen und Einzelmaßnahmen“ günstige Voraussetzungen für eine positive Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen zu schaffen. Deshalb ist es nach Auffassung der Autoren durchaus sinnvoll, einige konkrete Maßnahmen für verschiedene Situationen des Schulalltags zu kennen und diese zur Anwendung kommen zu lassen (vgl. ebd.). Bedeutsam für den Kontext der vorliegenden Studie ist in diesem Zusammenhang vor allem die von TAUSCH/TAUSCH vertretene Auffassung, dass der *Haltung* der Lehrer- bzw. Erzieherpersönlichkeit ein absolutes Primat vor den pädagogisch-didaktischen *Arrangements* zugesprochen wird, wenn es darum geht, eine wertschätzende Pädagogik in der Schule zu etablieren. Dieser Auffassung ist zweifellos zuzustimmen – insbesondere wenn man bedenkt, dass Methoden und Lerntechniken *allein* keine Werthaltungen vermitteln können, sondern dass dazu immer das Erleben von lebendigen „Vorbildern“ in Gestalt authentischer und wertschätzender Lehr- und Erziehungspersonen erforderlich ist.

TAUSCH/TAUSCH stellen dann einige „bedeutsame fördernde nicht-dirigierende Tätigkeiten von Lehrern und Erziehern“ vor, die sie in ihren empirischen Studien ermitteln konnten (vgl. ebd., S. 252). Solche nicht-dirigierenden Tätigkeiten von Lehrern und Erziehern sind nach Auffassung der Autoren „geeignete Bedingungen für selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen von Kindern und Jugendlichen“ (ebd.). Hier seien nur die übergeordneten Kategorien dieser „Einzeltätigkeiten“ benannt; eine ausführliche und praxisnahe Darstellung mit vielen Beispielen und Forschungsbefunden findet man in der bereits erwähnten „Erziehungspsychologie“ der beiden Autoren (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 253-331). TAUSCH/TAUSCH nennen folgende Arten von fördernden, nicht-dirigierenden Einzeltätigkeiten: „Ermöglichen von kurzzeitiger themengleicher Kleingruppenarbeit“; „Bemühen um verständlich gestaltete Wissensvermittlung“; „Förderung des hilfreichen Zusammenlebens von Personen in einer ‚guten Gruppe‘“; „Erleichterung des Lernens durch materielle und menschliche Lernhilfen“; „Ermöglichen von Denkvorgängen im Unterricht“; „Förderung eines günstigen Arbeitsverlaufes im Unterricht“ und „Bemühungen bei Interessensgegensätzen und Konflikten“ (ebd.).

Die positiven Effekte dieser „förderlichen nicht-dirigierenden Einzeltätigkeiten“ konnten TAUSCH/TAUSCH im Rahmen ihrer empirischen Studien nachweisen und ausführlich dokumentieren (vgl. ebd., S. 243). Die Autoren beschreiben die Vorteile bzw. günstigen Auswirkungen dieser Einzeltätigkeiten wie folgt: Sie ermöglichen die Förderung bedeutsamer seelischer Grundvorgänge und einer konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung; insbesondere fördern sie die Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Selbstachtung und Achtung des anderen und tragen so zur Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung im Klassenzimmer bei; sie ermöglichen aber auch selbstverantwortliches, selbstständiges und kreatives Lernen und somit eine gesunde psycho-physische Leistungsfähigkeit. Schließlich fördern diese Tätigkeiten das

zwischenmenschliche Beziehungsverhältnis zwischen Kindern, Jugendlichen, Erziehern und Lehrern (vgl. ebd., S. 245). Für TAUSCH/TAUSCH gehen diese förderlichen, nicht-dirigierenden Einzeltätigkeiten also einerseits von den „humanistischen“ Grundhaltungen aus, andererseits tragen sie ihrerseits wieder zur Stärkung entsprechender Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen bei.

Nach Auffassung der Autoren ist „Dirigierung – Lenkung“ ein „wenig förderliches Verhalten“ von Lehr- und Erziehungspersonen (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 332). Dennoch ist sie für viele Lehrer/innen immer noch eine regelmäßig praktizierte Verhaltensweise im Unterricht. „Erwachsene dirigieren Kinder und Jugendliche noch häufig durch eine Vielzahl von Befehlen, Anordnungen, Fragen wie durch häufiges Reden. Dies steht oft im Gegensatz dazu, wie Lehrer, Eltern und Erzieher sich verhalten möchten“ (ebd., S. 332). „In zahlreichen Untersuchungen ergab sich ... Dirigierung-Führung als eine Hauptdimension des Verhaltens von Lehrern, Erziehern, Gruppenleitern und Erwachsenen“ (ebd., S. 333). TAUSCH/TAUSCH bekennen, dass sie durch ihre Forschungsergebnisse in Schulen und Lehrerbildungsstätten selbst „erschüttert“ waren (ebd., S. 332).

Merkmale von starker Dirigierung-Lenkung findet man z. B. in folgenden Verhaltensweisen von Lehrpersonen: Kindern und Jugendlichen häufig Befehle und Anordnungen geben, sie kontrollieren, sie ausfragen, sie manipulieren, sie interpretieren und belehren, sie permanent überprüfen, ihnen Vorschriften machen, Verbote aussprechen usw. (vgl. ebd.). TAUSCH/TAUSCH schildern nun in anschaulichen Worten, wie der Frontalunterricht in den von ihnen untersuchten Schulen ablief. In einer Unterrichtsstunde von 40 Minuten Dauer gab es durchschnittlich 50 Befehle des Lehrers an die Schüler, 50 bis 75 an die Klasse gerichtete Lehrerfragen, der Sprechanteil der Lehrperson betrug 50 bis 80 Prozent, wobei für den einzelnen Schüler anteilig nur etwa 1 bis 2 Prozent der gesamten Spachkommunikation verblieb. Nicht selten wurden Schüler aufgefordert, vom Lehrer begonnene Sätze fertig zu sprechen. Die Schüler/innen hatten insgesamt kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten, ihre Selbsttätigkeit tendierte gegen Null (vgl. ebd., S. 337). Fazit: „Insgesamt herrscht im Schulunterricht häufig eine Situation massiver fortlaufender Lenkung und Bestimmung der Schüler durch den Lehrer vor, obwohl das in diesem starken Umfang weder notwendig noch günstig ist“ (ebd.).

Es ist nicht verwunderlich, dass ein derart hohes Maß an Dirigierung und Lenkung äußerst negative Effekte auf Kinder und Jugendliche zeitigt, und zwar nicht nur für ihr gegenwärtiges, sondern auch für ihr zukünftiges Verhalten. Insgesamt sind Schüler/innen, die einen solchen dirigistischen Unterricht über viele Jahre erlebt bzw. erlitten haben, mit TAUSCH/TAUSCHs Worten im „sozial verantwortlichen Gebrauch ihrer persönlichen Freiheit“ hochgradig eingeschränkt (ebd., S. 332). Ein Schüler in einem solchen Unterrichtskontext „ist nicht selbstverantwortlich“; „er lernt weitgehend fremdbestimmt“; „er ist kaum kreativ und originell, eher konformistisch“; „er ist fremddiszipliniert“; „er lernt dirigierend-lenkend mit anderen umzugehen, er ist wenig gewährend und ermöglicht wenig Selbstbestimmung“ (ebd., S. 336). Dabei heben die Autoren hervor, dass auch die kognitive Leistungsfähigkeit, die Kreativität und die Originalität beim Lernen unter einem

solchen lenkenden Erziehungsstil stark leiden (vgl. ebd.) Schließlich belasten sich die Lehrpersonen nach Auffassung der Autoren auch selbst durch einen solchen dirigistischen Unterrichtsstil; sie sind wenig offen, wertschätzend, empathisch und authentisch und beeinflussen somit nicht nur die seelische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, sondern auch ihr eigenes Befinden nachhaltig negativ (vgl. ebd., S. 332).

Welches sind nun die Gründe für das hohe Ausmaß an Dirigierung-Lenkung in pädagogischen Einrichtungen? Die Antwort von TAUSCH/TAUSCH ist im Kontext der vorliegenden Studie zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus relevant: „Die Gründe für das große Ausmaß von Dirigierung mancher Lehrer, Eltern, Kindergärtnerinnen und Gruppenleiter sehen wir wesentlich in ihren *Haltungen* und *Einstellungen* gegenüber anderen Personen und sich selbst gegenüber“ (ebd., S. 367). Mit anderen Worten: Lehrpersonen mit mehr Respektierung, Achtung und Wertschätzung gegenüber ihren Schüler/innen und sich selbst zeigen deutlich weniger Dirigierung und Lenkung im Unterricht als Lehrer/innen, die Kindern, Jugendlichen und sich selbst ein geringeres Maß an wertschätzenden Haltungen entgegenbringen (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang leuchtet unmittelbar ein; ja man hat den Eindruck, dass ein strenges, autoritäres und lenkendes Verhalten von Lehrpersonen nicht selten als *Ersatz* für fehlende Wertschätzung, Achtung und Respektierung der Persönlichkeit und der Eigenständigkeit von Kindern und Jugendlichen im Unterricht eingesetzt wird. Es ist zu vermuten, dass Lehr- und Erzieherpersönlichkeiten, welche die o. g. Haltungen glaubwürdig verkörpern, weniger auf autoritative und dirigistische Disziplinierungsmittel zurückgreifen müssen als Lehrpersonen, die diese Einstellungen nicht verinnerlicht haben oder sie nicht in reales pädagogisches Verhalten übersetzen können.

Hier kommt nun die Frage ins Spiel, inwieweit sich die vier förderlichen Dimensionen nach TAUSCH/TAUSCH gegenseitig beeinflussen, fördern oder beeinträchtigen. Hierzu ein Beispiel: Wird z. B. „Echtheit“ isoliert und ohne „Achtung“ und „Verstehen“ gelebt, so dient dies nicht unbedingt einem wertschätzenden Miteinander. Eine Authentizität, die mit Achtung, Verstehen und Rücksichtnahme verbunden ist, unterscheidet sich nach Auffassung der Autoren wesentlich vom ungehemmten Ausdruck negativer Gefühle, von unproduktiver Kritik, von Ablehnung der anderen Person, von Anklagen und Anschuldigungen, die sich stets *destruktiv* auf Beziehungen zwischen Personen auswirken (vgl. ebd., S. 235). Schon dieses Beispiel zeigt m. E. die wechselseitige Bezogenheit und Interdependenz der vier „Dimensionen“, die für ein wertschätzendes Lehrerverhalten kennzeichnend sind.

So konnten TAUSCH/TAUSCH im Rahmen ihrer Studien durchgängig den Befund bestätigen, dass die vier förderlichen Dimensionen untrennbar miteinander verwoben sind – und sich in ihren positiven wie auch negativen Effekten gegenseitig verstärken. „Die förderlichen Auswirkungen ergeben sich, wenn Personen möglichst alle 4 Dimensionen gleichzeitig deutlich und häufig leben“ (ebd., S. 111). Dieser positive Effekt kann noch potenziert werden: „Je mehr Personen, die für ein Kind oder Jugendlichen [sic] von Bedeutung sind, häufig gleichzeitig und deutlich diese 4 Dimensionen leben, um so mehr werden die seelische Funktionsfähigkeit und die seelischen Grundvorgänge von Kindern und Jugendlichen wie Selbstach-

tung, günstiges Selbstkonzept u. a. gefördert“ (ebd.). Welche zentrale Bedeutung diese Erkenntnis für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule hat, liegt auf der Hand. Es genügt nicht, dass *eine einzelne* Lehrerpersönlichkeit sich auf den Weg macht, „Wertschätzung“ in der Schule zu verwirklichen. Vielmehr bedarf es eines organisationsbezogenen *Gesamtkonzeptes* mit umfassenden Fortbildungs- bzw. Personalentwicklungsmaßnahmen, wenn eine Einzelschule die Idee einer „wertschätzenden Schule“ wirksam umsetzen will.

Nach TAUSCH/TAUSCH decken die vier oben dargestellten Dimensionen das Feld der – im Sinne der humanistischen Pädagogik – förderlichen Verhaltensweisen und Haltungen von Lehr- und Erziehungspersonen umfassend ab. „Unserer Auffassung nach sind die wesentlichen förderlichen zwischenmenschlichen Haltungen und Aktivitäten, die in Untersuchungen ausgewiesen wurden, in den 4 Dimensionen enthalten“ (ebd., S. 107). Für das Thema dieser Arbeit bleibt festzuhalten, dass man diese vier Einstellungs- und Verhaltensbereiche als *wesentliche Dimensionen* einer *wertschätzenden Erziehung* und eines *wertschätzenden Unterrichts* betrachten kann. Ihre empirische Wirksamkeit haben die Autoren m. E. auf vielfältige Weise überzeugend nachgewiesen.

Auch wenn zu vermuten ist, dass die empirischen Forschungsbefunde von TAUSCH/TAUSCH – soweit es um die *quantitative* Erfassung der Merkmalsausprägung geht – für heutige Schulen nicht mehr in dieser Form Gültigkeit haben, so ist es doch ein bleibendes Verdienst des Forscherpaares, die wesentlichen Dimensionen eines *wertschätzenden* Lehrer- und Erziehverhaltens sowie die positiven Effekte desselben differenziert herausgearbeitet und durch ihre Einschätzskalen einer empirischen Überprüfung zugänglich gemacht zu haben. Es wäre sicherlich ein lohnendes Forschungsprojekt, mit den gleichen oder auch leicht modifizierten Instrumentarien *heutige* Schulklassen, Kindergärten und Hochschulen im Hinblick auf den Grad der Verwirklichung der vier wertschätzenden Haltungs- und Verhaltensdimensionen zu untersuchen, um so ggf. positive oder auch negative Entwicklungstendenzen über die letzten Jahrzehnte dokumentieren zu können.

In einer rückblickenden Zusammenfassung seiner Forschungsergebnisse stellt R. TAUSCH im Jahr 2008 einmal die Frage, ob *eine* dieser Verhaltensdimensionen bedeutender sei als die anderen. Er antwortet selbst: „Dies ist schwer zu sagen. Achtung – positive Zuwendung scheint *die* bedeutsame Grundlage der zwischenmenschlichen Beziehung zu sein“ [Hervorhebung durch den Autor] (TAUSCH 2008, S. 165). Somit wird deutlich: Der Autor sieht in der *Achtung* bzw. *positiven Zuwendung* die zentral wichtige Dimension menschlicher Beziehungen im Allgemeinen und pädagogischer Beziehungen im Besonderen. Dies unterstreicht einerseits die Aktualität des Themas der vorliegenden Studie; es mag aber andererseits zu denken geben, sofern man sich bewusst macht, dass diese Haltung der „Achtung“ und der „positiven Zuwendung“ – vermutlich bis in unsere Zeit – im schulischen Alltag immer noch nicht flächendeckend verankert ist (vgl. PRENGEL 2013, S. 114ff).

In welcher Weise können Lehr- und Erzieherpersonen also befähigt werden, „Achtung“ und „positive Zuwendung“ auch tatsächlich zu praktizieren? TAUSCH/TAUSCH war es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die wenigsten Pädagog/innen

diese „Grunddimensionen“ wertschätzender Erziehung ohne vorangegangene Ausbildung – also quasi „von selbst“ – in optimaler Weise praktizieren bzw. vermitteln können. So stand für sie stets die Frage im Mittelpunkt, wie Lehrer/innen einfühlsamer, achtungsvoller und in ihrem pädagogischen Handeln nicht-direktiver werden können (vgl. TAUSCH 2008, S. 170). Zunächst stellt R. TAUSCH hierzu fest, dass Wissen und theoretische Erkenntnisse über günstige personenzentrierte Haltungen und Verhaltensweisen aus Büchern, Vorlesungen oder Seminaren in der Regel nicht genügen, um eine reale Veränderung des Verhaltens von Lehrpersonen im Unterricht zu bewirken (vgl. ebd., S. 179). An anderer Stelle schreibt TAUSCH: „Wissenskenntnisse über die personenzentrierten Verhaltensformen sowie entsprechende sozial-ethische Auffassungen/Ideale sind günstig, ebenso Enthusiasmus und Einsatzbereitschaft. Aber gemäß vielfältigen Erfahrungen reicht das nicht aus“ (TAUSCH 2006, S. 581). Dem ist zweifellos zuzustimmen, da davon auszugehen ist, dass Wissen und Handeln einander zwar durchaus befruchten können, aber dass *theoretische* Erkenntnisse *allein* noch nicht zwangsläufig die Aneignung *praktischer* Kompetenzen mit sich bringen. So liegt zwischen der Anerkennung pädagogischer Ideen – wie derjenigen der „Wertschätzung“ – und der praktischen Verwirklichung von Haltungen und Verhaltensweisen, die diesen Ideen entsprechen, in der Regel ein langer, bisweilen mühsamer Weg.

Wie lassen sich „humanistische“ Haltungen nach Auffassung von R. TAUSCH ausbilden oder erwerben? Die wichtigste Antwort des Autors auf diese Frage lautet: „Förderliche Bedingungen zur persönlichen Entwicklung von Achtung, Einfühlung und Aufrichtigkeit“ findet eine Lehrperson vor allem in „personenzentrierten Gruppengesprächen“, die mit intensiver Selbsterfahrung einhergehen (TAUSCH 2008, S. 171). In solchen personenzentrierten Seminaren bzw. Weiterbildungen steht die Förderung der Empathiefähigkeit als der Möglichkeit, sich in das seelische Erleben des anderen sensibel einzufühlen, im Mittelpunkt. Auch die Fähigkeit, dem anderen mit Achtung und Akzeptanz zu begegnen, das Geäußerte bzw. Verstandene bewertungsfrei wiederzugeben und es bei den eigenen Verhaltensweisen zu berücksichtigen, wird in solchen Gruppen praktisch geübt. Außerdem bekommen die Teilnehmer/innen in personenzentrierten Seminaren die Möglichkeit, sich mit ihren eigenen Schwierigkeiten zu öffnen und zu zeigen sowie Selbstempathie zu entwickeln (vgl. ebd., S. 172). Wie wichtig, bisweilen auch wie entlastend diese Fähigkeit zur Selbsteinfühlung, Selbstreflexion und Selbstmitteilung gerade für Pädagog/innen sein kann, die ja in ihrem Berufsalltag permanent „Beziehungsarbeit“ leisten, ist unmittelbar einleuchtend.

Die Wirksamkeit solcher Seminare wurde von TAUSCH/TAUSCH empirisch nachgewiesen. Aufgrund ihrer Untersuchungen kommen die Forscher zu folgendem Fazit: „Die Teilnahme an personenzentrierten Gruppengesprächen ... fördert nachweislich die Empathiefähigkeit von Gruppenmitgliedern“ (ebd.; vgl. TAUSCH/TAUSCH 1990; vgl. auch WITTERN/TAUSCH 1979). So lassen sich bei Lehrpersonen, die an personenzentrierten Weiterbildungen teilgenommen haben, durchaus positive Effekte auf die eigene Unterrichtspraxis nachweisen (vgl. z. B. auch BÜRMANN/HEINEL 1997).

Dennoch stellt R. TAUSCH noch im Jahr 2008 fest: „Während des Lehrer-

Studiums und der Berufsausbildung“ werden „die personenzentrierten [sic] Haltungen, soziale Kompetenz und emotionale Intelligenz bei Lehrer/innen wenig gefördert“ (ebd., S. 171). Diese Einschätzung mag wohl immer noch für *einige* Hochschulen oder Lehrerseminare zutreffend sein; jedoch lässt sich hier in den letzten Jahren m. E. eine positive Entwicklung feststellen. Schaut man etwa in die Veranstaltungsverzeichnisse von Pädagogischen Hochschulen oder in die Ausbildungsrichtlinien von Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, so lässt sich der Eindruck von TAUSCH nur zum Teil bestätigen. Es gibt m. W. heute an beinahe jeder staatlichen Einrichtung für Lehrerbildung – sei es eine wissenschaftliche Hochschule oder ein schulpraktisches Seminar – zumindest *einige* Angebote aus dem „personenzentrierten“ Themenbereich, die über rein kognitives Lernen hinausgehen – und sowohl pädagogisch-praktische „Trainingsmodule“ als auch „Selbsterfahrungselemente“ beinhalten. Dies ist im Sinne der oben stehenden Ausführungen durchaus als Zeichen einer diesbezüglich positiven Entwicklung zu werten.

Darüber hinaus werden „personenzentrierte Seminare“ im hier gemeinten Sinne bereits seit vielen Jahren *außerhalb* der staatlichen Lehrerbildungsinstitutionen angeboten. Außer den o. g. personenzentrierten Weiterbildungen empfiehlt TAUSCH folgende Maßnahmen und Aktivitäten für Lehrer/innen zu Verbesserung ihrer psychosozialen Kompetenzen im Unterricht: Videoaufnahmen des eigenen Verhaltens im Unterricht; hilfreiches Feedback; Einschätzung des Lehrerverhaltens durch die Schüler; Training in Verständlichkeit, Kürze und Prägnanz; Teilnahme an Stressverminderungsseminaren; Praktizieren von Entspannungsformen; körperliches Fitnesstraining; bei „sehr belasteten Schülern“ das Hinzuziehen eines Schulpsychologen (ebd., S. 172f). Hierzu merkt TAUSCH kritisch an: „Dass derzeit in Deutschland auf einen Schulpsychologen mindest[ens] 5-10.000 Schüler kommen, zeigt, dass schwierige seelische Situationen bei Jugendlichen als wenig bedeutsam angesehen werden“ (ebd., S. 173). Auch dieser Befund muss vor dem Hintergrund des Nachdenkens über Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nachdenklich stimmen. Hier besteht zweifellos – bis in die heutige Zeit hinein – deutlicher Handlungsbedarf.

Seit den 1990er Jahren befasste sich R. TAUSCH verstärkt mit dem Thema „Lehrergesundheit“. So ergänzte er die 10. Auflage der „Erziehungspsychologie“ um ein Kapitel zu dem Thema „Förderlicher Umgang mit Streß-Belastungen“, das sowohl Lehrpersonen als auch Kinder und Jugendliche in die Überlegungen mit einbezieht (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 399ff). Da ein wertschätzender Umgang mit Schüler/innen einen hohen Anspruch an Lehrpersonen stellt und immer auch eine Herausforderung bedeutet, flüchten sich nach Auffassung des Autors nicht wenige Lehrer/innen in autoritäre Verhaltensmuster, um den eigenen Stress vermeintlich zu reduzieren. „Um den Belastungen zu entgehen, geben z. B. Lehrer ihren partnerschaftlichen Umgang mit Schülern auf“ (ebd., S. 399). Damit dies nicht geschieht, gibt TAUSCH in seinem 1993 erschienenen Buch „Hilfen bei Stress und Belastung“ konkrete Hinweise, wie etwa überlastete Lehrer/innen zu einer inneren Ausgeglichenheit finden können, die ihnen einen wertschätzenden Umgang mit sich selbst und mit den ihnen anvertrauten Schüler/innen überhaupt erst ermöglicht (vgl. TAUSCH 2004).

Als Fazit bleibt Folgendes festzuhalten: TAUSCH/TAUSCH haben bezüglich der humanistischen Haltung der „Wertschätzung“ für den Bereich der Pädagogik zweifellos Pionierarbeit geleistet. Auch wenn sie sich in wesentlichen Punkten auf ROGERS beziehen, so entwickelten sie doch ihr eigenes Konzept einer von Achtung, einfühlsamem Verstehen, Echtheit und angemessenen Lehrer-/Schüleraktivitäten getragenen Erziehung und Bildung. ROGERS begleitete diese Pionierarbeit – und nahm in seinen Schriften in wertschätzender Weise Bezug auf die empirischen Untersuchungen von TAUSCH/TAUSCH. Hier ist die Verbindung von Humanistischer Psychologie und Humanistischer Pädagogik also explizit und unmittelbar gegeben. In seinem Buch „Freiheit und Engagement: Personenzentriertes Lehren und Lernen“ würdigt ROGERS die langjährige Forschungsarbeit des Hamburger Psychologenpaares mit folgenden Worten: „Über zwei Jahrzehnte gingen Reinhard und Anne-Marie Tausch in vielen Forschungsuntersuchungen der Frage nach, welches Lehrerverhalten das fachliche und persönliche Lernen der Schüler fördert und welches Lehrerverhalten es beeinträchtigt“ (ROGERS 1984, S. 173). Das Ergebnis der empirischen Studien von TAUSCH/TAUSCH fasst ROGERS prägnant zusammen: „In sämtlichen Schuluntersuchungen zeigte sich, daß ein einfühlsames Verständnis, Echtsein, liebevolle Achtung und nicht-dirigierende Aktivitäten deutlich der Qualität der Schülerbeiträge im Unterricht zugute kamen; sie förderten die Spontaneität der Schüler, ihre Selbständigkeit und Eigeninitiative, ihre positiven Empfindungen während des Unterrichts und die positive Einstellung zum Lehrer. Die Lehrer, die in allen vier Bereichen als sehr stark eingeschätzt wurden, waren zufriedener mit sich und mit ihrem Unterricht“ (ebd.). Das Gleiche gilt nach ROGERS auch umgekehrt: Es konnte in allen Untersuchungen nachgewiesen werden, dass ein geringeres Maß an Verständnis, Echtheit und Achtung seitens der Lehrperson sowie weniger ausgeprägte nicht-direktive Tätigkeiten bei gleichzeitig starker lehrerzentrierter Lenkung eindeutig mit schwächeren Schülerleistungen und negativen emotionalen Erfahrungen seitens der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Lehrpersonen selbst verbunden waren (vgl. ebd., S. 173f).

Diese Einsicht sollte nach Auffassung von ROGERS jedoch keine bloße theoretische Erkenntnis bleiben, sondern sowohl für die Schulwirklichkeit als auch für die Lehrerbildung praktische Konsequenzen nach sich ziehen: „Wenn wir Streß, Unlust und eine Beeinträchtigung der körperlichen und emotionalen Gesundheit in den Schulen abbauen und gleichzeitig die Entwicklung der Persönlichkeit und die schulischen Leistungen fördern wollen, dann brauchen wir eine andere Art Lehrer als die, die wir gegenwärtig offenbar hervorbringen. Wir brauchen Lehrer, die in ihrer Klasse ein Klima einfühlsamen Verständnisses schaffen können, bei dem die Schüler Zuwendung und Achtung erfahren, das Echtsein ermutigt und bei dem der Lehrer das Lernen fördern kann, ohne die Schüler zu bevormunden“ (ebd., S. 174). Mit anderen Worten: Wenn wir eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in unseren Schulen verwirklichen wollen, brauchen wir Lehrerpersönlichkeiten, die neben den fachlichen und methodischen vor allem auch soziale und personale Kompetenzen ausbilden konnten, aufgrund derer ein wertschätzendes Unterrichtsklima mit einfühlsamen pädagogischen Beziehungen überhaupt erst realisierbar ist.

Abschließend sei nochmals R. TAUSCH selbst zitiert, der davor warnt, sich im

Hinblick auf wertschätzende Erziehung und Unterrichtung allein auf *äußere* Bildungsreformen zu verlassen: „Von den Ministerien erlassene Reformen können sinnvoll sein. Aber sie ersetzen oder garantieren nicht die Qualität des seelischen Geschehens in Schulen und Hochschulen, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die persönliche Entwicklung der Schüler/Studierenden“ (TAUSCH 2006, S. 582f). Und so richten TAUSCH/TAUSCH in ihrer „Erziehungspsychologie“ einen nachdrücklichen Appell an alle, die mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen professionell arbeiten bzw. pädagogische Verantwortung tragen: „Es liegt an uns Lehrern, Professoren, Erziehern und Eltern, ob wir diesen Bereich unseres gefühlsmäßigen Lebens deutlicher fördern, ob unsere Schulen und Hochschulen zu Stätten humanen Lebens werden oder zu Stätten von Kälte und Inhumanität“ (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 146). Dem ist – nicht zuletzt auf der Grundlage der von TAUSCH/TAUSCH durchgeführten empirischen Studien – unbedingt zuzustimmen. Eine „Kultur der Wertschätzung“ an Schulen und Hochschulen kann nur entstehen, wenn viele Einzelne in professioneller Weise daran arbeiten, die Bedingungen für ein humanes Miteinander zu stärken – und den eingangs geschilderten gesellschaftlichen Tendenzen zu Inhumanität und sozialer Kälte entschieden entgegenzuwirken.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass TAUSCH/TAUSCH einerseits durch ihre umfassende und gründliche Rezeption und Erweiterung des Ansatzes von ROGERS im deutschsprachigen Raum, andererseits aber auch durch ihren Transfer der „humanistischen“ Ideen auf den Bereich von Schule und Bildung einen wichtigen – wenn nicht *den* entscheidenden – Beitrag dazu geleistet haben, dieses Konzept hierzulande bekannt zu machen und ihm zur Verbreitung zu verhelfen. Nicht zuletzt durch ihre umfangreichen empirischen Forschungen zu den drei „humanistischen“ Haltungen und Verhaltensweisen, zu denen die „Wertschätzung“ als unverzichtbarer Bestandteil dazugehört, hat das Forscherehepaar wesentlich dazu beigetragen, dass die pädagogischen Grunddimensionen „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“, „einführendes Verstehen“ und „Echtheit – Aufrichtigkeit“ als zentrale Komponenten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Forschung erschlossen wurden, sondern auch in Klassenzimmern und Schulen Einzug halten konnten. Dass dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, sondern für die Zukunft vielfältige Möglichkeiten und Potenziale bereithält, davon ist aufgrund der o. g. Ausführungen auszugehen.

2.3.5 H. PETZOLD (1977); O.-A. BUROW (1981); A. PRENGEL (1983); J. BÜRMANN (1997); H. DAUBER (2010): Wertschätzung als Kontaktqualität und Achtsamkeitspraxis in der Schule

Welche Rolle spielt nun der Wertschätzungsbegriff im Rahmen der „Gestaltpädagogik“ – und was ist der besondere Beitrag, den diese Richtung der Humanistischen Pädagogik im Hinblick auf die Idee der Wertschätzung in Schule und Unterricht leistet? Hierfür seien einige wichtige und für das Thema der vorliegenden Studie relevante Vertreter der „Gestaltpädagogik“ – in chronologischer Reihenfolge ihrer

Veröffentlichungen – im Folgenden kurz vorgestellt, wobei insbesondere das von ihnen jeweils vertretene Verständnis von „Wertschätzung“ näher untersucht werden soll.

HILARION PETZOLD war der erste Autor, der in seinem Epoche machenden Buch über „Gestaltpädagogik: Konzepte der Integrativen Erziehung“ den Begriff „Gestaltpädagogik“ verwendete (PETZOLD/BROWN 1977). Er definiert diesen Terminus wie folgt: „Unter dem Begriff ‚Gestaltpädagogik‘ kann eine Reihe von Ansätzen zusammengefaßt werden, die auf dem Hintergrund der Humanistischen Psychologie, des Existentialismus und Experientialismus [sic] entstanden sind und in wesentlichen Konzepten ihrer Theorie und Praxis auf der Gestalttherapie von *F. S. Perls* und *Paul Goodman* aufbauen“ (ebd., S. 7). Differenzierend stellt PETZOLD fest: „*Perls* selbst hat der pädagogischen Arbeit im Bereich von Schule und Weiterbildung keine größere Aufmerksamkeit geschenkt“, obgleich er pädagogische Unternehmungen wie die Arbeit JANET LEDERMANS mit schwer erziehbaren Kindern und die Bemühungen GEORGE I. BROWNS zur affektiven Erziehung sehr gefördert habe (ebd.). „Im Hinblick auf pädagogische Konzeptionen hat die Gestalttherapie in *Paul Goodman* einen ihrer profiliertesten Vertreter“, resümiert der Autor (ebd.). PETZOLD benennt auch, was die Gestaltpädagogik ihrem Selbstverständnis nach nicht sein will: „Die gestaltpädagogischen Ansätze setzen sich von der bürokratischen, sozial- und unterrichtstechnologisch bestimmten Schulpädagogik genauso ab, [sic] wie von den idealistischen Konzeptionen der klassischen Bildungstheorien oder politisch radikalen Forderungen totaler Revolutionen“ (PETZOLD/BROWN 1977, S. 9). Hier klingen die bereits oben erwähnten Motive der Schulkritik deutlich an, die geradezu konstitutiver Bestandteil der Gestaltpädagogik sind.

Trotz unterschiedlicher Ausprägungen im Einzelnen basieren die verschiedenen gestaltpädagogischen Ansätze dennoch auf einer gemeinsamen Grundlage und folgen einem einheitlichen Ziel. Hierzu schreibt PETZOLD: „Die Gestaltpädagogik hat sich in den vergangenen Jahren in verschiedenen Strömungen entwickelt, die alle auf dem gemeinsamen Grund der Theorie und Praxis der *Perls'schen* Gestalttherapie stehen. Zum Teil wurden Ansätze aus anderen philosophischen und pädagogischen Strömungen inkorporiert, die dem Hauptziel gestaltpädagogischer Erziehung förderlich waren: menschlicheres Lernen für eine menschlichere Gesellschaft“ (ebd., S. 11). Den Begriff der „Wertschätzung“ verwendet PETZOLD in seinen Darstellungen zur Gestaltpädagogik nicht explizit. Es wird dennoch deutlich, dass die *Qualität der Begegnung* in diesem Ansatz eine zentrale Rolle spielt: „Da unser ‚Zur-Welt-Sein‘ ein ‚Mit-Sein‘ impliziert, unsere Identität sich in der leibhaftigen *Begegnung* mit dem anderen und den Dingen verwirklicht, kommt den Begriffen Kontakt, Beziehung, Begegnung, Ich und Du ... eine zentrale Bedeutung zu ... Für das Konzept der Begegnung haben die Gedanken der Philosophen *Buber* und *Marcel* und der Therapeuten *Moreno* und *Perls* den nachhaltigsten Einfluß auf uns gehabt“ (ebd., S. 28). Damit benennt PETZOLD explizit die geistesgeschichtlichen Quellen, aus denen sich die Humanistische Pädagogik nach seiner Auffassung speist.

In seinem 1981 erschienenen Werk mit dem Titel „Lernziel Menschlichkeit: Ge-

staltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung“ stellt OLAF-AXEL BUROW zum Begriff „Gestaltpädagogik“ fest: „Die Begrifflichkeit der verschiedenen Ansätze der Gestaltpädagogik ist oft sehr unklar“ (BUROW, in: BUROW/SCHERPP 1981, S. 129). Man müsse jedoch bedenken, dass die Gestaltpädagogik einen Ansatz darstelle, der die Vorstellungen und Prinzipien der Gestalttherapie für die Pädagogik nutzen möchte. „Während die Gestalttherapie schon auf eine längere Praxis zurückblicken kann, steckt die Gestaltpädagogik erst in den Kinderschuhen“ (ebd.). Auch in seinem 1988 veröffentlichten Buch „Grundlagen der Gestaltpädagogik“, das wesentlich zur theoretischen Klärung gestaltpädagogischer Ideen beiträgt, konstatiert BUROW: „Gestaltpädagogik ist ein relativ neuer Ansatz, dessen theoretische und praktische Fundierung noch in den Anfängen steht“ (BUROW 1988, S. 48). Da der Begriff „Gestaltpädagogik“ unscharf sei und keine Entsprechung in der amerikanischen Pädagogik habe, sei er als ein „Versuch der deutschsprachigen Gestaltszene“ zu verstehen, „ihrem über die Therapie hinausgehenden pädagogischen Wirken einen Namen zu geben und sich von anderen Richtungen Humanistischer Pädagogik“ abzugrenzen (ebd., S. 49f). Auch WILTRUD KRAUß stellt bezüglich der Gestaltpädagogik fest, dass dieser Terminus eher als „Sammelbegriff für die unterschiedlichen Anwendungsformen von Gestaltkonzepten im Unterricht“ betrachtet werden müsse denn als eine „Bezeichnung für ein einheitliches, klar formuliertes Konzept“ (KRAUß 1983, S. 61). In seinem 1994 herausgegebenen Werk über „Gestaltpädagogik in der Schule“ kommt BUROW schließlich zu folgender Begriffsdefinition: „Gestaltpädagogik ist eine Richtung Humanistischer Pädagogik, die sich auf grundlegende Konzepte der Gestalttherapie (Kontaktmodell, Konzept von Kontakt und Begegnung) sowie der Humanistischen Psychologie (Humanistische Wertorientierung, Personenzentrierung, Betonung der Wachstumspotenzen des Individuums) stützt und auf diese Weise zur Entwicklung neuer, ganzheitlicher, integrativer Formen und Inhalte des Umgangs mit sich, mit der Gruppe und dem Thema im Rahmen von pädagogischen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb von Institutionen beitragen möchte“ (BUROW/GUDJONS 1994, S. 11). Es wird deutlich, dass die „Gestaltpädagogik“ sich durch eine große Vielfalt an praxisnahen Konzepten auszeichnet, die sich alle – mehr oder weniger explizit – auf die gemeinsamen Wurzeln in der „Gestaltpsychologie“ und in der „Humanistischen Psychologie“ zurückbeziehen. Obgleich die Begrifflichkeiten innerhalb der „Gestaltpädagogik“ an manchen Stellen etwas unklar oder verwirrend wirken, finden sich doch immer wieder Versuche, die gestaltpädagogischen Ansätze in einem gemeinsamen theoretischen Rahmen zu fassen.

Nun gibt es bei BUROW eine Textstelle, die den Begriff der „Wertschätzung“ indirekt anspricht. In seiner Abhandlung über „Charakteristika der Gestaltpädagogik“ schreibt der Autor über den Lehr-/Lernprozess: „Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei das Ziel einer *ganzheitlichen Beachtung* der erlebenden Person und der Versuch, die Ebenen Denken, Fühlen und Handeln integrativ zu berücksichtigen“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Übersetzt man „Wertschätzung“ mit „ganzheitlicher Beachtung der (erlebenden) Person“, so gewinnt man eine interessante Facette zum Wertschätzungsbegriff hinzu. Zum einen geht es um eine *unbedingte Aufmerksamkeit* für die Person in ihrem Erleben – andererseits beinhaltet diese Formulierung

den Aspekt der *Ganzheitlichkeit der Person*, die auf allen Ebenen und in allen Dimensionen des Seins wahrgenommen werden will. Für eine wertschätzende Pädagogik ist dies von nicht unerheblicher Bedeutung. Die unbedingte Aufmerksamkeit des Lehrers/der Lehrerin für die Person des Schülers/der Schülerin in allen ihren Lebensäußerungen – auf kognitiver, emotionaler und aktionaler Ebene – ist zweifellos eine unabdingbare *Voraussetzung* für ein angemessenes Lehrerhandeln, das diese Äußerungen achtsam wahrnimmt und ihnen mit uneingeschränkter Wertschätzung begegnet.

Als Fazit bleibt festzuhalten: In BUROWs Schriften zur Gestaltpädagogik spielt der Begriff der „Wertschätzung“ noch keine vordringliche Rolle. Erst in seiner 2011 erschienenen „Positiven Pädagogik“ greift BUROW den Begriff der „Wertschätzung“ explizit auf und macht ihn zum Schlüsselbegriff seines neuen pädagogischen Ansatzes (vgl. BUROW 2011). Da BUROW dieses Konzept nicht als zur „Gestaltpädagogik“ gehörend deklariert, sei diesem Ansatz ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. Kap. 2.5.2).

ANNEDORE PRENGEL hebt in ihrem 1983 erschienenen Buch „Gestaltpädagogik: Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule“ besonders die gesellschaftspolitische Dimension der Gestaltpädagogik hervor. Sie unternimmt darin u. a. den „Versuch, eine politische Gestaltpädagogik und ihre Realisierung in der Lehrerbildung zu begründen“ (PRENGEL 1983, S. 10). Die Autorin stellt pointiert fest: „Aus ... Selbsterkenntnis kann Politik gemacht werden: Schulpolitik. Gestaltpädagogik ist Schulpolitik, die Freiräume für die Selbsterkenntnis und Eigenbewegung der Schüler verwirklichen will...“ (ebd., S. 9). Im Hinblick auf den Begriff der Wahrnehmung (*awareness*) ist folgende Formulierung der Autorin bemerkenswert: „Die Besonderheit der *Gestaltpädagogik* besteht in der Möglichkeit, diese Kunst der Wahrnehmung in der Schule zu praktizieren“ (ebd., S. 26). Eine wertschätzende, aber auch kritische Wahrnehmung dessen, was *ist* – auch gesellschaftspolitisch – wird somit zum Angelpunkt gestaltpädagogischer Bemühungen. Doch auch in diesem Werk über „Gestaltpädagogik“ sucht man den Begriff der „Wertschätzung“ vergeblich.

Während bei den bisher erwähnten Autoren aus dem Umfeld der Gestaltpädagogik der Begriff der „Wertschätzung“ nicht explizit auftaucht, verwendet JÖRG BÜRMANN ihn in seinem 2000 erschienenen Buch „Früchte der Gestaltpädagogik“ an mehreren zentralen Stellen. In seiner Auswertung von 20 authentischen Berichten gestaltpädagogisch arbeitender Lehrer/innen kommt er zu dem Schluss, „...daß Gestaltpädagogik nicht in der Anwendung von Methoden, in der Erweiterung eines Methodenrepertoires oder in der Übernahme eines bestimmten Planungsverhaltens oder Regelwerkes besteht, sondern in der je eigenen Entwicklung eines Lehrstils ... Die Erschließung des ‚bildenden Gehaltes‘ der Unterrichtsthemen zu ‚persönlich bedeutsamen‘ Lernerfahrungen erfolgt auf individuellen Wegen mit vielfältigen Chancen und Stolpersteinen“ (BÜRMANN 2000, S. 166). Dennoch lassen sich nach BÜRMANN „gemeinsame Merkmale der neuen Wege“ erkennen (ebd., S. 167), die alle etwas mit Wertschätzung zu tun haben.

Ein wesentliches Merkmal gestaltpädagogischen Unterrichts ist nach BÜRMANN „...die Auffassung und Gestaltung von Unterricht als ‚Möglichkeitsraum‘

und die Veränderung von Unterrichtsplanung und -gestaltung hin zu einem offenen Prozeß der gemeinsamen, vom Lehrer moderierten Gestaltung des Lehrens und Lernens“ (ebd., S. 169). Hierbei kommt der wertschätzenden Haltung der Lehrperson eine zentrale Bedeutung zu: „Lernen als ‚Möglichkeitsraum‘ zu gestalten ... setzt die innere Offenheit des Lehrers voraus, die von den Schülern aufgegriffenen Aspekte oder beschrittenen Wege zu erkennen, zu fördern und *wertzuschätzen*...“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). *Wertschätzung* bedeutet in diesem Kontext also, die individuellen Lernwege jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin zu (be)achten, anzuerkennen und aktiv zu unterstützen. Dies bezieht sich nicht nur auf den Lernweg, sondern auch auf die Lernergebnisse: „In der gegenseitigen Bereitschaft, die individuellen Leistungen anzuerkennen, was bei Schülern und Lehrern auch die Würdigung der *eigenen* Leistung einschließt, kommt diese atmosphärische Freiheit des ‚Möglichkeitsraums‘ ... am klarsten zum Ausdruck“, schreibt BÜRMANN (ebd.).

Neben der „veränderten Rolle der Lehrperson“, die sich für BÜRMANN als „logische Konsequenz“ aus der „Gestaltung von Unterricht als Möglichkeitsraum für Lernerfahrungen“ ergibt, setzt die „Individualisierung von Bildungsprozessen“ eine „Mitgestaltung des Unterrichts durch die Lernenden“ voraus (ebd., S. 170). Dazu führt BÜRMANN aus: „Für die meisten Lehrer bedeutet dies ein radikales Umdenken gegenüber den Prinzipien ihrer eigenen Ausbildung wie ihrer eigenen Schulzeit: das Lerngeschehen freigeben ... nicht: die Klasse ‚im Griff‘ behalten“ (ebd.). Hierbei kommt wiederum die Haltung der Wertschätzung zum Tragen: „‚Macht abgeben‘ ... bedeutet vor allem, Verantwortung teilen, dem Schüler das Gefühl vermitteln: ich bin wichtig, meine Meinung ist gefragt, ich bin eingeladen zum Mitgestalten. Es ist also primär Ausdruck von *Wertschätzung*, Zurechnung von Kompetenz und Respekt vor dem Anderen und dessen unaufgebbar eigener Perspektive“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Hier meint *Wertschätzung* also ein Anerkennen der Partizipation von Schüler/innen, das Vertrauen in die Kompetenz von Kindern und Jugendlichen und die Achtung vor deren jeweils individueller Sichtweise. Für BÜRMANN ist eine solcherart wertschätzende Haltung eine notwendige „...Voraussetzung dafür, Schule als Erfahrungsraum für gelebte Demokratie ernst zu nehmen, den Gedanken der ‚Polis‘, wie es Hartmut von Hentig (1996) ausdrückt, zu realisieren oder zumindest Anspruch und Wirklichkeit näher zueinander zu rücken“ (ebd.; vgl. VON HENTIG 1973; 1993; 1996).

Dies hat nach BÜRMANN einen weiteren Vorteil: „Eine solche Haltung gibt dem Lehrer Abstand zum Geschehen, Chance zu Beobachtung und Reflexion ... Wenn der Lehrer weniger von Durchsetzungs- und Kontrollanstrengungen absorbiert ist, gewinnt er ... die Möglichkeit, sein Gewahrsein auch auf sich selbst zu lenken“ (BÜRMANN 2000, S. 171). Diese Fähigkeit ist jedoch nicht selbstverständlich bei jeder Lehrperson vorhanden. „Mancher Lehrer oder vielleicht besonders manche Lehrerin muß dabei erst einmal lernen, ihrer ‚eigenen Wahrnehmung zu trauen‘...“, stellt BÜRMANN fest. Für den Autor „...liegt hierin ein wichtiger Schritt zur *Wertschätzung* der eigenen Kompetenz“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 173). Diese Selbstwertschätzung meint aber keine unkritische Selbst*bespiegelung*, sondern eine nach allen Seiten hin offene Selbst*wahrnehmung*. „Genau hinsehen“

meint, auf die Qualität der Prozesse im Ganzen zu schauen, ... in Ehrlichkeit vor sich selbst sich [sic] eigene Fehler, eigene Fehlsteuerungen einzugestehen, auch wenn ‚es weh tut‘..., oder aber einfach die Wirkung der eigenen Person und ihrer Befindlichkeit auf die Situation in der Klasse zu erkennen und zulassen zu können ...“ (ebd.). Eine solche – in gewisser Hinsicht schonungslose – kritisch-wertschätzende Selbstwahrnehmung ist die Grundlage für jede Form der wertschätzenden Fremdwahrnehmung: „Ich denke, daß nur der Lehrer, der seine eigenen Gefühle im Unterricht wahrnehmen und in ihrer Bedeutsamkeit für das Unterrichtsgeschehen insgesamt *wertschätzen* kann, eine Chance hat, auch die Befindlichkeiten seiner Schüler zu respektieren und mit ihnen angemessen umzugehen“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Gestaltpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen berichten jedenfalls in überzeugender Weise, wie ihre wachsende Fähigkeit, sich selbst und ihre Schüler/innen wertzuschätzen, „... den Kontakt zu ihren Schülern verändert ..., einen achtsameren Umgang miteinander ermöglicht ... und die Chancen für ‚persönlich bedeutsame Lernprozesse‘ bei den Schülern befördert hat“ (ebd.).

Hier wird deutlich, dass der Wertschätzungsbegriff im Kontext gestaltpädagogischer Ansätze gleichsam eine *mathetische* Komponente³⁶ aufweist. Nur eine sich selbst und ihre Schüler/innen in allen Lehr-/Lernprozessen und deren individuellen Ausprägungen – die auch die Möglichkeit des Scheiterns mit einschließen – bedingungslos wertschätzende Lehrperson ist in der Lage, jene „persönlich bedeutsamen Lernprozesse“ anzuregen und zu ermöglichen, um die es bei einer das einzelne Kind und den einzelnen Jugendlichen wertschätzenden Pädagogik im Kern geht.

Es bleibt somit festzuhalten, dass „Wertschätzung“ im Umfeld der Gestaltpädagogik zwar nur marginal thematisiert wird, aber dennoch eine zentrale Rolle spielt. Und so lässt sich „Wertschätzung“ im gestaltpädagogischen Sinne m. E. durch zwei wesentliche Komponenten charakterisieren, die zugleich zentrale Merkmale der Gestaltpädagogik darstellen:

1. Wertschätzung als *lebendiger Kontakt* zwischen Lehrperson und Schüler/innen, aber auch von Schüler/innen untereinander; und
2. Wertschätzung als *Achtsamkeit/Gewahrsein* der Lehrperson sich selbst und den Schüler/innen gegenüber, aber auch von Schüler/innen untereinander.

In nahezu allen wichtigen Veröffentlichungen zur Gestaltpädagogik wird der „*Kontaktprozess*“ als ein wesentlicher Bestandteil des Erziehungs- und Bildungsprozesses verstanden. So schreibt z. B. BUROW: „Charakteristisch für die Gestaltpädagogik ist der Ansatz, Lehren und Lernen vor allem unter dem Gesichtspunkt eines Kontaktprozesses zu betrachten und sich hierbei der aus der Gestalttherapie bekannten

36 Der Begriff der „Mathetik“ (*Kunst des Lernens*) wird hier im Sinne VON HENTIGs verwendet, der in seinem Gutachten zur Genehmigung der Freien Schule Frankfurt mit dem Titel „Wie frei sind freie Schulen?“ hierzu erläutert: „Mathetik“ ist vor allem der „Verzicht auf eine systematische, durchrationalisierte und kollektive Belehrung“ zugunsten von individualisierten, ganzheitlichen und selbstgesteuerten Lernprozessen im pädagogisch strukturierten „Erfahrungsraum“ (VON HENTIG 1985 a, S. 80ff).

phänomenologischen Einstellung sowie der daraus resultierenden Konzepte und Methoden ... zu bedienen“ (BUROW/GUDJONS 1994, S. 11). Unterricht wird somit zu einem dialogischen Prozess: „Lernen und Lehren werden nicht so sehr als Ausdruck spezieller didaktischer Arrangements gesehen, sondern als Erlebnis eines *Dialogs*, in dem die persönlichen Prozesse der am Lernprozeß Beteiligten im Vordergrund der Bemühungen stehen“ (ebd., S. 12). Auch DAUBER bezeichnet die „dialogische Begegnung“ als das Ziel gestaltpädagogischer Arbeit (DAUBER 2009 a, S. 149).

Ein aussagekräftiges Zitat hierzu findet sich bei RUEDI SIGNER in seinen Ausführungen zu dem Thema „Lebendiger Kontakt im Hier und Jetzt: Ein folgenreiches Postulat der Gestaltpädagogik“: „Ein zentrales Anliegen des Gestaltpädagogen ist es, ‚lebendigen Kontakt‘ ... zu Schülern und zum Lernstoff aufzubauen und einen solchen Kontakt unter den Lernenden zu fördern. Dieses Bemühen geht auf das Herzstück der Gestalttherapie, das Kontaktkonzept von PERLS u. a. ... zurück. Es hat zum Ziel, ein dialogisches, selbstständiges Lernen einzuleiten, wo persönliche Betroffenheit und persönliche Involvierung möglich werden“ (SIGNER 1991, S. 212). Es liegt auf der Hand, dass ein solcher lebendiger Kontakt hohe Anforderungen an die Lehrperson stellt: „Der gestaltpädagogische Lehrer lässt sich hautnah auf persönliche Kontakte und auf intensive Begegnungen mit Schülern bzw. auf Auseinandersetzungen mit den eigenen Grenzen und Möglichkeiten ein“ (ebd.). Dies ist aber nur innerhalb bestimmter Lehr-/Lernarrangements möglich. „Eine innere, sorgsame Verbindung zu einzelnen Schülern und Klassen resultiert aus einem solchen Lehrer-Schüler-Verhältnis, wo nicht passiv-rezeptives Lernen vorherrscht, sondern lebendiger Kontakt und wirkliche Begegnung gewagt wird“ (ebd.). Für den Autor gilt dies im pädagogischen Bezug wie in jeder anderen zwischenmenschlichen Beziehung, „... wo Menschen sich wirklich und wesensmäßig aufeinander einlassen“ (ebd.).

SIGNER macht auch deutlich, dass das Kontaktkonzept „...keinesfalls einen ‚Zauberstab‘ in der Hand des Pädagogen darstellt, sondern zugleich auch schwer zu erfüllende Anforderungen impliziert“, wie BUROW und KAUFMANN treffend formulieren (BUROW/KAUFMANN 1991, S. 7). Mit anderen Worten: „Die hier knapp zusammengefassten Postulate verlangen vom Gestaltpädagogen ein soziales Engagement und ganz besonders auch eine Kontaktbereitschaft und Begegnungsfähigkeit, die weit über die traditionelle Rolle des Lehrers hinausgehen“ (SIGNER 1991, S. 212). Da einer solcherart handelnden Lehrperson immer die Gefahr der Überlastung droht, schlägt SIGNER die Einrichtung „gezielter Formen der Entlastung“ vor, wie z. B. „kollegiale Supportgruppen“ oder „Supervisionsgruppen unter Leitung einer Fachperson“ (ebd., S. 214). SIGNER betont zugleich die Notwendigkeit diesbezüglicher Organisationsentwicklung, denn: „Begegnung kostet Kraft“ (ebd., S. 212). Man könnte ergänzen: Auch *wertschätzende* Begegnung kostet Kraft. Es ist vermutlich realistisch, in diesem Bereich von lebenslangen Lernprozessen der Lehrpersonen auszugehen, die ohne professionelle Fortbildungs- und Unterstützungsangebote wohl kaum zu bewältigen sind. Mit Blick auf Lehrer/innen, die eine gestaltpädagogische Fortbildung besucht haben und davon berichten, wozu diese sie im Unterricht neu befähigt hat, stellen BÜRMANN und HEINEL fest: „Die erwor-

bene innere Fähigkeit in Richtung auf *Kontakt* ist das Herzstück. Die methodischen Verfahren stellen nur variable Möglichkeiten dar, eine solche Pädagogik in Fluß zu bringen“ [Hervorhebung A.P.] (BÜRMANN/HEINEL 2000, S. 7). Dies mag zu denken geben, wenn man sich die offiziellen Fortbildungsangebote für Lehrer/innen anschaut, in denen es immer noch häufig um die Vermittlung rein *didaktisch-methodischer Fertigkeiten* geht, wobei die *Lehrerpersönlichkeit* als solche weitgehend außen vor bleibt.

An dieser Stelle erscheint es angemessen, eine differenzierende Klärung des Begriffes „Kontakt“ im pädagogischen Kontext vorzunehmen. In Anbetracht der massenhaften Missbrauchsvorfälle in pädagogischen Einrichtungen wie der privaten Odenwaldschule in Oberhambach oder dem kirchlichen Canisius-Kolleg in Berlin, die seit der Jahrtausendwende verstärkt öffentlich bekannt wurden, ist eine klare begriffliche Abgrenzung m. E. unbedingt notwendig. „Kontakt“ im pädagogischen Kontext muss immer ein professioneller Kontakt bleiben, der niemals die Ebene des „Pädagogischen Bezugs“ (NOHL 1927; 1935) verlassen oder überschreiten darf. Pädagogischer Kontakt ist immer das „Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen“ (NOHL 1970, S. 134). Ein solches auf Qualitäten wie Vertrauen und Achtung aufbauendes Verhältnis ist für NOHL „die Voraussetzung jeder fruchtbaren pädagogischen Arbeit“ (NOHL 1927, S. 153). Die pädagogische Verantwortung der Erzieherperson darf in keinem Fall einem vermeintlichen „Kontakt unter Gleichen“ geopfert werden, wenn es um den professionellen Kontakt zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen geht. Die pädagogische Beziehung ist und bleibt in gewisser Weise immer eine „asymmetrische“ Beziehungskonstellation³⁷, innerhalb derer es hinsichtlich erotischer oder sexueller Kontakte unhinterfragbare Tabus gibt – und geben muss. So ist etwa die o. g. Forderung von SIGNER nach „hautnahe“ Kontakt keinesfalls im wörtlichen Sinne zu verstehen, da dies zu fatalen Pervertierungen der gestaltpädagogischen Idee eines wertschätzenden pädagogischen Kontaktes führen würde. Wertschätzender Kontakt zwischen Erziehungspersonen und Heranwachsenden hat niemals etwas mit Distanzlosigkeit zu tun. Im Gegenteil: Ein wertschätzender pädagogischer Kontakt respektiert die Grenzen des Selbst und des Anderen *unbedingt* – gerade auch im Umgang mit Kindern und Jugendlichen.

Hier erscheint es notwendig, noch eine weitere Abgrenzung vorzunehmen: Der in Gestaltkreisen viel zitierte und nicht selten hoch gelobte PAUL GOODMAN war in dieser Hinsicht in keiner Weise ein Vorbild. Da er seine pädophilen Neigungen nicht nur offen auslebte, sondern sie auch noch zur pädagogischen Norm erheben wollte, kann er in keiner Weise als Modell für eine *wertschätzende* Pädagogik dienen. „Der Aspekt des Verliebtseins zwischen Schülern und Lehrern scheint mir ein wichtiger für die pädagogische Beziehung im allgemeinen zu sein“, äußerte

37 Vgl. auch MOLLENHAUERS Konstrukt der „Metaintentionalität“ des Erziehungsprozesses, demzufolge die reziproke Intersubjektivität zwischen Erzieher und Educandus zwangsläufig eingeschränkt ist durch pädagogisch reflektierte intentionale Akte seitens des Erziehers, die nicht mit seinen spontanen Intentionen und persönlichen Bedürfnissen deckungsgleich sind (vgl. MOLLENHAUER 1972, S. 120f).

GOODMAN 1971 in einem Interview mit ROBERT W. GLASGOW.³⁸ Eine solche Aussage ist m. E. nicht nur töricht, sondern auch gefährlich. Es ist nicht davon auszugehen, dass *ernsthafte* „Gestaltpädagogen“ diese Auffassung teilen, die geradezu als Aufforderung zu *grenzüberschreitendem* Verhalten gegenüber Kindern und Jugendlichen verstanden werden kann. Im Kontext einer Arbeit über *wertschätzende* Beziehungsgestaltung in der Schule muss einer solchen – m. E. völlig in die Irre gehenden – Ansicht mit Nachdruck widersprochen werden. Eine pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen kann nur dann als *wertschätzend* bezeichnet werden, wenn sie frei von jeglichen missbräuchlichen Absichten oder Handlungen seitens der Erwachsenen bleibt. Wertschätzung und Kindesmissbrauch schließen einander kategorisch aus.

Der zweite zentrale Aspekt von Wertschätzung im Kontext der Gestaltpädagogik ist die Fähigkeit der Lehrperson zu *Achtsamkeit* und *Gewahrsein* im Umgang mit sich selbst und mit den ihr anvertrauten Schüler/innen. Auch dieses Motiv geht auf PERLS zurück, der immer wieder das „Gewahrsein im Hier und Jetzt“ als zentrale Qualität und als Voraussetzung persönlichen Wachstums und authentischer Begegnung beschrieben hat (vgl. Kap. 2.2.6). Während das Thema des „Kontakts“ schon recht früh in der gestaltpädagogischen Literatur auftaucht, wird dem Aspekt der „Achtsamkeit“ erst seit Ende der 1990er Jahre verstärkt Beachtung geschenkt. Da auch dieser Aspekt für eine Pädagogik der Wertschätzung m. E. grundlegend ist, sei er im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen.

Insbesondere HEINRICH DAUBER widmet sich in seinen neueren Veröffentlichungen ausführlich dem Thema „Achtsamkeit in der Pädagogik“ (DAUBER 2010; 2009). In Anlehnung an PERLS et al. unterscheidet DAUBER zwischen „Achtsamkeit“ und „Gewahrsein“ sowie dem sog. „mittleren Modus“ von Präsenz, der beide Phänomene verbindet (vgl. DAUBER 2009 a, S. 160ff). REINHARD FUHR, auf den DAUBER sich in seinen Darstellungen bezieht, charakterisiert diese drei Begriffe wie folgt: „Achtsamkeit ist das unmittelbare Augenmerk, das wir auf die Unterscheidungen im Organismus/Umwelt-Feld und die dadurch auftauchenden Figuren, also auf das unmittelbar Wahrgenommene, auf Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken sowie auf sogenannte Außenwahrnehmungen richten“ (FUHR 1995, S. 40f). *Gewahrsein* hat für FUHR eine andere Bedeutungsnuance: „*Gewahrsein* dagegen ist das unmittelbare Erfassen und Erkennen von komplexeren Zusammenhängen. Es bezieht sich sowohl auf das Erfassen der gegenwärtigen Gesamtsituation als auch auf Wissen, das uns gegenwärtig präsent wird. *Gewahrsein* ist also weniger eingrenzend und damit auch diffuser als *Achtsamkeit*“ (ebd.). Der „mittlere Modus“ nun verbindet diese beiden Elemente durch eine bestimmte Haltung: „Der mittlere Modus ist die grundlegende innere Haltung, die dem Respekt vor der Selbstorganisation alles Lebendigen entspricht und intensiven Dialog ermöglicht ... Durch *Achtsamkeit* werden wir unserer Empfindungen, Gefühle, unserer gegenwärtigen Gedanken und Phantasien sowie der Sinneswahrnehmungen bewusst, durch *Gewahrsein* erfassen wir die Gesamtheit der Situation und die Zu-

38 Online unter URL: http://www.gestalt.de/goodman_interview.html [Stand: 30.03.2016].

sammenhänge und dadurch treten auch Gegensätze, Widersprüche und Ambivalenzen unseres Daseins hervor; der mittlere Modus ermöglicht es uns, diese auszuhalten und kreativ zu nutzen“ (FUHR 1995, S. 40f).

Achtsamkeit beginnt für DAUBER mit einer „ganzheitlichen Wahrnehmung von Körperempfindungen, Gefühlen, Phantasien und Gedanken“ im Hier und Jetzt (DAUBER 2009 a, S. 161). „Der erste und gar nicht so einfache Schritt zur Achtsamkeit bedeutet deshalb für mich: Wahrnehmen, was gegenwärtig ist und sich dessen bewusst werden, was und wie ich wahrnehme“, erläutert der Autor (DAUBER 2010, S. 2). DAUBER hebt hervor, dass Achtsamkeit eine Haltung ist, die jeder Mensch in Freiheit einnehmen bzw. einüben kann. Wenn er von Achtsamkeit spreche, „... dann weder im Sinne einer *moralischen Kategorie* noch im Sinne einer *effizienteren, stressfreieren Strategie zur Lebensbewältigung*“ (ebd.). Vielmehr versteht DAUBER unter Achtsamkeit „... eine innere und äußere Haltung: mich mit allen Sinnen und voller Bewusstheit auf das einzulassen, was uns innerlich und äußerlich begegnet, ohne mich in den bewertenden Mustern zu verfangen, die aus meiner Biografie stammen und von dem sozialen und kulturellen Milieu geprägt sind, in dem ich aufgewachsen bin“ [Originaltext *kursiv*] (ebd.).

Für DAUBER ist Achtsamkeit ein urmenschliches Phänomen, das jeder Mensch in seiner frühesten Lebensphase einmal erlebt hat. „Neugeborene ruhen in völliger Präsenz und Achtsamkeit ... behütet im Schoß der Mutter ganz in sich selbst“ (ebd., S. 3). Dieses Erleben ist für den Autor „die Urform von Achtsamkeit, die wir im Laufe unseres Heranwachsens wieder verlieren, sobald wir zwischen innen und außen, Ich und Du, Subjekt und Objekt zu unterscheiden lernen ... Aber diese Form von nicht-gespaltenen Achtsamkeit der kleinen Kinder ist nicht endgültig verloren, sondern bleibt uns als Möglichkeit – mehr ein Potential als eine Kompetenz – die zu unserer menschlichen Grundausstattung gehört und die wir später, z. B. in der Meditation, wieder entdecken und ausbilden können ...“, führt DAUBER aus (ebd.). Bezüglich der Frage der Lehrbarkeit von Achtsamkeit kommt DAUBER zu folgendem Schluss: „Achtsamkeit kann man nicht lehren, nur begrenzt demonstrieren, aber man kann Gelegenheiten schaffen, sie zu praktizieren“ (ebd., S. 1). Für die Pädagogik ist dies von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Es geht in diesem Sinne um die Gestaltung von Lernarrangements und Lernumgebungen, die ein Praktizieren von Achtsamkeit ermöglichen.

DAUBER betrachtet „Achtsamkeit als Schlüsselkonzept“ – auch und gerade in der Pädagogik (ebd., S. 4). Es erscheint angemessen, wenn der Autor „Achtsamkeit als professionelle pädagogische Kompetenz“ bezeichnet (ebd., S. 10). Denn ein wertschätzender Kontakt von Lehrpersonen mit sich selbst und mit ihren Schüler/innen ist ohne Achtsamkeit nicht möglich. Nur im Bewusstsein eigener innerpsychischer Vorgänge, aber auch präziser äußerer Wahrnehmungen ist ein *wertschätzendes* pädagogisches Handeln realisierbar. Besonders wichtig für den pädagogischen Kontext ist dabei m. E. die Tatsache, dass durch die Haltung der Achtsamkeit „unbewusste Reaktivität durch achtsame Anteilnahme ersetzt wird“, wie GROSSMANN einmal treffend formuliert hat (GROSSMANN 2004, S. 76f). Dabei geht es um „eine Achtsamkeit, die als innere Haltung, nicht als gezielt einsetzbare Technik“, im pädagogischen Alltag realisierbar ist (DAUBER 2010, S. 5).

Für DAUBER ist dabei das Entscheidende „der ausbalancierte Wechsel zwischen verschiedenen Perspektiven: dem Ich, dem Du, dem Wir und dem übergreifenden Kontext“ (ebd.). Mit anderen Worten – und hier sei noch einmal PRENGEL zitiert: Es geht darum, die „...Kunst der Wahrnehmung in der Schule zu praktizieren“ (PRENGEL 1983, S. 26). Dem ist – auch im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – zweifellos zuzustimmen.

Wie aber erwirbt eine Lehrperson diese Haltung der *Achtsamkeit*, die zur Wertschätzung des Selbst und des Anderen befähigt? Und wie erweitert sie ihre Kompetenzen im Bereich der *Kontaktfähigkeit*, die einen wertschätzenden Umgang mit Schüler/innen überhaupt erst möglich macht?

Es ist wohl das besondere Verdienst der Gestaltpädagogik, sich dieser Frage nicht nur theoretisch, sondern auch mit konkreten Praxisvorschlägen und Trainingsprogrammen seit Ende der 1970er Jahre konsequent angenommen zu haben. Nicht nur das Fritz-Perls-Institut³⁹, sondern auch die Gestaltpädagogische Vereinigung⁴⁰ und viele andere Träger bieten seit vielen Jahren kompetente Fort- und Weiterbildungen in diesem Sektor an. Das wohl elaborierteste gestaltpädagogische Trainingskonzept für Lehrpersonen hat BUROW 1993 vorgelegt (vgl. BUROW 1993). Er stellt darin nicht nur differenzierte Übungsprogramme zur *Kontaktförderung* und zur *Wahrnehmungsschulung* vor, sondern evaluiert die Wirkungen dieser Programme auch empirisch. So wird nach Aussage des Autors „konkret nachvollziehbar, wie und mit welchen Methoden“ personale und soziale Kompetenzen von Lehrer/innen „auf der Basis des Gestaltansatzes gefördert“ werden können (BUROW 1993, Einbandtext).

Wie DAUBER zu Recht feststellt, arbeiten „...Lehrer stets auf zwei Ebenen: einer Ebene professionellen, regelorientierten Wissens und Verhaltens und auf einer Ebene, in [sic] der sie (unausweichlich) auch als Personen gefragt sind und ins Spiel kommen“ (DAUBER 2009 a, S. 176). Allein diese Tatsache macht es unumgänglich, dass Lehrpersonen nicht nur über professionelles Wissen verfügen, sondern sich auch ihrer eigenen Persönlichkeit mit allen ihren Facetten und Wirkungen wahrnehmend und reflektierend bewusst sind. Dieses „Gewahrsein“ stellt nach BÜRMANN hohe Anforderungen an eine Lehrperson: „Sich auf die Situation einlassen’, zu ‚sehen, was ist’ und ‚schmerzliche Wahrheiten’ auszuhalten bzw. sich selbst mit ‚liebvoller Schonungslosigkeit’ in den Blick zu nehmen, sind offensichtlich Anforderungen an den Lehrer, für die guter Wille allein nicht hinreichend ist; sie verweisen auf Merkmale persönlicher Reifungsprozesse, die nicht eingefordert, wohl aber in Fortbildungen gefördert werden können“ (BÜRMANN 2000, S. 171).

In solchen Fortbildungen zur Persönlichkeitsentwicklung geht es immer auch um die Erweiterung und Vertiefung der *Kontakt-* und *Wahrnehmungsfähigkeit*. „Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, des Gewahrseins (*awareness*) nach innen und außen ist bereits zentrales Anliegen der von Fritz Perls entwickelten Gestalttherapie und war stets auch eine wichtige Dimension gestaltpädagogischer

39 Siehe online unter URL: <http://www.eag-fpi.com> [Stand: 31.05.2016].

40 Siehe online unter URL: <http://www.gpv-ev.de> [Stand: 31.05.2016].

Weiterbildungen“, stellt BÜRMANN fest (ebd., S. 178). Ähnlich äußert sich auch BUROW, wenn er schreibt: „Das, was also ein Lehrer in der gestaltpädagogischen Fortbildung vor allem lernt, ist die Schärfung seiner Wahrnehmung („awareness“) auf den genannten Ebenen, die es ihm ermöglichen soll, prozeßorientiert zu unterrichten“ (BUROW/GUDJONS 1994, S. 12). BÜRMANN führt weiter aus, dass „... es sich dabei nicht allein um eine ‚Schärfung‘ der Sinne handelt, sondern um eine qualitative Veränderung des Sehens, daß das gezeigte Verhalten durchsichtig wird auf das damit verdeckte Erleben ...“ (ebd.). Der Autor macht deutlich, dass eine solche Persönlichkeitsarbeit immer auch eine „Versöhnung mit der eigenen Biographie“ bedeutet – sowie ggf. die „Aufarbeitung ... traumatisierender Erfahrungen“ (ebd., S. 177). „Das Erkennen und Reflektieren von persönlichen Stärken und Schwächen wie von biographischen Mustern lässt für den einzelnen spezifische Hintergründe und Möglichkeiten seiner Art, Lehrer zu sein, und seines persönlichen Lehrstils sichtbar werden“ (ebd., S. 179). Dies schließt auch eine *Wertschätzung* der eigenen biographischen Gegebenheiten und Entwicklungen mit ein: „Es stärkt ihn zudem in der Anerkennung früher, konstitutiver Erfahrungsbereiche“ (ebd.). Es ist unmittelbar einleuchtend, dass eine solche Aufarbeitung persönlicher Defizite bei gleichzeitiger Entfaltung individueller Potenziale von Lehrpersonen zu einer Stärkung ihrer Persönlichkeit beiträgt, aber auch zu „der Festigung ihrer ‚Haltung‘ als Pädagogen, mit der sie den Kindern gegenüber treten und von diesen erlebt werden“ (ebd., S. 178). Für eine Haltung der „Wertschätzung“ sind diese Einsichten grundlegend; eine Lehrperson, die ihre eigenen, oftmals biographisch bedingten „Schattenseiten“ weder kennt noch integriert, wird schwerlich in der Lage sein, Kindern und Jugendlichen eine *ganzheitliche* Wertschätzung ihrer Person entgegenzubringen.

BÜRMANN zeigt anhand von Erfahrungsberichten „gestaltpädagogisch“ fortgebildeter Lehrer/innen in überzeugender Weise auf, wie die dort initiierte Persönlichkeitsentwicklung zu einer deutlichen Änderung von Berufsroutinen geführt hat (vgl. ebd., S. 169ff). Schulentwicklung kann nicht „von oben“ verordnet werden, sondern bedarf immer auch eines persönlichen „Aufbruchs“, der „individuell und spontan ‚sich ereignet‘“ (ebd., S. 174). So zeigt die Lehrerstudie von BÜRMANN nach eigener Aussage, warum „...eine Aufforderung zum Aufbruch – ‚ein Ruck soll durch das Land gehen‘ – oder eine Verwaltungsanordnung zur Durchsetzung und behördlichen Regelung von Schulautonomie und Schulprofilbildung zwar zu allerlei Aktivitäten Anlaß gibt, als Appell zur Entwicklung einer neuen Schulkultur aber ins Leere gehen muß“ (ebd., S. 175). Dies hat nach Auffassung des Autors v. a. folgenden Grund: „Die Erfahrungen, die zu einem Aufbruch in eine neue Lernkultur führen, sind tief in der Persönlichkeit und ihrer Biographie verankert, sie brauchen Zeit und Geduld, um neue Rhythmen zu entwickeln“ (ebd., S. 180). Das gilt zweifellos auch für die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule, die nur dann verwirklicht werden kann, wenn sie von den Beteiligten selbst zutiefst gewollt und aus innerer Motivation heraus mitgetragen wird.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Ansätze der „Gestaltpädagogik“ einen wichtigen Beitrag zur Humanisierung der Schule im Sinne einer pädagogischen „Schulkultur“ leisten, in der Schüler/innen wie Lehrer/innen achtsam, respektvoll

und wertschätzend miteinander leben und lernen. Gerade in einer Zeit, in der „humanistische“ Prinzipien Gefahr laufen, einer einseitigen „Leistungsideologie“ und einem menschenfeindlichen „Mess- und Machbarkeitswahn“ zum Opfer zu fallen, ist ein solcher Beitrag von enormer Aktualität und von unverzichtbarem Wert. So warnt DAUBER zu Recht vor der „ökonomistischen Schlagseite“, unter welcher die bildungspolitische Diskussion nach seiner Auffassung heute weithin leidet: „Mit ökonomistischer Schlagseite meine ich die einseitige Betonung von quantitativ messbaren und damit vergleichbaren Lernleistungen, in der Menschen wie industriell verfertigte Güter am Ende einer Produktionsstraße Qualitätskontrollen unterworfen werden“ (DAUBER 2009 b, S. 1). DAUBER führt aus: „Aber Schulen und Hochschulen sind keine technischen Produktionsstätten. Kinder und Jugendliche sind nicht die *Produkte* von Bildungs- und Erziehungsprozessen, sondern deren *Subjekte*“ (ebd.). Hier liegen zweifellos wichtige „Lernfelder der Zukunft“, wie DAUBER treffend formuliert (vgl. DAUBER 1997). Es ist ein bleibendes Verdienst der „Gestaltpädagogik“, daran erinnert zu haben, dass Schüler/innen *Subjekte* von Bildungsprozessen sind, die ein Recht darauf haben, persönlich bedeutsames Lernen in einem von Kontakt, Achtsamkeit und Wertschätzung getragenen Schulklima erleben zu können. Insofern können die Ideen der „Gestaltpädagogik“ einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule leisten.

2.3.6 CH. TERFURTH et al. (1993): Wertschätzung durch lebendiges Lehren und Lernen im Unterricht

Der pädagogische Ansatz von CHRISTINA TERFURTH et al. beruht auf der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI) von RUTH COHN, die in dem 1993 erstmals veröffentlichten Sammelband mit dem vielsagenden Titel „TZI macht Schule“ noch Mitherausgeberin war (COHN/TERFURTH 2001). Auch hier besteht somit eine unmittelbare und explizite Verbindung von dem ursprünglichen TZI-Ansatz aus der *Humanistischen Psychologie* von COHN (vgl. Kap. 2.2.7) zu dem Transfer in den Bereich der *Humanistischen Pädagogik*, wie er insbesondere durch TERFURTH et al. geleistet wurde.

TERFURTHs o. g. Hauptwerk, welches das Anliegen verfolgt, die Ideen der „Themenzentrierten Interaktion“ in die Schulpraxis zu transferieren, ist eine wahre Fundgrube, wenn es darum geht, die Ideen der TZI in der Schulpraxis umzusetzen – und sie im Sinne des von COHN geforderten „lebendigen Lehrens und Lernens“ wirksam werden zu lassen. Zwanzig Autor/innen, die sich sowohl im Bereich der Lehre in Schule bzw. Hochschule als auch im Hinblick auf TZI durch Kompetenz und Erfahrung auszeichnen, geben hier anschauliche Beispiele, wie ein TZI-orientierter Unterricht konkret aussehen kann – von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung und Reflexion. Der Sammelband enthält vielfältige Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Schularten, für unterschiedliche Lerngruppen und zu verschiedenen Fächern, die vom naturwissenschaftlichen Unterricht über den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht bis hin zum Religionsunterricht reichen.

TERFURTH legt Wert auf die Feststellung, dass es sich bei den vorgestellten Praxisbeispielen keinesfalls um „Rezepte“ handelt, die als allgemein verbindliche Handlungsanweisungen für TZI-orientierte Lehrer/innen zu verstehen sind. Sie betrachtet die Praxisberichte lediglich als „Einblicke ins Klassenzimmer“, die *mögliche* Wege zeigen, einen an den Prinzipien der TZI orientierten Unterricht durchzuführen. „Nicht: So gestaltet *man* TZI-Unterricht – sondern: So versuche *ich* es, so machen es andere; *probiert Ihr aus*, was Euch entspricht“ (TERFURTH 2001, S. 18). Die TZI mit ihren Grundelementen „Ich“, „Wir“, „Thema“ und „Globe“ (vgl. Kap. 2.2.7) dient lediglich als Basis, auf der sich individuell und situativ geplanter Unterricht entfalten kann. Oder, wie TERFURTH treffend formuliert: „Die TZI mit ihrer lebensfördernden Ethik („Ehrfurcht vor dem Leben und seinem Wachstum’ ...) läßt je nach spezieller Situation Spielraum für persönliches Lehren und Lernen vielfältiger Farbe und Form ...“ (ebd.) Arbeit mit Schülergruppen im Schulalltag braucht *Regeln*, aber keine *Rezepte*. COHN selbst hat diesen Zusammenhang einmal in folgendem paradox klingenden Bonmot zum Ausdruck gebracht: „Man braucht Rezepte. Kein Rezept ist brauchbar. Spielregeln sind Rezepte, auf die sich Menschen für eine bestimmte Zeit und Situation einigen. Ohne dieses Übereinkommen besteht kein Spiel“ (ebd., S. 17). Dies gilt auch für die „Spielregeln“ der TZI, die lebendiges Lehren und Lernen im Unterricht auf vielfältige Weise ermöglichen.

Die Praxisbeispiele aus dem Buch „TZI macht Schule“ zeigen auf anschauliche Weise, wie die TZI als gruppenpädagogisches Verfahren in konkreten unterrichtlichen Kontexten, Fächern und Themenfeldern einsetzbar ist. Es würde zu weit führen, hier näher ins Detail zu gehen; alles Wesentliche ist der entsprechenden TZI-Fachliteratur zu entnehmen. Die halbjährlich erscheinende Fachzeitschrift „Themenzentrierte Interaktion“ bietet zahlreiche Beispiele und Anregungen, wie die Ideen der TZI in der pädagogischen Praxis wirksam umgesetzt werden können.⁴¹ Insbesondere das Ermöglichen eines *individuellen Zugangs zum Thema* („Ich“ und „Es“), das Berücksichtigen der *Gruppensituation* in der jeweiligen Schulklasse („Ich“ und „Wir“), das *gemeinsame Zugehen auf das Thema* („Wir“ und „Es“) sowie das *Einbeziehen des Umfeldes* („Ich“, „Wir“ und der „Globe“) sind Grundprinzipien der TZI-Pädagogik, welche die in dieser Weise konzipierten Unterrichtseinheiten zu einer ganzheitlichen, lebendigen, motivierenden und nachhaltigen Lehr-/Lernerfahrung für jedes einzelne Kind, aber auch für Lehrpersonen machen können.⁴² Insofern kann man diesem Ansatz der Humanistischen Pädagogik m. E. eine ausgesprochene unterrichtsbezogene Praxistauglichkeit bescheinigen, die sich in anderen Konzepten aus dem „humanistischen“ Umfeld nicht in dieser Weise finden lässt.

Bei aller Individualisierung und Teilnehmerorientierung, die ein TZI-orientierter Unterricht in Schule und Hochschule schon von der Programmatik her mit sich bringt, da auch das „Ich“ der Lehrperson und die „Ichs“ sowie das „Wir“ der

41 RUTH-COHN-INSTITUTE FOR TCI INTERNATIONAL (Hg.): Fachzeitschrift „Themenzentrierte Interaktion“, 32. Jg./2018; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

42 Vgl. PFISTERER, Annette (2007): Das Schulwechsel-Projekt. Unveröffentlichte Abschlussarbeit im Rahmen der TZI-Grundausbildung in Freiburg; Standort: Ruth-Cohn-Institut (RCI) Berlin.

Lerngruppe Faktoren sind, die explizit positiv *wertgeschätzt* (und nicht etwa als *Störfaktoren* im Lernprozess gedeutet) werden, gibt es doch auch gemeinsame Grundelemente, die für diese Art von Unterricht konstituierend sind. Diese Grundpfeiler sind: die bereits in Kap. 2.2.7 ausführlich dargelegten „*Axiome*“ der TZI, die zwei zentralen „*Postulate*“, die „*Hilfsregeln*“ der Kommunikation und schließlich die „*dynamische Balance*“ im Dreieck zwischen „Ich“, „Wir“ und „Thema“ unter Berücksichtigung des Umfeldes im „Globe“. In kompakter und theoretisch fundierter Weise hat PAUL MATZDORF diese Komponenten in seinem Beitrag zur „praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems“ dargestellt, dem er den Namen „das ‚TZI-Haus‘“ gegeben hat (MATZDORF 2001, S. 332ff). Der Autor macht darin deutlich, dass TZI keine „didaktische Wundertüte“ ist, mit der sich jede Unterrichtssituation gleichsam spielerisch bewältigen lässt, sondern dass „TZI-Didaktik“ eine Handlungsorientierung für Lehrpersonen anbietet, die auf klaren theoretischen Prämissen und Konzepten aufbaut (vgl. ebd., S. 332).

Bei Durchsicht der Unterrichtsbeispiele zeigen sich darüber hinaus weitere Grundelemente, die sich m. E. als charakteristisch für eine TZI-gemäße Unterrichtsgestaltung erweisen. Es sind dies 1. die von *unbedingter Wertschätzung* getragene Haltung der Lehrperson; 2. das Verständnis von Leistungsbewertung als *gegenseitige Anerkennung*; 3. das konstruktive Umgehen mit *Störungen* in Schule und Unterricht; 4. die zentrale Stellung des *Themas* in der pädagogischen Arbeit; 5. die Einbeziehung des *Globe*; 6. die Orientierung an den Ansätzen der *Friedens- und Ökopädagogik* und 7. das bewusste Wertschätzen von *Vielfalt* im pädagogischen Kontext. Diese Aspekte sollen im Folgenden etwas näher beleuchtet werden, da sie für das Thema der vorliegenden Studie relevant sind.

Zunächst zu 1.: die Haltung der Lehrperson, die nach TZI-Auffassung von *unbedingter Wertschätzung* getragen sein sollte. In ihrem Buch mit dem Titel „Gruppenleiten ohne Angst“, das wesentlich auf TZI-Prinzipien basiert, schreibt IRENE KLEIN: „‚Gruppenleiterverhalten‘ ist nicht zu trennen von der Person des Leiters, von seiner ‚privaten‘ Einstellung zu Menschen. Der ‚Leitungsstil‘ – also das Gesamte der Verhaltensweisen eines Leiters zu einer Gruppe – wird geprägt von seiner inneren Haltung Personen und Dingen gegenüber: ich kann nicht einen bestimmten Leitungsstil ‚praktizieren‘, weil ich von seinen positiven Wirkungen auf Teilnehmer gehört habe, ohne daß meine wirklichen Einstellungen in meinem Verhalten durchkämen“ (KLEIN 2002, S. 120). Die Autorin folgert daraus, dass den *Haltungen* der Gruppenleiter eine enorme Bedeutung bei der Umsetzung der TZI-Prinzipien zukommt. Eine der förderlichen Haltungen ist das, was KLEIN als „unbedingte Wertschätzung“ bezeichnet. Sie gibt detaillierte Beschreibungen dieser Haltung, die im Folgenden zunächst wiedergegeben werden sollen.

„Die ‚Unbedingte Wertschätzung‘ [sic] ist besser zu verstehen, wenn man sich erst das Gegenteil davon bewusst macht: die ‚Bedingte Wertschätzung‘. Das ist die Wertschätzung, die an bestimmte Bedingungen geknüpft wird: ... Wenn *du* lieb bist, *dann* mag ich dich ... Wenn *du* jetzt dein Zimmer aufräumst, *dann* habe ich dich lieb ... Wenn *du* dich in der Gruppenstunde mehr beteiligst, *dann* akzeptiere ich dich ...“ (ebd., S. 121). KLEIN führt aus, dass wir diese Art der Wertschätzung vermutlich alle sehr gut kennen, weil wir sie – nicht zuletzt in unserer Kindheit –

selbst so empfangen und weitergegeben haben. Eine solcherart an Bedingungen geknüpfte Wertschätzung beinhaltet stets die Gefahr einer Manipulation des anderen bis hin zu einer Überwältigung seiner Person, denn sie enthält folgende versteckte Botschaft: „Ich weiß, was für dich gut ist. Ich weiß, wie du sein sollst. Du sollst mir mehr vertrauen als dir selbst; ich sage dir, wohin du deine Kräfte richten sollst. Meine Richtschnur ist besser als deine. Mein Urteil gilt für dich. Du bist recht, wenn du es mir recht machst“ (ebd.).

Diese Haltung hat jedoch – gerade im pädagogischen Kontext – schwerwiegende Folgen für Kinder und Jugendliche, sofern sie ihr wiederholt ausgesetzt sind. „An Bedingungen geknüpfte Wertschätzung *bewirkt*, daß ein Mensch *nicht aus sich heraus* leben lernt: Weil ich geliebt werden möchte, verhalte ich mich so, wie du es willst. Ich lerne deshalb meine eigenen Kräfte nicht kennen. Ich lerne nicht, mir selbst zu vertrauen. Ich entwickle keine Richtschnur in mir und kann meinen eigenen Werten und meinem Urteil nicht trauen. Ich kann mich selbst nicht bewerten, weil ich ja gelernt habe, auf andere zu schauen und zu hören, wie sie mich bewerten. Ich werde nicht autonom. Und ich fühle mich letztlich nie sicher, weil diese Art der Wertschätzung immer entzogen werden kann“ (ebd., S. 122). Dieser Textabschnitt zeigt m. E. in anschaulicher Weise, welche negative Implikationen die von der Autorin als „bedingte Wertschätzung“ bezeichnete Haltung von Erziehungs- und Lehrpersonen für Kinder und Jugendliche haben kann. Sie lernen nicht, in Freiheit ihren eigenen Intentionen zu vertrauen, sondern geraten in eine verhängnisvolle Abhängigkeit vom „Lob“ ihrer erwachsenen Bezugspersonen. Eine so verstandene, an Bedingungen geknüpfte und als Manipulationsmittel missbrauchte „Wertschätzung“ – die m. E. nur ein Zerrbild von echter „Wertschätzung“ darstellt – zeitigt somit pädagogisch äußerst negative Wirkungen und hat mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt werden soll, nichts gemein. Denn diese muss immer getragen sein von dem Bemühen, Kindern und Jugendlichen eine Entwicklung zu *autonomen* und *mündigen* Personen zu ermöglichen, die nicht in Abhängigkeit von Autoritäten gezwungen und gehalten werden – auch nicht durch eine falsch verstandene „Wertschätzung“.

Anders verhält es sich mit derjenigen Haltung eines Gruppenleiters bzw. einer Gruppenleiterin, die KLEIN als „unbedingte Wertschätzung“ bezeichnet. „*Unbedingte Wertschätzung heißt*: Du bist gut so, wie du bist. Du musst nicht so sein, wie ich dich gern haben will. Du machst, denkst und fühlst manches anders, als es mir gefällt oder wie ich es tun würde. Das sage ich dir auch, aber du musst dich deshalb nicht nach mir richten. Ich vertraue dir, daß du das findest und tust, was du für richtig hältst. Ich akzeptiere dich, auch wenn du andere Lösungen findest als ich. Ich habe Wünsche an dich, aber ich mache unsere Beziehung nicht davon abhängig, ob du sie erfüllst. Ich lasse dich frei. Es ist mir nicht egal, was du tust; aber ich respektiere, daß du ein eigenständiger, entscheidungsfähiger Mensch bist mit eigenen Gefühlen und Erfahrungen“ (ebd.). Im Gegensatz zu der oben geschilderten „bedingten Wertschätzung“ ist die Haltung der „unbedingten Wertschätzung“ also verbunden mit dem Vertrauen, dass der andere – im pädagogischen Kontext also das Kind oder der Jugendliche – prinzipiell vertrauenswürdig ist und „gut“ und „richtig“ denkt, fühlt und handelt. Dieses Vertrauen entlässt den anderen Menschen

in seine Selbstverantwortung und erzeugt keine künstliche Abhängigkeit vom Urteil anderer.

Eine so verstandene Wertschätzung zeitigt bei den Mitgliedern einer Gruppe, z. B. bei Kindern oder Jugendlichen in einer Schulklasse, äußerst positive Wirkungen: „*Unbedingte Wertschätzung bewirkt*: Ich lerne, auf mich zu vertrauen, mich selbstverantwortlich zu leiten. Ich kann die ständige Angst aufgeben, was geschieht, wenn ich es nicht allen recht mache. Ich werde frei und *selbst*-bewußt [sic], weil ich ermutigend und zutrauend angeschaut werde. Meine eigenen Kräfte werden wach. Ich lerne, meiner Erfahrung zu trauen und sie wichtig zu nehmen als immer neue Quelle für Entscheidung und Verantwortung“ (ebd.). Diese Ausführungen machen deutlich, dass eine gleichsam absichtslos und nicht-manipulativ gegebene Wertschätzung von enormer Bedeutsamkeit für die Entwicklung eines gesunden Selbstvertrauens und eines positiven Selbstwertgefühls, aber auch einer nachhaltigen Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen ist.

Doch auch im sozialen Bezug hat diese Art der Wertschätzung nach KLEIN positive Folgen: „Wenn ich unbedingte Wertschätzung erfahre, geschieht etwas Paradoxes: Ich werde einerseits mehr Ich, frei und autonom, *und* ich werde andererseits fähiger, anderen ihr Ich-Sein mehr zuzutrauen, andere in ihrem Ich-Sein mehr zu achten. Weil ich mir vertraue, kann ich dir vertrauen. Weil ich mir meiner sicherer bin, kann ich dich deiner Verantwortung überlassen, ohne zuviel Angst, was dabei schiefgehen könnte. Wie ich mich verstehe und akzeptiere, so kann ich auch dich als getrennt von mir (anders als ich) verstehen und akzeptieren“ (ebd., S. 122f). Auch hier zeigt die Autorin in imaginierten Selbstaussagen anschaulich auf, wie durch erfahrene unbedingte Wertschätzung nicht nur das Selbstvertrauen, sondern auch das Vertrauen in andere wachsen und gedeihen kann. Wer selbst akzeptiert wird, kann auch andere besser akzeptieren; und wer in sich selbst ruht, kann auch andere angstfreier sie selbst sein lassen.

Dabei ist Wertschätzung für KLEIN nichts, was einfach da ist; diese Haltung bedarf vielmehr der bewussten Einübung. Denn: „Unbedingte Wertschätzung ist viel mehr als Sympathie. Sie ist nicht ein Gefühl, sondern eine Grundhaltung: Mein ganzes Ich ist beteiligt, Gefühl, Verstand, Willen. Diese Grundhaltung resultiert aus der Einstellung: Jeder Mensch ist *wertvoll* [sic]. Sie führt nicht zum Egoismus, sondern zur Autonomie unter Berücksichtigung und *Achtung* anderer Menschen“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 123). Hier wird deutlich, dass „Wertschätzung“ nicht unbedingt etwas mit *Sympathie* zu tun hat, hingegen ohne *Empathie* nicht vorstellbar ist. „Wertschätzung“ in dem o. g. Sinne meint eine Haltung, bei welcher der *ganze* Mensch beteiligt ist mit seinem Denken, Fühlen und Wollen. Diese Grundhaltung basiert auf der Überzeugung, dass *jeder Mensch wertvoll* ist und *Achtung* verdient.

Auch für KLEIN beginnt die „unbedingte Wertschätzung“ anderen Menschen gegenüber mit der Selbstwertschätzung: „Ich denke, ich kann diese unbedingte Wertschätzung anderen gegenüber nur dann einüben, wenn ich auch versuche, sie mir selbst gegenüber zu lernen“ (ebd.). KLEIN betont die Wichtigkeit der o. g. Einstellung und fordert – wie ROGERS – von der Lehrperson „die Einübung der entsprechenden Grundhaltungen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 121). Denn: „Sie sind

die Antworten auf die Grundbedürfnisse nach Akzeptiertwerden, Anerkennung und Sicherheit“ (ebd.). „Ernstgenommen werden, verstanden werden und der Ehrlichkeit (Stimmigkeit) des anderen vertrauen können, schaffen ein Klima, in dem Menschen wachsen und sich entfalten können“ (ebd.). Dieses wertschätzende Klima ist nach KLEIN *die conditio sine qua non*, ohne die ein lebendiges Lernen im Sinne der TZI nicht gelingen kann.

An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass der Leitungsperson im Rahmen der TZI über die erwünschte wertschätzende Einstellung hinaus auch eine besondere Rolle zugesprochen wird, die sich in dem Prinzip der „partizipierenden Leitung“ zusammenfassen lässt. Das bedeutet, dass der/die Gruppenleiter/in – in der Schule also der/die Lehrer/in – sich authentisch als ganze Person in den Lehr-/Lernprozess mit einbringt, zugleich aber seine/ihre Leitungsaufgabe nicht aus den Augen verliert. RUTH COHN hat dieses Paradoxon einmal mit einfachen Worten umschrieben: „Ich bin als Leiter ein Teilnehmer wie ihr. Und ich bin führend“ (COHN 1986, S. 189). Oder, im TZI-Jargon formuliert: „Ich bin der Chairman meiner selbst und der ‚Chairman der Gruppe‘“ (ebd.). Für den pädagogischen Kontext scheint mir eine Aussage von TERFURTH über die Leitungsrolle aus Sicht der TZI sehr sprechend zu sein: „Leiten heißt führen *und* begleiten“ [Hervorhebung A.P.] (TERFURTH 2001, S. 47). In diesem klaren Bekenntnis zur *Leitungsaufgabe* von Lehrpersonen liegt m. E. ein wesentlicher Unterschied zu gewissen „antiautoritären“ oder gar „antipädagogischen“ Ansätzen, die sich im Umfeld der Humanistischen Pädagogik ebenfalls ausmachen lassen.

Das 2. Grundelement, das sich in vielen TZI-pädagogischen Veröffentlichungen wiederfindet, ist der Aspekt einer konstruktiven und *aner kennenden Leistungsbeurteilung*. Wie die Protagonist/innen anderer Richtungen der Humanistischen Pädagogik stehen auch die Vertreter/innen der TZI der traditionellen Beurteilungspraxis in Schulen durch Ziffernnoten sowie der damit einhergehenden Selektion äußerst kritisch gegenüber. So schreibt z. B. TERFURTH über ihre Erfahrungen mit dem „Staatsschulnotensystem“, dass sie im Schulalltag häufig erlebe, „wie sehr die Benotung Interesse und wertvolle Energie der Schüler auf sich zieht“ (ebd., S. 43f). Bei alltäglichen Vorgängen wie der Rückgabe von Hausaufgaben oder Tests gehe es den Schüler/innen kaum um das Thema oder die Inhalte der Aufgaben, auch nicht um den Lernweg – etwa im Sinne der Frage: Wo will ich weiterkommen? Was will ich verstehen? –, sondern primär um die Frage, mit welcher Punktzahl welche Note zu erreichen sei, was nicht selten in einem konkurrenzorientierten „Feilschen“ um halbe oder viertel Noten münde (ebd., S. 44). Solche Situationen kennt wohl nahezu jede Lehrperson, die in einer staatlichen Regelschule arbeitet.

Die fatale soziale Folge einer solchen Beurteilungspraxis beschreibt TERFURTH wie folgt: „*Rivalität* und Konkurrenzdenken verschärfen sich“ (ebd.). Doch auch der eigenständige Lernprozess selbst leidet unter dieser fehlgeleiteten, rein *extrinsischen* Motivation. Nach Auffassung von TERFURTH lernen die Schüler/innen so nicht, ihre eigenen Leistungen angemessen einzuschätzen, um von dort aus ihren weiteren Lernprozess zu planen und zu gestalten. Ihr Streben gehe vielmehr in Richtung der Frage: „Wie kann ich mich möglichst geschickt ‚meistbietend‘ verkaufen ... Sie entsprechen so der gesellschaftlichen Leistungsmaxime: *Je stärker, desto*

besser. Schon zu Schulzeiten orientieren sie sich am Gewinnstreben der Umwelt“ (ebd.). Ähnlich erleben dies vermutlich auch andere Lehrpersonen, die dem alltäglichen „Beurteilungszwang“ an unseren staatlichen Regelschulen ausgesetzt sind. Noten als Druckmittel, Züchtung extrinsischer Lernmotivation, Vernichtung selbstverantwortlichen, interessegeleiteten Lernens – das alles sind Merkmale einer *inhumanen* Beurteilungspraxis, die – allen reformpädagogischen und humanistischen Gegenströmungen zum Trotz – immer noch an vielen Schulen hierzulande zur pädagogischen „Normalität“ gehört.

Die bereits erwähnte Ecole d' Humanité in Hasliberg/Kanton Bern, die wohl mit Recht als *die* Schule der Reformpädagogik mit der größten TZI-Affinität bezeichnet werden kann, hat sich bezüglich der „Leistungsbeurteilung“ für einen alternativen Weg entschieden. „In der Ecole d' Humanité ist der Umgang mit Bewertungen ein völlig anderer. Dort besteht eine institutionalisierte Form der Fremd- und Selbsteinschätzung, die die Wichtigkeit der einzelnen Menschen und der Gemeinschaft verdeutlicht“ (ebd., S. 44). Nach TERFURTH gestaltet sich das Prozedere der Leistungsbewertung an dieser Schule wie folgt: Die SchülerInnen bekommen alle sechs Wochen eine Stunde lang Zeit, ihre Selbsteinschätzung in eigens dafür vorgesehenen Heften schriftlich festzuhalten. Dabei spielen die TZI-Kriterien eine zentrale Rolle, indem die Schüler/innen sich selbst im Hinblick auf ihren Bezug zum Thema, auf ihren Umgang mit anderen innerhalb der Lerngruppe sowie auf ihr eigenes Befinden reflektieren (vgl. ebd.). Diese differenzierte Selbsteinschätzung ist jedoch nur die eine Seite der Leistungsbeurteilung an dieser TZI-orientierten Schule. Auch die Lehrer/innen schreiben alle sechs Wochen Berichte, in denen sie anhand derselben Kriterien ihre Einschätzung der Schüler/innen wiedergeben. Dabei werden noch vorhandene Schwächen, aber auch individuelle Fortschritte thematisiert. So erhalten die Schüler/innen detaillierte und konstruktive Rückmeldungen darüber, wo sie nach Auffassung ihrer Lehrer/innen in ihrem fachlichen, sozialen und personalen Lernprozess jeweils stehen (vgl. ebd., S. 45). Dabei ist das schriftliche Gutachten kein Selbstzweck, sondern dient nicht zuletzt als Gesprächsgrundlage für regelmäßig stattfindende Lernentwicklungsgespräche mit den Schüler/innen. Wichtig bei dieser quasi *dialogischen* Beurteilung ist: „Die SchülerInnen sind hier nicht nur die von Bewertung Betroffenen; die Noten werden nicht nur von außen vergeben, sondern beide Seiten, SchülerInnen und LehrerInnen, bringen ihre Sichtweisen ein“ (ebd., S. 44). Eine solche Beurteilungspraxis kann m. E. als „wertschätzend“ bezeichnet werden, insofern sie keine „Einbahnstraße“ ist, in der den Schüler/innen ein externes Leistungsurteil quasi von außen „übergestülpt“ wird. Vielmehr wird hier in wertschätzender, dialogischer Weise ein Gespräch auf der Grundlage sorgfältiger Selbst- und Fremdwahrnehmung geführt, das beiden Seiten – Lehrer/innen wie Schüler/innen – wertvolle und richtungsweisende Anhaltspunkte für eine sinnvolle Weiterarbeit an Themen und mit Personen geben kann.

Eine solche wertschätzende Form der Leistungsrückmeldung kann nur auf dem Boden einer vertrauensvollen Schulkultur gedeihen. Und so führt TERFURTH aus: „Das Bewertungssystem der Ecole d' Humanité setzt viel Vertrauen untereinander voraus, Nachspüren, Nachdenken und liebevolle Konzentration. Das ist eine enorme Anforderung an SchülerInnen und LehrerInnen, und von Zeit zu Zeit schimpf-

fen sie darüber; aber prinzipiell stößt die *Idee der Nicht-Notengebung* bei SchülerInnen wie bei LehrerInnen auf Zustimmung. Die SchülerInnen werden nicht mehr in sechs oder mehr Stufen kategorisiert, sie können im Austausch miteinander lernen [sic] sich selbst wahrzunehmen, Eigen- und Fremdverantwortlichkeit realistisch einzuschätzen und gegebenenfalls Handlungskonsequenzen daraus zu ziehen“ (ebd.). Am Beginn jedes Trimesters besteht deshalb die Möglichkeit, aus verschiedenen Lernangeboten individuell das Passende auszuwählen. Dies tun die Schüler/innen gemeinsam mit ihren Lehrer/innen, wobei die ausgewählten Kurse jeweils dem Leistungsstand, der Reife, den Wissenslücken und den Neigungen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. So wird eine „individuell angemessene, vielseitige und abgerundete Ausbildung“ gewährleistet (ebd., S. 46). Summa summarum bleibt festzuhalten, dass TERFURTH im Sinne der TZI „Bewertung als Hilfestellung auf dem Lernweg“ versteht (ebd., S. 43) – und man möchte ergänzen: nicht als Bestrafung für nicht erbrachte Lernleistung.

Dass diese alternative Beurteilungspraxis in gewissem Umfang auch in staatlichen Regelschulen möglich ist, davon legen die Berichte von ULRIKE RIETZ über „TZI in der Schule“ ein beredtes Zeugnis ab (RIETZ 2001). Für RIETZ ist die Leistungsbeurteilung ein „gemeinsamer Aus- und Bewertungsprozess“, in welchem Schüler/innen und Lehrer/innen eng miteinander kooperieren (ebd., S. 267). „Korrektur, Benotung und differenzierte Nacharbeit“ sollen „Lernanlass sein für die Überprüfung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, für Ziele setzen und Ziele erreichen [sic], für Vergleichen, für gegenseitige Anerkennung und hilfreiche Kritik“ – und das sowohl bei den Schüler/innen als auch bei den Lehrpersonen (ebd.). In dem zitierten Beitrag berichtet eine Lehrerin, dass ihre Schüler/innen aufgrund regelmäßiger Selbst- und Fremdeinschätzung ihre eigenen Stärken und Schwächen recht genau einschätzen können. Sie beschreibt die förderlichen Auswirkungen einer solchen Beurteilungspraxis auf das soziale Klima in der Klasse wie folgt: „...und das trägt zu einem unglaublichen Klassenklima bei. Es finden *keine Abwertungen* mehr statt – auch nicht von meiner Seite!“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 269). Hier wird deutlich, dass schulische Beurteilungen, wenn sie nicht in einer wertschätzenden Weise vermittelt werden, von Schüler/innen nicht selten als „Abwertung“ empfunden werden. Eine wertschätzende Beurteilungspraxis hingegen dient der Vermeidung von Situationen, die „Gewinner“ und „Verlierer“ produzieren sowie von Spaltungen der Gruppe in ein „Wir“ und ein „Die-da“ (ebd.). Eine partnerschaftlich-wertschätzende Form der Beurteilung fördert somit Kooperation statt Rivalität.

Eine TZI-gemäße Beurteilungspraxis kann also zu einer Veränderung des Klimas in Klassenzimmern, aber auch in der Gesellschaft beitragen. So liest man bei LÖHMER/STANDHARDT: „TZI ist eine Hoffnung für viele, die an einer Veränderung unseres gesellschaftlichen und politischen Lebens interessiert sind: die Hoffnung, daß durch TZI die so häufig geübte Praxis des Gewinner- und Verlierer-Spiels überwunden werden könne zugunsten eines menschlichen Miteinanders, das gekennzeichnet ist durch die dynamische Balance von Individuum (Ich), Gruppe (Wir), Thema (Es) und Umfeld im engsten und weitesten Sinn (Globe)“ (LÖHMER/STANDHARDT 1995, Einbandtext, Innenseite). Hier wird deutlich, dass die Vertreter der TZI sich von diesem gruppenpädagogischen Ansatz gesellschaftliche

und politische Veränderungen erhoffen, die weit über das pädagogische Feld hinausreichen. Eine Erziehung nach TZI-Grundsätzen kann somit nach Auffassung der Autoren eine gesellschaftsverändernde Kraftwirkung entfalten, die dem zwischenmenschlichen Miteinander in einer Gesellschaft insgesamt zugute kommt. So kann das „Humanistische“ im Sinne der TZI durch neue, die individuelle Leistungsfähigkeit wertschätzende und das Lernen in der Gemeinschaft fördernde Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule unmittelbar in die Gesellschaft hineinwirken.

Der 3. Aspekt, der in nahezu allen Veröffentlichungen zum Thema „TZI und Schule“ auftaucht, ist das *konstruktive Umgehen mit Störungen* im Unterricht. Das TZI-typische Postulat „Störungen haben Vorrang“, das inzwischen schon fast zum pädagogischen Allgemeingut geworden ist, wurde bereits in dem Kapitel über RUTH COHN ausführlich beschrieben und soll deshalb hier nur kurz erwähnt werden. In pädagogischen Kontexten wird immer wieder eine Problematik thematisiert, die mit dem Störungspostulat einhergeht: In der Schule könnte ja die Situation eintreten, dass Schüler/innen das Störungspostulat quasi „benutzen“, um den Unterricht gezielt zu verzögern oder gar zu boykottieren. Hier bezieht z. B. RIETZ in ihrem Beitrag über „TZI in der Schule“ klare Position: „Das Postulat hinsichtlich der ‚Störungen‘ wahrzunehmen und einzubeziehen ist kein Freibrief für die Produktion von Unterrichtsstörungen! Im Gegenteil erreicht der TZI-geschulte Lehrer einen hohen Grad an Aufmerksamkeit bei seinen Schülern für die Unterrichtsinhalte, wenn er mit ‚Störungen‘ konstruktiv umgeht“ (RIETZ 2001, S. 264). Dies werden Lehrpersonen, die im Sinne der TZI mit dem Störungspostulat in professioneller Weise gearbeitet haben, bestätigen können. Wie entlastend es andererseits für alle Beteiligten sein kann, intrapsychisch oder in äußeren Umständen begründete Störungen im Unterricht zunächst einfach einmal *wahrzunehmen* und ihnen prinzipiell offen und wertschätzend zu begegnen, kann vermutlich jede Lehrperson ermes- sen, für die dieser konstruktive Umgang mit Störungen zu einer bewährten Praxis geworden ist.

Ein 4. Grundelement, das die TZI m. E. von allen anderen Ansätzen der Humanistischen Pädagogik unterscheidet, ist die *zentrale Stellung des Themas* in der pädagogischen Arbeit. Auch MATTHIAS KROEGER bezeichnet „das THEMA als zentrale anthropologische Grundannahme“ der TZI (KROEGER 1995, S. 111). Er führt dazu aus: „Im Verständnis der TZI wird der Mensch erst ganz Mensch mit Themen, mit Aufgaben, mit Sachen, die er zu seinen eigenen macht“ (ebd.). Diese Auffassung ist nach KROEGER die zentrale Prämisse, durch die sich die TZI von allen anderen Gruppenmethoden innerhalb der Humanistischen Pädagogik unterscheidet. Das Besondere dabei ist, dass sich die Dialogik, das In-Beziehung-Sein, in der TZI – anders als bei BUBER – nicht nur auf Personen, sondern auch auf „Sachwelten und deren humane oder inhumane Zustände“ bezieht (ebd.).

KROEGER spricht in diesem Zusammenhang auch von der „essentiellen Themen- und Weltbezogenheit in der TZI: Themen, Sachen, Aufgaben sind im Verständnis der TZI nicht Dinge, die bedauerlicherweise unsere reine Menschlichkeit, unsere ‚eigentlichen‘ menschlichen Beziehungen und Gefühle belasten und stören, so daß wir ohne sie freier und menschlicher wären, sondern sie sind Bedingung und

unabschüttelbares, unverleugbares [sic] Element unserer Menschlichkeit, Bedingung auch des Reichtums unserer Menschlichkeit. Wir sind erst wirklich menschlich, wenn wir uns auf Themen beziehen und einlassen, zumal auf solche, die unsere reine Persönlichkeit überschreiten – das ist die zentrale Grundannahme der Themenzentrierten Interaktion“ (ebd., S. 112). Hier wird einmal mehr der explizite *Weltbezug* der TZI und die unbedingte *Verantwortung*, die dem Menschen daraus erwächst, deutlich. Für KROEGER folgt daraus, dass unsere Lernaufgabe darin besteht, Sachzusammenhänge, die uns umgeben – wie z. B. Natur, Umwelt, Gesellschaft, Kultur, Weltanschauung, Religion – zu menschlichen Themen zu machen (vgl. ebd., S. 113).

Auch COHN bezeichnet das „Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen“ (COHN 1970). Dies gilt auch im Kontext schulischer Lerngruppen. Schule sollte nie zu einer reinen „Selbsterfahrungsveranstaltung“ verkommen; damit würde sie ihrem Bildungsauftrag nicht gerecht. Es muss immer um die individuelle Persönlichkeit des Lernenden (das ICH), um die sie umgebende Lerngruppe (das WIR) und um das Thema (das ES) gehen – sonst kann lebendiges Lehren und Lernen im Sinne der TZI nicht stattfinden. „Deshalb sollte auch gar nicht erst der Verdacht aufkommen, daß die TZI jene Such- und Sucht-Entwicklung nach Selbsterfahrung, die für manche humanistisch-therapeutischen Verfahren charakteristisch ist, verstärke und damit das genuine Interesse des Menschen, das auf Zusammenleben und Erhalten der eigenen Welt gerichtet ist, schwäche“, merkt ANNEDORE SCHULTZE an (in: BALLHAUSEN/SCHULTZE 1995, S. 137). COHN hat einmal treffend formuliert: „Das Thema leitet und begleitet“ (COHN 2001 b, S. 322). So sollte der vorbereitenden Arbeit am *Thema* genügend Aufmerksamkeit gewidmet werden. „Themenfindung, Themensetzung, Themenformulierung und Themeneinführung nehmen relativ viel Zeit in Anspruch, wirken sich aber für die Arbeit selbst erstaunlich effektiv aus“ (ebd., S. 323) – und das gilt auch für die pädagogische Arbeit.

COHN hat präzise Anforderungen an ein gut formuliertes Thema zusammengestellt, die gerade auch im schulischen Kontext von großer Bedeutung sind. So ist ein adäquat formuliertes Thema kurz und klar, es ist nicht abgedroschen und langweilt nicht, es ist teilnehmerbezogen und konkret, es ist den Sprachgewohnheiten der Gruppenmitglieder angemessen, es lässt Raum für freie Einfälle und Bilder, es ist gefühlsmäßig ansprechend, es eröffnet neue Horizonte und begünstigt kreative Lösungswege, es hat Aufforderungscharakter, ohne manipulativ zu sein, und es verstößt nicht gegen die Wertaxiome der TZI oder gegen die Menschenrechte (vgl. ebd., S. 322f). Bei dieser Zusammenstellung von Merkmalen eines adäquaten Themas fällt auf, dass selbst bei der Themenformulierung Aspekte von *Wertschätzung*, *Achtung* und *Anerkennung* der Lerngruppe in ihrem Status Quo eine überaus große Rolle spielen. Diese ethische Grundhaltung – selbst dem zu behandelnden Thema gegenüber – findet man in dieser Weise m. E. nur im Rahmen der TZI und ihrer pädagogischen Konzepte.

In engem Zusammenhang mit der „Themenzentriertheit“ der TZI steht auch das konsequente Einbeziehen des gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen, sozialen, politischen, geographischen, biologischen, chemischen und physikalischen *Umfeldes* des Menschen, des sog. „Globe“. KROEGER spricht diesbezüglich von der Tat-

sache, „... daß alles, was wir sind und tun, von vielen uns umfangenden Realitätskreisen, die wie ‚Zwiebelschalen‘ um unsere Lebens- und Arbeitssituation herumliegen, umgeben ist“ (KROEGER 1995, S. 117). „Auch der Globe repräsentiert eine zentrale anthropologische Grundannahme der TZI: die Annahme, der Mensch sei jenes ... Wesen, welches Welt hat und auf Welt angewiesen ist“ (ebd.). KROEGER entfaltet hierzu ein aussagekräftiges Bild: Man könne sich vorstellen, dass der Kreis, der im TZI-Symbol um das Dreieck gezogen wird, dreidimensional und somit kugelförmig sei. Die Menschen lebten als „mit allen körperlich-seelisch-geistigen Poren geöffnete und kommunizierende“ dialogische Wesen in der Mitte dieser Kugel. In diesem Bild werde deutlich, welch existentielle Bedeutung die Welt für den Menschen bis in sein Innerstes hinein habe (vgl. ebd.). Der Autor stellt fest: „Man muß im Kreise der Psychologien schon suchen, um eine solche methodisch schon vom Ansatz her explizite Kontext-Bindung und Umfeld-Orientierung zu finden“ (ebd., S. 117f). Dem ist – zumindest mit Blick auf andere Ansätze aus dem Umfeld der Humanistischen Psychologie und Pädagogik – m. E. zuzustimmen, auch wenn diese These für die „systemischen“ Ansätze der Psychologie nicht zutreffend ist (vgl. z. B. STRUNK/SCHIEPEK 2016; VON SCHLIPPE/SCHWEIZER 2016; HUBRIG/HERRMANN 2005; STIERLIN 2001 u. a.).

Für eine TZI-orientierte Pädagogik ergeben sich daraus besondere Verantwortlichkeiten. Als autonome und interdependente Persönlichkeiten („*Chairpersons*“) können weder Lehrpersonen noch Schüler/innen sich dieser Verantwortung für die sie umgebende Welt entziehen. Dies führt nach KROEGER zu konkreten Anforderungen bzw. Herausforderungen an uns Menschen, die BRODY in seinem Artikel „Autonomy has a price“ als die „3 Rs“ bezeichnet: „respect, responsibility, reality, was mit: Wertschätzung, Verantwortlichkeit und Realitätssinn zu übersetzen ist“ (SCHULTZE 1995, S. 136; vgl. BRODY 1989, S. 13). Aus dem Welt- und Menschenbild der TZI ergibt sich somit zwangsläufig die Forderung nach *Wertschätzung*, *Verantwortlichkeit* und *Realitätssinn* im Umgang mit Mensch und Umwelt – drei grundlegende Werte, denen zweifellos auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine Schlüsselrolle zukommt. Die Interdependenz mit dem uns umgebenden „Globe“ geht nach TZI-Auffassung mit einer ethischen Verpflichtung zu einem wertschätzenden und verantwortungsvollen Umgang mit der uns umgebenden sozialen und physischen Welt einher, was für eine Praxis der Wertschätzung in der Schule nicht ohne Folgen bleiben kann.

Und so ist es nicht verwunderlich, dass das 6. konstituierende Merkmal TZInaher Pädagogik bestimmte thematische Schwerpunktsetzungen sind, die sich im Wesentlichen mit den Anliegen der *Friedenspädagogik* und der *Ökologischen Pädagogik* decken. Da auf diese Aspekte des Wertschätzungsthemas im Rahmen der vorliegenden Arbeit nochmals ausführlich Bezug genommen werden soll (vgl. Kap. 2.4.2, Kap. 4.1.1 und Kap. 4.2.3), seien sie an dieser Stelle lediglich als TZIspezifische Elemente erwähnt. Bereits COHN hat sich dazu vielfach geäußert – und es bleibt der pädagogischen Phantasie der einzelnen Lehrperson überlassen, wie sie diese Themen im Rahmen des TZI-Konzepts ganzheitlich und personenbezogen im Unterricht umsetzt. COHN selbst hat in ihren Großgruppenworkshops überzeugend demonstriert, wie man ökologische und friedenspolitische Themen mit meh-

rerer hundert Menschen in einer Weise bearbeiten kann, die *selbst* friedlich, basisdemokratisch und lebendig vonstatten geht. KLEIN, die in ihrem Buch „Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion“ von drei Großgruppenworkshops mit COHN berichtet, stellt fest, dass in TZI-Gruppen viel über Frieden und Versöhnung – auch mit der Umwelt – gesprochen wird. Der Austausch über diese Themen bedürfe auch einer „friedens- und versöhnungsfördernden Struktur“ (KLEIN 1993, Rückenbandtext). „So wie Mündigkeit nur erreicht werden kann, wenn Menschen als Mündige angesprochen werden, kann Frieden und Friedensfähigkeit nur entstehen durch sich achtendes und respektierendes Sprechen und Hören, durch Gespräche, in denen jede(r) Gewicht hat, jede(r) einen Beitrag geben kann“ (ebd.). Ein wertschätzendes Miteinander ist also nach dieser Auffassung unabdingbare Voraussetzung für ein lebendiges und nachhaltiges Lernen im Kontext von Friedens- und Umweltpädagogik.

Das 7. Element, das in pädagogischen Abhandlungen über die TZI häufig auftaucht, ist dasjenige der „*Vielfalt*“. COHN führt hierzu in einem Beitrag über „TZI in der Ecole d' Humanité“ aus: „Es gehört zum Reichtum der Ecole d' Humanité, daß die Vielfalt möglicher pädagogischer, philosophischer und religiöser Überzeugungen ebenso wie verschiedene Nationalitäten und Rassen sowie Menschen mit ganz unterschiedlichem sozialem und ökonomischem Hintergrund nebeneinander Platz haben, ohne daß die Grundlage der Schule, das Prinzip einer humanistischen, ganzheitlichen Pädagogik, verlassen wird“ (COHN 2001 a, S. 61). Vielfalt der Kulturen, Religionen, Rassen, Nationalitäten und Persönlichkeiten ist an einer TZI-geprägten Schule also ausdrücklich erwünscht. COHN führt aus, dass die Schüler/innen der Ecole d' Humanité auch die Persönlichkeiten ihrer Lehrer/innen und Erzieher/innen in ihrer ganzen Verschiedenartigkeit erleben. „Stärken und Schwächen, Diskrepanzen und Harmonien werden beachtet und als existentiell wichtiger Teil einer lebendigen, kreativen und in mancher Weise widersprüchlichen Gemeinschaft wahrgenommen“ (ebd., S. 61f). Auch in dieser bewussten Bejahung von *Vielfalt* zeigt sich die wertschätzende Kultur einer an der TZI orientierten Schulgemeinschaft.

Außer diesen Grundelementen einer TZI-gemäßen Pädagogik sind m. E. noch drei weitere wichtige Aspekte erwähnenswert, ohne die ein Unterrichten im Sinne der Themenzentrierten Interaktion nicht vorstellbar ist. Da sie für die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule, im Rahmen derer auch die Lehrpersonen selbst umfassend unterstützt werden, von Bedeutung sind, seien sie an dieser Stelle noch thematisiert.

Hier ist zum einen das Prinzip der *Super- und Intervision* für die Lehrkräfte zu nennen, das in TZI-nahen Schulen von Anfang an konstituierend war. Das beste Beispiel hierfür ist wohl die internationale Ecole d'Humanité, die RUTH COHN 1974 einlud, in ihrer Schule und in ihrem Internat mitzuarbeiten. So lebte die Humanistische Psychologin COHN von 1974 bis 2002 auf dem Schulgelände in Hasliberg-Goldern und arbeitete dort als Beraterin, Supervisorin und Fortbildnerin für Lehrer/innen an der Ecole d' Humanité, deren reformpädagogischem Konzept sie sich stets verbunden fühlte und das sie durch die TZI ergänzte und auf eine neue Basis stellte (vgl. COHN 2001 a, S. 60ff). Ihre berufliche Tätigkeit dort fasste COHN

einmal mit dem Begriff „Consultant-in-residence“ [sic] zusammen (ebd., S. 61). Wie die Supervisionsstunden bei COHN gestaltet wurden, davon legt ein Bericht von TERFURTH lebendiges Zeugnis ab (COHN/TERFURTH 2001, S. 32ff). Sie beschreibt darin eine Supervisions- und Intervisionsstunde für LehrerInnen bei COHN in der Ecole d' Humanité und erläutert deren Ablauf. Wesentlich erscheint im Kontext des vorliegenden Themas die Schilderung der *Atmosphäre*, in der diese Supervisions- und Intervisionsgruppen stattgefunden haben. COHN äußert sich diesbezüglich wie folgt: „In dieser Gruppe gibt es eine enorme Beziehungsdichte, alle kennen sich sehr gut untereinander und wissen, daß sie *geschätzt* werden und daß jede/r das Wesentliche kriegt, was er/sie braucht“ [Hervorhebung A.P.] (COHN/TERFURTH 2001, S. 34). Auch hier bildet persönliche *Wertschätzung* offenbar die Grundlage der Supervisionsarbeit. TERFURTH, die selbst als Lehrerin an der Ecole gearbeitet hat, spricht außerdem von einer „Atmosphäre der Solidarität“, die in den Lehrersupervisionsgruppen herrschte. „Das Gefühl der Solidarität, das gemeinsam Suchen-Wollen setzte bei mir damals eine starke Kraft frei. Ich fühlte mich unterstützt und getragen“ (ebd.). Auch die „Austauschforen für Lehrende“, die als „LehrerInnenteams“, „Didaktikgruppen“ und „Foren der FachkollegInnen“ stattfanden, boten den KollegInnen „vielfältige Begegnungsräume“ und „eine persönliche, intensive Form der gegenseitigen Unterstützung“ (ebd., S. 36). Hier wurde dem „Bedürfnis nach Austausch und gegenseitiger Hilfe“ Raum und Zeit gegeben (ebd.). Wichtig erscheint noch anzumerken, dass alle diese Angebote auf freiwilliger Basis stattfanden.

Kollegiale Lehrersupervision gehört an der Ecole d' Humanité bis heute zu den Grundpfeilern der Schule. Es ist wohl als ein besonderes Verdienst von RUTH COHN anzusehen, Supervision im Kontext Schule bereits in den 1970er Jahren konsequent durchgeführt und somit als praktikables Modell aufgezeigt zu haben. Erst langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass Supervision nicht nur besonders „ausgewählten“ Schulen vorbehalten bleiben sollte, sondern prinzipiell *allen* Lehrpersonen an den unterschiedlichsten Schularten zu Gute kommen müsste; denn Supervision kann entscheidend zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen (vgl. z. B. DENNER 2000).

Was den theoretischen Teil der TZI-Supervision betrifft, so stellt MICHAELA SCHUMACHER in einem Beitrag über „TZI und Supervision“ zwei elaborierte Supervisionsmodelle vor, die auf den Prinzipien der TZI aufbauen. Diese leitfadensorientierten Ansätze umfassen verschiedene Formen von Supervision: „Einzelsupervision innerhalb der Gruppe“, „Gruppensupervision entlang einer vorgegebenen Struktur“ und „Gruppensupervision mit situativer, fallgeleiteter Strukturierung“ (SCHUMACHER 1995, S. 419). Die Autorin stellt die Frage, welche Gemeinsamkeiten es zwischen Supervision und TZI gibt – und kommt zu folgendem Schluss: „Supervision und TZI vertreten ein Menschen- und Weltbild, in dem Menschen sowohl Subjekte als auch Medium der Aufklärungstätigkeit sind. Beiden geht es um Förderung und authentische Balancierung von Bewußtsein und Bewußtheit, um ‚awareness‘ (die gespannte, aufmerksame Wachheit gegenüber allem, was im jeweiligen Augenblick mit mir, in mir und an mir sich ereignet) und ‚awakeness‘ (das gewöhnliche Wachsein, das in der Wahrnehmungsfähigkeit und

-kapazität eingeschränkter ist)“ (ebd., S. 415). Des Weiteren: „Supervision ist insofern genuine TZI-Arbeit, als das (Supervisions-)Thema und seine Präsentation den Gesamtprozess leitet“ (ebd.). Dabei spielen *Wertschätzung* und *Achtung* des Individuums in der Gruppe eine zentrale Rolle. SCHUMACHER hebt hervor, dass das Prüfkriterium für die themengeleitete, planmäßige und adäquate Gestaltung einer Supervisionssitzung „die *Achtung* vor der Individualität der anderen“ ist [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 416). Mit Hilfe geeigneter methodischer Herangehensweisen werden im Rahmen einer solchen Supervision thematische und prozessuale Faktoren genauso berücksichtigt wie subjektive und strukturelle Gegebenheiten. So können intrapsychische, aber auch interaktive Phänomene sowohl reflexiv als auch erlebnisaktivierend rekonstruiert, klärend diagnostiziert und verändernd bearbeitet werden (vgl. ebd.). Sowohl in der TZI als auch in der Supervision wird mit Methoden aus der humanistischen Psychotherapie gearbeitet, aber es werden auch TZI-spezifische Instrumente eingesetzt, z. B. die Prozessreflexion auf den vier verschiedenen Ebenen: der „ICH-Ebene“, der „WIR-Ebene“, der „THEMA-Ebene“ und der „GLOBE-Ebene“ (ebd., S. 423f). Diese Ebenen, die auch in einem TZI-orientierten Unterricht eine wesentliche Rolle spielen, können somit in der Lehrersupervision unmittelbar analysiert und reflektiert werden.

Wie wichtig eine solche Supervision gerade für Lehrpersonen sein kann, die Wert darauf legen, ihren Schüler/innen achtsam, bewusst, authentisch und wertschätzend zu begegnen, macht auch folgende Aussage von SCHUMACHER deutlich: „Supervision unterstützt Menschen dabei, sich die eigene psychische Komplexität zu erschließen, sich zu akzeptieren und weiterzuentwickeln“; „„automatisierte“, von unbewussten Impulsen und Motiven gesteuerte Verhaltensweisen, blinde Flecken, Wiederholungen, Dissonanzen zwischen Absicht, Verhalten und Wirkung zu identifizieren und zu verstehen“; „berufliches Handeln und Verhalten in seinen Wirkungen auf andere zu analysieren, positiv und negativ Wirkendes zu unterscheiden und Nicht-Authentisches zu eliminieren“; „die Psychodynamik von Beziehungen und die Rolle der eigenen Person darin zu durchschauen und alternative Handlungskompetenzen zu entwickeln und zu erproben“ (ebd., S. 413). Ziel einer solchen Supervisionsarbeit ist es, im Sinne eines integrativen Lernens vor allem Bewusstheit, Einsicht und Erkenntnis zu fördern, aber auch Autonomie, Entscheidungsfähigkeit und soziale Verantwortung zu entwickeln (vgl. ebd.). Es ist evident, dass dies gerade im Kontext einer wertschätzenden Schulkultur unverzichtbare Zielperspektiven sind; denn ohne ein Bewusstsein über das eigene Denken, Fühlen und Handeln, das eben manchmal auch nicht-wertschätzend sein kann, sowie die Fähigkeit, sich selbst zu leiten, autonome Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für Mitmensch und Umwelt zu entwickeln, wird eine Lehrperson den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen weder wertschätzend begegnen können noch in der Lage sein, sie ihrerseits zu einem wertschätzenden Verhalten anzuregen. Insofern kann Lehrersupervision nicht nur einen wertvollen *Beitrag* zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten; sie stellt sogar m. E. eine notwendige *Voraussetzung* dar, wenn man eine „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule nachhaltig etablieren möchte.

Der zweite Aspekt einer TZI-gemäßen Pädagogik, der eng mit dem o. g. verflocht-

ten ist, ist derjenige der *Lehrkräftefortbildung*. Dass auch eine regelmäßige, intensive Fortbildung von Lehrpersonen untrennbar mit TZI-Pädagogik verbunden ist, stellt RIETZ in ihrem Beitrag über „Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit TZI“ überzeugend dar (RIETZ 1995). Die Fähigkeit zu lebendigem Lehren und Lernen setzt eine lebenslange Fortbildungsbereitschaft voraus. TZI-gemäße Fortbildungen für Lehrkräfte, die inhaltlich und methodisch nach TZI-Prinzipien geplant und durchgeführt werden, ermöglichen es Lehrer/innen, quasi am eigenen Leib zu erfahren, wie lebendiges Lernen mit TZI gestaltet werden kann. „Viele Handlungsprobleme im Schulalltag lassen sich nicht über vermehrtes fachdidaktisches Wissen lösen, sondern durch Übungs- und Lernangebote, die die Fachdidaktik stärker mit der Person verknüpfen, mit ihrer Grundhaltung, ihren Einstellungen, mit dem sichtbaren Verhalten, mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag“, stellt RIETZ fest (ebd., S. 320). Dabei ist das „Lernen und Lehren in Beziehung“ ein wichtiger Faktor: „Nur ein Lernen und Lehren, das *in Beziehung* stattfindet, ist sinnhaft und bedeutungsvoll. Ich nenne es Lebendiges [sic] Lehren und Lernen und meine damit: in Beziehung sein zu mir selbst, zu meiner Person als Lehrerin, zu meinen SchülerInnen, meinen KollegInnen, Vorgesetzten, zu Eltern und Behörden; und zu den Lehrinhalten, um die es geht“ (ebd.). Das Lernen der Lehrpersonen erfolgt dabei über reflektierte Praxiserfahrungen. Eine so verstandene Lehrkräftefortbildung dient dem Ziel, lebendiges Lehren und Lernen als ein sinn- und bedeutungsvolles Lernen erfahrbar und im eigenen Unterricht anwendbar zu machen. Auch hier gilt: „Die theoretische Auseinandersetzung ist wichtig, sie kann aber niemals Ersatz für praktische Erfahrungen sein“ (ebd., S. 322). TZI-Fortbildungen werden heute von verschiedenen Trägern und mit unterschiedlichen Akzentuierungen angeboten. Bei der Auswahl der Fortbildungsangebote gilt es genau zu prüfen, was der bzw. die Einzelne sucht und will, denn die Grenzen zwischen eher „schulpädagogischen“ und mehr „selbsterfahrungsorientierten“ Angeboten sind im Bereich der TZI fließend (vgl. ebd.).

In ihrem Artikel zu dem Thema: „Bedeutung und Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ aus Sicht der TZI geht ERIKA ARNDT von der Grundannahme aus, „...dass die sozialen und personalen Kompetenzen zum unverzichtbaren Kern der Lehrerverberfession gehören“ (ARNDT 2009, S. 33). Sie wirft dann die Frage auf, wie man denn eine Lehrerpersönlichkeit „herausbildet“ bzw. wie diese denn „aussehen“ sollte (vgl. ebd.). ARNDT zitiert hierzu GUDJONS, der die Entwicklung der „Lehrerrolle“ von den 1970er Jahren bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts mit sieben Stichpunkten beschreibt: „Halbtagsjobber“, „Sisyphusarbeiter“, „Unterrichtsbeamter“, „Lehrerpersönlichkeit“, „Unterrichtsexperte“, „Instrukteur“ und „Lernberater“ (ebd.; vgl. GUDJONS 2002). ARNDTs Fazit: „Die Anforderungen sind komplexer geworden und die erforderlichen Kompetenzen vielfältiger“ (ebd., S. 35). Nach Auffassung von ARNDT leistet die traditionelle Lehrerausbildung jedoch nur einen begrenzten Beitrag zum Erwerb dieser Kompetenzen. „Angebote zur Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenz sind rar. Lehrerausbildung ist unter diesem Aspekt fahrlässig“, resümiert die Autorin (ebd., S. 36).

Was ist nun der Beitrag, den die TZI zur Förderung der vielfältigen Lehrerkompetenzen leisten kann? Nach ARNDT kann eine an dem Modell der TZI orientierte Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen dem o. g. Defizit nachhaltig entgegen-

wirken. Nach dem Vier-Faktoren-Ansatz fördert eine TZI-Ausbildung in gleicher Weise die „Sachkompetenz“, die „Selbstkompetenz“, die „Sozialkompetenz“ und die „Feldkompetenz“ von Lehrpersonen (ebd.). „Der Schulalltag bietet ständig Zumutungen und Chancen, an der persönlichen Weiterentwicklung zu arbeiten“ (ebd.). „In TZI-Kursen geht es um Erfahrungslernen, das hilft, mit den wechselnden emotionalen Zuständen und den reichlich vorhandenen Antinomien im Schulalltag umzugehen (Iwers-Stelljes/Luca, 2008). Die TZI als ganzheitlicher Ansatz zielt ... nicht auf fraktionierte Kompetenzen, sondern verbindet sie mit Impulsen zur stimmigen professionellen Weiterentwicklung“ (ebd., S. 37). Dabei spielt die bereits erwähnte dynamische Balance als Grundlage lebendigen Lernens und Lehrens eine bedeutende Rolle; sie fordert die gleichwertige Beachtung von Denken, Fühlen, Handeln und Erleben. „Leiten nach TZI braucht geschulte Wahrnehmung nach innen und außen, ebenso Kommunikationsfähigkeit und ein Repertoire von Methoden, die ganzheitliche Lernprozesse fördern helfen“ (ebd.; vgl. ARNDT 1996, S. 103). Dass eine solche Form der Aus- und Weiterbildung bei Lehrpersonen durchaus fruchtbar sein kann, hat FRIEDRICH EWERT in seiner Studie von 2008 überzeugend belegt. Er untersucht darin den Einfluss der TZI auf die persönliche und professionelle Entwicklung von 18 Lehrer/innen und arbeitet anhand von biographisch orientierten Interviews differenziert deren Potentiale heraus (vgl. ebd.; vgl. EWERT 2008).

ARNDT kommt schließlich zu folgendem Fazit: „Lehrersein muss heißen, die Erforschung und Entwicklung der eigenen Person als permanente Aufgabe und Chance zu begreifen“ (ebd., S. 39). Dem ist unbedingt zuzustimmen; denn wer es versäumt, seine persönliche und professionelle Weiterentwicklung aktiv voranzubringen, wird über kurz oder lang die Erfahrung machen, den sich wandelnden pädagogischen Aufgaben unserer Zeit nicht mehr gewachsen zu sein. Wer hingegen Weiterbildung – z. B. im Sinne der TZI – als Chance zu ganzheitlichem Wachstum begreift, wird nicht nur seinen Unterricht permanent reflektieren und neuen Impulsen öffnen, sondern sich auch als Person beständig weiterentwickeln – und so zur Verbesserung der Beziehungsqualität mit Schüler/innen, Eltern und Kolleg/innen beitragen.

Die *Lehrkräfteausbildung* an der Hochschule schließlich stellt den dritten Bereich der TZI-Pädagogik dar, der hier Erwähnung finden soll. Auch hierzu gibt es bereits dokumentierte Erfahrungen und Vorschläge, die dazu anregen können, die Ausbildung von Lehrpersonen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen TZI-gemäß zu gestalten – und somit zu einer Verlebendigung der Lehre beizutragen. Ein aufschlussreicher Artikel zu diesem Thema stammt von HORST KÖLTZE und ist betitelt „Lehrerbildung im Wandel. Vom technokratischen zum humanen Ausbildungskonzept“ (KÖLTZE 2001, S. 192). Ausgehend von der Frage: „Wie humanisiere ich als StudentIn, als DozentIn (m)einen Ausbildungsprozeß in mir und mit anderen?“ entwickelt der Autor eine tabellarische Gegenüberstellung zweier „polarisierter Ausbildungskonzepte“, die er als „technokratisches Konzept“ versus „humanes Konzept“ bezeichnet (ebd., S. 196). Diese beiden idealtypischen Konzepte der Lehrer/innenausbildung unterscheiden sich nach KÖLTZE vor allem hinsichtlich ihrer *Ziele, Inhalte, Wege und Grundlagen*.

Zunächst zu den *Zielen*: In einer „technokratisch orientierten Ausbildung“ werden Lehrer/innen nach Auffassung des Autors im Wesentlichen so ausgebildet, dass sie als „Erfüllungsgehilfen“ von Gesellschaft, Staat und Partei funktionieren. Lehrer/innen haben ihre Rolle als „Funktionäre“ zu erfüllen und müssen sich dem jeweiligen „System“ gegenüber verantworten (vgl. ebd., S. 197). In einem „humanen Konzept“ hingegen werden Lehrpersonen so ausgebildet, dass sie ein „pädagogisches Selbstkonzept“ entwickeln, welches sie in pädagogischer Freiheit und Verantwortung – unter Beachtung von Schulgesetzen, Richtlinien und Lehrplänen – autonom umsetzen können (vgl. ebd.). Die *Inhalte* sind im „technokratischen Konzept“ durch den „Funktionsrahmen der Sachen und des Machtsystems“ vorgegeben, häufig „ohne personalen Sinnbezug“ (ebd., S. 196). Im „humanen Konzept“ sind die Inhalte „bedeutungsvoll für personales Wachstum und für das Überleben der Menschheit“; sie erschließen „übergreifende Sinnzusammenhänge“ (ebd.). Der *Weg* des „technokratischen Ausbildungskonzeptes“ sieht „vorwiegend kognitives Lernen“ vor, oft „unter Zwang“, das „als notwendiges Übel“ empfunden wird (ebd.). Auf dem Weg des „humanen Lernens“ hingegen geht es um „ganzheitliches, ‚lebendiges‘ Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘“, das weitgehend vom Lernenden „selbst initiiert“ wird (ebd.). Die *Grundlage* des „technokratischen Konzeptes“ sieht KÖLTZE in einer „Fach- und Machtideologie“ und dem „in diesem Sinne auswertbare[n] Ausbildungsstand der Lehramtskandidaten“ im kognitiven Bereich (ebd.). Beim „humanen Konzept“ dagegen bildet die Grundlage „das Selbst der Persönlichkeit mit ihrer Lebens- und Lerngeschichte und mit ihrem leibhaften Sein“ (ebd.).

Diese Gegenüberstellung mag – bei aller polarisierenden Überzeichnung – verdeutlichen, in welche Richtung sich die Lehrer/innenbildung an Hochschulen nach Auffassung eines „humanistischen“ Autors entwickeln könnte, wenn z. B. das TZI-Konzept (oder auch andere Ansätze der Humanistischen Pädagogik) bewusst integriert würden. So resümiert KÖLTZE: „Es wird darauf ankommen, auch in der Lehrerausbildung eine Wende zu erreichen, indem das Strukturprinzip der Fachsozialisation – einer Sache – ersetzt [bzw. *ergänzt* – A.P.] wird durch das Prinzip der handlungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung, die auf dem anthropologischen Fundament, dem Selbst, gegründet ist. Damit würde auch hier der Mensch in den Mittelpunkt gerückt“ (ebd., S. 195; vgl. auch: KÖLTZE 1981, S. 163). Hier zeigt sich deutlich, dass nach Auffassung von TZI-nahen Autoren der humanistische Gedanke nicht nur in die Schulen, sondern auch in die Lehrer/innenbildung bewusst hineingetragen werden sollte. Dass der Autor hierbei offensichtlich über das Ziel hinausschießt, indem er das Prinzip des „Fachlichen“ gleich *ganz* aus der Lehrer/innenbildung eliminieren will, sei hier nur am Rande kritisch angemerkt. KÖLTZE widerspricht damit m. E. dem ausdrücklich erklärten Ziel der TZI, den *Menschen* und die *Sache* in das richtige Verhältnis zu rücken – und *beiden* einen angemessenen Raum zu geben, was gerade auch für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften relevant erscheint.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zu diesem Thema leistet HELMUT REISER in seiner Abhandlung über „TZI-Großgruppenelemente in erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen“ (REISER 1995). Nach Auffassung des Autors ist es nicht verwunderlich, dass sich die TZI als Lehrverfahren für *Kleingruppen* an Hochschulen

bewährt hat. „Studiengänge für LehrerInnen, PädagogInnen, PsychologInnen ... an Hochschulen bieten eine Fülle verschiedener Kleingruppenveranstaltungen, bei denen die Einbeziehung der eigenen Person der Studierenden, ihrer Gefühle, Gedanken und Interessen intendiert ist ...“ (ebd., S. 326). Dies gilt jedoch nach REISER nicht für Vorlesungen; hier löst das Ansinnen, TZI-Elemente einfließen zu lassen, eher Befremden aus. „Es ist schlecht vorstellbar, daß die stoffdominierte, frontale Massenlehrveranstaltung ‚Vorlesung‘ sich dem Klima und dem Ablauf eines TZI-Großgruppen-Workshops annähern kann, wie sie [sic] Cohn und Klein (1993) beschreiben“ (ebd.). Nach Auffassung des Autors sollte das „Ziel, lebendiges und demokratisches Lernen durch die TZI zu befördern“, jedoch nicht vor den Türen der Hörsäle haltmachen. REISER zeigt nun anhand eines Beispiels aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft in differenzierter und überzeugender Weise auf, wie eine TZI-orientierte Zusammenarbeit auch in Vorlesungen mit großer Teilnehmerzahl gestaltet werden kann. Sein Fazit ist, dass TZI deutlich zur Verlebendigung und Demokratisierung des Hochschullernens beitragen kann. „Ich verstehe TZI als ein pädagogisches System, dessen Zielsetzungen und operative Regeln einem breiten Feld pädagogischer Tätigkeiten als Orientierung dienen können“ (ebd., S. 327). Eine adäquate Erprobung und Erforschung dieses Ansatzes im Bereich der akademischen Lehre, insbesondere im Fachbereich der Bildungs- bzw. Erziehungswissenschaft, steht noch aus; sie bietet m. E. ein breites Aufgabenfeld für künftige Lehre und Forschung.

In ihrem Beitrag aus dem Jahr 2001 über „TZI an der Hochschule – Gegen die akademische Trockenheit“ versuchen RENATE MANN und KONRAD THOMAS auszuloten, wie mit Hilfe von TZI – verstanden als „hochschuldidaktisches Prinzip“ – die Lehre an Hochschulen lebendiger gestaltet werden kann (MANN/THOMAS 2001). „Ein erster Schritt liegt in der Anbahnung eines persönlichen Bezugs zum Thema, das neben kognitiven ausdrücklich emotionale Anteile einschließt. Schon hier wird die persönliche Aktivität des Einzelnen gefordert. Diese Herausforderung kann er jedoch nur in einem *Klima des Vertrauens* annehmen, das ihn mit seinen individuellen Einsichten und Bedürfnissen stützt“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 261). Des Weiteren führen die Autoren aus, dass lebendiges Lernen an der Hochschule nur in dem Maße gelingen kann, wie der/die Hochschullehrer/in glaubhaft zu machen vermag, dass authentische Kommunikation, offener Austausch, faire Auseinandersetzung, lebendiges Gespräch einerseits, aber auch Eigenverantwortung sowie Verantwortung für Menschen und Aufgaben wesentliche Bestandteile von Wissenschaft sind (vgl. ebd., S. 261f).

Wenn Hochschullehrer/innen diese TZI-Aspekte lebendigen Lehrens und Lernens beachten, besteht nach Ansicht von MANN und THOMAS die Chance, „die akademische Trockenheit“ des Lehrbetriebs zu überwinden – und ihr ein interessegeleitetes, kommunikatives, selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen der Studierenden entgegenzusetzen. Ein solches lebendiges Lernen an der Hochschule, darauf weisen die Autoren mit Nachdruck hin, kann aber nur gedeihen in der Atmosphäre von Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass TERFURTH und andere TZI-orientierte Autor/innen eine differenzierte Zusammenstellung von unterrichtspraktischen

Beispielen für Schulen und Hochschulen vorgelegt haben, die aufzeigen, wie die „Themenzentrierte Interaktion“ in verschiedenen Schularten und Fachbereichen konkret umgesetzt werden kann. Dabei handelt es sich nicht um „Rezepte“, sondern um *Impulse*, die dazu dienen sollen, eine ganz individuelle TZI-gemäße Unterrichtspraxis anzuregen. Als charakteristische Merkmale einer Unterrichtsgestaltung im Sinne der TZI erweisen sich dabei v. a. die von *unbedingter Wertschätzung* getragene Haltung der Lehrpersonen; das Verständnis von Leistungsbewertung als *gegenseitiger Anerkennung*; der *konstruktiv-wertschätzende Umgang* mit Störungen; die Beachtung sowohl des Themas als auch der einzelnen Personen und der Lerngruppe; das achtsame Einbeziehen des Umfeldes; die Orientierung an den Leitideen der Öko- und Friedenspädagogik und das bewusste *Wertschätzen von Vielfalt*, wie sie sich im pädagogischen Kontext zeigt. Somit leistet der oben vorgestellte Ansatz einen wertvollen Beitrag zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“, indem er das humanistische Konzept von COHN in die Schulpraxis hinein konkretisiert und damit wichtige Anregungen für einen von Wertschätzung getragenen Unterrichtsalltag gibt.

2.3.7 M. ROSENBERG (2003): Wertschätzung durch Gewaltfreie Kommunikation in der Erziehung

Der neueste Ansatz, der sich im Umfeld der humanistischen Pädagogik entwickelt hat, ist derjenige der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach MARSHALL ROSENBERG (ROSENBERG 2004 a)⁴³. In diesem Konzept, das heute weltweit in Schulen und in vielen anderen Institutionen zur Anwendung kommt, spielt „Wertschätzung“ eine zentrale Rolle. Was im Kontext der „GFK“ (Gewaltfreien Kommunikation) unter „Wertschätzung“ verstanden wird, soll im Folgenden näher untersucht werden. Da der Ansatz der „Gewaltfreien Kommunikation“ seit der Jahrtausendwende das im schulischen Kontext wohl am weitesten verbreitete und am meisten diskutierte „humanistische“ Konzept zur sozialen Kompetenzförderung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ist – und da in ihm außerdem der Begriff der „Wertschätzung“ an zentraler Stelle thematisiert wird –, soll ihm hier ein etwas ausführlicheres Kapitel gewidmet werden.

Auch bei ROSENBERG ist das Werk aufs Engste mit seiner Biographie verbunden und kann ohne diese kaum angemessen gewürdigt werden. So seien auch hier vorab einige Schlaglichter auf den Lebensweg des Autors geworfen. ROSENBERG wurde als Kind jüdischer Eltern 1934 in Ohio/USA geboren (vgl. WECKERT

43 ROSENBERGs Hauptwerk mit dem Titel „Nonviolent Communication: A Language of Life“ erschien in den USA erstmals im Jahr 2003; es wurde inzwischen in viele Sprachen übersetzt und fand weltweite Verbreitung. Die überarbeitete und erweiterte deutsche Ausgabe stammt aus dem Jahr 2004. Bereits 1999 wurde eine Vorgängerversion mit dem Titel „Nonviolent Communication: A Language of Compassion“ veröffentlicht, die 2003 völlig überarbeitet und mit neuem Titel versehen wurde. Die Anfänge der „Gewaltfreien Kommunikation“ reichen bis in die 1960er Jahre zurück.

2014)⁴⁴. 1943 zog seine Familie nach Detroit, wo sein Vater einen Job als Transportarbeiter annahm. Dort musste ROSENBERG bereits als Kind Gewalterfahrungen machen, die prägend für sein weiteres Leben waren. In dem Schwarzenviertel, in dem seine Familie preisgünstig Unterkunft gefunden hatte, brachen in dieser Zeit schwere Rassenunruhen aus. „Es war ein zum Explodieren bereites Pulverfass“, erinnert sich ROSENBERG (ROSENBERG/MENDIZZA 2004, S. 5)⁴⁵. In unmittelbarer Nachbarschaft wurden innerhalb von drei Tagen 33 Menschen getötet (vgl. ebd.). ROSENBERG durfte das Haus tagelang nicht verlassen. Auch er selbst wurde zum Opfer von Gewalt: Wegen seiner Religionszugehörigkeit wurde er fast täglich von seinen Mitschülern verprügelt. „Dann wurde ziemlich viel Gewalt auf mich gerichtet, weil ich jüdisch war. In diesem Viertel gab es Gewalt gegen jeden, der anders war“, berichtet ROSENBERG rückblickend (ebd.). Um sich zu schützen, wandte er die Strategie an, selbst zuerst zuzuschlagen, um sich so seine Peiniger vom Leib zu halten. „In der Schule und auf der Straße entwickelte er sich zu einem gefürchteten Raufbold“, schreibt WECKERT (WECKERT 2014, S. 3). Andererseits erlebte er zu Hause ein fürsorgliches Milieu, das von „Solidarität und Empathie gegenüber schwachen und kranken Menschen“ gekennzeichnet war (ebd.). Obwohl die Familie wenig Geld hatte, pflegte sie „die sterbende Großmutter, den dementen Großvater und eine kranke Tante“ (ebd.). Die Familie war durch „Krankheit, Pflege und Überlebenskampf“ derart beschäftigt, dass für den jungen MARSHALL kaum Zeit und Aufmerksamkeit blieb. Sein Vater war schweigsam und verschlossen und zeigte dem Sohn gegenüber keine Gefühle („Stone Face“, ebd.). So zog sich ROSENBERG zunehmend in sich zurück: „Innerhalb der Familie machte er sich unsichtbar“, konstatiert WECKERT (ebd.). Nachdem er bereits drei Schulverweise erhalten hatte und mehrmals infolge von Schlägereien im Krankenhaus gelandet war, zog die Familie 1950 in einen friedlicheren Stadtteil um, in dem ROSENBERG einen dem Abitur ähnlichen Schulabschluss machen konnte (vgl. ebd.).

Schon früh beschäftigten ROSENBERG ernste Fragen: „Warum wollen sich Menschen gegenseitig wehtun? Was lässt sie gewalttätig werden? Warum bleiben andere Menschen selbst unter schlimmsten Umständen mitfühlend? Wie lässt sich das beeinflussen und verändern? Welche Wege stehen einem Menschen jenseits von Gewalt und Selbstverleugnung zur Wahl?“ (ebd., S. 3f). Der als rebellisch, aber hochbegabt geltende ROSENBERG hoffte, durch ein Psychologiestudium Antworten auf seine Lebensfragen zu bekommen. So begann er 1953 an den Universitäten Michigan und Wisconsin ein Studium der Psychologie. Prägend wurden dabei seine Begegnungen mit MICHAEL HAKEEM, einem Kritiker klinischer Diagnosen, aber auch mit CARL ROGERS, dem Entdecker der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie (vgl. ebd., S. 4).

Im Jahr 1960 arbeitete der Student ROSENBERG in einem von ROGERS durchgeführten Forschungsprojekt zur Therapieeffizienz mit. Die Studie belegte die Be-

44 WECKERT (2014): Marshall Rosenberg: Bausteine einer Biografie. Online unter URL: <http://www.empathie.com/al-weckert-texte/marshall-rosenberg-biografie> [Stand: 05.06.2016].

45 ROSENBERG/MENDIZZA (2004): Eine Sprache des Mitgefühls. Interview mit MARSHALL B. ROSENBERG. Leseprobe online unter URL: <http://www.arbor-verlag.de> [Stand: 06.06.2016].

deutung von „Empathie“, „Aufrichtigkeit“, „Authentizität“ und „Gleichwertigkeit“ in der Arzt-Patient-Beziehung für den Heilungserfolg. Dabei betonte ROGERS besonders die Schlüsselrolle, welche die *Anerkennung von Gefühlen* im Therapieprozess spielt (vgl. ebd.) – eine Dimension, die auch in ROSENBERGs späterem Werk immer wieder zu finden ist. In den Danksagungen zu Beginn seines Hauptwerkes über „Gewaltfreie Kommunikation“ schreibt ROSENBERG über 40 Jahre später: „Ich bin dankbar, daß ich mit Professor Carl Rogers während der Zeit studieren und arbeiten konnte, als er die Komponenten einer positiven, zwischenmenschlichen Beziehung erforschte. Die Ergebnisse dieser Forschung haben eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung des Kommunikationsprozesses gespielt, den ich in diesem Buch beschreibe“ (ROSENBERG 2004 a, S. 17). Es ist wohl berechtigt festzustellen, dass ROSENBERG nicht nur eng mit ROGERS zusammengearbeitet hat, sondern – was noch zu zeigen sein wird – in seinem Ansatz Wesentliches von ROGERS übernommen und modifiziert in sein Konzept der „GFK“ eingearbeitet hat.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass ROSENBERG offenbar dem öffentlichen Gespräch zwischen CARL ROGERS und MARTIN BUBER beiwohnte, das 1957 an der Universität Michigan stattfand.⁴⁶ ROSENBERG selbst schreibt darüber: „In diesem Gespräch stellte Buber die These auf, daß menschliche Weiterentwicklung dann passiert, wenn sich in einer Begegnung zwei Menschen in einer, wie er es nannte, ‚Ich-Du‘-Beziehung verletzlich und authentisch ausdrücken. Er glaubte nicht daran, daß eine solche Authentizität möglich war, wenn sich die Menschen in den Rollen von Patient und Psychotherapeut begegneten. Rogers stimmte zu, daß Authentizität eine Grundvoraussetzung für Wachstum sei. Er blieb jedoch dabei, daß aufgeklärte Psychotherapeuten die Wahl treffen könnten, über ihre berufliche Rolle hinauszugehen und ihren Patienten authentisch zu begegnen“ (ROSENBERG 2004 a, S. 195). In dieser Ausführung macht ROSENBERG deutlich, inwiefern sich die Auffassung von ROGERS im Hinblick auf die prinzipielle Möglichkeit bzw. Angemessenheit von *Authentizität* in beruflichen Beziehungen von derjenigen von BUBER unterscheidet. Während BUBER Authentizität in der von *Rollen* geprägten Beziehung zwischen Therapeut und Patient weder für sinnvoll noch für realisierbar hielt, vertrat ROGERS die Auffassung, dass Authentizität gerade auch in solchen Beziehungen uneingeschränkt möglich und hilfreich sei, die sich im Kontext beruflicher Rollen vollziehen. Dass diese Auffassung nicht nur innerhalb des psychotherapeutischen Settings, sondern auch für pädagogische Kontexte Gültigkeit beansprucht, hat ROSENBERG in seinen späteren Schriften immer wieder herausgearbeitet. Auch hier zeigt sich der Einfluss von ROGERS auf das Werk ROSENBERGs m. E. deutlich, wodurch auch bei diesem „humanistischen“ Ansatz die geistig-personelle Kontinuität zwischen Humanistischer Psychologie und Humanistischer Pädagogik unmittelbar gegeben ist.

1961 schloss ROSENBERG sein Studium mit einem Ph.D. in klinischer Psychologie ab. Er arbeitete zunächst als Familientherapeut mit eigener Praxis in St. Louis

46 Vgl. den Dialog zwischen ROGERS und BUBER an der Universität von Michigan im Jahr 1957, abgedruckt bei: PFEIFFER 1992, S. 184-201.

und gründete eine eigene Familie. Bald stieg er aus diesem „komfortablen Leben“ aus: „Er trampelte von Ort zu Ort, von Workshop zu Workshop und schlief bei Freunden oder unter Brücken“ (WECKERT 2014, S. 5). Zusammen mit AL CHAPPELLE, dem Anführer einer schwarzen Gang, begann er damit, Konflikt-Vermittlungen in amerikanischen Großstadt-Ghettos durchzuführen. „Aus dem Wunsch nach einer einfachen Lehre, um Menschen zu befähigen, konstruktiv für die Erfüllung ihrer Bedürfnisse einzutreten und ein sinnvolles Leben zu führen, entstand Ende der 60er Jahre die Urform der Gewaltfreien Kommunikation“, stellt WECKERT fest (ebd.). Im Rahmen der Bürgerrechtsbewegung führte ROSENBERG in dieser Zeit Kommunikationstrainings und Mediationsprogramme durch, um Gemeinden darin zu unterstützen, die Rassentrennung an Schulen und anderen öffentlichen Einrichtungen zu überwinden.

„Die 80er-Jahre sind für Marshall Rosenberg und das Modell der Gewaltfreien Kommunikation die Zeit der Konsolidierung“, konstatiert WECKERT (ebd., S. 6). Die erste, „noch sehr schmale“ Fassung von „A Model for Nonviolent Communication“, in der bereits die vier Schritte der GFK beschrieben werden, erschien 1983. Im Jahr 1984 gründete ROSENBERG in Sherman/Texas das „Center for Nonviolent Communication“ (CNVC), das bis heute Aus- und Weiterbildungen in „NVC“ (Nonviolent Communication) anbietet und GFK-Trainer/innen weltweit zertifiziert.⁴⁷ Ein wesentliches Ziel des CNVC beschreibt ROSENBERG wie folgt: „Das Center for Nonviolent Communication ist eine weltweite Organisation, deren Vision eine Welt ist, in der die Bedürfnisse aller Menschen auf friedliche Weise erfüllt werden ... Das CNVC widmet sich der Förderung eines empathischen Umgangs miteinander, indem unsere gemeinsamen Bedürfnisse ... *wertgeschätzt* werden“ [Hervorhebung A.P.] (ROSENBERG 2004 a, S. 218). Hier wird „Wertschätzung“ also als die Berücksichtigung und Erfüllung der allen Menschen gemeinsamen Bedürfnisse verstanden.

Nach Deutschland wurde ROSENBERG erstmals 1986⁴⁸ vom „Arbeitskreis Friedenserziehung“ in München eingeladen. Folgendes Zitat mag verdeutlichen, wie sehr ROSENBERG durch seine jüdische Herkunft und seine Kindheit zur Zeit des Nationalsozialismus geprägt war. Als Kind bekam er oftmals zu hören: „Sei froh, dass du in den Vereinigten Staaten lebst, in Deutschland hätten sie dich schon längst in einen Ofen gesteckt“ (ROSENBERG/SEILS 2005, S. 155). Nach ROSENBERGs eigener Aussage hat sich ihm „...dieses Ofenfutter-Selbstbild tief eingeprägt“ (ebd.). ROSENBERG beschreibt in einem Interview eindrucksvoll, wie „merkwürdig“ es für ihn als Juden war, als er zum ersten Mal nach Deutschland eingeladen wurde. Er schildert, wie er 1986 erstmals in München am Flughafen ankam und dort plötzlich ein Soldat in Uniform vor ihm stand, „...der sehr respektvoll aussah, und da habe ich erst gemerkt, wie viel von dem alten Terror noch in mir war“ (ebd., S. 155f). ROSENBERG beschreibt, dass es gleichzeitig

47 Informationen online unter URL: <https://www.cnvc.org> [Stand: 15.06.2016].

48 Abweichend von dieser Jahresangabe, die ROSENBERG selbst macht, datiert WECKERT in seiner ROSENBERG-Biografie diese Einladung auf das Jahr 1985 (vgl. WECKERT 2014, S. 6).

„wunderschön“ für ihn gewesen sei, nach Deutschland zu kommen, und „so ganz anders als die Bilder in mir“, denn er sei ausgesprochen freundlich empfangen worden (ebd.). „Mit der Gewaltfreien Kommunikation in Deutschland zu arbeiten – das macht etwas mit mir. Da passiert etwas ganz Wunderbares ... Nach Deutschland zu kommen, an *den* Ort des Grauens für mich als Kind, und mit solcher Wärme aufgenommen zu werden. Es gibt mir Hoffnung“ (ebd., S. 156). Es ist unüberhörbar, dass es für ROSENBERG ein existentiell bedeutsames und tiefes Erlebnis gewesen sein muss, im offenen, demokratischen Deutschland der 1980er Jahre – im doppelten Wortsinne – *gut anzukommen* und seine Form einer von gegenseitiger Wertschätzung getragenen Versöhnungsarbeit gerade in diesem Land des einstigen NS-Terrors vorzustellen.

Mit Beginn der 1990er Jahre wurde ROSENBERG in Deutschland weithin bekannt. „Der Durchbruch für die GFK gelang Marshall Rosenberg durch einen Auftritt beim evangelischen Kirchentag 1992“, resümiert WECKERT (WECKERT 2014, S. 6). Seit der Jahrtausendwende fanden seine Schriften in deutscher Übersetzung hierzulande weite Verbreitung. Auch an deutschen Schulen hielt die GFK seit dieser Zeit verstärkt Einzug. In aktuellen „Schulprofilen“ liest man nicht selten, dass es zum *Kernkonzept* der jeweiligen Schule gehört, die Lehrer/innen und Schüler/innen mit der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach ROSENBERG vertraut zu machen und sie dazu anzuleiten, gemäß den in diesem Ansatz vertretenen Grundsätzen zu handeln.

Nach der Jahrtausendwende breiteten sich die Ideen der „Gewaltfreien Kommunikation“ weltweit aus. Einer Information über die Arbeit des CNVC aus dem Jahr 2004 ist zu entnehmen, dass die GFK von ROSENBERG und seinem Team zu dieser Zeit bereits von zahlreichen zertifizierten Trainern auf der ganzen Welt gelehrt wurde (vgl. ROSENBERG 2004 a, S. 219). Dabei entfaltet sich die GFK in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen: „Das Training unterstützt die Konfliktprävention und die Lösung bereits entstandener Konflikte in Schulen, Unternehmen, Gesundheitsinstitutionen, Gefängnissen, Gemeinschaften und Familien“ (ebd.). Doch beschränkte sich ROSENBERGs Wirkungsradius keineswegs auf die USA; er machte seine GFK-Ideen auch in Kriegsgebieten wie Sierra Leone, Sri Lanka, Ruanda, Burundi, Bosnien und Serbien, Kolumbien und dem Mittleren Osten bekannt. Außerdem unterhält das CNVC Projekte in Lateinamerika, Europa, Afrika, Südasien, Brasilien und dem Mittleren Osten (vgl. ebd.). „Dr. Rosenberg ... bereist ständig die ganze Welt, um GFK-Trainings anzubieten und in Konflikten zu vermitteln“, heißt es in einer Mitteilung des CNVC (ebd., S. 221). ROSENBERG engagierte sich 30 Jahre lang in zahlreichen internationalen Konflikten und Krisenherden rund um den Globus und trat weltweit für von gegenseitiger *Wertschätzung* getragene, gewaltfreie Konfliktlösungen ein. Von 2001 bis 2010 war er Mitglied des Ehrenschutzkomitees der Koordination für die „Internationale Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit für die Kinder der Welt“ der UNESCO.⁴⁹

WECKERT konstatiert, dass die Zeit zwischen der Gründung des CNVC im

49 Informationen online unter URL: <http://www.unesco.org> [Stand: 01.07.2016].

Jahr 1984 und ROSENBERGs gesundheitlich bedingtem Rückzug ins Privatleben im Jahr 2011 von einer permanenten Reisetätigkeit geprägt war (vgl. WECKERT 2014, S. 6). „Die Liste der Orte und Länder, in denen Rosenberg Workshops gegeben und GFK-Trainer ausgebildet hat, ist beeindruckend lang“, stellt WECKERT fest (ebd.). Wer je die Gelegenheit hatte, an einem seiner GFK-Workshops teilzunehmen, konnte sich von ROSENBERGs geistiger Präsenz, seiner Lebendigkeit, seinem Humor und seiner Überzeugungskraft im Umgang mit den wertschätzenden Prinzipien der „Gewaltfreien Kommunikation“ schnell ein Bild machen: ROSENBERG lebte, was er lehrte. Am 7. Februar 2015 starb ROSENBERG im Alter von 80 Jahren in Albuquerque/New Mexico.

Ohne die Bedeutung dieses Humanistischen Psychologen und Pädagogen zu überschätzen, bleibt doch festzuhalten, dass sein Ansatz der „Gewaltfreien Kommunikation“ auch hierzulande Spuren hinterlassen hat – und weltweit nicht ohne Folgen geblieben ist. „Rosenbergs Wirken hätte sicher den Friedensnobelpreis verdient. Doch selbst ohne diesen Preis steht Marshall Rosenberg in einer Reihe mit den großen Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts“, konstatiert WECKERT (WECKERT 2014, S. 6). Und er fügt hinzu: „Sein Lebenswerk breitet sich unablässig weiter aus. Es trug und trägt noch immer zur Entwicklung des menschlichen Bewusstseins bei“ (ebd.). Wenn dies einer von *Wertschätzung* getragenen, gewaltfreien Kommunikation aller Beteiligten an Schulen und in anderen Bildungseinrichtungen zugutekommt, so ist das zweifellos zu begrüßen – und ein Grund mehr, das Modell der GFK im Rahmen dieser Studie genauer zu betrachten.

Was ist nun unter „Gewaltfreier Kommunikation“ im Sinne ROSENBERGs zu verstehen – und welches sind die besonderen Merkmale dieses Konzepts, ohne welche die darin enthaltene Vorstellung von „Wertschätzung“ nicht angemessen zu verorten ist? Hierbei ist erst einmal zu fragen, was ROSENBERG unter „Gewaltfreiheit“ versteht – und an welche geistigen Wurzeln er bei der Erläuterung dieses Prinzips anknüpft.

Zunächst sei angemerkt, dass ROSENBERG sich bei seinem Ansatz der GFK ausdrücklich auf MAHATMA GANDHI und sein Prinzip der „Gewaltlosigkeit“ beruft. So ist es wohl kein Zufall, dass ARUN GANDHI, der Enkel M. GANDHIs und Präsident des „M. K. Gandhi-Instituts für Gewaltlosigkeit“, das Vorwort zu ROSENBERGs Hauptwerk über „Gewaltfreie Kommunikation“ geschrieben hat. Darin berichtet A. GANDHI, dass sein Großvater ihn gelehrt habe, „...daß ich zu einer besseren *Wertschätzung der Gewaltlosigkeit* kommen könnte, wenn ich die Gewalt, die in der Welt existiert, wahrnehme und verstehe“ [Hervorhebung A.P.] (ROSENBERG 2004 a, S. 9f). Dieses Prinzip der unvoreingenommenen Wahrnehmung und des nicht urteilenden Verstehens – auch der Formen von Gewalt – ist zweifellos zu einem Grundmotiv von ROSENBERGs Arbeit geworden. A. GANDHI führt aus: „Gewaltlosigkeit heißt, daß wir dem Positiven in uns Raum geben. Lassen wir uns lieber von Liebe, Respekt, Verständnis, *Wertschätzung*, Mitgefühl und Fürsorge für andere leiten als von den selbstbezogenen und selbstsüchtigen, neidischen, hasserfüllten, mit Vorurteilen beladenen, misstrauischen und aggressiven Einstellungen, die unser Denken gewöhnlich dominieren“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 10f). Die Überwindung von Gewalt durch die Kultivierung von Respekt, Verständnis,

Wertschätzung und Mitgefühl beginnt nach GANDHI mit der Arbeit jedes Einzelnen an den eigenen Einstellungen: „Gewaltlosigkeit ist keine Strategie, die man heute anwendet und morgen wieder fallen lässt ... In der Gewaltlosigkeit geht es darum, negative Einstellungen, die uns beherrschen, in positive Einstellungen umzuwandeln“ (ebd., S. 10). Dazu bedarf es zweifellos der Bereitschaft zu aufmerksamer Selbstwahrnehmung, nüchterner Selbstreflexion und kontinuierlicher Übung.

Auch bei ROSENBERG steht die Überwindung von Gewalt durch wertschätzende Einstellungen und Verhaltensweisen im Mittelpunkt seiner Überlegungen. Dabei vertritt ROSENBERG einen Gewaltbegriff, der auffallend weit gefasst ist: „Für die meisten Menschen bedeutet Gewalttätigkeit zu versuchen, jemanden körperlich zu verletzen. Für uns bedeutet Gewalttätigkeit auch jegliche Machtausübung auf andere Menschen ... Dazu würde jegliche Anwendung von Bestrafung, Belohnung, Schuldzuweisung, Beschämung und Verpflichtung gehören. Gewalttätigkeit in diesem weiteren Sinne beinhaltet jede Anwendung von Druck, mit dem wir Menschen zwingen, etwas zu tun. Zu Gewalttätigkeit gehört auch jedes System, das Menschen diskriminiert und gleichen Zugang zu Ressourcen und Gerechtigkeit für alle Menschen verhindert. Mit dieser Definition könnten viele Aspekte unserer Erziehung, des Sportes und der formalen Ausbildung als gewalttätig betrachtet werden“ (ROSENBERG/MENDIZZA 2004, S. 2). Diese sehr weite Definition von „Gewalt“ ist insofern bedeutsam, als darin Phänomene angesprochen werden, die in unseren Bildungs- und Erziehungseinrichtungen heute immer noch an der Tagesordnung sind: Anwendung von Belohnung und Bestrafung, Ausüben von Druck und Beschämung, systembedingte Diskriminierung, Ausgrenzung, Ungerechtigkeit und vieles mehr. Üben also unsere Bildungseinrichtungen bereits „Gewalt“ aus? Und wie sieht nach ROSENBERGs Auffassung „Gewaltfreiheit“ aus? Lässt diese sich in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen der Gegenwart realisieren?

In seiner Einleitung zu dem Buch „Gewaltfreie Kommunikation“ erläutert ROSENBERG, was er unter diesem Begriff versteht und wozu diese Methode nach seiner Auffassung nützlich ist. Zunächst stellt ROSENBERG fest: „Als ich mich mit den Umständen beschäftigte, die unsere Fähigkeit beeinflussen, einfühlsam zu bleiben, war ich erstaunt über die entscheidende Rolle der Sprache und des Gebrauchs von Wörtern ... Wir betrachten unsere Art zu sprechen vielleicht nicht als ‚gewalttätig‘, dennoch führen unsere Worte oft zu Verletzung und Leid – bei uns und bei anderen“ (ROSENBERG 2004 a, S. 22). Hier findet sich auch der Ansatzpunkt für sein Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“: „Die GFK gründet sich auf sprachliche und kommunikative Fähigkeiten, die unsere Möglichkeiten erweitern, selbst unter herausfordernden Umständen menschlich zu bleiben“ (ebd.). ROSENBERG führt aus, dass die GFK Menschen bei der Umgestaltung ihrer Art zu sprechen und zuzuhören unterstützen will. Aus „gewohnheitsmäßigen, automatischen Reaktionen“ werden „bewusste Antworten“, die in einem klaren Bewusstsein darüber verankert sind, „was wir wahrnehmen, fühlen und brauchen“ (ebd.). „Wir werden angeregt, uns ehrlich und klar auszudrücken und gleichzeitig anderen Menschen unsere respektvolle und einfühlsame Aufmerksamkeit zu schenken“ (ebd.). Ein zentrales Anliegen ROSENBERGs ist es dabei, „unseren eigenen, zugrundeliegenden Bedürfnissen wie auch denen unserer Gesprächspartner auf die Spur zu

kommen“ (ebd.). Anhand dieser Zitate wird deutlich, dass es bei der GFK primär um eine *qualitative* Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen geht – und dass diese in hohem Maße von der Fähigkeit des offenen und authentischen Sprechens sowie des wertschätzenden und einfühlsamen Zuhörens abhängig sind.

In diesem Prozess findet nach ROSENBERG eine deutliche Reduzierung gewalttätiger Impulse *in* und *zwischen* den Menschen statt: „Da die GFK unsere alten Muster von Verteidigung, Rückzug oder Angriff angesichts von Urteilen und Kritik umwandelt, kommen wir immer mehr dahin, uns selbst und andere sowie unsere innere Einstellung und die Dynamik unserer Beziehungen in einem neuen Licht zu sehen. Widerstand, Abwehr und gewalttätige Reaktionen werden auf ein Minimum reduziert“ (ebd., S. 23). Der Prozess der GFK fördert nach ROSENBERG entscheidend unsere Fähigkeit zur *Wertschätzung*: „Wir entdecken das Potential unseres Einfühlungsvermögens, wenn wir uns auf die Klärung von Beobachtung, Gefühl und Bedürfnis konzentrieren, statt zu diagnostizieren und zu beurteilen. Dadurch daß die GFK die Betonung auf intensives Zuhören nach innen und nach außen legt, fördert sie *Wertschätzung*, Aufmerksamkeit und Einfühlung und erzeugt auf beiden Seiten den Wunsch, von Herzen zu geben“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Hier wird deutlich, dass eine im Sinne der GFK verbesserte Kommunikation nach ROSENBERG nicht nur zur Klärung der inneren und äußeren Wahrnehmung beiträgt, sondern gleichzeitig zu mehr Einfühlung und Wertschätzung im zwischenmenschlichen Miteinander führen kann, die immer auch etwas mit der Qualität des „Herzens“ als der Mitte des Menschen zu tun hat.

Wie sieht nun der *Prozess* der „Gewaltfreien Kommunikation“ konkret aus? ROSENBERG beschreibt die vier zentralen „Komponenten der GFK“ wie folgt:

1. **„Beobachtungen“:** Dabei geht es zunächst darum, möglichst genau wahrzunehmen, was in einer Situation geschieht. Wir beobachten, was andere sagen und tun. In einem weiteren Schritt kommt es darauf an, dem anderen ohne Beurteilung und Bewertung mitzuteilen, was wir wahrgenommen, gesehen, gehört haben (vgl. ebd., S. 25f).
2. **„Gefühle“:** Bei dieser Komponente teilt man dem anderen mit, wie man sich fühlt, wenn man eine bestimmte Handlung beobachtet. Fühlen wir uns froh, amüsiert, erschrocken, verletzt oder irritiert? Dabei geht es darum, offen auszusprechen, was man fühlt, während man eine konkrete Situation wahrnimmt (vgl. ebd.).
3. **„Bedürfnisse“:** In diesem Schritt spricht man dem anderen gegenüber aus, welche Bedürfnisse hinter den zuvor mitgeteilten Gefühlen stehen. Dies setzt ein gewisses Maß an Introspektions- und Reflexionsfähigkeit voraus. Es geht um die Bedürfnisse, aber auch die Werte und Wünsche, aus denen heraus unsere Gefühle entstehen (vgl. ebd.).
4. **„Bitten“:** Bei dieser vierten Komponente teilt man dem anderen mit, was man sich von ihm wünscht. Dies schließt in der Regel Verhaltensweisen ein, die als respektvoll und wertschätzend empfunden werden. Es geht also darum, einander um etwas zu bitten, damit sich die Lebensqualität jedes einzelnen verbessert (vgl. ebd.).

Nach ROSENBERG kommt es bei der GFK einerseits darauf an, diese vier Komponenten bei der Kommunikation dem anderen gegenüber ganz klar auszudrücken. Andererseits geht es aber auch darum, diese vier Schritte im Verstehen anderer Menschen bewusst zu vollziehen. So können wir mit anderen in Kontakt kommen, indem wir achtsam wahrnehmen, was *sie* beobachten, fühlen, brauchen und worum *sie* uns bitten (vgl. ebd., S. 25). Dabei kommt der Fähigkeit des „empathischen Aufnehmens“ eine entscheidende Bedeutung zu (vgl. ebd., S. 111). „Die beiden Teile der GFK“ sind nach ROSENBERG demnach „sich selbst offen ausdrücken“ und „andere Menschen empathisch aufnehmen“ (ebd.). Nur in dieser Polarität kann sich nach Auffassung des Autors eine „Gewaltfreie Kommunikation“ entfalten.

Im Wechsel zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie zwischen dem Ausdruck eigener Wünsche und dem Hören der Bedürfnisse anderer Menschen entsteht nun der eigentliche Prozess der GFK. „Während wir unser Augenmerk auf diese vier Bereiche richten und anderen dabei helfen, das gleiche zu tun, bauen wir einen Kommunikationsfluß auf, der sich hin und her bewegt: Was ich beobachte, fühle und brauche; um was ich bitte, um mein Leben zu verschönern; was du beobachtest, fühlst und brauchst; worum du bittest, um dein Leben zu verschönern...“ (ebd., S. 26). Für ROSENBERG liegt in diesem achtsamen wechselseitigen Kommunikationsprozess der eigentliche Kern der GFK: „Ich nenne diese Methode Gewaltfreie Kommunikation und benutze den Begriff Gewaltfreiheit im Sinne von Gandhi: Er meint damit unser einführendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachläßt“ (ebd., S. 22). Auch hier ist die Bezugnahme auf GANDHIs Begriff der Gewaltfreiheit offensichtlich. Es wird deutlich, dass die prinzipielle Fähigkeit zu „Einführung“ und „Gewaltfreiheit“ für ROSENBERG eine Art genuines Wesensmerkmal des Menschen ist, das quasi freigelegt und zur Entfaltung gebracht werden kann.

ROSENBERG legt Wert darauf festzustellen, dass dieses Modell nicht starr und dogmatisch, sondern situativ und flexibel angewendet werden sollte. So weist der Autor wiederholt darauf hin, dass die GFK nicht auf einer „feststehenden Formel“ beruht, sondern sich verschiedenartigen individuellen oder kulturellen Gegebenheiten ebenso anpasst wie unterschiedlichen situativen Kontexten (vgl. ebd., S. 26). In diesem Zusammenhang führt der Autor ein Zitat von MARTIN BUBER an: „Trotz aller Ähnlichkeiten hat jede lebendige Situation, wie ein neugeborenes Kind, auch ein neues Gesicht, das es noch nie zuvor gegeben hat und das auch nie mehr wiederkehren wird. Die neue Situation erwartet von dir eine Antwort, die nicht im Vorhinein vorbereitet werden kann. Sie erwartet nichts aus der Vergangenheit. Sie erwartet Präsenz, Verantwortung; sie erwartet – dich“⁵⁰ (ebd., S. 113). Auch hier wird der enge geistesgeschichtliche Bezug zu dem dialogischen Denken BUBERs explizit deutlich.

50 Das hier wohl in der Rückübersetzung aus dem Amerikanischen wiedergegebene Zitat heißt im Originalwortlaut bei BUBER: „Jede lebendige Situation hat, wie ein Neugeborenes, trotz aller Ähnlichkeit ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von dir, die nicht schon bereitliegen kann. Sie verlangt nichts, was gewesen ist. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, dich“ (BUBER 1962, S. 828).

Nach ROSENBERG ist „Gewaltfreie Kommunikation“ nichts, das in unseren modernen Gesellschaften schon selbstverständlich praktiziert wird. Verbreitet sind eher Formen von Kommunikation, die *wenig* Wertschätzung und Empathie erkennen lassen. ROSENBERG stellt in seinen Büchern ausführlich dar, wie eine bestimmte Art von nicht wertschätzender Kommunikation das „Einfühlungsvermögen blockiert“ (ebd., S. 33ff). Zu einer solchen „lebensentfremdenden Kommunikation“, die nach Auffassung des Autors in unserer Kultur weit verbreitet ist, gehören z. B. moralische Urteile, Schuldzuweisungen, Beleidigungen, Niedermachen, in Schubladen stecken, Kritik, Vergleiche und andere Formen von Verurteilungen (ebd., S. 35). Eine weitere Art lebensentfremdender Kommunikation ist das „Leugnen von Verantwortung“ (ebd., S. 38). Dieses Verhalten „...vernebelt unsere Wahrnehmung darüber, daß jeder von uns verantwortlich für seine eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen ist“ (ebd.). Andere Menschen und Situationen können nach ROSENBERG immer nur *Auslöser* negativer Empfindungen sein, niemals aber deren *Ursache*. Wird dieser Unterschied verschleiert, ist oft der Grundstein zur verbalen Gewalt bereits gelegt. So weist der Autor darauf hin, dass es wichtig sei, die Verantwortung für unsere eigenen Werte, Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse und Erwartungen anzuerkennen, statt andere zu beschuldigen oder zu verurteilen (vgl. ebd., S. 71). Denn, so ROSENBERG: „Urteile über andere sind entfremdete Äußerungen unserer eigenen, unerfüllten Bedürfnisse“ (ebd., S. 73). Wer dies durchschaut, kann m. E. gerade auch im beruflichen Umfeld manches konstruktiver aufnehmen, was ihm an vermeintlicher Kritik begegnet. Statt sich in unfruchtbare Verteidigungsstrategien zu verwickeln, kann der negativ anmutenden Aussage des anderen in der Weise begegnet werden, dass die dahinter stehenden Bedürfnisse gehört, formuliert und *wertgeschätzt* werden, wodurch positive Voraussetzungen für deren Erfüllung geschaffen werden. Schließlich sind auch „Bitten“, die als „Forderungen“ formuliert werden, deren Befolgung Lob und deren Nichtbefolgung Strafe nach sich zieht, für ROSENBERG Teil einer nicht-wertschätzenden Kommunikation (vgl. ebd., S. 41). Dennoch ist auch diese Form von Kommunikation weit verbreitet. „Die meisten von uns sind mit einer Sprache aufgewachsen, die uns ermuntert, andere in Schubladen zu stecken, zu vergleichen, zu fordern und Urteile auszusprechen, statt wahrzunehmen, was wir fühlen und was wir brauchen“ (ebd.). Umso mehr tut es m. E. not, die eigenen sprachlichen Muster und Gewohnheiten immer wieder einer kritischen Analyse und Prüfung zu unterziehen, wenn man *wertschätzend* kommunizieren will – nicht zuletzt im pädagogischen Kontext.

Hierzu fehlt vielen Menschen in unserem Kulturkreis jedoch nach Auffassung des Autors nicht nur die Wahrnehmungsfähigkeit, sondern auch der angemessene Wortschatz. ROSENBERG widmet deshalb ein ganzes Kapitel dem Thema „Gefühle wahrnehmen und ausdrücken“ (ebd., S. 55ff). Er stellt einen „Gefühlswortschatz“ zur Verfügung und schreibt dazu: „Das folgende Wörterverzeichnis wurde zur Stärkung des Potentials, Gefühle zu artikulieren und ein ganzes Spektrum emotionaler Befindlichkeiten klar zu beschreiben, zusammengestellt“ (ebd.). Dabei ist es dem Autor wichtig, prinzipiell zu unterscheiden zwischen „dem tatsächlichen Ausdruck von Gefühlen einerseits und Wörtern sowie Aussagen, die Gedanken, Einschätzungen und Interpretationen wiedergeben, andererseits“ (ebd., S. 65).

An den „Wurzeln unserer Gefühle“ liegen nach ROSENBERG unsere „Bedürfnisse“. Erfüllte Bedürfnisse führen naturgemäß zu positiven, nicht erfüllte Bedürfnisse zu negativen Gefühlen. Weil diese Einsicht im Kontext der GFK so wesentlich ist, wird ROSENBERG nicht müde, in allen seinen Schriften immer wieder eine ausführliche Auflistung der „grundlegenden menschlichen Bedürfnisse, die wir alle haben“, vorzunehmen (ebd., S. 74f). Auch für das Verständnis des ROSENBERG'schen Begriffs der „Wertschätzung“ ist diese Sichtweise von zentraler Bedeutung; und so sei seine „Bedürfnisliste“ an dieser Stelle kurz wiedergegeben und unter den vom Autor selbst vorgeschlagenen sieben Kategorien zusammengefasst:

1. **„Autonomie“:** Hierbei geht es um das Bedürfnis, Träume, Ziele und Werte frei zu wählen sowie eigene Pläne für die Erfüllung derselben zu entwickeln.
2. **„Feiern“:** Menschen haben das Bedürfnis, die Entstehung des Lebens und die Erfüllung von Träumen zu feiern, aber auch um Verluste zu trauern und von geliebten Menschen, Träumen usw. feierlich Abschied zu nehmen.
3. **„Integrität“:** Unter diesem Oberbegriff subsumiert der Autor die Bedürfnisse nach Authentizität, Kreativität, Sinn und Selbstwert.
4. **„Interdependenz“:** Hier werden folgende Bedürfnisse genannt: Akzeptieren, Wertschätzung, Nähe, Gemeinschaft, Rücksichtnahme, zur Bereicherung des Lebens beitragen, emotionale Sicherheit, Empathie, Ehrlichkeit, Liebe, Geborgenheit, Respekt, Unterstützung, Vertrauen, Verständnis und Zugehörigkeit.
5. **„Nähren der physischen Existenz“:** Gemeint sind die Bedürfnisse nach Luft, Nahrung, Wasser, Bewegung und Körpertraining; der Schutz vor lebensbedrohenden Lebensformen wie z. B. Viren, Bakterien, Insekten, Raubtieren; außerdem die Bedürfnisse nach Unterkunft, Körperkontakt, Sexualität und Ruhe.
6. **„Spiel“:** Diesem Oberbegriff ordnet der Autor das Bedürfnis nach Freude und Lachen zu.
7. **„Spirituelle Verbundenheit“:** Unter diese Kategorie fallen die Bedürfnisse nach Schönheit, Harmonie, Inspiration, Ordnung (im Sinne von Struktur, Klarheit) und Frieden (ebd., S. 74f).

Aufschlussreich ist nun, dass ROSENBERG „Wertschätzung“ – ganz im Sinne von MASLOW (vgl. Kap. 2.1.2) – als ein menschliches *Grundbedürfnis* versteht, das er unter der Rubrik derjenigen Bedürfnisse einordnet, die etwas mit „Interdependenz“, d. h. mit wechselseitiger menschlicher Bezogenheit, zu tun haben. Auch „Empathie“, „Respekt“ und „Vertrauen“ finden in dieser Bedürfniskategorie bei ROSENBERG ihren Platz. An vielen Stellen charakterisiert der Autor „Wertschätzung“ als ein essentielles Bedürfnis des Menschen, dessen Nichterfüllung schwerwiegende individuelle und gesellschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen kann. „Seine Antwort auf die Frage nach der Wurzel der Gewalt lautet: Konflikte und Gewalt entstehen überall dort, wo Menschen sich in ihren Bedürfnissen eingeschränkt fühlen. Denn Menschen brauchen nicht nur Nahrung und ein Zuhause, sondern ebenso essentiell auch Respekt und Wertschätzung“, resümiert SEILS (ROSENBERG/SEILS 2005, S. 2). Hier wird also explizit ein Zusammenhang zwischen fehlender Wertschätzung und der Entstehung von Gewalt hergestellt – zweifellos eine

Aussage von nicht zu unterschätzender gesellschaftlicher, aber auch pädagogischer Brisanz (vgl. Kap. 1.1). Wenn diese These stimmt, so würde der Umkehrschluss naheliegen, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zumindest einen Beitrag dazu leisten kann, die Entstehung von Gewaltbereitschaft einzudämmen – oder gar zu verhindern.

Obgleich ROSENBERG seine „Bedürfnisliste“ weder im Sinne einer Hierarchie noch als ein abgeschlossenes System verstanden wissen möchte, fällt doch eine gewisse Verwandtschaft mit der Bedürfnistheorie nach MASLOW auf (vgl. Kap. 2.2.4). BITSCHNAU weist darauf hin, dass ROSENBERG sich zwar nicht in seinen Schriften, aber in seinen Seminaren explizit auf MASLOW u. a. bezogen habe (BITSCHNAU 2008, S. 143). In ihrer vergleichenden Gegenüberstellung der „Bedürfniskonzepte“ von MASLOW, MAX-NEEF und ROSENBERG kommt die Autorin zu dem Schluss, dass sich bei den drei Ansätzen – neben gewissen Unterschieden in der Zuordnung – wesentliche Gemeinsamkeiten finden lassen (ebd., S. 143ff). „In der Verbindung der drei genannten Modelle ergeben sich folgende zentrale Bedürfnisse: physiologische Bedürfnisse; Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz; Müßiggang, Ruhe, Erholung und Entspannung; Achtung, Selbstwert und *Wertschätzung*; Liebe, Zuneigung und Bindung; Empathie; kognitive Bedürfnisse; Kreativität; Selbstverwirklichung; Teilhabe und Teilnahme; ästhetische Bedürfnisse; Sinn; Spiel; Freiheit, Autonomie“⁵¹ [Hervorhebung: A.P.] (ebd., S. 145). Das Bedürfnis nach *Wertschätzung* wird hier also in unmittelbarem Zusammenhang mit den Bedürfnissen nach *Achtung* und *Selbstwert* gesehen.

Obwohl alle Menschen diese Bedürfnisse – also auch das Bedürfnis nach Wertschätzung – prinzipiell teilen, sind sie doch „beim durchschnittlichen Menschen häufiger unbewusst als bewusst“ (ebd.). Die GFK habe sich jedoch zum Ziel gesetzt, Menschen ihre eigenen Wertvorstellungen und Bedürfnisse bewusst zu machen und somit ihre diesbezüglichen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. ebd.) – auch bezüglich des eigenen Vermögens, Wertschätzung gegenüber anderen Menschen zu praktizieren.

ROSENBERG hat nun eine bestimmte Form entwickelt, durch welche „Wertschätzung“ im Sinne der GFK angemessen ausgedrückt werden kann. In seinem Buch „Gewaltfreie Kommunikation“ widmet ROSENBERG dem Thema „Wertschätzung und Anerkennung ausdrücken“ ein eigenes Kapitel, was m. E. die große Bedeutung widerspiegelt, die der Autor der „Wertschätzung“ im Rahmen seines Konzepts beimisst (ROSENBERG 2004 a, S. 201ff). ROSENBERG beschreibt die drei wesentlichen Komponenten des Ausdrucks von Wertschätzung darin wie folgt: „Die GFK unterscheidet ganz klar drei Bestandteile im Ausdruck einer Wertschätzung“:

1. „Die Handlungen, die zu unserem Wohlbefinden beigetragen haben“,
2. „unsere jeweiligen Bedürfnisse, die sich erfüllt haben“ und

51 Die Gliederungspfeile des Originaltextes wurden hier aus Gründen der besseren Lesbarkeit weggelassen.

3. „die angenehmen Gefühle, die sich durch die Erfüllung dieser Bedürfnisse eingestellt haben“ (ebd., S. 204).

Auch hier gilt: „Die Abfolge dieser ‚Zutaten‘ kann variieren...“ (ebd.). Für ROSENBERG ist es jedoch wichtig, dass tatsächlich *alle drei* Aspekte in Worte gefasst werden, wenn man sichergehen will, dass die geäußerte Wertschätzung beim Empfänger richtig ankommt. Das könnte im Kontext Schule dann etwa so klingen: „Als du dem Peter geholfen hast, habe ich mich sehr gefreut, weil mir viel an einem guten Arbeitsklima in der Klassengemeinschaft liegt“ [Beispiel A.P.]. Hier wird der Sprecher als Person sichtbar – und gibt keine Urteile über den Empfänger der Nachricht oder über dessen Verhalten ab, etwa nach dem Muster: „Du verhältst dich ja meist recht unsozial, aber als du dem Peter geholfen hast, hast du gezeigt, dass auch ein netter Kerl in dir steckt“ [Beispiel A.P.]. Eine solche Botschaft, die in ähnlicher Weise vermutlich immer noch gelegentlich in Klassenzimmern zu hören ist, widerspricht den Regeln einer wertschätzenden und gewaltfreien Kommunikation grundlegend, da sie stark attribulierend und etikettierend wirkt – und den Empfänger deutlich stigmatisiert.

ROSENBERG legt großen Wert darauf, „Wertschätzung“ nicht zu verwechseln mit „Lob“ und „Komplimenten“, etwa im Sinne von: „Das hast du gut gemacht!“ oder „Du bist ein toller Mensch!“ (vgl. ebd., S. 203). Da sowohl Lob als auch Komplimente Formen von Urteilen über andere sind, haben sie nach Auffassung des Autors nichts mit „Wertschätzung“ zu tun. Hinter solchen Urteilen stecke vielmehr häufig die Absicht, andere Menschen manipulativ zu einem bestimmten Verhalten zu bewegen. ROSENBERG stellt fest, dass eine „Wertschätzung in dieser Form“ nichts darüber aussagt, was in dem Sprecher vor sich geht (ebd.). Der vermeintlich „Wertschätzung“ Gebende spielt sich vielmehr zu jemandem auf, der *Urteile* über andere fällt. Für den Autor jedoch verkörpern Urteile jeglicher Art – ob positiv oder negativ – eine *lebensentfremdende* Weise der Kommunikation (vgl. ebd.). Somit gibt es nach ROSENBERGs Auffassung durchaus auch eine missbräuchliche Art, „Wertschätzung“ zu praktizieren, die wenig lebensfördernd ist, weil sie andere gleichsam „von oben herab“ beurteilt – und ihnen nicht auf Augenhöhe in wirklich respektvoller Weise begegnet.

Obgleich nach der Erfahrung ROSENBERGs Firmenmanager/innen, aber auch Lehrer/innen das Lob als Mittel zur Effizienzsteigerung oftmals verteidigen, da dies – auch laut empirischen Studien – in der Regel gut „funktioniere“, steht der Autor dem Lob grundsätzlich skeptisch gegenüber. „Ich empfinde es als äußerst beunruhigend, daß das Schönste einer Wertschätzung verdorben wird, wenn die Menschen anfangen, eine heimliche Absicht dahinter zu entdecken: Man will etwas von ihnen“ (ebd.). Wertschätzung sollte nach ROSENBERG also nicht in manipulativer Absicht gegeben werden: „Wir sprechen unsere Wertschätzung niemals mit dem Ziel aus, die andere Person zu etwas zu bewegen“ (ROSENBERG 2006, S. 60). Vielmehr sollte Wertschätzung stets um ihrer selbst willen und quasi *absichtslos* geäußert werden – „um das Leben zu feiern“, wie ROSENBERG es formuliert. „Wenn wir mit der GFK Wertschätzung ausdrücken, dann nur um etwas zu feiern, nicht um etwas zu bekommen. Unsere einzige Absicht ist es, die Art, wie unser Leben durch

andere schöner wurde, zu feiern“ (ROSENBERG 2004 a, S. 203). Auch wenn ein solcher *Jargon* und die sich darin aussprechende *Lebensauffassung* hierzulande wohl eher befremdlich klingen mag, so stellt die GFK-Sichtweise des Begriffs der „Wertschätzung“ – insbesondere durch den Hinweis auf die damit verbundene Haltung der Absichtslosigkeit und Zweckfreiheit – doch eine wichtige Facette innerhalb der ganzen Thematik dar, die im Kontext der Entwicklung eines pädagogischen Wertschätzungsbegriffs m. E. durchaus beachtenswert ist.

Eine weitere Schwierigkeit besteht nach ROSENBERG darin, „Wertschätzung“ anzunehmen. „Viele von uns nehmen Wertschätzung wenig liebenswürdig entgegen. Es nagt an uns, ob wir sie überhaupt verdienen. Wir machen uns Sorgen darüber, was von uns erwartet wird – besonders wenn wir Lehrer oder Vorgesetzte haben, die Anerkennung einsetzen, um uns anzuspornen und um die Produktivität zu steigern. Oder wir setzen uns mit dem Gedanken unter Druck, ob wir der Wertschätzung überhaupt gerecht werden können“ (ebd., S. 205). Hier steht also nicht nur die manipulative Absicht des Senders, sondern auch die mangelnde Selbstwertschätzung des Empfängers sowie dessen Angst vor möglichen unlauteren Motiven des Senders einer gelungenen Kommunikation von „Wertschätzung“ im Wege.

ROSENBERG geht es nach eigener Aussage um „eine neue Art, Wertschätzung anzunehmen“ (ebd.). Diese neue Weise des Annehmens von Wertschätzung vermeidet zwei Fallen, die sich oft als zwei Seiten einer Medaille präsentieren: Zum einen die Seite der „Selbstüberschätzung“, durch die wir uns für etwas Besseres halten, weil wir Anerkennung erhalten haben; zum anderen die „falsche Bescheidenheit“, aufgrund derer wir die Bedeutung der Anerkennung herunterspielen oder leugnen (vgl. ebd., S. 206). „Die GFK ermutigt uns, Anerkennung mit der gleichen Qualität an Empathie aufzunehmen, die wir auch zum Ausdruck bringen, wenn wir den Worten anderer zuhören“ (ebd., S. 205). Und so plädiert ROSENBERG dafür, „Wertschätzung liebenswürdig anzunehmen“ (ebd., S. 206). Auch dieser vielfach vernachlässigte Aspekt der adäquaten Weise des *Annehmens von Wertschätzung* ist durchaus beachtenswert, wenn es darum geht, darüber nachzudenken, wie eine „Kultur der Wertschätzung“ an einer Institution wirksam etabliert werden kann.

Ein weiteres Hindernis für den angemessenen Ausdruck von „Wertschätzung“ in der Kommunikation ist nach ROSENBERG ein innerer Widerstand, sie überhaupt auszusprechen. Auch dies mag mit negativen Erfahrungen von manipulativem Einsatz vermeintlicher „Wertschätzung“ durch Lob und Komplimente zusammenhängen. Der Autor ermutigt seine Leser jedoch, „die Abwehr [zu] überwinden, Anerkennung auszusprechen“ (ebd., S. 208). Für die meisten Menschen sei es wichtig, aufrichtige Worte der Wertschätzung zu hören. Obgleich man oft denke, die anderen wüssten um das Maß unserer Wertschätzung für sie, sei dies doch meist ein Trugschluss. Denn „...auch wenn es den Leuten peinlich war, wollten sie doch die Anerkennung in Worten hören“ (ebd., S. 209). ROSENBERG spricht in diesem Zusammenhang von einem „Hunger nach Anerkennung“, den die meisten Menschen in sich tragen. „Auch wenn es sich ungemütlich anfühlt, wenn uns jemand seine Wertschätzung ausdrückt, verlangt es uns paradoxerweise alle dringend danach, wirklich gesehen und auch anerkannt zu werden“ (ebd., S. 207). Dieses Zitat verdeutlicht m. E. einmal mehr die Lebensnähe und Menschenkenntnis des Autors

– gerade auch dort, wo es um das bisweilen ambivalente Thema „Wertschätzung“ geht.

Schließlich tut „Wertschätzung“ nach Auffassung von ROSENBERG auch demjenigen gut, der sie schenkt: „Jedem menschlichen Wesen eine *grundsätzliche Wertschätzung* entgegenzubringen ist die schönste Umgangsform, die wir uns selbst gegenüber wählen können ... Wenn ich mich dafür entscheide, in jedem Menschen seine Schönheit zu sehen, dann behandle ich auch mich selber mit Liebe“ [Hervorhebung A.P.] (ROSENBERG/SEILS 2005, S. 88). Der Autor weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Quelle seiner Anschauungen im Bereich der Religion zu finden ist: „Das habe ich mir nicht ausgedacht, alle Religionen sagen das auf ihre Weise: ‚Richtet nicht, so werdet ihr auch nicht gerichtet‘, ‚Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ (ebd.). Hier klingt also eine *religiöse* Begründung von „Wertschätzung“ an, die sich in dieser Weise bei anderen Autoren aus dem Umfeld der humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik nicht findet. Angesichts der Tatsache, dass ROSENBERG sich eine Zeit lang intensiv dem Studium der vergleichenden Religionswissenschaft gewidmet hat (vgl. WECKERT 2014, S. 4), mag dies nicht verwundern. „Mir geht es darum, das Politische und das Spirituelle zu integrieren“, stellt ROSENBERG einmal fest (ROSENBERG/SEILS 2005, S. 134). Somit hat der Begriff der „Wertschätzung“ für den Autor nicht nur eine politische, sondern auch eine spirituelle Dimension.

Ein weiterer zentraler Aspekt der „Gewaltfreien Kommunikation“ ist, wie bereits erwähnt, die Fähigkeit zur „Empathie“. Mit der „Wertschätzung“ anderer Menschen ist „Empathie“ aufs engste verbunden; sie ist gleichsam eine notwendige Voraussetzung für wertschätzende Kommunikation. ROSENBERG widmet ihr in seinem Hauptwerk mehrere Kapitel. Darin definiert er „Empathie“ wie folgt: „Empathie bedeutet ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen“ (ebd., S. 113). Und er ergänzt: „Empathie tritt im Kontakt mit anderen Menschen nur dann auf, wenn wir alle vorgefaßten Meinungen und Urteile über sie abgelegt haben“ (ebd.). „Empathie“ heißt für den Autor: „Den Verstand leer machen und mit dem ganzen Wesen zuhören“ (ebd.). ROSENBERG beruft sich dabei auf den chinesischen Philosophen CHUANG-TZU, der das „Hören der Essenz“ als notwendige Voraussetzung für Empathie bezeichnet hat (ebd.). Dies aber setzt vor allem Wachsamkeit und volle Präsenz voraus: „Es ist nicht einfach, die von der Empathie geforderte Präsenz aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Die für die Entfaltung von Empathie erforderliche Haltung der Achtsamkeit wird nach ROSENBERG in einem Sprichwort aus der buddhistischen Tradition treffend beschrieben: „Tu nicht irgend etwas, sei einfach da“ (ebd.). Hier klingt der Aspekt der Absichtslosigkeit, aber auch die spirituelle Dimension der *Achtsamkeit* erneut an.

ROSENBERG beschreibt auch Verhaltensweisen, die verhindern, dass wir in der Weise präsent sind, wie dies ein empathischer Kontakt mit anderen Menschen erfordern würde. Solche kommunikativen Fehlleistungen sind z. B. das Erteilen von Ratschlägen und Belehrungen, das Verbessern und Berichtigen des anderen, das Durchführen von Verhören, das Abgeben von Erklärungen, das angeberische Zum-Besten-Geben von Geschichten, die Haltung des Übertrumpfens und bisweilen auch ein unangemessenes Bemitleiden oder Trösten (vgl. ebd., S. 114). Volle Ge-

genwärtigkeit in der Begegnung kommt jedoch nach ROSENBERG im Alltag eher selten vor. Anstelle von empathischen Reaktionen geben wir nach Auffassung des Autors oft zu schnell unserem Drang nach, Ratschläge zu erteilen, andere zu beschwichtigen oder unsere eigene Meinung kundzutun (vgl. ebd.). Dennoch gilt für ROSENBERG: „Die wichtigste Zutat zur Empathie ist Präsenz: Wir sind ganz da für den anderen und seine Erfahrungen. Diese Qualität der Präsenz unterscheidet Empathie von vernunftmäßigem Verstehen und auch von Mitleid“ (ebd., S. 115). Es ist m. E. evident, dass dieses Empathieverständnis sich durch eine ganzheitliche Sicht des Menschen auszeichnet, die diesen in seinen emotionalen, intentionalen und aktionalen Dimensionen zu erfassen sucht.

Ein wichtiger Aspekt von Empathie im ROSENBERG'schen Sinne ist das Hören auf Erfahrungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten anderer Menschen, auch wenn diese sie nicht direkt benennen. „In der GFK spielt es keine Rolle, mit welchen Worten unsere Mitmenschen ihr Anliegen ausdrücken, denn wir hören auf ihre Beobachtungen, Gefühle und Bedürfnisse und worum sie bitten, um die Lebensqualität zu verbessern“ (ebd., S. 115). Eine Möglichkeit, die Angemessenheit unseres Verstehens zu überprüfen, besteht im Paraphrasieren – im Wiedergeben mit eigenen Worten (vgl. ebd., S. 118). Umgekehrt können wir auch andere Menschen bitten, uns mitzuteilen, was sie von unserem Anliegen verstanden haben. Dabei gilt nach ROSENBERG: „Gib deinem Zuhörer *Wertschätzung*, wenn er versucht, deiner Bitte nach einer Wiedergabe gerecht zu werden“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 96). Auch an dieser Stelle wird die enge Verbindung zwischen *Empathie* und *Wertschätzung* deutlich, die der Autor seinen Überlegungen zugrunde legt.

In diesem Sinne bietet die GFK ein wichtiges Instrumentarium, um Konflikte zu entschärfen oder gar nicht erst aufkommen zu lassen. Wenn uns ein Mensch z. B. mit aggressiven Äußerungen, mit negativen Kommentaren oder mit unangemessener Kritik begegnet, so können wir gelassen bleiben, wenn wir versuchen, die dahinterliegenden Anliegen zu verstehen. „Hinter all diesen Botschaften ... stehen einfach Menschen mit unerfüllten Bedürfnissen, die sich an uns wenden, damit wir zu ihrem Wohlergehen beitragen“, konstatiert ROSENBERG (ebd., S. 121). Dies ist m. E. gerade im pädagogischen Kontext von großer Bedeutung, da nicht alle jungen Menschen in der Lage sind, ihre Bedürfnisse *explizit* zu artikulieren. Nach Auffassung des Autors enthalten negative Botschaften oft indirekte Appelle und Hilferufe: „Hinter einschüchternden Aussagen stehen ganz einfach Menschen, die an uns appellieren, auf ihre Bedürfnisse einzugehen“ (ebd.). Nach ROSENBERG treten alle Angriffe, Kritiken, Urteile und Beleidigungen in den Hintergrund, sobald wir uns darauf fokussieren, die hinter einer Äußerung stehenden Gefühle und Bedürfnisse des anderen Menschen zu hören (vgl. ebd.). Wenn wir dies tun, müssen wir uns nicht mehr in unerfreuliche oder gar gewaltsame Streitigkeiten verwickeln. Im Gegenteil: „Wir fangen an, dieses Glück zu fühlen, wenn wir damit beginnen, Aussagen anderer, die wir zuvor als kritisch oder vorwurfsvoll erlebt haben, als die Geschenke an[zu]sehen, die sie sind: Gelegenheiten, Menschen, die in Not sind, etwas zu geben“ (ebd.). Welch breites Feld an Möglichkeiten eine solche empathisch-wertschätzende Sichtweise des anderen Menschen im Kontext von Konfliktlösungen – z. B. im schulischen Bereich – bietet, lässt sich hier bereits erahnen.

Andererseits dürfte durch die o. g. Ausführungen deutlich geworden sein, dass eine solche veränderte Sichtweise einiges an Übung und Veränderungsbereitschaft verlangt. Eine angemessene Anwendung der GFK gelingt sicher nicht ohne bewusstes Bemühen und gezielte Einübung. ROSENBERG merkt dazu an: „Übung ist absolut notwendig, da die meisten von uns mit mehr oder weniger Gewalt aufgewachsen sind. Andere zu verurteilen und ihnen Vorwürfe zu machen ist uns zur zweiten Natur geworden. Um die GFK zu üben, müssen wir langsam vorgehen, sorgfältig überlegen, bevor wir sprechen, und oft auch nur einen tiefen Atemzug nehmen und gar nichts sagen. Den Prozeß zu erlernen und ihn anzuwenden braucht beides seine Zeit“ (ebd., S. 174). Hier zeigt sich der Autor m. E. durchaus realistisch bei der Einschätzung der konkreten Umsetzungsmöglichkeiten seines Ansatzes in der Praxis. An anderer Stelle konstatiert ROSENBERG: „Es ist erstaunlich, wie effektiv dieser Prozess ist. Er ist einfach im Hinblick auf seine Struktur; er ist nicht sehr kompliziert, aber er erfordert einen ziemlich großen Paradigmenwechsel bei den eigenen Werten“ (ROSENBERG/MENDIZZA 2004, S. 4). Eine „gewaltfreie“ Haltung im Sinne der GFK ist also nicht im Schnellverfahren zu haben; sie bedarf vielmehr eines grundlegenden Umdenkens und einer bewussten Entscheidung für die Werte, welche diesem Konzept zugrunde liegen.

Dennoch kann der GFK-Prozess enorme Wirkungen zeitigen. ROSENBERG spricht auch von der „Macht der Empathie“ und führt aus: „Ich bin nach wie vor erstaunt über die heilende Kraft der Empathie. Immer wieder habe ich miterlebt, wie Menschen aus den lähmenden Schmerzen herauswachsen, sobald sie genug Kontakt mit jemandem haben, der ihnen empathisch zuhören kann“ (ROSENBERG 2004 a, S. 144). Dies gilt nach Auffassung des Autors nicht nur für den Bereich der Psychotherapie, sondern auch für den Arbeitsalltag in Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Betrieben und anderen Organisationen. „Unsere Fähigkeit, Empathie zu geben, ermöglicht es uns, verletzlich zu bleiben, potentielle Gewalt zu entschärfen, das Wort ‚nein‘ zu hören, ohne es als Zurückweisung zu verstehen, ein totge-laufenen Gespräch wiederzubeleben und sogar Gefühle und Bedürfnisse zu hören, die schweigend ausgedrückt werden“ (ebd., S. 145). Nach ROSENBERG führt die in angemessener Weise praktizierte GFK stets zu der Einsicht, dass selbst solche Menschen, die uns wie „Monster“ erscheinen, einfach nur menschliche Wesen wie wir selbst sind, deren Verhaltensweisen uns bisweilen davon abhalten, sie in ihrer Menschlichkeit wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 138f).

Auch uns selbst gegenüber sollten wir nach ROSENBERG empathisch sein, denn: „Wenn wir innerlich gewalttätig mit uns selbst umgehen, dann ist es schwierig, auf andere von Herzen empathisch zu reagieren“ (ebd., S. 149). Vielen Menschen wurde jedoch nach Auffassung des Autors in Familie oder Schule beige-bracht, dass sie falsch, schlecht und unzulänglich sind, was nicht selten zu einer Haltung permanenter Selbstkritik, zwanghafter Selbstabwertung bis hin zu echtem Selbsthass führt. „Selbstverurteilung ist, wie jede Verurteilung, tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse“, führt ROSENBERG aus (ebd., S. 151). Nur durch die bewusste Einübung von Selbstempathie und Selbstwertschätzung kann diese Fehlein-stellung, die sich auch im sozialen Miteinander negativ auswirkt, überwunden werden.

Als Frucht von Empathie uns selbst und anderen gegenüber stellt ROSENBERG die *Wertschätzung* durch andere Menschen in Aussicht. Wenn wir gleichsam „reinen Herzens“ gewaltfrei und wertschätzend kommunizieren, so fällt das positiv auf uns zurück (ebd., S. 150). Sobald andere Menschen Scham oder Schuld, Unfreundlichkeit oder mangelnde Sensibilität bei uns wahrnehmen, sinkt nach Auffassung des Autors die Chance, dass sie unser Verhalten wertschätzen. Wenn wir hingegen mit dem, was wir tun, ohne manipulative Absichten zur Bereicherung des Lebens aller beitragen, so steigt die Chance, dass wir selbst wertschätzende Reaktionen erhalten (vgl. ebd.). Diese Reinheit der Absicht spiegelt sich auch in folgendem Zitat: „Handeln wir einzig und allein aus einer lebensspendenden Energie heraus, dann werden wir feststellen, daß andere Menschen uns Wertschätzung entgegenbringen. Ihre Wertschätzung ist jedoch nur ein Rückmeldemechanismus, der uns zeigt, daß unsere Bemühungen zum gewünschten Ergebnis geführt haben. Wir feiern die Wertschätzung für unsere Wahl, unsere ganze Kraft für das Leben einzusetzen, und daß uns das auch gelungen ist“ (ebd., S. 158). „Wertschätzung“ in diesem Sinne wird hier also als Gradmesser für das Gelingen lebensdienlicher und gewaltfreier Kommunikation verstanden. Es wird deutlich, dass es nach Auffassung von ROSENBERG zentral auf die *Motivation* ankommt, aus der heraus Wertschätzung geschenkt wird, wenn sie die menschlichen Beziehungen wirksam bereichern soll.

Immer wieder konstatiert ROSENBERG, dass im Alltag häufig *nicht wertschätzend* kommuniziert wird – und dies gerade auch im Umgang mit jungen Menschen. So begegnen wir nach Beobachtung des Autors insbesondere *Kindern* nicht immer mit der nötigen Wertschätzung. Er führt aus, dass wir in unserem Kulturkreis eine Person sehr schnell abwerten und herabsetzen, wenn wir sie in die „Schublade Kind“ stecken (vgl. ROSENBERG/SEILS 2005, S. 99). Der Autor stellt aufgrund eines von ihm selbst wiederholt durchgeführten Experimentes fest, dass viele Eltern – und er schließt sich selbst dabei mit ein – für die eigenen Kinder nicht annähernd so viel Verständnis aufbringen wie für andere Personen, die ihnen ferner stehen (vgl. ebd., S. 98). Aus dem Wunsch heraus, Kinder in Zukunft nicht anders zu behandeln als Menschen, vor denen er einen großen Respekt hat, schlägt ROSENBERG eine Übung vor, die er in die Frage kleidet: „Können Sie sich vorstellen, wenn Sie sich das nächste Mal über ein Kind ärgern, mit ihm genauso umzugehen wie mit ... [einer] von Ihnen ganz besonders geschätzten Person?“ (ebd.). Dazu nennt ROSENBERG ein Beispiel: „Stellen sie sich vor, Ihr Kind wäre Gandhi!“ (ebd.). Sogleich würde wohl jeder seinem Kind mit großer Achtung und Wertschätzung begegnen.

ROSENBERG, der nach eigener Aussage 40 Jahre lang „Lehrer/innen und Angestellte in der Verwaltung öffentlicher und privater Schulen von der Vorschule bis zur Hochschule“ beraten hat, veröffentlichte 2003 ein Buch mit dem Titel „Life-Enriching Education“, das 2004 erstmals in deutscher Übersetzung erschien: „Erziehung, die das Leben bereichert: Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag“ (ROSENBERG 2007; vgl. S. 19). In diesem nicht nur für pädagogische Praktiker lesenswerten Buch legt ROSENBERG seine grundlegenden pädagogischen Ideen dar. Der Autor zeigt darin, wie GFK sinnvoll in Schulen angewandt werden kann.

Er illustriert seine Ausführungen mit zahlreichen Beispielen aus dem Schulalltag, die den Leser praxisnah von der Wirksamkeit seiner Methode überzeugen sollen. Da dieses Buch für das Thema der vorliegenden Arbeit relevant ist, sei es hier in seinen Grundzügen kurz vorgestellt.

Zunächst berichtet ROSENBERG, dass er seine pädagogischen Ideen in Anlehnung an die Schriften von JOHN HOLT, IVAN ILLICH, JOHN GATTO und ALFIE KOHN entwickelt hat. Seine eigenen Erfahrungen mit dem Aufbau von Schulen, die mit den Prinzipien der GFK in Einklang stehen, sowie die Ideen der o. g. Autoren haben nach ROSENBERGs eigener Aussage sein Bewusstsein für die „politische Dimension der Erziehung“ sowie seinen „tiefen Wunsch, an radikalen Veränderungen des Erziehungswesens mitzuarbeiten“, bestärkt (ebd., S. 9). In ihrem Vorwort zu ROSENBERGs pädagogischem Hauptwerk schreibt RIANE EISLER: „Viele von uns erkennen, daß das gesamte Erziehungswesen dringend einer grundlegenden Veränderung bedarf. Uns wird klar, daß die meisten Schulsysteme unserer Zeit die Kinder nicht auf die völlig neuartigen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereiten. Wir merken immer deutlicher, daß eine echte Reform des Erziehungssystems unabdingbar ist, damit die Kinder von heute und die Kinder von morgen in einer friedlicheren, gerechteren und verlässlicheren Welt leben können“ (ebd., S. 15). EISLER gibt damit den schulreformerischen Grundtenor von ROSENBERGs Buch über „Erziehung, die das Leben bereichert“ wieder, der sich durch sein ganzes Werk hindurchzieht.

Nach ROSENBERG muss sich in unseren Schulen einiges grundlegend ändern, wenn sie als „lebensbereichernde“ und „wertschätzende“ Organisationen zukunfts-tauglich werden sollen (vgl. ebd., S. 123ff). In einem eigenen Vorwort zu seinem Buch schreibt ROSENBERG: „Das staatliche Schulsystem hat sich lange Zeit hauptsächlich mit der Frage beschäftigt, wie man Lehrpläne möglichst sinnvoll gestaltet. Lebensbereichernde Erziehung geht von der Annahme aus, daß die Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen sowie die Beziehungen der Schüler/innen untereinander und zu dem, was sie lernen, für die Zukunft mindestens genauso wichtig sind“ (ebd., S. 19). In dieser zentralen Aussage wird ein wichtiges Merkmal des ROSENBERG'schen Erziehungsansatzes deutlich: Es handelt sich um eine dezidiert *beziehungsorientierte* Pädagogik, bei der – ähnlich wie in der TZI – die Beziehungen zwischen den beteiligten *Personen*, aber auch die Beziehungen der Personen zu den jeweiligen *Lerninhalten* im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Bereits in jungen Jahren erhielt ROSENBERG tiefgreifende Einblicke in die oft wenig gewaltfreien und wertschätzenden Strukturen des staatlichen Schulsystems. Als Psychotherapeut wurde ROSENBERG häufig von Eltern um Rat gefragt, deren Kinder es schwer hatten, zu lernen und sich gemäß den Vorstellungen der Schulbehörde zu verhalten (vgl. ebd.). Unter diesem Eindruck entstand ROSENBERGs grundlegendes Interesse am Schulwesen. „Als ich anfang, mich im Interesse dieser Kinder mit den Schulen zu beschäftigen, wurde mir allmählich klar, daß die meisten Lehrer/innen und Schüler/innen unter dem System ‚Schule‘ leiden. Ich erkannte, daß der Konkurrenzkampf, der in den Schulen gefördert wurde, verhinderte, daß die Schüler/innen achtsame und liebevolle Beziehungen zueinander aufbauten“ (ebd., S. 19f). Zusammen mit BILL PAGE, einem Lehrer, suchte ROSENBERG nach

einem Ansatz, der es Lehrer/innen und Schüler/innen ermöglichen sollte, in eine *partnerschaftliche* Beziehung miteinander zu treten. Dabei sollte nicht die Förderung des Konkurrenzstrebens, sondern die Zusammenarbeit im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 20). „Als mir immer klarer wurde, daß die Strukturen des bestehenden Schulsystems meinen eigenen Wertvorstellungen nicht entsprachen, begann ich, andere Möglichkeiten der Strukturierung schulischer Erziehung zu erforschen“, resümiert ROSENBERG (ebd.). Hier macht der Autor seinen schulreformerischen Impuls explizit deutlich.

ROSENBERG wirkte mit bei mehreren Schulentwicklungsprogrammen in den USA; eine der von ihm mit auf den Weg gebrachten Pilotschulen wurde mit dem „nationalen Preis für außergewöhnliche Leistungen auf dem Gebiet der Erziehung“ ausgezeichnet (ebd., S. 21). Er unterstützte auch Schulen in sozialen Brennpunktgebieten bei der Entwicklung „innovativer Programme“ (ebd.). Auch in anderen Ländern förderte der Autor Schulprogramme, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Vielfalt, Autonomie und Gemeinsinn in Bildungseinrichtungen zu entwickeln (vgl. ebd.). So wurde ROSENBERG von MIRI SHAPIRO, der Direktorin einer Schule in Israel, eingeladen, ein Schulentwicklungsprojekt mit „Gewaltfreier Kommunikation“ an ihrer Schule zu unterstützen. Da dieses Projekt erfolgreich war, finanzierte die EU den Aufbau von vier ähnlichen Schulen in Israel sowie von vier weiteren auf palästinensischem Gebiet. SHAPIRO wurde Leiterin der nationalen Kommission für Gewaltprävention an Schulen und führte GFK-Trainings mit Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Verwaltungsangestellten in über 400 israelischen Schulen durch (vgl. ebd.). Inzwischen gibt es in Israel rund 70 Schulen und an die 1000 Kindergärten, in denen die Kinder nach den Prinzipien der „Gewaltfreien Kommunikation“ unterrichtet werden (vgl. ROSENBERG/SEILS 2005, S. 129). Diese Schulen wurden auch empirisch untersucht: „In Israel gibt es eine Studie, die einen Forschungspreis gewonnen hat, und sie belegt, dass in den Giraffenschulen die Gewaltquote um 50 Prozent niedriger ist als in regulären Schulen und das akademische Niveau höher“, schreibt ROSENBERG (ebd.). Dieser Befund ist sicher bemerkenswert; um zu empirisch validierten Aussagen zu kommen, bedürfte es aber noch weiterer empirischer Studien – vor allem auch in GFK-Schulen anderer Länder.

Auch in Italien und Serbien wurden von der EU unterstützte Schulen gegründet, die „lebensbereichernde Erziehung“ anbieten (vgl. ROSENBERG 2007, S. 21). Inzwischen gibt es auch im deutschsprachigen Raum zahlreiche Schulen, die mit der GFK arbeiten oder Elemente daraus in ihren Schulalltag aufgenommen haben. Schulen aller Stufen und Arten, welche die „Gewaltfreie Kommunikation“ in ihre Schulprogramme integriert haben, finden sich im Internet heute in großer Zahl. Dies zeigt, dass der Ansatz der „Gewaltfreien Kommunikation“ in den Schulen unserer Zeit bereits weite Verbreitung gefunden hat.

Für ROSENBERG ist der Bildungsbereich ein besonders wichtiges Anwendungsgebiet der „Gewaltfreien Kommunikation“. „Das letztgenannte Gebiet – Erziehung und Ausbildung – ist eines, in das ich sehr viel Energie investiere. Ich möchte, dass die nächste Generation von Menschen überall auf der Welt eine andere Erziehung und Ausbildung mit einer grundlegend anderen inneren Einstellung erhält. Mit den erlernten Fähigkeiten werden sie neue Strukturen kreieren, die das

neue Paradigma unterstützen“ (ROSENBERG 2004 b, S. 9). So sieht ROSENBERG im Bereich von Erziehung und Bildung geradezu das „Herz gesellschaftlicher Veränderung“ (ebd., S. 7ff).⁵²

Welches sind nun die besonderen Merkmale von „lebensbereichernden Schulen“, die mit der Methode der GFK arbeiten und die ROSENBERG auch „Giraffenschulen“ nennt? ROSENBERG selbst fasst diese wie folgt zusammen: „Die Schüler/innen, die an einem Erziehungsprogramm, wie ich es mir vorstelle, teilgenommen haben, lernen, ihre Autonomie und Interdependenz zu schätzen, und erwerben die organisatorischen Fähigkeiten, die sie brauchen, um lebensbereichernde Systeme aufzubauen, in denen sie leben können“ (ROSENBERG 2007, S. 27). Im Folgenden seien nun die Merkmale von GFK-Schulen zusammenfassend dargestellt. Nach ROSENBERG kann man in solchen Schulen Folgendes beobachten:

- Die Zusammenarbeit von Lehrer/innen und Schüler/innen ist geprägt von Kooperation und Partnerschaftlichkeit.
- Arbeitsziele, aber auch Regeln und Bestimmungen werden einvernehmlich von den Beteiligten selbst festgelegt.
- Lehrer/innen und Schüler/innen sprechen eine wertschätzende und gewaltfreie Sprache; sie respektieren Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche aller am Schulleben beteiligten Personen.
- Die Schüler/innen lernen in einer Lerngemeinschaft, deren Anliegen es ist, allen Kindern zu helfen, ihre Ziele zu erreichen; konkurrierendes Verhalten wird nicht gefördert.
- Die Schüler/innen sind intrinsisch motiviert; sie lernen nicht für versprochene Belohnungen oder aus Angst vor Strafe.
- Tests werden am Beginn einer Lerneinheit geschrieben; sie dienen ausschließlich dazu, die Lernbedürfnisse der einzelnen Schüler/innen zu ermitteln.
- Statt Zensuren erhalten die Schüler/innen Beurteilungen, in denen das erworbene Wissen und die erlernten Fertigkeiten beschrieben werden.
- Macht wird nur zum Schutz von Bedürfnissen wie Gesundheit und Sicherheit ausgeübt, nicht als Mittel zur Bestrafung (vgl. ebd., S. 27f).

Diese Zusammenfassung enthält alle wichtigen Elemente einer „lebensbereichernden Schule“ nach ROSENBERG. Bemerkenswert dabei ist, dass diese Beschreibung recht allgemein gehalten ist und an keine bestimmte Art zu unterrichten gebunden ist. Dennoch ist die GFK-Pädagogik bestimmten Werten, wie z. B. der Gewaltlosigkeit und dem Gemeinsinn, verpflichtet, die für den Autor essentiell sind. Er selbst betont immer wieder die Wertbezogenheit und Radikalität seines Ansatzes: „Ich trete hier also nicht nur für einen neuen Lehrplan, eine andere Tageseinteilung, eine Veränderung der Sitzordnung im Klassenzimmer oder irgendwelche Lehrmethoden ein ... Worum es mir geht ist eine Veränderung auf der Ebene von Werten, eine

52 Vgl. den gleichnamigen Titel von ROSENBERG (2004 b): Das Herz gesellschaftlicher Veränderung. Paderborn: Junfermann; Amerikan. Originalausgabe (2003): The Heart of Social Change.

Veränderung sämtlicher Grundlagen; so radikal ist mein Vorhaben“ (ebd., S. 28). Das o. g. Zitat macht auch deutlich, dass GFK durchaus mit verschiedenen Schulsystemen kompatibel sein kann, sofern eine gewaltfreie und wertschätzende Grundausrichtung konsequent umgesetzt wird.

Im Folgenden werden einige weitere Merkmale „gewaltfreier“ Schulen im Sinne von ROSENBERG wiedergegeben. Da ist zunächst die sog. „Giraffensprache“ zu nennen, die von Wertschätzung, Herzlichkeit, Verständnis und Empathie für das Verhalten, die Gefühle und die Bedürfnisse anderer Menschen geprägt ist. Die „Giraffe“ – das Landtier mit dem größten Herz und dem besten Überblick – steht hierbei symbolisch für diese wertschätzende Art von Kommunikation. Die „Wolfsprache“ hingegen – rau, grob, gewaltsam und unempathisch – verurteilt den anderen und sich selbst, wertet ab, versucht zu manipulieren und verhindert wertschätzende Kommunikation. ROSENBERG verdeutlichte diese beiden Sprechvarianten in seinen Vorträgen und Workshops durch zwei Tier-Handpuppen, denen er die entsprechenden „giraffischen“ oder „wölfischen“ Worte in den Mund legte. In GFK-orientierten Schulen wird die „Giraffensprache“ bewußt gepflegt. ROSENBERG vertritt die Auffassung, dass die Schule auch die Aufgabe hat, Schüler/innen darauf vorzubereiten, in „lebensbereichernden Organisationen“ aktiv mitzuarbeiten. Dies geschieht vor allem dadurch, dass sie schon als junge Menschen gewaltfrei kommunizieren lernen. Sie bekommen durch die GFK quasi ein „Werkzeug“ an die Hand, mit dessen Hilfe sie Meinungsverschiedenheiten „ohne Streit und Kampf“ beilegen können (vgl. ebd., S. 33).

Der Aufbau *partnerschaftlicher* Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist für ROSENBERG der Dreh- und Angelpunkt einer lebensbereichernden Schule. Nach Auffassung des Autors wird dieses Prinzip in den traditionellen Schulen jedoch in der Regel nicht verwirklicht. In den meisten „dominanzorientierten Schulen“ bestimmen die Lehrer/innen, was die Schüler/innen zu tun haben (vgl. ebd., S. 85). Außerdem werde den Lehrpersonen „...das Recht zugestanden, ‚Machtstrategien‘ anzuwenden (Belohnung, Bestrafung, Hervorrufen von Schuld- und Schamgefühlen, Appelle an das Pflichtgefühl...), um das Verhalten der Schüler/innen zu steuern ... Deshalb sehen die meisten Schüler/innen nur die Möglichkeit, sich entweder zu unterwerfen oder zu rebellieren“ (ebd.). Für die Entwicklung von Autonomie und Bezogenheit sowie zum Aufbau einer eigenständigen und intrinsischen Lernmotivation ist es nach Meinung des Autors jedoch unverzichtbar, dass die Schüler/innen zu allen am Schulleben beteiligten Personen partnerschaftliche Beziehungen entwickeln (vgl. ebd.).

Wertschätzende Beziehungen zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen stellen für ROSENBERG somit das Kernstück lebensbereichernder Pädagogik dar. Dies bedeutet jedoch nicht, einer grenzenlosen „Laissez-faire-Erziehung“ das Wort zu reden. In seinem Buch „Kinder einfühlsam ins Leben begleiten“ schreibt der Autor: „Wenn wir diese Qualität von bedingungsloser Liebe, Respekt und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen kommunizieren, dann bedeutet das nicht, dass uns gefallen muss, was sie tun. Es bedeutet auch nicht, dass wir großzügig und grenzenlos sein müssen oder dass wir unsere Bedürfnisse oder Werte aufgeben. Es ist jedoch notwendig, dass wir Menschen die gleiche Qualität von Respekt entgegenbringen,

unabhängig davon, ob sie tun oder nicht tun, was wir von ihnen erbitten. Diese Qualität des Respekts können wir durch Empathie ausdrücken oder indem wir uns die Zeit nehmen zu verstehen, warum die andere Person nicht unserem Wunsch gemäß gehandelt hat“ (ROSENBERG 2015, S. 20). Für den Bereich der Pädagogik ist diese Aufforderung zur *bedingungslosen Wertschätzung* des anderen Menschen m. E. von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Kindern und Jugendlichen mit uneingeschränkter Liebe, Respekt und Akzeptanz zu begegnen, auch wenn sie Dinge tun, die nicht unseren Wertvorstellungen entsprechen, kann allerdings eine Herausforderung für Lehrpersonen darstellen. Trotz des Bemühens um uneingeschränkte Wertschätzung von Schüler/innen wird es notwendig sein, dort Grenzen zu setzen, wo die Sicherheit, die Freiheit oder die Würde anderer Menschen durch das Verhalten Einzelner bedroht ist. Auch dieses Grenzensetzen kann jedoch in einem Geist des Respekts und der Wertschätzung vollzogen werden – und muss nicht, wie etwa in der „Schwarzen Pädagogik“, mit Demütigung, Kränkung, Bestrafung und Ausgrenzung verbunden sein (vgl. z. B. RUTSCHKY 1977/1997).

Die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung spielt in „Giraffenschulen“ eine zentrale Rolle. „Wenn wir deutlich machen, daß es uns um die Qualität der Beziehung geht – um Ehrlichkeit und Empathie (Einfühlsamkeit) – und daß wir uns zum Ziel gesetzt haben, für die Erfüllung der Bedürfnisse aller zu sorgen, dann können andere Menschen Vertrauen entwickeln...“ (ROSENBERG 2007, S. 63). Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, dass eine Lehrer/in um die Bedürfnisse ihrer Schüler/innen weiß, zu denen auch das Bedürfnis nach Wertschätzung, Verständnis und Vertrauen gehört (vgl. ebd., S. 52). Wenn z. B. ein Schüler „Nein“ zu der Bitte eines Lehrers sagt, etwas Bestimmtes zu tun oder zu lassen, ist es nach ROSENBERG wichtig, „das Bedürfnis hinter dem ‚Nein‘ zu hören“ (ebd., S. 92). Eine in der GFK geschulte High-School-Lehrerin beschreibt dies so: Nach einiger Übung im empathischen Zuhören habe sie im Umgang mit ihren Schüler/innen bemerkt, dass sie die Mitteilungen ihrer Schüler/innen anders als bisher wahrnahm. In ihren Forderungen und Wutausbrüchen hörte sie vor allem die Botschaft: „Bitte höre mir zu!“ oder „Bitte hilf mir!“ Durch diese neue Art zu hören und die eigenen Gefühle und Bedürfnisse – auch als Lehrerin – auszudrücken, habe sich der Ton in der Klasse stark verändert. Das bisher oft angespannte Klima sei zunehmend einer Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit gewichen (vgl. ebd., S. 107).

Auch der Kontakt zwischen den Lehrer/innen und die Zusammenarbeit der Lehrer/innen mit den Eltern kann durch „Gewaltfreie Kommunikation“ eine Bereicherung erfahren, die sich positiv auf das gesamte Schulklima auswirkt. Dazu schreibt ROSENBERG: „Eine aufrichtige Zusammenarbeit wird möglich sein, wenn alle Beteiligten darauf vertrauen, dass ihre Bedürfnisse und Werte respektvoll berücksichtigt werden. Der Prozess der Gewaltfreien Kommunikation basiert auf einem achtsamen Umgang miteinander, der eine aufrichtige Kooperation fördert“ (ROSENBERG 2013, S. 7). Die GFK kann somit auf verschiedenen Ebenen zu einer positiven Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten beitragen.

Eine zentrale Fähigkeit von Lehrpersonen im Kontext der GFK ist diejenige der „Empathie“, also des „Einfühlungsvermögens“ (ROSENBERG 2007, S. 71ff). ROSENBERG führt dazu aus: „Es gehört zur Empathie, für das, was die andere Person

im Augenblick fühlt und braucht, völlig offen zu sein und diese Präsenz nicht in einem Wirrwarr von Diagnosen und Interpretationen zu verlieren“ (ebd., S. 71). Es sei vielmehr das Ziel, dass eine Lehrperson ihre Aufmerksamkeit in jedem Augenblick mit dem verbunden weiß, was in ihr und in anderen lebendig ist (vgl. ROSENBERG 2009, S. 46). Hier wird zum einen ROSENBERGs grundlegende Ablehnung jeglicher Form von *Diagnostik* als vermeintlich unzulässiger Interpretation deutlich, die fragwürdig erscheinen muss. Eine angemessene pädagogische Diagnostik, z. B. im Bereich der kognitiven Fähigkeiten oder auch des psychosozialen Entwicklungsstandes eines Kindes oder Jugendlichen, kann m. E. durchaus auch in einfühlsamer und wertschätzender Art und Weise durchgeführt werden und für die individuelle Entwicklungsförderung von Schüler/innen wertvolle Dienste leisten. – Andererseits wird auch in diesem Ansatz die seelisch-geistige *Präsenz* der Lehrperson als ein wichtiger Gelingensfaktor von Erziehung ausgewiesen. Ein solches Präsent-Sein erfordert nach Auffassung ROSENBERGs auch, dass man den im eigenen Bewusstsein auftauchenden vorgefassten Meinungen und Urteilen über andere Menschen keinen Raum gibt, sondern bereit ist, „mit dem ganzen Sein“ zu hören (ROSENBERG 2007, S. 71). Diese vorurteilsfreie und wertschätzende *Offenheit* für das Kind bzw. den Jugendlichen muss aber m. E. eine sinnvolle Diagnostik seines individuellen Lernentwicklungsprozesses keinesfalls ausschließen; vielmehr lässt sich beides im pädagogischen Kontext durchaus konstruktiv verbinden.

Ein weiterer Schritt, Schüler/innen besser zu verstehen, kann nach ROSENBERG darin bestehen, dass Lehrer/innen ihnen mit Worten spiegeln, was sie verstanden haben; so kann die Lehrperson sich vergewissern, dass das Kind bzw. der Jugendliche tatsächlich das gemeint hat, was sie gehört zu haben glaubt (vgl. ebd., S. 72). ROSENBERG betont immer wieder, dass es insbesondere für Lehrer/innen unendlich wichtig ist, mit ihren Schüler/innen empathisch in Beziehung zu treten (vgl. ebd., S. 75). Da jedoch nicht alle Kinder und Jugendlichen willens oder in der Lage sind, ihre Gefühle und Bedürfnisse offen auszusprechen, sollte eine Lehrperson die Fähigkeit entwickeln, auch dann mit ihnen in empathischen Kontakt zu treten, wenn sie selbst nicht imstande sind, sich authentisch zu artikulieren. Nach ROSENBERG sind heute viele Schüler/innen nicht fähig, ihre Bedürfnisse offen mitzuteilen. „Da sie gelernt haben, sich in der Sprache von Dominanzsystemen zu äußern, verkleiden sie das, was sie sagen wollen, auf verschiedene Weisen. Deshalb halte ich es für wichtig, daß es Lehrer/innen gelingt, von sich aus Kontakt zu den Gefühlen und Bedürfnissen ihrer Schüler/innen herzustellen, auch wenn diese sich nicht offen ausdrücken können“ (ebd., S. 79). Dies erfordert jedoch seitens der Lehrperson die Fähigkeit, in Botschaften wie z. B. Forderungen, Urteilen, Fragen und nonverbalen Mitteilungen der Schüler/innen deren Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen (ebd.). Hierbei ist es wichtig, eventuelle negative Aussagen von Schüler/innen nicht persönlich zu nehmen. „Um Empathie zu entwickeln, wenn andere nicht in der Lage sind, ihre Gefühle und Bedürfnisse direkt auszudrücken, vergegenwärtige ich mir, daß das, was ich als Angriff, Kritik oder Beleidigung verstehen mag, vielleicht besser als Leiden des anderen unter seinen unerfüllten Bedürfnissen verstanden werden sollte“ (ebd.). Dies ist nicht nur in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch in der Kooperation mit Kolleg/innen und Eltern sicher-

lich ein wichtiger Beitrag zu einer friedlichen und wertschätzenden Kultur des Miteinanders.

Hierzu ein Beispiel, das ROSENBERG selbst anführt – eine Situation aus dem Schulalltag: Ein Lehrer bringt seine Frustration über einen Schüler zum Ausdruck, der sich in unerwünschter Weise verhält. Der Schüler ruft: „Sie sind gemein!“ Der Lehrer antwortet empathisch: „Fühlst du dich verletzt und möchtest du stärker respektiert werden, als du es aus der Art, wie ich gerade mit dir gesprochen habe, herausgehört hast?“ (ebd.). Nun wird der Schüler eher in der Lage sein, sein Anliegen offen auszusprechen, als wenn der Lehrer verletzt reagiert und die Aussage des Schülers wörtlich genommen hätte. Gleichzeitig erhöht sich die Chance, dass eine solche Situation wertschätzend und gewaltfrei gelöst werden kann.

Auch die Fähigkeit zur „Konfliktlösung“ ist für eine nach dem GFK-Ansatz arbeitende Lehrperson unverzichtbar. „Eine der Eigenschaften, über die man verfügen muss, wenn man eine lebensbereichernde Schule aufbauen will, ist die Fähigkeit, Konflikte auf eine für die Kontrahenten zufriedenstellende Weise zu lösen“ (ebd., S. 125). Hierzu müssen nach ROSENBERG auch die Schüler/innen und das Schulverwaltungspersonal die GFK-Regeln kennen und verinnerlicht haben (ebd., S. 126). So sollten nicht nur die Lehrenden, sondern möglichst *alle* an einer Schule arbeitenden Personen in der Lage sein, gewaltfrei und wertschätzend zu kommunizieren. Dieser Aspekt ist m. E. wichtig, da er die Schule als Gesamtorganisation in den Blick nimmt – und nicht nur die einzelne Lehrperson in ihrem Klassenzimmer meint. Auch zeigt dieser Ansatz, dass Konfliktlösung im Sinne der GFK nichts ist, was etwa nur professionellen Pädagog/innen vorbehalten bliebe, sondern dass dieses Modell unabhängig von Bildungsgrad und Status *allen* offensteht, die bereit sind, damit zu arbeiten – gerade auch im Kontext der Schule.

An GFK-Schulen werden zur Streitschlichtung spezielle „Friedensstifter“ aus der Schülerschaft eingesetzt, die bei Streitigkeiten nach dem 4-Schritte-Programm der „Gewaltfreien Kommunikation“ vermitteln (1. Vorfall beschreiben; 2. Gefühle benennen; 3. Bedürfnisse aussprechen; 4. Bitten formulieren). Dieses Vorgehen führt in der Regel zu friedlichen Lösungen konflikthafter Situationen zwischen Schüler/innen. Darüber hinaus wird allen Schüler/innen ein Grundwissen über die Prinzipien „Gewaltfreier Kommunikation“ vermittelt, das diese dann im Alltag nach und nach praktizieren und selbstständig anwenden lernen. Somit steigt die Chance, dass die geltenden „Schulregeln“ nicht mit Zwang durchgesetzt werden müssen, sondern von den Schüler/innen freiwillig und aus Einsicht befolgt werden.

Wichtig dabei ist, dass die Schulgemeinschaft sich ihre Regeln und ihre Ordnung selber gibt. „Bei der lebensbereichernden Erziehung werden alle zur Aufrechterhaltung der Ordnung erforderlichen Regeln und Vorschriften als Resultat eines Dialogs zwischen Lehrpersonal und Schülerschaft festgelegt, wobei die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden“ (ebd., S. 125). Auf dieses gemeinsame Aufstellen von Regeln wird in GFK-Schulen besonderer Wert gelegt. ROSENBERG führt aus, dass Regeln eher respektiert werden, wenn sie – statt von einer Autorität – von den Betroffenen selbst festgelegt werden und wenn jeder weiß, dass es dabei allein um den Schutz und nicht um die Bestrafung von Personen geht (vgl. ebd., S. 131f). Dies leuchtet unmittelbar ein – und gilt m. E. auch für

solche Schulen, die sich programmatisch nicht explizit dem Konzept der GFK verschreiben möchten.

Ein weiteres Merkmal von GFK-Schulen ist eine *wertschätzende Lernatmosphäre* mit intrinsischer Motivation aller Lernenden. „Schüler/innen, die in einer Atmosphäre frei von Abwertungen unterrichtet werden, lernen, weil sie sich dafür entscheiden, nicht, weil sie dafür Belohnungen bekommen oder weil sie eine moralische Verurteilung oder Bestrafung vermeiden wollen“, schreibt ROSENBERG (ebd., S. 37). Dies ist nach Auffassung des Autors nur möglich durch eine „partnerschaftliche Beurteilung von Leistungen“ (ebd., S. 100). Gemeinsam sollen klare Regelungen getroffen werden, auf welche Art und Weise festgestellt werden soll, ob die vereinbarten Lernziele erreicht sind. Dafür ist es nach ROSENBERG erforderlich, dass messbare Ziele formuliert und die genauen Modalitäten festgelegt werden, mit deren Hilfe für jeden einzelnen Schüler beurteilt werden kann, was bereits erreicht wurde und was noch zu erlernen ist (vgl. ebd., S. 100). Auch im Bereich der Leistungsbeurteilung zeigt sich somit, dass GFK-Pädagogik zwar die pädagogischen Grundlinien klar vorgibt, im Detail jedoch Gestaltungsfreiräume befürwortet, die nur von den Beteiligten selbst vor Ort inhaltlich und methodisch gefüllt werden können.

ROSENBERG setzt sich vehement für die Abschaffung von Ziffernnoten ein, die nach seiner Auffassung nicht nur die intrinsische Lernmotivation von jungen Menschen konterkarieren, sondern Angst und Stress in die Schule bringen, was ihrerseits nicht lernfördernd, sondern bekanntermaßen hochgradig lernhemmend wirkt. Als alternative Form der Leistungsbeurteilung schlägt ROSENBERG daher vor, Berichte über die Fortschritte eines Schülers anzufertigen, die bereits entwickelte Fähigkeiten wertschätzend beschreiben. Dies kann nach Auffassung des Autors in Form von Zeugnissen oder Gesprächen erfolgen, wobei die Schüler/innen an den Gesprächen teilnehmen sollten (vgl. ebd., S. 103f). ROSENBERG fordert in diesem Zusammenhang: „Verantwortlichkeit: ‚Ja‘, Zensuren: ‚Nein‘ ... Zensuren werden also nicht vergeben“ (ebd.). In diesem Punkt deckt sich die Auffassung ROSENBERGs mit derjenigen vieler anderer Autoren aus dem Umkreis der Humanistischen Pädagogik.

„Zwangstaktiken“, um Kinder und Jugendliche zum Lernen zu bringen, lehnt ROSENBERG ab (ebd., S. 127). In seinem Buch „Kinder einführend unterrichten“ schreibt der Autor, dass er an einem intrinsischen Lernen interessiert sei, das durch das Leben selbst motiviert ist und durch den Wunsch, Neues zu lernen und Fähigkeiten zu entwickeln, die zum Wohlergehen aller beitragen können (vgl. ROSENBERG 2005, S. 8). Ein Lernen unter Zwang charakterisiert ROSENBERG dagegen wie folgt: „Was mich mit großer Traurigkeit erfüllt ist alles Lernen, das nach meiner Wahrnehmung durch Zwang motiviert ist. Unter Zwang verstehe ich Folgendes: Wann immer eine Schülerin irgend etwas lernt, weil sie Angst vor Bestrafung hat oder weil sie aus einem Wunsch nach einer Belohnung in Form von Noten handelt, wenn sie vor Schuld oder Scham flieht oder aus einem vagen Gefühl heraus agiert, sie ‚sollte‘, ‚müsste‘ oder ‚man macht...‘ – dann nenne ich das Zwang. Lernen ist nach meiner Auffassung zu wertvoll, um durch irgendeine dieser einzwängenden Taktiken motiviert zu sein“ (ebd.). Nach diesem Maßstab erfolgt das Lernen an

vielen Schulen der Gegenwart immer noch überwiegend unter „Zwang“ – und ist von einem Lernen, das die intrinsischen Motivationen und Interessen der Schüler/innen wertschätzt und fördert, in der Regel noch weit entfernt. Hier liegen zweifellos wichtige Aufgaben für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule.

ROSENBERGs Ansatz zielt also auf die Entwicklung einer echten und intrinsischen Lernmotivation, die mit Selbstbestimmung, aber auch mit Selbstdisziplin einhergeht. Schüler/innen und Lehrer/innen, die ihren eigenen Wertvorstellungen gemäß handeln können, lernen anders und freier als solche, die aus Angst vor Strafe und schlechten Beurteilungen lernen müssen (vgl. ROSENBERG 2007, S. 127). Damit dies gelingt, sollten Lehrpersonen nach Auffassung des Autors die GFK-Prinzipien kennen und anwenden, auch wenn die Schüler/innen, die sie unterrichten, aus anderen schulischen Kontexten kommen, in denen mit Druck und Zwang gearbeitet wird (vgl. ebd.). „Selbstdisziplin zu entwickeln und Gehorsam (oder Ungehorsam) zu überwinden, gelingt nicht über Nacht. Wenn eine herkömmliche Schule sich zu einer lebensbereichernden Schule zu wandeln versucht, verlaufen die ersten Wochen meist chaotisch“, räumt der Autor selbstkritisch ein (ebd.). Dies ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, wie sehr die Prinzipien des „gewaltfreien“ Lernens von dem abweichen, was an manchen traditionellen Schulen, die einen eher „autoritären“ Lehrstil pflegen, immer noch gängige Praxis ist.

In GFK-Schulen spielt der „Respekt vor Autorität“ durchaus eine Rolle, wobei dieser Begriff in einem etwas anderen Sinne gebraucht wird als gewöhnlich. „Respekt vor Autorität würde ich wie folgt definieren: Wenn eine Lehrerin in einer Klasse etwas weiß, das die Schüler schätzen, und sie bietet ihnen ohne jeden Druck an, es ihnen beizubringen, lernen die Schüler, Respekt vor ihrer Autorität zu haben. Doch diesen Respekt hat sie sich erworben, sie hat ihn nicht gefordert“, schreibt ROSENBERG (ebd., S. 126). Nach Auffassung des Autors besitzt jeder Schüler und jede Schülerin *selbst* letztendlich die Autorität, für sich zu entscheiden, ob eine Lehrperson Autorität hat oder nicht – „...und das zeigen ihr die Schüler Tag für Tag. Furcht vor Autorität als Respekt vor Autorität zu maskieren ist nicht schwer; man braucht dazu nur bestimmten Menschen das Recht zuzusprechen, andere zu bestrafen oder zu belohnen“ (ebd.). Hier wird einmal mehr ROSENBERGs ablehnende Haltung gegenüber Bestrafung und Belohnung als Mittel der Erziehung deutlich. Zum anderen zeigt dieses Zitat m. E. unmissverständlich, dass der Autor eine echte, *personale Autorität* von Lehrpersonen keineswegs geringschätzt, sondern durchaus befürwortet; der Gradmesser für die Anerkennung pädagogischer Autorität sind dabei die Schüler/innen selbst.

So sollte nach ROSENBERG eine Lehrperson „Macht“ niemals in strafendem Sinne, sondern immer nur in beschützender Absicht anwenden. Diese „beschützende Anwendung von Macht“ spielt in der GFK-Pädagogik eine bedeutsame Rolle. Nach Auffassung des Autors ist es in Konfliktsituationen durch empathisches In-Kontakt-Treten mit den Gefühlen und Bedürfnissen des jeweils anderen in der Regel möglich, eine Lösung zu finden, die beiden Seiten gerecht wird (vgl. ebd., S. 140). „Doch ist in manchen Fällen ein solcher Dialog nicht möglich, und es ist unumgänglich, Macht auszuüben, um das Leben oder die Persönlichkeitsrechte von Menschen zu schützen“

(ebd., S. 141). In solchen Situationen kann sich eine Lehrperson bewusst dafür entscheiden, von ihrer pädagogischen Macht Gebrauch zu machen. Es ist jedoch nach Auffassung des Autors wichtig, dass sie sich dabei des Unterschiedes zwischen „schützender“ und „strafender Macht“ bewusst ist (vgl. ebd.). Während die strafende Anwendung von Macht von der Auffassung ausgeht, dass sich Menschen aus Boshaftigkeit unsozial verhalten und quasi mit Gewalt zu einem prosozialem Verhalten gezwungen werden müssen, beruht die schützende Anwendung von Macht auf der Annahme, dass Menschen aus Unwissenheit Dinge tun, die ihnen selbst oder anderen schaden. Sie sind sich der Folgen ihrer Handlungen nicht bewusst und wissen nicht, wie ein soziales Miteinander gestaltet werden kann, in dem die Bedürfnisse aller Berücksichtigung finden. In diesem Kontext spricht ROSENBERG auch von einer „kulturell erlernten Unwissenheit“, die es gerechtfertigt erscheinen lässt, die Bedürfnisse anderer Menschen zu verletzen (ebd., S. 142).

Die schützende Anwendung von Macht ist für ROSENBERG die einzige pädagogisch legitime Weise, Macht gegenüber Kindern und Jugendlichen auszuüben. „Jemand, der Macht einsetzt, um zu schützen, möchte Verletzungen oder die Mißachtung der Rechte anderer Menschen verhindern“ (ebd.). Einen strafenden Einsatz von Macht Kindern und Jugendlichen gegenüber lehnt ROSENBERG hingegen prinzipiell ab. Denn Strafen bewirkten in der Regel nicht, dass die Bestraften sich ändern und Reue zeigen; vielmehr schürten sie bei den Betroffenen meist nur Feinseligkeit und Groll, was ihren Widerstand gegen eine Verhaltensänderung eher noch verstärkte (vgl. ebd., S. 141). Auch hier grenzt sich der Autor also deutlich gegen autoritäre Strafpraktiken ab, wie sie etwa in der „Schwarzen Pädagogik“ gang und gäbe waren (vgl. RUTSCHKY 1977/1997).

Im Mittelpunkt der GFK-Pädagogik steht das Bemühen um den Aufbau einer *Gemeinschaft Lernender* auf der Grundlage gegenseitiger Verbundenheit (vgl. ebd., S. 111). ROSENBERG führt hierzu aus: „Lebensbereichernde Erziehung strukturiert die Schule als eine Gemeinschaft, in der die Schüler sich nicht nur für ihre eigenen Lernziele engagieren, sondern mit gleicher Energie auch anderen Schülern helfen, ihre Lernziele zu erreichen“ (ebd.). Dass ein solches kooperatives Prinzip heute noch nicht an *allen* Schulen Wirklichkeit geworden ist, auch wenn es in zahlreichen Schulprogrammen proklamiert wird, ist wohl eine nicht allzu weit hergeholte These, deren umfassende empirische Überprüfung allerdings noch aussteht.

Dabei wirkt die Schulgemeinschaft – quasi modellhaft – auf das Erleben und die Kompetenzen der Schüler/innen ein. Die Art und Weise, wie Schulen, Klassen und Lerngruppen organisiert sind, vermittelt Schüler/innen nach Auffassung von ROSENBERG wichtige Lernerfahrungen (vgl. ebd.). „Die Organisation von Klassenverbänden und Schulen kann entweder Lernprozesse fördern, die Schüler brauchen, um Interdependenz fördernde Strukturen zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, oder sie kann Konkurrenz fördern sowie Herrschen und beherrscht werden“, stellt ROSENBERG zu Recht fest (ebd.). Nach Einschätzung des Autors sind die Schulen der Gegenwart häufig immer noch ein Abbild unserer Konkurrenzgesellschaft. Er beschreibt dies mit deutlichen Worten: „Doch wir leben in einer Kultur, die die Konkurrenz fördert und in der ausschlaggebend ist, wer in einem unfairen Kräftemessen gewinnt, bei dem eigentlich nur die Privilegierten den Sieg davontragen

können. Unsere Schulen spiegeln dies klar wider“ (ebd., S. 112). Hier klingt ein sozial- und gesellschaftskritisches Moment an, das sich wie ein roter Faden durch ROSENBERGs Leben und Werk zieht: *Gesellschaftliche Wertschätzung* erleben vielfach nur die sozial Privilegierten, die in einem konkurrenzorientierten System auf der Gewinnerseite stehen. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“, aber auch eine „Kultur der Wertschätzung“ im Bildungswesen müsste dieser faktischen sozialen Ungleichheit der *Chancen*, von der nicht zuletzt die PISA-Studien immer wieder ein beredtes Zeugnis ablegen, Rechnung tragen – und sich aktiv darum bemühen, dieser mangelnden Chancengleichheit durch geeignete strukturelle und pädagogische Maßnahmen gezielt entgegenzuwirken (vgl. Kap. 4.1.4 und Kap. 5).

Der o. g. Befund steht in eindeutigem Widerspruch zu dem, was viele sich für die Entwicklung der künftigen Generationen wünschen. So werden nach ROSENBERG die meisten Menschen zustimmen, dass Kinder und Jugendliche unsere Unterstützung brauchen bei der Entwicklung von „Altruismus, liebevoller Zuwendung und verantwortlichem Verhalten anderen gegenüber“ (ebd., S. 111f). Solche nach Auffassung des Autors an einer „weltlichen Ethik“ orientierten Kompetenzen, in denen es „um so grundlegende menschliche Eigenschaften wie Güte, Mitgefühl, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit“ geht, können nach ROSENBERG nur in einer schulischen Gemeinschaft erlernt und eingeübt werden, die *selbst* diesen Prinzipien folgt. Vor dem Hintergrund des „Lernens am Modell“, wie es etwa ALBERT BANDURA im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie beschrieben hat, leuchtet dies unmittelbar ein (vgl. BANDURA 1976; 1979).

Ein bewährtes pädagogisches Gestaltungselement einer solchen durch gegenseitige Verbundenheit und Hilfsbereitschaft gekennzeichneten Schulgemeinschaft ist etwa ein „Tutorensystem“, das sich aus Schüler/innen, aber auch aus Eltern, Großeltern und anderen Erwachsenen im Umfeld der Schule zusammensetzt. Da Schüler/innen nachweislich gut von- und miteinander lernen können, ist es nach ROSENBERG durchaus sinnvoll, dass ein Schüler in einem bestimmten Bereich *andere* unterrichtet, während er in anderen Bereichen *selbst* Anleitung erhält. Dabei fühlen sich in der Regel beide bereichert, indem sie einerseits selbst helfen können und andererseits Hilfe annehmen (vgl. ebd., S. 117). Erfahrungen mit altersgemischten Klassen, die bewusst ein solches Tutorensystem pflegen, bestätigen diese These.

Die Lehrer/innenrolle in einer GFK-Schule vergleicht ROSENBERG mit derjenigen einer „Reiseberater/in“ [sic] (ebd., S. 114f). Eine Lehrperson kann die Reise so gestalten, dass sie den Lernbedürfnissen des jeweiligen Schülers entspricht. Sie erwartet nicht, daß alle „die gleichen Ziele haben und diese zum gleichen Zeitpunkt oder auf dem gleichen Weg erreichen“ (ebd., S. 114). Durch den nicht vorhandenen Zwang, alle Kinder im selben Tempo und im Frontalunterricht durch den Unterrichtsstoff zu jagen, werden auch bei den Lehrpersonen Kapazitäten frei, sich individuell den Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler/innen zuzuwenden und sie intensiv auf ihrer „Lernreise“ zu begleiten. Somit kommt ein solcher zieldifferenter Unterricht der Einzelförderung jeder einzelnen Schüler/in besonders entgegen.

Bei einem so verstandenen Lernen geht es um „lebensbereichernde Inhalte“ und „lebensbereichernde Ziele“, die mit den Schüler/innen gemeinsam festgelegt werden (ebd., S. 33 und S. 86). Die Lehrperson agiert dabei weder „autoritär“ noch „antiau-

toritär“. ROSENBERG weist in diesem Zusammenhang darauf hin, wie sich „autoritäre Erziehung“, „antiautoritäre Erziehung“ und „lebensbereichernde Erziehung“ diesbezüglich unterscheiden (ebd., S. 86). „Bei der *autoritären Erziehung* sind die Ziele der Lehrer/innen maßgebend und die Ansichten der Schüler/innen spielen dabei nicht die geringste Rolle ... Bei der *antiautoritären Erziehung* werden die Ziele der Schüler/innen verfolgt, und die Auffassung des Lehrers spielt keinerlei Rolle ... *Lebensbereichernde Erziehung* verfolgt nur Ziele, auf die sich Lehrer und Schüler gemeinsam festgelegt haben“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd.). Hier nimmt ROSENBERG eine im Kontext der vorliegenden Studie interessante Positionierung und Zuordnung seines pädagogischen Ansatzes vor, indem er ihn sowohl gegen „autoritäre“ als auch gegen „antiautoritäre“ Erziehungskonzepte abgrenzt. Das Kriterium der Abgrenzung ist der Grad, in dem die Lernziele von Lehrer/innen und Schüler/innen *gemeinsam* festgelegt werden.

ROSENBERG konstatiert, dass die Probleme unserer Zeit neue Ansätze und neue Formen von Organisation und Institution verlangen – nicht nur im Erziehungs- und Bildungsbereich. Er schreibt: „Offensichtlich benötigen wir radikal andere Organisationsformen als jene, die die Lebensqualität auf unserem Planeten zur Zeit entscheidend bestimmen. Millionen von Menschen hungern Jahr für Jahr, obwohl es auf der Erde eigentlich genug Nahrung für alle ihre Bewohner gibt. Wir leben umgeben von schrecklicher psychischer, körperlicher und institutioneller Gewalt“ (ebd., S. 123). So dient das Konzept der „lebensbereichernden Erziehung“ keinem Selbstzweck, sondern zielt nach ROSENBERG auf die Bewältigung der „von uns Menschen selbst geschaffene[n] Probleme“ (ebd.). Bei der „lebensbereichernden Erziehung“ steht nach Auffassung des Autors die Frage im Mittelpunkt, wie Lehrpersonen es Kindern und Jugendlichen ermöglichen können, auf eine Weise zu lernen, die ihnen diejenigen Kompetenzen vermittelt, welche nötig sind, um aktiv an der Lösung der von Menschen verursachten Probleme mitzuwirken (vgl. ebd.). ROSENBERG bekennt, dass er gerne der jetzigen und künftigen Generation von Kindern diejenigen Fähigkeiten beibringen würde, die sie benötigen, um neue Organisationsformen aufzubauen, welche sich zum Ziel setzen, auf die Erfüllung der Bedürfnisse aller Menschen hinzuwirken (vgl. ebd., S. 125). Der Autor fügt seinen Ausführungen den bemerkenswerten Satz hinzu: „So betrachtet wird die Erziehung unserer Kinder zum Ausgangspunkt für jede weitere Entwicklung“ (ebd.). Es wird deutlich, dass ROSENBERGs pädagogisches Anliegen eine *gesellschaftsverändernde* Zielrichtung verfolgt, die auf die Verwirklichung von mehr sozialer Gerechtigkeit, aber auch auf einen friedlicheren Umgang mit der Erde und ihren Bewohnern hin ausgerichtet ist.

Der Autor ist sich der Tatsache bewusst, dass es keine leichte Aufgabe ist, Schulen in dem oben dargelegten Sinne zu „transformieren“ (ebd., S. 123ff). „Gegen den Strom zu schwimmen, sich gegen das etablierte, traditionelle System aufzulehnen, ist niemals leicht“, schreibt ROSENBERG (ebd., S. 120). Dies kann nur gelingen mit einem klaren Ziel vor Augen. Und so ist es nach Auffassung des Autors wichtig, sich immer wieder das „Herzstück“ einer Erziehung, die das Leben bereichert, vor Augen zu führen: das Ziel, einander zu helfen, das Leben für- und miteinander fruchtbarer und friedlicher zu gestalten (vgl. ebd.).

Dafür reichen nach ROSENBERG die „technischen Aspekte“ seiner Methode nicht aus (ebd.). Vielmehr gehe es darum, gemeinsam „Unterstützungsgruppen“ aufzubauen und sich mit Gleichgesinnten zusammenzuschließen (ebd., S. 146). Nur im „Dialog“ mit allen am Schulleben Beteiligten kann die „Vision“ einer lebensbereichernden Schule zu einem tragfähigen Fundament für eine nachhaltige Schulentwicklung werden. Der gewünschte Wandel im Schulwesen hin zu wertschätzenden und gewaltfreien Schulen kann also nur eintreten, wenn alle Ebenen miteinbezogen werden – die Mikroebene der einzelnen Schulklasse ebenso wie die Mesebene der Einzelschule und die Makroebene des gesamten Schulsystems. Fehlen die dazu nötigen organisationalen bzw. strukturellen Voraussetzungen, „... werden die reformierten Schulen wahrscheinlich schon bald wieder in ihre ursprünglichen Strukturen und Verfahrensweisen zurückfallen“ (ebd., S. 146). Diese Einsicht bedarf zweifellos der Berücksichtigung, wenn es darum geht, eine „Kultur der Wertschätzung“ an Schulen zu realisieren, die *nachhaltige* positive Veränderungen mit sich bringt – und keine pädagogische „Modeerscheinung“ bleibt.

Dass die Initiierung solcher Veränderungen für ROSENBERG keinen überflüssigen Luxus, sondern eine zeitbedingte Notwendigkeit darstellt, bringt der Autor schließlich in folgenden Worten zum Ausdruck: „Obwohl es nicht leicht ist, die Erziehung grundsätzlich zu verändern, ist dies nach meiner Auffassung eine äußerst wirksame Möglichkeit, um auf diesem Planeten zum Frieden zu gelangen. Wenn es uns gelingt, zukünftige Generationen in Schulen auszubilden, die den Bedürfnissen aller Rechnung tragen, glaube ich, daß wir auch die Situation in Familien, an Arbeitsplätzen und in unseren Regierungen nach lebensbereichernden Prinzipien gestalten können“ (ebd., S. 149). Die Erreichung dieses Ziels kann nach ROSENBERG jederzeit im alltäglichen pädagogischen Miteinander beginnen, sofern dieses von dem Bemühen um Wertschätzung und Gewaltfreiheit getragen ist. Denn unabhängig davon, was in einer Schule oder in einem Schulsystem in der Vergangenheit pädagogisch für richtig gehalten und gelebt wurde, besteht nach Auffassung des Autors immer die Möglichkeit, dass die am Schulleben Beteiligten auf konstruktive und wertschätzende Weise miteinander in Austausch und Beziehung treten und gemeinsam den Aufbau lebensfördernder Schulgemeinschaften initiieren (vgl. ebd., S. 149f). Oder, um nochmals EISLER zu zitieren: „Wenn wir alle zusammenarbeiten, können wir Kulturen aufbauen, die die Verwirklichung unseres höchsten menschlichen Potentials unterstützen, statt sie zu behindern: die Entwicklung unserer starken Fähigkeiten, anderen Menschen mit liebevoller Zuwendung, Empathie und Kreativität zu begegnen“ (EISLER, in: ROSENBERG 2007, S. 18). Dies gilt zweifellos auch für den Aufbau einer „Kultur der Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart.

Im Umfeld des ROSENBERG'schen Ansatzes sind inzwischen zahlreiche Veröffentlichungen erschienen, in denen unterschiedliche Autor/innen das Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ mit verschiedenen Akzentsetzungen aufgreifen, auf verschiedene Bereiche anwenden oder in ihren eigenen Ansatz integrieren. Der Begriff der „Wertschätzung“ spielt auch in diesen Publikationen eine nicht unerhebliche Rolle, weshalb einige von ihnen an dieser Stelle noch angeführt seien. Unter pädagogischem Aspekt sind dabei vor allem drei Veröffentlichungen erwähnenswert, die in-

zwischen weite Verbreitung gefunden haben: Das in den USA 2004 erstmals erschienene Buch von HART/HODSON mit dem Titel „Compassionate Classroom: Relationship Based Teaching and Learning“; das von BITSCHNAU 2008 in deutscher Sprache veröffentlichte Buch „Die Sprache der Giraffen“; und schließlich die Veröffentlichung von ORTH/FRITZ aus dem Jahr 2013 mit dem Titel „Gewaltfreie Kommunikation in der Schule“ (HART/HODSON 2006; BITSCHNAU 2008; ORTH/FRITZ 2013). Auch das bekannte „Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation“ von INGRID HOLLER und das Buch „Wertschätzende Kommunikation im Business“ von BEATE BRÜGGEMANN sollen im Folgenden berücksichtigt werden, da sie themenrelevante Aspekte zum Begriff der „Wertschätzung“ enthalten (HOLLER 2005; BRÜGGEMANN 2011).

In ihrem Buch „Compassionate Classroom“, das 2006 in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Empathie im Klassenzimmer“ erschienen ist, unternehmen die Autorinnen SURA HART und VICTORIA KINDLE HODSON den Versuch, „ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt“, näher zu charakterisieren und konkrete Umsetzungsperspektiven für „Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht“ zu entwickeln (HART/KINDLE HODSON 2006). Zur Entstehungsgeschichte des Buches merken die Autorinnen an, dass das CNVC (Center for Nonviolent Communication) 1999 ein Erziehungsprojekt ins Leben gerufen hat, bei dem es darum ging, Materialien für Schulen und Seminare zu entwickeln. Das Buch „Empathie im Klassenzimmer“ sei ein Ergebnis dieses CNVC-Erziehungsprojektes (vgl. ebd., S. 10). Die Nähe der Autorinnen zu dem von ROSENBERG gegründeten CNVC wird hierbei deutlich – und damit die Authentizität ihres Ansatzes.

Die Autorinnen zeigen in ihrem Buch auf, wie mit Hilfe von „Empathie“ ein Lernklima in Schulklassen entstehen kann, das von Wertschätzung und Vertrauen geprägt ist und das den Schüler/innen ein angstfreies, intrinsisch motiviertes Lernen ermöglicht. Die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach ROSENBERG ist nach Auffassung von HART/KINDLE HODSON eine effektive Form, „Empathie“ einzuüben und zu praktizieren. Hierzu ein Zitat: „Empathie ist weder ein statischer Zustand noch ein Ziel, das wir erreichen können. Empathie ist auch kein Fach, das unterrichtet werden kann. Sich empathisch verbinden, [sic] ist eine Art in Beziehung zu sein – eine Art des Handelns und des gegenseitigen Austauschs. Gleichzeitig können uns bestimmte Übungen helfen, diese Art des Seins zu fördern. Nach unserer Erfahrung ist Gewaltfreie Kommunikation die praktischste und die leistungsfähigste von diesen Übungsformen“ (ebd., S. 6). Hier wird die „Gewaltfreie Kommunikation“ also als eine Übungsform verstanden, welche dazu dient, die Fähigkeit zur Empathie in zwischenmenschlichen Beziehungen zu fördern.

Den ersten Teil ihres Buches widmen HART/KINDLE HODSON der Frage, wie sich Beziehungen auf das Unterrichten und Lernen auswirken (vgl. ebd., S. 10). Zunächst betonen die Autorinnen, wie wichtig es ist, dass Lehrer/innen im Klassenzimmer „Sicherheit“ und „Vertrauen“ aufbauen (vgl. ebd., S. 19). So beginnt das erste Kapitel ihres Buches mit einer Frage: „Was brauchen und wünschen Lehrer und Schüler?“ Die Antwort von HART/KINDLE HODSON lautet, dass das, was sich Schüler/innen vorrangig wünschen, Menschen sind, die ihnen zuhören, die

ihre Ideen respektieren und ihre Bedürfnisse ernst nehmen (vgl. ebd.). Zu diesen Bedürfnissen, die allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gemeinsam sind, gehört für die beiden Autorinnen auch die „Wertschätzung“. Dabei bezieht sich das „Bedürfnis nach Wertschätzung“ zum einen auf die „Beziehung zu uns selbst“, zum anderen aber auch auf die „Beziehung zu anderen“ (ebd., S. 88).

HART/KINDLE HODSON plädieren für einen „auf Beziehungen basierenden Unterricht“, in dem Sicherheit, Vertrauen und Kommunikation genauso wichtig sind wie Geschichte, Sprachunterricht und Naturwissenschaften (vgl. ebd., S. 19). In ihrem Buch zeigen sie auf überzeugende Weise auf, „...dass die Zeit, die dafür gebraucht wird, Sicherheit und Vertrauen aufzubauen, einzelne Bedürfnisse zu erfüllen und die Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, tatsächlich das erschafft, was sich Erzieher am meisten wünschen – eine empathische Lerngemeinschaft, in der engagiertes Lernen gedeiht“ (ebd.). Die Angst mancher Lehrpersonen, durch den Aufbau wertschätzender Beziehungen im Klassenzimmer gehe zu viel kostbare Lernzeit verloren, erweist sich somit als unberechtigt.

Eine empathische Lerngemeinschaft entsteht nur in einer Atmosphäre, in der die Grundbedürfnisse der Schüler/innen wertgeschätzt werden. „Wenn wir möchten, dass Lernen stattfindet, dann brauchen Schülerinnen die emotionale Sicherheit, die von ‚einer Umgebung ausgeht, die auf Unterstützung, Pflege [Fürsorge], Wahrnehmung, gegenseitigem Aufeinandereingehen, Gefühlen der Zugehörigkeit, Schutz, Akzeptanz, Ermutigung und Verstehen aufbaut‘“, führen HART/KINDLE HODSON aus (ebd.). Eine solche vertrauensvolle Atmosphäre, die man m. E. auch als ein „Klima der Wertschätzung“ bezeichnen könnte, legt den Grundstein für ein gesundes und nachhaltiges Lernen. Denn: „...wo es Sicherheit und Vertrauen gibt, dort ist der Samen für lebendige zwischenmenschliche Kontakte und engagiertes Lernen gelegt“, wie die Autorinnen zu Recht anmerken (ebd., S. 19f). Sie sehen ihre Thesen durch empirische Studien bestätigt. So zeigen in amerikanischen Schulen durchgeführte Untersuchungen, dass bei größerem zwischenmenschlichem Vertrauen und höherer emotionaler Sicherheit der Schüler/innen weniger verbale Verunglimpfungen und Konflikte im Klassenzimmer vorkommen. Die Schüler/innen bringen mehr Verständnis und Empathie füreinander auf und auch die gegenseitige Wertschätzung zwischen Lehrpersonen und Kindern bzw. Jugendlichen nimmt zu. Darüber hinaus verbesserten sich in Klassen, die von einem solchen Klima getragen waren, die Resultate bei standardisierten Leistungstests (vgl. ebd., S. 20).

Nach HART/KINDLE HODSON werden diese Ideale in den Schulen unserer Zeit jedoch nur ungenügend verwirklicht. Trotz des Wissens um den Wert vertrauensvoller Beziehungen fühlten sich immer noch viele Schüler/innen in der Schule unsicher, fehle es an wertschätzenden Beziehungen zu Lehrer/innen, vermissten nicht wenige das empathische Aufeinandereingehen und das individuelle Verstandenwerden (vgl. ebd.). Aus Gefühlen von Frustration und Hoffnungslosigkeit gingen Schüler dann aufeinander los, beschimpften andere, machten sie verbal nieder und riefen ihnen höhnische Bemerkungen zu (vgl. ebd., S. 21). Ein solches aggressives Verhalten habe wiederum negative Auswirkungen auf das gesamte Schulklima; es verursache erneut eine Atmosphäre von Angst und Furcht und halte die Schüler/innen vom Lernen ab, da sie permanent damit beschäftigt seien, sich von zu-

rückliegenden Auseinandersetzungen zu erholen bzw. sich auf die nächsten Konflikte einzustellen (vgl. ebd.). Obgleich es evtl. nahe liegen mag, solche Verhältnisse als „typisch amerikanisch“ abzutun, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es vermutlich auch hierzulande soziale Brennpunktschulen gibt, in denen die oben beschriebenen atmosphärischen Phänomene zur alltäglichen Schulwirklichkeit gehören. Umso wichtiger erscheint es m. E., solche tiefgreifenden und folgenschweren Demotivierungsprozesse seitens der Schüler/innen zu erkennen – und ihnen durch eine wertschätzende Pädagogik gezielt entgegenzuwirken.

Auch Lehrer/innen tragen nach Auffassung von HART/KINDLE HODSON ihren Teil dazu bei, diese Atmosphäre von Furcht und Einschüchterung aufrecht zu erhalten. So lösen sie nach Auffassung der Autorinnen durch folgende Verhaltensweisen häufig unwissentlich Angst bei Schüler/innen aus: Sie stellen Vergleiche an und verwenden Etikettierungen, sie üben Kritik und drohen mit Bestrafungen, sie stellen Forderungen und setzen Kinder und Jugendliche massiv unter Druck (vgl. ebd.). Solche wenig wertschätzenden und einfühlsamen Verhaltensweisen von Lehrpersonen liefern „ein machtvolleres Verhaltensmodell“, das junge Menschen in ihren Interaktionen nachahmen (ebd.). So erzeugen Schulen die aggressiven und nicht wertschätzenden Verhaltensweisen, die sie vermindern möchten, zu einem gewissen Teil selbst.

Hinzu kommt, dass nicht wenige Schüler/innen auch zu Hause wenig Wertschätzung und sichere Bindungen erfahren. „Da viele Schüler zu Hause keine emotionale Sicherheit erleben, kommen sie bereits angespannt oder in einem ‚heruntergeschalteten‘ Zustand zur Schule. Wenn sie feindselige, entmutigende oder in anderer Weise negative Auseinandersetzungen mit Lehrern haben, verharren einige Schüler in einem fast konstanten Zustand von Kampf oder Flucht. Das Gehirn wird so gänzlich von den ‚Überlebens‘-Bedürfnissen in Anspruch genommen, dass diese Schülerinnen buchstäblich für die komplizierten Tätigkeiten des Verstandes, die für das Lernen gebraucht werden, nicht mehr erreichbar sind“ (ebd., S. 22). Für die Gültigkeit dieses Befundes finden sich in der neueren Gehirnforschung ausreichend Belege (vgl. z. B. BAUER 2011; HÜTHER 2009; HERRMANN 2009).

Im Kontext des Themas dieser Arbeit relevant ist auch die Unterscheidung der „vier Arten von Beziehungen im Unterricht“, welche HART/KINDLE HODSON vornehmen:

- „die Beziehung der Lehrerin zu sich selbst“;
- „die Beziehung des Lehrers zum Schüler“;
- „die Beziehung von Schülerinnen zu anderen Schülerinnen“ und
- „die Beziehung der Schüler zu ihrem eigenen Lernprozess“ (ebd., S. 25).

Bei Überlegungen zu einer wertschätzenden „Beziehungskultur“ an Schulen müssen diese und weitere „Beziehungsarten“ (wie z. B. die Beziehung der Schülerin bzw. des Schülers zu sich selbst; die Beziehung der Lehrperson zu den Lerninhalten etc.) m. E. differenziert betrachtet und gleichwertig einbezogen werden. Die Autorinnen führen aus, dass es für eine von Empathie getragene Schulkultur von zentraler Bedeutung sei, die Dynamiken dieser Beziehungen aufmerksam zu betrachten und

sich bewusst zu machen, wie diese durch die Wertvorstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen beeinflusst werden. Nur so sei es möglich, Schritt für Schritt die Chancen zur Gestaltung eines Schul- und Klassenraumes auszuloten, der auf einfühlsamen Beziehungen basiert (vgl. ebd.).

Bedenkt man nun, dass einer Schulgemeinschaft noch viele andere Personengruppen (wie z. B. Kolleg/innen, Eltern, Schulleiter/innen, sonstiges Schulpersonal) angehören, so potenziert sich diese Zahl von „Beziehungstypen“ noch um ein Vielfaches. Wenn also von „wertschätzenden Beziehungen“ in der Schule gesprochen wird, sind alle diese „Beziehungsarten“ mitzudenken. Dabei spielt die Vorbildfunktion aller Erwachsenen für junge Menschen eine entscheidende Rolle: „Mit dem, was wir sind, bringen wir einem Kind weitaus mehr bei als mit dem, was wir sagen. Also müssen wir so sein, wie wir wünschen, dass unsere Kinder einmal werden sollen“ (ebd., S. 27). Anhand dieses Zitates von JOSEPH CHILTON PEARCE heben die Autorinnen nochmals die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Kontext einer wertschätzenden und gewaltfreien Erziehung hervor.

Im zweiten Teil ihres Buches stellen HART/KINDLE HODSON „praktische Werkzeuge“ vor, um „Empathie im Klassenzimmer aufzubauen“ (ebd., S. 10). Diese pädagogische Fundgrube für die Einübung einfühlsamen Verhaltens im Klassenzimmer, die u. a. eine Anleitung zur professionellen „Giraffen-Mitteilung der Wertschätzung“ beinhaltet, enthält durchaus geeignete Materialien, wenn es darum geht, „Empathie“ und „Wertschätzung“ im Unterricht zu etablieren (ebd., S. 41ff und S. 165).

Eine weitere im Kontext des Themas dieser Arbeit beachtenswerte Veröffentlichung zur GFK ist das von KAROLINE IDA BITSCHNAU geschriebene Buch mit dem Titel „Die Sprache der Giraffen: Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen“, das 2008 erschien (BITSCHNAU 2008). Obgleich dieses Werk nicht primär pädagogische Fragestellungen zum Inhalt hat, leistet es doch eine wichtige Einordnung des GFK-Ansatzes in einen größeren theoretischen Zusammenhang, der seinerseits wiederum für die erziehungswissenschaftliche Perspektive erhellend ist. In einer detaillierten Analyse zeigt die Autorin auf, dass man „Gewaltfreie Kommunikation“ als „relationale Kompetenz“ verstehen kann, die sich in verschiedene Teilkompetenzen auffächern lässt. So ordnet BITSCHNAU den vier Schritten der „Gewaltfreien Kommunikation“ folgende Kompetenzen zu:

- 1. Schritt: „Beobachtung“ → „Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz“
- 2. Schritt: „Gefühle“ → „emotionale Kompetenz“
- 3. Schritt: „Bedürfnisse“ → „motivationale Kompetenz“ und
- 4. Schritt: „Bitten“ → „variable Strategiekompetenz“ (ebd., S. 79ff).

BITSCHNAU führt aus: „Durch die Beschäftigung mit dem ersten Schritt der Gewaltfreien Kommunikation wird vor allem die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz gefördert und erweitert. Die Umsetzung des zweiten Schrittes impliziert eine Erweiterung der emotionalen Kompetenz. Die Auseinandersetzung mit dem dritten Schritt fördert über die Bedürfniswahrnehmung und -Kenntnis [sic] motivationale Komponenten [sic] und die Anwendung des vierten Schrittes

führt direkt zu einer Erweiterung der zur Verfügung stehenden Strategien im Sinne konkreter Handlungen“ (ebd., S. 165). In ihrer Analyse zeigt die Autorin auf, dass alle vier Schritte der „Gewaltfreien Kommunikation“ unterschiedliche, sich gegenseitig beeinflussende Komponenten beinhalten, die wiederum bestimmte Fähigkeiten bzw. Kompetenzen implizieren. Diese stehen in einem wechselseitigen relationalen Verhältnis zueinander und ergeben in ihrer Gesamtheit eine Art „Basis- oder Grundkompetenzen“, welche jeweils Teilaspekte von „sozialer Kompetenz“ verkörpern (vgl. ebd.).

Ohne diese Zuordnung einer vertiefenden Betrachtung unterziehen zu können, sei an dieser Stelle doch darauf hingewiesen, dass sich der Ansatz der GFK im Lichte der Ausführungen von BITSCHNAU durchaus als geeignet erweist, wenn es z. B. darum geht, mit dem GFK-Konzept verbundene *pädagogische Ziele* in Form zu erwerbender *Kompetenzen* zu formulieren. Die Entwicklung und Erweiterung relationaler Kompetenzen durch schulisches Lehren und Lernen steht zweifellos im Einklang mit den aktuellen Bildungsplänen der Bundesländer und deckt somit wesentliche Ziele derselben ab (vgl. Kap. 4.1). Dies erhöht m. E. die Aktualität und die bildungspolitische Relevanz des GFK-Ansatzes – und somit die Notwendigkeit einer Beachtung desselben im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart.

Ein weiteres Verdienst der Autorin ist es, dass sie im Rahmen einer empirischen Untersuchung der Frage nachgegangen ist, welches die *salutogenetischen* Effekte emotionaler und sozialer Kompetenz sind und wie Menschen zu einer erweiterten Handlungskompetenz gelangen können. Zu den im Kontext des Themas „Wertschätzung“ relevanten Ergebnissen der Studie zählen z. B. Erkenntnisse über die Motivation der Befragten, sich mit der GFK zu beschäftigen. „Die am häufigsten angegebenen Motive für die Beschäftigung mit Gewaltfreier Kommunikation sind ein empathischer und *wertschätzender* Umgang mit sich und mit anderen; eine friedfertige Erziehung; neue Strategien, um *Respekt*, Freiheit und Verbindung in Beziehungen besser leben zu können; bessere Lebensqualität und mehr Authentizität; um eigene und fremde Beweggründe, Gefühle und Handlungen zu verstehen; um zu mehr *Achtsamkeit* und Selbstbestimmung im Leben zu gelangen; letztlich um erfüllende Beziehungen aufzubauen und dies sowohl beruflich als auch privat“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 170). Auch die Weiterentwicklung beruflicher Professionalität wurde häufig genannt. Insgesamt konnte BITSCHNAU nachweisen, dass durch das bewusste Praktizieren der „Gewaltfreien Kommunikation“ – z. B. im Rahmen einer GFK-Ausbildung – in allen vier o. g. Bereichen relationaler Kompetenzen ein deutlicher Zuwachs an Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den untersuchten Probanden zu verzeichnen war (ebd., S. 237ff).

Die aktuellste und m. E. kompetenteste deutschsprachige Veröffentlichung zum Thema „GFK und Schule“ stammt aus der Feder von GOTTFRIED ORTH und HILDE FRITZ und ist in Erstaufage im Jahr 2013 erschienen (ORTH/FRITZ 2013). Dieses Werk enthält eine umfassende systematische Darstellung der GFK-Grundprinzipien mit vielen praxisnahen Übungen. Dem Begriff der „Wertschätzung“ wird in diesem Buch eine besondere Bedeutung beigemessen. So schreiben die Autoren in ihrer Einleitung: „Gewaltfreie Kommunikation erleben wir als eine

Umgangsform, die auf wechselseitiger Achtung und gegenseitiger Wertschätzung beruht“ (ebd., S. 19). „GFK“ ist in diesem Sinne nicht nur eine Methode, sondern auch eine Haltung. Die Autoren stellen fest, dass Haltung und Methode sich verbinden, wo GFK in adäquater Weise zur Anwendung kommt (ebd., S. 10). „Zur Haltung Gewaltfreier Kommunikation gehören ... Wertschätzung mir selbst und anderen gegenüber, ebenso Selbst-Empathie und Empathie sowie ein neuer Umgang mit Macht ...: nämlich die Bevorzugung schützender und die Ablehnung strafender Macht“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass die beiden Autoren den Aspekt der „Wertschätzung“ in noch stärkerer Weise betonen als andere GFK-Vertreter. Die Haltung der „gegenseitigen Wertschätzung“ ist nach diesem Verständnis die unverzichtbare *Grundlage*, auf der jegliche „Gewaltfreie Kommunikation“ beruht. Dies bedeutet m. E. auch, dass eine rein „mechanische“ Anwendung der GFK als *Methode* nicht die gleichen Effekte haben kann wie eine von einer *Haltung* echter Wertschätzung getragene „Gewaltfreie Kommunikation“.

ORTH/FRITZ gehen – wie andere GFK-Autoren – in ihrer Analyse zunächst von einer Kritik am Status quo der heutigen Schule aus: „Schule erleben wir als eine Institution, in der Bewertungen an der Tagesordnung sind. Wir Lehrerinnen und Lehrer strafen und loben Schülerinnen und Schüler. Weil mit Lob wie mit Strafe immer auch ein/eine Be-Urteilung [sic] verbunden ist, lehnt Gewaltfreie Kommunikation Bestrafung, also die Ausübung strafender Macht, ebenso ab wie das Loben. Loben wird in Gewaltfreier Kommunikation durch eine andere Praxis, den *Ausdruck von Wertschätzung*, abgelöst“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 141). Hier wird nochmals deutlich, welche zentrale Stellung „Wertschätzung“ in der GFK-Pädagogik einnimmt, die sich ja zum Ziel gesetzt hat, jegliche Form individueller oder struktureller Gewalt in der Institution Schule zu überwinden.

Und so werfen ORTH/FRITZ die Frage auf, ob es denn überhaupt möglich ist, aus diesem System von Bestrafung und Belohnung auszusteigen – und ob Alternativen dazu eine realistische Option darstellen (vgl. ebd.). Die Autoren geben zu bedenken, dass jede Lehrperson, die im staatlichen Schulsystem arbeitet, sich mit gewissen Sachzwängen des Systems – wie z. B. der Notengebung – arrangieren muss. Wenn dies aber nicht *die einzige* Perspektive in Schulen und Hochschulen bleibt, kann es nach Einschätzung der Autoren „...mit einiger Mühe und Nachdenken ... gelingen, mit dem Ausdruck von Wertschätzung, ... wie sie die Gewaltfreie Kommunikation versteht, einen Weg zu beschreiten, der dazu geeignet ist, die Menschen zu stärken. Sie können sich als selbstwirksam erfahren, sich als gesehen erleben und Wertschätzung spüren: Die Person und die Beziehung zu anderen Personen wird in den Blick genommen, ohne jemanden zu beurteilen“ (ebd.). In diesem Sinne will das Buch Lehrer/innen dazu ermutigen, „eine andere Form der Wahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler und eine wertschätzende Sprache kennenzulernen, einzuüben und ... auch anzuwenden“ (ebd.). Somit ist nach Auffassung der Autoren eine wertschätzende Form des Umgangs mit Schüler/innen in gewissem Maße auch innerhalb von schulischen Strukturen möglich, die nicht *per se* auf „Gewaltfreiheit“ im Sinne der GFK ausgerichtet sind, sondern immer noch an den traditionellen Paradigmen von Bestrafung, Belohnung und Beurteilung festhalten.

ORTH/FRITZ geben zur Verdeutlichung des Gemeinten ein Beispiel aus dem Schulalltag: Ein Kind gibt seine Hausaufgaben in Schönschrift ab. Dies kann die Lehrperson *loben* mit dem Satz: „Das hast du toll gemacht, du schreibst jetzt schon wirklich viel schöner als früher!“ Mit einer solchen Rückmeldung wird das Kind nach Auffassung der Autoren in das zu lernende System von Belohnung und Bestrafung eingepasst. Die Lehrperson könnte aber auch *Wertschätzung* dem Kind gegenüber ausdrücken, was z. B. so klingen könnte: „Ich war froh, dass das Lesen für mich so ganz leicht war“; oder: „Danke, dass du so schön geschrieben hast. Das hat mir das Lesen ganz leicht gemacht“ (ebd., S. 144). Die Autoren kommentieren dieses Beispiel wie folgt: „So wird Lob durch wertschätzenden Dank ersetzt, der auf Urteile verzichtet und stattdessen das Gegenüber wissen lässt, was sein Tun ausgelöst hat“ (ebd.). Ob Kinder und Jugendliche durch solche (der GFK gemäßen) wertschätzenden Rückmeldungen allerdings *tatsächlich* weniger „abhängig“ von Wertschätzung bzw. „süchtig“ nach Anerkennung durch Erwachsene werden, mag dahingestellt bleiben. Es drängt sich die kritische Frage auf, ob der menschliche „Hunger“ nach positiven Rückmeldungen – in welcher Form auch immer sie gegeben werden – nicht auch bei solchen „schön“ formulierten und wertschätzenden Dankesworten bestehen bleibt – und befriedigt werden will.

Die Autoren vertreten jedenfalls die Auffassung, dass „Lob“ die Kinder und Jugendlichen an den Lobenden bindet, weil es deren Selbstwertgefühl zunehmend vom Lob des Erwachsenen abhängig werden lässt. Bei der „wertschätzenden Anerkennung“ seiner Arbeit hingegen könne das Kind seine Selbstwirksamkeit spüren: „Ich habe etwas getan, das etwas bewirkt hat; es hat das Lesen leicht gemacht“ (ebd.). ORTH/FRITZ fügen ihren Überlegungen folgende Feststellung hinzu: „Und was gibt es Stärkeres und Wichtigeres für Kinder und Jugendliche in schulischen Kontexten, als Selbstwirksamkeit zu spüren – eine in unseren Schulen viel zu seltene und kaum zu lehrende, sondern eben nur eigenständig zu machende Erfahrung“ (ebd.). Bei aller Anerkennung der Bedeutung von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bleibt es m. E. fragwürdig, ob diese durch „wertschätzende“ Formulierungen wie die oben genannten *tatsächlich* wirksam gefördert werden kann. Vermutlich müssen zu diesen „wertschätzenden“ Worten noch viele andere nachhaltige „Selbstwirksamkeitserfahrungen“ kommen, wenn diese dazu beitragen sollen, Schüler/innen nachhaltig in ihrer Persönlichkeit zu stärken.

Auch in einem weiteren Aspekt messen ORTH/FRITZ der „Wertschätzung“ eine zentrale pädagogische Bedeutung bei und stellen sie kontrastierend dem aus ihrer Sicht unerwünschten Verhalten von Lehrpersonen gegenüber. Nach Aussage der Autoren möchte GFK Lehrpersonen ermutigen, „...in jeder Situation zu prüfen, ob wir bestrafende Anwendung von Macht oder schulisches Lob anwenden oder schützende Anwendung von Macht und Wertschätzung erproben möchten“ (ebd., S. 146). Diese Grundentscheidung impliziert nach Auffassung der Autoren eine pädagogisch wichtige Differenzierung: „Es ist eben, anthropologisch betrachtet, ein beachtlicher Unterschied, ob man an die kindliche Persönlichkeit unter einem Teilaspekt, nämlich unter dem Aspekt ihres Verhaltens, herangeht und gezielt ‚Verhaltensmodifikation‘ betreibt, damit sich diese Persönlichkeit pädagogisch handha-

ben lässt, oder ob man den ganzen Menschen, die Entfaltung seiner Individualität und Beziehungsfähigkeit im Auge hat“ (ebd., S. 144). Hier gehen die Autoren über den Rahmen der GFK hinaus, indem sie die manipulativ bestrafende Anwendung von Macht als Teil des Konzepts der „Verhaltensmodifikation“ begreifen, die ja – aus behavioristischer Sicht – bis heute als probates „Mittel“ gegen unerwünschtes Verhalten von Schüler/innen verstanden wird. Einer solchen durch die Verhaltenstherapie beeinflussten anthropologischen Engführung erteilen ORTH/FRITZ eine klare Absage. Dies leuchtet unmittelbar ein, da ein behavioristisch geprägtes „Konditionieren“ (WATSON 1930; SKINNER 1938) von Kindern und Jugendlichen mit einer „gewaltfreien Erziehung“ im o. g. Sinne gänzlich unvereinbar ist. Ganz im Sinne der Humanistischen Pädagogik betonen die Autoren demgegenüber die ganzheitliche Sichtweise des Menschen sowie die Notwendigkeit einer von *innen* her gesteuerten Entfaltung seiner individuellen Persönlichkeit und sozialen Kontaktfähigkeit, die nicht durch manipulative Techniken und verhaltensmodifizierenden Verfahren beeinträchtigt werden sollte.

Im zweiten Teil ihres Buches schildern ORTH/FRITZ „Themen und Situationen aus dem Schulalltag“, anhand derer sie „Möglichkeiten zeigen, gewaltfrei und wertschätzend zu kommunizieren“ (ebd., S. 11). Hier wird der enge Zusammenhang zwischen „Gewaltfreiheit“ und „Wertschätzung“ erneut deutlich. Unter der Überschrift „Wertschätzung ausdrücken“ bzw. „Wertschätzung üben“ findet man nicht nur eine Fortbildungseinheit für Lehrer/innen, sondern auch Übungen, die beim „Heben der Schätze“ helfen sollen, bei denen eine Praxis der Wertschätzung in der Schule ansetzen kann (vgl. ebd., S. 147). Nach Einschätzung der Autoren gibt es kaum Lehrer/innen, die nicht auch Erfahrungen des *Gelingens* von wertschätzendem Miteinander im Unterricht gemacht haben. „Nur: Von alledem erfahren wir nichts oder kaum etwas, weil uns eine Kultur des wertschätzenden Austauschs fehlt“, resümieren ORTH/FRITZ (ebd., S. 149). Bei aller Schulkritik schließen die Autoren mit einer optimistischen Zukunftsperspektive: „Schule kann neu und schön werden – ,trotz alledem““ (ebd., S. 11). Dem ist nichts hinzuzufügen.

Auch INGRID HOLLER, die im deutschsprachigen Raum das erste umfassende „Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation“ verfasst hat, beschreibt darin eine Übungseinheit zum Thema „Wertschätzung und Anerkennung in der GFK ausdrücken“ (HOLLER 2005, S. 209ff). Dabei geht es vor allem darum, „Wertschätzung“ von „Komplimenten“, „Lob“ und „Schmeicheleien“ unterscheiden zu lernen, eigene Erfahrungen damit zu reflektieren, Wertschätzung ausdrücken zu lernen – auch sich selbst gegenüber – und schließlich empfangene Wertschätzung in Dankbarkeit entgegenzunehmen (vgl. ebd.). Im Vorwort empfiehlt ROSENBERG dieses Übungsbuch, das – so der Untertitel – „abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen“ anbietet, die von Kompetenz und Authentizität zeugen (vgl. ebd., S. 3 und S. 10). Obgleich dieses Buch überwiegend für die Arbeit mit Erwachsenen geschrieben wurde, enthält es auch zahlreiche Anregungen, die sich auf den Kontext Schule übertragen lassen. Das Besondere an diesem Beitrag ist vor allem seine Praxistauglichkeit, wenn es darum geht, „Wertschätzung“ im Schulalltag anzuwenden und die eigene „Wertschätzungscompetenz“ zu verbessern.

Schließlich sei noch eine Veröffentlichung zur GFK genannt, welche die Frage

nach den Möglichkeiten einer wertschätzenden Kommunikation in Unternehmen zum Inhalt hat. In ihrem Buch „Wertschätzende Kommunikation im Business“ unternimmt BEATE BRÜGGEMEIER den Versuch, den Ansatz der „Gewaltfreien Kommunikation“ auf die Geschäftswelt zu übertragen und Hilfen zu geben, durch Anwendung von GFK-Prinzipien das Führungs- und Kommunikationsverhalten im Berufsalltag zu professionalisieren (BRÜGGEMEIER 2011). Hierbei werden die Begriffe „gewaltfreie“ und „wertschätzende“ Kommunikation weitgehend synonym gebraucht. BRÜGGEMEIER gibt in Anlehnung an ROSENBERG folgende Definition von „Wertschätzung“: „Wertschätzung ist Anerkennung, die von Herzen kommt. Es geht darum [,] den anderen zu sehen und wahrzunehmen“ (ebd.). Diese Anerkennung fängt nach Auffassung der Autorin bei jedem selbst an. Des Weiteren stellt BRÜGGEMEIER fest: „Wertschätzung drückt aus, welchen Wert Sie schätzen“ (ebd., S. 161). Diese neue Wendung stellt eine Verbindung her zwischen der *Wertschätzung* für andere und der eigenen *Wertorientierung*. Somit sagt der Ausdruck von „Wertschätzung“ immer auch etwas über den Wertschätzenden selbst aus – nämlich welchen „Wert“ er am anderen schätzenswert findet.

Für BRÜGGEMEIER zeigt sich Wertschätzung wie folgt: „Wertschätzung äußert sich durch beständige Zuwendung und Aufmerksamkeit sowie durch einen respektvollen Umgang mit dem anderen“ (ebd.). Auch für diese Autorin aus dem Umfeld der GFK unterscheidet sich „Wertschätzung“ dabei grundsätzlich von „Lob“: „Der entscheidende Unterschied zwischen Lob und Wertschätzung ist die Absicht, die dahinter steht“ (ebd.). „Die grundsätzliche Absicht der Wertschätzung ist nicht an Leistung geknüpft, sondern an den Menschen, den ich wertschätze, und für das, was er ist“ (ebd.). Auch hier kommt der Aspekt der Ganzheitlichkeit und Bedingungslosigkeit von Wertschätzung zum Ausdruck, die nicht an Leistung gekoppelt sein darf, sondern der ganzen Person als solcher gelten muss, wenn sie glaubwürdig sein will.

BRÜGGEMEIER entwickelt in ihrem Buch einen sog. „Wertschätzungskreislauf“, der sich aus fünf Elementen zusammensetzt: „Bewusstsein für Wertschätzung“ → „Absicht der Freude und nicht der Manipulation“ → „Handlung [:] Wertschätzung ausdrücken“ → „Die andere Person erfährt Bestätigung, einen Beitrag geleistet zu haben“ → „Kraftquelle für Wachstum, Weiterentwicklung und Zusammenarbeit“ → usw. (ebd., S. 162). So kann Wertschätzung, z. B. in einem Betrieb, nach Auffassung der Autorin positive Motivationen schaffen und erhalten, die sich dann wiederum auf den gesamten Handlungskreislauf positiv auswirken. Dieser Kreislauf der Wertschätzung ist m. E. auf jede Institution – also auch auf die Schule – übertragbar.

Gegen Ende ihres Buches fragt BRÜGGEMEIER kritisch: „Passt Wertschätzung in die Geschäftswelt von heute?“ (ebd., S. 168) Sie zieht folgende Bilanz: „In der Schnellebigkeit des Berufsalltags und im herkömmlichen Arbeitsfluss bleibt meist keine Zeit dafür...“ (ebd.). Dennoch empfiehlt sie allen Verantwortlichen: „Nehmen Sie sich in der nächsten Teamsitzung die Zeit für Wertschätzung“ (ebd.). Denn oft liege der Fokus zu sehr oder ausschließlich auf dem Negativen, d. h. auf Verhaltensweisen und Situationen, die nicht zur Zufriedenheit verlaufen sind (vgl. ebd.). Dabei bleiben nach Auffassung der Autorin kostbare Ressourcen brach liegen.

„Wenn es Ihnen gelingt, ein Miteinander zu kreieren, in dem Menschen sich wohlfühlen und mit Freude arbeiten, werden Sie die Chance haben, dass das gesamte Potenzial in das Unternehmen einfließt. Wertschätzung ist nicht messbar, Wertschätzung ist spürbar!“ (ebd.). Diese Aussage kann zwar angesichts vorhandener und noch ausstehender empirischer Forschungen zur GFK und zu den drei „humanistischen“ Grundhaltungen nur bedingte Gültigkeit beanspruchen, ist aber m. E. dennoch erwähnenswert. Auch in der Schule sollte der Fokus weniger auf das gerichtet sein, was „schlecht“ gelaufen ist, sondern vielmehr auf die Wertschätzung dessen, was gelungen ist – auf allen Ebenen der schulischen Wirklichkeit. Ohne ein Klima der „Freude“ und des „Sich-Wohlfühlens“ aller Beteiligten kann wohl keine pädagogische Arbeit gedeihen.

An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen zu dem Thema „wertschätzende Unternehmenskultur“ auf den Markt gekommen sind, in denen der Versuch unternommen wird, die Prinzipien der GFK auf Wirtschaftsunternehmen zu übertragen. Hier ist z. B. das Buch von GABRIELE LINDEMANN und VERA HEIM zu nennen, das unter dem Titel „Erfolgsfaktor Menschlichkeit: Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren“ 2010 erstmals erschienen ist (LINDEMANN/HEIM 2011). Problematisch erscheint an solchen Veröffentlichungen, dass die „Wertschätzung“ von Mitarbeiter/innen im Sinne dieser „Ratgeber“ für Führungskräfte in Unternehmen offensichtlich dem Zweck dienen soll, den wirtschaftlichen Erfolg des Unternehmens zu steigern bzw. „den langfristigen Unternehmenserfolg zu sichern“ (vgl. ebd., S. 13; Rückeinband). Dass eine solche Haltung mit echter „Wertschätzung“ einer Person um ihrer selbst Willen im ROSENBERG’schen Sinne nichts gemein hat, obgleich sich die Autor/innen explizit auf ROSENBERG berufen, dürfte in den vorausgegangenen Ausführungen deutlich geworden sein. Vor der Übertragung eines solchen utilitaristisch-ökonomistischen Denkansatzes auf den Bereich der Pädagogik kann an dieser Stelle nur gewarnt werden. Schulen sind keine Wirtschaftsunternehmen, die den Regeln des ökonomischen Erfolgs unterworfen sind, und Kinder bzw. Jugendliche sind keine „Instrumente“, die dazu benutzt werden können, um durch das Mittel vermeintlich „wertschätzender“ Interventionen zum Zwecke des Erfolges irgendeines Unternehmens – oder des Ansehens irgendeiner Schule – beizutragen. Auch hier tut sich ein missbräuchliches Verständnis von „Wertschätzung“ auf, das mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im „humanistischen“ Sinne nicht kompatibel ist.

Will man zu einer kritisch-wertschätzenden Gesamtwürdigung des Ansatzes der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach ROSENBERG kommen, so ist zunächst zu fragen, inwieweit die Wirksamkeit dieses Konzepts in der Praxis bereits ausreichend empirisch geprüft und belegt wurde. Hierzu ist zunächst anzumerken, dass die Studie von BITSCHNAU zweifellos einen wertvollen Beitrag zu dieser Frage leistet, auch wenn sie aufgrund der geringen Anzahl an Probanden nicht als repräsentativ gelten kann. „Die außergewöhnlichen Veränderungen, die Menschen erleben, wenn sie sich intensiv auf eine länger andauernde Auseinandersetzung mit sich selbst im Rahmen der Gewaltfreien Kommunikation einlassen, stehen auf Grund der Ergebnisse dieser Studie außer Frage“, resümiert die Verfasserin (BITSCHNAU 2008, S. 240). Dies weist sie in ihrer qualitativen Untersuchung mit Erwachsenen aus

verschiedenen Arbeitsfeldern m. E. überzeugend nach. Inwieweit ein solches Ergebnis auch auf den *pädagogischen* Bereich zutrifft, dazu gibt es bisher noch wenige aussagekräftige Studien im deutschsprachigen Raum. Dennoch belegt auch die bereits erwähnte empirische Untersuchung zur GFK an Schulen in Israel die Wirksamkeit dieses Ansatzes im Bereich der Entwicklung sozialer, personaler, motivationaler und fachlicher Kompetenzen seitens der Schüler/innen, aber auch der Lehrpersonen (vgl. ROSENBERG/SEILS 2005, S. 129).

So lässt sich folgendes Fazit ziehen: Obgleich bereits einzelne empirische Studien zur GFK vorliegen (vgl. z. B. ROSENBERG/SEILS 2005, S. 129; BITSCHNAU 2008, S. 167ff), bleibt eine gründliche wissenschaftliche Untersuchung dieses Ansatzes im Sinne einer empirischen Effizienzprüfung künftigen Forschungsvorhaben vorbehalten. Dies gilt insbesondere für den Erziehungs- und Bildungsbereich. „Genau in diesem Bereich – Gewaltfreie Kommunikation und Erziehung – sind weitere Forschungen wichtig und dringlich“, resümiert auch BITSCHNAU (BITSCHNAU 2008, S. 244). Da die Gewaltfreie Kommunikation auch im Kontext der Inklusionspädagogik diskutiert wird, wären insbesondere auf diesem Gebiet differenzierte empirische Untersuchungen erforderlich, um die Wirksamkeit dieses Ansatzes zu validieren (vgl. ebd.; vgl. BOBAN/HINZ 2007)⁵³. Trotz aller offenen Forschungsfragen kann das GFK-Konzept m. E. nicht nur als vielfach praxiserprobt und praxistauglich betrachtet werden, sondern – durch seine besondere Schwerpunktsetzung im Bereich der „wertschätzenden Kommunikation“ – auch als unterstützend und zielführend, wenn es um die Entwicklung einer „Pädagogik bzw. Kultur der Wertschätzung“ an Schulen geht.

Andererseits darf dieser Ansatz nicht verabsolutiert und als die *einzig* wahre Form der Förderung relationaler Kompetenzen betrachtet werden. Die vier Schritte der „Gewaltfreien Kommunikation“ sind kein „Allheilmittel“, auch wenn einige GFK-Anhänger dieses Konzept „wie eine religiöse Überzeugung“ vertreten (BITSCHNAU 2008, S. 241f). BITSCHNAU beschreibt in diesem Zusammenhang das Phänomen eines gewissen Personenkultes, der sich um MARSHALL ROSENBERG zu dessen Lebzeiten entwickelt hat – ohne dass dieser jedoch einen solchen Kult bewusst gefördert habe (BITSCHNAU 2008, S. 240). Eine freie und kritische Auseinandersetzung mit dem GFK-Ansatz als *einem* gangbaren Weg zu mehr Wertschätzung in Beziehungen, in Organisationen sowie zwischen verschiedenen Kulturen und Nationen ist stets gefährdet, wo dieser Ansatz von Gruppen, die ROSENBERG als „Papst der Gewaltfreien Kommunikation“ betrachten, *ideologisch* vertreten wird (ebd.). Wenn dies geschieht, werden zu Recht die Gegner der GFK auf den Plan gerufen, die ROSENBERG bereits als „Kreuzung aus Rasputin und Billy Graham“

53 INES BOBAN/ANDREAS HINZ (2007): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik; S. 2: „Eine Kultur der Kooperation aller Beteiligten auf gleicher Augenhöhe wird erleichtert, wenn die Kommunikation aller Beteiligten von Gewaltfreiheit geprägt ist. Hier ist das dialogisch angelegte Konzept der ‚Gewaltfreien Kommunikation‘ bzw. der ‚Lebensbereichernden Pädagogik‘ von Marshall B. ROSENBERG ... hilfreich.“ Online unter URL: https://www.schulportal-thueeringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-82506.pdf [Stand 05.07.2016].

verspottet haben (WECKERT 2014, S. 6). Dennoch wird eine solche Polemik gegenüber dem Begründer der GFK den Stärken dieses Ansatzes m. E. nicht gerecht.

Einer trotzdem gelegentlich wahrnehmbaren Überhöhung des GFK-Konzepts kann z. B. das Wissen um die Tatsache entgegenwirken, dass keineswegs alles neu ist, was ROSENBERG an Ideen in die Welt gebracht hat. Dass ihm selbst diese Tatsache durchaus bewusst war, bringt ROSENBERG an verschiedenen Stellen seines Werkes immer wieder zum Ausdruck. So schreibt er beispielsweise in seinem Hauptwerk über die „Gewaltfreie Kommunikation“: „Sie beinhaltet nichts Neues; alles was in die GFK integriert wurde, ist schon seit Jahrhunderten bekannt“ (ROSENBERG 2004 a, S. 22). Zum einen sind die ideengeschichtlichen Bezüge zu humanistischen Psychologen wie MASLOW und ROGERS, aber auch zu philosophischen Denkern wie GANDHI und BUBER oder zu Bildungstheoretikern wie ILLICH, HOLT und KATZ unübersehbar und werden explizit benannt. Andererseits ist ROSENBERG freilich nicht der einzige Autor, der sich mit den Möglichkeiten eines friedfertigen und wertschätzenden Miteinanders in der Schule beschäftigt hat. Man denke nur etwa an die wegweisenden Ideen aus der Reformpädagogischen Bewegung am Beginn des 20. Jahrhunderts, die bereits vieles antizipiert hat, worauf ROSENBERG in seinem Ansatz zurückgreift (vgl. z. B. SCHEIBE 2010). Insbesondere ROSENBERGs *Schulkritik* findet man bei unzähligen Vorläufern in nahezu identischer Weise (vgl. PFISTERER 2003, S. 74ff).

Es bleibt die Frage, warum ausgerechnet die „Gewaltfreie Kommunikation“ nach ROSENBERG in den letzten 25 Jahren rund um den Globus eine solche Verbreitung gefunden hat. Hierzu ist m. E. festzustellen, dass außer RUTH COHN wohl kein Protagonist aus dem Umfeld der Humanistischen Psychologie das ursprünglich „therapeutische Setting“ so weit verlassen hat wie MARSHALL ROSENBERG. Nicht zuletzt dieses Faktum ist vermutlich einer der Gründe, warum seine „Lehre“ heute in so vielfältigen gesellschaftlichen Bereichen zur Anwendung kommt – auch an zahlreichen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen in mittlerweile 50 Ländern der Erde.⁵⁴

Es ist unzweifelhaft als ein Verdienst ROSENBERGs anzusehen, die Ideen der Gewaltfreiheit in der Kommunikation, der Empathie in der Begegnung, der Wertschätzung im sozialen Miteinander und der Respektierung von Bedürfnissen *aller* in einer Gemeinschaft in eine Sprache und in eine Form gegossen zu haben, die für jedermann leicht verständlich und somit im Alltag jederzeit anwendbar ist. Hier liegt wohl eine der großen *Chancen*, welche die GFK – nicht zuletzt im Anwendungsbereich Schule – bietet.

Ein weiteres Verdienst des GFK-Ansatzes liegt im Bereich der friedlichen Lösung von Konflikten in verschiedenen sozialen Feldern und auf unterschiedlichen Ebenen. In diesem Sinne resümiert auch der Konfliktforscher FRIEDRICH GLASL: „Denn das Besondere an der ... gewaltlosen [sic] Kommunikation ist, daß sie die Grundlage bildet für Konfliktmanagement im mikro-sozialen Bereich, das heißt in

54 Quelle: ROSENBERG/SEILS 2005, S. 120: „Mittlerweile gibt es in 50 Ländern der Welt so genannte [sic] Giraffenschulen“, die offiziell „Life-Serving-Schools“ genannt werden.

der direkten Auseinandersetzung von Mensch zu Mensch, die somit auch die Basis für Mediation im meso- und makro-sozialen Feld ist“ (GLASL, in: ROSENBERG 2004 a, S. 15). Und so scheint es nicht übertrieben, wenn EISLER anmerkt: „Marshall Rosenberg ist auf der ganzen Welt als Pionier der gewaltfreien Lösung von Konflikten bekannt“ (EISLER, in: ROSENBERG 2007, S. 16). Dass er mit seinem Ansatz dabei durchaus erfolgreich war, davon legen alle Berichte über sein Leben und Wirken ein beredtes Zeugnis ab.

Einen weiteren plausiblen Grund für die Aktualität des GFK-Ansatzes nennt BITSCHNAU: „Wenn der Zukunftsforscher Opaschowski (2002) recht [sic] hat, dass sich in den nächsten Jahren immer mehr Menschen neu orientieren, ihren Fokus mehr auf ein sinnerfülltes Leben richten, immer mehr der Mensch und seine Beziehungen im Zentrum stehen, sich eine Haltung entwickelt, die auf Kompetenzen und auf die Entwicklung von individuellen und gesellschaftlichen Potenzialen orientiert ist, dann trifft die Gewaltfreie Kommunikation so etwas wie *den Nerv der Zeit*, da sie genau an diesen Punkten ansetzt“ (BITSCHNAU 2008, S. 245; vgl. OPASCHOWSKI 2002). Dieser Einschätzung ist zweifellos zuzustimmen; angesichts der gewaltigen gesellschaftlichen Herausforderungen der Zukunft liegt die GFK mit ihrem Konzept der gegenseitigen „Wertschätzung“ – auch in Beziehungen zwischen Ungleichen – sowie der Entwicklung individueller und gesellschaftlicher Potenziale sicherlich am Puls der Zeit.

All diese Gründe mögen zu der weiten Verbreitung der „Gewaltfreien Kommunikation“ beigetragen haben. Für den Bildungsbereich ist dies m. E. durchaus zu begrüßen. So sei hier abschließend nochmals eine für das Thema der vorliegenden Studie relevante und zentrale Zusammenfassung des Anliegens der GFK im Originalwortlaut (bzw. in deutscher Übersetzung) wiedergegeben: „Eines der besonderen Merkmale von Rosenbergs Arbeit ist, daß sie liebevolle Zuwendung, Einfühlung und Gewaltlosigkeit in den Mittelpunkt stellt“, resümiert EISLER (in: ROSENBERG 2007, S. 17). ROSENBERG hat „...erkannt, daß wir eben diese Eigenschaften bei Jungen und Mädchen fördern müssen, und er zeigt, wie wir dazu erprobte und nachweislich wirksame Erziehungsmethoden nutzen können, die es jungen Menschen ermöglichen, partnerschaftlichen Umgang tagtäglich zu erleben“ (ebd.). Deshalb ist es nach EISLER „...so wichtig, so dringend und so zeitgemäß, daß Rosenbergs Gewaltfreie Kommunikation auf den Bereich der Erziehung angewandt wird“, führt EISLER aus (ebd., S. 16). Und sie schlussfolgert: „Wenn wir jungen Menschen ermöglichen, Beziehungen zu erleben, die auf Respekt und Wohlwollen von beiden Seiten basieren, kommt dies nicht nur ihrem Wohl, ihrem Lernen und dem Wachstum ihrer Persönlichkeit zugute, sondern wir bereiten dadurch auch der Entstehung einer weniger gewaltsamen, einer gerechteren und wahrhaft demokratischen Gesellschaft den Weg“ (ebd., S. 17). Es ist davon auszugehen, dass diese Hoffnung nicht unbegründet ist.

Auch wenn ROSENBERGs Ideen an *manchen* Stellen etwas plakativ und vereinfachend wirken, so bleibt doch festzuhalten, dass sie einen wertvollen praktischen Beitrag zu einer Pädagogik der Wertschätzung leisten können. Der Autor selbst fasst diesen Beitrag einmal wie folgt zusammen: „Die GFK hilft uns, mit uns selbst und mit unseren Mitmenschen so in Kontakt zu kommen, daß sich unser natürli-

ches Einfühlungsvermögen wieder entfalten kann. Die GFK zeigt uns, wie wir unsere Ausdrucksweise und unser Zuhören durch die Fokussierung unseres Bewusstseins auf vier Bereiche umgestalten können: was wir beobachten, fühlen und brauchen und worum wir bitten wollen ... Die GFK fördert intensives Zuhören, Respekt und Empathie, und sie erzeugt einen beiderseitigen Wunsch, von Herzen zu geben“ (ROSENBERG 2004 a, S. 30).

ROSENBERG ging es nicht primär um die Entwicklung einer Theorie, er wollte Veränderungen in der Praxis anregen. Dies bestätigt auch SEILS, die zahlreiche dokumentierte Gespräche mit dem Autor geführt hat, indem sie feststellt: „Marshall B. Rosenberg ist ein Praktiker. Seine Lieblingsantwort auf die Frage: ‚Was macht Sie so sicher, dass das funktioniert?‘, ist: ‚Ich habe es ausprobiert‘“ (ROSENBERG/SEILS 2005, S. 7). Dennoch hat sich ROSENBERG einer empirischen Erforschung der Wirksamkeit seines Ansatzes nicht in den Weg gestellt; er hat sie vielmehr stets befürwortet. ROSENBERG selbst war jedoch eher der „Erfinder“ und Lehrer der GFK, nicht deren Erforscher. „Marshall B. Rosenberg lehrt die Gewaltfreie Kommunikation durch Beispiele. Er ist ein Geschichtenerzähler, dessen Geschichten man nicht vergisst“, schreibt SEILS (ebd.). Diesen Eindruck wird wohl jeder, der einmal Gelegenheit hatte, ROSENBERG persönlich zu erleben, bestätigen können.

Abschließend sei nun noch etwas zu den *Zielen* der „Gewaltfreien Kommunikation“ angemerkt, über die sich ROSENBERG an mehreren Stellen geäußert hat. Wegen der sprachlichen Prägnanz und Klarheit soll im Folgenden nochmals der Autor selbst zu Wort kommen. ROSENBERG hält zunächst fest, dass es bei seinem Ansatz primär um die Verbesserung menschlicher Beziehungen geht: „Das Ziel der GFK ist es, Beziehungen aufzubauen, deren Basis Offenheit und Mitgefühl ist“ (ebd., S. 102). Der Autor betont immer wieder, „...daß unser vorrangiges Anliegen die Qualität der Beziehung ist und daß wir davon ausgehen, daß der Prozeß dazu da ist, alle Bedürfnisse zu erfüllen“ (ebd.). Diese Bedürfnisse überhaupt wahrnehmen und kommunizieren zu lernen, ist ein weiteres Ziel der GFK. „Ich glaube, daß Menschen viel besser miteinander auskommen, wenn sie sagen können, was sie gerne möchten...“ (ebd., S. 104). Dabei sollen die Wünsche und Bedürfnisse aller Beteiligten gehört und wertgeschätzt werden. „Das Ziel der GFK ist es nicht, Menschen und ihr Verhalten zu ändern, damit wir unseren Willen durchsetzen; es besteht vielmehr darin, Beziehungen aufzubauen, die auf Offenheit und Einfühlsamkeit basieren, so daß sich über kurz oder lang die Bedürfnisse jedes einzelnen erfüllen“ (ebd., S. 106). Dann ist gewährleistet, was ROSENBERG als eines der wichtigsten Ziele der GFK betrachtet: dass „...die GFK unsere Beziehungen in Freundschaften, in der Familie, am Arbeitsplatz und in der politischen Arena auf einen Boden stellt, der von *Wertschätzung* geprägt ist“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 149). Somit kennzeichnet ROSENBERG „Wertschätzung“ als *die* tragende Säule der „Gewaltfreien Kommunikation“. Zugleich hebt er hervor, dass die GFK in näheren Beziehungen, aber auch in weiteren gesellschaftlichen Bereichen vielfältige positive Wirkungen zeitigen kann.

Hier wird deutlich, dass der „Gewaltfreien Kommunikation“ von ROSENBERG über die individuellen Beziehungen hinaus zugleich eine *gesellschaftsverändernde Kraft* zugesprochen wird: „Ich begreife es einerseits als unsere Aufgabe, uns selbst

und unser persönliches Umfeld von der Gewalt in unserer Sprache und in unserem Denken zu befreien. Und andererseits ist es unsere Aufgabe, die Machtstrukturen zu verändern, die uns überhaupt erst so konditioniert haben und die immerfort das Unglück produzieren, das wir bekämpfen“ (ROSENBERG/SEILS 2005, S. 133). SEILS merkt zu Recht an, dass die GFK im Grunde „etwas sehr Politisches“ ist (ebd., S. 132). Denn wenn Menschen sich persönlich weiterentwickeln, schaffen sie damit unweigerlich die notwendigen Voraussetzungen für einen „Wandel auf einer größeren gesellschaftlichen Ebene“ (ebd., S. 132). Für ROSENBERG bedarf es dazu allerdings einer Balance aus der Arbeit an sich selbst und politischem Engagement, das aber im Sinne der GFK auf jeden Fall gewaltfrei sein muss. Hierzu nochmals ein markantes Zitat: „Wenn Sie unter sozialer und politischer Veränderung die Bekämpfung der Schweinehunde verstehen, dann brauchen Sie Bomben und Gewehre. Aber wenn Sie damit das Transformieren von lebensbedrohlichem in lebenserhaltendes Denken und Handeln meinen, dann sind Giraffentänze der richtige Weg“, führt ROSENBERG aus (ebd., S. 136). Der Prozess der gewaltfreien und wertschätzenden Kommunikation – hier in der ihm eigenen Sprache als „Giraffentanz“ bezeichnet – ist also für den Autor das einzig legitime Mittel, um Veränderungen herbeizuführen. „Tanzen Sie Giraffentänze mit den verantwortlichen Repräsentanten des Systems, das die Gewalt hervorbringt“, empfiehlt ROSENBERG (ebd., S. 135). In bildhafter und humorvoller Sprache weist der Autor somit einen vielversprechenden Weg zur gesellschaftlichen Veränderung durch eine Kultur des gewaltfreien, empathischen und wertschätzenden *Dialogs*.

Dass ROSENBERG hofft, mit seinem Ansatz zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen, steht m. E. außer Frage. „Er will die Welt verändern, und er meint es ernst“, stellt SEILS zu Recht fest (ebd., S. 7). So konstatieren auch ORTH/FRITZ: „Gewaltfreie Kommunikation hat gesellschaftliche Veränderungen zum Ziel; Rosenberg spricht von ‚social change‘. Und damit verknüpft geht es um Veränderungen in unseren Schulen: Wie wohltuend wäre eine Schule, die sich von einer Gewinner-Verlierer-Mentalität verabschiedet hat und in der Selbstwirksamkeit erfahren und wechselseitige Wertschätzung gelebt wird. Für uns markiert Gewaltfreie Kommunikation den Weg dorthin“ (ORTH/FRITZ, S. 152). Hier wird die GFK nicht nur als eine Möglichkeit vorgestellt, gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen, sondern auch als ein Weg zur Schulentwicklung mit dem Ziel gegenseitiger Wertschätzung aller am Schulleben Beteiligten.

Als Resümee ist Folgendes festzuhalten: Der in enger Anlehnung an den von GANDHI geprägten Begriff der „Gewaltfreiheit“ entwickelte Ansatz der GFK legt Wert auf die Feststellung, dass es sich bei der „Wertschätzung“ um ein grundlegendes menschliches Interdependenzbedürfnis handelt, dem im Rahmen der „Gewaltfreien Kommunikation“ eine zentrale Bedeutung zukommt. Die wechselseitige Mitteilung und Wertschätzung von Bedürfnissen steht dabei im Zentrum aller Überlegungen, da diese nach Auffassung von ROSENBERG die Voraussetzung für die Erfüllung derselben und somit für das Entstehen von sozialer Zufriedenheit sind, die eine notwendige Bedingung für ein friedliches Zusammenleben bildet. Im kommunikativen Prozess komme es darauf an, Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten klar zu unterscheiden und authentisch zu benennen.

Der Autor appelliert an seine Leser, einerseits bewusst auf die eigene Sprache zu achten und andererseits die Fähigkeit des vorurteilsfreien und wertschätzenden Zuhörens gezielt zu üben. So fordert ROSENBERG uns unmissverständlich auf, Verantwortung für unser kommunikatives Handeln zu übernehmen – gerade auch im Lehrberuf. Der Autor weist darauf hin, dass die Kompetenz zur „Wertschätzung“ in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur „Empathie“ steht. ROSENBERG ermutigt die Menschen, „Wertschätzung“ angemessen ausdrücken und annehmen zu lernen. Er legt detailliert seine Vorstellung von den Bestandteilen einer nicht manipulativen „wertschätzenden“ Botschaft dar, die den Empfänger nicht bewertet, sondern die Sichtweise des Senders deutlich macht. Auch zeigt er auf, wie GFK zur Konfliktprävention und Konfliktlösung beitragen kann, und zwar nicht nur im alltäglichen Umfeld von Familie und Schule, sondern auch zwischen großen Gruppen von Menschen mit unterschiedlichen Ethnien, Kulturen und Religionen in allen Regionen der Welt.

ROSENBERGs pädagogischer „Wertschätzungsbegriff“ ist eingebettet in sein Konzept der „lebensbereichernden Erziehung“, die er als einen dritten Weg zwischen „autoritärer“ und „antiautoritärer“ Pädagogik verortet. In diesem pädagogischen Ansatz, nach dem weltweit bereits viele Schulen arbeiten, wird „Macht“ niemals in strafender Absicht, sondern immer nur in einem beschützenden Sinne angewandt. Der Autor plädiert für eine grundlegende strukturelle Umwandlung der Organisation Schule weg von hierarchischen und hin zu partizipativen Strukturen, innerhalb derer die Sichtweise jedes und jeder Einzelnen wertgeschätzt und berücksichtigt wird. Zensuren lehnt ROSENBERG ebenso ab wie andere Formen der Leistungsbeurteilung, die nicht für *alle* Schüler/innen wertschätzend sind.

Neuere Autoren im Umfeld der GFK vertiefen, interpretieren, konkretisieren und erweitern den Ansatz ROSENBERGs, was für den pädagogischen Kontext durchaus hilfreiche Handreichungen hervorgebracht hat. Vorsicht ist jedoch m. E. geboten bei Ansätzen aus dem Umfeld der Unternehmensberatung, die immer wieder Gefahr laufen, „Wertschätzung“ zu instrumentalisieren und zu einem Mittel der wirtschaftlichen Effizienzsteigerung herabzuwürdigen. Solche Konzepte lassen sich in keiner Weise auf den pädagogischen Bereich übertragen, da es hier immer um die *Würde*, die *Freiheit* und die *Autonomie* des einzelnen Kindes oder Jugendlichen gehen muss, die für kein noch so hehres Ziel einer Organisation instrumentalisiert werden darf.

Als Gesamtfazit bleibt festzuhalten: Es ist m. E. evident, dass das Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ – sofern es nicht verabsolutiert bzw. überbewertet wird – einen wertvollen und praktikablen Beitrag leisten kann, wenn es darum geht, Elemente einer „Pädagogik bzw. Kultur der Wertschätzung“ in der Schule zu etablieren.

2.4 Neuere Begriffsbestimmungen zu Wertschätzung

Sucht man nach neueren Definitionen des Begriffs der „Wertschätzung“, die nicht dem unmittelbaren Umfeld der humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik ent-

stammen, so wird man nur in begrenztem Umfang fündig. Dennoch gibt es einige neuere Ansätze zur Begriffsbestimmung von „Wertschätzung“, die im Kontext des Themas dieser Studie Erwähnung verdienen. Seit der Jahrtausendwende sind einige Veröffentlichungen aus unterschiedlichen Fachrichtungen auf den Markt gekommen, die sich unter verschiedenen Perspektiven mit dem Begriff bzw. dem Thema der „Wertschätzung“ beschäftigen. Im Folgenden seien die wichtigsten und für diese Arbeit relevantesten Publikationen kurz vorgestellt.

2.4.1 K. DEISSLER/K. GERGEN (2004): Wertschätzung in organisationstheoretischer Perspektive

In dem von KLAUS G. DEISSLER und KENNETH J. GERGEN herausgegebenen Sammelband „Die wertschätzende Organisation“ (2004) erschien der von ANDERSON, COOPERRIDER, K. GERGEN, M. GERGEN, McNAMEE und WHITNEY bereits drei Jahre zuvor in den USA veröffentlichte Text mit dem Titel „The Appreciative Organisation“ erstmals in deutscher Übersetzung (vgl. DEISSLER/GERGEN 2004; ANDERSON et al. 2001; dies. 2004). Dieser für das Thema „Wertschätzung in Organisationen“ zentrale und viel beachtete Text steht als „Ressource“ im Mittelpunkt des Bandes, während die anderen Autoren die Inhalte des Textes in einem „Diskurs“ interpretieren, kommentieren, erweitern und kritisch beleuchten.

Der theoretische Hintergrund, vor dem ANDERSON et al. ihre Thesen entfalten, ist der Ansatz des „Sozialkonstruktivismus“ – ein Begriff, der bereits 1985 von GERGEN in die Diskussion eingeführt wurde (vgl. GERGEN 1985; 1994; 2002; 2009) und dem sich die Autoren des vorliegenden Bandes nach eigener Aussage verpflichtet fühlen (vgl. DEISSLER/GERGEN 2004, S. 11). Diese postmoderne erkenntnistheoretische Position zeichnet sich nach DEISSLER durch drei Merkmale aus:

1. **„Innere Vielstimmigkeit“:** Damit ist gemeint, „...dass ein Mensch kein einheitliches (monolithisches) Selbst hat, sondern sich aus vielen Selbstern bzw. eigenständigen Anteilen des Selbst zusammensetzt“.
2. **„Äußere Vielstimmigkeit“:** Dies meint eine skeptische Haltung gegenüber „großen Erzählungen“, also „Theorien, Lebensauffassungen und Überzeugungsgebilden mit totalisierendem Charakter und Wahrheitsanspruch“. Es gehe vielmehr darum, den „kleinen Erzählungen“, also den unterschiedlichen Stimmen und Sichtweisen von Menschen, Gehör zu verschaffen.
3. **„Konstruierte Wirklichkeiten“:** Diese Auffassung besagt, „...dass die Wirklichkeiten, so wie sie sich uns darstellen, von uns selbst gemacht werden“; ja mehr noch, „...dass wir diese Wirklichkeiten in Beziehungen herstellen, dass die Wirklichkeiten also sozial konstruiert werden“ (ebd.). Eine solche Position, die eine relationale Sonderform des erkenntnistheoretischen Konstruktivismus darstellt, kann in Anknüpfung an GERGEN und DEISSLER als „sozialkonstruktivistisch“ bezeichnet werden.

Vor diesem Hintergrund entfalten ANDERSON et al. (2004) ihre Theorie der „Wertschätzenden Organisation“. Der Begriff der „Wertschätzung“ („appreciation“) erfährt darin eine ungewohnte Auslegung. Nach Auffassung der Autoren ist Wertschätzung eine Handlung, durch die Bedeutung erzeugt wird: „Bedeutung wird durch den Akt der Wertschätzung geboren“ (ebd., S. 23). Da Worte oder Handlungen nach dieser Theorie keine Bedeutung an sich haben, werden sie erst durch die Wertschätzung eines anderen bedeutsam. „Wenn wir erkennen, dass Bedeutung *ko-konstruiert* [sic] ist, bekommt wechselseitiges Wertschätzen eine große Bedeutung“ (ebd., S. 28). Gleichzeitig bilden wertschätzende Handlungen die Basis von Kreativität und fördern somit Koordination und Harmonie: „Wertschätzung ist die Grundlage der Kreativität: das wesentliche Element der Koordination, der Harmonie und des Bedeutungswachstums“ (ebd., S. 23).

Nach Auffassung der Autoren muss „Wertschätzung“ in dreierlei Hinsicht verstanden werden:

- „erstens als eine tiefe Aufmerksamkeit gegenüber der Natur und dem Wert des komplexen Potenzials, Worte oder Handlungen zu interpretieren;
- zweitens als die Bestätigung und der Wert der Bedeutung von Worten und Handlungen und
- drittens als das Hinzufügen zur Bedeutung [sic] und zu dem Wert von Worten und Handlungen“ (ebd.).

Diese Sichtweise spricht der Wertschätzung eine bedeutungsstiftende Kraft zu, die über das Individuum hinausweist: „Indem wir die Worte und Handlungen des Anderen wertschätzen, erhöhen wir ihren Wert innerhalb unserer Beziehungen, innerhalb der Organisation und der Welt“ (ebd.). Bereits hier wird deutlich, dass ein so verstandener Wertschätzungsbegriff seine Implikationen über die Einzelperson hinaus immer auch in den Raum von Beziehungen, Gemeinschaften und Organisationen hinein entfaltet.

Ein wesentliches Merkmal „wertschätzenden Organisierens“ ist nach Auffassung von ANDERSON et al., dass jede Stimme innerhalb einer Organisation erhoben und gehört wird. In diesem Sinne dient Wertschätzung in Organisationen dazu, jedem Mitglied eine Stimme zu verleihen. „In Wertschätzenden Organisationen besteht das Ziel darin, Beziehungen zu erzeugen, die nicht halblaut sind, sondern eine volle Stimme haben und vital, koordiniert und effektiv sind“ (ebd., S. 38). Wenn dies gelingt, so kann man mit den Worten der Autoren von einer „vollstimmigen Organisation“ sprechen (ebd.). Dabei spielt das Wertschätzen der anderen Personen eine zentrale Rolle.

„Einen anderen wertzuschätzen heißt, den Wert dieser Person anzuerkennen. Es ist eine Art, dem anderen eine Stimme zu geben, ein Weg, seine möglichen Stärken, Potenziale, Fähigkeiten und die neuen Zukünfte, zu denen er oder sie beiträgt, anzuerkennen und zu entfesseln“ (ebd., S. 37). In diesem Sinne tragen Akte der Wertschätzung zur Initiierung von belebenden Prozessen bei, indem sie kreatives Potenzial zur Zukunftsgestaltung freisetzen. Nach Auffassung der Autoren „...kann Wertschätzung innerhalb von Beziehungen der Schlüsselbestandteil für das Bün-

deln von Stärken und [sic] Erzeugen effektiver persönlicher und organisationaler Zukünfte sein“ (ebd.).

Der Begriff der Wertschätzung hat darüber hinaus – vor allem im Englischen („appreciation“) – auch noch eine andere Bedeutungsnuance: „Wertzuschätzen heißt auch, den ‚Wert zu erhöhen““ (ebd.). Nach Meinung von ANDERSON et al. legen beide Bedeutungsnuancen – Wertschätzung als „Stimme verleihen“ und als „Wertsteigerung“ – nahe, „dass die Vitalität der Organisation durch die Bejahung von [Personen und ihren] Handlungen erzeugt wird“ (ebd.).

Die Autoren führen zur Illustration ihrer These ein anschauliches Beispiel aus dem Bildungsbereich an: „Hatten Sie jemals einen Lehrer, der etwas Außergewöhnliches an Ihrer Arbeit fand, der irgendwie Möglichkeiten in Ihnen sah, derer Sie sich kaum selber bewusst waren? Solche Erfahrungen können lebensverändernd sein. Wir sehen uns plötzlich in einer neuen, anderen und inspirierenden Weise“ (ebd.). Rechnet man solche individuell inspirierenden Effekte hoch auf eine ganze Organisation, so potenzieren sie sich um ein Vielfaches: „Nun stellen Sie sich vor, wie diese Fülle von Möglichkeiten innerhalb einer Organisation nicht nur zu bestimmten Zeitpunkten, sondern in unseren alltäglichen Beziehungen miteinander ausgeschöpft wird. *Das ist wertschätzendes Organisieren in Aktion*“ (ebd.).

Da der Wertschätzungsbegriff von ANDERSON et al. untrennbar verknüpft ist mit dem von ihnen entwickelten Konzept der „Wertschätzenden Organisation“, soll dieses im Folgenden kurz skizziert und anhand einiger markanter Zitate verdeutlicht werden.

Das Ziel des Autorenteam ANDERSON, COOPERRIDER, K. GERGEN, M. GERGEN, McNAMEE und WHITNEY ist es, „eine neu entstehende Form der Organisation“ zu beschreiben, „die in zweierlei Hinsicht optimal ist: zum einen für die Teilhaber der Organisationen, und zum anderen für den Erfolg dieser Organisationen in der gegenwärtigen Welt. Wir nennen sie *Wertschätzende Organisation*“ (ebd., S. 19). Die Autoren gehen dabei von eigenen Erfahrungen bei der Arbeit in und mit Organisationen aus. Mit ihrer Veröffentlichung verfolgen sie die Intention, ihre „...Ideen und Erfahrungen in eine integrierte Vision Wertschätzender Organisation zusammenzubringen und diese Vision als Einladung zu neuen Träumen, Entwürfen und Bestimmungen anzubieten“ (ebd.).

Die Wertschätzende Organisation ist nach Auffassung der Autoren also „eine neue Art der Organisation, ... die auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts reagiert“ (ebd., S. 20). Traditionelle Organisationen sehen die Autoren „in Gefahr“, da sie den Herausforderungen einer sich rapide verändernden Welt nicht mehr gewachsen seien (ebd., S. 21). Insbesondere werden u. a. folgende Aspekte traditioneller Organisationen kritisch gesehen:

- Die Personen, die in einer Organisation das Sagen hätten, versuchten, ihre Sichtweisen, ihre Ziele und ihre Begründungen bzgl. wichtiger Abläufe innerhalb der Organisation als die einzig gültigen zu etablieren.
- Die Kontrolle, die von oben nach unten ausgeübt werde, untergrabe die Möglichkeiten derer, die sich in der Rangordnung unten befänden, über die Zukunft der Organisation mitzuberaten.

- Da eine solche hierarchische Struktur Konkurrenz fördere, tendierten die Mitarbeiter/innen dazu, Informationen nur dann weiterzugeben, wenn dies ihnen selbst Vorteile bringe.
- Die Erstarrung des Kommunikationsflusses werde durch eine festgefügte Organisationsstruktur begünstigt, wobei verschiedenartige Sichtweisen unter Umständen nie miteinander konfrontiert würden (vgl. ebd.).

Nach Auffassung des Autorenteam sind solche Organisationsstrukturen nicht mehr zeitgemäß. Der „Krise“, in der sich traditionelle Organisationen nach Einschätzung der Autoren befinden, setzen sie ihr Modell der „Wertschätzenden Organisation“ entgegen. Was ist nun das Neue an diesem Konzept – und auf welchen Prinzipien basiert es?

„Einfach ausgedrückt, beruht Wertschätzendes Organisieren auf der Annahme, dass ständiges Erzeugen und miteinander Teilen von Bedeutung entscheidend für das Engagement von Individuen ... und damit für die Effizienz einer Organisation ist“ (ebd., S. 20). Zu den Grundideen, aus denen nach Meinung von ANDERSON et al. signifikante Transformationen organisationalen Lebens hervorgehen können, gehört z. B. diese: „Wir handeln gemäß der Bedeutungen, die wir der Welt geben. Eine Organisation als schätzenswert, ihre Ziele als wertvoll, die eigenen Pflichten als vernünftig, die eigenen Kollegen und Kolleginnen als achtenswert und die eigene Identität als von anderen wertgeschätzt zu konstruieren, kommt einer Einladung zu nachhaltigem Engagement im Organisationsleben gleich“ (ebd., S. 22). Hier werden die Aspekte des Erschaffens von Sinn und Bedeutung, aber auch von Initiative und Partizipation deutlich, die dem Wertschätzungskonzept in diesem Kontext eigen sind.

Beim Aufbau einer „Wertschätzenden Organisation“ sind nach Auffassung der Autoren u. a. folgende Prinzipien wichtig:

- **„Neue Verbindungen ersinnen“:** Da neue Verbindungen die Kreativität innerhalb einer Organisation förderten, stehe die Ermutigung zu vielfältigen Beziehungen zwischen den unterschiedlichsten Gruppierungen im Zentrum einer „Wertschätzenden Organisation“.
- **„Ermutigen von Bindungen“:** In „Wertschätzenden Organisationen“ werde großer Wert darauf gelegt, allen Mitgliedern der unterschiedlichsten Interessengruppen reichlich Gelegenheit zu geben, persönliche Bindungen zu schaffen und somit Vertrauen zu fördern.
- **„Dialog fördern“:** Das Ziel der „Wertschätzenden Organisation“ sei außerdem die Förderung eines „dialogischen Klimas der Kreativität“, was durch die Schaffung vielfältiger Gelegenheiten zum wechselseitigen Austausch realisiert werde.
- **„Imagination ermutigen“:** Da im „Dialog des Imaginativen“ nach Auffassung der Autoren „neue Welten“ hervorgebracht werden können, sei in „Wertschätzenden Organisationen“ Raum für Ideale, Träume und Visionen des Wünschenswerten, aber auch für das Wachsen neuer Bedeutungen und eines neuen Denkens [Hervorhebungen A.P.] (vgl. ebd., S. 23ff).

Aus Sicht des Autorenteams trägt „Wertschätzendes Organisieren“ folgende Früchte, die hier nur stichpunktartig genannt werden können: „Innovation“, „Flexibilität“, „Integration“, „Zusammenarbeit“, „Zugehörigkeit“, „Engagement“ und „Koordination mit der Außenwelt“ (ebd., S. 25ff). Damit wird gleichsam der Nutzen des Konzepts der „Wertschätzung“ charakterisiert, der sich sowohl auf der Ebene der Organisation als auch auf derjenigen der Individuen und ihrer Kooperation zeigt.

Zu der Frage, durch welche Handlungen „Wertschätzendes Organisieren“ gefördert werden kann, nennen die Autoren zwei zentrale Handlungsformen: 1. „Gesprächspartnerschaften“ und 2. „Transformative Dialoge“. „Mit Gesprächspartnerschaften meinen wir Formen von Beziehungen, in welchen der wertschätzende Prozess Vertrauen, Offenheit und Verständnis hervorbringt“ (ebd., S. 28). Dabei ist es wichtig, dem anderen wertschätzend zuzuhören. „Positiv zuhören“ ist ein wichtiges Element von Wertschätzung und bedeutet: „...aufmerksam und respektvoll zu sein; zu verstehen geben, dass der andere etwas Wertvolles zu sagen hat; dem oder den anderen Gesprächsraum öffnen [sic], ihre Sichtweise voll zum Ausdruck kommen zu lassen, ohne sie frühzeitig zu unterbrechen ... Positives Zuhören lädt den anderen zur Gesprächspartnerschaft ein“ (ebd.). Zum anderen werden solche Gesprächspartnerschaften dadurch ermutigt, „...dass man sich Beziehungen in der Haltung des Nicht-Wissens annähert. Damit meinen wir eine Haltung der intensiven Neugier und des Interesses an den Ideen des anderen. Anstatt mit einer vorgefertigten Meinung in das Gespräch zu gehen, heißt dies, anderen Raum und Zeit zu geben, sich auszudrücken, sowie die Sicherheit, wertgeschätzt zu werden“ (ebd., S. 29). Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass es bei dieser Form des wertschätzenden Mitteilens und Zuhörens nicht nur um Beziehungspflege geht, sondern auch um den lebendigen Austausch von Inhalten und Ideen.

Nach Auffassung von ANDERSON et al. mündet das Entwickeln guter Gesprächspartnerschaften in die zweite wichtige Handlungsform ein, den „Transformativen Dialog“. Hierbei geht es vor allem um das Zulassen und Wertschätzen von Diversität in Organisationen. „Der entscheidende Punkt des Transformativen Dialogs besteht nicht darin, Organisationen zu erzeugen, in denen alle übereinstimmen. Unterschiede werden nicht unterdrückt, denn in den Unterschieden liegen die Potenziale für erweiterte Sensibilitäten und neue Kreationen. Transformativer Dialog ermöglicht vielmehr allen Teilnehmenden, die Unterschiede zu verstehen und wertzuschätzen und die Vielfalt der Sichtweisen als Quellen für den Umgang mit neuen Herausforderungen zu nutzen“ (ebd., S. 32). Die Autoren messen dieser Handlungsform eine herausragende Bedeutung bei: „Der Transformative Dialog ist enorm wichtig für die Überlebensfähigkeit der Organisationen in der gegenwärtigen Welt“ (ebd.). Hier wird die Aktualität, ja geradezu die Dringlichkeit deutlich, welche die Autoren der Umsetzung ihres Ansatzes angesichts des Status quo heutiger Organisationen zuschreiben.

Wertschätzende Organisationen im o. g. Sinne implizieren auch ein neues Verständnis von Leitung: „Wertschätzendes Organisieren favorisiert ein neues Leitungsparadigma. Die traditionelle Betonung von Individuen, die andere kommandieren und kontrollieren, wird ersetzt durch wertschätzendes Leiten (Führen), das durch Formen kollaborativen Teilnehmens gekennzeichnet ist“ (ebd., S. 33). Das

wertschätzende Organisieren muss also nach Auffassung der Autoren mit einem wertschätzenden Führen einhergehen, wenn es seine Wirksamkeit glaubwürdig entfalten will.

Wie kann eine solche kooperative Leitung realisiert werden? Hierzu geben die Autoren folgende Hinweise: Zum einen gehe es darum, Interessenvertreter herauszusuchen und diese gemeinsam entscheiden zu lassen. „Kollaboratives Teilnehmen beginnt, wenn Leute fragen, wer ... in eine Entscheidung oder Initiative einbezogen werden soll. Wer sind die relevanten und betroffenen Parteien in dieser Situation oder bei diesem Unterfangen?“ (ebd., S. 34). Andererseits sei es wichtig, Unterschiede zu achten und gemeinsame Werte herauszuarbeiten. „Kollaboratives Teilnehmen kann durch die Suche nach Gemeinsamkeiten unter den Unterschieden gefördert werden, während gleichzeitig die Unterschiede wertgeschätzt werden“ (ebd., S. 36). Dies gilt für alle Bereiche einer Organisation: „Als kollaborative Teilnahme kann wertschätzendes Leiten auf jeder Ebene der Organisation ausgeübt werden“ (ebd., S. 34). Hierzu geben die Autoren vielfältige praktische Hinweise.

Schließlich stellt das Autorenteam noch ein Verfahren vor, mit dessen Hilfe Organisationen in ihrer alltäglichen Praxis wertschätzend und zukunftsgestaltend wirken können: das „Wertschätzende Erkunden (WE)“, auch unter dem ursprünglichen Namen „Appreciative Inquiry (AI)“ bekannt. Dieses Verfahren wurde von COOPERRIDER seit den 1980er Jahren entwickelt und findet inzwischen in vielfältigen Organisationen weltweit Anwendung (vgl. COOPERRIDER 1986; 1987; 2005; 2008).

Als „Schlüsselmerkmale“ des Wertschätzenden Erkundens werden folgende Prinzipien genannt: „Entdeckungen ermutigen“, „Visionen erzeugen“, „Zukünfte entwerfen“, „Vermittlung absichern“ und „Ergebnisse bestimmen“ (vgl. DEISSLER/GERGEN 2004, S. 40ff). Das „Wertschätzende Erkunden“ als Form des wertschätzenden Zusammenarbeitens eignet sich v. a. für kleinere Gruppen, während der „Wertschätzende Erkundungsgipfel“ („AI-Summit“) bei Großgruppen von bis zu mehreren Tausend Menschen zum Einsatz kommt (vgl. ebd., S. 42ff). Die in der Literatur häufig erwähnte „Wertschätzende Befragung“ ist eine spezifische Methode innerhalb des „Wertschätzenden Erkundens“, die sich durch wechselseitige Interviews von zwei oder mehreren Gesprächspartnern auszeichnet (vgl. ebd., S. 58).

Das „Wertschätzende Erkunden“ ist zweifellos derjenige Aspekt innerhalb des Konzeptes der „Wertschätzenden Organisation“, welcher am bekanntesten, am weitesten verbreitet und am besten beschrieben ist. „Die spektakulären Ergebnisse, die sich in kleinen wie großen, profitorientierten wie freiwilligen Organisationen über den Globus zeigen, sind inzwischen gut dokumentiert“ (ebd., S. 39). Dass eine tiefer gehende Evaluation und Expertise dieses Ansatzes noch aussteht, merkt SCHMID im Diskussionsteil des Buches zu Recht an (vgl. SCHMID, in: DEISSLER/GERGEN 2004, S. 150).

Für das Verständnis von „Wertschätzung“, welches das Autorenteam um DEISSLER/GERGEN vertritt, bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass dieser Begriff nicht nur im Hinblick auf das „Individuum“ betrachtet wird, sondern für die Autoren in untrennbarem Zusammenhang mit „Organisationen“ jeglicher Art steht. Die „Wertschätzende Organisation“, die sich nach Auffassung der Autoren grundlegend

von traditionell hierarchisch strukturierten Organisationen unterscheidet, ist geprägt von einer Kultur des Zuhörens, des Mitteilens, der Partizipation, des Entwickelns von Visionen und des gemeinschaftlichen Umsetzens innovativer Ideen. Dabei wird nicht zuletzt durch das Instrument des „Wertschätzenden Erkundens“ gewährleistet, dass *alle* Individuen, die in einer Organisation arbeiten, auch tatsächlich gehört werden. Das Besondere dieses „sozialkonstruktionistischen“ Ansatzes ist das gemeinschaftliche Generieren von *Bedeutung* durch „Wertschätzung“, die somit nicht nur zur Befriedigung eines sozialen Grundbedürfnisses dient, sondern darüber hinaus auch *Sinn* und *Ideen* erschafft. Dieser Aspekt von „Wertschätzung“, der auch für eine „Kultur der Wertschätzung“ in der Organisation Schule relevant ist, findet sich m. E. in dieser Form in keinem anderen Kontext. Somit leistet dieses Buch – obgleich es nicht aus dem Umfeld der Erziehungswissenschaft stammt – einen wertvollen Beitrag zu der Frage, wie eine Schule als „Wertschätzende Organisation“ gestaltet werden kann.

2.4.2 B. METTLER-VON MEIBOM (2006): Wertschätzung in ökologischer Perspektive

BARBARA METTLER-VON MEIBOMs Bücher zum Thema „Wertschätzung. Wege zum Frieden mit der inneren und äußeren Natur“ (1. Aufl. 2006; hier zit. nach 2. Aufl. 2008) und „Gelebte Wertschätzung. Eine Haltung wird lebendig“ (2007) gehören wohl zu den im Kontext des Themas „Wertschätzung“ gegenwärtig populärsten Schriften. Obgleich methodisch nicht immer stringent und an manchen Stellen auch etwas apodiktisch formuliert, verdienen diese beiden Werke der Kommunikations- und Politikwissenschaftlerin durchaus Beachtung. Insbesondere die vielfältigen gesellschaftlichen und ökologischen Aspekte, welche die Autorin in ihren Veröffentlichungen entfaltet, sind eine reichhaltige Fundgrube für alle, die sich für das Thema „Wertschätzung“ und seine individuellen, gesellschaftlichen und ökologischen Implikationen in aktuellen Kontexten interessieren. METTLER-VON MEIBOMs Wertschätzungsbegriff enthält einige bemerkenswerte Facetten; er sei deshalb zunächst in Grundzügen umrissen.

In ihrem zuerst veröffentlichten Buch beschreibt METTLER-VON MEIBOM „Wertschätzung“ zunächst als eine Haltung sich selbst und anderen gegenüber: „Wertschätzung ist eine Grundhaltung. Diese Haltung bezieht ein und grenzt nicht aus. Sie richtet sich auf mich selbst *und* auf mein Gegenüber, auf meine Bedürfnisse *und* die der anderen“ (METTLER-VON MEIBOM 2008, Einbandtext). Die bereits in der Humanistischen Psychologie hervorgehobenen Aspekte der Wertschätzung als einer „Grundhaltung“ (ROGERS) und der Achtung von „Bedürfnissen“ (MASLOW) sind in dieser Definition unübersehbar wiederzufinden, obgleich sich die Autorin nicht explizit auf diese Quellen bezieht (vgl. Kap. 2.2.5; Kap. 2.2.4).

Darüber hinaus kann durch praktizierte Wertschätzung nach Auffassung der Autorin aber auch eine „Kultur der Begegnung“ entstehen: „Wertschätzung schafft eine Kultur der Begegnung, die von einer Haltung der Achtsamkeit des Herzens geprägt ist, welche sich auf menschliche Grundbedürfnisse im beruflichen und

privaten Alltag ebenso erstreckt wie auf die natürliche Mitwelt“ (ebd.). Mit dem Begriff der „Achtsamkeit des Herzens“ versucht METTLER-VON MEIBOM, die Haltung der „Wertschätzung“ näher zu beschreiben. Auch hier finden sich Anklänge an das Begriffsverständnis der Humanistischen Psychologie, insbesondere der Gestaltpsychologie (vgl. Kap. 2.2.6).

An anderer Stelle charakterisiert die Autorin „Wertschätzung“ als eine „Kraft des Herzens, die Ja sagt zu dem, was ist. Sie ist verbunden mit der Liebeskraft, die in jedem von uns existiert. Aus einer Haltung der Wertschätzung entwickeln wir einen achtsameren Umgang mit uns selbst, mit dem anderen und mit unserer natürlichen Mitwelt. Wir lernen, im Frieden mit der inneren und äußeren Natur zu leben“ (METTLER-VON MEIBOM 2008, S. 20).

Hier wird deutlich, dass METTLER-VON MEIBOM neben der *psychosozialen* auch die *ökologische* Perspektive bewusst in ihren Wertschätzungsbegriff mit einbezieht. So plädiert sie explizit für eine „wertschätzende Begegnung mit der natürlichen Mitwelt“ (ebd., S. 148f). Angesichts der bedrohlichen Umweltkatastrophen unserer Zeit hebt sie die Bedeutung einer „achtsamen und respektvollen Kommunikation zwischen Mensch und Natur“ nachdrücklich hervor – und mahnt, die Natur als unsere unabdingbare Lebensgrundlage zu „ehren“ und „wertzuschätzen“ (ebd.). „Mangelt es an dieser Ehrfurcht und handelt der Mensch wider die Ordnung der Natur und ihrer Gesetze, dann ... verweigert sie sich ... Wo der Mensch aufhört, achtsam mit der Natur zu kooperieren und vergisst, ihre Gesetze zu respektieren, scheint die Natur auf gleiche Weise zu antworten; sie kündigt die Kooperation auf“ (ebd.).

Nach Auffassung der Autorin ist ein wertschätzender Umgang mit der Natur also dringend geboten und verträgt keinen Aufschub. „Die Natur schlägt zurück – diese Warnung hören wir seit Jahren und langsam träufelt es in unser Bewusstsein, dass wir den Ast, auf dem wir sitzen, im Begriffe sind, selber abzusägen“ (ebd., S. 36). Der verantwortungslose Raubbau an der Natur hat diese bereits unwiderruflich geschädigt: „Blind für die Grundlagen unserer Existenz zur Erde, im Wasser, in der Luft und in der Atmosphäre greifen wir als homo faber so massiv in die Selbstregulierungskräfte der Natur ein, dass wichtige natürliche Balancen nachhaltig beeinträchtigt sind...“ (ebd.) Lohnt da eine Haltungsänderung in Richtung auf Wertschätzung gegenüber der Natur überhaupt noch?

METTLER-VON MEIBOM vertritt die Überzeugung, dass *nur* durch eine grundlegende Haltungs- und Verhaltensänderung in Richtung auf mehr Wertschätzung etwas verändert werden kann. „Wertschätzen dessen, was ist, will angesichts der tief greifenden Schwierigkeiten, in die sich die Menschheit verstrickt hat, nur schwer gelingen. Und dennoch kann man in den ökologischen Katastrophen auch etwas wertschätzen lernen. Die ökologischen Eigengesetzlichkeiten fordern uns auf, unsere Grundhaltung gegenüber dem Leben zu korrigieren“ (ebd., S. 38). Schließlich geht es um nicht weniger als das Überleben der Menschheit auf unserem Planeten. „Wir alle sind auf diesem Planeten eine Überlebensgemeinschaft. Die Erde und ihr Ökosystem sind unsere Lebensgrundlage. Missachten wir sie, so missachten wir unseren Wunsch nach Leben und dem Leben aller, die neben der Spezies Mensch auf dieser Erde auch ihren Lebensraum haben“ (ebd.). Die Autorin kommt zu folgendem Fazit: „Das ist der

Grund, warum es – auch angesichts eines bereits weit fortgeschrittenen Zerstörungsgrades – lohnt, eine Kultur der Achtsamkeit und Wertschätzung gegenüber der Natur und ihren Wirkkräften zu entwickeln“ (ebd.). Dem ist – in Anbetracht der ökologisch bedrohten Weltlage – unbedingt zuzustimmen.

Somit weitet METTLER-VON MEIBOM – ähnlich wie bereits RUTH COHN (vgl. Kap. 2.2.7) – den Begriff der „Wertschätzung“ über die Dimension einer Haltung uns selbst und unseren Mitmenschen gegenüber ausdrücklich auf die ökologische Ebene aus. „Die Erde mit ihrer unendlichen Fülle ist die Grundlage für unser Leben“ (ebd., S. 148). Um sie wirksam zu schützen und zu bewahren, brauchen wir nach Auffassung der Autorin einen „Lebensstil, der Pflanzen, Tiere und die natürlichen Ressourcen wertschätzt“ (ebd., S. 154). Was das konkret heißen kann, führt die Autorin den Leser/innen in vielfältigen Beispielen und Aspekten vor Augen. Dass diese für die Umwelterziehung an Schulen durchaus relevant sein können, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Inwieweit der *ökologische* Aspekt von Wertschätzung Teil einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule sein kann, wird noch zu prüfen sein (vgl. Kap. 4).

METTLER-VON MEIBOM stellt in ihrem Buch auch die Frage, wie sich eine Haltung von Wertschätzung entwickeln bzw. ausbilden lässt. Sie konstatiert zunächst, dass es in jedem Menschen intrapsychische Hindernisse gibt, die eine wertschätzende Haltung zunächst blockieren oder gar verunmöglichen können. Diese Störungen bei dem Versuch, sich wertschätzend zu verhalten, stammen nach Auffassung der Autorin häufig aus dem Bereich des Unbewussten. „Wer mehr Wertschätzung leben will, sieht sich daher vielfach unversehens mit dem eigenen Unbewussten konfrontiert“ (ebd., S. 79). METTLER-VON MEIBOM ergänzt: „Eine besonders machtvolle Rolle spielt das kollektive Unbewusste“ (ebd., S. 82). Mit diesem auf CARL GUSTAV JUNG zurückgehenden Begriff verdeutlicht die Autorin, dass sich ihre Überlegungen nicht nur auf individuelle, sondern zugleich auch auf kollektive bzw. menschheitliche Probleme beziehen.

Eine Lösung sieht die Autorin vor allem in einer bewussten Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung, wie sie etwa in der Psychosynthese von ROBERTO ASSAGIOLI beschrieben wird (vgl. ebd., S. 79ff; vgl. auch ASSAGIOLI 1993; 1994). „Wenn es gelingt, Blockaden auf unbewusster Ebene zu lösen, dann können die eigentlichen Potenziale freigelegt und gelebt werden“ (METTLER-VON MEIBOM 2008, S. 79). Dabei spielt der Wille nach Auffassung der Autorin eine bedeutende Rolle bei der Erlangung einer wertschätzenden Haltung: „Wenn ich meinen Willen in diese Richtung lenke, so gewinne ich den Zugang zu einer Quelle des Bewusstseins, die mich befreit, mich so, wie ich bin, wertzuschätzen und anderen dieselbe Wertschätzung entgegenzubringen“ (ebd., S. 84). Dem Prozess des Freilegens innerer Potenziale zur „Wertschätzung“ muss also nach Auffassung der Autorin eine bewusste Entscheidung vorausgehen.

Ein solcher transformativer Prozess hin zu mehr Wertschätzung kann auf individueller und auf kollektiver Ebene stattfinden. Nach METTLER-VON MEIBOM sind beide Aspekte wichtig und untrennbar miteinander verbunden. „Individuelle Veränderungen bringen kollektive Veränderungen hervor und umgekehrt. Es ist ein sich wechselseitig bedingender Prozess: das eine geht nicht ohne das andere“

(ebd., S. 91). Und so kann man nach Überzeugung der Autorin „Wertschätzung lernen“ [Hervorhebung A.P.] – „individuell“ und „kollektiv“ (ebd., S. 84ff und S. 91ff). Diese Einsicht ist nicht nur in persönlicher und sozialer, sondern auch in ökologischer Hinsicht von Bedeutung, denn: „Heute sind wir kollektiv gefordert, mehr Achtsamkeit in unserem Umgang mit uns selbst, mit dem anderen und mit der Natur zu lernen und zu leben“ (ebd., S. 21).

In einem weiteren Schritt fragt METTLER-VON MEIBOM: „Warum ist es heute wichtiger denn je geworden, eine Haltung der Wertschätzung zu entwickeln?“ (ebd., S. 29). Außer der bereits genannten ökologischen Begründung führt die Autorin z. B. auch die mit der Globalisierung verbundene „Begegnung der Kulturen“ als wichtigen Grund für die Notwendigkeit der Entwicklung einer wertschätzenden Haltung an. Durch die zunehmende Mobilität und den im globalisierten Zeitalter „immer dichter werdenden Austausch von Menschen, Meinungen, Daten, Bildern und Symbolwelten“ wanken Identitäten und wachsen Feindbilder. „Kulturen, Kulturräume und Menschen verlieren in diesem Prozess der Mobilität von Nachrichten, Waren, Kapital und Menschen an Eindeutigkeit und Kontur. Identitäten, Selbstgewissheiten, Sicherheiten lösen sich unversehens auf ... Die Gefahr, dabei das Fremde auszugrenzen oder es gar zu bekämpfen, ist groß“ (ebd.). Die Autorin schrieb dies, *bevor* der Flüchtlingszuzug aus den Kriegs- und Krisengebieten der Welt nach Europa einsetzte, der 2015 in Deutschland seinen vorläufigen Höhepunkt fand. Angesichts der Begegnung von Menschen unterschiedlichster Kulturen, Ethnien und Nationalitäten, die mit dieser globalen Fluchtbewegung einhergeht, hat das Thema „Wertschätzung“ von kultureller Vielfalt noch deutlich an Aktualität gewonnen.

In diesem Prozess der Begegnung zwischen den Kulturen kommt der wechselseitigen *Wertschätzung* – auch des zunächst Fremdartigen – eine zentrale Bedeutung zu: „Hier neue Identitäten herauszubilden, ohne dabei das Fremde abzuwerten, ist die große Herausforderung der Gegenwart. Wollen wir uns ihr stellen, so erfordert dies Offenheit, Lernbereitschaft, Wertschätzung des Fremden...“ (ebd.). Mit anderen Worten: „In der globalisierten Gesellschaft wird nun die Fähigkeit zur wertschätzenden Offenheit in ungeahnter Intensität getestet“ (ebd., S. 30). Dieser Herausforderung können wir uns individuell und kollektiv stellen – oder ausweichen in Fremdenhass, Feindseligkeit und Ausgrenzung. „Wenn wir anderen Kulturen mit Wertschätzung begegnen und von ihnen lernen, schlagen wir Brücken“ (ebd., S. 22). Nur eine solche Haltung kann nach METTLER-VON MEIBOM dazu beitragen, den inneren und äußeren Frieden nachhaltig zu sichern. „Wertschätzung“ ist also für die Autorin kein Luxus und auch kein weltfremdes Ideal, sondern „eine Antwort auf die Qualität der Zeit“ (ebd. S. 27ff).

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass METTLER-VON MEIBOM auch die pädagogische Relevanz von „Wertschätzung“ thematisiert, und zwar insbesondere in ihrer zweiten Veröffentlichung zu diesem Thema mit dem Titel „Gelebte Wertschätzung. Eine Haltung wird lebendig“ (METTLER-VON MEIBOM 2007). Darin führt die Autorin zahlreiche Beispiele einer solchen „gelebten Wertschätzung“ aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen an. Hierbei wird neben der ökologischen unter anderem auch die pädagogische Perspektive entfaltet.

Die Autorin erläutert am Beispiel eines Bildungskonzepts aus Indien, dass „Wertschätzung leben“ in Erziehung und Bildung vor allem ein „Wertschätzen der Potenziale im Menschen“ bedeutet (ebd., S. 127). Sie grenzt dieses Bildungsverständnis ab gegen ein bloßes Erwerben von Fähigkeiten und Fertigkeiten („*Education*“). Eine von Wertschätzung getragene Bildung („*Educare*“) „...will dem jungen Menschen helfen, die höchsten in ihm angelegten Werte und Potenziale herauszulocken und zur Entfaltung zu bringen“ (ebd., S. 128). Obgleich dieser Gedanke in der Geschichte der Pädagogik freilich nicht neu ist, erscheint doch die Tatsache interessant, dass ein solcher – im Sinne PLATONS gleichsam *mäeutischer* – Ansatz heute im Kontext der „wertschätzenden“ Bildung und Erziehung wieder aufgegriffen wird. Dabei gilt nach Auffassung der Autorin: „Das wichtigste Instrument in diesem Prozess des Educare ist die Auseinandersetzung mit menschlichen Werten (EHV – Education in Human Values)“ (ebd.). „Werte vermitteln“ und „Wertschätzung leben“ stehen somit für METTLER-VON MEIBOM in einem engen Wechselverhältnis (vgl. ebd., S. 126).

Als gelungenes Beispiel einer so verstandenen „wertschätzenden Bildung“ führt die Autorin unter anderem das Tanzprojekt „Rhythm is it“ der Berliner Philharmoniker unter der Leitung von SIMON RATTLE und ROYSTON MALDOOM aus dem Jahr 2003 an, in dem STRAWINSKYs Ballettstück „Le Sacre du Printemps“ mit sozial benachteiligten Jugendlichen aus Berliner Hauptschulen einstudiert und bis hin zur weltweit beachteten Verfilmung erfolgreich aufgeführt wurde. Hierbei weist METTLER-VON MEIBOM auch auf die motivierende Kraft der Wertschätzung hin. „Wo Wertschätzung fehlt, mangelt es an Begeisterungsfähigkeit und Motivation“ (ebd., S. 130). Nur durch Wertschätzung seien die mitwirkenden Hauptschüler zu einer Selbstwertschätzung gelangt, die es ihnen ermöglicht habe, motiviert und erfolgreich bei dem Projekt mitzuwirken.

Darüber hinaus kann nach Auffassung der Autorin im Bildungsprozess erfahrene Wertschätzung wiederum an andere weitergegeben werden: „Wer als Kind Wertschätzung erfährt, lernt andere wertzuschätzen. Wer sich in der Einzigartigkeit der eigenen Person wahrgenommen fühlt, wird dieses Gefühl auch anderen Menschen vermitteln können“ (ebd., S. 131). Dies jedoch setzt seitens der Erziehungs- und Lehrpersonen immer wieder eine Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen voraus, die geprägt ist von „Wertschätzung, Achtung, Respekt“, aber auch von „Selbstwertschätzung“. Denn, so METTLER-VON MEIBOM: „Wertschätzung weckt Wertschätzung. Respekt weckt Respekt“ (ebd.). Und dies gilt nach Auffassung der Autorin nicht nur in den Bereichen Pädagogik und Ökologie, sondern auch in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Obgleich METTLER-VON MEIBOM neben den ökologischen Aspekten auch noch wichtige andere Facetten des Wertschätzungsbegriffs beleuchtet, erscheint es dennoch als legitim, ihre Ausführungen im vorliegenden Kontext primär unter der *ökologischen* Perspektive zu betrachten. Zum einen schildert die Autorin selbst glaubhaft, wie *zentral* ihr – nicht zuletzt angesichts der schweren Tsunami-Katastrophe von 2004, unter deren Eindruck sie ihr erstes Buch zum Thema „Wertschätzung“ schrieb – ein wertschätzender Umgang mit der Natur ist. Andererseits wird in keiner anderen Publikation der

Zusammenhang von *Wertschätzung* und *Ökologie* so überzeugend dargestellt wie in dieser.

2.4.3 M. WILDE (2009); A. GRÜN/P. DONDERS (2011): Wertschätzung in theologischer Perspektive

Auch von theologischer Seite wurden in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen zum Thema „Wertschätzung“ herausgegeben. Exemplarisch seien hier zwei Schriften aus jüngerer Zeit angeführt. Die erste stammt von MAURITIUS WILDE und trägt den Titel „Respekt: Die Kunst der gegenseitigen Wertschätzung“ (WILDE 2009). Die zweite Veröffentlichung wurde von ANSELM GRÜN und PAUL DONDERS unter dem Titel „Wertschätzung: Die inspirierende Kraft der gegenseitigen Achtung“ publiziert (GRÜN/DONDERS 2011). In beiden Werken spielt der Begriff der „Wertschätzung“ eine zentrale Rolle und wird unter theologischer Perspektive beleuchtet.

In seinem Buch zum Thema „Respekt“, in dem es um die „Kunst der gegenseitigen Wertschätzung“ geht, unternimmt WILDE den Versuch, die Quellen von Respekt, Achtung und Wertschätzung in der christlichen Tradition ausfindig zu machen und ihre Bedeutung für heutige Lebensbezüge zu erläutern. WILDE versteht „Wertschätzung“ als eine Kunst, die man üben und lernen kann. „Es ist eine Kunst, sich in die gegenseitige Wertschätzung einzuüben“ (ebd., S. 66). Diese Wertschätzungskunst beginnt nach WILDE bei jedem Menschen selbst. Das gilt nach Auffassung des Autors besonders für „...solche, die schon einmal Respektlosigkeit oder Missachtung erfahren haben. Für sie ist [sic] wichtig, dass sie zuallererst sich selbst mit Respekt begegnen“ (ebd., S. 18). Als Beleg für die biblische Tradition einer solchen Aufforderung zur *Selbstwertschätzung* zitiert der Autor eine Stelle aus dem Buch Jesus Sirach im Alten Testament, in dem der Weisheitslehrer jungen Menschen folgenden Rat gibt: „Mein Sohn, meine Tochter, in Demut ehre dich selbst‘ (Sir 10, 28)“ (ebd.). Bei einer so verstandenen *Selbstwertschätzung* geht es also nicht um die Hybris einer grenzenlosen *Selbstüberschätzung*, sondern vielmehr um eine realistische, angemessene Wertschätzung der eigenen Person.

Sodann muss sich Wertschätzung nach Auffassung des Autors auch im sozialen Miteinander bewähren. So versteht auch WILDE Wertschätzung, Achtung und Respekt als menschliche Grundbedürfnisse, und zwar nach zwei Richtungen: „Wir möchten respektiert werden und uns um Respekt anderen gegenüber bemühen“ (ebd., S. 64). Auch den Appell zu gegenseitiger Achtung sieht der Autor in der biblischen Tradition verankert und zitiert dazu eine Stelle aus dem Römerbrief des Paulus: „Seid einander in geschwisterlicher Liebe zugetan, übertrefft euch in gegenseitiger Achtung!‘ (Röm 12, 10)“. Und im Brief des Paulus an die Philipper heißt es: „Einer schätze den anderen höher als sich selbst‘ (Phil 2,3)“ (ebd., S. 65). WILDE erläutert dazu: „Hier gibt es geradezu einen Wettbewerb in gegenseitiger Achtung. Wer den anderen mehr achtet, gilt als der Beste“ (ebd.). Nach biblischer Auffassung sollten die Menschen sich also „...in der Verwirklichung dieses Wertes gegenseitig übertreffen...“ (ebd.). So sie dies tun, kann nach Meinung des Autors eine „Kultur der Achtsamkeit“ entstehen (ebd., S. 64ff).

Ein weiterer Aspekt des christlich geprägten Wertschätzungsbegriffs ist der „Respekt vor der Schöpfung“ (ebd., S. 70), aus dem auch der Auftrag zu ihrer Bewahrung erwächst. WILDE erläutert diesen Auftrag aus theologischer Sicht so: „Eigentlich gibt es nichts, was nicht mit Gott in Verbindung stehen würde, insofern hat alles einen Anspruch auf Achtung. Das gilt für Tiere, Pflanzen, für die ganze Erde“ (ebd.). Auch in diesem Kontext tritt also die ökologische Perspektive des Wertschätzungsbegriffs deutlich in Erscheinung – wenn auch unter etwas anderer Akzentuierung als im vorangegangenen Kapitel.

Der „Respekt zwischen den Generationen“ ist für WILDE ein weiterer zentraler Gesichtspunkt einer Kultur der Achtung, die sich auf christliche Werte beruft. Als Quelle dieses Postulats führt der Autor wiederum das Alte Testament an, wo es im 4. Gebot heißt: „Ehre deinen Vater und deine Mutter, damit du lange lebst in dem Land, das der Herr, dein Gott, dir gibt“ (Ex 20,12)“ (ebd., S. 85). WILDE hebt dabei hervor, dass dieser Respekt, ja diese Ehre, welche nach Weisung der mosaischen Gebote die Jüngeren den Älteren gewähren sollen, genauso umgekehrt gilt: „Wenn die Kinder an ihren Eltern erleben, wie man respektvoll miteinander umgeht, lernen sie diese Haltung für ihr eigenes Leben“ (ebd., S. 65). Der Autor kommt zu folgendem Fazit: „Respekt ist das ‚Schmiermittel‘ zwischen den Generationen. Ohne Respekt können Menschen verschiedenen Alters auf Dauer nicht zusammenleben“ (ebd., S. 85f). Hier nimmt die Begründung eines wertschätzenden Umgangs neben theologischen auch ganz pragmatische Züge an.

Auch in der Pädagogik kommt nach WILDE dem wertschätzenden Respekt eine zentrale Bedeutung zu. „Respekt spielt in der Schule und in der Erziehung eine große Rolle. ‚Respekt‘ ist ein Schlüsselbegriff für die Pädagogik – sowohl was den Inhalt des Lernens angeht als auch was seinen Stil betrifft“ (ebd., S. 91). Bei allen Gefahren, die ein unkritisches Verwenden des Begriffes „Respekt“ im pädagogischen Kontext in sich birgt – man denke nur etwa an seine autoritären und missbräuchlichen Implikationen im Kontext der „Schwarzen Pädagogik“ (vgl. RUTSCHKY 1991, 1997; A. MILLER 1981, 1983) – sei einmal angenommen, dass WILDE den Begriff im Sinne von „Wertschätzung“ versteht, wenn er ausführt: „Wenn Kinder und Jugendliche Respekt gelernt haben in ihrer Schulzeit, ist sehr viel gewonnen. Und sie werden Respekt am ehesten lernen, wenn sie ihn in der Schule erfahren haben“ (ebd., S. 91). Der Autor fährt fort: „Das beginnt selbstverständlich bei der Achtung, die die Erziehenden selbst ihren Schülern entgegenbringen“ (ebd.). Die nun folgende Aussage lässt die bereits oben dargelegte etymologische Verwandtschaft von „Respekt“ und „Würde“ (vgl. Kap. 2.1) deutlich anklängen: „Deshalb ist der erste Schritt für den Lehrer, die Lehrerin, den Erzieher, die Erzieherin, die Jüngeren zu respektieren als Menschen mit vollständiger Würde“ (ebd., S. 92). Was die Wirkungen eines solchen respektvollen Umgangs betrifft, so äußert sich WILDE optimistisch: „Wenn in einer Institution, zum Beispiel in einer Schule, Respekt geübt wird, entsteht ein Klima des Respekts, das gewisse Formen der Respektlosigkeit überhaupt nicht zulässt“ (ebd., S. 65). Hier kommt der Begriff des sozialen „Klimas“ an einer Institution ins Spiel, der zweifellos beim Nachdenken über eine „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule eine wichtige Rolle spielt.

Schließlich macht WILDE deutlich, dass auch eine Lehrperson die Kunst der

Wertschätzung und des Respekts immer wieder neu üben muss. Um ein wertschätzender und wertgeschätzter Lehrer zu werden, bedarf es neben der fachlichen auch einer persönlichen Autorität. „Die fachliche kann er sich aneignen und immer weiter vervollkommen. Die persönliche kann er entwickeln, indem er immer wieder an seinen persönlichen Haltungen und Einstellungen übt“ (ebd., S. 93). Hierbei kommt deutlich der Aspekt der Selbsterziehung des Lehrers zum Tragen, ohne den eine wertschätzende Haltung und die damit verbundene persönliche Autorität nicht entwickelt werden kann.

ANSELM GRÜN und PAUL DONDERS veröffentlichten 2011 ein Buch mit dem Titel „Wertschätzung. Die inspirierende Kraft der gegenseitigen Achtung“ (GRÜN/DONDERS 2011). Darin findet man folgende Begriffsdefinition: „Wertschätzen meint, dem anderen einen Wert zuteilen, ihn als wertvoll erachten“ (ebd., S. 15). Dazu heißt es weiter: „Wer einen Menschen wertschätzt, sieht einen Schatz, der auch für andere Menschen wertvoll ist. Wenn ich den Schatz im anderen sehe, kann ich ihn mit Worten benennen. Damit fördere ich die wertvollen Eigenschaften des anderen. Indem ich dem anderen Wertschätzung entgegenbringe, ermögliche ich es ihm, an seinen eigenen Wert zu glauben“ (ebd., S. 15f). Die Autoren weisen aber noch auf eine andere Wortbedeutung von „Wertschätzung“ hin: „Wertschätzung kann aber auch ... bedeuten: Ich schätze die Werte. Unter Werten verstehen wir bestimmte Haltungen des Menschen, seine Tugenden. Die Alten nennen sie *virtutes*, was wörtlich ‚Kraftquellen‘ bedeutet. Werte sind Ausdruck der Würde des Menschen. Werte wahren die Würde des Menschen“ (ebd., S. 16). Auch in dieser Begriffsbestimmung wird – quasi über den Umweg der Werte bzw. Tugenden – die Verbindung zur Menschenwürde hergestellt.

Aus theologischer Perspektive wird nun die Berechtigung, aber auch die Notwendigkeit von „Wertschätzung“ aus der Gottebenbildlichkeit des Menschen abgeleitet. „Jeder Mensch ist als Gottes Ebenbild geschaffen worden. Er verdient schon deswegen unsere Wertschätzung, weil durch ihn eine einzigartige Reflexion von Gottes Wesen in unserer Welt ist“ (ebd., S. 40). „Wertschätzung“ wird hier also direkt vom christlichen Menschenbild her begründet. Dabei legen die Autoren besonderen Wert auf die Achtung der Einzigartigkeit jedes Menschen. „Einen Menschen wertzuschätzen bedeutet ...: Ich vergleiche seinen Wert nicht mit dem eines anderen. Ich achte vielmehr seinen einmaligen Wert. Jeder Mensch ist ein wertvoller Mensch. Sein Wert besteht in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit“ (ebd., S. 39). Im Sinne des christlichen Menschenbildes bezieht der Einzelne gerade daraus seine Würde: „Die Würde des einzelnen Menschen besteht letztlich darin, dass er etwas von Gott in dieser Welt ausdrückt, das nur durch ihn ausgedrückt werden kann“ (ebd.). Wertschätzung in diesem Sinne muss die Individualität jedes Menschen unbedingt und wertungsfrei respektieren: „Wertschätzen ... ist kein Beurteilen, sondern Ausdruck dafür, dass ich in jedem Menschen seine unantastbare Würde erkenne“ (ebd.).

Des Weiteren stellen GRÜN und DONDERS fest, dass Wertschätzung zwei unverzichtbare Elemente aufweist: Erstens eine positive *Sichtweise* des anderen Menschen – und zweitens das verbale *Benennen* des Guten im anderen Menschen. In theologischer Perspektive legitimiert sich die positive Sicht auf den anderen Men-

schen aus einer zentralen christlichen Grundüberzeugung, die in der Aufforderung mündet, „...im anderen Christus zu sehen, in jedem Menschen den guten Kern zu entdecken“ (ebd., S. 42). Somit ist Wertschätzung im christlichen Sinne zunächst und „...vor allem eine neue Sichtweise: Ich sehe den Wert des anderen, ich sehe das Gute in ihm“ (ebd.). Diese neue Sicht des Menschen gründet somit in Christus, dem Zentrum des christlichen Glaubens.

Zum anderen geht es bei der Wertschätzung nach Auffassung der Autoren immer auch darum, das Gute im Anderen zu verbalisieren und anzusprechen. Ein solches Benennen kann in christlicher Terminologie auch als „Loben“ bezeichnet werden. „Loben in diesem Sinne meint kein watteweiches, allgemeines Blabla, sondern das Erkennen, Hervorheben, Entdecken, Fördern und Stimulieren positiver Eigenschaften“ (ebd.). In der christlichen Tradition wurde dieser Vorgang auch als „Segnen“ bezeichnet. Das lateinische ‚benedicere‘ (*bene* = gut, *dicere* = sagen) erhellt den eigentlichen Sinn des Wortes: „Segnen heißt also zunächst: etwas Gutes sagen, gut zum Menschen und über den Menschen reden“ (ebd.). In theologischer Sicht bedeutet dies: „Wenn ich jemanden wertschätze, segne ich ihn damit. Ich spreche ihm Gutes zu“ (ebd., S. 43). Von dieser Wertschätzung geht nach Auffassung von GRÜN und DONDERS eine inspirierende Kraft aus: „So wirkt meine Wertschätzung für andere inspirierend, mein Gegenüber wird dadurch belebt und begeistert“ (ebd.).

Die Wirkung von Wertschätzung liegt nach Einschätzung der Autoren sowohl auf der Seite des Empfängers als auch auf derjenigen des Gebers. „Erlebte Wertschätzung setzt beim ‚Empfänger‘ eine – positive – Kettenreaktion in Gang...“ (ebd., S. 48). Diese lässt sich etwa so beschreiben: „Wertschätzung (benedicere) [sic] → Mein Wert wird bestätigt. (Meine positiven Eigenschaften werden benannt.) → Meine Selbstachtung wächst. (Ich bin also wertvoll!) → Ich entdecke meine Einzigartigkeit. (Ich habe besondere Gaben in mir.) → Ich entdecke: ‚Ich bin ‚gewollt!‘ → Das Fundament meines Selbstvertrauens wird aufgebaut. (Ich darf und soll da sein.) → Ich traue mir zu, meine Talente einzusetzen und weiterzuentwickeln. (Ich kann einen wertvollen Beitrag leisten.) → Dadurch erfahre ich eine wachsende intrinsische Motivation und werde mehr und mehr ein mündiger Mensch“⁵⁵ (ebd., S. 49). Dass eine solche Wirkungskette von erlebter Wertschätzung gerade auch im Bereich der Pädagogik von Bedeutung sein kann, dürfte unmittelbar einleuchten. Schüler/innen, die in einer solchen Weise Wertschätzung erfahren, entwickeln zweifellos eher Selbstachtung, Selbstvertrauen, eine positive Selbstwirksamkeitserwartung, eine intrinsische Lernmotivation, Selbstverantwortung und Mündigkeit als solche, die permanenten Abwertungsprozessen ausgesetzt sind.

Doch auch auf der Seite des „Gebers“ kann Wertschätzung nach Ansicht von GRÜN und DONDERS etwas verändern: „Wer anderen Wertschätzung gibt, der empfängt dadurch auch etwas ... Wenn ich andere aufrichte, gehe ich selber aufrechter und froher durch das Leben. Ich spüre, dass ich mit meiner Wertschätzung etwas bewirken kann ...“ (ebd., S. 52). Schließlich kann Wertschätzung nach Auf-

55 Die Tabellenform des Originaltextes wurde hier zugunsten der besseren Lesbarkeit in einen Fließtext umgewandelt, die senkrechten Dreieckspfeile wurden durch waagerechte Pfeile ersetzt.

fassung der Autoren eine atmosphärische Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen initiieren: „Wer mit Worten, Blicken, Gesten und Handlungen anderen Menschen gegenüber Wertschätzung ausdrückt, der bewirkt etwas. Er verändert die Atmosphäre“ (ebd., S. 47). Auch hier wird der Zusammenhang von gelebter Wertschätzung mit einer positiven atmosphärischen Veränderung im zwischenmenschlichen Bereich deutlich.

Nicht zuletzt für die Zusammenarbeit von Menschen in Organisationen ist diese Feststellung von Bedeutung. Die Autoren schreiben dazu: „Wertschätzung ... prägt das Klima in der Organisation positiv. In einem Klima der Wertschätzung schwindet die Angst vor den Vorgesetzten, auch die Angst untereinander. Wenn von den Vorgesetzten Wertschätzung ausgeht, wird sie auch zwischen den Mitarbeitern gepflegt. Das verwandelt die Atmosphäre“ (ebd., S. 56). Und so bewirkt Wertschätzung in Organisationen nach GRÜN und DONDERS „...bei Gebern und Empfängern stets etwas Positives: Selbstvertrauen, Selbstachtung, gegenseitiges Vertrauen, Verstehen und Verstanden werden, offene Kommunikation, Lernbereitschaft auf beiden Seiten, Verbundenheit“ (ebd., S. 57). Diese Klimaveränderung hat Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit der gesamten Organisation: „Wenn wir es also schaffen, eine durchgehende Kultur aktiver Wertschätzung zu entwickeln und zu etablieren, wird unsere Organisation produktiver, innovativer, kundenfreundlicher, einladender für Mitarbeiter, motivierender und damit letztendlich erfolgreicher“⁵⁶ (ebd., S. 59).

Die Autoren widmen sich auch der Frage, wie Wertschätzung ausgedrückt und gezeigt werden kann. Neben körpersprachlichen und verbalen Ausdrucksmöglichkeiten werden auch ethische „Haltungen“ genannt, in denen sich Wertschätzung zeigen kann: „... Wertschätzung kann auch durch Haltungen, durch Tugenden ausgedrückt werden. In diese Haltungen muss ich mich einüben, damit sie meine Haltung den Menschen gegenüber prägen“ (ebd., S. 63). GRÜN und DONDERS nennen dabei insbesondere folgende sechs Tugenden: „1. Achtsamkeit und Aufmerksamkeit; 2. Respekt; 3. Höflichkeit; 4. Dankbarkeit; 5. Freundlichkeit; 6. Anerkennung“ (ebd.). Es leuchtet unmittelbar ein, dass alle diese Tugenden in direktem Zusammenhang mit einer wertschätzenden Grundhaltung stehen. Für die Autoren sind diese Tugenden lern- und lehrbar: „Respekt kann man lernen und lehren“ (ebd., S. 69). Dies ist für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von nicht unerheblicher Bedeutung, was noch zu zeigen sein wird.

Schließlich weisen GRÜN und DONDERS darauf hin, dass Wertschätzung nur Sinn macht, wenn sie authentisch und wahrhaftig vermittelt wird. Auch hier stößt man auf Gedankengut, das sich in ähnlicher Weise in der Humanistischen Psychologie finden lässt. Die Autoren erläutern: „Trotzdem fällt es uns oft schwer, Wertschätzung ehrlich und authentisch auszudrücken“ (ebd., S. 129). Oberflächlich antrainiertes oder mechanisch vollzogenes Lob kann hingegen kontraproduktiv sein. Deshalb fordern die Autoren: „Wahre Wertschätzung muss aus dem Herzen kommen. Sie muss schon auch eingeübt werden, aber eben nicht als Trick oder als

56 Die Tabellenform des Originaltextes wurde zur besseren Lesbarkeit in Fließtext verwandelt, die Aufzählungspfeile wurden weggelassen.

pädagogisches Mittel, um die Mitarbeiter zu manipulieren und so einen Motivations Schub und eine größere Arbeitsleistung aus ihnen herauszuholen. Wenn Wertschätzung und Loben verzweckt werden, verlieren sie ihre positive Wirkung“ (ebd.). Diese Warnung vor einer Mechanisierung oder gar Instrumentalisierung von „Wertschätzung“, die sich auch bei anderen Autoren findet, muss m. E. gerade auch im schulischen Bereich beachtet werden, damit Lehrpersonen „Wertschätzung“ nicht als manipulatives „Erziehungsmittel“ missbrauchen, sondern die Würde der jungen Menschen nicht aus den Augen verlieren.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass sich auch in diesen *theologisch* geprägten Begriffsdefinitionen von „Wertschätzung“ einiges wiederfinden lässt, was bereits in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik expliziert wurde. Dennoch zeigen sich auch hier neue Facetten, die den Wertschätzungsbegriff wiederum in anderer Perspektive erscheinen lassen. Dabei ist insbesondere der Begründungsaspekt zu nennen, der theologisch in vierfacher Weise entfaltet wird: 1. die Ableitung der Berechtigung von Wertschätzung aus der Gottebenbildlichkeit des Menschen; 2. die Begründung von Wertschätzung aus dem christlichen Verständnis von der Würde jedes Menschen in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit; 3. die Begründung von Wertschätzung aus der paulinischen Aufforderung zu geschwisterlicher Liebe und gegenseitiger Achtung, die auch in dem christlichen Gebot der Nächstenliebe zum Ausdruck kommt (vgl. Gal 5,16); 4. die Herleitung der Notwendigkeit von Wertschätzung aus der Verantwortung gegenüber der Schöpfung, die nicht nur den Menschen, sondern auch die Tier- und Pflanzenwelt sowie die unbelebte Natur mit einschließt.

Darüber hinaus wird Wertschätzung auch aus der besonderen Verantwortung der Generationen füreinander begründet, die sich insbesondere in pädagogischen Beziehungen zeigt. In diesem Zusammenhang wird die Auffassung vertreten, dass Wertschätzung als christliche „Tugend“ lehr- und lernbar sei. Obgleich sich auf das komplexe philosophische Problem der „Lehrbarkeit der Tugend“, dem sich bereits vor rund 2400 Jahren PLATON in seinen Dialogen „Protagoras“ und „Menon“ ausgiebig gewidmet hat (vgl. PLATON 1991, Bd. 1, S. 49ff und Bd. 2, S. 7ff), freilich keine einfachen Antworten finden lassen, ist es doch bemerkenswert, dass die o. g. theologischen Autoren am Beginn des 21. Jahrhunderts diesbezüglich eine *optimistische* Einschätzung vertreten. Wie jedoch ein solches „Lehren und Lernen“ von Wertschätzung im schulischen Kontext konkret aussehen und gestaltet werden kann, wird im Laufe dieser Arbeit noch einer genaueren Betrachtung zu unterziehen sein.

2.4.4 A. MATYSSEK (2011): Wertschätzung in salutogenetischer Perspektive

Deutlich praxisnäher und unter explizit salutogenetischer Akzentuierung zeigt sich der Ansatz von ANNE KATRIN MATYSSEK, den sie in ihrem Buch „Wertschätzung im Betrieb“ vorstellt (vgl. MATYSSEK 2011 a). In ihren „Impulsen für eine gesündere Unternehmenskultur“ führt sie zunächst aus, was „Wertschätzung“ ihrer Auffassung nach ist – und was sie nicht ist.

Nach MATYSSEK handelt es sich bei der Wertschätzung einerseits um eine Haltung, andererseits aber auch um ein Grundbedürfnis des Menschen. Beide Aspekte von Wertschätzung fasst MATYSSEK in folgender Definition zusammen: „Wertschätzung ist zugleich ein menschliches Grundbedürfnis und eine Haltung, die sich in einer wohlwollenden Lenkung der Aufmerksamkeit auf positive Aspekte des Gegenübers zeigt und sich in – insbesondere kommunikativem – Verhalten ausdrückt“ (ebd., S. 13). Eine Ergänzung findet diese Bestimmung von Wertschätzung in folgendem Zusatz: „Damit ist sie gleichzeitig aktiv – die Aufmerksamkeit wird bewusst gesteuert, das Verhalten entsprechend praktiziert – und passiv konzipiert: Sie kann gegeben und empfangen werden“ (ebd.). Die Betonung dieser Wechselseitigkeit findet sich auch in vielen anderen Wertschätzungskonzepten.

MATYSSEKS Wertschätzungsbegriff orientiert sich stark an einem positiven Menschenbild, wie es etwa der Humanistischen Psychologie zugrunde liegt (vgl. Kap. 2.2.3). „Wertschätzung ist eine verhaltensgenerierende Haltung, die stark abhängig ist vom Menschenbild der interagierenden Personen...“ (ebd., S. 44). „Ein positives Menschenbild ... unterstellt, dass Menschen sich entfalten, sich einbringen, mitgestalten und Kontakte zu anderen friedlich gestalten wollen – auch am Arbeitsplatz. Sie wollen ihr Bestes geben. Diese Haltung erleichtert es, mit einem wertschätzenden Blick auf andere zuzugehen. Sie unterstellt dem anderen gute Absichten“ (ebd.). Diese nach eigener Aussage der „Positiven Psychologie“ (vgl. SELIGMAN 2012) verpflichtete, wertschätzende Sichtweise des Menschen fasst die Autorin wie folgt zusammen: „Einen Menschen in seinen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Leistungen wahrnehmen, das Positive an ihm entdecken und in ihm wecken – die wohlwollende Betrachtung des anderen in seiner Einzigartigkeit: Das ist Wertschätzung“ (ebd., S. 11). In Anlehnung an das gleichnamige Buch von ROBBINS (2007) charakterisiert MATYSSEK diese Haltung auch als „Focus on the good stuff“ [sic]: „Wir gewinnen viel, wenn wir es schaffen, den Blick auf das Gute zu kultivieren“ (MATYSSEK 2011 a, S. 50). Dies gilt nicht nur für Personen, sondern auch für Betriebe und Organisationen.

In einem nächsten Schritt grenzt MATYSSEK den Begriff der „Wertschätzung“ von den Begriffen „Anerkennung“, „Lob“ und „Dank“ ab. Dabei gilt für die Autorin: „Anerkennung ist demnach der Oberbegriff für Wertschätzung, Lob und Dank. Er beinhaltet eine positiv gefärbte Form der Wahrnehmung oder Zur-Kenntnis-Nahme...“ (ebd., S. 13). „Während sich Lob auf eine Leistung bezieht und Dank auf einen Einsatz oder ein Engagement, bezieht sich Wertschätzung in ihrer aktiven Form – also sofern sie nicht als Grundbedürfnis gemeint ist – auf eine Sache oder eine Person“ (ebd., S. 14). Hier erfährt der Diskurs um die Begriffe „Anerkennung“, „Lob“ und „Wertschätzung“ insofern eine neue Wendung, als die Autorin einen dieser Termini zum Oberbegriff erwählt und die anderen Begriffe darunter subsumiert. Während „Lob“ leistungsbezogen interpretiert wird, nimmt „Wertschätzung“ dieser Auffassung nach entweder auf Sachen oder auf Personen Bezug – eine Einteilung, die m. E. nicht einer gewissen Willkür entbehrt.

MATYSSEK führt empirische Studien an, die gezeigt haben, dass glaubwürdiges Lob von Vorgesetzten keine Selbstverständlichkeit ist. So ergab z. B. eine Untersuchung der Beratungsgesellschaft ServiceValue aus dem Jahr 2011 bei 2000 Ange-

stellten, dass jeder dritte kein Lob von Vorgesetzten erhält. „Führungskräfte sparen deutlich am Lob oder nutzen dieses lediglich, um unangenehme Zusatzaufgaben verteilen zu können“ (ebd., S. 131)⁵⁷. MATYSSEK weist mit SPRENGER darauf hin, „dass Lob in den meisten Unternehmen manipulativ gehandhabt wird, weshalb man sich nach einem Lob eher schlechter, bedrückter fühlt als besser“ (ebd., S. 147; vgl. SPRENGER 2010). Nicht jedes Lob ist somit Ausdruck von Wertschätzung.

Ein wesentliches Merkmal von Wertschätzung ist nach MATYSSEK, dass diese Haltung niemals zweckgebunden sein oder instrumentalisiert werden darf. Während Lob und Dank sowohl Ausdruck einer wertschätzenden Haltung sein können als auch in manipulativer Absicht anwendbar sind, „...lässt sich Wertschätzung grundsätzlich nicht instrumentalisieren. Sie ist nie Mittel zum Zweck (unabhängig davon, dass sie wünschenswerte Effekte hat)“ (MATYSSEK 2011 a, S. 140). Mit anderen Worten: „Wertschätzung hat keinen Belohnungscharakter“ (ebd.). Sie muss vielmehr unabhängig von der erbrachten Leistung gegeben werden und darf nach Ansicht der Autorin nicht zur Manipulation von Mitarbeitern eingesetzt werden (vgl. ebd.). MATYSSEK spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Wertschätzungsvorschuss“, der jedem Mitarbeiter unbedingt entgegengebracht werden sollte. „Wertschätzung sollte nicht das Ergebnis einer Entwicklung sein (‘er hat einen guten Job gemacht, also kann ich ihn von nun an wertschätzen’), sondern sie sollte als Vorschuss gewährt werden...“ (ebd., S. 132). Diese Idee, Wertschätzung quasi „erfolgsunabhängig“ als Grundhaltung vorauszusetzen, ist sicherlich geeignet, zu einem positiven Betriebsklima beizutragen und Mitarbeiter zu motivieren.

Trotz aller Warnungen vor einem manipulativen Gebrauch von „Wertschätzung“ leugnet MATYSSEK nicht deren positive Wirkungen auf Mitarbeiter und Unternehmen, die sie durch verschiedene empirische Studien aus dem Bereich der Unternehmensforschung bestätigt sieht (vgl. dazu z. B. BADURA/WALTER/HELMANN 2010; BADURA/SCHRÖDER/KLOSE/MACCO 2009; BADURA/GREINER/RIXGENS 2008; KROMM/FRANK 2009; BUNTENBACH/PAULI, in: GIESERT 2008). Diese Wirkungen sind nach Auffassung der Autorin nicht nur für das psychosoziale Befinden des Einzelnen, sondern auch für die Wirtschaftskraft eines Unternehmens von großer Bedeutung. „Das Bemühen um mehr Wertschätzung im Betrieb hat also nicht nur mit Gut-Mensch-Sein zu tun. Es hat betriebswirtschaftlich positive Auswirkungen, wenn Menschen sich geschätzt fühlen“ (MATYSSEK 2011 a, S. 11). Zur Bestätigung dieser These weist die Autorin auf entsprechende empirische Befunde hin. Hier tritt nun m. E. ein Widerspruch auf, den MATYSSEK selbst nicht auflöst. Wenn einerseits gefordert wird, dass Wertschätzung niemals als „Mittel zum Zweck“ eingesetzt werden darf, so ist dies in gewisser Weise inkompatibel mit der Feststellung, dass Wertschätzung „betriebswirtschaftlich positive Auswirkungen“ hat. Eine solche „ökonomische“ Sichtweise birgt m. E. immer die Gefahr, dass Wertschätzung *de facto* instrumentalisiert wird – entgegen allen anderslautenden Beteuerungen. Mit einem Wertschätzungsbegriff im Sinne der „humanistischen“ Tradition hat ein solches Ansinnen der Optimie-

57 Pressemeldung vom 17.01.2011; online unter URL: www.servicevalue.de [Stand: 03.8.2016].

rung von Wirtschaftlichkeit und Finanzkraft durch praktizierte „Wertschätzung“ jedenfalls nichts zu tun.

So stellt z. B. BADURA in seinem „Fehlzeiten-Report“ 2009 fest: „Durch Investitionen in das Sozialkapital eines Unternehmens, durch eine Stärkung der Mitarbeiterorientierung, von Vertrauen, Kommunikation und Wertschätzung, durch Partizipation und Transparenz lassen sich beträchtliche Verbesserungen im Betriebsergebnis und im Wohlbefinden der Mitarbeiter erzielen, wie eine eben abgeschlossene Interventionsstudie zeigt“ (BADURA 2009, S. 9). Obgleich der viel zitierte Slogan „Wertschöpfung durch Wertschätzung“ geradezu zur neuen Losung des betrieblichen Managements avanciert ist (vgl. die zahlreichen Artikel dazu im Internet; vgl. auch DÜNKEL/TIETZE/ZÄNGEL 2011; KÖNIG/OERTHEL/PUCH 2008; WETTE 2006), stößt ein solcher Ansatz doch an seine ethischen Grenzen, sofern das Wohlbefinden der Mitarbeiter *ausschließlich* als Faktor der Profitsteigerung und des Zugewinns von Wettbewerbsvorteilen eines Unternehmens gesehen wird, während die Würde der Mitarbeiter als Menschen aus dem Blickfeld gerät.

Besonderen Wert legt MATYSSEK auf die Feststellung, dass Wertschätzung eine „salutogene Grundhaltung“ ist (MATYSSEK 2011 a, S. 40ff). Sie knüpft dabei an ANTONOVSKYS Ansatz der „Salutogenese“ an, der bereits in seinem 1987 erschienenen Hauptwerk zentrale Faktoren der Gesunderhaltung von Individuen – auch in existentiell schwierigsten Lebenslagen – benannt hat (ANTONOVSKY 1987/1997; WYDLER/KOLIP/ABEL 2010). MATYSSEK fügt diesem Konzept, welches das Vorhandensein eines „Kohärenzgefühls“ („*sense of coherence*“) als wesentlichen salutogenetischen Faktor ausmacht, den Begriff der „Wertschätzung“ als zentrale Kategorie hinzu und spricht vom „Gesundheitsfaktor Wertschätzung“ (MATYSSEK 2011 a, S. 26). Sie führt mehrere empirische Untersuchungen an, die ihre Theorie untermauern (vgl. z. B. SIEGRIST 1996; HAWKINS et al. 1999; BRINKMANN/STAPF 2005; KROMM/FRANK 2009). Umgekehrt führt ein Mangel an Wertschätzung in Unternehmen nachweislich zu mehr körperlichen und psychischen Erkrankungen von Mitarbeiter/innen, zu häufigeren und längeren Fehlzeiten und zu einem Zuwachs der Phänomene von „innerer Kündigung“ und „Burnout“. Auch hierzu verweist MATYSSEK auf empirische Forschungsergebnisse.

So stellte z. B. SIEGRIST (1996) im Rahmen einer medizinsoziologischen Studie negative Auswirkungen auf das Herz-Kreislauf-System fest, wenn bei Mitarbeitern eines Unternehmens das Verhältnis von Verausgabungsbereitschaft und empfangener Anerkennung im Ungleichgewicht ist. „Wenn Menschen den Eindruck haben, dass sie sich nach Kräften für ihr Unternehmen einsetzen, dass sie dafür aber nicht genug Anerkennung ernten..., dann geraten sie in eine ... Gratifikationskrise“ (MATYSSEK 2011 a, S. 26). Das Risiko kardiovaskulärer Krankheiten wie Herzinfarkt oder Schlaganfall wird dadurch nachweislich erhöht (vgl. SIEGRIST 1996). Ein negativer Einfluss von mangelnder Anerkennung auf die körperliche Gesundheit von Mitarbeitern kann demnach als empirisch bestätigt gelten.

Für den Bereich psychischer Erkrankungen konnten HAWKINS/TAN/SMITH/RYAN (1999) in einer empirischen Studie nachweisen, dass erfahrene Wertschätzung bei männlichen Probanden das Risiko, an einer Depression zu erkranken, signifikant senken kann. „Bestätigung zum Beispiel in Form von anerkennenden

Äußerungen stärkt die Psyche und schützt vor Hilflosigkeitsempfindungen. Ist das Klima offen und vertrauensvoll, so können Menschen entspannter arbeiten. Angstfreiheit ist eine wichtige Voraussetzung für gute Leistung. Wer sich wertgeschätzt fühlt, dessen Selbstwertgefühl ist stark, er ist wenig anfällig für Kränkungen, seelisch ausgeglichen, entstresst [sic] und eher gewappnet für den Umgang mit Belastungen. Sein Wohlbefinden wird gestärkt“ (MATYSSEK 2011 a, S. 26). MATYSSEK schlussfolgert: „Auch bei psychischen Erkrankungen scheint Wertschätzung eine wichtige Rolle zu spielen“ (ebd.). Diese Vermutung wird bestätigt durch das, was im Rahmen der Humanistischen Psychologie bereits früher festgestellt und vielfach empirisch belegt wurde (vgl. Kap. 2.2).

BRINKMANN und STAPF fanden in einer Studie über die Ursachen von „innerer Kündigung“ Folgendes heraus: „Die Befragten gaben unter anderem an, dass ... es seitens ihres oder ihrer Vorgesetzten an Anerkennung und Lob für gute Arbeit mangelt, die Führungskraft sich nicht für sie als Mensch interessiert, es niemanden im Unternehmen gibt, der die persönliche Entwicklung fördert, sowie die persönliche Meinung und das persönliche Urteil kaum ins Gewicht fallen“ (BRINKMANN/STAPF 2005, S. 37). Alle diese Aspekte wurden als maßgebliche Faktoren für die Entstehung des Phänomens der „inneren Kündigung“ identifiziert. Dieser Befund gewinnt im Kontext der vorliegenden Studie an Brisanz, wenn man bedenkt, dass auch im Lehrerberuf immer noch ein hoher Prozentsatz von Pädagog/innen aufgrund von „Burnout“ und „innerer Kündigung“ vorzeitig in den Ruhestand versetzt wird (vgl. SCHAARSCHMIDT 2005, S. 15ff, S. 78ff; SCHMITZ/JEHLE/GAYLER 2003, S. 69ff).

MATYSSEK führt dazu auch eine These an, welche HUML 2010 auf einer Fachtagung zum Thema „Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz“ aufgrund ihrer Recherchen aufstellte: „Hohe Arbeitsbelastung ist nicht unbedingt das Stressende [sic], sondern die fehlende Wertschätzung. Das Betriebsklima ist dabei entscheidend“ (HUML, Süddeutsche Zeitung, 14.10.2010). „Wertschätzung im Arbeitsalltag“ ist für MATYSSEK geradezu „das beste Düngemittel fürs Klima“ (MATYSSEK 2011 a, S. 74f). Das aber heißt letztlich: „Wertschätzender Umgang und damit einhergehendes Wohlbefinden sind auch eine Frage der Unternehmenskultur“ (ebd., S. 76). Diese wiederum wirkt entscheidend zurück auf die Mitarbeitergesundheit: „Im DGB-Index Gute Arbeit gaben fast 90% der Beschäftigten an, dass die Unternehmenskultur einen hohen oder sehr hohen Einfluss auf die Mitarbeitergesundheit hat“ (ebd.; vgl. auch BUNTENBACH/PAULI, in: GIESERT 2008; DGB-Index Gute Arbeit 2008). Dieser Befund ist bemerkenswert, da er im Umkehrschluss vermuten lässt, dass eine nicht wertschätzende „Kultur“ in Institutionen mit eindeutig negativen gesundheitlichen Folgen bei den Mitarbeiter/innen einhergeht.

Als Fazit ihrer Studie aus dem Jahr 2010 mit Mitarbeiter/innen aus dem Pflegebereich konstatieren auch HINDING et al.: „In Wertschätzungskulturen sind positive emotionale Reaktionen ... wahrscheinlicher. Im anderen Fall kommt es eher zu Frustration, Ärger und negativer Aktivierung, die auf Dauer Stresssymptome mit sich bringen können“ (HINDING/SPANOWSKY/KASTNER 2010, S. 179). In diesem Sinne bezeichnen auch NÄPFLIN und CHILVERS in ihrem gleichnamigen Artikel „Wertschätzende Führung als Gesundheitsressource“ (NÄPFLIN/CHILVERS 2009, S. 4).

In seinem Buch „Führungsprinzip Achtsamkeit“ umreißt HINZE die Aufgaben

von Führungspersonen in Betrieben mit folgenden Worten: „Führungskräfte sind Kulturbeauftragte“ (HINZE 2001, S. 22). Es gehört demnach zu ihren genuinen Aufgaben, eine wertschätzende Unternehmenskultur aktiv zu fördern. „Warum stehen die Führungskräfte beim Thema Wertschätzung besonders im Fokus?“, fragt MATYSSEK. „Weil sie in besonderem Maße die Beziehungskultur in Unternehmen gestalten“ (MATYSSEK 2011 a, S. 130). Dabei ist nach KROMM und FRANK auch der Umgang der Führungskräfte miteinander von nicht zu unterschätzender Bedeutung: „Ohne einen respektvollen, auf gegenseitiger Wertschätzung fußenden Umgang der Führungskräfte untereinander wird jeder Ansatz zur Verbesserung der Gesundheitssituation in Unternehmen in seiner Wirkung eingeschränkt bleiben“ (KROMM/FRANK 2009, S. 49).

Nach MATYSSEK kommt dem Führungspersonal in Unternehmen eine besondere Verantwortung zu. „Den Beziehungsaspekt der Führungsaufgabe kann man ‚psychotoxisch‘ gestalten – also so, dass er krank macht – oder eben salutogen, sprich gesundheitsförderlich“ (MATYSSEK 2011 a, S. 135). So zeigte z. B. die SHAPE-Studie („Studie mit hoch ambitionierten Persönlichkeiten“), dass „bereits eine minimale ‚Gabe‘ von Wertschätzung und Achtung“ eine deutliche Verbesserung der Gesundheit nach sich zieht (KROMM/FRANK 2009, S. 47). Wertschätzung ist nach Ansicht der Autoren der „wichtigste Hebel zur Gesundheitsförderung von und durch Manager“ (ebd., S. 48). Auf die Schule übertragen heißt das, dass der Schulleitung eine hohe Verantwortung im Hinblick auf einen wertschätzenden Führungsstil zukommt – und somit eine zentrale Rolle für die Salutogenese an der Schule.

Bei der Betrachtung von Wertschätzung in Unternehmen unterscheidet MATYSSEK strukturell vier Ebenen: „1. Selbstwertschätzung: Wie geht der einzelne Mitarbeitende mit sich selbst um? 2. Wertschätzung auf gleicher Hierarchiestufe: Wie gehen die Kollegen und Teams miteinander um? 3. Wertschätzung zwischen den Hierarchiestufen: Wie gehen Führungskräfte und Mitarbeitende miteinander um? 4. Wertschätzung auf Organisationsebene: Wie geht der Betrieb mit seinen Beschäftigten um?“ (MATYSSEK 2011 a, S. 74). Für jede dieser Ebenen gibt MATYSSEK zahlreiche praktische Hinweise zur Realisierung einer wertschätzenden Unternehmenskultur. Sieht man einmal von einer gewissen Neigung zu allzu banalen Tipps und gelegentlichen Allgemeinplätzen bei der Darstellung ab, so findet man darin durchaus sinnvolle und bedenkenswerte *praktische Ansätze* zur Implementation einer wertschätzenden Unternehmenskultur. Diese sollen hier jedoch nicht vertiefend betrachtet werden, da sie sich überwiegend auf Betriebe und Wirtschaftsunternehmen beziehen – und somit für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule nur bedingt relevant sind.

Welches Resümee lässt sich nun aus den unterschiedlichen empirischen Studien zum Thema Wertschätzung und Gesundheit in Unternehmen ziehen? MATYSSEK fasst zusammen: „Wertschätzung ist die Basis aller Bemühungen um gesundheitsgerechte Mitarbeiterführung und um Betriebliches Gesundheitsmanagement“ (MATYSSEK 2011 a, S. 91). Nach Auffassung der Autorin wird dieses aber nur dann seine positive Wirkung entfalten können, „... wenn die Mitarbeitenden spüren, dass es dem Unternehmen ernst ist mit seinem Interesse an ihrem Wohlergehen und sie nicht nur als Leistungserbringer, sondern auch als Mensch gesehen werden“ (ebd.). Diese Sicht-

weise wird nach Auffassung der Autorin von der INQA-Studie „Was ist gute Arbeit?“ aus dem Jahr 2008 bestätigt, bei der mittels einer repräsentativen Stichprobe ermittelt wurde, dass das „Gesehen-Werden als Mensch“ einen zentralen Faktor für „gute Arbeit“ darstellt.⁵⁸ Somit decken sich die o. g. Befunde prinzipiell mit den Erkenntnissen der Humanistischen Psychologie, erweitern diese jedoch um den Aspekt des Gesundheitsmanagements in der Arbeitswelt (vgl. Kap. 2.2).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Ausführungen von MATYSSEK einerseits einen fragwürdig erscheinenden „Wertschätzungsbegriff“ beinhalten, der von einem Paradoxon gekennzeichnet ist. Zum einen wird „Wertschätzung“ als eine erstrebenswerte Haltung charakterisiert, die nicht als Mittel zu irgendeinem Zweck missbraucht werden soll; andererseits wird aber hervorgehoben, dass „Wertschätzung“ laut empirischen Studien ein treffliches Instrument ist, um die wirtschaftliche Effektivität und Produktivität von Unternehmen zu steigern. Sieht man einmal von diesem fatalen Widerspruch ab, so bleibt es doch ein Verdienst der Autorin, die *salutogenetische* Wirkung von „Wertschätzung“ klar herausgearbeitet und anhand vorliegender empirischer Studien eindeutig belegt zu haben. Somit ist MATYSSEKs zentrale Aussage m. E. zutreffend: „Wertschätzung gilt als *die* psychosoziale Ressource; in ihr liegen große Potenziale zur Gesundheitsförderung der Mitarbeiter“ (MATYSSEK 2011 a, S. 91). Daraus leitet die Autorin folgendes Fazit ab: „Wertschätzung ist unverzichtbar für einen modernen Arbeitsschutz und ein ganzheitlich ausgerichtetes Betriebliches Gesundheitsmanagement“ (ebd., Einbandtext). Dem ist in Anbetracht der vorliegenden empirischen Untersuchungsergebnisse unbedingt beizupflichten. Und so bleibt mit MATYSSEK unter salutogenetischer Perspektive festzuhalten: „Wertschätzung ist ... ein Gesundheitsfaktor“ (MATYSSEK 2011 c, S. 3). Dass dies auch für den schulischen Kontext relevant ist, steht m. E. außer Frage. So sollte das Nachdenken über eine „Pädagogik bzw. Kultur der Wertschätzung“ an der Schule immer auch den salutogenetischen Aspekt des Themas mitberücksichtigen.

Damit sind einige Perspektiven umrissen, die in neueren Veröffentlichungen zum Thema „Wertschätzung“ erkennbar werden – und die, jede auf ihre Weise, einen durchaus beachtenswerten bzw. wertvollen Beitrag zu dieser Studie leisten.

2.5 Ansätze zu einem erziehungswissenschaftlichen Wertschätzungsbegriff

Eine Durchsicht erziehungswissenschaftlicher Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte zeigt, dass bisher keine systematischen Analysen und noch kaum belastbare empirische Befunde zum Thema „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext vorliegen. Dies ist umso erstaunlicher, als der Begriff „Wertschätzung“ im Kontext Schule seit der Jahrtausendwende immer wieder Erwähnung findet.

58 Vgl. die Studie der „Initiative Neue Qualität der Arbeit“ (INQA) von 2008; online unter URL: <http://www.inqa.de> [Stand: 15.08.2016].

Wie bereits einleitend erwähnt, ist hinsichtlich der Verbreitung des „Wertschätzungsbegriffs“ im Schulkontext Folgendes festzustellen: Untersucht man die vielen verschiedenen „Schulprogramme“ bzw. „Pädagogischen Leitbilder“, mit denen sich heutige Schulen im Internet präsentieren, so fällt auf, dass im Bereich des sozialen Lernens ausgesprochen häufig das Ziel eines „wertschätzenden Umgangs“ der Schüler/innen miteinander oder auch der Lehrer/innen mit den Schüler/innen genannt wird. Gibt man zum Beispiel „Schulprofil“ und „Wertschätzung“ bei der Internet-Suchmaschine „Google“ ein, so findet man rund 17 500 Links zu entsprechenden Websites, die in der Regel auf die Profile einzelner Schulen unterschiedlicher Schularten verweisen [Stand: 21.07.2016].

Auch in erziehungswissenschaftlichen Schriften wird der Begriff der „Wertschätzung“ in den letzten Jahren zwar immer wieder verwendet, jedoch ohne dass er jeweils historisch oder systematisch eingeordnet bzw. begrifflich näher definiert wird. Eine erziehungswissenschaftliche Klärung und Fundierung des Begriffs der „Wertschätzung“ steht also noch aus. Dennoch gibt es einige wenige Ansätze dazu in der Erziehungswissenschaft, von denen die wichtigsten hier kurz vorgestellt werden sollen.

2.5.1 P. KÖCK (2008): Wertschätzung als positive erzieherische Grundeinstellung

Das zuerst vorgestellte Beispiel einer erziehungswissenschaftlichen Begriffsdefinition stammt von PETER KÖCK. In seinem 2008 erschienenen „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“ legt der Erziehungswissenschaftler eine differenzierte Begriffsbestimmung von „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext vor (vgl. KÖCK 2008, S. 554). Darin heißt es: „Wertschätzung gilt als wesentliches Kriterium des sozialintegrativen → Erziehungsstils. Sie erwächst aus einer positiven erzieherischen Grundeinstellung, die das Kind bzw. den Jugendlichen als Person und Partner voll ernst nimmt, auch und gerade in seiner jeweiligen emotionalen Befindlichkeit. Wertschätzung muss der Bezugspartner spüren, Lippenbekenntnisse allein nützen ihm nichts, mangelnde Echtheit des Erziehers lässt sie unglaublich werden. Wertvolle Informationen über die Beurteilung seiner Wertschätzung z. B. durch die betroffenen Schüler erhält der Lehrer u. a. durch regelmäßige → Feedbackgelegenheiten, durch informelle Tests zur Stimmung und Atmosphäre in der Lerngruppe und durch Metapherfragen wie ‚Der Lehrer behandelte mich heute wie ...‘ oder ‚Ich empfand den Lehrer heute als ...!‘“ (ebd.).

Bei dieser Begriffsdefinition lassen sich mehrere Elemente des Wertschätzungsbegriffs aus der Humanistischen Psychologie wiederfinden: die positive Grundeinstellung, das Ernstnehmen des Gegenübers, die Beachtung seiner emotionalen Befindlichkeit und die Glaubwürdigkeit bzw. Echtheit der Bezugsperson (vgl. Kap. 2.2). Darüber hinaus enthält diese Definition von „Wertschätzung“ aber auch neue Aspekte, die eine genuin pädagogische Sichtweise repräsentieren. Zum einen charakterisiert KÖCK „Wertschätzung“ als ein „wesentliches Kriterium“ des „sozialintegrativen Erziehungsstils“ (vgl. ebd.). Hier wird der Wertschätzungsbe-

griff also in unmittelbaren Zusammenhang mit einem bestimmten „Erziehungsstil“ gebracht, der vom Autor als „sozialintegrativ“ bezeichnet wird. Dieser auf eine längere Tradition zurückgehende Begriff, der im deutschsprachigen Raum wesentlich von dem Psychologenpaar TAUSCH/TAUSCH geprägt wurde und an frühere Arbeiten zu diesem Thema anknüpft (vgl. LEWIN 1939; ANDERSON/BREWER 1945/1946; SPRANGER 1951; WEBER 1970), beinhaltet einen Gesamtkomplex verschiedener Haltungen und Verhaltensweisen von Lehr- und Erziehungspersonen, bei denen die wertschätzende Grundhaltung eine entscheidende Rolle spielt (vgl. auch Kap. 2.3.4).

Dies kommt auch in dem nächsten Merkmal zum Ausdruck, das KÖCK als eine „positive erzieherische Grundeinstellung“ bezeichnet, „die das Kind bzw. den Jugendlichen als Person und Partner voll ernst nimmt“ (vgl. KÖCK, ebd.). Ein von Wertschätzung getragener Erziehungsstil ist nach dieser Definition gekennzeichnet durch ein unbedingtes Ernstnehmen der Person des Kindes bzw. Jugendlichen sowie durch Partnerschaftlichkeit im Umgang mit jungen Menschen. Dabei hebt KÖCK ausdrücklich hervor, dass es darauf ankomme, das Kind bzw. den Jugendlichen „auch und gerade in seiner emotionalen Befindlichkeit“ ernst zu nehmen (vgl. ebd.). Auch dieser Topos findet sich bereits dezidiert in der Literatur der Humanistischen Psychologie und Pädagogik (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3). Genauso verhält es sich mit der Feststellung von KÖCK, dass der Bezugspartner Wertschätzung „spüren“ müsse, dass „Lippenbekenntnisse“ nutzlos seien und „mangelnde Echtheit“ des Erziehers Wertschätzung „unglaublich“ mache (vgl. KÖCK, ebd.). Hier klingt das Thema „Authentizität“ im Zusammenhang mit der Äußerung von „Wertschätzung“ unverkennbar an, das ebenfalls in der Humanistischen Psychologie vielfältig belegt ist, hier aber ausdrücklich auf das pädagogische Feld übertragen wird.

Einen erweiternden Aspekt der o. g. erziehungswissenschaftlichen Definition von „Wertschätzung“ findet man am Schluss des Lexikon-Artikels, der die Frage aufwirft, auf welchem Wege denn „ein Lehrer“ Informationen darüber gewinnen kann, wie „Schüler“ sein Handeln unter dem Gesichtspunkt der „Wertschätzung“ beurteilen. KÖCK nennt dazu folgende Optionen der Rückmeldung: „regelmäßige Feedbackmöglichkeiten“, „informelle Tests zur Stimmung und Atmosphäre in der Lerngruppe“, insbesondere „Metapherfragen“, welche die Einschätzung der Wertschätzungscompetenz von Lehrpersonen verdeutlichen sollen (vgl. ebd.). Obgleich auch das Thema Feedbackmöglichkeiten durch Schüler/innen bereits von TAUSCH/TAUSCH u. a. reflektiert wurde, erschließt sich in diesem Bereich doch ein wichtiges Feld neuer Forschungs- und Anwendungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit dem Thema „Wertschätzung“ in Unterricht und Schule, das hier nur angedeutet werden kann.

Zusammenfassend bleibt anzumerken, dass es zweifellos KÖCKs Verdienst ist, den Begriff der „Wertschätzung“ erstmals in ein pädagogisches Wörterbuch aufgenommen zu haben. Seine Definition von „Wertschätzung“ enthält verschiedene Elemente, die einerseits die Sichtweise der Humanistischen Psychologie widerspiegeln, andererseits aber auch einen deutlichen Hinweis auf den pädagogischen Kontext geben, indem sie – in Anlehnung an TAUSCH/TAUSCH – „Wertschätzung“ als ein wesentliches Kriterium des „sozialintegrativen Erziehungsstils“ ausweisen.

Der Hinweis auf Feedbackmöglichkeiten durch Schüler/innen zur Evaluierung des Lehrer/innenhandelns ergänzt den Lexikonartikel und verweist so unmittelbar in die pädagogische Praxis.

2.5.2 O.-A. BUROW (2011): Wertschätzung als Schlüssel der Schulentwicklung

Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft für den Versuch, den Begriff der „Wertschätzung“ näher zu beleuchten und im Rahmen einer pädagogischen Theorie zu etablieren, findet man in einer Veröffentlichung von OLAF-AXEL BUROW aus dem Jahr 2011, die den programmatischen Titel „Positive Pädagogik“ trägt (vgl. BUROW 2011). Im letzten Teil dieses Buches benennt der Autor „Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück“, zu denen für ihn „Wertschätzung“ als ein zentrales Element unabdingbar dazugehört (ebd., S. 158ff). Obgleich BUROW keine systematische Begriffsdefinition vorlegt, misst er dem Begriff „Wertschätzung“ im Rahmen seiner Überlegungen zur Schulentwicklung doch eine zentrale Bedeutung bei. Dabei treten verschiedene Facetten des Wertschätzungsbegriffs in Erscheinung.

Zunächst stellt BUROW fest: „Ein zentrales soziales Dilemma der gegenwärtigen Schule besteht aus meiner Sicht in einer fehlenden Kultur der Anerkennung“ (ebd., S. 98). Aus dieser Erkenntnis heraus entfaltet der Autor sein Konzept der „Wertschätzenden Schulentwicklung“: „Diese Einsicht war ein Grund dafür, dass ich in Modifikation der Zukunftswerkstatt das Verfahren der ‚Wertschätzenden Schulentwicklung‘ entwickelt habe“ (ebd.). Dabei hat sich in der Praxis „...die Analyse und Wertschätzung dessen, was bereits gelingt, als ein ausgezeichnete Ausgangspunkt für wirksame Schulentwicklung erwiesen“ (ebd.). Somit ist BUROW wohl der erste Autor, der den Wertschätzungsbegriff explizit und in direktem Zusammenhang mit Prozessen der Schulentwicklung thematisiert hat.

Für BUROW bleibt eine Schulentwicklung, die „von außen“ oder „von oben“ nach einem vorgegebenen Schema aufgezwungen wird, wirkungslos; sie kann sogar kontraproduktiv sein. „Wirksame Schulentwicklung bedarf ergänzender Strategien, die die ‚Weisheit der Vielen‘, das heißt das Wissen von Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen und den anderen an Unterricht und Erziehung beteiligten Personen sowie ihre Energie und Leidenschaft einbeziehen und zur Grundlage einer *partizipativen Strategie* des Wandels machen“ (ebd., S. 158; vgl. auch BUROW 2012, S. 1; vgl. SUROWIECKI 2007). Das wertschätzende Einbeziehen der Sichtweisen aller am Schulleben Beteiligten ist also für BUROW das zentrale Element einer so verstandenen Weiterentwicklung von Einzelschulen. In diesem Sinne versteht BUROW „Wertschätzung als Schlüssel“ einer gelingenden Schulentwicklung (ebd.). Er bezeichnet sein Konzept der partizipativen Weiterentwicklung von Schulen explizit als „Wertschätzende Schulentwicklung“ (BUROW 2011, S. 158; vgl. ders. 2012). Hier zeigt sich eine gewisse inhaltliche Verwandtschaft zu dem Konzept der „Wertschätzenden Organisation“, wie sie ANDERSON et al. bereits zehn Jahre zuvor formuliert haben (vgl. Kap. 2.4.1; vgl. ANDERSON et al. 2001).

In dem bereits erwähnten Verfahren der „wertschätzenden Befragung“ („Appreciative Inquiry“), das von COOPERRIDER und SRIVASTAVA zunächst für den Unternehmensbereich entwickelt wurde (vgl. COOPERRIDER 1986; COOPERRIDER/SRIVASTAVA 1987), sieht BUROW einen wichtigen Ansatzpunkt für die Entwicklung der Schule als Organisation. „Der Grundgedanke besteht darin, dass Menschen und Organisationen zu dem werden, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten: Statt auf Defizite sollte deshalb der Blick darauf trainiert werden, Gelungenes wahrzunehmen und wertzuschätzen – gemäß der Hypothese ‚What you see ist what you get‘“ (ebd., S. 159). Nach BUROW „...gibt es an Schulen mehr gute Praxis, als viele der Untersuchungen nahelegen, doch ist diese gute Praxis zu wenig verbreitet und wertgeschätzt ... Die entscheidende Frage zielt deshalb darauf ab, wie man das Wissen, das in den ‚best practices‘ liegt, erschließen und zur Entwicklung von Schule und Unterricht nutzen kann“ (ebd.).

Diesem Ziel soll der von BUROW beschriebene Prozess der „Wertschätzenden Schulentwicklung“ dienen: „Die von uns entwickelte Wertschätzende Schulentwicklung zielt in diese Richtung. Sie ist ein vergleichsweise einfaches, sofort an jeder Schule umsetzbares Instrument, um bei allen Beteiligten einen nachhaltig wirksamen Perspektivenwechsel einzuleiten“, führt BUROW aus (ebd., S. 158). „Mit diesem Verfahren können alle an Schule beteiligten Personen – im Rahmen eines pädagogischen Tages – ihr verborgenes Wissen darstellen, austauschen und zur Grundlage längerfristiger Schulentwicklungsprozesse machen, die nicht von außen oktroyiert oder ‚implementiert‘, sondern von den Beteiligten selbst initiiert und getragen werden“ (ebd.). Auch hier wird der inhaltliche Bezug zu dem Modell der „Wertschätzenden Organisation“ deutlich (vgl. Kap. 2.4.1).

Das Instrument, welches den Schulentwicklungsprozess an einer Einzelschule ins Rollen bringen soll, besteht im Wesentlichen aus der Durchführung eines „Pädagogischen Tages“, den BUROW als „Wertschätzenden Tag“ bezeichnet (ebd., S. 169). An diesem „Wertschätzenden Tag“ nehmen Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern einer Schule teil. Nach einem einführenden Vortrag zum Thema „Wertschätzung als Schlüssel zur ‚guten Schule‘“ schlägt der Autor „Übungen zur ‚Wertschätzenden Unterrichts-/Methodenentwicklung‘“ vor, die in Einzel- und Gruppenarbeit durchgeführt werden. Nach einer gemeinsamen Visionssuche, wie sie auch in „Zukunftswerkstätten“ praktiziert wird (vgl. JUNGK/MÜLLERT 2000; vgl. BUROW 2014 d; BUROW/NEUMANN-SCHÖNWETTER 1997), werden im Sinne des „Open-Space-Prinzips“ konkrete Umsetzungsmaßnahmen erarbeitet, ggf. wird auch noch ein „Leitbild“ für die Schule angebahnt. BUROW legt hierfür eine ausdifferenzierte Tagesstruktur in mehreren Varianten vor (vgl. BUROW 2011, S. 169ff). Durch einen solchen „Wertschätzenden Tag“ werden nach BUROW nachhaltige Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt, die im Idealfall zur Verwirklichung einer „wertschätzenden Schule“ führen. „Eine wertschätzende Schule, das ist nicht schwer vorauszusagen, wird eine Schule sein, die nicht nur zu guten Leistungen beiträgt, sondern zugleich das Wohlbefinden ihrer Mitglieder fördert und damit die Wahrscheinlichkeit des Erlebens von Schulglück erhöht“ (ebd., S. 168). In diesem Sinne soll „Wertschätzung“ also einen Beitrag zu „Schulglück“ leisten, einer von dem Autor als zentral eingestuften Zielperspektive.

Um seine Auffassung zu begründen, greift BUROW auf Forschungsergebnisse unterschiedlicher Richtungen zurück. Unter Berufung auf Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie und der Hirnforschung sieht BUROW in der „Wertschätzung“ einen zentralen Motivationsfaktor auf dem Weg zur „wertschätzenden Schule“: „Wertschätzung, das zeigen sozialpsychologische Untersuchungen und die neuesten Ergebnisse der Hirnforschung (Roth 2008; Bauer 2006; Spitzer 2002), ist der wichtigste Motivationsfaktor, denn unser Gehirn sucht aktiv Erfahrungen von Belohnung“ (ebd., S. 168). Für eine „Wertschätzende Schulentwicklung“ kann diese Tatsache konstruktiv genutzt werden. Aber auch neuere „Forschungen zur Wirkung sozialer Netze“ (CHRISTAKIS/FOWLER 2010) zeigen nach BUROW „...noch einen weiteren Effekt: Positive Gefühle in Gruppen sind ansteckend. Sie tragen zur Entwicklung eines Klimas gegenseitiger Wertschätzung bei – eines Klimas, das auch förderlich für die gemeinsame Weiterentwicklung ist“ (ebd., S. 159). Solche Untersuchungen machen nach BUROW nachvollziehbar, „...warum Strategien, die schwerpunktmäßig auf die Aufdeckung von Fehlern und Schwächen abzielen, oft das Gegenteil der erwünschten Veränderung erreichen: Individuum, aber auch Organisationen räumen nur ungern Fehler ein und reagieren auf Kontrolle und Druck – wie Argyris (1997) eindrucksvoll gezeigt hat – mit der Entwicklung persönlicher und institutioneller AbwehrROUTINEN“ (ebd., S. 159f). Vor diesem Hintergrund ist die derzeitige Praxis der „Fremdevaluation“ an Schulen m. E. durchaus kritisch zu hinterfragen. „Explizites Wissen ist ich-fern und führt nur selten zu grundlegenden Verhaltensänderungen“, merkt BUROW zu Recht an (ebd., S. 160). „Hirnforscher (Pöppel 2006; Hütter 2004) belegen..., dass unser Handeln vor allem durch innere Bilder gesteuert wird, die auf emotional berührende Situationen in unserer Biografie zurückgehen und über ‚somatische Marker‘ wirken. Erfahrene Wertschätzung erweist sich bezogen auf proaktive Handlungsmotivierung als einer der wichtigsten somatischen Marker“ (ebd.). BUROW kommt zu folgendem Fazit: „Aus Sicht der Positiven Pädagogik ist deshalb eine Strategie der Wertschätzung ein Schlüssel zu wirksamer Schulentwicklung“ (ebd.). Dies ist eine These, die vermutlich einer empirischen Überprüfung Stand halten würde – und somit für die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule als durchaus relevant einzuschätzen ist.

Ein deutlich problematischerer Aspekt von BUROWs Wertschätzungsbegriff ist m. E. sein Verständnis von „Wertschätzung“ im Kontext der „Leistungserziehung“. In einem Kapitel über „Glück durch Wertschätzung“ bezeichnet BUROW „Wertschätzung“ als *den* zentralen Faktor zur Förderung von (Spitzen-)Leistungen: „Der wichtigste Faktor, um Höchstleistungen zu fördern, ist Wertschätzung“ (ebd., S. 97). In einer Veröffentlichung mit dem Untertitel „Durch ‚Wertschätzende Schulentwicklung‘ zu Spitzenleistungen und mehr Wohlbefinden“ unterstreicht BUROW diese Auffassung (vgl. BUROW 2014 a). Neben dem Aspekt der Leistungssteigerung zeitigt erlebte Wertschätzung nach BUROWs Auffassung auch psychosoziale Wirkungen: „Wertschätzung ist gleichzeitig die Grundlage für die Erfahrung von Glück und sozialem Wohlbefinden am Arbeitsplatz wie in der Schule, denn wer Anerkennung für seine Leistung durch die Gemeinschaft erhält, ist zufrieden und motiviert“ (BUROW 2011, S. 97). Man könnte also etwas überspitzt

sagen, dass „Wertschätzung“ in diesem Sinne quasi gleichzusetzen ist mit „Anerkennung für Leistung“, welche wiederum Glück, soziales Wohlbefinden und Zufriedenheit schafft und dadurch zu weiterer Leistung motiviert.

Es dürfte unschwer erkennbar sein, dass ein solches Begriffsverständnis stets die Gefahr einer Instrumentalisierung von „Wertschätzung“ in sich birgt, die mit einer Achtung der Person um ihrer selbst willen – etwa im Sinne der oben dargelegten „humanistischen“ Ansätze – nichts zu tun hat. BUROW bleibt hier mit seinem „Wertschätzungsbegriff“ m. E. deutlich hinter den Konzepten zurück, die bereits seit den 1960er Jahren im Rahmen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik entwickelt wurden (vgl. Kap. 2.2; Kap. 2.3).

Auch in seiner Buchveröffentlichung aus dem Jahr 2014 mit dem Titel „Digitale Dividende“ hat BUROW dem Thema „Wertschätzung“ ein Unterkapitel gewidmet (vgl. BUROW 2014 b, S. 227f). In dem Kapitel „Die Kraft des Positiven: Wertschöpfung durch Wertschätzung“ beschreibt BUROW sein Konzept der „Positiven Pädagogik“, die er auch als „Pädagogik 3.0“ bezeichnet, wie folgt: „Zentraler Eckpfeiler der Positiven Pädagogik und damit auch von Pädagogik 3.0 ist die mit dem Blick durch die Chancenbrille verbundene Wertschätzung“ (ebd., S. 227). BUROW bezieht sich hierbei auf das Konzept der „fünf Zukunftsbrillen“ des Zukunftsforschers PEO MICIC, wobei die „Brille der Chancen“ die „gestaltbare Zukunft“ und die in ihr liegenden Chancen ins Auge fasst, statt den Fokus auf Misserfolge in der Vergangenheit zu richten (vgl. ebd., S. 226; vgl. MICIC 2013). Nach Auffassung BUROWs sollte ein zeitgemäßer Pädagoge „...durch die Chancenbrille schauen, denn die Aufgabe von Pädagogen ist es, statt zu selektieren, Barrieren abzubauen und Entwicklungsräume zu öffnen“ (ebd., S. 227). BUROW erläutert: „Wie wir gesehen haben, setzt das traditionelle Schulsystem zu sehr auf die Suche nach dem ‚Ausschuss‘. Viele Lehrerinnen haben eine negative Brille auf und setzen den Rotstift zu oft ein. Dies ist verhängnisvoll, denn Abstufung und Ausgrenzung schädigen die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und erzeugen ein negatives Klima, das umfassende Potenzialentwicklung für Schüler wie Lehrer nur sehr eingeschränkt zulässt. Untersuchungen, aber auch unsere eigenen Erfahrungen belegen: Wer sich wertgeschätzt fühlt, der ist motiviert, dessen Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit steigen. Dies gilt für Schüler wie Lehrer gleichermaßen“ (ebd.; vgl. auch BUROW 2014 c). Auch hier wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem „Sich wertgeschätzt Fühlen“ und der „Steigerung der Leistungsfähigkeit“ hergestellt, der in Anbetracht der o. g. Ausführungen als problematisch bewertet werden muss.

Dennoch betrachtet BUROW das Prinzip der „Wertschätzung“ als einen zentralen Faktor für die Zukunft schulischer Bildung: „Aus diesem Grund sehe ich den Aufbau ‚Wertschätzender Schulen‘ als einen Schlüssel für erfolgreiche Bildung und einen Kern von Pädagogik 3.0“ (ebd.). Es folgt eine kurze Beschreibung einer „guten“, also im Sinne des Autors „wertschätzenden“ Schule: „Eine ‚gute Schule‘ ist eine gesunde Schule, d. h. eine Schule, in der eine positive Wohlfühlatmosphäre herrscht, die kein Gegensatz, sondern ganz im Gegenteil Grundlage hoher Leistungsbereitschaft ist“ (ebd.). BUROW führt aus: „Wertschöpfung basiert in allen gesellschaftlichen Bereichen weniger auf Druck und äußerlichen Leistungsanreizen als auf Wertschätzung“ (ebd.). „Verfahren wie die ‚Wertschätzende Befragung‘

(appreciative inquiry) und die von uns entwickelte ‚Wertschätzende Schul- bzw. Organisationsentwicklung‘ setzen auf die schon von dem Humanistischen Psychologen Carl Rogers in den 1970er-Jahren erkannte Kraft des Positiven, die mit der Positiven Psychologie des amerikanischen Psychologen Martin E. P. Seligman nun auch eine empirisch fundierte Bestätigung erhalten hat“ (ebd.). BUROW verweist hier also explizit auf die Wurzeln des Wertschätzungsbegriffs in der Humanistischen Psychologie, die er durch SELIGMANs „Positive Psychologie“ als empirisch bestätigt erachtet.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es durchaus als ein Verdienst BUROWs anzusehen ist, dass er den Begriff der „Wertschätzung“ dezidiert in die erziehungswissenschaftliche Diskussion – insbesondere in den Schulentwicklungsdiskurs – eingebracht hat. Wo allerdings „Wertschätzung“ – wenn auch indirekt über den Umweg des „Wohlgefühls“ – als ein Vehikel zur „Leistungssteigerung“ in Richtung auf „Spitzenleistungen“ (miss)verstanden wird, ist Vorsicht angebracht. Ein derart reduktionistisches Verständnis kann einem Begriff von „Wertschätzung“ nicht gerecht werden, der nach „humanistischer“ Auffassung in der Würde und Einmaligkeit des Menschen begründet liegt und dessen ganzheitlicher Entfaltung dienen soll. So sollte „Wertschätzung“ m. E. zu keinem noch so guten pädagogischen Zweck missbraucht werden; dies dürfte die theoretische Grundlegung des „Wertschätzungsbegriffs“ in den vorangegangenen Kapiteln deutlich gemacht haben.

2.5.3 B. HAFENEGER et al. (2013): Anerkennung, Respekt und Achtung als Dimensionen in pädagogischen Beziehungen

In ihrem Sammelband „Pädagogik der Anerkennung“ beleuchten BENNO HAFENEGER et al. „Grundlagen, Konzepte und Praxisfelder“ einer Pädagogik, in deren Mitte der Begriff der „Anerkennung“ als orientierendes Paradigma steht (HAFENEGER/HENKENBORG/SCHERR 2013). Obgleich der Begriff der „Anerkennung“ nicht mit dem der „Wertschätzung“ identisch ist, zeigt er doch eine gewisse inhaltliche Nähe zu dem letztgenannten Begriff, weshalb dieser Ansatz im Kontext der vorliegenden Studie Berücksichtigung finden soll.

Im ersten Teil des Buches wird „Anerkennung“ als pädagogische Idee zunächst in fünf theoretischen Grundsatzbeiträgen mit unterschiedlicher Akzentsetzung entfaltet; im zweiten Teil werden dann in weiteren Beiträgen Konzepte einer „Pädagogik der Anerkennung“ in unterschiedlichen Praxisfeldern vorgestellt und expliziert. Bei ihrer Begriffsbestimmung von „Anerkennung“ berufen sich die Autoren dieses Buches mehr oder weniger ausdrücklich auf die Anerkennungstheorie von AXEL HONNETH (vgl. HONNETH 2008; Erstausgabe 1992), greifen aber bei ihren Überlegungen auch auf ältere Begründungsansätze zurück.

In seinem Beitrag mit dem Titel „Anerkennung als pädagogische Idee“ stellt MICHA BRUMLIK zunächst fest: „Eine pädagogische Theorie der Anerkennung wird sich zu Recht vor allem auf die von Hegel in der ‚Phänomenologie des Geistes‘ entfaltete Theorie des Kampfes um Anerkennung sowie die von ihr geprägte Theorie der Bildung beziehen. Dabei kann sie sich auf Arbeiten stützen, die den ‚Kampf um Aner-

kennung' als Sammelbegriff für eine ‚moralische Grammatik der Gefühle‘ auf der Basis neuerer sozialwissenschaftlicher Überlegungen rekonstruieren“ (BRUMLIK 2013, S. 13; vgl. auch HONNETH 2008). BRUMLIK hebt in diesem Zusammenhang neben dem Ansatz von HEGEL und dessen Rezeption durch HONNETH auch die Bedeutung von FICHTEs Ideen zur „Anerkennung“ hervor: „Fichtes Überlegungen sind für eine pädagogische Theorie der Anerkennung in mehrfacher Hinsicht von Interesse: 1. Fichte hat – klarer als Hegel – seine Anerkennungstheorie unmittelbar auf Intersubjektivität hin angelegt ...; 2. hat Fichte ein deutliches Bewusstsein davon, dass ‚Anerkennung‘ eine vorreflexive Gegebenheit des sozialen Lebens von Menschen ist, die die Philosophie nur nachzuzeichnen, aber nicht zu begründen hat; 3. sind bei Fichte die vorsprachlich leiblichen Aspekte dessen, was ‚Anerkennung‘ bedeuten kann, deutlicher herausgearbeitet ... und 4. Fichtes intersubjektive Theorie der Freiheit und der Selbstbestimmung ist von Anfang an im weitesten Sinne ‚pädagogisch‘“ (ebd., S. 13f). Nach weiteren begründungstheoretischen und inhaltsbezogenen Reflexionen kommt BRUMLIK zu dem Schluss, dass der Begriff der „pädagogischen Anerkennung“ einer grundlegenden „Paradoxalität“ unterliegt, von der eine pädagogische Theorie der Anerkennung auszugehen habe, die derzeit noch ausstehe. „Ob sich so der paradoxe Umstand, dass Anerkennungshandlungen [sich] im menschlichen Bildungsprozess weder freiwillig noch gezwungenermaßen, weder auf reziproker noch auf eindeutig asymmetrischer Basis, weder rein symbolisch noch rein leiblich vollziehen, theoretisch angemessen abbilden lässt, ist derzeit ungeklärt“ (ebd., S. 24). Somit endet BRUMLIKs philosophische Spurensuche zum Anerkennungs-begriff in einer gewissen Unbestimmtheit, welche er auf die Paradoxien zurückführt, die dieser Begriff impliziert.

ALBERT SCHERR weist in seinem Beitrag über „Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen“ darauf hin, „...dass Subjekt-Bildung und soziale Anerkennung in einem wechselseitig konstitutiven Zusammenhang zu denken sind“ (SCHERR 2013, S. 26). Dabei sollen Individuen nicht zu einer kritiklosen Anerkennung der vorgefundenen gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten angehalten werden, sondern sich zu kritikfähigen, mündigen Subjekten entwickeln können. „Pädagogik akzeptiert damit die vermeintliche Alternativlosigkeit der dominanten Kultur nicht und will Individuen in die Lage versetzen, deren Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen“ (ebd., S. 39). SCHERR begreift „Pädagogik als Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen“ und versteht „Anerkennung“ nicht nur als Ziel, sondern auch als Methode pädagogischer Praxis: „Die Anerkennung der Individuen als Subjekte, als selbstbewusstseins- und selbstbestimmungsfähige Personen, ist also nicht nur Ziel, sondern auch Methode pädagogischen Handelns“ (ebd., S. 37 und S. 40). „Anerkennung“ wird somit für den pädagogischen Kontext in engem Zusammenhang mit „Autonomie“ gedacht – ein Gedanke, der sich in ähnlicher Weise für den Begriff der „Wertschätzung“ bereits bei ROGERS findet (vgl. Kap. 2.2.5).

HAFENEGER beschreibt „Anerkennung, Respekt und Achtung“ als „Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen“ (HAFENEGER 2013, S. 45). Zunächst hebt der Autor die historische und aktuelle Relevanz der o. g. Begriffe hervor: „Neben Begegnung, Dialog, Beziehung, Takt oder auch Vertrauen, Klima und Atmosphäre haben die drei pädagogischen, mikrodidaktischen und berufsethi-

schen Kategorien *Anerkennung*, *Respekt* und *Achtung* historisch wie aktuell eine besondere Bedeutung“ (ebd.). Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Implikationen dieser Topoi für die Generationenbeziehungen im 20. Jahrhundert kommt HAFENEGGER zu folgendem Schluss: „Die Diskussionen um Anerkennung, Respekt und Achtung sind nicht nur ein historisches Phänomen und sind auch keine fertigen, endgültigen Zustände, sondern als dynamische Kategorien sind sie zeitbezogen – unter den jeweiligen gesellschaftlichen und sozialisatorischen Bedingungen – immer wieder neu zu begründen und weiterzudenken“ (ebd., S. 52). Mit Blick auf die pädagogische Praxis führt HAFENEGGER schließlich aus: „Die Sicherung des gegenseitigen Respekts, von Achtung und Anerkennung gehört zu den ethischen Grundproblemen pädagogischen Handelns, und pädagogische Verhältnisse können als Anerkennungsverhältnisse ... zwischen Menschen dechiffriert werden“ (ebd., S. 55). In diesem Zusammenhang spricht der Autor eine Warnung vor dem Missbrauch pädagogischer Anerkennungsbeziehungen aus: „Weil in pädagogischen Kontexten Asymmetrie ‚in der Natur der Sache‘ liegt, gehört zur moralischen Vorkehrung – sollen den Pädagogen und Pädagoginnen entgegengebrachtes Vertrauen und Beziehungen nicht missbraucht werden – eine gefestigte Haltung gegenseitiger Achtung, ein eingeübter Respekt vor der Autonomie, dem Eigenwert und der anerkennungswürdigen Andersheit der Anderen und des Anderen“ (ebd.). Anerkennung, Respekt und Achtung in pädagogischen Beziehungen dient somit immer auch dem Schutz vor Vertrauensmissbrauch und Missachtung der Individualität von Kindern und Jugendlichen.

In einem bemerkenswerten Beitrag über „Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey“ setzt GERHARD HIMMELMANN den Anerkennungsbegriff in Beziehung zu Theorien der demokratischen Erziehung und wirft die Frage auf: „Wie kann man Anerkennung lernen?“ Antworten darauf findet der Autor in dem demokratiepädagogischen Konzept von JOHN DEWEY (HIMMELMANN 2013, S. 63 und S. 69ff). Bezüglich der Aktualität des Themas stellt der Autor zunächst fest: „In der jüngeren sozialphilosophischen Diskussion hat das Thema der gegenseitigen Anerkennung der Menschen eine überragende Bedeutung gewonnen“ (ebd.). Und er konstatiert: „Der Aufschwung des Begriffs, d. h. des von ihm transportierten Sinns, kommt nicht von ungefähr“ (ebd.). Im Folgenden unterzieht HIMMELMANN den Begriff der „Anerkennung“ einer umfassenden semantischen Analyse, die eine Vielfalt von Facetten des Anerkennungsbegriffs und seiner gesellschaftlichen und demokratiepädagogischen Implikationen zum Ausdruck bringt. Da diese grundlegenden Definitionen im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Studie mithin recht aussagekräftig sind, seien sie hier etwas ausführlicher wiedergegeben.

HIMMELMANN charakterisiert den „neuen Diskurs“ bzgl. des Anerkennungs-begriffes wie folgt: „Der Begriff der Anerkennung wird in aller Regel als Einstellung und Handlungs-idee interpretiert. Er wird in eine sehr direkte Beziehung zu den demokratischen Verhaltensweisen der Menschen, zur demokratisch verfassten Gesellschaft und zur politischen Verfassung der Demokratie gesetzt“ (ebd., S. 64). „Der Begriff umschließt ein Feld von sozialintegrativen Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen, die das wechselseitige Verhältnis der Menschen in einer Demokratie – jenseits von Individualismus, Selbstliebe, Egoismus, Einsamkeit und

Vereinzelung – auf eine interaktiv-normative Grundlage stellt. Der Begriff der Anerkennung bedeutete [sic] in seinem recht weiten Sinngehalt so viel wie: *Wertschätzung* [Hervorhebung A.P.], Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber anderen“ (ebd.). Im Sinne des oben dargelegten Begriffsverständnisses ist „Wertschätzung“ also eine Bedeutungsfacette von „Anerkennung“, die – im Gegensatz zu dem Begriffsverständnis der Humanistischen Psychologie – „Selbstliebe“ quasi in einem Atemzug mit „Egoismus“ nennt und diesen Aspekt aus der Definition von „Anerkennung“ explizit ausschließt. Weiterhin führt HIMMELMANN aus: „Der Begriff der Anerkennung richtet sich einerseits gegen einen rücksichtslosen Autismus und einen intoleranten Egoismus. Er schließt andererseits Konflikte und Antagonismen unter den Menschen nicht aus. Im Gegenteil: Er stellt sie in Rechnung und sucht sie sozialverträglich auszubalancieren“ (ebd.). Der Begriff der „Anerkennung“ hat somit nach Auffassung des Autors nur wenig mit einer „allgemeinen Harmonie“, mit „unbefangener Gefolgschaft“ oder mit „gefühlsbetonter Hingabe des Einzelnen an die anderen“ zu tun, sondern er zielt auf „die individuell und sozial verträgliche Regelung der Beziehungen zwischen Menschen ab, auch wenn sie in Ideen, Meinungen und Verhaltensweisen nicht übereinstimmen“ (ebd.). Schließlich schildert HIMMELMANN „Anerkennung“ als ein Phänomen, das den Menschen in seiner Ganzheit betrifft: „Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite und eine physische und psychische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen“ (ebd.). Somit zeigt der Autor die Vielfalt der Komponenten von „Anerkennung“ auf – und erklärt sie zugleich zu einem allgemeinen ethischen Maßstab für das Verhalten in einer demokratischen Gesellschaft.

Mit Blick auf die Verwirklichung von Anerkennung in einer Gemeinschaft stellt HIMMELMANN fest: „In einer gelebten Struktur der wechselseitigen Anerkennung stellt sich im konkreten Zusammenleben der Menschen, in der Gesellschaft und in der Politik eine Art sozialmoralische Synthese, eine ‚soziale Physik‘ (E. Durkheim) her, die allen Spielarten von Menschenverachtung, Missachtung, Misstrauen, Entwürdigung, Erniedrigung, Stigmatisierung, Intoleranz, Ehrabschneidung, Ausschließung, Entrechtung und Misshandlung einschließlich physischer und psychischer Verletzung und Gewaltsamkeit bis hin zu Übervorteilung oder Ausbeutung entgegensteht bzw. diese in Richtung eines friedlichen und gerechten Zusammenlebens überwinden helfen soll“ (ebd.). Hier entfaltet der Autor das Bild einer auf wechselseitiger Anerkennung fußenden Sozialordnung und zeigt zugleich Fehlformen auf, zu denen es im konkreten Miteinander der Menschen in Gesellschaft und Politik kommen kann, wenn Anerkennung fehlt.

Zusammenfassend konstatiert HIMMELMANN: „Die Herstellung gegenseitiger Anerkennungsverhältnisse hat also eminente Bedeutung für die soziale Infrastruktur und für die soziale Integrationskraft einer Gesellschaft. Eine Gesellschaft wird, so die These, durch gegenseitige Anerkennung, Toleranz und Respekt erst zu einer demokratischen Gesellschaft. Gegenseitige Anerkennung bedeutet, dass der Einzelne die grundlegenden Menschen- und Bürgerrechte nicht nur für sich reklamiert,

sondern im täglichen Umgang auch für andere gelten lässt“ (ebd., S. 65). Schließlich gelangt der Autor zu folgendem Resümee: „Der Begriff der Anerkennung ist damit normativ, zukunftsweisend und kritisch zugleich gegenüber den bislang noch unerfüllten Versprechen der Aufklärung als ein zukünftiges Leben in Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit bei uns selbst und in der Welt“ (ebd., S. 64). So stellt der Autor den Anerkennungsbegriff in den historischen Kontext der im Zuge der philosophischen Aufklärung und insbesondere im Rahmen der Französischen Revolution proklamierten Ideen bzw. Werte sowie der darauf basierenden Bürger- und Menschenrechte – und erhebt ihn somit zu einer grundlegenden Kategorie unserer modernen Gesellschaftsordnung.

JÜRGEN RITSERT beschreibt in seinem Beitrag über „Asymmetrische und reine Anerkennung“ den Begriff der „Anerkennung“ als ein „Prinzip der praktischen Philosophie“ und begibt sich dabei auf eine historische Spurensuche bei HEGEL, FICHTE und KANT sowie bei deren Vorgängern und Nachfolgern (RITSERT 2013, S. 80ff). Der Autor stellt zunächst fest: „Anhand einer Interpretation, insbesondere der Jenaer Schriften Hegels, hat Ludwig Siep schon 1979 ‚Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie‘ herausgearbeitet. Diesem Programm sind andere gefolgt. Beispielsweise Axel Honneth mit der Schrift ‚Der Kampf um Anerkennung‘ (1992), und erst jüngst wieder Robert R. Williams mit seiner Arbeit über ‚Hegel’s Ethics of Recognition‘ (1997)“ (ebd., S. 80). Nach RITSERT verstehen die letztgenannten Autoren „Anerkennung“ in Anlehnung an HEGEL als „die fundamentale intersubjektive Struktur des sittlichen Lebens“ (Williams)“ (RITSERT 2013, S. 80). „Anerkennung“ soll mithin eine Grundstruktur jeder Praxis in der gesellschaftlichen Wirklichkeit bezeichnen, die sich den Namen ‚sittlich‘ verdienen will...“ (ebd.). Auch für FICHTE stellte „Anerkennung“ bereits eine zentrale Kategorie dar. „In Fichtes ‚Grundlage des Naturrechts‘ (1796) bildet der Begriff der ‚Anerkennung‘ zweifellos einen Dreh- und Angelpunkt seiner Argumentation“, stellt RITSERT fest (ebd.). „Die Verankerung dieser Darstellung in der Auseinandersetzung mit Kants praktischer Philosophie liegt auf der Hand. Denn der prägende Inhalt des Kürzels ‚Anerkennung‘ lässt sich vor allem in die ‚Zweckformel‘ des Kategorischen Imperativs von Kant zurückverfolgen: Die Menschheit sowohl in der eigenen als auch in der Person des Gegenübers *‚jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel‘* zu gebrauchen, bedeutet ein Nicht-Instrumentalisierungsgebot“ (ebd.). In dieser „Universalisierungsformel“ KANTS sowie ihrem frühen Vorläufer, der „Goldenen Regel“, findet RITSERT weitere Begründungsansätze für den Begriff der „Anerkennung“. Somit leistet der Autor einen überzeugenden Beitrag zur philosophiegeschichtlichen Fundierung des Anerkennungsbegriffes.

RITSERT charakterisiert „Anerkennung“ als „eine wirkliche und wirksame Kernstruktur moralischer Einstellungen und Aktivitäten“ (ebd.). Nach einem kurzen Blick auf die Begriffsgeschichte stellt der Autor fest: „Implikationen des Kürzels ‚Anerkennung‘ findet man ... in vielen überlieferten philosophischen Diskursen wieder – wenn auch in ihrer jeweiligen Zeit und ihrem gesellschaftlichen Ort gemäßen Einfärbungen“ (ebd., S. 81). Trotz der Fülle von komplexen begriffstheoretischen Implikationen, die der Anerkennungsbegriff in sich trägt, blickt der Autor optimistisch auf die Möglichkeiten einer philosophischen Begründung von „Aner-

kennung“, wenn er konstatiert: „Alles in allem erscheint es jedoch als keineswegs aussichtslos, ‚Anerkennung‘ als Prinzip der Moral und der Moralphilosophie (Ethik) historisch zu dokumentieren und philosophisch zu begründen“ (ebd., S. 83). Es wäre interessant zu prüfen, inwieweit sich solche philosophischen Begründungsversuche auch auf den Begriff der „Wertschätzung“ übertragen lassen, dem ja in der Philosophiegeschichte bisher keine besondere Beachtung zuteil geworden ist. Dies wäre jedoch ein umfangreiches Unterfangen, das den Rahmen der vorliegenden Studie zweifellos sprengen würde.

Nach dieser theoretischen Grundlegung des Anerkennungsbegriffs stellen HAFENEGGER et al. Konzepte zur „Anerkennung in pädagogischen Praxisfeldern“ vor (2013, S. 105ff). Im Kontext des Themas der vorliegenden Studie sind dabei vor allem die Beiträge von HENKENBORG, HELSPER, HOLZBRECHER, PRENGEL und MÜLLER relevant; sie sollen daher im Folgenden kurz dargestellt werden.

PETER HENKENBORG beschreibt in seinen Ausführungen zur politischen Demokratiebildung „Demokratie-lernen [sic] als Kultur der Anerkennung“ (HENKENBORG 2013, S. 106ff). In seinen Überlegungen beruft er sich auf die Anerkennungstheorie von HONNETH und entfaltet deren praktische Implikationen für die Demokratiepädagogik. Der Autor stellt zunächst fest: „Wenn sich Schule und Unterricht wie in der interaktionistischen Schultheorie als ‚Kampf um Anerkennung‘ begreifen lassen, kann das Paradigma der Anerkennung (Honneth 1992) ein normativer und empirischer Orientierungsrahmen für die Theorie politischer Bildung sein“ (ebd., S. 106).

Nach Auffassung des Autors lässt sich „die Idee der Anerkennung mit der Schultheorie und der empirischen Schulgüteforschung sowie mit fachdidaktischen Prinzipien verbinden“ – nicht nur im Bereich des Politikunterrichts (ebd., S. 109). Für die Praxis einer von der Idee der „Anerkennung“ getragenen „Schulkultur“ bedeutet das: „Schülerinnen und Schüler können *Selbstachtung* entwickeln, wenn sich die kognitiven Anerkennungsverhältnisse einer Schule durch Partizipation, demokratische Kommunikationsstrukturen, Möglichkeiten der Selbsttätigkeit und durch eine mäeutische Lernkultur auszeichnen. Sie können *Selbstvertrauen* entwickeln, wenn die emotionalen Anerkennungsverhältnisse z. B. durch ein Klima des Vertrauens, durch Schülerorientierung und durch pädagogisches Engagement geprägt werden. Die Entwicklung von *Selbstschätzung* erfordert, dass die schulischen Anerkennungsverhältnisse Formen der solidarischen Zustimmung zu differenten Lebensweisen entwickeln. Zur Basis von *Solidarität* gehören dann eine Verständigung über Ziele, Werte und Aufgaben einer Schule („shared values and culture“; Schulphilosophie) ebenso wie die Erfahrung friedlich durchgestandener Konflikte und Kontroversen“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd.). Hier überträgt der Autor die Anerkennungstheorie von HONNETH in überzeugender Weise auf den Kontext von Schule und Unterricht, wobei er die unterschiedlichen Ebenen von Anerkennungsverhältnissen in angemessener Weise berücksichtigt.

In einem weiteren Schritt setzt HENKENBORG die auf HONNETH basierenden Begriffe der „sozialen Wertschätzung“, der „kognitiven Achtung“ und der „emotionalen Zuwendung“ in Beziehung zum „Demokratielernen“ (ebd., S. 109). Da auf diesen Zusammenhang im Rahmen der vorliegenden Studie nochmals an

verschiedenen Stellen näher eingegangen werden soll (vgl. v. a. Kap. 4.1 und 4.2), sei an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen (vgl. HENKENBORG 2013, S. 109ff).

Einen wichtigen Beitrag zu der Thematik leisten auch WERNER HELSPER und ANGELIKA LINGKOST, die sich mit „Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion“ beschäftigen und „exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung“ vorstellen (HELSPER/LINGKOST 2013, S. 132ff). Ihre Überlegungen stehen dabei im Kontext umfassender theoretischer und empirischer Untersuchungen zur Schulkultur und ihrer Entwicklung (vgl. ebd., S. 132). „Die Partizipation der schulischen Akteure, sowohl der Lehrer, Eltern, insbesondere aber der Schüler, wird sowohl als konstitutiver Bestandteil der Schulkultur als auch durch spezifische Schulkulturen strukturierter Möglichkeitsraum konzipiert, durch den sich Schulkulturen unterscheiden“ (ebd.). Hier kommt also der Begriff der „Schulkultur“ mit ins Spiel, vor dessen Hintergrund die Überlegungen der Autoren zum Thema „Anerkennung“ entwickelt werden.

Welche Bedeutung kommt nun der „Anerkennung“ in diesem Kontext zu? Hierzu erläutern die Autoren: „Als *Kernstruktur der jeweiligen Schulkultur* werden die konkret ausgeformten *Anerkennungsverhältnisse und -beziehungen zwischen Lehrern und Schülern* begriffen“ (ebd.). Dabei berufen sich HELSPER/LINGKOST explizit auf HONNETHs Anerkennungstheorie, „...insbesondere seine Unterscheidung von affektiver, kognitiv-moralischer und sozialer Wertschätzung ..., die aber auf pädagogische Zusammenhänge ausgelegt werden muss“ (ebd.). In enger Anlehnung an HONNETH entfalten die Autoren drei unterschiedliche Aspekte von „Anerkennung“ im Kontext Schule, die für die Entwicklung einer anerkennenden Schulkultur konstituierend sind und im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

1. **„Emotionale Zuwendung/Vertrauen“:** Für die Schulkultur sei entscheidend, in welcher Weise sich Lehrpersonen auf die Emotionalität der Schüler beziehen. Es gehe dabei in der Regel nicht so sehr um direkte Formen emotional-liebevoller Zuwendung und Anerkennung; vielmehr komme es hierbei auf eine freundliche, positive, offene und interessierte Haltung gegenüber Jugendlichen an, welche die Basis für ein professionelles Arbeitsbündnis bilde, für das gegenseitiges Vertrauen eine unverzichtbare Voraussetzung sei (vgl. ebd., S. 132f).
2. **„Moralische Anerkennung/Gerechtigkeit“:** Im Rahmen der schulischen Sozialisations- und Bildungsprozesse sei die moralische Anerkennung wichtig, die sich in einer gerechten Behandlung aller Schüler/innen und in der Zubilligung gleicher Rechte und Chancen jenseits eigener Interessen und affektiver Vorlieben der Lehrpersonen zeige. In diesem Bereich von Anerkennung sei auch das Prinzip der Partizipation zu verorten, welches allen Akteuren im Kontext Schule die Möglichkeit gibt, sich in Kommunikations- und Entscheidungsprozessen mitzuteilen, Meinungen und Argumente vorzutragen, beteiligt zu werden und somit Einfluss auf schulische Gestaltungsoptionen zu nehmen (vgl. ebd., S. 133).
3. **„Individuelle Anerkennung/Wertschätzung“:** Zu diesem Begriff führen die Autoren aus, dass eine Schulkultur durch die Anerkennung jedes einzelnen Schülers gekennzeichnet sein sollte. Diese Art der Anerkennung impliziert, dass

individuelle Subjekte gemäß der gesellschaftlichen Einschätzung ihrer Eigenschaften soziale Achtung erfahren. „Über diese Anerkennungsform der konkreten Person aufgrund ihrer spezifischen Leistungen, Eigenschaften, ihres Lebensstils und ihrer Selbstdarstellung konstituiert sich die *Wertschätzung* der Person in den Augen bedeutsamer anderer und damit der Selbstwert, den Schüler in der Schule herausbilden können. Diese *Wertschätzung*, deren Pendant die soziale Beschämung und Degradierung ist (vgl. Neckel 1991), enthält somit nicht die Anerkennung des Einzelnen als Gleichberechtigtem, sondern die Anerkennung als von allen Verschiedene[m]“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 136).

Es ist m. E. evident, dass der hier vertretene „Wertschätzungsbegriff“ völlig andere Nuancierungen aufweist als derjenige, der im Rahmen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik entwickelt wurde (vgl. Kap. 2.2 und 2.3). Während es in der letztgenannten „humanistischen“ Richtung darum geht, den „Wert“ und die „Wertschätzung“ einer Person gerade *nicht* von deren Leistungen, persönlichen Eigenschaften, Weisen der Selbstdarstellung und ihrem individuellen Lebensstil abhängig zu machen, sondern sie in ihrer unbedingten Menschenwürde zu begründen, wird hier nun ein Konzept vorgestellt, in dem das Maß an „Wertschätzung“, das eine Person erfährt, sich genau nach diesen gesellschaftlich geprägten Normvorstellungen richtet. Hier zeigen sich zwei konträre Auffassungen des Begriffs der „Wertschätzung“, die m. E. in keiner Weise kompatibel sind, auch wenn sie beide im Umfeld des Nachdenkens über Schulkultur und Schulentwicklung auftauchen.

Zusammenfassend halten HELSPER/LINGKOST fest, „...dass sich die schulischen Anerkennungsverhältnisse stärker auf die kognitive Achtung sowie die soziale Wertschätzung von Lebensformen und Lebensführungsprinzipien des Einzelnen beziehen, ohne dass allerdings die institutionelle Transformation der primären Anerkennungsverhältnisse in pädagogische Vertrauensbeziehungen unbedeutend wäre“ (ebd.). Diese Feststellung mag für Jugendliche durchaus zutreffend sein; es bleibt jedoch ergänzend anzumerken, dass die Dimension der „emotional liebevollen Zuwendung“ erfahrungsgemäß für jüngere Schüler/innen mindestens ebenso wichtig ist wie die „kognitive Achtung“ und die „soziale Wertschätzung“ und sich erst mit zunehmendem Lebensalter der Kinder bzw. Jugendlichen marginalisiert.

Erwähnt sei als Nächstes der Beitrag von ALFRED HOLZBRECHER, der den Begriff der „Anerkennung“ im Kontext der „interkulturellen Pädagogik“ verortet (HOLZBRECHER 2013, S. 168ff). Auch dieser Autor trägt relevante Aspekte zum Anerkennungs-begriff bei, weshalb er hier mit aufgeführt sei. Einleitend konstatiert er: „Faszinierend an einem schillernden Begriff wie dem der Anerkennung ist sein breites Bedeutungsspektrum und die Möglichkeit, sich ihm semantisch zu nähern“ (ebd., S. 168). Mit CHARLES TAYLOR unterscheidet der Autor den „doppelten Diskurs der Anerkennung“: denjenigen „in der Sphäre der persönlichen Beziehungen, der sich auf die Identitätsentwicklung bezieht, und [denjenigen] im öffentlichen Bereich, in dem es um gleiche Rechte und Freiheiten für alle Bürger geht“ (ebd.; vgl. TAYLOR 1997, S. 27). Für die Pädagogik konstatiert HOLZBRECHER: „In der pädagogischen Arbeit sind beide Sphären untrennbar miteinander verbun-

den“ (ebd.). Da weitere Überlegungen zu dem Zusammenhang zwischen „Anerkennung“ bzw. „Wertschätzung“ und „interkultureller Pädagogik“ in einem späteren Teil dieser Arbeit folgen, sei an dieser Stelle auf eine ausführlichere Darstellung verzichtet (vgl. Kap. 4.1 und Kap. 4.2).

Auch der Beitrag von ANNEDORE PRENGEL mit dem Titel „Ohne Angst verschieden sein?“ trägt zur Klärung des Anerkennungsbegriffs bei, indem er ihn im Kontext einer „Pädagogik der Vielfalt“ expliziert (PRENGEL 2013, S. 203ff). Die Autorin führt aus: „Die Analyse, Reflexion und Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen – im Sinne der Befürwortung von Anerkennung und der Kritik ihrer Negativformen, der Missachtung und Ausbeutung – sind für die Pädagogik der Vielfalt zentral“ (ebd., S. 203). In ihrem Beitrag nimmt PRENGEL vor allem die „Leistungsvielfalt“ in den Blick und fragt, „...welche Bedeutung der Leistungsbeurteilung auch mit ihren normierenden und hierarchisierenden Implikationen in einer grundsätzlich individuelle und kollektive Anerkennung favorisierenden Pädagogik zukommt“ (ebd.). Ohne hier auf alle Details von PRENGELs Überlegungen zum Anerkennungsbegriff im Kontext der Leistungsbeurteilung eingehen zu können, sei doch auf folgendes Fazit der Autorin verwiesen: „Einer ... aufgeklärten Pädagogik der Vielfalt stellt sich die Aufgabe, an einer Kultur der Anerkennung zu arbeiten, in der Schülerinnen und Schüler in ihrer Heterogenität wertgeschätzt werden und zugleich respektvoll Rückmeldungen über ihre Leistungen, auch im Vergleich mit anderen, erhalten“ (ebd., S. 215). Obgleich das Prinzip des „Vergleichs mit anderen“ bei der Leistungsbeurteilung m. E. mit Skepsis betrachtet werden muss, da es immer Gefahr läuft, zu einer wettbewerbsorientierten „Konkurrenzkultur“ beizutragen, machen die Ausführungen von PRENGEL dennoch deutlich, dass die Rolle der Leistungsbeurteilung in einer von „Anerkennung“ geprägten „Pädagogik der Vielfalt“ noch nicht abschließend geklärt ist – und zweifellos weiterer Diskurse bedarf.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass BURKHARD MÜLLER in seinem Beitrag über Anerkennung in der Jugendarbeit zu dem Schluss kommt, dass „Anerkennung“ eine „Kernkompetenz“ in der Jugendarbeit darstellt, mit deren Hilfe dem durch den Autor skizzierten „Anerkennungsdilemma der Jugendarbeit“ professionell begegnet werden kann. Man möchte ergänzen, dass auch im Bereich der Schulpädagogik „Anerkennung“ als „Kernkompetenz“ verstanden werden kann, die jede Lehrperson nach bestem Vermögen in professioneller Weise entwickeln sollte, damit eine „Kultur der Anerkennung“ in der Schule Wirklichkeit werden kann.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass das Sammelwerk von HAFENEGGER et al. den Begriff der „Anerkennung“ aus vielfältigen Perspektiven beleuchtet, wobei eine Abgrenzung bzw. ein In-Beziehung-Setzen zu dem Begriff der „Wertschätzung“ nur in den Beiträgen von HENKENBORG und HELSPER/LINGKOST vorgenommen wird. Da diese Autoren sich explizit auf die „Anerkennungstheorie“ von HONNETH beziehen, die gegenwärtig starke Beachtung findet, und da darüber hinaus der Begriff der „Wertschätzung“ in dieser Theorie eine zentrale Rolle spielt, soll dieser Ansatz im Rahmen eines Exkurses im Folgenden näher untersucht werden.

Exkurs: Zur Anerkennungstheorie von AXEL HONNETH (1992)

Da sich der anerkennungstheoretische Diskurs – auch dort, wo er sich in die Pädagogik hinein entfaltet – immer wieder auf den sozialphilosophischen Ansatz AXEL HONNETHs zurückbezieht, erscheint es angemessen, die darin vertretene Sichtweise im Rahmen dieses Kapitels über eine „Pädagogik der Anerkennung“ in groben Umrissen wiederzugeben. Obgleich HONNETH seine Überlegungen in erster Linie um den Begriff der „Anerkennung“ fokussiert, lassen sich auch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ wertvolle Perspektiven daraus gewinnen.

In seinem Werk mit dem Titel „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte“, das 1992 erstmals erschienen ist, legt HONNETH seine anerkennungstheoretischen Überlegungen dar, wobei er in seine begründungstheoretischen Argumentationslinien vor allem an HEGELs Jenaer Realphilosophie und an MEADs Transformation der Hegelschen Ideen anknüpft (vgl. HONNETH 1992/2012). HONNETH deutet das Streben der Menschen nach „Selbstbehauptung“ als eine „anthropologische Grundkonstante der menschlichen Daseinsform“, wie HIMMELMANN feststellt (HIMMELMANN 2013, S. 65). HONNETH sieht den Menschen verstrickt in einen ständigen „Kampf um Selbstbehauptung“ innerhalb der sozialen Gemeinschaft, in der er lebt. Da die wechselseitige Anerkennung von Menschen in einer Gesellschaft nicht naturgegeben sei, sondern stets neu errungen werden müsse, bedeute dies für den einzelnen Menschen einen unvermeidlichen „Kampf um Anerkennung“ (vgl. ebd.).

In unterschiedlichen sozialen Kontexten bildet sich nach HONNETH jeweils eine bestimmte Ausprägung der gegenseitigen Anerkennung heraus, die sich in Umgangsformen, Gewohnheiten und Sitten niederschlägt. Diese spezifische Art von Anerkennung ist Teil der jeweiligen „Kultur“ einer Gesellschaft (vgl. ebd., S. 66). „In entwickelten Gesellschaften, die in Richtung Demokratie und Rechtsstaat fortgeschritten sind, manifestiert sich die gegenseitige Anerkennung vor allem in formalen Rechtsregeln, deren Genese und Veränderungen wiederum als Teilergebnisse des wechselseitigen Kampfes um Anerkennung zu betrachten sind“ (ebd.). Solche Rechtsregeln verkörpern nach HONNETH allerdings nur das „Minimum an Moral“ in einer Gesellschaft und bedürfen nach Auffassung des Autors der Ergänzung und Erweiterung in den tatsächlichen Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen, die in einer Gemeinschaft leben (ebd.). Für HONNETH zeigt sich im „Kampf um Anerkennung“ die „moralische Grammatik“, d. h. der moralische Ursprung von sozialen Konflikten in Organisationen und Gesellschaften (vgl. ebd.). Somit hat der Kampf um Anerkennung eine wichtige Funktion in demokratischen Gesellschaften: „In der Praxis dient er der stets erneuerungsbedürftigen, sozial auch konfliktreichen Herstellung von Freiheit, Gleichheit und Autonomie in gemeinschaftlichen Kontexten“ (ebd.). Dies verdeutlicht, dass es sich bei dem Ansatz von HONNETH um ein Konzept von „Anerkennung“ handelt, das sich nicht nur auf das Individuum und seine Bedürfnisse bezieht, sondern in weit umfassenderem Sinne zugleich politische, rechtliche, soziologische und gesellschaftstheoretische Überlegungen zu einer umfassenden Theorie der „Anerkennung“ zusammenführt.

Nach der „historischen Vergegenwärtigung“ anerkennungstheoretischer Bezüge

beschreibt HONNETH in einer „systematischen Aktualisierung“ die „Struktur sozialer Anerkennungsverhältnisse“ (HONNETH 2012, S. 11ff und S. 107ff). Dabei macht er drei grundlegende „Muster intersubjektiver Anerkennung“ aus, die er mit den Begriffen „Liebe“, „Recht“ und „Solidarität“ charakterisiert (ebd., S. 148ff). Er stellt fest, „...daß einer Unterteilung des gesellschaftlichen Lebens in drei Interaktionssphären große Plausibilität zukommt; es liegt offenbar auf der Hand, Formen der sozialen Integration danach zu unterscheiden, ob sie auf dem Weg emotionaler Bindungen, der Zuerkennung von Rechten oder der gemeinsamen Orientierung an Werten zustande kommt“ (ebd., S. 152). Auf dieser Grundlage entwickelt HONNETH seine Theorie der drei „Anerkennungsweisen“, die im Folgenden kurz skizziert seien:

1. **„Emotionale Zuwendung“:** Diese Anerkennungsform ist vor allem für „Primärbeziehungen“ relevant, die „nach dem Muster von erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen aus starken Gefühlsbindungen zwischen wenigen Personen bestehen“ (ebd., S. 153). Aus emotionaler Zuwendung wächst „Selbstvertrauen“, was im entwicklungspsychologischen Kontext von Bedeutung ist: „Weil dieses Anerkennungsverhältnis zudem einer Art von Selbstbeziehung den Weg bereitet, in der die Subjekte wechselseitig zu einem elementaren Vertrauen in sich selber gelangen, geht es jeder anderen Form der reziproken Anerkennung sowohl logisch als auch genetisch voraus: jene Grundsicht einer emotionalen Sicherheit nicht nur in der Erfahrung, sondern auch in der Äußerung von eigenen Bedürfnissen und Empfindungen, zu der die intersubjektive Erfahrung von Liebe verhilft, bildet die psychische Voraussetzung für die Entwicklung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung“ (ebd., S. 172). In der psychoanalytischen und bindungstheoretischen Literatur finden sich zahlreiche Hinweise auf die Bedeutung von emotionaler Zuwendung und früher Bindung für die spätere Zuwendungs- und Bindungsfähigkeit einer Person. Das Bedürfnis nach emotionaler Zuwendung entspringt der „Bedürfnis- und Affektnatur“ des Menschen (ebd., S. 211).
2. **„Kognitive Achtung“:** Diese Anerkennungsweise zeigt sich in „Rechtsverhältnissen“ bzw. „Rechten“, die in einer Gesellschaft gelten und als positive und verbindliche Orientierungen aus dem „Kampf um Anerkennung“ hervorgehen. „Von der Anerkennungsform der Liebe ... unterscheidet sich nun das Rechtsverhältnis in so gut wie allen entscheidenden Hinsichten“ (ebd., S. 174). Bei der „rechtlichen Anerkennung“ wird von der „moralischen Zurechnungsfähigkeit“ des Menschen ausgegangen (ebd., S. 211). In diesem Aspekt von „Anerkennung“ kommt zum Ausdruck, „daß jedes menschliche Subjekt unterschiedslos als ein ‚Zweck an sich‘ gelten muß“ (ebd., S. 180f). Dabei „haben wir es, so verrät der Gebrauch der kantischen Formel, mit einem universellen Respekt vor der ‚Willensfreiheit der Person‘ zu tun“ (ebd.). Da diese Form der Anerkennung unbedingte Gültigkeit besitzen und für alle uneingeschränkt und in gleicher Weise gelten muss, „verträgt die rechtliche Anerkennung eines Menschen als Person keine weitere Abstufung“ (ebd., S. 181). „Die Achtung des Menschen als Person“ ist unhinterfragbar, „weil es in ihr primär um die kognitive Anerken-

nung der Tatsache geht, daß es sich bei dem anderen um ein Wesen mit personalen Eigenschaften handelt; insofern behält diese Form eines universalisierten Respekts stets etwas von der Bedeutung jener empirischen Zurkenntnisnahme bei, die bereits semantisch in dem Wort ‚Anerkennung‘ steckt“ (ebd., S. 181f). Aus der „kognitiven Achtung“ erwächst „Selbstachtung“, die jedem Menschen qua seines Menschseins zusteht (ebd., S. 211).

3. **„Soziale Wertschätzung“:** Bei dieser Anerkennungsform geht es um „Fähigkeiten und Eigenschaften“, die in einer „Wertegemeinschaft“ anerkannt sind und hoch geschätzt werden. „Soziale Wertschätzung“ steht in engem Zusammenhang mit der „Individualisierung“, kann aber auch ein Ausdruck von „Solidarität“ sein (ebd., S. 221). Diese letzte Form der „Anerkennung“ ergänzt den Dreiklang der anderen Anerkennungsweisen und führt zur „Selbstschätzung“: „...um zu einem ungebrochenen Selbstverhältnis gelangen zu können, bedürfen menschliche Subjekte über die Erfahrung von affektiver Zuwendung und rechtlicher Anerkennung hinaus stets auch noch einer sozialen Wertschätzung, die es ihnen erlaubt, sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen“ (ebd., S. 196). „Im Unterschied zur rechtlichen Anerkennung ... gilt die soziale Wertschätzung den besonderen Eigenschaften, durch die Menschen in ihren persönlichen Unterschieden charakterisiert sind...“ (ebd., S. 197). „Wertschätzung“ gehört somit zu „jenen Formen der sozialen Achtung..., in denen Subjekte gemäß dem gesellschaftlich definierten Wert ihrer konkreten Eigenschaften Anerkennung finden“ (ebd.). In „historisch sich wandelnden Mustern der gesellschaftlichen Wertschätzung“ spiegelt sich eine „Wertegemeinschaft..., in deren Rahmen jede Form der wertschätzenden Anerkennung notwendigerweise eingelassen sein muß“ (ebd.). Mit anderen Worten: „Das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft gibt die Kriterien vor, an denen sich die soziale Wertschätzung von Personen orientiert...; insofern ist diese Form der wechselseitigen Anerkennung auch an die Voraussetzung eines sozialen Lebenszusammenhangs gebunden, dessen Mitglieder durch die Orientierung an gemeinsamen Zielvorstellungen eine Wertegemeinschaft bilden“ (ebd., S. 198). „Soziale Wertschätzung“ ist in diesem Sinne immer auch quantifizierbar: „Von der Anerkennung der Person als solcher unterscheidet sich ... die Wertschätzung eines Menschen vor allem dadurch, daß es in ihr nicht um die empirische Anwendung allgemeiner, intuitiv gewusster Normen geht, sondern um die graduelle Bewertung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten; daher setzt sie auch stets ... ein evaluatives Bezugssystem voraus, das über den Wert solcher Persönlichkeitszüge auf einer Skala von Mehr oder Weniger, von Besser oder Schlechter informiert“ (ebd., S. 183).

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass sich das HONNETH'sche Begriffsverständnis von „Wertschätzung“ in einigen Punkten deutlich von den Ansätzen innerhalb der Humanistischen Psychologie und Pädagogik unterscheidet (vgl. Kap. 4.2; Kap. 4.3). Während es in den „humanistischen“ Ansätzen bei der „Wertschätzung“ gerade um die *nicht wertende*, voraussetzungslose und unbedingte Annahme des anderen Menschen geht, sieht HONNETH „Wertschätzung“ in enger Verbin-

dung mit der *Bewertung* von Eigenschaften und Fähigkeiten einer bestimmten Person. Dieser Widerspruch kann hier nicht aufgelöst werden; er bleibt als Faktum einer unterschiedlichen Begriffsverwendung bestehen. Dieses Beispiel macht jedoch unmittelbar deutlich, dass nicht alle *dasselbe* meinen, wenn sie von „Wertschätzung“ sprechen. Umso wichtiger erscheint hier eine klärende Analyse der unterschiedlichen Begrifflichkeiten.

An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass der „Anerkennungsbegriff“ von HONNETH nicht nur Veränderungen und Erweiterungen erfahren hat, sondern auch profunde Kritik. Diese Kritik hat etwa FRITZ BOHNSACK in seiner Studie „Wie Schüler Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche“⁴⁴ zusammenfassend dargestellt (BOHNSACK 2013, S. 171ff). So übt etwa HENNING RÖHR „radikale Kritik“ am „Überziehen des Anerkennungsbegriffs“ sowie an seiner „Hypertrophie“ (vgl. RÖHR 2009). Auch NICOLE BALZER und NORBERT RICKEN sehen – anders als HONNETH – Anerkennung nicht als „distinktives Phänomen in der sozialen Welt“, sondern als ein „Strukturmoment“ jeder menschlichen Kommunikation (vgl. BALZER/RICKEN 2010). BOHNSACK verwendet den Begriff der „absichtslosen Anerkennung der existentiellen Einmaligkeit“ im Sinne von RÖSNER und BUBER, um deutlich zu machen, dass es im pädagogischen Kontext nicht um eine „Anerkennung“ für erbrachte Leistung gehen kann (vgl. BOHNSACK 2013, S. 180; vgl. RÖSNER 2002; BUBER 1962). „Anerkennung“ ist in diesem Kontext nur als eine „existentielle Anerkennung“ legitim, die „einen Vorgang meint, der nicht auf die Wertschätzung besonderer Qualifikationen gerichtet ist“ (BOHNSACK 2013, S. 180). Eine Vermischung dieser beiden Aspekte, bei der die Anerkennung der „Person“ mit derjenigen ihrer „Leistung“ verbunden werde, sei hingegen problematisch. Gemäß BOHNSACKs Metaanalyse des „Schulerlebens“ von Schülern erleben Schulversager „...nicht nur die Blamage der schlechten Zensuren, sondern eben darin ihr Abgelehnt-Werden, ihre Verachtung als Person: Sie meinen, sie seien für Lehrer und Mitschüler als Person nichts wert“ (ebd.). Eine solche falsch verstandene „Anerkennungskultur bzw. -unkultur“ an der Schule versäume, „Person und Leistung zu trennen und einen jeden wissen zu lassen, dass er unabhängig von und vor allen Leistungen akzeptiert ist“ (ebd., S. 180). So habe insbesondere RÖSNER darauf hingewiesen, dass etwa bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung immer schon „die Akzeptanz *ohne* Leistung und *ohne* ‚Gegenseitigkeit‘, d. h. ohne Hoffnung auf Gegenleistung gefordert sei...“ (ebd. S. 181; vgl. RÖSNER 2002). Dem ist zweifellos zuzustimmen. Eine „soziale Wertschätzung für Leistung“, wie sie im Umfeld der „Anerkennungstheorie“ HONNETHs des Öfteren konzipiert wird, ist somit nicht kompatibel mit dem im Rahmen dieser Studie entwickelten *pädagogischen* Wertschätzungsbegriff.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass HONNETH auch die „Mißachtungsformen“ [sic] als negative Ausprägungen in den Anerkennungsverhältnissen beschreibt. So zeigt sich die Missachtung von *emotionaler Zuwendung* in „Misshandlung und Vergewaltigung“, wobei die „physische Identität“ der Person bedroht wird. Bei der *kognitiven Achtung* wird die negative Ausprägung in „Entrechtung und Ausschließung“ wahrnehmbar, welche die „soziale Integrität“ eines Menschen

bedroht. Die Missachtung von *sozialer Wertschätzung* schließlich tritt zutage als „Entwürdigung und Beleidigung“, wodurch die „Ehre“ und die „Würde“ des Menschen bedroht werden (ebd., S. 211). Hier zeigt sich auch bei HONNETH ein Verweis auf den Zusammenhang von „Wertschätzung“ und „Würde“ des Menschen, der bereits an anderer Stelle im Rahmen dieser Studie thematisiert wurde (vgl. Kap. 2.1; Kap. 2.4).

Als Resümee ist festzuhalten, dass die Begriffe der „Anerkennung“ und der „Wertschätzung“ zwar semantisch durchaus verwandt sind, dass man sich jedoch vor einer unreflektierten Gleichsetzung dieser Termini hüten muss. Wie die obenstehenden Ausführungen gezeigt haben, gibt es zweifellos Überschneidungen, aber auch deutliche Unterschiede zwischen diesen beiden Bezeichnungen, die sich in begründungstheoretischer, begriffsgeschichtlicher und bedeutungsanalytischer Hinsicht auftun. Dennoch stellt sich die Diskussion über eine „Pädagogik der Anerkennung“ m. E. als ein aufschlussreicher „Paralldiskurs“ zum Thema der vorliegenden Arbeit dar, der im Rahmen einer Studie über Grundlagen und Möglichkeiten einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule nicht unbeachtet bleiben soll. Wie sehr sich jedoch gerade der in diesem Kontext genannte „Wertschätzungsbe-griff“ von demjenigen unterscheidet, um den es im Rahmen der Humanistischen Psychologie bzw. Pädagogik geht, dürfte anhand der o. g. Ausführungen deutlich geworden sein.

2.5.4 CH. WULF et al. (2015): Wertschätzung als Gegenstand empirischer Schulforschung

Ein im Kontext dieser Arbeit interessantes Forschungsprojekt wurde von CHRISTOPH WULF et al. im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin im Jahr 2008 ins Leben gerufen und dauert im Rahmen einer Langzeitstudie bis heute an.⁵⁹ Diese m. W. bisher einzige empirische Studie, die *explizit* dem Thema „Wertschätzung in der Schule“ gewidmet ist, trug ursprünglich den Titel „Wertschätzung – Lernatmosphäre – Leistungsbewertung. Prozesse der Emotionsregulierung im Schulunterricht“⁶⁰ und entstand im Rahmen

59 Nach WULF (2015) handelt es sich um eine noch nicht abgeschlossene Langzeitstudie, in deren Verlauf unterschiedliche Aspekte einer „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung in der Grundschule“ untersucht werden. In einer Mitteilung des Internetportals „sowiport.gesis.org“ wird der Projektzeitraum für den ersten Untersuchungsabschnitt wie folgt angegeben: 09.2008 – 04.2010; vgl. online unter URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/gesis-sofis-00103546> [Stand: 30.08.2016].

60a Informationen über das Forschungsvorhaben online unter URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/antewi/Excellence_Cluster/index.html [Stand: 15.08.2016]; im Text gekennzeichnet als: (WULF et al. o. J./Internetdokument a); in dieser Veröffentlichung lautet der Titel der Studie: „Wertschätzung – Lernatmosphäre – Leistungsbewertung“.

60b Weitere Informationen über das Forschungsvorhaben online unter URL: <http://www.loefu-berlin.de/zentrum/forschung/abgeschlossen/schule/index.html> [Stand: 07.08.2016]; im Text gekennzeichnet als: (WULF et al. o. J./Internetdokument b); in dieser Veröffentlichung lautet

des „Cluster of Excellence ‚Languages of Emotion““ an der FU Berlin. Flankiert wurde das Projekt von Vorarbeiten im Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“, der ebenfalls unter der Leitung von WULF steht.⁶¹ Die Ergebnisse wurden erstmals 2012 in englischer und deutscher Sprache veröffentlicht (WULF/CLEMENS/BITTNER/KELLERMANN 2012; KELLERMANN/WULF 2012; KELLERMANN 2012); eine ausführlichere Darstellung des noch laufenden Forschungsvorhabens, des Forschungsstandes und der Forschungsergebnisse stammt aus dem Jahr 2015 (KELLERMANN/WULF 2015).

Worum geht es in diesem Forschungsprojekt? WULF und Mitarbeiter/innen beschreiben die Ziele des Forschungsvorhabens zunächst wie folgt: „Auf der Basis umfangreicher Vorarbeiten ... soll der Zusammenhang zwischen Prozessen der Regulierung von Emotionen und der Unterrichtsgestaltung untersucht werden. Dabei werden im Rahmen einer pädagogischen Ethnografie die Relationen zwischen der Erziehung zu eigener und wechselseitiger Wertschätzung, der Förderung einer produktiven Lernatmosphäre und den Techniken der Leistungsbewertung fokussiert“ (WULF et al. o. J./Internetdokument a; vgl. Anm. 60 a). Ein solcher Ansatz ist im Rahmen der Wertschätzungsforschung zweifellos neu und zukunftsweisend.

Die ethnographische Studie zur „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ wurde an einer reformpädagogisch orientierten Grundschule in einem dicht besiedelten Berliner Innenstadtbezirk durchgeführt, die sich durch eine große Heterogenität der Schülerschaft auszeichnet und als UNESCO-Projektschule anerkannt ist. Das aussagekräftige Motto der Schule lautet: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (KELLERMANN/WULF 2015, S. 309). Die Autoren erläutern hierzu: „Die Heterogenität aller Beteiligten wird als konstitutive Komponente und Bedingung eines umfassenden Kompetenzerwerbs konzipiert, der wechselseitige Verständigung, Anteilnahme und Konfliktfähigkeit impliziert“ (ebd., S. 310). Angesichts immer komplexer werdender Globalisierungsprozesse, die den gesellschaftspolitischen Hintergrund der Bedingungen dieser Schule darstellen, folgern KELLERMANN/WULF: „In diesem Kontext wird Bildung zu einer interkulturellen Aufgabe, mit der die Reflexion über Begriffskonzepte wie Anerkennung und Wertschätzung zunehmend an Bedeutung gewinnt“ (2015, S. 310) – eine These, der im Sinne der vorliegenden Arbeit unbedingt zuzustimmen ist (vgl. auch Kap. 4).

Im Zuge einer Langzeitstudie kam es an der o. g. Schule zu „kontinuierlichen Feldaufenthalten von unterschiedlicher Dauer“, wobei jeweils „verschiedene Aspekte schulischer Wirklichkeit“ in den Blick genommen wurden (KELLERMANN/WULF 2015, S. 309). In ihrem 2015 veröffentlichten Beitrag mit dem Titel „Schulkultur und das Performative: Gesten und Emotionen als rituelle Verdichtungen von Anerkennung und Wertschätzung“ stellen KELLERMANN/WULF Grundlagen, Ziele, Methoden und Ergebnisse dieser Studie vor. Die noch laufende Studie zur

der Titel der Studie abweichend von dem o. g. Titel: „Wertschätzung – Leistungsbewertung – Lernatmosphäre“.

61 vgl. online unter URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~chrwulf/Sonder.htm> [Stand: 07.08.2016].

„Performativen Konstituierung einer ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘ in der Grundschule“ – eine „Dokumentarische Rekonstruktion schulalltäglicher Praktiken im Spannungsfeld zwischen Lernatmosphäre und Leistungsbewertung“ – untersucht nach Aussage der Autoren „aus ritual-, emotions- und performativitätstheoretischer Perspektive Effekte und kontra-intentionale [sic] Auswirkungen von Anerkennungspraktiken“ (ebd., S. 309). Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse die empirischen Untersuchungen zum Thema „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ weiterhin zu Tage fördern werden.

Zum erkenntnisleitenden Interesse der Studie führen die Autoren aus: „Das Erkenntnisinteresse richtet sich ... auf die performative Wirkkraft von Gesten und Emotionen in der Schule und die Frage, wie Anerkennung und Wertschätzung durch sie ausgedrückt, atmosphärische Dynamiken beeinflusst und Bildungsprozesse kanalisiert werden können“ (KELLERMANN/WULF 2015, S. 308). Für die Autoren handelt es sich dabei um eine „verborgene Dimension“ von Unterricht (vgl. KELLERMANN 2012). „Obgleich Bildungsprozesse maßgeblich von gestisch-emotionalen Wechselwirkungen gelenkt werden, erhält diese körperlich-sinnliche Dimension bisher wenig Aufmerksamkeit im schulpädagogischen Diskurs“ (KELLERMANN/WULF 2015, S. 308). Mit dem Einbeziehen der gestisch-emotionalen wie auch der körperlich-sinnlichen Dimension von „Wertschätzung“ im Unterricht wird also eine neue Schwerpunktsetzung vorgenommen, die in dieser Weise im Rahmen einer empirischen Untersuchung zum Thema „Anerkennung und Wertschätzung“ m. E. noch nicht vorliegt.

Was sollte nun in der Studie gezeigt werden? Hierzu schreiben WULF et al.: „Herausgearbeitet werden soll, dass die Ausprägung eigener und gegenseitiger Wertschätzung ein wesentliches Merkmal schulischer Erziehung darstellt. Denn hierbei geht es nicht nur um den Erwerb von Handlungskompetenzen der Schüler (im Sinne sozialer Kompetenz), sondern auch um die Vorbildfunktion und emotionale Handlungskompetenz des Lehrers, die bisher kaum Beachtung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs findet“ (WULF et al. o. J./vgl. Anm. 60 a). Dieser Befund mag zu denken geben, wenn man davon ausgeht, dass sowohl das Vorbildverhalten als auch die emotionale Kompetenz von Lehrpersonen im Unterricht eine bedeutende Rolle spielt.

Methodisch wurde ein ethnographischer Zugang gewählt, der es ermöglicht, die aus dem Zusammenspiel aller Beteiligten und der Komplexität ihrer Beziehungsgefüge erzeugten „atmosphärischen Dynamiken ... *in situ* in den Blick zu nehmen und zu rekonstruieren“ (KELLERMANN/WULF 2015, S. 311f). „Die Teilnehmende Beobachtung und komplementär dazu die Videographie stehen hierbei im Vordergrund“, da insbesondere letztere es ermöglicht, „auch die flüchtigen Formen des Gesten- und Emotionsausdrucks einzufangen“ (ebd., S. 312). Mit Hilfe der „dokumentarischen Methode“ wurde das im Forschungsfeld gewonnene Datenmaterial ausgewertet (vgl. BOHNSACK 2014).

WULF et al. beschreiben ihre Vorgehensweise im Vorfeld der Untersuchungen wie folgt: „Das empirische Untersuchungsfeld bilden die Interaktionen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern sowie zwischen den Schülern und Schülerinnen...“ (WULF et al. o. J./vgl. Anm. 60 a). „An neuralgischen Punkten des

Übergangs zwischen verschiedenen Unterrichtsformen sowie entlang schulspezifischer Evaluierungstechniken werden Interaktionsszenen ausgewählt und interpretiert. Darüber hinaus werden die ausgewählten Szenen klassen-, lerngruppen-, schüler- und lehrerspezifisch verglichen. Dieser Vergleich wird eine Verallgemeinerung der empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Frage ermöglichen, wie das mimetische Vermögen zur eigenen und gegenseitigen Wertschätzung in der Institution Schule genutzt, modifiziert und reguliert wird“ (ebd., S. 1f).

Im Einzelnen sind die Forscher bei der Studie methodisch folgendermaßen vorgefahren: In einem ersten Schritt wurde die „kommunikative Selbstverortung der Schule im Schulprogramm“ einer Analyse unterzogen (KELLERMANN/WULF 2015, S. 313). Hierzu führen die Autoren aus: „Zunächst gilt es, auf der Grundlage des Schulprogramms Bedeutungsdimensionen der ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘ zu rekonstruieren; denn sie bilden den konzeptionellen Orientierungsrahmen für die pädagogisch-professionelle Praxis“ (ebd.). Diese Analyse erbrachte folgendes Ergebnis: In dem untersuchten Schulprogramm wird die „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ als „pädagogisch-professionelle Perspektivierung gefasst, mit der den Schülern Erfahrungen respektvollen Miteinanders, interkultureller Verständigung, demokratischer Teilhabe sowie der Achtung und Einbeziehung anderer Perspektiven und friedlicher Konfliktlösungen ermöglicht wird. Die Bedeutungsgehalte der ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘ sollen durch didaktisch-methodisch aufbereitete Bildungsangebote (nach-)vollzogen und verinnerlicht werden und praktische Kompetenzen bereitstellen, die die Schüler als aufgeschlossen-reflexive Grundhaltung auch außerhalb der Institution Schule anwenden können sollen“ (ebd., S. 314). KELLERMANN/WULF heben in ihrer Analyse hervor, dass das pädagogische „Programm“ dieser Schule durchaus kongruent ist mit dem erlebten Verhalten der Lehrpersonen. „In der vorliegenden Studie verweist die programmatische Profilierung der Schule auf die spezifische (reform-)pädagogische Rahmenkonzeption, die den perspektivischen Fokus dieser Lehrer lenkt und Lehrer-Schüler-Beziehungen prägt“ (ebd., S. 324).

In einem weiteren Schritt zur „Rekonstruktion einer ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘“ wird am Beispiel eines Einschulungs- und Abschiedsrituals sowie zweier Unterrichtssequenzen aus dem Montagmorgenkreis einer Schulklasse aufgezeigt, wie sich „Wertschätzung“ in konkreten Situationen des Schullebens realisiert. Fazit: „Über den *modus operandi* der rituellen Praktiken bringen die Beteiligten ihre Vorstellungen von einer ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘ zur Darstellung“ (ebd., S. 316). Dabei spielen Gesten, Emotionen und Rituale eine bedeutende Rolle. „Gesten stellen wie Emotionen eine Verbindung zwischen innerer und äußerer Welt her und tragen als körperlich-mediale Mittler zur wechselseitigen Verständigung bei (vgl. Kellermann/Wulf 2011; Kellermann 2012). Rituale und rituelle Praktiken werden als Verdichtungen habitualisierter Praxisformen gefasst, die eng mit der Inszenierung und Aufführung entsprechender Emotions- und Gestenformen verknüpft sind (vgl. Wulf/Fischer-Lichte 2012)“ (ebd., S. 311). Somit kommt Emotionen, Gesten und Ritualen bei der Rekonstruktion, aber auch bei der Etablierung einer „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ eine bedeutende Rolle zu.

Ein letzter Schritt der Untersuchung beinhaltet ein „Feedback-Gespräch mit interessierten Lehrern“, das nach Auswertung des Datenmaterials in Form eines Gesprächskreises stattfand (ebd., S. 322). Die Autoren resümieren: „Für die Lehrer stellen die theoretisch herausgearbeiteten ‚Indikatoren‘ der unterschiedlichen Kommunikationsformen und ihre (Aus-)Wirkungen offenbar eine Art Validierung dar, die sie als (selbst-)wirksame Bestätigung ihrer pädagogischen Praxis deuten...“ (ebd.). Andererseits wird in den Äußerungen einer Lehrerin deutlich, „...wie langwierig und kleinschrittig (‚anstrengend‘) eine angestrebte dauerhafte Veränderung der Denk-, Deutungs- und Kommunikationsmuster ist und [dass sie] nur durch erfahrene Vor-Bilder, geradlinige Kontinuität und Habitualisierung erzielt werden kann“ (ebd., S. 322f). KELLERMANN/WULF kommentieren: „Hier zeigt sich die performative Wirkkraft mimetischer Bezugnahmen, mit denen vielfältige Bedeutungen bearbeitet, inkorporiert und schließlich als Haltung hervorgebracht werden können“ (ebd., S. 323). Diese Einsichten sind für die Entwicklung einer „wertschätzenden Einstellung“ in der Schule von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da sie deutlich machen, dass die Habitualisierung von „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext durchaus ein mühsamer und langwieriger Prozess ist.

Eine wichtige Komponente der „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ zeigt sich im Rahmen der Studie auch in „partizipativen Bildungsangeboten“, in „anleitender Unterstützung“ sowie in der Förderung „selbstwirksamer Teilhabe“ und „kooperativer Peergemeinschaft“ (ebd., S. 324). Schließlich wird die „pädagogische Beziehung“ als „Anerkennungsbeziehung“ charakterisiert, „in der der Lehrer Machtansprüche in Relation zur (Weiter-)Entwicklung des schülerseitigen Verantwortungsbewusstseins zurücknehmen kann“ (ebd., S. 323). Auch wird durch die Studie der Einfluss der Lehrerhaltung sowie des Lehrerverhaltens auf die Lernatmosphäre und die Motivation der Schüler/innen bestätigt: „Die empirischen Rekonstruktionen (schul-)kultureller Repräsentationen des Lehrerdiktums zeigen deren richtungsweisenden Einfluss auf Lernatmosphäre und Bildungsbereitschaft“ (ebd., S. 325). Hier liegen die Ergebnisse der Studie auf einer Linie mit vielen anderen Untersuchungen, deren bekannteste wohl die von JOHN HATTIE ist (vgl. HATTIE 2008).

„Das Spannungsverhältnis zwischen Leistungsbewertung und Lernatmosphäre ist ein weiterer Aspekt der Untersuchung der ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘, stellen KELLERMANN/WULF fest (ebd., S. 321). Hierzu führen die Autoren aus: „Die schulische Erziehung steht in einem Spannungsverhältnis zwischen der curricularen Forderung nach Leistungsbewertung und dem pädagogischen Anspruch auf eine persönlichkeitsentfaltende Ausbildung der Heranwachsenden. Da dieser grundsätzliche Widerspruch im Erziehungsauftrag nicht aufgelöst, sondern allenfalls ausbalanciert werden kann, gewinnt der Begriff der *Wertschätzung* an dieser Schnittstelle seine grundlegende Bedeutung“ [Hervorhebung A.P.] (WULF et al. o. J./vgl. Anm. 60 a). Nach WULF et al. kann „Wertschätzung“ also in dem unvermeidlichen Spannungsfeld zwischen Leistungsbewertung und Persönlichkeitsentfaltung in Unterricht und Schule vermittelnd und ausgleichend wirken. Dies ist zweifellos eine neue und interessante Facette des Wertschätzungsbegriffs, die bisher in ähnlicher Weise nur bei TERFURTH et al. zu finden ist (vgl. TERFURTH et al. 1993; vgl. Kap. 2.3.6).

Den theoretischen Hintergrund dieses Untersuchungsteils bildet u. a. der von NIKLAS LUHMANN geprägte Begriff des „institutionellen Selektionscodes“, der deutlich macht, „...dass Lehrer wie Schüler explizite und implizite Kriterien zur Fremd- und Selbstbewertung erzeugen, die sich in dualistischen Differenzsetzungen zwischen gut/schlecht, sozial/unsozial, beliebt/unbeliebt manifestieren können...“ (WULF et al. o. J./vgl. Anm. 60 a; vgl. auch LUHMANN 2004, S. 32ff) „Diese Differenzsetzungen gehen weit über die Bewertung schulischer Leistungen hinaus und reichen bis hin zu Charakter- bzw. Persönlichkeitszuschreibungen. Daher stellt sich die Frage, wie Praktiken eigener und gegenseitiger Wertschätzung die Entwicklung einer produktiven Lernatmosphäre beeinflussen und zur Bearbeitung der Differenzsetzungen im Unterrichtsprozess beitragen, die von schulischen Leistungsbewertungen ausgehen“ (WULF et al., ebd.).

Als Ergebnis ihrer Untersuchungen an einer Berliner Grundschule halten WULF et al. Folgendes fest: „Die beobachteten Interaktionen zeigen, dass nicht nur inhaltliche, sondern auch soziale Leistungen wertgeschätzt werden. Der performative Charakter der Praktiken der Kultur der Wertschätzung verleiht den sozialen Handlungen ein besonderes Gewicht. Die Herstellung von Bedeutung durch Emotionen und Wertschätzungsakte bildet die Grundlage für eine Kultur der Wertschätzung. Diese Praxis der Bedeutungsgenerierung trägt zu einer Reorganisation oder Neuordnung des Sozialen bei. Damit geht immer auch eine Veränderung der Selbstkonstruktionen einher. Die Kultur der Wertschätzung fördert die Selbstreflexion des Einzelnen und eröffnet so die Möglichkeit der Gestaltung von Bildungsprozessen“ (WULF et al. o. J./Internetdokument b; vgl. Anm. 60 b). Hier wird somit deutlich, dass eine „Kultur der Wertschätzung“ sich aus der Summe vieler einzelner „Wertschätzungsakte“ generiert, die sich dadurch auszeichnen, dass durch sie Bedeutung und Emotion in der Interaktion der schulischen Akteure transportiert werden. Dadurch wird das Soziale in der Organisation Schule immer wieder reorganisiert und neu gestaltet.

Als ein weiteres Fazit der Studie ziehen die Forscher folgendes Resümee: „Durch performative Praktiken wird ein kulturelles Lernarrangement geschaffen. Die damit einhergehende Kultur der Wertschätzung ist Teil einer Lernkultur, welche sich auch jenseits curricularer Lernleistungen bewegt“ (ebd.). KELLERMANN/WULF legen diesen Überlegungen folgenden Begriff von „Kultur“ zugrunde: „Kultur ... stellt den Rahmen bereit, innerhalb dessen Denk-, Handlungs- und Deutungsmuster nachhaltig geprägt werden und ‚Menschen ihre Welt definieren, ihre Gefühle ausdrücken und ihre Erfahrungen interpretieren‘...“ (KELLERMANN/WULF 2015, S. 310). „Kulturräume werden hier als historisch gewachsene, gemeinsame Erfahrungsräume gefasst, die ... als Gesamtheit in der Vielfalt ihrer ‚einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte‘ (UNESCO-Konferenzberichte 1983, S. 121) zu erkennen sind“ (ebd.). Für die hier untersuchte „Schulkultur“ bedeutet dies: „Die ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘ stellt einen konstitutiven Teil der Schulkultur der untersuchten Schule dar, mit dem der Bildungsauftrag in spezifischer Weise umgesetzt wird“ (ebd.). Aufschlussreich an dieser resümierenden Aussage ist m. E. vor allem, dass in ihr die „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ einerseits als ein unverzichtbarer Teil der ge-

samen „Schulkultur“ charakterisiert wird, sie andererseits aber auch als eine mit der individuellen Schulgeschichte gewachsene Gesamtheit aus singulären materiellen, geistigen und emotionalen Aspekten verstanden wird, die ihr das jeweils besondere Gepräge geben.

WULF et al. haben sich im Rahmen ihrer Untersuchung auch mit der Frage beschäftigt, wie „Wertschätzung“ im Kontext Schule ihren „Ausdruck“ findet. Die Autoren der Studie fassen ihre Einsichten wie folgt zusammen: „Die Anerkennung pädagogischer Autorität und damit die Ausgestaltung des Unterrichtsprozesses sind nicht unwesentlich an performative Praktiken gebunden, die Wertschätzung ausdrücken. Innerhalb architektonischer *Settings*, dinglich-materieller Lernarrangements und über sprachliche, stimmliche, mimische und gestische Interaktionen werden dabei machtvoll Handlungsspiele aufgeführt, die einen *Code der Wertschätzung* generieren“ [Hervorhebung A.P.] (WULF et al. o. J./vgl. Anm. 60 a). Bei dieser Zusammenstellung fällt auf, dass sie sowohl *didaktische* und *materielle* Faktoren (wie bestimmte Settings und Lernarrangements) als auch *personale* und *soziale* Aspekte (wie den Selbstaussdruck und die Interaktion zwischen den schulischen Akteuren) beinhaltet. Dabei ist hervorzuheben, dass *beide* Bereiche zur Realisierung einer „Kultur der Wertschätzung“ beitragen.

Zusammenfassend bleibt mit KELLERMANN/WULF zu konstatieren: „In den Rekonstruktionen dokumentiert sich die Vieldimensionalität der ‚Kultur der Anerkennung und Wertschätzung‘, die sich auf unterschiedlichen Ebenen des Schullebens manifestiert“ (ebd., S. 313). Dieser Befund ist durchaus relevant, wenn es darum geht, konstituierende Elemente einer „Kultur der Wertschätzung in der Schule“ auszumachen und sie einer näheren Charakterisierung zu unterziehen (vgl. Kap. 4.3).

Für das Thema der vorliegenden Arbeit schließlich ist es aufschlussreich, zu welcher Definition von „Wertschätzung“ KELLERMANN/WULF am Ende ihrer Studie gelangen. Der Vollständigkeit halber sei sie an dieser Stelle noch wiedergegeben: „Der Begriff der Wertschätzung beschreibt eine spezifische Haltung, die dem Gegenüber Relevanz vermittelt. Wertschätzung bezieht sich auf eine äußere Darstellungsform, die gleichsam auf eine innere Einstellung verweist, ohne dass der kausale Zusammenhang *de facto* bestehen muss. In diesem Sinne können auch nicht gefühlte (emotive) Gesten oder verschleierte Emotionsdisplays [im Sinne von „Anzeige“, „Darstellung“, „Schaustellung“, „Oberfläche“] soziale Bedeutungen erlangen, die mit der Habitualisierung wiederum die innere Einstellung verändern (können). Als körperlich-geistige Haltung materialisiert sich Wertschätzung in unterschiedlichen Gestaltungsformen wie Körperausdruck, Emotionsdisplay, Kommunikationsmodus, Umgangsformen oder raumzeitlichen Arrangements“ (KELLERMANN/WULF 2015, S. 325). Bei dieser Definition von „Wertschätzung“ ist bemerkenswert, dass sie diesen Begriff nicht nur als eine Haltung und Einstellung charakterisiert, sondern zugleich deren *sinnlich-emotionalen Ausdruck* in Form von Mimik, Gestik und Körperhaltungen berücksichtigt, ohne den diese innere Haltung nicht kommuniziert werden kann.

Als Resümee kann festgehalten werden, dass insbesondere die Aspekte des „Performativen“ sowie die Betonung von „Körperausdruck, Gestik und Mimik“ eine

weitere Perspektiverweiterung des Wertschätzungsbegriffs beinhalten, die durch die umfangreiche ethnographische Studie der beiden Autoren untermauert ist. Neu sind in diesem Zusammenhang v. a. auch der empirische Zugang zu der genannten Fragestellung sowie das In-Bezug-Setzen des Begriffs der „Wertschätzung“ zu demjenigen der „Schulkultur“. Es ist m. E. evident, dass sich hier eine Vielfalt weiterer Felder für die empirische Schulforschung auftut (vgl. die weiterführenden Forschungsperspektiven in Kap. 5.2).

2.6 Zusammenfassung und Weiterführung

Am Schluss des zweiten Kapitels dieser Studie, in dem es um eine „theoretische Verortung“ des vielschichtigen Begriffs der „Wertschätzung“ in unterschiedlichen geistesgeschichtlichen und fachbezogenen Kontexten geht, sollen nun die Ergebnisse dieser Recherche zunächst nochmals unter *historischen* und *systematischen* Gesichtspunkten zusammenfassend dargestellt und anschließend mit Blick auf einen noch zu entwerfenden *pädagogischen* „Wertschätzungsbegriff“ weitergeführt werden. Dieses Resümee soll beginnen mit einer zusammenfassenden Darstellung des bisher Erarbeiteten unter „historischer Perspektive“. Dabei soll insbesondere das Verständnis von „Wertschätzung“ in der Humanistischen Psychologie, in der Humanistischen Pädagogik, in neueren Ansätzen und in der Erziehungswissenschaft nochmals resümierend zusammengefasst werden (Kap. 2.6.1). – In einem zweiten Schritt soll dann unter „systematischer Perspektive“ eine *inhaltliche* Analyse des Begriffs der „Wertschätzung“ vorgenommen werden, wie er sich in den unterschiedlichen Ansätzen zeigt. Hierbei wird es vor allem um eine vergleichende Analyse der Definition, des Kontextes, der Begründung, des Geltungsbereiches, der Vermittlung und des Ziels bzw. Sinns des jeweiligen „Wertschätzungsbegriffs“ gehen, wie er in unterschiedlichen Kontexten auszumachen ist (Kap. 2.6.2). – In einem letzten Teil soll dann ein *erziehungswissenschaftlicher* „Wertschätzungsbegriff“ entwickelt werden, der die bereits vorher herausgearbeiteten Aspekte gleichsam *mehrperspektivisch* zusammenführt und integriert. Hierbei sollen *pädagogisch* relevante inhaltliche Aspekte des „Wertschätzungsbegriffs“ zunächst in einer Zusammenschau vorgestellt werden, woraus schließlich eine theoretisch fundierte *Neudefinition* von „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext entwickelt werden soll (Kap. 2.6.3). Mit dieser „Neufassung“ eines integrativen *pädagogischen* „Wertschätzungsbegriffs“ soll Kapitel 2 dieser Studie dann enden.

2.6.1 Historische Perspektive: Zur Geschichte des Begriffs der „Wertschätzung“

Resümierend bleibt zunächst festzuhalten, dass der Begriff der „Wertschätzung“ ein äußerst facettenreicher Terminus ist, der sich vorschnellen Definitionen entzieht. Obgleich dieser Begriff – auch in pädagogischen Kontexten – häufig, aber bisweilen unreflektiert oder auch undifferenziert gebraucht wird, finden sich in der sozialwis-

senschaftlichen Fachliteratur der letzten 70 Jahre immer wieder Ansätze, in denen der Versuch unternommen wurde, den vielschichtigen „Wertschätzungsbegriff“ in unterschiedlichen Kontexten inhaltlich zu deuten und differenziert zu beschreiben.

„Wertschätzung“ in der Humanistischen Psychologie

Der Gang durch die Begriffsgeschichte von „Wertschätzung“ hat gezeigt, dass die Wurzeln dieses Terminus ursprünglich in der *Humanistischen Psychologie* liegen, die sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts – von Amerika herkommend – mit Beginn der 1960er Jahre auch in Europa ausbreitete und in den 1970er Jahren verstärkt in Deutschland rezipiert wurde. Bei den Protagonisten der Humanistischen Psychologie findet sich der Wertschätzungsbegriff bereits in unterschiedlicher Nuancierung, wobei ein Grundkonsens über dessen anthropologische Prämissen besteht.

So charakterisierte ABRAHAM MASLOW (1954) „Wertschätzung“ im Rahmen seiner Bedürfnistheorie als ein „Grundbedürfnis“ aller Menschen, das der höchsten Ebene seiner „Bedürfnispyramide“ zuzuordnen ist und sich in weitere Teilbedürfnisse ausdifferenzieren lässt. „Wertschätzung“ ist nach MASLOW ein dem Menschen von Natur aus „biologisch“ mitgegebenes basales Bedürfnis, das nach Erfüllung strebt. Es beinhaltet einerseits die „Achtung durch andere“, aber auch die Fähigkeit zur „Selbstachtung“. Die Erfahrung von „Wertschätzung“ ermöglicht eine gesunde psychosoziale Entwicklung und fördert die „Selbstverwirklichung“, die nicht mit unsozialem Egoismus zu verwechseln ist, sondern höchsten menschlichen Zielen dient. MASLOW stellte bereits erste Überlegungen zur Bedeutung seiner Einsichten für den Bereich der Erziehung an, wobei diese noch recht allgemein gehalten waren. Er wies jedoch mit Nachdruck darauf hin, dass das Fehlen von erlebter „Wertschätzung“ in Kindheit und Jugendzeit die Persönlichkeitsentwicklung stark beeinträchtigen kann.

Für CARL ROGERS (1961), der das „humanistische“ Begriffsverständnis von „Wertschätzung“ wesentlich mitprägte, ist „Wertschätzung“ zunächst eine von drei zentralen Variablen im psychotherapeutischen Prozess, welche die förderliche Haltung von Therapeut/innen ihren Klient/innen gegenüber beschreiben. In späteren Werken zeichnet der Autor ein umfassenderes Bild von „Wertschätzung“, die er als „hilfreiche Einstellung“ in *jeder* zwischenmenschlichen Beziehung charakterisiert. In seinen letzten Schriften interpretiert der Autor „Wertschätzung“ in einem noch umfassenderen Sinne als eine „Seinsweise“, die den Menschen ganz und gar durchdringt und die einen Beitrag zu mehr Humanität und Frieden in der Welt leisten kann. Bei ROGERS finden sich nicht nur umfangreiche theoretische Überlegungen, sondern bereits erste praktische Ansätze zur Übertragung des Konzepts der „Wertschätzung“ auf den Bereich der schulischen Bildung. So spielt in seinem Konzept des „signifikanten Lernens“, das er bereits seit Ende der 1960er Jahre an Schulen und Hochschulen erprobt hat, die Haltung der „Wertschätzung“ eine zentrale Rolle.

Bei FRITZ PERLS (1969) zeigt sich „Wertschätzung“ als ein „In-Kontakt-Sein“ mit sich selbst und mit anderen sowie als „Achtsamkeit“ im „Hier und Jetzt“. Er formulierte seine Auffassungen im Kontext des von ihm entwickelten gruppentherapeutischen Ansatzes der „Gestalttherapie“, der im deutschsprachigen Raum seit

den 1970er Jahren Verbreitung fand. „Wertschätzung“ im Sinne von „Achtsamkeit“, aber bisweilen auch von „Konfrontation“ mit dem, was im „Hier und Jetzt“ wahrnehmbar ist, hilft nach PERLS bei der Therapie von neurotischen Störungen, insbesondere solchen, welche mit der Beeinträchtigung der Kontaktfähigkeit verbunden sind. In einem weiteren Sinne beziehen sich die Haltungen des „In-Kontakt-Seins“ und der „Achtsamkeit“ auf *alle* Menschen. Sie sind erlebbar als ein „Gewahrsein“ dessen, was in mir und um mich herum vorgeht. Der Ansatz zielt darauf ab, die „Achtsamkeit“ im „Hier und Jetzt“ zu steigern und „gesunde“ Kontakte zu fördern. Obgleich PERLS kein Modell für den Kontext von Bildung und Erziehung konzipiert hat, weist er doch darauf hin, dass sich seine Erkenntnisse aus der gruppentherapeutischen Praxis auch im Erziehungsbereich als fruchtbar erweisen können. Zweifellos stellen PERLS' Ansätze zur Verbesserung des zwischenmenschlichen „Kontaktes“, aber auch seine Ausführungen zu „Achtsamkeit“ und „Gewahrsein“ im Umgang mit sich selbst und mit anderen Menschen eine wertvolle Perspektiverweiterung für den pädagogischen Kontext dar.

RUTH COHN (1989) verwendet den Begriff der „Wertschätzung“ nicht explizit, beschreibt in ihren Werken jedoch eine Grundhaltung des „Anteilnehmens“ und der „Verantwortung“, die durch eine wertschätzende Haltung gegenüber Mensch und Umwelt charakterisiert wird. Diese für die Leitung von Lern- und Arbeitsgruppen wesentliche Haltung erläutert die Autorin im Kontext der von ihr entwickelten gruppenpädagogischen Methode der „Themenzentrierten Interaktion“. Sie ermöglicht nach COHN eine „dynamische Balance“, in der das „Ich“ (der Einzelne), das „Wir“ (die Gruppe), das „Thema“ (der Lerninhalt) und der „Globe“ (das Umfeld) als wesentliche Bestandteile von Lerngruppen ausdrücklich berücksichtigt und wertgeschätzt werden. Durch die Grundhaltung des „Anteilnehmens“ und „Partizipierens“ wirkt die Gruppenleitung als Vorbild für die Gruppenmitglieder, was sich positiv auf das Arbeits- und Lernklima auswirkt. Bei COHN rückt die ökologische Perspektive seit den 1980er Jahren deutlich in den Fokus des Interesses; der pädagogische Kontext wird von Anfang an ausdrücklich mitbedacht.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass zwar nicht alle humanistischen Psychologen den Wertschätzungsbegriff mit der gleichen Ausdrücklichkeit und Ausführlichkeit entfaltet haben, aber dass in jedem einzelnen Konzept zumindest die *Idee* einer wertschätzenden Haltung in mehr oder weniger exponierter Weise entwickelt wird. Während bei MASLOW „Wertschätzung“ als ein *menschliches Grundbedürfnis* gekennzeichnet wird, steht bei dem Wertschätzungsbegriff von ROGERS die *hilfreiche Einstellung* im Vordergrund. PERLS sieht in der Fähigkeit, in *achtsamem Kontakt* mit sich und der Welt zu sein, eine wertschätzende Haltung gegeben, und für COHN bedeutet „Wertschätzung“ eine Haltung des *Anteilnehmens in Verantwortung*. Es ist als ein besonderes Verdienst der *Humanistischen Psychologie* anzusehen, dass sie den Begriff der „Wertschätzung“ als Bedürfnis und als Einstellung ins Licht der öffentlichen Diskussion um ein humanes Miteinander in der Gesellschaft gerückt hat – und ihn somit aus der „Mottenkiste“ der Jahrhunderte, in denen der Begriff *keine* besondere Rolle gespielt hat, hervorgeholt und mit neuer Bedeutung versehen hat.

„Wertschätzung“ in der Humanistischen Pädagogik

Die Bewegung der *Humanistischen Pädagogik*, die ebenfalls in den USA ihren Anfang nahm und in Deutschland vor allem in den 1970er und 1980er Jahren Verbreitung fand, griff den Topos der „Wertschätzung“ erneut auf und transferierte ihn explizit in den Kontext pädagogischer Konzepte. Dies geschah meist in enger Anlehnung an die Ideen der Humanistischen Psychologie, wobei einerseits gemeinsame Grundannahmen erkennbar sind, andererseits aber auch eine große Heterogenität der Vorstellungen und Ansätze auszumachen ist. In den 1990er Jahren wurden diese Konzepte weiterentwickelt und teilweise neu formuliert, wobei dem Begriff der „Wertschätzung“ im Kontext von Bildung und Erziehung weitere Nuancen hinzugefügt wurden. Die wichtigsten Vertreter der Humanistischen Pädagogik beziehen den Begriff der „Wertschätzung“ in unterschiedlicher Weise und mit vielfältigen Bedeutungsnuancen in ihre Konzepte ein.

Das Forscherehepaar REINHARD und ANNEMARIE TAUSCH (1963) leistete bezüglich des „Wertschätzungsbegriffs“ für die Pädagogik zweifellos Pionierarbeit. In direkter Anknüpfung an ROGERS entwickelten TAUSCH/TAUSCH ihren Ansatz der „Personenzentrierten Pädagogik“, in welchem dem Begriff der „Wertschätzung“ eine zentrale Rolle zukommt. Für die Autoren ist „Wertschätzung“ eine Haltung und zugleich eine genau beschreibbare Verhaltensform, die geprägt ist von „Achtung, Wärme und Rücksichtnahme“. Die Autoren haben „Wertschätzung“ als eine bedeutsame „humanistische“ Verhaltensdimension von Lehrpersonen detailliert beschrieben und sie dadurch der empirischen Forschung zugänglich gemacht. Durch ihre umfangreichen empirischen Studien zu den Verhaltensweisen von Erzieher- und Lehrpersonen und deren Auswirkungen auf das Befinden und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen haben TAUSCH/TAUSCH überzeugende Belege für die Bedeutung von „Wertschätzung“ im pädagogischen Bereich erbracht, die im Kontext der Entwicklung einer demokratischen Erziehungskultur bis heute relevant sind.

Mit unterschiedlichen Akzentuierungen fassten HILARION PETZOLD (1977), OLAF-AXEL BUROW (1981), ANNEDORE PRENGEL (1983) und JÖRG BÜRMANN (1997) als Protagonisten der „Gestaltpädagogik“ sowie HEINRICH DAUBER (2010), der den Begriff der „Humanistischen Pädagogik“ wesentlich geprägt hat, seit den 1970er Jahren die Bedeutung von „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext neu. In Anlehnung an die Ideen von PERLS wird bei diesen Autoren „Wertschätzung“ vor allem als „Kontaktqualität“ und „Achtsamkeitspraxis“ von Lehrpersonen in Schule und Hochschule beschrieben. Dabei geht es um eine bestimmte Qualität von Begegnung und Beziehung, die sich durch ein „Gewahrsein“ im zwischenmenschlichen „Kontakt“ auszeichnet. Dieses „Gewahrsein“ liegt in einer „Kunst der Wahrnehmung“ begründet, die prinzipiell erlernbar ist. Im pädagogischen Feld ist „Wertschätzung“ erfahrbar als ein „lebendiger Kontakt“ zwischen allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen; durch Lernen am Modell kann sie über ein achtsames Lehrerverhalten vermittelt werden. Eine Atmosphäre der „Wertschätzung“ in der Schule wird als Grundvoraussetzung psychischer und physischer Gesundheit von Lehrer/innen und Schüler/innen angesehen.

CHRISTINA TERFURTH et al. (1993) haben den Ansatz der „Themenzentrierten Interaktion“ nach COHN in den 1990er Jahren für Schule und Unterricht konkretisiert und überzeugende Beispiele „lebendigen Lehrens und Lernens“ zusammengetragen, die sich an dem Prinzip der „Wertschätzung“ im Umgang mit Einzelpersonen, Gruppen, Themen und Umweltbedingungen orientieren. Die Autoren interpretieren „Wertschätzung“ im Sinne von COHN als eine Grundhaltung des „Anteilnehmens“, die untrennbar verbunden ist mit der Übernahme von sozialer und ökologischer „Verantwortung“. In ihren Konzepten geht es um die Anwendung der „TZI-Prinzipien“ in der Schul- und Hochschulpraxis. Die Wertschätzung von „Ich“, „Wir“, „Thema“ und „Globe“ sorgt für eine „dynamische Balance“, die „lebendiges Lernen“ ermöglicht. „Wertschätzung“ in diesem Sinne ist erlernbar; sie vermittelt sich durch das Verhalten der Gruppenleitung und auf thematisch-inhaltlicher Ebene. Die so verstandene „Wertschätzung“ schafft ein gutes Lernklima und fördert die intrinsische Motivation der Lernenden.

Der Ansatz von MARSHALL ROSENBERG (2003), der seit Beginn des 21. Jahrhunderts weltweite Verbreitung gefunden hat, versteht „Wertschätzung“ einerseits als ein Grundbedürfnis jedes Menschen, andererseits aber auch als eine Haltung, die eine zentrale Komponente gewaltfreien Kommunizierens darstellt. Der Autor knüpft somit an die Bedürfnistheorie nach MASLOW an, nimmt aber auch explizit Bezug auf das Einstellungskonzept von ROGERS. ROSENBERG entfaltet seinen „Wertschätzungsbegriff“ vor dem Hintergrund des von ihm entwickelten Konzepts der „Gewaltfreien Kommunikation“, das er auf den Bereich der Bildung und Erziehung überträgt. Das Vorhandensein des Bedürfnisses nach „Wertschätzung“ billigt der Autor *allen* Menschen zu, unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit und Herkunft. Der Ausdruck von „Wertschätzung“ ist nach Auffassung des Autors „trainierbar“ und setzt Kenntnisse bzgl. der Grundprinzipien von „GFK“ voraus. Eine wertschätzende Kommunikation kann somit nach ROSENBERG einen wertvollen Beitrag zu gewaltfreien Konfliktlösungen und zur Friedenspädagogik leisten. Im Kontext einer Erziehung zur Gewaltlosigkeit entfaltet der Begriff der „Wertschätzung“ bei ROSENBERG seine aktuelle Bedeutsamkeit ins 21. Jahrhundert hinein.

Als *Resümee* bleibt festzuhalten, dass die o. g. *Humanistischen Pädagogen* die geistige Tradition der Humanistischen Psychologie in die Pädagogik hinein fortgeführt und weiterentwickelt haben, wobei sie den Begriff der „Wertschätzung“ wiederum ihrerseits in unterschiedlicher Akzentuierung verwenden. Dabei ist festzustellen, dass TAUSCH/TAUSCH „Wertschätzung“ in enger Anlehnung an ROGERS als *förderliche Einstellung* definieren, die mit *bestimmten „messbaren“ Verhaltensformen* einhergeht, welche eine Lehr- und Erzieherperson ihrer Auffassung nach in einer demokratischen Gesellschaft entwickeln sollte. PETZOLD, BUROW, PRENGEL, BÜRMANN, DAUBER u. a. betonen dagegen in Anlehnung an PERLS vor allem die *Qualität* von wertschätzenden pädagogischen Beziehungen, die sich in der Fähigkeit zu *Achtsamkeit und Kontakt* nach innen und außen zeigt. TERFURTH et al. führen die Arbeit von COHN unmittelbar fort, indem sie die wertschätzende *Haltung des Anteilnehmens* und der *Verantwortung* in die konkrete Unterrichtsgestaltung hinein weiterentwickeln und somit überzeugende Beispiele

„wertschätzender Pädagogik“ aufzeigen. ROSENBERG schließlich versteht „Wertschätzung“ in Anlehnung an MASLOW als ein *Grundbedürfnis*, das im Rahmen der „Gewaltfreien Kommunikation“ unbedingte Beachtung verdient. Unter direkter Bezugnahme auf ROGERS überträgt er das Konzept der „Wertschätzung“ auf die Pädagogik, indem er eine „wertschätzende Haltung“ als wesentlichen Bestandteil einer „lebensfördernden Erziehung“ kennzeichnet. Somit lassen sich – auch bezüglich des Verständnisses von „Wertschätzung“ – direkte Verbindungslinien von den Ideen der Humanistischen Psychologie hin zu den Konzepten der Humanistischen Pädagogik ziehen.

„Wertschätzung“ in neueren Ansätzen

Seit der Jahrtausendwende findet man verstärkt Veröffentlichungen zum Thema „Wertschätzung“ von Verfasser/innen, die nicht explizit aus der Tradition der Humanistischen Psychologie oder der Humanistischen Pädagogik stammen, aber dennoch Teilaspekte dieser Begriffstradition von „Wertschätzung“ übernommen haben. So taucht der Wertschätzungsbegriff in den ersten beiden Dekaden des 21. Jahrhunderts in *unterschiedlichen Kontexten* wieder auf, wobei u. a. organisations-theoretische, ökologische, theologische und salutogenetische Perspektiven in den Blick genommen werden.

So interpretieren KLAUS DEISSLER/KENNETH GERGEN (2004) den Begriff der „Wertschätzung“ unter *organisationstheoretischer Perspektive*. Im Rahmen ihres „sozialkonstruktionistischen“ Ansatzes ist „Wertschätzung“ für die Autoren eine Handlung, durch die Bedeutung und Sinn erzeugt wird. Im Kontext der Organisationsentwicklung dient sie der Beachtung und Einbeziehung der „Weisheit der Vielen“. Durch das Instrument der „wertschätzenden Befragung“ wird die Vielfalt der Sichtweisen innerhalb einer Organisation erfasst, wodurch alle Mitglieder derselben an wichtigen Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Nach DEISSLER/GERGEN wird das strukturell verankerte Prinzip der „Wertschätzung“ der „Stimme“ jedes Einzelnen somit zu einem zentralen Medium einer Organisationsentwicklung, die sich konsequent dem Prinzip der „Partizipation“ aller Beteiligten verpflichtet sieht. So kann durch die Methode des „wertschätzenden Erkundens“ eine neue Art von Organisation entstehen, welche die Autoren als „wertschätzende Organisation“ bezeichnen.

BARBARA METTLER-VON MEIBOM (2006) entfaltet ihren „Wertschätzungsbegriff“ vor dem Hintergrund der Kommunikationswissenschaft. Für sie ist „Wertschätzung“ eine Haltung der „Achtsamkeit des Herzens“; sie dient dazu, die Bedürfnisse aller Menschen zu respektieren und zu ihrer Erfüllung beizutragen. In einem weiteren Sinne ist „Wertschätzung“ aber auch eine *ökologische Grundeinstellung*, die mit einem wertschätzenden „Lebensstil“ einhergeht. Im Kontext der Globalisierung soll durch „Wertschätzung“ eine „Kultur der Begegnung“ und eine „Begegnung der Kulturen“ gefördert werden. Im Blick auf die akute Bedrohung der natürlichen Umwelt ist das Prinzip der „Wertschätzung“ für METTLER-VON MEIBOM eine notwendige Zeitforderung, die keinen Aufschub duldet. Nur wenn es den Menschen gelingt, „Frieden mit der inneren und äußeren Natur“ zu schlie-

ßen, kann sich eine „Kultur der Wertschätzung“ entfalten, welche die Menschheit davor bewahrt, stets neue kriegेरische Konflikte und ökologische Katastrophen heraufzubeschwören.

Unter theologischen Gesichtspunkten deuten MAURITIUS WILDE (2009) und ANSELM GRÜN/PAUL DONDEERS (2011) „Wertschätzung“ als eine „christliche Tugend“, beschreiben sie aber auch als eine „inspirierende Kraft“ sowie als eine „Kunst“, die erlernt werden kann. Diese Wertschätzungskunst muss sich nicht nur in der „Achtung vor dem Nächsten“, sondern auch im „Respekt vor der Schöpfung“ bewähren. Der Begriff taucht bei den o. g. Autoren im Zusammenhang von geistlicher Begleitung, Seelsorge und Lebensberatung auf. „Wertschätzung“ wird in diesem Kontext begründet im christlichen Menschenbild, insbesondere in der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, aber auch im Gebot der Nächstenliebe. Die Autoren führen alt- und neutestamentliche Quellen zum Beleg ihrer Auffassung an. Für sie gründet die Notwendigkeit von „Wertschätzung“ in der „Würde“ und „Einzigartigkeit“ jedes menschlichen Wesens. „Wertschätzung“ bedarf der Einübung im Rahmen von Selbsterziehung. Im Generationenverhältnis ist „Wertschätzung“ erfahrbar durch Vorbilder; sie ist wesentlicher Bestandteil einer „Kultur der Achtsamkeit“.

ANNE KATRIN MATYSSEK (2011) schließlich interpretiert „Wertschätzung“ als eine *salutogenetische Haltung* und ein dieser entsprechendes Verhalten. Im Kontext von Unternehmensberatung und betrieblichem Gesundheitsmanagement arbeitet sie die zentrale Bedeutung von „Wertschätzung“ als wichtigstem Faktor für die Gesundheitsvorsorge in Betrieben heraus. Ihre Aussagen belegt sie durch neuere empirische Studien aus dem Bereich des Arbeitsschutzes. Eine gesundheitsgerechte Mitarbeiterführung kommt nach Auffassung von MATYSSEK nicht umhin, „Wertschätzung“ in Betrieben durch Fortbildungen und Mitarbeiterschulungen gezielt zu implementieren. Somit ist diese salutogene Haltung nach Auffassung der Autorin lehr- und lernbar. Darüber hinaus ist praktizierte „Wertschätzung“ das beste „Düngemittel“ für ein gutes Betriebsklima und somit ein Weg zu einer „gesünderen Unternehmenskultur“. Für die Autorin ist „Wertschätzung“ *der* Gesundheitsfaktor in Betrieben schlechthin – eine These, die sie anhand zahlreicher Beispiele aus der Unternehmenspraxis untermauert.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass die vier o. g. Autoren exemplarisch für *neuere Ansätze* stehen, die explizit versuchen, den Begriff der „Wertschätzung“ inhaltlich zu fassen und ihn mit bestimmten Kontexten theoretischer und praktischer Art, aber auch religiöser und weltanschaulicher Prägung in Beziehung zu setzen. Dabei fällt auf, dass sich diese Autoren einerseits auf das geistige Erbe der „humanistischen“ Tradition zurückbeziehen, dass sie andererseits aber auch *neue Akzente* aus ihrem jeweiligen perspektivischen Kontext heraus setzen. Während DEISSLER/GERGEN den *organisationstheoretischen Aspekt* in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zum Thema „Wertschätzung“ stellen, betont METTLER-VON MEIBOM die *ökologische Perspektive* und den Globalisierungsgesichtspunkt. WILDE und GRÜN/DONDEERS legen ihr Augenmerk besonders auf die *theologische Begründung* von „Wertschätzung“, während MATYSSEK die *salutogenetischen Implikationen* dieser Haltung hervorhebt. Allen diesen Ansätzen ist – trotz unter-

schiedlicher Akzentuierung im Einzelnen – dennoch gemeinsam, dass sie „Wertschätzung“ als eine Haltung und Verhaltensweise charakterisieren, die den Menschen bei ihrem Zusammenleben in der Gesellschaft, aber auch in ihrem Umgang mit der natürlichen Umwelt zuträglich ist. Darüber hinaus stellt „Wertschätzung“ geradezu eine *Zeitnotwendigkeit* dar, an deren Sinnhaftigkeit nach Auffassung der Autor/innen kein Zweifel besteht.

„Wertschätzung“ in der Erziehungswissenschaft

Im Bereich von *Erziehung und Bildung* zeigt sich bzgl. des Wertschätzungsbegriffs am Beginn des 21. Jahrhunderts ein ambivalenter Befund. Während der Begriff der „Wertschätzung“ mit all seinen Facetten in den letzten 15 Jahren verstärkt Einzug in die Welt pädagogischer Schulprofile und Schulprogramme gehalten hat, wurde er in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft bisher eher zurückhaltend thematisiert. So findet man nur sehr wenige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, die sich dezidiert mit dem „Wertschätzungsbegriff“ auseinandersetzen. Elaborierte erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Bestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ sowie seiner Bedeutung für die Pädagogik sind noch kaum auszumachen. Dennoch zeigen sich in den letzten Jahren einige Ansätze, die sich dem Phänomen der „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext zumindest anzunähern versuchen.

Mit einem Lexikonartikel von PETER KÖCK (2008) hielt der Begriff der „Wertschätzung“ erstmals Einzug in ein pädagogisches Wörterbuch. Für den Autor bedeutet „Wertschätzung“ eine „positive erzieherische Grundeinstellung“, die das Kind und den Jugendlichen als Person und als Partner ernst nimmt. Nach KÖCK ist „Wertschätzung“ ein wichtiges „Kriterium des sozial-integrativen Erziehungsstils“. Hier klingt eine Verbindung zu den Erkenntnissen von TAUSCH/TAUSCH an, die aber im Rahmen des Lexikonartikels nicht ausdrücklich kenntlich gemacht wird. Der Autor weist darauf hin, dass der Lehrer seine Wertschätzungscompetenz u. a. dadurch entwickeln kann, dass er sich regelmäßig „Feedback“ von seiner Lerngruppe bzgl. seines Lehrerverhaltens einholt. „Wertschätzung“ ist für den Autor ein zentraler Faktor bei der Realisierung einer partnerschaftlich-demokratisch geprägten Erziehungspraxis. Obgleich der Artikel allein durch die *Thematisierung* von „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext m. E. einen „Meilenstein“ im Rahmen einer längeren Entwicklung markiert, wird eine umfassende Analyse des Wertschätzungsbegriffs darin noch nicht geleistet.

OLAF-AXEL BUROW (2011) beschäftigt sich nach der Jahrtausendwende erneut mit dem Thema „Wertschätzung“, wobei er den traditionellen Rahmen der Humanistischen Pädagogik verlässt und seine neueren Überlegungen zum „Wertschätzungsbegriff“ vor dem Hintergrund des von ihm entwickelten Konzepts der „Positiven Pädagogik“ entfaltet. Für den Autor ist „Wertschätzung“ ein „Schlüssel der Schulentwicklung“ und ein „Weg zu Lernfreude und Schulglück“. Die „wertschätzende Befragung“ ist für BUROW eine Methode der Schulentwicklung, die das „pädagogische Tiefenwissen“ aller am Schulleben Beteiligten freisetzt und so durch mehr Partizipation zu größerem Wohlbefinden beiträgt. Eine inhaltlich problemati-

sche Wendung nehmen BUROWs Ausführungen an der Stelle, wo er „Wertschätzung“ als den „wichtigsten Faktor, um Spitzenleistungen zu fördern“, bezeichnet. Mit dieser Instrumentalisierung von „Wertschätzung“ als einem Mittel zur Leistungssteigerung hat sich der Autor offensichtlich von seinen eigenen Wurzeln in der Humanistischen Pädagogik deutlich entfernt. Dennoch leisten BUROWs praktische Überlegungen zur Schulentwicklung unter Beachtung der „Weisheit der Vielen“ einen durchaus wichtigen Beitrag zum Thema „wertschätzende Schulentwicklung“.

HAFENEGER et al. (2013) unternehmen in ihrer Veröffentlichung mit dem Titel „Pädagogik der Anerkennung“ den Versuch einer Klärung des Anerkennungsbegriffs, der demjenigen der „Wertschätzung“ eng verwandt ist und zum Teil synonym, teilweise aber auch in Abgrenzung zu diesem gebraucht wird. In dem Sammelband werden „Grundlagen, Konzepte und Praxisfelder“ einer pädagogischen Anerkennungstheorie aufgezeigt und einer gründlichen Analyse unterzogen. „Anerkennung“ wird als pädagogische Idee nachgezeichnet, wobei philosophische, sozialwissenschaftliche und pädagogisch-praktische Perspektiven zum Tragen kommen. Die differenzierte theoretische Verortung des „Anerkennungsbegriffs“ leistet wertvolle Beiträge zum Verständnis und zur semantischen Einordnung dieses der „Wertschätzung“ benachbarten Terminus. Dabei werden „Anerkennung, Respekt und Achtung“ von HAFENEGER et al. als zentrale „Dimensionen“ in pädagogischen Beziehungen interpretiert und entfaltet; „Anerkennung“ wird als „pädagogische Kernkompetenz“ bezeichnet.

Innerhalb des o. g. Ansatzes rekurren mehrere Autoren explizit auf die Anerkennungstheorie von AXEL HONNETH (1992). Im Sinne dieser Theorie ist „soziale Wertschätzung“ eine bestimmte Form von „Anerkennung“, die den besonderen Eigenschaften und persönlichen Merkmalen von Menschen gilt. Die Kriterien für „Wertschätzung“ ergeben sich nach dieser Auffassung aus dem kulturellen Selbstverständnis einer Gesellschaft und können somit geschichtlich variieren. „Soziale Wertschätzung“ unterscheidet sich in diesem Sinne von „emotionaler Zuwendung“ und „kognitiver Achtung“. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu dem „Wertschätzungsbegriff“ der „humanistischen“ Konzepte, innerhalb derer „Wertschätzung“ die beiden o. g. Aspekte mit einschließt. Gemeinsam ist beiden Richtungen jedoch, dass auch die „Theorie der Anerkennung“ Menschen als autonome Subjekte und gesellschaftliche Teilhaber begreift und somit allen das grundsätzliche Recht auf „Anerkennung“ bzw. „Wertschätzung“ ihrer Person zuspricht.

Auch wenn *empirische* Studien aus dem Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft zu dem Thema „Wertschätzung“ derzeit noch rar sind, gibt es hier vielversprechende Ansätze. Zu nennen ist dabei in erster Linie ein aktueller, themenrelevanter Beitrag des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin aus jüngster Zeit. WULF et al. (2015) haben im Rahmen eines noch laufenden Forschungsprojekts eine ethnographische Langzeitstudie an einer Grundschule durchgeführt, bei der die im Schulprogramm verankerte „Kultur der Wertschätzung und Anerkennung“ einer umfassenden Rekonstruktion unterzogen wurde. Es zeigte sich, dass durch vielfältige „performative Praktiken“, die in sprachlichen, stimmlichen, mimischen und gestischen Interaktionen, aber auch in ding-

lich-materiellen Lernarrangements und schulischen Ritualen ihren Ausdruck finden, ein „Code der Wertschätzung“ generiert wird. Dabei bildet die „Herstellung von Bedeutung durch Emotionen und Wertschätzungsakte“ die Grundlage für eine „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ an der Schule, deren Vieldimensionalität in der Studie überzeugend nachgewiesen werden konnte.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass die erziehungswissenschaftlichen Ansätze zur Bestimmung des Begriffs der „Wertschätzung“ noch in den Anfängen stecken. In der Definition von KÖCK zeigt sich erstmals der Versuch, „Wertschätzung“ als einen theoretisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Begriff auszuweisen, der für die pädagogische Praxis Relevanz besitzt. BUROW verwendet zwar in seiner „Positiven Pädagogik“ den Begriff der „Wertschätzung“ an prominenter Stelle, bleibt jedoch eine Begriffsklärung weitgehend schuldig. Auch bringt er die von ihm selbst ursprünglich „humanistisch“ verstandene Haltung der „Wertschätzung“ in eine m. E. problematische Verbindung mit dem Zweck der „Leistungssteigerung“ bei Schüler/innen, was diesem Konzept im Ganzen eine fragwürdige Komponente verleiht. HAFENEGER et al. setzen sich in theoretisch differenzierter Weise mit dem der „Wertschätzung“ verwandten Begriff der „Anerkennung“ auseinander und entfalten einen vielschichtigen sozialwissenschaftlichen Diskurs, der beide Termini in Beziehung zueinander setzt. Dabei greifen die Autoren immer wieder auf das Anerkennungskonzept von HONNETH zurück und zeigen u. a. Wege auf, wie dieses im schulischen Kontext konkret umgesetzt werden kann. WULF et al. schließlich bestimmen den Begriff der „Wertschätzung“ auf dem Hintergrund rekonstruktiv-ethnographischer Studien neu und fügen ihm die Komponente des gestisch-mimisch-körperlichen Ausdrucks hinzu, der sich nicht zuletzt in schulischen Ritualen und Lernarrangements zu einem „Code der Wertschätzung“ verdichtet und das Klima an einer Schule positiv beeinflusst.

Somit zeigt sich abschließend folgendes Bild: Zwar lassen sich erste Ansätze erkennen, den Begriff der „Wertschätzung“ erziehungswissenschaftlich zu begründen; doch sind diese Versuche m. E. noch rudimentär und nicht in jedem Fall voll ausge-reift. Obgleich die bereits vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Ansätze einzelne wichtige Aspekte von „Wertschätzung“ hervorheben, ergeben sie doch noch kein zusammenhängendes Konzept. Systematische Analysen und Begriffsklärungen fehlen noch weitgehend – und obgleich der „Wertschätzungsbegriff“ in der neueren erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur durchaus an einigen Stellen auftaucht, wurde er bisher noch keiner differenzierten semantischen Analyse unterzogen. Abschließend bleibt zu konstatieren, dass eine theoretische Fundierung des Begriffs der „Wertschätzung“ in der Erziehungswissenschaft noch aussteht. Mit dieser Arbeit soll ein grundlegender Beitrag dazu geleistet werden.

2.6.2 Systematische Perspektive: Zur inhaltlichen Analyse des Begriffs der „Wertschätzung“

Im Folgenden soll nun eine systematische inhaltliche Analyse der vielfältigen Facetten und unterschiedlichen Aspekte des „Wertschätzungsbegriffs“ vorgenommen

werden, wie sie sich in den vorangegangenen Ausführungen gezeigt haben. Diese Analyse soll zunächst – des besseren Überblicks wegen – in tabellarischer Form erfolgen. Bei dieser Darstellung der wichtigsten *inhaltlichen* Aspekte des Wertschätzungsbegriffs sollen folgende Perspektiven Berücksichtigung finden, die hier in Form von erkenntnisleitenden Fragen vorgestellt werden:

- Was wird unter Wertschätzung verstanden?
- In welchem Zusammenhang wird der Begriff verwendet?
- Wie wird Wertschätzung begründet?
- Auf wen oder was bezieht sich Wertschätzung?
- Ist Wertschätzung lehrbar/lernbar/vermittelbar? Wenn ja, wie?
- Wozu dient Wertschätzung? Welchen Sinn hat sie?

Aus diesen Fragen lassen sich übergeordnete Kategorien ableiten, mit Hilfe derer sich das Begriffsverständnis der jeweiligen Autoren analysieren lässt:

- Definition
- Kontext
- Begründung
- Geltungsbereich
- Vermittlung
- Ziel/Sinn

In der tabellarischen Darstellung der folgenden Seiten wird nun ein systematischer Überblick über die in dieser Studie untersuchten „wertschätzungstheoretischen“ Positionen gegeben, der den o. g. Fragestellungen und den daraus entwickelten Kategorien folgt.

Tabellarischer Überblick: Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ – Entwurf einer Systematik

Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ – Entwurf einer Systematik (1)

► Humanistische Psychologie

	A. MASLOW (1954)	C. ROGERS (1961)	F. PERLS (1969)	R. COHN (1989)
Definition Was wird unter Wertschätzung verstanden?	Grundbedürfnis auf der höchsten Stufe der „Bedürfnispyramide“	Einstellung, hilfreiche Haltung, „Seinsweise“	im Kontakt sein mit sich und anderen; Achtsamkeit im „Hier und Jetzt“	Grundhaltung des „Anteilnehmens“ und der „Verantwortung“
Kontext In welchem Zusammenhang wird der Begriff verwendet?	Theorie der menschlichen Bedürfnisse	„Personenzentrierter Ansatz“ in der Gesprächspsychotherapie	„Gestalttherapie“ als gruppentherapeutischer Ansatz	„Themenzentrierte Interaktion“ als gruppenpädagogische Methode
Begründung Wie wird Wertschätzung begründet?	von Natur aus dem Menschen „biologisch“ mitgegebenes Bedürfnis	hilfreiche Einstellung, die Persönlichkeitsentfaltung ermöglicht	hilft bei der Therapie von neurotischen Störungen, insbesondere im „Kontakt“	ermöglicht eine „dynamische Balance“ in Lern- und Arbeitsgruppen
Geltungsbereich Auf wen oder was bezieht sich Wertschätzung?	auf alle Menschen; auch auf das „Selbst“ des Menschen	zunächst psychotherapeutische Klient/innen; dann Schüler/innen und Studierende; schließlich alle Menschen	zunächst psychotherapeutische Klient/innen; grundsätzlich alle Menschen; auch im Erziehungsbereich	das „Ich“, das „Wir“, das „Thema“ und den „Globe“; insbesondere die natürliche Umwelt
Vermittlung Ist Wertschätzung lehrbar/lernbar/vermittelbar? Wenn ja, wie?	erlebbar als Grundbedürfnis aller Menschen, das nach Erfüllung strebt; ist bei einigen Personen verwirklicht	erfahrbar als Einstellung des Therapeuten/Lehrers und daraus folgendem Verhalten	im therapeutischen Prozess erlebbar als „Gewahrsein“	Gruppenleiter/in wirkt als Vorbild; Gruppenmitglieder lernen durch „Selbstleitung“
Ziel/Sinn Wozu dient Wertschätzung? Welchen Sinn hat sie?	ermöglicht eine gesunde psychosoziale Entwicklung; dient der „Selbstverwirklichung“	dient der Persönlichkeitsentfaltung; ermöglicht „signifikantes Lernen“	erhöht die Achtsamkeit im „Hier und Jetzt“; fördert „gesunde“ Kontakte	schafft ein gutes Klima in Lern- und Arbeitsgruppen; ermöglicht „Anteilnehmen“

Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ – Entwurf einer Systematik (2)

► Humanistische Pädagogik

	R. TAUSCH/ A. TAUSCH (1963)	H. PETZOLD (1977); O.-A. BUROW (1981); A. PRENGEL (1983); J. BÜRMANN (1997); H. DAUBER (2010)	CH. TERFURTH et al. (1993)	M. ROSENBERG (2003)
Definition Was wird unter Wertschätzung verstanden?	Haltung und Verhaltensform, geprägt von „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“	Qualität von Begegnung; Kunst der Wahrnehmung; „Achtsamkeit“ im „Kontakt“	Grundhaltung des „Anteilnehmens“, die das Verhalten von Lehrpersonen prägt	Grundbedürfnis aller Menschen; Komponente gewaltfreier Kommunikation
Kontext In welchem Zusammenhang wird der Begriff verwendet?	Erforschung von Lehrer- und Erzieherverhalten im Rahmen der „Erziehungspsychologie“	„Gestaltpädagogische“ Sichtweise auf Erziehung von Kindern und auf Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit	Anwendung der Prinzipien „Themenzentrierter Interaktion“ in der Schul- und Hochschulpraxis	Übertragung der Prinzipien „Gewaltfreier Kommunikation“ auf den Bereich der Erziehung
Begründung Wie wird Wertschätzung begründet?	empirisch verifizierte Verhaltensdimension, die prosoziales Verhalten fördert	Grundelement psychischer Gesundheit von Lehrer/innen und Schüler/innen	ermöglicht eine „dynamische Balance“ in Lern- und Studiengruppen	im Menschen als soziales Wesen angelegtes Grundbedürfnis
Geltungsbereich Auf wen oder was bezieht sich Wertschätzung?	Kinder, Jugendliche und Erwachsene; insbesondere Schüler/innen, Student/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen	Kinder, Jugendliche und Erwachsene; insbesondere Schüler/innen, Student/innen, Lehrer/innen, Erzieher/innen	das „Ich“ des Einzelnen, das „Wir“ der Lerngruppe, das „Es“ des Themas, den „Globe“ der Umwelt	alle Menschen, unabhängig von sozialer, ethnischer, kultureller, religiöser Herkunft
Vermittlung Ist Wertschätzung lehrbar/lernbar/vermittelbar? Wenn ja, wie?	ist lernbar durch Wahrnehmungslernen; vermittelt sich durch das Modell der Lehr-/Erziehungsperson	erfahrbar als lebendiger Kontakt zwischen Lehrer/in und Schüler/in; Lernen am Modell	ist lernbar; vermittelt sich durch das Verhalten der Gruppenleitung und auf thematischer Ebene	ist trainierbar; setzt Wissen und Kenntnisse voraus; kann Unterrichtsthema sein; bedarf der Übung
Ziel/Sinn Wozu dient Wertschätzung? Welchen Sinn hat sie?	Teil der demokratischen Erziehungskultur; Überwindung autoritärer Strukturen	zielt auf Verbesserung der Beziehungsqualität in Schule und Hochschule	schafft ein gutes Klima in Lerngruppen; fördert intrinsische Motivation und „lebendiges Lernen“	Beitrag zur gewaltfreien Konfliktlösung; Beitrag zur Friedenspädagogik

Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ – Entwurf einer Systematik (3)

► Neuere Ansätze

	K. DESSLER/ K. GERGEN (2004)	B. METTLER-VON MEIBOM (2006)	M. WILDE (2009); A. GRÜN/ M. DONDERS (2011)	A. MATYSSEK (2011)
Definition Was wird unter Wertschätzung verstanden?	Handlung, durch die Bedeutung und Sinn erzeugt wird	Haltung der „Achtsamkeit des Herzens“; ökologische Einstellung; Lebensstil	eine „Kunst“; inspirierende Kraft; christliche Tugend	salutogenetische Haltung und Verhalten; „Düngemittel“ für das Betriebsklima
Kontext In welchem Zusammenhang wird der Begriff verwendet?	Sozialkonstruktivistische Organisationstheorie; Organisationsentwicklung; Systemische Beratung	Kommunikationswissenschaftliche Theorie; ökologischer Kontext; Globalisierungsdiskurs	geistliche Begleitung; Seelsorge; Lebensberatung; Organisationsberatung	Unternehmensberatung; betriebliches Gesundheitsmanagement; Arbeitsschutz
Begründung Wie wird Wertschätzung begründet?	Instrument, um die Vielfalt der Sichtweisen in einer Organisation zu eruieren	fördert „Kultur der Begegnung“ und „Begegnung der Kulturen“; Achtung der Natur als Zeitnotwendigkeit	biblische Quellen (AT, NT); christliches Menschenbild; Würde des Menschen	zentraler Faktor für die Gesundheitsvorsorge in Betrieben
Geltungsbereich Auf wen oder was bezieht sich Wertschätzung?	alle Mitglieder einer Organisation, eines Unternehmens, einer Institution	das Selbst, die anderen, die Gesellschaft; die „natürliche Mitwelt“ bzw. die „belebte Natur“	mich selbst, den Nächsten; die Generationen; die Schöpfung	das Selbst, die Mitarbeiter, die Betriebsleitung eines Unternehmens
Vermittlung Ist Wertschätzung lehrbar/lernbar/vermittelbar? Wenn ja, wie?	durch strukturelle Maßnahmen wie die „Wertschätzende Befragung“ („Appreciative Inquiry“)	individuell und kollektiv erlernbar; durch Lösung unbew. Blockaden ist Freilegung von Potenzialen möglich	lernbar; erfahrbar; bedarf der Einübung, der Selbsterziehung	lehrbar und lernbar; bedarf gezielter Implementation
Ziel/Sinn Wozu dient Wertschätzung? Welchen Sinn hat sie?	zielt auf Organisationsentwicklung unter Beachtung der „Weisheit der Vielen“	dient dem „Frieden mit der inneren und äußeren Natur“	Teil einer „Kultur der Achtsamkeit“; Achtung der Menschenwürde	zielt auf „Salutogenese“; Basis der gesundheitsgerechten Mitarbeiterführung

Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ – Entwurf einer Systematik (4)

► Erziehungswissenschaftliche Ansätze

	P. KÖCK (2008)	O.-A. BUROW (2011)	B. HAFENEGER et al. (2013)	CH. WULF et al. (2015)
Definition Was wird unter Wertschätzung verstanden?	positive erzieherische Grundeinstellung, die das Kind als Person und Partner ernst nimmt	„Schlüssel der Schulentwicklung“; ein Weg zu „Lernfreude und Schulglück“	Dimension in pädagogischen Beziehungen; „pädagogische Kernkompetenz“; Teil einer „Kultur der Anerkennung“	körperlich-geistige Haltung, die dem Gegenüber „Relevanz“ vermittelt
Kontext In welchem Zusammenhang wird der Begriff verwendet?	Begriffsbestimmung im „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“	Schulentwicklungstheorie; Darstellung des Konzepts der „Positiven Pädagogik“, bzw. „Pädagogik 3.0“	erziehungswissenschaftlicher Diskurs zum Thema „Pädagogik der Anerkennung“	ethnographische Studie zur „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ an einer Grundschule
Begründung Wie wird Wertschätzung begründet?	wichtiges Kriterium des sozialintegrativen Erziehungsstils	Methode der Schulentwicklung, die „pädagogisches Tiefenwissen“ freisetzt	philosophische und sozialwissenschaftliche Begründungskontexte	konstitutives Element der „Schulkultur“; Generierung von „Bedeutung“
Geltungsbereich Auf wen oder was bezieht sich Wertschätzung?	Kinder, Jugendliche	alle am Schulleben beteiligten Personen	alle Menschen als autonome Subjekte und gesellschaftliche Teilhaber	alle am Schulleben Beteiligten; auch Menschen in anderen gesellschaftlichen Bereichen
Vermittlung Ist Wertschätzung lehrbar/lernbar/vermittelbar? Wenn ja, wie?	Feedback für Lehrer durch die Lerngruppe ermöglicht Entwicklung von Wertschätzungs-kompetenz	in Schulen praktikierbar und vermittelbar; als „Weisheit der Vielen“ in der Organisation erfahrbare	realisierbar und erfahrbare in vielfältigen pädagogischen Praxisfeldern; Teil von „Demokratiepädagogik“	vermittelt sich als „Code der Wertschätzung“ durch Emotionen, Gesten, Rituale, Lernarrangements
Ziel/Sinn Wozu dient Wertschätzung? Welchen Sinn hat sie?	Beitrag zur Realisierung eines sozialintegrativen Erziehungsstils	Schulentwicklung hin zu mehr Chancengerechtigkeit, Spitzenleistungen und Wohlbefinden	Entwicklung von „Selbstschätzung“ und „Solidarität“ im Kontext Schule	positiver Einfluss auf „atmosphärische Dynamiken“ und „Bildungsbereitschaft“

Resümee: Zur Bedeutungsvielfalt von „Wertschätzung“

Im Folgenden soll die Quintessenz dieser tabellarischen Zusammenstellung nochmals in Textform zusammenfassend wiedergegeben werden. Dabei soll im Wesentlichen entlang der systematischen Kategorien vorgegangen werden, die schon der Tabelle zugrunde gelegt wurden. Die sechs übergeordneten Aspekte und Fragestellungen, unter denen die verschiedenen Ansätze von „Wertschätzung“ systematisch analysiert wurden und die bereits die Koordinaten des tabellarischen Überblicks bildeten, sollen als Grundlage für die nun folgende zusammenfassende Darstellung dienen.

Definition: Was wird unter Wertschätzung verstanden?

Die Protagonisten der *Humanistischen Psychologie*, welche nach dem Ende des zweiten Weltkrieges die ersten waren, die den Begriff der „Wertschätzung“ in seiner theoretischen und praktischen Relevanz diskutiert und definiert haben, verstehen darunter einerseits ein gleichsam „biologisch“ verankertes Grundbedürfnis, das allen Menschen gemeinsam und auf der höchsten Ebene der „Bedürfnispyramide“ angesiedelt ist (MASLOW 1954). Andererseits meint „Wertschätzung“ nach dem Verständnis der Humanistischen Psychologie aber auch eine „Einstellung“ bzw. eine „hilfreiche Haltung“, die sowohl im therapeutischen Kontext als auch im alltäglichen zwischenmenschlichen Bereich als förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung interpretiert wird (ROGERS 1961). Ein weiterer Aspekt von „Wertschätzung“ ist derjenige der „Achtsamkeit“ und des „In-Kontakt-Seins“ mit sich selbst und mit anderen im „Hier und Jetzt“ jeder Situation (PERLS 1969). Schließlich erfährt der „Wertschätzungsbegriff“ im Rahmen der Humanistischen Psychologie auch noch eine Erweiterung hin zu einer ethischen Haltung des „Anteilnehmens“ und der „Verantwortung“ für die Mitmenschen und die natürliche Umwelt (COHN 1989). Bereits diese grundlegenden Bestimmungen des Begriffs der „Wertschätzung“ im Rahmen der Humanistischen Psychologie zeigen die enorme Vielfalt auf, mit der dieser Terminus semantisch konnotiert wird.

Durch die Vertreter der *Humanistischen Pädagogik* wird die Bedeutung von „Wertschätzung“ für den Kontext von Erziehung und Bildung neu definiert, wobei festzustellen ist, dass dabei meist explizit an das Begriffsverständnis der Humanistischen Psychologie angeknüpft wird. So wird „Wertschätzung“ einerseits als eine pädagogisch bedeutsame „Haltung“ und eine dieser entsprechende „Verhaltensform“ von Erziehern und Lehrpersonen definiert, welche geprägt ist von „Achtung, Wärme und Rücksichtnahme“ (TAUSCH/TAUSCH 1963). Die Verbindung zu dem Einstellungskonzept von ROGERS wird direkt hergestellt. Andere humanistische Pädagogen betonen bei der Interpretation von „Wertschätzung“ die „Qualität der Begegnung“ zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, die geprägt ist von der „Kunst der Achtsamkeit“ und des lebendigen „Kontaktes“ (PETZOLD 1977; BUROW 1981; PRENGEL 1983; BÜRMANN 1997; DAUBER 2010). Hier wird das Weiterdenken des Ansatzes von PERLS in die Pädagogik hinein offensichtlich. Ein anderer Aspekt von „Wertschätzung“ wird in der TZI-Pädagogik entfaltet, welche

die Grundhaltung des „Anteilnehmens“, aber auch das Erlernen von „Verantwortung“ in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Überlegungen stellt (TERFURTH et al. 1993). Dieses Konzept beruft sich unmittelbar auf den Ansatz von COHN. Der aktuellste Ansatz aus dem Umfeld der Humanistischen Pädagogik interpretiert „Wertschätzung“ als eine zentrale Komponente der „Gewaltfreien Kommunikation“ (ROSENBERG 2003). Dabei werden inhaltliche Bezüge zu dem Begriffsverständnis von MASLOW („Wertschätzung“ als „Grundbedürfnis“) deutlich, aber auch zu demjenigen von ROGERS (Wertschätzung als „förderliche Einstellung“) explizit benannt. Es bleibt festzuhalten, dass die Humanistischen Pädagogen den „Wertschätzungsbegriff“ der Humanistischen Psychologen mit allen seinen Facetten unmittelbar aufgreifen – und ihn in die Pädagogik hinein entfalten.

Neuere Ansätze zum Begriff der „Wertschätzung“ setzen wiederum andere inhaltliche Schwerpunkte und beleuchten diesen Terminus aus unterschiedlichen Perspektiven. So wird „Wertschätzung“ im Kontext der sozialkonstruktivistischen Organisationstheorie als eine „Handlung“ verstanden, durch welche „Bedeutung und Sinn“ in einer Organisation erzeugt wird (DEISSLER/GERGEN 2004). Unter kommunikationswissenschaftlicher Perspektive wird „Wertschätzung“ als eine Haltung der „Achtsamkeit des Herzens“ definiert; dabei werden die ökologischen Implikationen eines dieser Haltung entsprechenden „Lebensstils“ hervorgehoben (METTLER-VON MEIBOM 2006). In theologischer Sichtweise wird „Wertschätzung“ als eine „Kunst“, eine „inspirierende Kraft“ und eine „christliche Tugend“ gedeutet, die dem biblischen Menschenbild entspricht (WILDE 2009; GRÜN/DONDERS 2011). Aus der Perspektive der Unternehmensberatung schließlich wird „Wertschätzung“ als ein „Düngemittel für das Betriebsklima“ interpretiert, das nachweislich salutogenetische Wirkungen bei den Mitarbeiter/innen zeitigt (MATYSSEK 2011). Auch bei diesen neueren Ansätzen zum „Wertschätzungsbegriff“ zeigt sich somit ein Facettenreichtum, der die ursprünglichen „humanistischen“ Sichtweisen einerseits aufgreift, andererseits aber auch weiterführt, semantisch ausdifferenziert und in neue Kontexte stellt.

Die wenigen Konzepte zum „Wertschätzungsbegriff“ aus dem Umfeld der Erziehungswissenschaft weisen nur teilweise neue Schwerpunktsetzungen auf. So wird „Wertschätzung“ in einem „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“ einerseits als eine „positive erzieherische Grundeinstellung“ definiert, die das Kind als „Person und Partner“ ernst nimmt (KÖCK 2008). Obgleich es zweifellos verdienstvoll ist, den Begriff der „Wertschätzung“ erstmals in ein erziehungswissenschaftliches Lexikon aufgenommen zu haben, findet man gegenüber dem Begriffsverständnis der Humanistischen Pädagogik inhaltlich keine wesentlichen Neuerungen. Ein anderer erziehungswissenschaftlicher Ansatz versteht „Wertschätzung“ als einen „Schlüssel der Schulentwicklung“ und einen „Weg zu Lernfreude und Schulglück“ (BUROW). Der Autor deutet dabei „Wertschätzung“ auch als ein „Mittel zur Leistungssteigerung“ – und entledigt den Begriff somit seines ursprünglichen „humanistischen“ Verständnisses, das stets die Würde und die Ganzheit der Persönlichkeit in den Mittelpunkt stellt und „Wertschätzung“ nicht von „Leistung“ abhängig macht. Auch die Instrumentalisierung von „Wertschätzung“ zu noch so guten pädagogischen „Zwecken“ steht nicht im Einklang mit der ursprünglichen „humanis-

tischen“ Idee von „Wertschätzung“. Ein weiterer aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskurs beschäftigt sich mit dem Begriff der „Anerkennung“ und dessen Implikationen für die Pädagogik (HAFENEGER et al. 2013). Im Rahmen des Entwurfs einer „Pädagogik der Anerkennung“ wird dieser Begriff auch in Beziehung zu demjenigen der „Wertschätzung“ gesetzt. „Wertschätzung“ wird in diesem Kontext als „pädagogische Kernkompetenz“ verstanden, die ein wesentliches Element einer „Kultur der Anerkennung“ darstellt. In einem weiteren Sinne wird „Wertschätzung“ als die soziale Anerkennung von individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften durch eine gesellschaftliche Wertegemeinschaft verstanden (HONNETH 2012). Auch bei diesem Begriffsverständnis von „Wertschätzung“ liegen deutliche Differenzen zum „humanistischen“ Wertschätzungsbegriff vor, der stets die Achtung vor dem Menschen als einer mit unantastbarer Würde versehenen Person meint – unabhängig von deren individuellen Kompetenzen und von deren gesellschaftlicher Anerkennung. Im Rahmen der *Anerkennungstheorie* werden die Begriffe „Wertschätzung“, „Anerkennung“ und „Achtung“ also in semantisch anderer Weise verwendet als im Umfeld der *Humanistischen Pädagogik*. Ein neuerer, empirisch ausgerichteter erziehungswissenschaftlicher Ansatz schließlich interpretiert „Wertschätzung“ als eine „körperlich-geistige Haltung“, die dem Gegenüber „Relevanz“ vermittelt und die sich in „gestisch-mimischen“ Ausdrucksformen realisiert (WULF 2015).

Es bleibt festzuhalten, dass die o. g. Ansätze, den Begriff der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu thematisieren und zu konturieren, zwar in sich durchaus stringent und schlüssig sind, aber als Einzelansätze noch kein konsistentes *Gesamtbild* eines pädagogischen „Wertschätzungsbegriffs“ ergeben. So werden zwar von den unterschiedlichen Autoren jeweils bestimmte *Aspekte* dieses facettenreichen Begriffs implizit vorausgesetzt oder auch explizit benannt, eine differenzierte Gesamtbetrachtung des vielschichtigen Terminus der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext steht jedoch noch aus.

Kontext: In welchem Zusammenhang wird der Begriff verwendet?

Der Begriff der „Wertschätzung“ wird zunächst hauptsächlich im Rahmen der *Humanistischen Psychologie* verwendet und dort erstmals genauer expliziert. Während „Wertschätzung“ einerseits einen Schlüsselbegriff im Rahmen einer „Theorie der menschlichen Bedürfnisse“ darstellt (MASLOW 1954), dient er andererseits als zentrale Kategorie im Konzept der „klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie“ (ROGERS 1961). „Wertschätzung“ ist in diesem Kontext primär als ein Grundbedürfnis von Klient/innen im Rahmen von Gesprächspsychotherapie, aber auch als entscheidende Grundeinstellung von „personenzentrierten“ Psychotherapeut/innen bedeutsam, die den Klient/innen eine autonome „Persönlichkeitsentwicklung“ ermöglicht. ROGERS selbst hat den Begriff und die Haltung der „Wertschätzung“ bereits auf den Kontext allgemeinmenschlicher Beziehungen übertragen – und somit deren Bedeutungsbereich entscheidend erweitert. In einem weiteren Schritt wird eine „wertschätzende Haltung“ für das Umfeld der „Gestalttherapie“ als einer gruppentherapeutischen Methode beschrieben, bei der es vor allem um das „Im-

Kontakt-Sein“ mit sich selbst und mit anderen, aber auch um die „achtsame Präsenz“ im jeweiligen Augenblick geht (PERLS 1969). Eine kontextuelle Ausweitung erfährt der Begriff der „Wertschätzung“ schließlich in der Weise, dass er als eine Grundhaltung des „Anteilnehmens“ und der „Verantwortung“ interpretiert wird, die den gesamten „Globe“ des Menschen, also seine menschliche, natürliche und kosmische Umgebung, einbezieht und umfasst (COHN). Mit dieser globalen Perspektive wird wohl der weiteste Kontext des Begriffs „Wertschätzung“ umschrieben.

In der *Humanistischen Pädagogik* wird der Begriff der „Wertschätzung“ naturgemäß in den Kontext von Erziehung und Bildung gestellt. Dabei wird er zunächst als eine zentrale Kategorie des Lehrer- und Erziehverhaltens empirisch untersucht und im Rahmen der „Erziehungspsychologie“ theoretisch entfaltet (TAUSCH/TAUSCH 1963). Andererseits dient er im Kontext der „Gestaltpädagogik“ zur Charakterisierung einer achtsamen und kontaktfördernden Umgangsweise mit Kindern und Jugendlichen sowie einer diese ermöglichenden Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit (PETZOLD 1977; BUROW 1981; PRENGEL 1983; BÜRMANN 1997; DAUBER 2010). Ein weiterer Kontext ist die Anwendung der Prinzipien „Themenzentrierter Interaktion“ in der Schul- und Hochschulpraxis, in der die Haltung der „Wertschätzung“ durch die Gruppenleitung, aber auch das Praktizieren von „Anteilnehmen“ und „Verantwortung“ eine entscheidende Rolle spielt (TERFURTH et al. 1993). Schließlich wird dem Begriff der „Wertschätzung“ eine zentrale Bedeutung im Rahmen des Konzeptes der „Gewaltfreien Kommunikation“ und seiner Übertragung auf den Bereich von Erziehung und Unterricht beigemessen (ROSENBERG 2003). Es bleibt Folgendes festzuhalten: Diese unterschiedlichen Positionierungen des „Wertschätzungsbegriffs“ im Kontext der Humanistischen Pädagogik zeigen, auf welch vielfältige Weise „Wertschätzung“ im Zusammenhang mit Schule und Bildung gedacht und praktiziert werden kann.

Neuere Ansätze verwenden den Begriff der „Wertschätzung“ in unterschiedlichen fach- und berufsbezogenen Kontexten und Perspektiven. So taucht er zunächst im Zusammenhang mit sozialkonstruktionistischen Theorien der Organisationsentwicklung, aber auch im Umfeld der systemischen Beratung auf. Mit dem Terminus der „wertschätzenden Organisation“ hält der Begriff Einzug in die Organisationstheorie (DEISLER/GERGEN 2004). Im Bereich der Kommunikationswissenschaft wird der Begriff der „Wertschätzung“ vor allem in ökologischer und globalisierungstheoretischer Perspektive entfaltet (METTLER-VON MEIBOM 2006). Im Kontext theologischer Überlegungen spielt die Haltung der „Wertschätzung“ im Bereich der geistlichen Begleitung, der Seelsorge, der Lebensberatung und der Organisationsberatung eine wichtige Rolle (WILDE 2009; GRÜN/DONDERS 2011). Für den Bereich der Unternehmensberatung schließlich wird „Wertschätzung im Betrieb“ als salutogenetischer Faktor im Kontext von betrieblichem Gesundheitsmanagement und Arbeitsschutz thematisiert (MATYSSEK 2011). „Wertschätzung“ als ursprünglich in der Humanistischen Psychologie und Pädagogik beheimatete Kategorie hat somit eine Ausweitung auf unterschiedliche wissenschaftliche und gesellschaftliche Kontexte erfahren, die von Organisationstheorie und Organisationsentwicklung über Kommunikationswissenschaft und Theologie bis hin zum betrieblichen Gesundheitsmanagement und Arbeitsschutz reichen. Dabei wird der

Begriff der „Wertschätzung“ unter jeweils verschiedenen Perspektiven entfaltet und organisationstheoretisch, kommunikationswissenschaftlich, ökologisch, globalisierungstheoretisch, theologisch, betriebswissenschaftlich und salutogenetisch betrachtet bzw. neu akzentuiert.

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext schließlich taucht der „Wertschätzungsbegriff“ zunächst im Zusammenhang mit einem Artikel unter dem Stichwort „Wertschätzung“ im „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“ auf (KÖCK 2008). Drei Jahre später wird „Wertschätzung“ im Kontext einer Theorie zur Schulentwicklung als zentrale Kategorie benannt und als wesentlicher Bestandteil des Konzepts der „Positiven Pädagogik“ bzw. „Pädagogik 3.0“ charakterisiert (BUROW 2011). Sodann wird der Begriff der „Wertschätzung“ neben demjenigen der „Anerkennung“ in einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Thema „Pädagogik der Anerkennung“ aufgegriffen und thematisiert (HAFENEGGER et al. 2013). Schließlich findet man den „Wertschätzungsbegriff“ in Rahmen einer ethnographischen Studie zur „Kultur der Wertschätzung und Anerkennung“ wieder, die an einer Berliner Grundschule durchgeführt wurde (WULF et al. 2015). Eine Analyse dieser erziehungswissenschaftlichen Ansätze zeigt, dass „Wertschätzung“ zwar in unterschiedlichen Kontexten seit der Jahrtausendwende thematisiert wird, dass jedoch innerhalb der einzelnen Ansätze noch keine exakte *Begriffsklärung* zu „Wertschätzung“ vorgenommen wurde. Dennoch beinhalten alle diese Ansätze aus dem Kontext der Erziehungswissenschaft wertvolle Aspekte zu einer noch ausstehenden näheren Bestimmung eines pädagogischen „Wertschätzungsbegriffs“.

Begründung: Wie wird Wertschätzung begründet?

Auch bei den Begründungsansätzen für „Wertschätzung“ findet sich eine Vielzahl an Perspektiven und Möglichkeiten. Für die Humanistischen Psychologen ist „Wertschätzung“ ein dem Menschen von Natur aus mitgegebenes, „biologisch“ verankertes Grundbedürfnis, das keiner theoretischen Begründung bedarf, sondern als mit der Natur des Menschen gegeben vorausgesetzt wird (MASLOW 1954). Eine Erweiterung erfährt diese *biologische* Begründung dadurch, dass „Wertschätzung“ als eine „hilfreiche Einstellung“ im therapeutischen Setting, aber auch im alltäglichen sozialen Miteinander verstanden wird, welche eine positive „Persönlichkeitsentfaltung“ ermöglicht (ROGERS 1961). Hier wird „Wertschätzung“ als Haltung erstmals *persönlichkeitspsychologisch*, aber auch *sozialpsychologisch* und *entwicklungspsychologisch* begründet. Eine weitere Begründungsform erfährt „Wertschätzung“ als „Kontakt-“ und „Achtsamkeitspraxis“ im Kontext der gestalttherapeutischen Gruppentherapie; hier dient sie als Haltung zur Behandlung neurotischer Störungen und wird somit dezidiert *psychotherapeutisch* begründet (PERLS 1969). Ganz anders wiederum ist der Begründungsansatz der „Themenzentrierten Interaktion“; hier wird die Haltung der „Wertschätzung“ als zentraler Faktor bei der Herstellung einer „dynamischen Balance“ in Lern- und Arbeitsgruppen verstanden und somit *pädagogisch-didaktisch* begründet. Bereits hier wird deutlich, wie vielfältig die Begründungskonzepte für „Wertschätzung“ von Anfang an waren – und es bis heute sind.

Die Vertreter der Humanistischen Pädagogik begründen „Wertschätzung“ wiederum unterschiedlich. Für die einen ist „Wertschätzung“ eine empirisch verifizierbare Verhaltensdimension von Lehr- und Erziehungspersonen, die prosoziales Verhalten und demokratisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen fördert und somit eine dezidiert *pädagogische* Begründung erfährt (TAUSCH/TAUSCH 1963). Eine etwas andere Akzentuierung liefern die Begründungsansätze der „Gestaltpädagogik“, die in einer sich selbst und andere achtsam „wertschätzenden“ Haltung vor allem ein Grundelement psychischer Gesundheit von Lehrer/innen und Schüler/innen sehen und somit eine *salutogenetische* Begründung von „Wertschätzung“ in den Vordergrund stellen (PETZOLD 1977; BUROW 1981; PRENGEL 1983; BÜRMANN 1997; DAUBER 2010). TZI-Pädagog/innen sehen hingegen „Wertschätzung“ in direkter Verbindung mit der „dynamischen Balance“ von Einzelperson, Lerngruppe und Thema im Lernprozess und betonen somit – in unmittelbarer Anknüpfung an COHN – einen *pädagogisch-didaktischen* Begründungsmodus (TERFURTH et al. 1993). Ein letzter Begründungsansatz aus dem Umfeld der Humanistischen Pädagogik schließlich versteht „Wertschätzung“ – in Anlehnung an MASLOW – als ein im Menschen als sozialem Wesen angelegtes Grundbedürfnis, dessen Erfüllung einen wichtigen Beitrag zur „Gewaltfreien Kommunikation“ leisten kann (ROSENBERG 2003). Es wird deutlich, dass diese Begründung von „Wertschätzung“ eher eine *sozial-kommunikative* Komponente aufweist und nicht so sehr *biologisch* gedacht wird. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Begründungsansätze für „Wertschätzung“ im Rahmen der Humanistischen Pädagogik von pädagogischen und didaktischen über salutogenetische bis hin zu sozialen und kommunikativen Akzentuierungen reichen, also ein breites Spektrum an Möglichkeiten abdecken.

Bei den neueren Ansätzen zum „Wertschätzungsbegriff“ ist die Variationsbreite an Begründungen noch größer. Im Kontext der sozialkonstruktionistischen Organisationstheorie wird „Wertschätzung“ als ein Instrument verstanden, um die Vielfalt der Sichtweisen innerhalb einer Organisation zu eruieren, woraus sich ihre *organisationstheoretische* Begründung im Rahmen einer partizipativen Organisationsentwicklung ableiten lässt (DEISSLER/GERGEN 2004). In kommunikationstheoretischer Perspektive fördert „Wertschätzung“ eine „Kultur der Begegnung“ und eine „Begegnung der Kulturen“, die angesichts der Globalisierung eine Notwendigkeit darstellt. Neben dieser *globalisierungstheoretischen* Begründung wird „Wertschätzung“ als Respekt vor der natürlichen Umwelt und Nachhaltigkeit im Umgang mit der Natur verstanden, was einen dezidiert *ökologischen* Begründungsansatz in den Vordergrund rückt (METTLER-VON MEIBOM 2006). In theologischer Sicht wird „Wertschätzung“ mit biblischen Quellen begründet, die sowohl dem Alten als auch dem Neuen Testament entstammen. Der Appell, einander mit „Wertschätzung“ zu begegnen, gründet hier im *biblisch-christlichen* Menschenbild, das seinerseits in der Gottebenbildlichkeit und der daraus abgeleiteten Würde des Menschen verankert ist (WILDE 2009; GRÜN/DONDERS 2011). Aus der Sicht der Unternehmensberatung und des betrieblichen Gesundheitsmanagements schließlich wird „Wertschätzung“ als ein zentraler gesundheitsfördernder Faktor betrachtet; die Notwendigkeit einer wertschätzenden Kommunikation in Unternehmen wird somit *salutogenetisch* begründet (MATYSSEK 2011).

Die vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Begründungsansätze sind ebenfalls breit gefächert. Während „Wertschätzung“ im „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“ als ein wichtiges Kriterium des „sozialintegrativen Erziehungsstils“ verstanden und somit als zentrales *Erziehungsmittel* innerhalb einer gewünschten Erziehungspraxis begründet wird (KÖCK 2008), wird „Wertschätzung“ innerhalb der „Positiven Pädagogik“ als eine *Methode der Schulentwicklung* interpretiert, die „pädagogisches Tiefenwissen“ freisetzt und so die Betroffenen zu Beteiligten macht (BUROW 2011). So folgt einer zunächst immanent *pädagogischen* Begründung des Wertschätzungsbegriffs eine *organisationstheoretische* Begründung, bei der es um die Entwicklung der Schule als Organisation geht. In einem weiteren Schritt werden *philosophische* und *sozialwissenschaftliche* Begründungskontexte für „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ deutlich, wie sie vor allem im Rahmen der „Pädagogik der Anerkennung“ entfaltet werden (HAFENEGGER et al. 2013). Auf der Grundlage einer ethnographischen Schulstudie wird schließlich ein *empirischer* Begründungsansatz vertreten, in dem „Wertschätzung“ als ein konstitutives Element der „Schulkultur“ identifiziert und beschrieben wird, das auch zur Herstellung von „Bedeutung“ im Kontext Schule beiträgt. Somit werden in den bisher vorliegenden Ansätzen der Erziehungswissenschaft verschiedene Formen von Begründungen für „Wertschätzung“ deutlich, die diese Grundhaltung auf unterschiedlichen Ebenen der schulischen Wirklichkeit verankert sehen und interpretieren.

Geltungsbereich: Auf wen oder was bezieht sich Wertschätzung?

Bezüglich des Geltungsbereichs von „Wertschätzung“ treffen die im Rahmen dieser Studie untersuchten Autoren unterschiedliche Aussagen, die in engem Zusammenhang mit dem Kontext stehen, innerhalb dessen sie ihr „Wertschätzungs-konzept“ entfalten. Zunächst wird im Rahmen der „Theorie der menschlichen Bedürfnisse“ ein Konzept von „Wertschätzung“ entworfen, das *alle* Menschen meint und als Grundbedürfnis in ihrem „Selbst“ verankert ist (MASLOW 1954). Im Zusammenhang mit der „klientenzentrierten“ Psychotherapie bezieht sich die Haltung der „Wertschätzung“ zunächst auf den „Klienten“, der einen „Therapeuten“ um Rat und Hilfe ersucht (ROGERS 1961). Eine Erweiterung erfährt dieser Ansatz durch die Übertragung auf jede Art von menschlicher Begegnung und Beziehung, die ihren Ausdruck in dem „personenzentrierten“ Konzept von ROGERS findet. In einem dritten Schritt wird der „Wertschätzungsansatz“ auf Schüler/innen und Studierende übertragen und somit in den Bereich von Erziehung und Bildung hinein weitergedacht. Auch im Rahmen der „Gestalttherapie“ wird „Wertschätzung“ zunächst auf psychotherapeutische Klient/innen bezogen, die sich im Rahmen einer Gruppentherapie von psychischen Störungen – insbesondere im Bereich des Kontaktes mit sich selbst und mit anderen – befreien wollen (PERLS 1969). Doch auch bei PERLS findet man Hinweise darauf, dass er die wertschätzende Haltung der „Achtsamkeit“ auch im Erziehungsbereich für wichtig und zentral erachtet, wenn es darum geht, psychosoziale Fehlentwicklungen zu vermeiden. Im Kontext der „Themenzentrierten Interaktion“ schließlich wird der Geltungsbereich ein weiteres Mal ausgeweitet; ein „wertschätzender“ Umgang wird nicht nur für das „Ich“ (den

Einzelnen), sondern auch für das „Wir“ (die Gemeinschaft), das „Thema“ (den Sachbezug) und den „Globe“ (die Umwelt, die Welt) zum Prinzip erhoben (COHN 1989). Das wertschätzende „Anteilnehmen“ bezieht sich somit nicht mehr nur auf den „Patienten“ im Rahmen des „psychoanalytischen Settings“, sondern auf jeden einzelnen Menschen, auf die Gemeinschaft, auf die natürliche Umwelt und auf die globalisierte Welt als Ganzes. Fazit: Im Umfeld der *Humanistischen Psychologie* ist zu beobachten, dass der Begriff der „Wertschätzung“, der zunächst auf die psychotherapeutische Situation ausgerichtet war, eine Erweiterung erfahren hat in Richtung auf menschliche Beziehungen jedweder Art. In einem weiteren Schritt wurde „Wertschätzung“ als bedeutsame Haltung auch auf die natürliche Umwelt und die globale Gemeinschaft aller Menschen bezogen. Auch der Bezug von „Wertschätzung“ zum pädagogischen Kontext wird bereits von allen humanistischen Psychologen mitgedacht, wenn auch in unterschiedlich ausdifferenzierter Weise.

Im Rahmen der *Humanistischen Pädagogik* werden die Überlegungen zur Bedeutung von „Wertschätzung“ dezidiert auf die Beziehung zwischen Erzieher/in bzw. Lehrer/in und Kindern bzw. Jugendlichen übertragen. So wurde im Rahmen der „Erziehungspsychologie“ zunächst die Auswirkung von „wertschätzendem“ versus „nicht wertschätzendem“ Verhalten von Lehr- und Erzieherpersonen auf Vorschulkinder, Schüler/innen und Studierende empirisch erforscht (TAUSCH/TAUSCH 1963). Die „Gestaltpädagogik“ nahm verstärkt auch die Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit selbst in den Blick und gab praktische Hilfestellungen, wie Erwachsene mit sich selbst und mit Kindern und Jugendlichen „wertschätzender“ umzugehen lernen (PETZOLD 1977; BUROW 1981; PRENGEL 1983; BÜRMANN 1997; DAUBER 2010). Pädagog/innen aus dem Umfeld der „TZI“ bezogen ihre Überlegungen zur Bedeutung einer „wertschätzenden Haltung“ auf Gruppenleiter/innen und Lehrer/innen, aber auch auf Gruppenteilnehmer/innen, Studierende und vor allem Schüler/innen. Auch hierbei geht es darum, den Einzelnen, die Gruppe, das Thema und die Umgebung in ein harmonisches Gleichgewicht zu bringen, durch welches nachhaltiges Lernen ermöglicht wird (TERFURTH et al. 1993). Im Rahmen der „Gewaltfreien Kommunikation“ bezieht sich das Postulat der „Wertschätzung“ ausdrücklich auf *alle* Menschen – unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen, kulturellen und religiösen Herkunft. Dabei kommt einer „wertschätzenden“ Grundhaltung nicht nur im Bereich von Erziehung und Bildung, sondern auch bei der Klärung und Lösung internationaler Konflikte eine zentrale Rolle zu (ROSENBERG 2003). Es bleibt festzuhalten, dass die Konzepte der Humanistischen Pädagogik den „Wertschätzungsbegriff“ einerseits auf den pädagogischen Kontext übertragen, ihn aber andererseits in einem weiter gefassten Sinne auf alle Menschen beziehen – unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem soziokulturellen Hintergrund. „TZI“-Konzepte schließen dabei die ökologische Perspektive bewusst mit ein.

In den neueren Ansätzen zum Thema „Wertschätzung“ wird deren Geltungsreich in Anlehnung an den jeweiligen Kontext definiert. So bezieht sich die Forderung nach persönlicher und struktureller „Wertschätzung“ der Sichtweisen des Einzelnen im Rahmen der sozialkonstruktionistischen Organisationstheorie auf alle Mitglieder einer Organisation, eines Unternehmens oder einer Institution, unab-

hängig von ihrer Position oder ihrem sozialen Status (DEISSLER/GERGEN 2004). In dem global und ökologisch orientierten kommunikationswissenschaftlichen Wertschätzungsansatz erstreckt sich der Geltungsbereich von „Wertschätzung“ zunächst auf das „Selbst“ jedes Menschen, dann aber auch auf die „Anderen“, die Mitglieder einer zunehmend „global“ geprägten Gesellschaft, die „natürliche Mitwelt“ sowie die „belebte Natur“ (METTLER-VON MEIBOM 2006). Auch bei den theologischen Ansätzen erfolgt diese Ausweitung des Geltungsbereichs von „Wertschätzung“ von „mir selbst“ über „den anderen“ zu „den Generationen“ bis hin zur gesamten „Schöpfung“, welche nicht nur den nächsten und fernsten Mitmenschen, sondern auch die belebte und unbelebte Natur umfasst (WILDE 2009; GRÜN/DONDERS 2011). Unter dem Blickwinkel der betrieblichen Gesundheitsvorsorge schließlich bezieht sich „Wertschätzung“ auf das Selbst jedes einzelnen Arbeitnehmers, auf die Gemeinschaft aller Mitarbeiter und auf die Betriebsleitung eines Unternehmens. Da allen das Recht auf Gesundheitsvorsorge und Arbeitsschutz im Betrieb zugesprochen wird, muss sich „Wertschätzung“ auf allen Ebenen eines Unternehmens realisieren, wenn sie einen wirksamen salutogenetischen Faktor darstellen soll (MATYSSEK 2011). So definieren die o. g. Ansätze zum „Wertschätzungsbegriff“ dessen Geltungsbereich vor dem Horizont ihrer jeweiligen theoretischen Auffassungen und praktischen Bezüge.

Im Bereich erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung beziehen sich die Konzepte zu „Wertschätzung“ naturgemäß vor allem auf Kinder und Jugendliche in familiären und institutionellen Kontexten. Während der erste deutschsprachige Artikel zum Thema „Wertschätzung“ in einem pädagogischen Wörterbuch die Bedeutung von „Wertschätzung“ für Schüler/innen im Kindes- und Jugendalter im Rahmen eines „sozialintegrativen Erziehungsstils“ hervorhebt (KÖCK 2008), hat der bereits erwähnte Ansatz zur „wertschätzenden Schulentwicklung“ nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern *alle am Schulleben beteiligten Personen* im Blick (BUROW 2011). Das Konzept der „Pädagogik der Anerkennung“ bezieht in seine Überlegungen zu „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ darüber hinaus *alle Menschen* als autonome Subjekte und gesellschaftliche Teilhaber mit ein (HAFENEGGER 2013). In der ethnographischen Studie zur „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ schließlich wird der Geltungsbereich ebenfalls auf alle am Schulleben Beteiligten ausgedehnt, wobei explizit auch „Menschen in anderen gesellschaftlichen Bereichen“ in die Überlegungen zur „Wertschätzung“ mit einbezogen werden (WULF et al. 2015). Somit bleibt festzuhalten, dass in den erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen zu „Wertschätzung“ einerseits der „pädagogische Bezug“ im engeren Sinne betrachtet wird, andererseits aber auch der Blick auf die Schule als Gesamtorganismus mit allen am Schulleben Beteiligten – sowie zum Teil auch das gesellschaftliche Umfeld der Schule – in die Überlegungen zur „Wertschätzung in der Schule“ mit einbezogen werden. In den bereits vorhandenen Konzepten zur „Wertschätzung“ im Umfeld der Erziehungswissenschaft zeichnet sich also die Tendenz ab, diesen Terminus nicht nur auf die „pädagogische Situation“ im engeren Sinne zu beziehen, sondern alle Akteure im schulischen Bereich, aber auch im gesellschaftlichen Kontext in Betracht zu ziehen, wenn es um die Verortung und Verankerung des „Wertschätzungsbegriffs“ in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion geht.

Vermittlung: Ist Wertschätzung lehrbar/lernbar/vermittelbar? Wenn ja, wie?

Eine im Kontext des Themas dieser Arbeit zentrale Frage ist die nach der Vermittlung von „Wertschätzung“: Ist diese Einstellung bzw. Haltung lehrbar, lernbar und vermittelbar? Und wenn ja, auf welchem Wege? Hierzu gibt es in der Literatur unterschiedliche Vorstellungen. In der *Humanistischen Psychologie* ist „Wertschätzung“ zunächst ein dem Menschen qua Menschsein mitgegebenes „Grundbedürfnis“, das nach Erfüllung strebt (MASLOW 1954). Insofern ist „Wertschätzung“ weder lehrbar noch lernbar, sondern unmittelbar im „Selbst“ und beim „Anderen“ erlebbar und erfahrbare – als anthropologische Grundkonstante. Im Kontext der „klientenzentrierten Psychotherapie“ ist „Wertschätzung“ als hilfreiche Haltung von Therapeut/innen durchaus erlernbar; dies bedarf jedoch einer intensiven Übung und Arbeit an der eigenen Persönlichkeit (ROGERS 1961). Für den „Klienten“ ist „Wertschätzung“ erfahrbare durch die bedingungslose Achtung aller seiner Lebensäußerungen, Gedanken und Befindlichkeiten, die ihm in der therapeutischen Situation entgegengebracht wird. Durch erlebte „Wertschätzung“ kann sich der „Klient“ zu einer psychisch stabilen und autonomen Persönlichkeit weiterentwickeln. In einem weiteren Sinne gilt dies auch für den pädagogischen Bezug sowie für den allgemeinmenschlichen Kontext. In der „Gestalttherapie“ ist „Wertschätzung“ erlebbar als ein „Gewahrsein“, eine „Präsenz“ und eine „Achtsamkeit“ des Therapeuten bzw. Gruppenleiters, der die Gruppenmitglieder in die Lage versetzt, in authentischen „Kontakt“ mit sich selbst und anderen zu kommen und neurotische Zwangshaltungen zu überwinden (PERLS 1969). Die „Achtsamkeit“ durch den Therapeuten wirkt als Vorbild, das die Gruppenteilnehmer zu einer größeren „Selbstwertschätzung“ anregen kann, die sich in einer Steigerung des eigenen Gewahrseins, in größerer Präsenz, in stärkerer Authentizität und in verbesserter Kontaktfähigkeit zeigt. Insofern ist „Wertschätzung“ nicht nur erlebbar, sondern auch – gleichsam „am Modell“ – erlernbar. Auch in der „Themenzentrierten Interaktion“ wirkt die Gruppenleitung durch ihr Vorbild; durch einen „wertschätzenden“ Umgang mit dem Einzelnen, mit der Gruppe, mit dem Thema und mit der Umwelt ermutigt sie die Gruppenmitglieder, sich *selbst* in dieser Weise zu verhalten. Da die Gruppenteilnehmer mit dem „Chairperson-Postulat“ explizit zur „Selbstleitung“ ermutigt werden, erwerben sie Wertschätzungskompetenzen im Rahmen eines „lebendigen Lernens“ gleichsam in eigener Regie. Als Resümee bleibt festzuhalten: „Wertschätzung“ ist nach Auffassung der Humanistischen Psychologie erfahrbare, erlebbar und vermittelbar – und zwar nicht im Sinne eines theoretischen Wissenserwerbs, sondern als praktische Erfahrung im Zusammenhang mit einer lebendigen und ganzheitlichen Begegnung zwischen einzelnen Menschen oder innerhalb einer Gruppe. Dies mag – gerade auch im Hinblick auf den pädagogischen Kontext – hoffnungsvoll stimmen.

Und so ist es nicht verwunderlich, dass im Umfeld der *Humanistischen Pädagogik* „Wertschätzung“ im Allgemeinen als eine förderliche Haltung verstanden wird, die durch Wahrnehmungslernen „erlernbar“ ist und die sich durch ein „Lernen am Modell“, das die Lehr- bzw. Erziehungsperson vorlebt, direkt vermittelt (TAUSCH/TAUSCH 1963). Für die „Gestaltpädagogen“ ist „Wertschätzung“ erfahrbare als ein

achtsamer und lebendiger Kontakt zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, wobei sich diese Kompetenz ebenfalls durch ein „Modelllernen“ auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen übertragen und somit multiplizieren kann (PETZOLD 1977; BUROW 1981; PRENGEL 1983; BÜRMANN 1997; DAUBER 2010). Auch nach Auffassung der „TZI“-Pädagog/innen ist „Wertschätzung“ lernbar; sie vermittelt sich durch das Verhalten der Gruppenleitung, aber auch auf thematisch-inhaltlicher Ebene, was einer „Pädagogik der Wertschätzung“ einen wichtigen Aspekt hinzufügt (TERFURTH et al. 1993). Im Rahmen des Konzepts der „Gewaltfreien Kommunikation“ ist „Wertschätzung“ als Haltung und Verhaltensweise „trainierbar“; der Erwerb von „Wertschätzungscompetenz“ setzt allerdings auch Wissen und Kenntnisse voraus. Gelebte „Wertschätzung“ bedarf der Übung; sie kann auch zum expliziten Unterrichtsthema erhoben werden (ROSENBERG 2003).

Bei den neueren Ansätzen zur „Wertschätzung“ zeigen sich wiederum etwas andere Argumentationslinien, wenn es um die Frage der Vermittelbarkeit geht. So wird im Rahmen einer Theorie der „Wertschätzenden Organisation“ hervorgehoben, dass es bei der Implementierung von „Wertschätzung“ in Organisationen mit gutem Willen allein nicht getan ist, sondern dass strukturelle Maßnahmen – wie z. B. die regelmäßige Durchführung einer „Wertschätzenden Befragung“ („Appreciative Inquiry“) von Mitarbeiter/innen und deren Einbeziehung in wichtige Entscheidungen – folgen müssen (DEISSLER/GERGEN 2004). Nur so kann eine Organisation „Wertschätzung“ und damit die Prinzipien der Partizipation und Integration der „Weisheit der Vielen“ institutionell verankern und nachhaltig sichern. In kommunikationstheoretischer Sicht ist „Wertschätzung“ individuell und kollektiv erlernbar; durch die Lösung unbewusster Blockaden ist eine Freilegung „wertschätzender“ Potenziale möglich, die sich auf die Mitmenschen und auf die natürliche Umwelt beziehen (METTLER-VON MEIBOM 2006). Auch aus theologischer Perspektive ist „Wertschätzung“ erfahrbare und erlernbar; sie bedarf jedoch als christliche Tugend und prosoziale Verhaltensweise der steten Einübung und der bewussten Selbsterziehung. Im pädagogischen Feld zeigt sie sich als „Respekt“ vor den anderen Menschen und durch das „Vorbild“ der Lehrer- bzw. Erzieherpersönlichkeit (WILDE 2009; GRÜN/DONDERS 2011). Schließlich ist „Wertschätzung“ auch als salutogenetische Haltung und Verhaltensweise in Unternehmen „lehrbar“ und „lernbar“; sie bedarf aber gezielter Implementation – z. B. in Form von Fortbildungen zum Thema „Wertschätzung“ – durch die Unternehmensleitung, damit sie als „Düngemittel für das Betriebsklima“ wirksam werden kann (MATYSSEK 2011). Es bleibt festzuhalten, dass die o. g. neueren Ansätze zum „Wertschätzungsbegriff“ vor allem die Organisation als Ganzes sowie die Verantwortung der Leitung von Unternehmen in den Blick nehmen, wenn es darum geht, eine „Kultur der Wertschätzung“ in Organisationen und Institutionen wirksam zu implementieren und zu realisieren. Andererseits werden auch die anthropologischen und intrapsychischen Voraussetzungen für die Entwicklung von „Wertschätzungspotenzialen“ berücksichtigt, ohne die sich die Idee der „Wertschätzung“ in privaten und beruflichen Kontexten schwerlich realisieren lässt.

Die wenigen bereits vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Ansätze interpretieren ohne Ausnahme „Wertschätzung“ als eine pädagogisch vermittelbare

Kategorie. So wird in dem bereits erwähnten erziehungswissenschaftlichen Lexikonartikel die These aufgestellt, dass eine Lehrperson ihre „Wertschätzungskompetenz“ durch gezielt eingeholtes „Feedback“ seitens der Lerngruppe steigern kann (KÖCK 2008). Dadurch erleben die Schüler/innen einen sozialintegrativen Erziehungsstil, der seinerseits einen positiven Einfluss auf das „wertschätzende“ Verhalten von Kindern und Jugendlichen ausüben kann. Auch aus Sicht der „Positiven Pädagogik“ ist „Wertschätzung“ in Schulen jederzeit praktikierbar und somit vermittelbar. Bei der „wertschätzenden Schulentwicklung“ ist sie als die „Weisheit der Vielen“ erfahrbare, die nicht nur an besonderen „Wertschätzungstagen“ durch die Berücksichtigung der Sichtweisen aller am Schulleben Beteiligten erkennbar wird (BUROW 2011). Auch im Rahmen einer „Pädagogik der Anerkennung“ wird „Wertschätzung“ als eine in vielfältigen pädagogischen Praxisfeldern realisierbare und erfahrbare Einstellungs- und Verhaltenskategorie verstanden, die ein wichtiges Element der Demokratiepädagogik darstellt. Im Schulalltag sollten „Anerkennung“, „Achtung“ und „Wertschätzung“ nach dieser Auffassung nicht nur beim Umgang der Lehrpersonen mit ihren Schüler/innen sowie bei der Kommunikation der Schüler/innen untereinander, sondern auch als Thema des Unterrichts eine zentrale Rolle spielen (HAFENEGER et al. 2013). Der neueste empirische Forschungsansatz zum Thema „Anerkennung und Wertschätzung“ schließlich zeigt einen neuen Aspekt der Vermittlung dieser Haltungen und Verhaltensweisen auf. Für die Autoren der Studie vermittelt sich im täglichen praktischen Miteinander aller schulischen Akteure durch Emotionen, Gesten, Rituale und Lernarrangements ein „Code der Wertschätzung“, der wiederum zu einem wertschätzenden Gesamtklima in der Schule beitragen kann (WULF et al. 2015). „Wertschätzung“ vermittelt sich somit in vielen didaktischen Einzeltätigkeiten, emotionalen Gesten und schulischen Ritualen, die in ihrer Gesamtheit „wertschätzungsfördernd“ wirken. Abschließend bleibt festzuhalten, dass aus Sicht der wenigen „Wertschätzungskonzepte“ aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft die Haltung der „Wertschätzung“ zwar nicht rein kognitiv „lehrbar“ und „lernbar“ ist, dass sie jedoch in einem Zusammenspiel von aktionalen, emotionalen und kognitiven Faktoren durchaus „erlebbar“ ist – und somit wirksam „vermittelt“ werden kann.

Ziel/Sinn: Wozu dient Wertschätzung? Welchen Sinn hat sie?

Welchem übergeordneten Ziel dient „Wertschätzung“ – und welcher Sinn wird „Wertschätzung“ zugesprochen? Auch zu dieser letzten Frage im Rahmen der hier angewandten Systematik findet man in den verschiedenen theoretischen Konzepten unterschiedliche Antworten. Im Kontext der *Humanistischen Psychologie* wird zunächst hervorgehoben, dass die Erfahrung der Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer „Wertschätzung“ eine gesunde psychische Entwicklung ermöglicht und letztlich dem Ziel der „Selbstverwirklichung“ im ethisch höchsten Sinne dient (MASLOW 1954). Auch im Rahmen des „personenzentrierten Ansatzes“ wird betont, dass „Wertschätzung“ einen wesentlichen Beitrag zur „Persönlichkeitsentwicklung“ leistet und überdies im pädagogischen Kontext „signifikantes Lernen“ ermöglicht (ROGERS 1961). Der Ansatz der „Gestalttherapie“ weist darauf hin, dass

durch „Wertschätzung“ die Achtsamkeit im „Hier und Jetzt“ erhöht sowie gesunde soziale Kontakte gefördert werden (PERLS 1969). Aus Sicht der „Themenzentrierten Interaktion“ schafft „Wertschätzung“ ein gutes Klima in Lern- und Arbeitsgruppen und ermöglicht somit das „Anteilnehmen“ und die Übernahme von „Verantwortung“ (COHN 1989). Dieser letztgenannte Aspekt wird im Rahmen der „TZI“ hervorgehoben, die nicht nur einen Beitrag zu einer nachhaltigen ökologischen Entwicklung leisten möchte, sondern durch die Anwendung demokratischer Prinzipien bei der Zusammenarbeit Einzelner in Gruppen explizit das Ziel verfolgt, zu verhindern, dass sich die brutale Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus mit ihren auf Befehl und Gehorsam basierenden Machtstrukturen jemals wiederholt. Abschließend bleibt festzuhalten, dass humanistische Psychologen den Sinn und das Ziel von „Wertschätzung“ vor allem in deren Funktion sehen, eine gesunde psychosoziale Entwicklung im Sinne von Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung, Autonomie, Kontaktfähigkeit, Anteilnehmen und Verantwortungsbereitschaft zu ermöglichen und zu fördern. Andererseits zeigen sich aber im Umfeld der Humanistischen Psychologie auch Denkansätze, die auf eine Verbreitung demokratischer Prinzipien und Strukturen innerhalb der Gesellschaft zielen und „Wertschätzung“ als eine wichtige Grundhaltung in diesem Zusammenhang verorten.

In eine ähnliche Richtung gehen die Reflexionen bzgl. der Ziele und des Sinns von „Wertschätzung“ im Rahmen der *Humanistischen Pädagogik*, wobei gerade in der Anfangszeit dieser Bewegung auch politische Aspekte dezidiert Berücksichtigung fanden. So wird „Wertschätzung“ als wesentliche Haltung und Verhaltensweise im Rahmen der Überwindung autoritärer Strukturen im Erziehungs- und Bildungssystem verstanden, die einen unverzichtbaren Teil der demokratischen Erziehungskultur ausmacht (TAUSCH/TAUSCH 1963). Diese Überlegungen stehen in engem Zusammenhang mit der bereits erwähnten Frage, wie in der bundesrepublikanischen Gesellschaft der Nachkriegszeit ein Wiederaufflammen der nationalsozialistischen Ideologie und der damit verbundenen menschenverachtenden Diktatur wirksam verhindert werden kann. Dieser politisch akzentuierte Sinn- und Zielaspekt tritt bei den „Gestaltpädagogen“ wieder etwas in den Hintergrund. In ihren Veröffentlichungen beziehen die Autoren aus diesem Umfeld zwar teilweise auch politische Begründungsansätze ein, betonen jedoch überwiegend, dass „Wertschätzung“ vor allem auf eine Verbesserung der Beziehungsqualität und der Qualität des Lernens in Schulen und Hochschulen abzielt. (PETZOLD 1977; BUROW 1981; PRENGEL 1983; BÜRMANN 1997; DAUBER 2010). Auch im Kontext der „TZI-Pädagogik“ geht es bei der „Wertschätzung“ in erster Linie um die Schaffung eines guten Klimas in Lern- und Arbeitsgruppen; es wird betont, dass „Wertschätzung“ die intrinsische Lernmotivation und somit „lebendiges Lernen“ fördert (TERFURTH et al. 1993). In dem aktuellsten Ansatz aus dem Umfeld der Humanistischen Pädagogik schließlich werden Sinn und Ziel von „Wertschätzung“ im Kontext der „Gewaltfreien Kommunikation“ verortet (ROSENBERG 2003). „Wertschätzung“ leistet nach diesem Verständnis einen wichtigen Beitrag zu einem friedlichen Miteinander sowie zu gewaltfreien Konfliktlösungen im Bereich von Erziehung und Bildung, aber auch in der Gesellschaft und in der Weltgemeinschaft, und dient somit dem übergeordneten Ziel der „Friedenspädagogik“. Zusammenfas-

send bleibt zu konstatieren, dass die Sinn- und Zielzuschreibung bzgl. der „Wertschätzung“ im Umfeld der Humanistischen Pädagogik einerseits den Aspekt der Verbesserung der Beziehungs- und Lernqualität im Umfeld von Schule und Unterricht hervorhebt, andererseits aber auch demokratietheoretische und friedenspädagogische Überlegungen umfasst.

In den neueren Ansätzen zum „Wertschätzungsbegriff“ tun sich wiederum andere Ziel- und Sinnperspektiven auf. So zielt „Wertschätzung“ im Rahmen der sozialkonstruktionistischen Organisationstheorie in erster Linie auf eine partizipative Organisationsentwicklung, bei der die „Stimme des Einzelnen“ und die „Weisheit der Vielen“ konsequent Beachtung finden (DEISLER/GERGEN 2004). Im Rahmen des o. g. kommunikationstheoretischen Ansatzes dient „Wertschätzung“ – so die Formulierung – letztlich dem „Frieden mit der inneren und äußeren Natur“ (METTLER-VON MEIBOM 2006). Dabei werden psychologische, soziologische und ökologische Sinnperspektiven entfaltet. Aus theologischer Sicht wird „Wertschätzung“ vor dem Sinnhorizont der biblisch gebotenen Achtung der Menschenwürde entfaltet (WILDE 2009; GRÜN/DONDERS 2011). Das Praktizieren von „Wertschätzung“ zielt auf die Verwirklichung einer global gedachten „Kultur der Achtsamkeit“, die ein friedliches und würdiges Miteinander aller Wesen innerhalb der gesamten Schöpfung ermöglicht. In diesem Sinne ist das Postulat der „Wertschätzung“ ein urchristlicher Auftrag an den Menschen, der sich aus seiner „Gottesebenbildlichkeit“ ableiten lässt und die Verwirklichung des sog. „Gottesreiches“ als Zielperspektive beinhaltet. Im Rahmen des Konzepts des Gesundheitsmanagements und Arbeitsschutzes in Unternehmen schließlich zielt „Wertschätzung“ auf „Salutogenese“ in Betrieben und wird als Basis einer gesundheitsgerechten Mitarbeiterführung verstanden (MATYSSEK 2011). „Wertschätzung“ wird damit in den Sinnhorizont von Gesunderhaltung und Fürsorge für Menschen in der Arbeitswelt gestellt, wobei ihr eine zentrale Bedeutung in diesem Zusammenhang zugesprochen wird. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Sinn- und Zielperspektive sich bei den neueren Veröffentlichungen zu „Wertschätzung“ ausdifferenziert und erweitert hat, wobei organisationstheoretische, ökologische, theologische und salutogenetische Sinnbezüge im Vordergrund stehen.

Bei den erziehungswissenschaftlichen Ansätzen schließlich lassen sich folgende Sinn- und Zielperspektiven erkennen: Zunächst dient „Wertschätzung“ dem Ziel der Realisierung eines „sozialintegrativen Erziehungsstils“, was in einem neueren „Wörterbuch für Erziehung und Unterricht“ erstmals formuliert wird (KÖCK 2008). Sodann wird „Wertschätzung“ mit dem Ziel verbunden, eine Schulentwicklung hin zu mehr „Chancengleichheit“ und „Wohlbefinden“ aller Beteiligten zu ermöglichen, aber auch die Förderung von „Spitzenleistungen“ voranzutreiben (BUROW 2011). Im Rahmen einer „Pädagogik der Anerkennung“ wird „Wertschätzung“ als ein Weg zur Entwicklung von „Selbstschätzung“ und „Solidarität“ betrachtet, der letztlich dem Ziel der autonomen Persönlichkeitsentwicklung und der Befähigung zu verantwortungsvoller gesellschaftlicher Teilhabe dient (HAFENEGGER et al. 2013). Der zuletzt genannte ethnographische Ansatz zur „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ an Schulen schließlich hat als Zielperspektive in erster Linie den positiven Einfluss auf die „atmosphärischen Dynamiken“

innerhalb der Schulgemeinschaft und auf die „Bildungsbereitschaft“ von Kindern und Jugendlichen im Blick, wenn es darum geht, den Sinn von „Wertschätzung“ in Schule und Unterricht zu bestimmen (WULF et al. 2015). Als Fazit bleibt zu konstatieren, dass im Umfeld der Erziehungswissenschaft „Wertschätzung“ in unterschiedlichen Sinnzusammenhängen und Zielperspektiven gedacht wird, die von der Realisierung eines sozialintegrativen Erziehungsstils über eine partizipative Entwicklung der Schule als Organisation bis hin zur Steigerung personaler und sozialer Kompetenzen seitens der Schülerschaft sowie einer qualitativen Verbesserung der gesamten „Schulkultur“ reichen.

Abschließend sei angemerkt, dass diese systematische Analyse des Begriffs der „Wertschätzung“, wie er in verschiedenen Kontexten auftaucht, deutlich gemacht hat, dass dieser Terminus sehr facettenreich und vielfältig verwendet wird. Von den Anfängen der Beschäftigung mit „Wertschätzung“ im Rahmen der Humanistischen Psychologie über die Beiträge der Humanistischen Pädagogik bis hin zu neueren Konzepten und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen zu diesem Thema ist festzustellen, dass zwar immer wieder neue Aspekte angesprochen wurden, dass jedoch eine umfassende Zusammenschau der vielfältigen Facetten von „Wertschätzung“ noch aussteht.

Deshalb soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, die vielfältigen zuvor aufgezeigten Elemente von „Wertschätzung“ unter einer *integrativen* Perspektive zusammenzuführen und sie zu einem umfassenden Konzept auszugestalten. Diese multiperspektivische Betrachtungsweise soll schließlich zum *Entwurf eines pädagogischen Wertschätzungsbegriffs* führen, der die zuvor dargestellten Aspekte aufgreift, sie gleichzeitig erweitert und sie schließlich zu einer neuen Ganzheit integriert.

Am Schluss dieses Kapitels sollen nun also grundlegende Konturen eines erziehungswissenschaftlichen Wertschätzungsbegriffs aufgezeigt werden, wie sie sich aus der vorausgegangenen systematischen Analyse ableiten lassen. Eine ausführlichere Konzeptualisierung der Elemente einer von „Wertschätzung“ geprägten Pädagogik und Schulkultur soll dann in Kapitel 4 dieser Arbeit erfolgen.

2.6.3 Neufassung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext

Da in der Erziehungswissenschaft bisher noch kein ausdifferenziertes Konzept zum Begriff der „Wertschätzung“ erarbeitet wurde, liegt es nahe, den Wertschätzungsbegriff auf der Grundlage der oben dargelegten Ausführungen für den erziehungswissenschaftlichen Kontext *neu zu formulieren* – und so zu einer pädagogisch akzentuierten, erweiterten Begriffsdefinition zu gelangen. Wie oben gezeigt wurde, enthalten die bisherigen Ansätze jeweils nur Teilaspekte dieses facettenreichen und vielschichtigen Begriffs. So erscheint es angemessen, diese partiellen Aspekte von „Wertschätzung“ zusammenzuführen zu einem mehrperspektivischen, ganzheitlichen und umfassenden Begriffsverständnis.

Ein solcher *integrativer* Wertschätzungsbegriff besteht aus unterschiedlichen

Elementen, die zunächst in einem Schaubild zusammengefasst werden sollen. Die in diesem Schaubild (Abb. 1) dargestellten Aspekte werden dabei in enger Anlehnung an die semantischen Komponenten von „Wertschätzung“ formuliert, die in der oben durchgeführten Analyse gewonnen wurden.



Abb. 1: Inhaltliche Aspekte des Wertschätzungs-Begriffs im Überblick

Will man nun eine erziehungswissenschaftliche Definition von „Wertschätzung“ entwerfen, so sollten dabei folgende Aspekte berücksichtigt werden: *Erstens* müsste der „pädagogische Bezug“ zwischen Lehrer/in bzw. Erzieher/in und Kindern bzw. Jugendlichen den Rahmen für die weiteren Überlegungen bilden; *zweitens* müsste dieser Wertschätzungsbegriff möglichst viele Facetten des oben dargestellten begriffstheoretischen Diskurses enthalten, sofern sie mit dem Kontext eines „pädagogischen“ Settings kompatibel sind; *drittens* müsste die Verankerung und Ableitung des Wertschätzungsbegriffs aus der „Würde“ des Menschen deutlich werden, die keine Instrumentalisierung wertschätzenden Verhaltens für noch so gute pädagogische Zwecke zulässt. Unter Berücksichtigung dieser drei Prämissen kommt man zu folgender Neudefinition des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext:

Neudefinition: „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext

WERTSCHÄTZUNG ist eine positive Haltung von Lehr- bzw. Erziehungspersonen, die sich in anerkennenden, ermutigenden, achtungsvollen und gewaltfreien Handlungen gegenüber Kindern und Jugendlichen, aber auch gegenüber Eltern, Kolleg/innen, pädagogischen Mitarbeiter/innen und Schulleiter/innen zeigt. Sie realisiert sich in vielfältigen sprachlichen und gestisch-mimischen Ausdrucksformen. Wertschätzung ist ein Grund-

bedürfnis, dessen Nichterfüllung zu Beeinträchtigungen der Persönlichkeitsentwicklung führen kann. Anthropologisch wurzelt Wertschätzung in der unantastbaren Würde des Menschen und ist von daher nicht an bestimmte Bedingungen – wie z. B. gute Schulleistungen oder bestimmte Verhaltensweisen seitens der Schüler/innen – gebunden, sondern gilt uneingeschränkt. Wertschätzung anerkennt die Vielfalt der Lebensweisen, Milieus, Kulturen, Ethnien, Weltanschauungen und Religionen, welche die Kinder und Jugendlichen in ihren Elternhäusern erfahren. Eine wertschätzende Einstellung integriert und grenzt nicht aus. Sie hört auf die Stimme des Einzelnen und achtet die Weisheit der Vielen. Wertschätzung bezieht sich auf das menschliche Miteinander in Schule und Gesellschaft, aber auch auf die natürliche Umwelt. Eine wertschätzende Lehr- bzw. Erziehungsperson praktiziert Achtsamkeit im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und übt Gewahrsein im Umgang mit sich selbst. Sie nimmt Anteil an den Erlebniswelten junger Menschen, die sich in deren Gedanken, Emotionen und Handlungsweisen widerspiegeln. Sie verhält sich, wo immer es geht, einfühlsam und empathisch, bleibt dabei aber als Person sichtbar und authentisch. Ihre pädagogischen Bemühungen zielen darauf hin, die Autonomie von Kindern und Jugendlichen zu fördern und sich gleichzeitig als Teil einer Gemeinschaft zu erleben. Dabei ermöglicht die Lehrperson ihren Schüler/innen durch entsprechende Lernarrangements, einen wertschätzenden Umgang mit sich selbst und mit anderen zu praktizieren. Wertschätzung – aber auch deren Missachtung durch Formen von Nicht-Wertschätzung – kann ein Thema in allen Unterrichtsfächern sein. Darüber hinaus kann Wertschätzung auch zu einem pädagogischen Leitprinzip werden, das die gesamte Schulkultur prägt. Eine wertschätzende Lehrperson verzichtet auf Erziehungsmittel aus dem Repertoire der „Schwarzen Pädagogik“ und schafft mit den Kindern eine liebevolle und warmherzige pädagogische Atmosphäre. Sie praktiziert einen sozial-integrativen Erziehungsstil und setzt auf Vertrauen statt auf Strafe. Im Klassenzimmer fördert sie demokratische Handlungsweisen und partizipative Strukturen. Bei Konflikten und Streitigkeiten schaut sie nicht weg, sondern zeigt den Schüler/innen Mittel und Wege auf, wie sie selbst zu gewaltfreien Lösungen kommen können. Durch professionelle Kompetenz ermöglicht sie ihren Schüler/innen ein lebendiges Lernen aus weitgehend intrinsischer Motivation. Sie relativiert die oftmals entmutigende Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten und fängt die Härte der Selektion durch die ausdrückliche Wertschätzung von individuellen Stärken ab. Bei der Schulentwicklung bringt sie sich aktiv und authentisch mit ein, achtet dabei aber vorsorglich auf ihre Gesundheit. Sie sucht sich Unterstützung bei Belastungen im Schulalltag und arbeitet konstruktiv und kooperativ in Lehrerteams mit ihren Kolleg/innen zusammen. Schließlich schätzt eine wertschätzende Lehr- bzw. Erziehungsperson auch sich selbst und erkennt ihre eigenen pädagogischen Bemühungen sowie ihre Grenzen an.

Mit dieser Neufassung des Begriffs der „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext wird eine Forschungslücke geschlossen, die seit dem Beginn der Welle des Interesses an diesem Terminus besteht, welche in den USA in den 1950er/1960er Jahren ihren Anfang nahm und im deutschsprachigen Raum seit den 1970er/1980er Jahren ihre Fortsetzung fand. Bis in die heutige Zeit wird der Begriff der „Wertschätzung“ in den Sozialwissenschaften immer wieder verwendet – seit

der Jahrtausendwende verstärkt auch im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Die vielfältigen Aspekte, die in diesem seit Jahrzehnten anhaltenden – gleichsam latenten – Diskurs entfaltet wurden, werden in der o. g. Neuformulierung *mehrperspektivisch* zusammengeführt, neu geordnet, inhaltlich ergänzt und schließlich erweitert zu einem *pädagogischen* „Wertschätzungsbegriff“, der die besonderen Gegebenheiten des Handlungsfeldes „Schule“ sowie ihrer Akteur/innen gezielt berücksichtigt und einbezieht. Insofern ist es m. E. berechtigt, den im Rahmen dieser Studie neu entwickelten *erziehungswissenschaftlichen* Begriff der „Wertschätzung“ als einen *integrativen* Wertschätzungsbegriff zu bezeichnen, der die unterschiedlichen, zum Teil geschichtlich gewachsenen Bedeutungsnuancen dieses Terminus integriert und unter pädagogischen Gesichtspunkten zu einer neuen Einheit zusammenführt. So wurde im Rahmen dieses Kapitels ein *multiperspektivischer* und *integrativer* pädagogischer „Wertschätzungsbegriff“ entwickelt, dessen Grundlage eine umfassende theoretische Verortung von „Wertschätzung“ in geschichtlichen und gegenwärtigen Bezügen bildet.

Wenn man nun abschließend die Frage beantworten will, ob es sich bei dem Begriff der „Wertschätzung“ um ein bloßes „Modewort“ handelt, das gegenwärtig zwar – wie eingangs dargelegt – gleichsam „in aller Munde“ ist, das dem Fortgang der Geschichte aber möglicherweise nicht Stand halten kann und bald wieder der Vergessenheit anheimfallen wird, so bleibt aufgrund der o. g. Recherchen und Überlegungen Folgendes festzuhalten: Der Begriff der „Wertschätzung“ stellt zweifellos einen hochaktuellen Topos dar, der quasi den „Nerv der Zeit“ trifft. Ob und inwiefern „Wertschätzung“ tatsächlich als eine „Antwort auf die Qualität der Zeit“ (METTLER-VON MEIBOM 2006, S. 27) verstanden werden kann, wird in den folgenden Kapiteln noch näher zu prüfen sein. Die Aktualität des Begriffes der „Wertschätzung“ schließt jedoch die Feststellung nicht aus, dass der „Wertschätzungsbegriff“ in einigen Kontexten – gerade auch im pädagogischen Bereich – gegenwärtig vielfach noch unreflektiert, ja geradezu leichtfertig oder auch inflationär verwendet wird – und somit stets Gefahr läuft, durch einen allzu häufigen oder unsachgemäßen Gebrauch eine semantische Inflation zu erleben.

Andererseits – das haben die obenstehenden Analysen m. E. deutlich gezeigt – ist der Begriff der „Wertschätzung“ von seinen etymologischen und geistesgeschichtlichen Wurzeln her keinesfalls eine oberflächliche oder hohle „Phrase“, sondern birgt *semantisch* ein reiches und vielfältiges Potential in sich, das zweifellos auch für den Bereich der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft von großer Aktualität und Relevanz ist. Obgleich – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – bisher m. W. noch keine bildungswissenschaftlichen Studien vorliegen, die *explizit* dem Begriff der „Wertschätzung“ und seinen pädagogischen Implikationen gewidmet sind, wurden doch in der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur der letzten 70 Jahre immer wieder richtungsweisende Ansätze entwickelt, in denen der Begriff der „Wertschätzung“ eine mehr oder minder explizite Rolle spielt. Im Rahmen dieser Ansätze wurden vielfältige Facetten des „Wertschätzungsbegriffs“ mit unterschiedlichen Akzentuierungen und unter vielfältigen Perspektiven entfaltet, auch wenn eine zusammenfassende und vergleichende Analyse dieser Konzepte – insbesondere im erziehungswissenschaftlichen Kontext – bisher noch ausstand.

Wenn es im Rahmen der theoretischen Verortung und Grundlegung des „Wertschätzungsbegriffs“ in diesem Teil der Studie ein Stück weit gelungen ist, den Begriff der „Wertschätzung“ aus seiner vermeintlichen „Geschichtslosigkeit“ und semantischen „Undifferenziertheit“ herauszuholen und ihn bezüglich seiner geistesgeschichtlichen Herkunft sowie seines vielschichtigen Bedeutungsgehaltes systematisch zu beleuchten, so liegt darin die Chance, den Topos der „Wertschätzung“ als etwas auszuweisen, das weit mehr ist als ein abgedroschenes oder gar sinnentleertes „Modewort“. Vielmehr spricht vieles dafür, dass der Begriff der „Wertschätzung“ zu einer orientierenden und zukunftsweisenden Kategorie werden kann, insbesondere – was noch zu zeigen sein wird – im Bereich von Bildung und Erziehung.

Die vorgelegte Neufassung eines *integrativen pädagogischen Wertschätzungsbegriffs* dient somit einerseits der theoretischen Klärung und Grundlegung und möchte einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion leisten (Kap. 2). Andererseits zielt diese Studie aber auch darauf, Möglichkeiten und Ansätze zur Verwirklichung von „Wertschätzung“ in der Schule aufzuzeigen, welche für die pädagogische Praxis von Bedeutung sind (Kap. 4). Bevor dieser zuletzt genannte Aspekt im Rahmen der vorliegenden Studie entfaltet wird, soll nun noch in einem weiteren Schritt – der quasi das Bindeglied zwischen theoretischen *Grundlagen* und praktischen *Möglichkeiten* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellt – ein Blick in die Geschichte der Pädagogik geworfen werden (Kap. 3). Gibt es in der Erziehungsgeschichte „Vorläufer“ oder „Wegbereiter“ einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik, die bereits früher Ideen zu einer solchen von „Achtung“ geprägten Erziehung und Bildung aufgezeigt oder angedacht haben? Welchen Beitrag leisten diese historischen „Vorläufer“ zur Modellierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart? Können diese „Wegbereiter“ einer „wertschätzenden Pädagogik“ ggf. als „Paten“ für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ dienen – und wo liegen ihre Grenzen? – Diesen Fragen soll im nun folgenden dritten Kapitel nachgegangen werden.

3 Historische Spurensuche – Vorläufer einer Pädagogik der Wertschätzung

Bevor die pädagogischen Implikationen des oben entwickelten *integrativen* Wertschätzungsbegriffs genauer dargelegt werden, soll an dieser Gelenkstelle zwischen „Grundlagen“ und „Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“ nun also zunächst der Frage nachgegangen werden, ob es so etwas wie historische „Vorläufer“¹ einer Pädagogik der Wertschätzung gibt, die – ggf. unter anderen Begrifflichkeiten und in jeweils unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Kontexten – wesentliche Aspekte des Themas vorweggenommen oder vorausgedacht haben. Dabei soll anhand ausgewählter pädagogischer Autoren aus verschiedenen zurückliegenden Jahrhunderten geprüft werden, ob und inwiefern diese einen Beitrag zum Thema der vorliegenden Studie leisten können.

Das nun folgende Kapitel soll also einer „historischen Spurensuche“ gewidmet sein, die weitere Annäherungen an eine noch zu entwerfende „Pädagogik der Wertschätzung“ erbringen kann. Dabei sollen ausgewählte pädagogische Denker „Pate“ stehen, die – was noch zu zeigen sein wird – auf ihre je eigene Weise einen beachtenswerten Beitrag zum Thema dieser Studie geleistet haben. Nach einer fundierten Darstellung der jeweiligen pädagogischen Konzepte wird insbesondere zu prüfen sein, worin ggf. die aktuelle Relevanz dieser historischen Ansätze liegt – und wo andererseits ihre zeitbedingten Grenzen auszumachen sind. Dabei sollen die Konzepte einer gründlichen vergleichenden Analyse unterzogen werden.

Aufgrund welcher Kriterien erfolgte nun die Auswahl der pädagogischen Autoren, deren Ansätze im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden sollen? Hier sind zunächst folgende Aspekte zu nennen:

- Es soll sich um für das Thema dieser Arbeit relevante pädagogische Autoren handeln, die – *historisch* gesehen – den Vertretern der „Humanistischen Psychologie“ und „Pädagogik“ im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts *vorausgegangen* sind. So sollen bekannte pädagogische Denker berücksichtigt werden, die aus dem 18. und 19. Jahrhundert und aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stammen und die

1 Der Begriff „Vorläufer“ wird hier mit aller Vorsicht verwendet; es ist damit keinesfalls eine eindeutige Zuordnung der Urheberschaft bestimmter pädagogischer Vorstellungen und Ideen zu späteren Weiterentwicklungen derselben gemeint. Auch geht es hier nicht um eine lückenlose Aufarbeitung der Entwicklungsgeschichte einer pädagogischen Idee – wie z. B. derjenigen einer „wertschätzenden Erziehung“. Es soll vielmehr exemplarisch aufgezeigt werden, dass bereits *vor* der Entwicklung der „Humanistischen Psychologie“ bzw. der daran anknüpfenden „Humanistischen Pädagogik“ Ansätze und Denkfiguren zu finden sind, die in Richtung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ weisen. Dabei soll in jedem einzelnen Fall geprüft werden, ob und inwieweit sich ältere Positionen auf die heutige Zeit übertragen lassen – und wo sich ggf. Grenzen der Übertragbarkeit ins 21. Jahrhundert zeigen.

- gleichsam *exemplarisch* – themenrelevante pädagogische Positionen vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen zeitgeschichtlichen Situation vertreten haben.
- Jeder der Autoren soll auf seine Weise einen *inhaltlichen Beitrag* zu dem Thema dieser Studie leisten. Dabei wird insbesondere zu prüfen sein, ob in der Geschichte der Pädagogik „Wertschätzung“ als immanenter Anspruch ggf. schon früher angelegt war – wenn auch in anderem „Gewand“, mit anderen Schwerpunktsetzungen und unter anderen Perspektiven. Es ist zu vermuten, dass pädagogische Ansätze, die in Richtung einer „wertschätzenden“ Pädagogik weisen, bereits lange vor den Konzepten der „Humanistischen Pädagogik“ entwickelt wurden.
- Die ausgewählten Autoren sollen aus unterschiedlichen *kulturellen, weltanschaulichen* und *politischen* Kontexten stammen, wodurch eine gewisse Vielfalt der Auffassungen abgebildet werden kann. Diese Pluralität der zugrunde liegenden Sichtweisen soll nicht zuletzt einer Klärung der Frage dienen, inwieweit aus den unterschiedlichen „historischen“ Konzepten ggf. weitere Begründungsaspekte für den bereits systematisch entwickelten Begriff der „Wertschätzung“ bzw. eine daran anknüpfende „Pädagogik der Wertschätzung“ gewonnen werden können.
- Die Autoren sollen einen dezidiert *pädagogischen Bezug* in ihren Schriften aufweisen. Nach der ausführlichen Klärung des Begriffs der „Wertschätzung“, der heute in weiten Bereichen mit Bedeutungsinhalten aus dem Kontext der *Humanistischen Psychologie* konnotiert wird (Kap. 2), soll in diesem Kapitel nun der *genuin pädagogische Aspekt* des Themas „Wertschätzung“ nochmals genauer betrachtet werden, wie er sich bei diesbezüglich wichtigen pädagogischen Autoren aus der Geschichte der Pädagogik zeigt (Kap. 3).
- Bei der Auswahl sollen Autoren berücksichtigt werden, die weder reine *Theoretiker* noch ausschließliche *Praktiker* der Pädagogik waren, sondern solche, die beides – gleichsam in „Personalunion“ – verbunden haben. Damit soll nicht zuletzt ein Übergang von der stärker theoretisch akzentuierten Perspektive des *Begriffs der Wertschätzung* hin zu Reflexionen bezüglich praktischer Implikationen einer *wertschätzenden Pädagogik* geschaffen werden. Hierbei ist insbesondere zu prüfen, inwieweit sich aus den historischen Ansätzen wichtige inhaltliche Aspekte für die Möglichkeiten einer *Pädagogik der Wertschätzung* in der Gegenwart ableiten lassen.

Diese „Suchkriterien“ führten zu einer Auswahl an pädagogischen Autoren, die ausdrücklich keinen Anspruch auf eine vollständige Erfassung sämtlicher historischer „Wegbereiter“ einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ erhebt. Dennoch repräsentieren die ausgewählten pädagogischen Ansätze m. E. zentrale Aspekte im Kontext des Themas dieser Studie. Auch wenn sich kaum unmittelbare bzw. explizite Verbindungslinien von den „historischen“ zu den „humanistischen“ Pädagogen rekonstruieren lassen, ist m. E. doch bei jedem der ausgewählten Autoren eine gedankliche Verwandtschaft zu den Ideen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ erkennbar, so dass man sie in gewisser Hinsicht als historische „Vorläufer“ betrachten kann.²

2 Vgl. Anmerkung 1 dieses Kapitels.

Bei der getroffenen Auswahl handelt es sich um die Ansätze folgender pädagogischer Autoren, die – bei aller Problematik, die dieser Begriff zweifellos impliziert – in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik lange Zeit als „Klassiker“³ der Pädagogik galten:

- JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827): „Die sittliche Elementarbildung“ und
- JANUSZ KORCZAK (1878-1942): „Das Recht des Kindes auf Achtung“.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Auswahl der pädagogischen Ansätze PESTALOZZIs und KORCZAKs für die „historische Spurensuche“ im Rahmen dieser Studie keinesfalls in unkritisch idealisierender oder gar heroisierender Weise erfolgt ist, sondern lediglich aus dem Grunde, weil diese Autoren – wie SCHEUERL formuliert – „Stifter bedeutender, über die Zeiten hinaus wirkender Leitideen der Erziehung“ und „Gründer beispielhafter [im Sinne von: *exemplarischer* – A.P.] Erziehungsanstalten und -systeme“ verkörpern, die uns bis heute „in immer neuen Anläufen noch Gelegenheit zum Lernen“ geben (vgl. SCHEUERL 1991, S. 7 und S. 11). Die Auseinandersetzung mit sogenannten „Klassikern der Pädagogik“⁴ in dem o. g. Sinne muss also keineswegs *per se* unkritisch oder verklärend sein, son-

3 Der Begriff des „Klassikers“ stammt etymologisch vom lateinischen „*classicus*“ ab (d. h. „Angehöriger der obersten römischen Steuerklasse“). Im vorliegenden Kontext meint der Terminus des „Klassischen“ weder einen historischen *Epoche*- oder *Stil*begriff (Zeit bzw. Stil der „Klassik“) noch einen *Qualitätsbegriff* (das Erstklassige, Mustergültige, Vorbildliche, Vollendete etc.), sondern einen *Relationsbegriff* (das Hervorgehobene, Prägnante, Exemplarische, Charakteristische, Repräsentative etc.). – Vgl. hierzu auch die Ausführungen von SCHEUERL (1995; 1991) und HERRMANN (1995). – Nach SCHEUERL geht es beim Begriff des „Klassischen“ im pädagogischen Kontext „... nicht um absolute, unwandelbare Werte, sondern allemal nur um einen Relationsbegriff ...: Was hervorragt, was im Wandel und in den Gegensätzen der Zeiten eine jeweilige Position oder Richtung, eine Gesamtdeutung oder einen Teilaspekt am klarsten zu repräsentieren vermag, was uns in immer neuen Anläufen noch Gelegenheit zum Lernen gibt...“ (SCHEUERL 1991, S. 11; ders. 1995, S. 156). Der Begriff des „pädagogischen Klassikers“ wird in diesem Sinne also weitgehend wertneutral verwendet und ist nicht mit einer unkritischen pädagogischen „Hagiographie“ gleichzusetzen.

4 In neutralem und zunächst bewertungsfreiem Sinne versteht auch HERRMANN unter „*Klassikern der Pädagogik*“ pädagogische Autoren, „... die Pädagogen, d. h. systematisch rekonstruierende und reflektierende Erfahrungsberichte bzw. Erziehungslehren aufgezeichnet haben, von denen deshalb bis heute ... gelernt werden kann, weil in ihnen elementare Strukturen, basale Prozesse, handlungsleitende Maximen und praxisrelevante Determinanten bzw. Möglichkeiten erzieherischen und bildenden Wirkens vorgeführt werden“ (HERRMANN 1995, S. 164). Darüber hinaus zeichnen sich „*pädagogische Klassiker*“ nach Auffassung des Autors dadurch aus, dass sie in ihrer Wirkungsgeschichte „pädagogisches Bewusstsein“ und „pädagogisches Ethos“ entscheidend „modelliert“ haben – und durch die Zeiten hindurch ggf. bis heute prägen (ebd.). In diesem Sinne können als „klassische“ pädagogische Autoren nach HERRMANN „vor allem jene“ gelten, „die einen strukturell oder theoretisch für das Verständnis der Erziehungssituationen, -probleme und -prozesse grundlegenden paradigmatischen ‚Diskurs‘ entfaltet haben“, d. h. „Modelle konstruiert und Erwägungen“ entwickelt haben, „die die Denkschwierigkeiten der Pädagogik, ihre Paradoxien und Dilemmata, thematisiert und zum Teil behoben haben“ (ebd., S. 165).

dern kann sich durchaus auch *kritisch-konstruktiv* gestalten. HERRMANN führt dazu aus: „Die pädagogischen Klassiker inspirieren und motivieren, sie fördern Engagement und Verantwortungsbewußtsein. Die Klassiker der Pädagogik ordnen das ‚Sehen und Denken‘, präzisieren die Konzepte und Begriffe, *nötigen zur distanzierenden Reflexion*“ [Hervorhebung A.P.] (HERRMANN 1995, S. 165). Im Kontext dieser Arbeit wird der Begriff „Klassiker“ der Pädagogik ausschließlich in dem o. g. Sinne verstanden; er impliziert also weder kanonisierende Zuschreibungen noch apodiktische Qualitätsurteile oder gar monumentale Überhöhungen der pädagogischen Autoren, deren Schriften in diesem Kapitel einer kritisch-wertschätzenden Betrachtung im Hinblick auf das Thema dieser Studie unterzogen werden sollen.

Im Folgenden soll nun zunächst das Konzept der „Sittlichen Elementarbildung“ untersucht werden, das PESTALOZZI am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert formuliert hat (Kap. 3.1). In einem zweiten Schritt soll dann der Ansatz des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ einer näheren Betrachtung unterzogen werden, den KORCZAK am Anfang des 20. Jahrhunderts vorgelegt hat (Kap. 3.2). Abschließend soll dann noch eine vergleichende Analyse der beiden Konzepte und ein zusammenfassendes Resümee erfolgen (Kap. 3.3). Durch die Auswahl der beiden Autoren werden die oben dargelegten „Suchkriterien“ erfüllt, was im Folgenden nochmals stichpunktartig erläutert werden soll:

- Die Auswahl enthält pädagogische Denker, deren Lebensdaten in drei Jahrhunderte hineinreichen: einen Protagonisten des 18./19. Jahrhunderts (PESTALOZZI) und einen Vertreter des 19./20. Jahrhunderts (KORCZAK). Somit wurden zwei bekannte pädagogische Autoren ausgewählt, deren Leben und Werk – sukzessiv betrachtet – in einen Zeitraum von über 250 Jahren zurückreichen. Damit sind die ausgewählten Pädagogen den Ansätzen der „Humanistischen Psychologie und Pädagogik“ aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – wie in den Suchkriterien gefordert – *historisch gesehen vorausgegangen*.
- Jeder dieser Autoren leistet *inhaltlich* – was noch zu zeigen sein wird – einen einerseits zeitgeschichtlich bedingten, zugleich aber bis heute aktuellen *Beitrag* zum Thema dieser Studie: der Frage nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart. Die inhaltliche Vergleichbarkeit der beiden pädagogischen Ansätze ist dabei nicht zuletzt dadurch gewährleistet, dass es sich bei beiden Autoren – PESTALOZZI und KORCZAK – um Pädagogen handelt, die ihre pädagogischen Ideen in Erziehungseinrichtungen für Waisenkinder modellhaft verwirklichten und diese Erziehungspraxis dann einer gründlichen Reflexion unterzogen, die der Nachwelt bis heute erhalten ist.
- In der Auswahl bildet sich eine gewisse *kulturelle, weltanschauliche und politische Vielfalt* ab: Bei PESTALOZZI handelt es sich um einen christlich geprägten Autor, der in der Zeit des Neuhumanismus und der Deutschen Klassik in der Schweiz lebte und wirkte und als Anhänger republikanischer Ideen Zeuge revolutionärer Umbrüche im Zuge der Errichtung einer Helvetischen Republik wurde. KORCZAK hingegen war ein jüdischer Schriftsteller, der in der Zeit der beiden Weltkriege in Polen lebte, demokratische Ideen vertrat und als Jude unter

der menschenverachtenden Ideologie des Nationalsozialismus im Vernichtungslager Treblinka dem Holocaust zum Opfer fiel. Der kulturelle, weltanschauliche, politische und ethnische Hintergrund der beiden Pädagogen war also durchaus unterschiedlich, auch wenn ihre zentralen pädagogischen „Projekte“ äußerlich Gemeinsamkeiten aufweisen.

- Ein dezidiert *pädagogischer Bezug* ist bei jedem der ausgewählten Autoren vorhanden. Während PESTALOZZI seine pädagogischen Ideen vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen und Reflexionen zur „Armen- bzw. Volkserziehung“ in seiner „Armenerziehungsanstalt“ in Stans entfaltete, entwickelte KORCZAK seine pädagogischen Vorstellungen im Kontext der Heimerziehung von Waisenkindern in seinen Kinderheimen „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ in Warschau. Beide Autoren verfolgten die Absicht, durch „Erziehung“ zu einer Verbesserung der Lage sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie – wenn auch in unterschiedlicher Weise – zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt beizutragen. In diesem Sinne sollten ihre Erziehungseinrichtungen modellhaft zeigen, nach welchen Grundsätzen und mit welchen Erziehungsmitteln eine jeweils zeitgemäße Pädagogik gestaltet werden kann.
- Schließlich handelt es sich bei den ausgewählten Autoren um zwei *Praktiker* der Pädagogik, die zugleich pädagogische *Theoretiker* waren und ihre Erkenntnisse in umfangreichen pädagogischen Schriften dargelegt haben. Sowohl PESTALOZZI als auch KORCZAK entwickelten ihre pädagogische Theorie unmittelbar aus der gelebten pädagogischen Praxis heraus, wobei ihre theoretischen Reflexionen immer auch auf ihre erzieherische Praxis unmittelbar zurückwirkten. Auch diese Gemeinsamkeit gewährleistet eine gewisse Vergleichbarkeit der beiden Autoren.

Somit wurde eine Auswahl von Autoren aus der Geschichte der Pädagogik getroffen, deren Bezug zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ im Folgenden einer detaillierten Betrachtung und kritischen Analyse unterzogen werden soll. Dabei soll folgendermaßen vorgegangen werden: Zunächst wird in jedem Kapitel eine *biographische Annäherung* an den jeweiligen Autor vorgenommen, die sein Werk in einen zeit- und lebensgeschichtlichen Kontext einbettet. In einem zweiten Schritt wird dann der *pädagogische Ansatz* des jeweiligen Autors vorgestellt, wie er sich in dessen Werk zeigt. In einem weiteren Kapitel soll dann jeweils der *Bezug zu neueren Konzepten* hergestellt werden, wobei es darum gehen wird, Gemeinsamkeiten aufzufinden, aber auch Unterschiede zu benennen und kritische Aspekte zu formulieren. Abschließend soll dann für jeden der ausgewählten pädagogischen Denker ausgelotet werden, welche *Bedeutung* sein Ansatz *für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute* haben kann. Die Darstellung erfolgt in historisch-chronologischer Reihenfolge.

3.1 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): „Die sittliche Elementarbildung“ – anthropologische Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung

„Der Umfang der sittlichen Elementarbildung beruht überhaupt auf den drei Gesichtspunkten: der Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittlicher Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, und endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht.“

Johann Heinrich Pestalozzi (1799)⁵

„Die Existenz Pestalozzis in ihrer Widersprüchlichkeit fordert immer wieder dazu auf, über unser Erziehungssystem nachzudenken und den Mut zu haben, unhaltbare Zustände und inhumane Verhältnisse zu verändern.“

Karl Knoop (1994)⁶

Dieser historische Exkurs soll beginnen mit einer der großen Erziehergestalten des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827), den NOHL als ein „Urphänomen“ der Erziehungsgeschichte bezeichnet hat (NOHL 1958, S. 12). Bei der nun folgenden biographischen Annäherung sollen nicht nur lebens-, sondern auch zeitgeschichtliche Aspekte berücksichtigt werden, um den Autor vor dem Hintergrund seiner Zeit verstehbar zu machen. Dabei soll die enge Verbindung von Leben und Werk dieses – bereits zu Lebzeiten von seinen Anhängern hoch verehrten und von seinen Kritikern tief verachteten – pädagogischen Schriftstellers deutlich werden. Nur auf dieser Grundlage ist es m. E. möglich, PESTALOZZIs Aussagen zur „sittlichen Erziehung“ angemessen zu interpretieren – und sie anschließend in Beziehung zu setzen zum Thema dieser Arbeit: der Frage nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“.

3.1.1 Biographische Annäherung

PESTALOZZI lebte an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Er wuchs auf in der Zeit der absolutistischen Herrscher am Vorabend der Französischen Revolution, in der die monarchischen Machthaber mit nahezu uneingeschränkter Souveränität über ihr Volk und seine Stände herrschten. Die Philosophen der Aufklärung – allen voran KANT – proklamierten den „Ausgang des Menschen aus seiner selbst

5 PESTALOZZI (1799): Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: Wilhelm Flitner (Hg.) (1983), Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. u. a.: Klett Cotta im Ullstein-Taschenbuch-Verlag. Durchgesehene Ausgabe; S. 236.

6 KNOOP (1994): Johann Heinrich Pestalozzi; in: KNOOP/SCHWAB (1994), S. 86.

verschuldeten Unmündigkeit“ und formulierten für die Pädagogik das Programm einer „Erziehung zum Menschen“, die das autonome, mündige Subjekt zum Ziel jeglicher Erziehung erklärte (vgl. KANT 1784; ders. 1803). „Vernunft“ und ein durch die Vernunft begründeter „guter Wille“ sollten die moralische Erziehung leiten (ebd.). ROUSSEAU forderte für das Gemeinwesen, dass ein „Gesellschaftsvertrag“ die Freiheit und Gleichheit aller garantieren solle, wobei die auf demokratischem Wege legitimierte „Volkssouveränität“ die alte monarchische Ordnung ablösen sollte (vgl. ROUSSEAU 1762 a). Eine Erziehung im Sinne ROUSSEAU's sollte das Kind – anders als bei KANT – im „freien Naturzustand“ aufwachsen lassen und es in seiner natürlichen Entwicklung, unbehelligt durch die Auswüchse der Zivilisation, fördern (vgl. ROUSSEAU 1762 b). Nicht nur geistesgeschichtlich, sondern auch politisch kam es zu großen Umbrüchen: Die Französische Revolution brach aus und führte zu einer tiefgreifenden Umgestaltung Europas. In diese Zeit des politischen und sozialen Umbruchs, aber auch der philosophischen und pädagogischen Neuorientierung wurde PESTALOZZI hineingeboren.

Der äußere Lebensgang PESTALOZZI's lässt sich – in aller gebotenen Kürze – wie folgt nachzeichnen⁷: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI wurde 1746 in Zürich geboren. Sein Vater, ein Stadtbürger und verarmter „Chirurgus“, starb, als der Junge fünf Jahre alt war; er hinterließ eine Lücke, die PESTALOZZI als „nachteilig“ für sein gesamtes weiteres Leben bezeichnete.⁸ PESTALOZZI wuchs nach eigener Aussage „an der Hand der besten Mutter ... als ein Weiber- und Mutterkind“⁹ behütet, aber sozial eingeschränkt und in äußerster materieller Not auf. Aufenthalte bei seinem Großvater, einem calvinistischen Pfarrer in Höngg, weckten früh seine geistigen Interessen, aber auch sein Bewusstsein für die Armut und Unterdrückung der Landbevölkerung durch die absolutistischen Machthaber seiner Zeit. PESTALOZZI besuchte zunächst die Elementarschule, dann die Lateinschule und schließlich das „Collegium Carolinum“ in Zürich, wo er eine umfassende klassische Bildung erhielt. Durch seinen Lehrer BODMER und die durch ihn vermittelte Verbindung zur „Helvetischen Gesellschaft zur Gerwe“, welche offensiv für antimonarchistisch-republikanische Ideen eintrat, kam PESTALOZZI früh in Berührung mit politisch-aufklärerischem Gedankengut, insbesondere mit den politisch-sozialen Ideen von MONTESQUIEU und ROUSSEAU. Der Student erwarb zwar einen philologischen und philosophischen Abschluss, verzichtete aber auf das theologische Examen und verließ die Hochschule vor Beendigung seines Studiums.

Er begann eine Landwirtschaftslehre bei TSCHIFFELI, dessen „Mustergut“ den Ideen des „Physiokratismus“ folgte; diese Ausbildung brach er ebenfalls vorzeitig ab. PESTALOZZI, inzwischen verheiratet mit der wohlhabenden Kaufmannstochter ANNA SCHULTHESS, wurde Vater eines Sohnes, den er „Hans Jakob“ nannte – nach sei-

7 Als Quellen dienen hier: KUHLEMANN/BRÜHLMEIER (2016); BLANKERTZ (2011); STADLER (1996); KNOOP/SCHWAB (1994); REBLE (1993); LIEDTKE (1991) und (1984); FLITNER (1983); PESTALOZZI (1766-1827).

8 Vgl. TSCHÖPE-SCHEFFLER (1996), S. 18.

9 Diese Passage entstammt dem Werk „Schwanengesang“ (1826). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996); begr. von Buchenau, Spranger u. Stettbacher; Bd. 28, S. 212.

nem damaligen pädagogischen Vorbild JEAN JACQUES ROUSSEAU. Im Sinne des von ROUSSEAU in seinem Roman „Émile ou De l'éducation“ (ROUSSEAU 1762 b) dargelegten Erziehungsideals ließ PESTALOZZI seinen Sohn „Jacqueli“ zunächst „im freien Hörsaal der ganzen Natur“¹⁰ aufwachsen, was er in seinem „Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes“ (1774) anschaulich beschrieb. Später distanzierte PESTALOZZI sich zunehmend von diesem Konzept einer „natürlichen Erziehung“ und wandte sich von den ROUSSEAU'schen Erziehungsvorstellungen ab.

Nach einem gescheiterten Versuch als Landwirt eines Hofes in Mülligen im Aargau übernahm PESTALOZZI den „Neuhof“ auf dem Birrfeld bei Brugg, den er nach kurzer Zeit in eine „Armenerziehungsanstalt“ umwandelte. Im Zuge der vorindustriellen Entwicklung führte PESTALOZZI die Kinder aus armen und bildungsfernen Familien im Rahmen einer frühen Form von „Arbeits- bzw. Industrieschule“ in die Baumwollspinnerei, -weberei und -färberei ein, wobei er stets das Ziel vor Augen hatte, dadurch ihre spätere wirtschaftliche und soziale Situation zu verbessern. Gleichzeitig mit dieser vorindustriellen „Armenbildung“ sollten die Kinder aber auch eine „allgemeine Menschenbildung“¹¹ erhalten, die zu einem sittlich guten Leben innerhalb ihres Standes führen sollte. Von seinem zu vielfältigen Deutungen anregenden Grundsatz „Der Arme muss zur Armut auferzogen werden“¹² ist PESTALOZZI zeit seines Lebens nicht abgewichen.

Nach dem – nicht zuletzt wirtschaftlich bedingten – Scheitern seines ersten pädagogischen Modellversuches betätigte sich PESTALOZZI zunächst als Schriftsteller und verfasste die „Abendstunde eines Einsiedlers“ (1780)¹³, in der er erstmals seine Gedanken zur sittlichen Erziehung darlegte, die noch stark von ROUSSEAU's Zivilisations- und Bildungskritik geprägt waren. Es folgte der – zu europaweiter Berühmtheit gelangte – Volksroman „Lienhard und Gertrud“ (1781ff)¹⁴, der am Beispiel des imaginierten Dorfes „Bonnal“ Möglichkeiten zur sittlich-sozialen Verbesserung der Lebensverhältnisse der Landbevölkerung aufzeigt und die „Wohnstubenerziehung“ in der Familie als Grundlage eines guten, sittlichen Lebens trotz Armut propagiert.

Bereits unter dem Eindruck der Ereignisse der Französischen Revolution, die auch in der Schweiz zu gewaltsamen Umwälzungen geführt hatte, schreibt PESTALOZZI sein philosophisch-anthropologisches Hauptwerk „Meine Nachfor-

10 PESTALOZZI verwendete diese Formulierung in seinem „Tagbuch über die Erziehung seines Sohnes“ (1774). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996); begr. von Buchenau, Spranger u. Stettbacher; Bd. 1, S. 124.

11 Seine Ideen zu einer „allgemeinen Menschenbildung“ legte PESTALOZZI vor allem in seiner Spätschrift „Schwanengesang“ (1826) sowie in seiner „Langthaler Rede“ (1826) dar. In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 28, S. 53ff und Bd. 27, S. 163ff.

12 Dieser häufig zitierte Satz stammt aus PESTALOZZI's „Briefe[n] an Tschanner über die Erziehung der armen Landjugend“ (1777). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 1, Aufsätze über die Armenanstalt auf dem Neuhofe, S. 143.

13 PESTALOZZI: „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ (1780). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 1, S. 263ff.

14 PESTALOZZI: „Lienhard und Gertrud“ (1781ff). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bde. 2 bis 6 (Fassungen 1 bis 3).

schungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1797)¹⁵. Seine zentrale Frage nach dem Wesen des Menschen und der Menschheit beantwortet PESTALOZZI darin mit der Darlegung dreier Entwicklungsstufen, die den Menschen als „Werk der Natur“, als „Werk der Gesellschaft“ und als „Werk seiner selbst“ in den Blick nehmen (PESTALOZZI 1797/1983, S. 187ff). Dem nur für kurze Zeit unschuldigen „Naturzustand“ des Menschen folgt – quasi als notwendiges Übel – der „gesellschaftliche Zustand“, in dem Regeln, Normen und Gesetze ihr Recht fordern, die den Menschen zur „Unterwerfung“ zwingen (ebd., S. 200). Erst im „sittlichen Zustand“ entwickelt sich der Mensch (die Menschheit) in Freiheit zu seinem (ihrem) höchsten Potenzial, in dem er (sie) das ethisch Gute aus sich selbst heraus verwirklicht (ebd., S. 144ff). Jede Erziehung und jede Politik muss nach PESTALOZZI diesen drei anthropologisch gegebenen Stufen Beachtung schenken, wenn sie menschengemäß sein und das sittlich Gute im einzelnen Menschen und in der Menschheitsentwicklung fördern will.

PESTALOZZI stand der Französischen Revolution ambivalent gegenüber, wovon seine Schrift „Ja oder nein“ (1793)¹⁶ beredtes Zeugnis ablegt. Einerseits erkannte er die Berechtigung revolutionärer Bestrebungen an und sah deren Ursache in der Ungerechtigkeit und Habgier der Herrschenden; andererseits aber missbilligte er die gewaltsamen Mittel der Revolution. Seinem Land empfahl er friedliche Reformen, keinen blutigen Umsturz. Dennoch wurde er zum Ehrenbürger der neu gegründeten „Französischen Republik“ ernannt – und somit quasi zum „Revolutionär wider Willen“, wie LIEDTKE treffend formuliert (LIEDTKE 1984, S. 95ff und S. 111ff).

Im Zuge der Errichtung einer „Helvetischen Republik“, die mit der gewaltsamen Unterwerfung von Aufständischen – z. B. im Kanton Unterwalden – durch französische Truppen einherging, wurde PESTALOZZI von der neuen helvetischen Zentralregierung mit der Gründung und Leitung einer Armenanstalt in Stans beauftragt, in der bis zu 80 halb- und vollwaise Kinder im Alter zwischen fünf und fünfzehn Jahren aufgenommen wurden. PESTALOZZI übernahm diese Aufgabe mit großem Enthusiasmus und verstand sie als erneute Chance, seine pädagogische Vision praktisch zu erproben und der Nachwelt exemplarisch aufzuzeigen. In seinem „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans“ (1799)¹⁷, den er unmittelbar nach der Schließung seiner „Armenanstalt“ verfasste, legte er seinen Ansatz der „sittlichen Erziehung“ dar, der als „Methode der sittlichen Elementarbildung“ in die Geschichte der Pädagogik eingegangen ist und bis heute – was noch zu zeigen sein wird – kaum etwas an Aktualität verloren hat.

15 PESTALOZZI: „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1797). In: WILHELM FLITNER (Hg.) (1983): Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Schriften; Frankfurt a. M. u. a.: Klett-Cotta im Ullstein-Verlag; S. 93-222.

16 PESTALOZZI: „Ja oder Nein“ (1793). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 10, S. 75ff.

17 PESTALOZZI: „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans“ (1799). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 13, S. 1ff.

Nach seiner Zeit als Armenenerzieher in Stans wurde PESTALOZZI Lehrer in Burgdorf, wo er ein „Schulmeisterseminar“ gründete, das später nach Münchenbuchsee verlegt wurde und schließlich in Iferten durch ein „Töchterinstitut“ erweitert wurde. In seiner programmatischen Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801)¹⁸ stellte PESTALOZZI seine Lehrmethode vor, die sich an den Prinzipien der Anschauung, der Elementarisierung und des stufenweisen Fortschreitens orientierte.¹⁹ Diese „Methode“ bildete eine wichtige Grundlage für die Volksschuldidaktik und Lehrerbildung weit über die Landesgrenzen hinaus – so z. B. in Preußen, Hessen, Nassau, Bayern und Württemberg. PESTALOZZIs Unterrichtsmethode wurde am Beginn des 19. Jahrhunderts in fast allen Ländern Europas und sogar in einigen Teilen Amerikas praktiziert (LIEDTKE 1991, S. 184). In seiner „Lenzburger Rede“ (1809)²⁰ stellte PESTALOZZI seinen Ansatz der „Elementarbildung“ der Öffentlichkeit vor. Sein Institut für Lehrerbildung fand europaweit Beachtung und entwickelte sich zum „Mittelpunkt der europäisch-pädagogischen Kultur“ (ebd., S. 184); in der Schweiz blieb PESTALOZZI jedoch ein nicht von allen geschätzter Zeitgenosse. In seinem letzten Werk, dem „Schwanengesang“ (1826)²¹, blickt er – nicht ohne Verbitterung und voller Selbst- und Fremddanklage – auf sein Lebenswerk zurück. PESTALOZZI starb 1827 in Brugg; er wurde vor dem Schulhaus in Birr beigesetzt, wo bis heute ein Grabstein mit der berühmt gewordenen Inschrift²² sowie ein Wandgemälde an den Schweizer Pädagogen und sein Wirken erinnern.

Schon diese kurzgefasste biographische Annäherung an PESTALOZZI macht eines deutlich: „Leben und Werk PESTALOZZIs gehören eng zusammen. Das Werk ist ohne Kenntnis des Lebens nicht zu begreifen“ (KNOOP/SCHWAB 1994, S. 71). Diese „Verwobenheit der Ideen mit dem Biographischen“ (ebd.) verweist einerseits auf die Notwendigkeit, PESTALOZZIs Werk aus seiner Zeit und ihren Umständen heraus zu verstehen; sie enthebt jedoch m. E. nicht der Verpflichtung, die aktuellen Bezüge dieses pädagogischen Denkers immer neu zu bedenken und herauszuarbeiten. Und so resümieren KNOOP/SCHWAB zu Recht, dass das „faszinierende Leben“ PESTALOZZIs für den heutigen Menschen bedeutungslos wäre, hätte es nicht „Spuren hinterlassen“, die uns bis in die Gegenwart hinein „genügend Aufgaben zum weiterspürenden Erforschen“ gestellt haben (ebd., S. 73). Dass dies angesichts des in sich z. T. durchaus widersprüchlichen und „spannungsreichen

18 PESTALOZZI: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 13, S. 181ff.

19 Vgl. LIEDTKE 1984, S. 126ff.

20 PESTALOZZI: „Lenzburger Rede“ (1809). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 22, S. 1ff.

21 PESTALOZZI: „Schwanengesang“ (1826). In: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 28, S. 53ff.

22 Die Inschrift auf dem Grabstein lautet: „Heinrich Pestalozzi, geboren in Zürich am 12. Januar 1746, gestorben in Brugg den 17. Hornung 1827. Retter der Armen auf Neuhof, Prediger des Volkes in Lienhard und Gertrud, zu Stans Vater der Waisen, zu Burgdorf und Münchenbuchsee Gründer der neuen Volksschule. In Iferten Erzieher der Menschheit, Christ, Bürger. Alles für andere, für sich nichts! Segen seinem Namen!“ Quelle: Pestalozzis Grab beim Schulhaus in Birr/Aargau.

Werkes Pestalozzis“ (LIEDTKE 1991, S. 185) kein einfaches Unterfangen ist, dürfte durch die o. g. Ausführungen bereits deutlich geworden sein. Dennoch ist der Versuch m. E. lohnend – nicht nur, weil PESTALOZZI wie kaum ein anderer Praxis und Theorie der Pädagogik in seiner Person so unmittelbar vereinte, sondern vor allem auch wegen der von ihm so gründlich untersuchten und unverändert aktuellen Frage, wie eine „sittlich-soziale Erziehung“ des Menschen sinnvoll und wirksam gestaltet werden kann, derer die jeweils nachwachsende Generation bis auf den heutigen Tag so notwendig bedarf.

PESTALOZZI wurde – allem persönlichen Scheitern zum Trotz – nicht müde, an die menschen- und gesellschaftsverändernde Kraft der Erziehung zu glauben. „So widerspruchsvoll Leben, Werk und auch Charakter Pestalozzis erscheinen mögen, er hat unbeirrt auf Erziehung und Unterricht gesetzt“, resümiert LIEDTKE (ebd., S. 170). Vielleicht ist es gerade dieser unerschütterliche pädagogische Impetus und Idealismus, der PESTALOZZIs Aktualität bis in die moderne Welt hinein begründet. Nicht zuletzt deshalb ist es dieser Pädagoge der Aufklärungszeit m. E. durchaus wert, auch heute – in einer Zeit wachsender gesellschaftlicher Konflikte und Divergenzen sowie damit verbundener pädagogischer Verunsicherungen und Neuorientierungen – auf seinen Beitrag zur Frage einer zeitgemäßen „Erziehung zur Sittlichkeit“ hin befragt und gehört zu werden.

Es soll also im Folgenden darum gehen, den Gegenwartsbezug PESTALOZZIs im Hinblick auf das Thema „Wertschätzung in der Schule“ herauszuarbeiten – und ihn somit „aus [s]einer entrückten Monumentferne zu befreien“ (KNOOP/SCHWAB 1994, S. 71) und für die heutige Zeit zu erschließen. Die Frage, welche Bedeutung PESTALOZZIs anthropologische und pädagogische Ideen – insbesondere zur „sittlich-sozialen Erziehung“ – für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ am Beginn des 21. Jahrhunderts haben können, wo aber andererseits deren Grenzen liegen, soll in den nächsten Kapiteln einer kritischen Überprüfung unterzogen werden.

3.1.2 Pestalozzis „Sittliche Elementarbildung“

Auf der Grundlage der bereits oben erwähnten Anthropologie, die PESTALOZZI in seinen „Nachforschungen...“ (1797) ausführlich dargelegt hat, entfaltet er in seinem „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans“ (1799) sein Konzept der „Sittlichen Elementarbildung“. Dennoch wäre es zu kurz gegriffen, den „Stanser Brief“ lediglich als die „praktische Anwendung“ von PESTALOZZIs philosophischer Anthropologie zu interpretieren, wie KLAFFKI zu Recht anmerkt (vgl. KLAFFKI 1997, S. 45). Es ist jedoch m. E. evident, dass es einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen diesen beiden Werken gibt, was im Folgenden kurz erläutert werden soll.

In seinen zwei Jahre vor dem „Stanser Brief“ verfassten „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ hat PESTALOZZI seine grundlegenden Gedanken zum Wesen des Menschen dargelegt. Er geht von folgender Fragestellung aus: „Was bin ich, und was ist das Menschengeschlecht?“

(PESTALOZZI 1797/1983, S. 94). In seinen ausführlichen Untersuchungen zur Natur des Menschen und der Menschheit kommt PESTALOZZI schließlich zu folgender Erkenntnis: „Durch das Werk der Natur bin ich physische Kraft, Tier. Durch das Werk meines Geschlechts bin ich gesellschaftliche Kraft, Geschicklichkeit. Durch das Werk meiner selbst bin ich sittliche Kraft, Tugend“ (ebd., S. 188). Diese kurzgefasste Formel, die PESTALOZZI nach allen Seiten hin umfassend beleuchtet, beinhaltet einen „anthropologischen Dreischritt“, auf dem auch seine Erziehungsvorstellungen fußen. Als „Werk der Natur“ ist der Mensch in seinem „unverdorbenen Zustand“ zunächst ein „friedliches, gutmütiges und wohlwollendes Wesen“ (ebd.). Dieser Zustand hält jedoch nicht lange an, sondern wird aufgehoben, sobald der Mensch durch einen anderen Leid erfährt. Von diesem Moment an verändert sich der Zustand des Menschen; er wird „tierisch, verdorben und miss-trauisch, gewaltsam“ und nur noch insoweit „wohlwollend“, als er sich bei der „Befriedigung seiner Begierden“ nicht zurückgesetzt fühlt (ebd., S. 189). Als „Werk des Geschlechts, als gesellschaftlicher Mensch“, passt er sich zwangsläufig den Normen der Gesellschaft an und versucht so, sich „auf einem Punkt, auf welchem die Vollendung“ seiner selbst „nicht möglich ist, zu beruhigen“ (ebd.). Diese Ebene beinhaltet noch keine autonome „Sittlichkeit“ im eigentlichen Sinne, sondern nur die Anpassung an gesellschaftliche Normen. Nur als „Werk seiner selbst“ vermag der Mensch die „Harmonie“ mit sich selbst wieder herzustellen und sich zu seinen höchsten sittlichen Möglichkeiten hin zu entfalten. „Ich erhebe mich als Werk meiner selbst durch meine sittliche Kraft zu der höchsten Würde, deren meine Natur fähig ist“ (ebd., S. 190). Allein als autonomes Subjekt erreicht der Mensch nach dieser Auffassung die höchste Ebene der „Sittlichkeit“. Diese drei „Stufen“ der ontogenetischen Entwicklung des einzelnen Menschen gelten nach PESTALOZZIs Auffassung auch für die Entwicklung von Gesellschaften und für die Menschheitsentwicklung im Ganzen. Sie sind einerseits im Sinne einer Stufenfolge, andererseits aber auch als Phänomene der Gleichzeitigkeit verschiedener „Zustände“ zu verstehen.

Für PESTALOZZIs Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ sind diese anthropologischen Grundannahmen von weitreichender Bedeutung. Obgleich PESTALOZZI anerkennt, dass der Mensch „Sittlichkeit“ nur in völliger Autonomie als „Werk seiner selbst“ erlangen kann, geht er dennoch von der prinzipiellen Möglichkeit und auch Notwendigkeit einer „sittlichen Erziehung“ aus. So stellt er einerseits fest: „...ich werde gänzlich nur durch mich selbst, durch meine eigene Kraft sittlich“ (ebd., S. 183). Andererseits konstatiert er: „Die Sittlichkeit ist beim Individuum innigst mit seiner tierischen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden“ (ebd., S. 222). An diesem Punkt setzt nun die „sittliche Erziehung“ an: Indem sie die elementarsten Bedürfnisse der menschlichen Natur möglichst umfassend befriedigt und somit das „tierische“, natürliche „Wohlwollen“, das für PESTALOZZI eine Vorstufe der geläuterten Fähigkeit zur „Liebe“ darstellt, als „Gemütsstimmung“ bei den Kindern und Jugendlichen erweckt, wird die wichtigste Grundlage gelegt, auf der sich – zunächst auf der gesellschaftlichen Ebene durch „Einübung“ in sozial erwünschte Verhaltensweisen – „sittliches Verhalten“ entwickeln kann (ebd., S. 117f; PESTALOZZI 1799/1983, S. 236). Nur durch diese päd-

gogische Grundlegung einer „sittlichen Gemütsstimmung“ im Empfinden, der Anwendung „sittlicher Übungen“ im Handeln sowie der nachfolgenden Entwicklung einer „sittlichen Ansicht“ durch Reflexion wird im Rahmen der „sittlichen Erziehung“ die Voraussetzung dafür geschaffen, dass der einzelne Mensch schließlich auf der Stufe des autonomen „Selbst“ seine freie „Sittlichkeit“ entfalten kann.

Damit ist der inhaltliche Bezug der anthropologischen Grundannahmen PESTALOZZIs zu seinen pädagogischen Vorstellungen hinsichtlich einer „sittlichen Erziehung“ in groben Zügen umrissen. Wie gestaltet sich PESTALOZZIs Konzept der „sittlichen Erziehung“ nun im Einzelnen – und was lässt sich darüber seinem „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans“ entnehmen, den KLAFFKI zu Recht als „das prägnanteste Dokument der erzieherischen Gesinnung Pestalozzis“ (KLAFFKI 1997, S. 45) bezeichnet hat?

Zunächst einige Bemerkungen zur Vorgeschichte dieses als „Stanser Brief“ in die Geschichte der Pädagogik eingegangenen Dokumentes: PESTALOZZI schrieb den Brief, dessen ursprünglicher Adressat bis heute nicht mit letzter Sicherheit ermittelt werden konnte, vermutlich an Staatssekretär FISCHER, der im Dienste des helvetischen Bildungsministers STAPPER stand und sich für PESTALOZZIs pädagogische Ideen interessierte (vgl. ebd., S. 43; vgl. BRÜHLMEIER 2016, S. 3).²³ Der Brief wurde wahrscheinlich nie abgeschickt, aber bereits 1807 von NIEDERER, einem späteren Mitarbeiter PESTALOZZIs, mit Anmerkungen versehen, teilweise überarbeitet und veröffentlicht. Diese Fassung des „Stanser Briefes“ bildet bis heute die Grundlage für den Text in der kritischen Werkausgabe der Schriften PESTALOZZIs.²⁴

PESTALOZZI verfasste seinen „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans“ im Jahre 1799 unmittelbar nach der Auflösung seiner Stanser Erziehungsanstalt. Während eines Erholungsurlaubs auf dem „Gurnigel“, einem Hügelzug im Berner Oberland, zu dem ihn sein Freund und Förderer ZEHENDER eingeladen hatte, legte PESTALOZZI – „noch im Banne des Erlebten“ – seine wesentlichen Auffassungen zur „sittlichen Erziehung“ dar (vgl. PESTALOZZI 1799/1983, S. 223ff; vgl. KLAFFKI 1997, S. 45f). Der Brief verfolgt einerseits die Absicht, einen anschaulichen Erfahrungsbericht seines „Erziehungsprojektes“ in Stans zu geben; andererseits streut PESTALOZZI aber immer wieder „grundsätzliche Reflexionen über das Wesen und den Weg sittlicher Erziehung“ in seinen Bericht mit ein (vgl. KLAFFKI 1997, S. 46). Der plastisch-bildhafte Sprachstil PESTALOZZIs sowie sein nicht streng aufeinander aufbauender Gedankengang erschweren eine systematische Darstellung des theoretischen Gehaltes seines „Stanser Briefes“. Hier sei den-

23 Als möglicher Empfänger des „Stanser Briefes“ wird auch der Züricher Buchhändler HEINRICH GESSNER genannt, der bereits Adressat der 14 Briefe war, die später unter dem Titel „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ veröffentlicht wurden (vgl. BRÜHLMEIER 2016, S. 3).

24 NIEDERER veröffentlichte den „Stanser Brief“ im ersten Band seiner „Wochenzeitschrift für Menschenbildung“; diese überarbeitete Fassung liegt bis heute der „kritischen Werkausgabe“ zugrunde (vgl. PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 13, S. 1–32). Das Original von PESTALOZZIs „Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans“ wurde nie gefunden.

noch der Versuch einer zusammenfassenden Darstellung unternommen, da nur auf dieser Grundlage eine Interpretation hinsichtlich der Fragestellung erfolgen kann, ob und inwiefern der PESTALOZZI'sche Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute – am Beginn des 21. Jahrhunderts – noch von Bedeutung sein kann (vgl. Kap. 3.1.4).

Am Beginn seines Briefes schildert PESTALOZZI die äußeren Umstände seines Stanser Erziehungsprojektes. Nachdem 1798 die alte Eidgenossenschaft mit dem Einmarsch der französischen Truppen endgültig zerbrochen war, plante die neue helvetische Zentralregierung die Errichtung einer „Armenerziehungsanstalt“ für Kriegswaise und verwahrloste Kinder. Da es aufgrund des starken Widerstandes der Bevölkerung im Kanton Unterwalden zu besonders heftigen Kämpfen gekommen war, fiel die Wahl des Ortes schließlich auf Stans, da dort nach Raub, Plünderung und Inbrandsetzung durch die französischen Truppen besondere soziale Notlagen herrschten. „Die Regierung sah es als dringend an, diesem Distrikt wieder aufzuhelfen, und bat mich, ... den Versuch meiner Unternehmung an einem Ort zu machen, dem wahrlich alles mangelte, was den glücklichen Erfolg derselben auf einige Weise befördern könnte“, schreibt PESTALOZZI (PESTALOZZI 1799/1983, S. 224). Mit der neuen Regierung einte ihn die Auffassung, die helvetische Republik bedürfe einer grundlegenden Erneuerung bzw. „Umschaffung des Erziehungswesens“, wobei „die größtmögliche Wirkung der Volksbildung ... durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden“ könnte (ebd., S. 223). PESTALOZZI verband mit diesem modellhaften Erziehungsprojekt die Hoffnung, seine bereits früher entwickelten „Volkserziehungspläne“ doch noch verwirklichen zu können. Die neue helvetische Regierung stellte eine größere Geldsumme bereit, und noch ehe das Gebäude des ehemaligen Klosters der Ursulinerinnen in Stans für diesen Zweck vollständig hergerichtet war, bezog PESTALOZZI am 7. Dezember 1798 mit zunächst etwa 60, später bis zu 80 Kindern, darunter zahlreichen Kriegswaisen, die „Armenanstalt“ in Stans.

Der Zustand der Kinder war geprägt von weitgehender Vernachlässigung und Verwahrlosung auf allen Ebenen: Viele von ihnen waren krank, von „Ungeziefer“ befallen, litten an „eingewurzelter Krätze“, „aufgebrochenen Köpfen“, „Hudeln“, „Faulfieber“, „Husten“, „Erbrechen“ oder Unterernährung. Der seelisch-moralische Zustand der Kinder war nicht weniger problematisch als der physische: Viele von ihnen waren voller „Angst“, „Misstrauen“ und „Sorge“, aber auch moralisch verroht und an „Frechheit“, „Heuchelei“, „Falschheit“ und „Lüge“ gewöhnt. Auf geistiger Ebene schließlich waren „träge Untätigkeit“, „Mangel an Übung der Geistesanlagen“ und „der gänzliche Mangel an Schulbildung“ die hervorstechenden Merkmale der meisten dieser Kinder (vgl. ebd., S. 224f und S. 229). Die körperlichen, seelischen und geistigen Grundbedürfnisse dieser Kinder waren also bis zur völligen Deprivation unerfüllt.

In diese Situation „verwahrloster“ und „verwaister Kinder“ (ebd., S. 224) trat nun PESTALOZZI als „Erzieher“ ein, nur mit einer Haushälterin an seiner Seite, und setzte alles daran, den Gesamtzustand der Kinder zum Besseren zu wenden. Er tat dies in drei Schritten und auf drei Ebenen, die in ihrem Zusammenwirken PESTALOZZIs Konzept der „sittlichen Erziehung“ ausmachen. An verschiedenen

Stellen seines „Stanser Briefes“ fasst PESTALOZZI seine Theorie der „sittlichen Elementarbildung“ zusammen, die hier zunächst – zum Teil anhand von Originalzitate – kurz vorgestellt werden soll.

1. Emotionale Ebene: „Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung“

Die „sittliche Elementarbildung“ beginnt nach PESTALOZZI mit der „Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle“ (ebd., S. 236). Hier wird also zunächst die emotionale Ebene der Kinder angesprochen. In seiner Empfehlung „Suche deine Kinder zuerst weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ihnen durch die Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Tun nahelegen, sie dadurch in ihrem Inneren zu gründen und zu sichern“ verdeutlicht PESTALOZZI die Tragweite dieses ersten Schrittes (ebd., S. 232). Zum einen muss es dem Erzieher darum gehen, das „Herz“ der Kinder anzusprechen und ihnen durch die „allseitige Besorgung“ – d. h. die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, seien diese nun physischer oder psychischer Natur – die Bereitschaft zu „Liebe“ und „Wohltätigkeit“ anderen gegenüber in ihrem Empfinden und Handeln nahelegen. Dieses „Weitherzigmachen“ dient nach PESTALOZZI außerdem dazu, die Kinder „in ihrem Inneren zu gründen“ – und ihnen Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz und Selbstwertschätzung zu ermöglichen.

Für PESTALOZZI trägt das Kind – wie jeder Mensch – einen „Willen zum Guten“ in sich. „Aber dieser Wille wird nicht durch Worte, sondern durch die Gefühle und Kräfte, die durch die allseitige Besorgung in ihm rege gemacht werden, erzeugt“ (ebd., S. 227). Um dies zu erreichen, ist es nach Auffassung des Pädagogen unabdingbar, zunächst „das Zutrauen der Kinder und ihre Anhänglichkeit zu gewinnen“ (ebd.). Dies kann nach PESTALOZZI nur gelingen durch die „Liebe“ des Erziehers, die aus seinem „Herzen“ kommt und die Kinder aus ihrer „Angst“ und ihrem „Misstrauen“ durch „herzliche Zuneigung“ zu lösen vermag (ebd., S. 225f, S. 230 und S. 239). Ohne die Weckung des „Vertrauens“ der Kinder ist somit jegliches Bemühen um eine „sittliche Erziehung“ zum Scheitern verurteilt. Eine herzliche und vertrauensvolle Beziehung zwischen Erziehungsperson und Zöglingen ist also für PESTALOZZI eine unverzichtbare Gelingensbedingung für jede Form von „sittlich-sozialer“ Erziehung.

2. Aktionale Ebene: „Sittliche Übungen in dem, was recht und gut ist“

Auf der zweiten Ebene der „sittlichen Elementarbildung“ folgen nach PESTALOZZI Konzept „sittliche Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist“ (ebd., S. 236). Dem Empfinden und Erleben des sittlich Guten soll nun ein Ausüben desselben innerhalb der Gemeinschaft folgen. Dass dabei bisweilen „Selbstüberwindung“ und „Anstrengung“ seitens der Kinder notwendig ist, leugnet PESTALOZZI realistischerweise nicht: „An diese Gefühle knüpfte ich ferner Übungen der Selbstüberwindung, um dadurch denselben unmittelbare Anwendung und Haltung im Leben zu geben“ (ebd., S. 234f). Bisweilen

reicht dabei nach PESTALOZZI bereits „die Angewöhnung an die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens“ aus, da sie seiner Auffassung nach „unendlich mehr zur wirklichen Erziehung tugendhafter Fertigkeiten beitragen“ kann „als alle Lehren und Predigten“ (ebd., S. 234). Es kommt also auf dieser Stufe nicht nur auf das Handeln und die „Bewährung in der sittlichen Ernstsituation“ (KLAFKI 1997, S. 63) an, sondern auch auf die sittliche Haltung, welche die Kinder nach und nach entwickeln können, sofern ihnen der entsprechende pädagogische „Raum“ dafür gewährt wird.

Die Aufgabe des Erziehers besteht nun darin, den Kindern „viele Fertigkeiten anzugewöhnen, um dieses Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können“ (ebd., S. 232). Das praktische soziale Leben im Hier und Jetzt der Erziehungsgemeinschaft stellt auf dieser Stufe das wichtigste Übungsfeld dar. Worum es sich bei den „Fertigkeiten“ im Einzelnen handelt, wird nicht klar umschrieben. Während KLAFKI hierbei vor allem an praktische „Fertigkeiten“ denkt, „die das tägliche Leben in einer Heimgemeinschaft erfordert“ (KLAFKI 1997, S. 66), wäre m. E. auch eine Interpretation im Sinne „sozialer Fähigkeiten“ möglich, die PESTALOZZI als „tugendhafte Fertigkeiten“ bezeichnet (PESTALOZZI 1799/1983, S. 234). Wichtig ist jedoch in jedem Fall, dass diese Ausübung des „sittlich Guten“ in der Gemeinschaft nur auf der Grundlage des zuvor geweckten „Wohlwollens“ und der diesem entsprechenden „sittlichen Gemütsstimmung“ der Kinder gelingen kann.

3. Kognitive Ebene: „Bewirkung einer sittlichen Ansicht“

Der dritte und letzte Gesichtspunkt in PESTALOZZIs Theorie der „sittlichen Elementarbildung“ ist die „Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht“ (ebd., S. 236). Hier wird deutlich, dass eine umfassende „Erziehung zur Sittlichkeit“ keineswegs bei sittlichen Gefühlen und sittlichen Übungen stehen bleiben darf, sondern immer auch die Ebene der Reflexion umfassen muss. So sind nach Auffassung des Autors „große, umfassende Begriffe“ zur „Entwicklung weiser Gesinnungen und standhafter Entschlossenheit wesentlich und unersetzbar“ (ebd., S. 239). Dabei geht es zunächst um ein „Nachdenken und Vergleichen“ der rechtlichen und sittlichen Gegebenheiten, in denen das Kind aufwächst. Durch das „Vergleichen“ führt der Erzieher m. E. bereits eine erste Relativierung hinsichtlich der Normen ein, die in einem bestimmten gesellschaftlichen Umfeld gelten. Für PESTALOZZI ist diese vergleichende Reflexion die unverzichtbare Grundlage für die Herausbildung einer autonomen Sittlichkeit, die der Mensch letztlich nur als „Werk seiner Selbst“ erreichen kann – unabhängig davon, was er als „Werk der Natur“ mitbringt und was er als „Werk der Gesellschaft“ geworden ist.

PESTALOZZI warnt jedoch an mehreren Stellen ausdrücklich vor einer verfrühten und nicht im emotionalen und sozialen Erleben der Kinder verankerten Intellektualisierung. „So war es, daß ich belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen ließ; denn ich achtete es für böß, mit Kindern von

irgendeiner Sache zu reden, von der sie selbst nicht wissen, was sie sagen“ (ebd., S. 233). Die „sittliche Reflexion“ soll deshalb folgendem Grundsatz folgen: „Endlich und zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern: Knüpfe diese an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebungen an, und Sorge dafür, daß sie gänzlich darauf gegründet seien, um den Kindern klarer zu machen, was in ihnen und um sie vorgeht, um eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse mit ihnen zu erzeugen“ (ebd., S. 232). PESTALOZZI beschreibt hier mit plastischen Worten, dass er eine „sittliche Elementarbildung“, die sich in bloßem Verbalismus ergeht, als unwirksam – oder gar „gefährlich“ für die kindliche Entwicklung – ablehnt. Er wendet sich mit scharfer Kritik gegen das „Maulbrauchen“ in den Bildungseinrichtungen seiner Zeit – und damit letztlich gegen eine Aufklärungspädagogik, die in unzulässiger Verkürzung des ganzheitlichen Prozesses der „sittlichen Erziehung“ diesen auf seine rein kognitiven Komponenten reduziert.

Die o. g. Ausführungen zu PESTALOZZIs „drei-Ebenen-Modell“ der „sittlichen Erziehung“ dürften deutlich gemacht haben, dass der Autor einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz verfolgt, der „Herz“, „Hand“ und „Kopf“ in gleicher Weise beachtet und in seine theoretischen und praktischen Überlegungen zum Erziehungsprozess einbezieht. Die emotionale, die aktionale und die kognitive Ebene stellen somit für die „sittliche Elementarbildung“ eine untrennbare Einheit dar, wobei sich alle Dimensionen wechselseitig bedingen und ergänzen.

Eine Besonderheit dieses Ansatzes liegt darin, dass PESTALOZZI die Auffassung vertrat, die öffentliche Erziehung müsse so weit als möglich die häusliche „Wohnstubenatmosphäre“ nachahmen, was für die Erzieherperson bedeutet, dass diese nach PESTALOZZIs Auffassung sowohl das liebend wachsame „Mutterauge“ als auch die „belebende Vaterkraft“ verkörpern sollte (ebd., S. 226). „Ich wollte eigentlich durch meinen Versuch beweisen, daß die Vorzüge, die die häusliche Erziehung hat, von der öffentlichen müssen nachgeahmt werden, und daß die letztere nur durch die Nachahmung der ersteren für das Menschengeschlecht einen Wert hat“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 226). In diesem Zitat zeigt sich nochmals deutlich, dass es PESTALOZZI auch darum ging, in Stans ein Modell beispielhaften erzieherischen Wirkens zu schaffen, das für die Nachwelt durchaus relevant sein kann.

Dieses Zitat wirft auch die Frage einer Übertragbarkeit der pädagogischen „Extremsituation“ in Stans auf „normale“ Erziehungssituationen – etwa im schulischen Kontext – auf. Da PESTALOZZI in seiner Stanser „Armenerziehungsanstalt“ jedoch nicht nur „Schulunterricht“ praktizierte, sondern diesen auch explizit thematisierte, ist davon auszugehen, dass sein Modell der „sittlichen Elementarbildung“ nicht nur für die Heimerziehung, sondern auch für andere pädagogische Kontexte Gültigkeit beansprucht.

Bereits sieben Monate nach Eröffnung der Stanser Erziehungseinrichtung wurde diese am 8. Juni 1799 durch die helvetische Regierung wieder geschlossen und zu einem Militärlazarett umfunktioniert. Die breite öffentliche Kritik an PESTALOZZIs Erziehungsanstalt war der neuen Regierung offenbar ein „Dorn im Auge“ (KUHLEMANN 2016, S. 2). In einem Zustand völliger physischer Erschöpfung und

psychischer Erschütterung bekennt PESTALOZZI gleich zu Beginn seines Stanser Briefes, dass er „abermals aus einem Traum“ erwache und sein „Werk“ erneut „zertrümmert“ sowie seine „schwindende Kraft unnütz verschwendet“ sehe (PESTALOZZI 1799/1983, S. 223). Hier wird explizit deutlich, dass für PESTALOZZI – nach dem Scheitern des Neuhofer-Projektes – das Stanser Erziehungsmodell die Verwirklichung eines „Lebenstraumes“ bzw. eines großen „Lebensprojektes“ bedeutete, das, wie er an anderer Stelle bekennt, für die Nachwelt modellhaft die Prinzipien der Armen-erziehung und der Volksbildung aufzeigen und dadurch von bleibendem Wert sein sollte (PESTALOZZI 1826/1996, S. 53ff)²⁵. Umso schwerer wiegt für PESTALOZZI das erneute „Scheitern“ – zumindest seines *praktischen* pädagogischen „Modellversuches“ in Stans. Seine *Ideen* zur „sittlichen Erziehung“ haben jedoch die Zeiten überdauert – und bis heute beziehen sich immer wieder zahlreiche Autor/innen in unterschiedlichster Weise auf eben diese Vorstellungen, um PESTALOZZIs Aktualität – oder seine Obsoleszenz – herauszuarbeiten.

Im Folgenden seien nun – stellvertretend für viele andere Ansätze – zwei neuere Konzepte thematisiert, die in gewisser Hinsicht an PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Erziehung“ anknüpfen – wenn auch in unterschiedlichen Kontexten und mit verschiedenen Intentionen. Anhand dieser Beispiele soll der Bezug zu aktuelleren Konzepten herausgearbeitet werden, die bis heute eine zentrale Rolle bei der Diskussion um Möglichkeiten einer „sittlich-sozialen Erziehung“ spielen.

3.1.3 Bezug zu neueren Konzepten

Das Grundkonzept der „sittlichen Erziehung“ nach PESTALOZZI ist in den gut 200 Jahren seit seiner Erstveröffentlichung nicht ohne Wirkung geblieben, die in zahlreichen pädagogischen Publikationen und späteren Theoriebildungen ihren Niederschlag gefunden hat. Da hier nicht der Raum ist, die Wirkungsgeschichte von PESTALOZZIs Ansatz der „sittlich-sozialen Erziehung“ umfassend aufzuarbeiten, seien exemplarisch zwei zentrale Konzepte ausgewählt, anhand derer die Bedeutung von PESTALOZZIs Modell der „sittlichen Elementarbildung“ für die heutige Zeit verdeutlicht werden kann. Das Kriterium für die Auswahl ist dabei zum einen der Grad an Beachtung, der diesen Konzepten bis in unsere Zeit zukommt; andererseits sollen Ansätze ausgewählt werden, die in mehr oder weniger direktem inhaltlichem Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit stehen: der Frage nach Grundlagen und Möglichkeiten einer „modernen“ „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule.

Diese Kriterien führen zu folgender Auswahl: Zunächst soll PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ dem MASLOW'schen Konzept der „Bedürfnisebenen“ vergleichend gegenübergestellt werden, welches bereits in Kap. 2.2.4 ausführlich thematisiert wurde. Dabei sollen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und kritische Aspekte benannt werden. In einem weiteren Schritt soll dann das KOHL-

25 Vgl. PESTALOZZIs diesbezügliche Ausführungen in seinem Spätwerk „Schwanengesang“ (1826); in: PESTALOZZI: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996), Bd. 28, S. 53ff.

BERG'sche Modell der „Moralstufenentwicklung“ mit dem PESTALOZZI'schen Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ kontrastiv verglichen werden; auch hierbei sollen kritische Gesichtspunkte herausgearbeitet werden. Auf dieser Grundlage sollen dann erste Schlussfolgerungen für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ gezogen werden, die nachfolgend in einem weiteren Kapitel vertieft werden (vgl. Kap. 3.1.4).

PESTALOZZI's Ansatz der „Sittlichen Elementarbildung“ und MASLOW's Konzept der „Bedürfnisebenen“

Da das Konzept der „Hierarchie der menschlichen Bedürfnisse“ nach ABRAHAM MASLOW bereits in Teil 2 dieser Studie eingehend thematisiert wurde, sei hier auf eine ausführliche Darstellung verzichtet (siehe Kap. 2.2.4). Es soll vielmehr direkt zu einem Vergleich der beiden o. g. Konzepte übergeleitet werden, wobei zunächst die *Gemeinsamkeiten* betrachtet werden sollen.

Zunächst ist festzustellen, dass sowohl in PESTALOZZI's Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ als auch bei MASLOW's „Bedürfnistheorie“ ausführlich auf die dem Menschen qua Menschsein mitgegebenen „Bedürfnisse“ eingegangen wird, die in beiden Konzepten eine zentrale Rolle spielen. Diese Bedürfnisse, die jedem Menschen eigen sind und die grundsätzlich nach Befriedigung streben, manifestieren sich nach Auffassung der Autoren auf unterschiedlichen Ebenen, welche in einer Art „hierarchischer“ Stufenfolge aufeinander aufbauen. Während PESTALOZZI von einem „von Stufe zu Stufe sich ergebenden Bedürfnis“ spricht (PESTALOZZI 1799/1983, S. 234), lassen sich die MASLOW'schen Bedürfnisebenen als eine „Pyramide“ der Bedürfnisse vorstellen, in der die verschiedenen Bedürfnisse ebenfalls stufenförmig aufeinander aufbauen (vgl. Kap. 2.2.4). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die *bildhafte* Darstellung seiner Bedürfnistheorie in Form einer „Bedürfnispyramide“ nicht von MASLOW selbst stammt, sondern von seinen zahlreichen Interpreten später hinzugefügt wurde.

Außer dem „Stufenmodell“ an sich gibt es innerhalb der Charakterisierung der diesem Konzept zugrunde gelegten „Ebenen“ weitere Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen von PESTALOZZI und MASLOW, die im Folgenden näher erläutert werden sollen. Für PESTALOZZI beginnt die „sittliche Erziehung“ mit der „allseitigen“ Versorgung der Kinder sowie mit der „Befriedigung ihrer täglichen Bedürfnisse“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 227 und 232). In der Beschreibung seines Stanser Erziehungsprojektes wird deutlich, dass damit zunächst ganz elementare physische Bedürfnisse gemeint sind: Unterkunft, Schlafplatz, Ernährung, Kleidung, Körperpflege, Hygiene, Versorgung bei Krankheiten etc. – MASLOW bezeichnet diese für das Überleben des Menschen grundlegendsten Bedürfnisse als „physiologische Bedürfnisse“ („*physiological needs*“) und rechnet sie der 1. Ebene der „Grundbedürfnisse“ („*basic needs*“) zu. Obgleich in unterschiedlichen Kontexten und zu unterschiedlichen Zeiten entfaltet, zeigt sich hier eine nahezu identische Sichtweise der beiden Autoren.

Für PESTALOZZI gehört zur „Befriedigung der täglichen Bedürfnisse“ auch das Gewähren von Schutz und Sicherheit, das zum einen durch die Nachahmung der

„häuslichen Verhältnisse“ in Form des äußeren Lebensraumes gegeben ist, zum anderen aber auch durch klare Regeln und eine gewisse Form von „Disziplin“, die aber nicht aufgezwungen sein darf, sondern „aus dem [kindlichen] Bedürfnisse“ [sic] hervorgehen sollte (PESTALOZZI 1799/1983, S. 234). – MASLOW versteht diese Art von Bedürfnissen als „Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit“ („*safety and security needs*“) und hebt hervor, dass der Mensch auf dieser 2. Bedürfnisebene eine sichere Umgebung, Stabilität und Schutz braucht, aber auch Struktur, Ordnung und Grenzen (MASLOW 2008, S. 68). Auch hier sind die Übereinstimmungen der beiden Konzepte evident.

In einem weiteren Schritt geht es PESTALOZZI darum, die Kinder durch seine „Liebe“ als Erzieher „weitherzig“ zu machen und sie dazu anzuleiten, das durch die „allseitige Versorgung“ erweckte „Wohlwollen in ihrem Kreise sicher und ausgebreitet ausüben zu können“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 232). Dabei entwickeln die Kinder ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft, in der sie leben, und können, „in sich selbst gegründet“, ihren Beitrag zum Wohl der sozialen Gruppe leisten. – Für MASLOW umfasst die 3. Ebene der „Grundbedürfnisse“ die „Bedürfnisse nach Liebe und Zugehörigkeit“ („*love and belonging needs*“). Er führt aus, dass der Mensch, sobald die Bedürfnisse der 1. und 2. Ebene erfüllt sind, sich nach Zuneigung, liebevollen Beziehungen, einem Platz in der Gruppe und dem Gefühl des Dazugehörens sehnt. Auch hier lassen sich deutliche Gemeinsamkeiten mit dem Ansatz PESTALOZZIs feststellen.

PESTALOZZI schildert in seinem „Stanser Brief“, wie es den Kindern nicht nur im physischen, sondern auch im emotionalen Bereich „an allem mangelte“ – und welche psychischen Folgen dies für sie hatte. Durch den Mangel an Fürsorge, Achtung und Wertschätzung waren sie voller „Angst“, „Misstrauen“ und „Sorge“, „vom Elend erdrückt“, „lieblos und furchtsam“, „des Heuchelns und aller Falschheit gewöhnt“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 224f). Die emotionale Vernachlässigung dieser Kinder hat ihre Entwicklung also deutlich negativ beeinflusst. – In dem MASLOW’schen Bedürfniskonzept stellen die „Bedürfnisse nach Achtung und Wertschätzung“ („*esteem needs*“) die 4. und höchste Ebene der menschlichen „Grundbedürfnisse“ dar. Nach seiner Einschätzung besitzen alle Menschen das Bedürfnis nach einer grundlegenden Wertschätzung ihrer Person, nach Achtung durch andere und nach Selbstachtung (vgl. Kap. 2.2.4). Wie PESTALOZZI hebt auch MASLOW die besondere Bedeutung einer von frühester Kindheit an erlebten Wertschätzung für eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit hervor. Auch hier zeigen sich – wenn auch in anderem sprachlichen Gewand – durchaus ähnliche Gedankenlinien.

Für PESTALOZZI endet die „sittliche Erziehung“ jedoch nicht mit einer möglichst umfassenden Befriedigung der o. g. physischen und emotionalen „Grundbedürfnisse“. Vielmehr geht es in einem weiteren Schritt darum, in der verglichenen Reflexion der „sittlichen Verhältnisse“, in denen die Kinder leben, ihre „sittliche Ansicht“ zu wecken und ihren „Willen zum Guten“ zu stärken. Dieser gründet nach PESTALOZZIs Auffassung jedoch ganz in jedem einzelnen Menschen als einem autonomen „Werk seiner selbst“ (vgl. Kap. 3.1.2). – Auch für MASLOW endet die „Bedürfnispyramide“ nicht bei den „Grundbedürfnissen“, sondern erhebt

sich weiter in Richtung der sogenannten „Metabedürfnisse“ („*meta needs*“) (vgl. Kap. 2.2.4). Auf der 5. Ebene melden sich, sobald die „Mangelbedürfnisse“ („*deficiency needs*“) der unteren Stufen weitgehend erfüllt sind, die „Wachstumsbedürfnisse“ („*growth needs*“), aufgrund derer der Mensch zu einer ethischen Vervollkommnung seiner Persönlichkeit und seiner „Selbst-Verwirklichung“ strebt (MASLOW 1954/2008, S. 73f). Bis in die Wortwahl hinein zeigen sich hier unmittelbare Parallelen zu der Auffassung PESTALOZZIs, da auch er die Fähigkeit zur Erlangung der höchsten Stufe der „Sittlichkeit“ in der Autonomie des Menschen als eines „Werkes seiner Selbst“ begründet sieht. Nicht zuletzt der Ausblick auf die transzendente-spirituelle Dimension des menschlichen „Selbst“ auf seiner höchsten Verwirklichungsebene – bei PESTALOZZI in einem traditionell christlichen Kontext, bei MASLOW in einem universell transpersonalen Sinne – verbindet die beiden Ansätze.

Als erstes Fazit des Vergleichs lässt sich somit Folgendes festhalten: Obgleich sich MASLOW an keiner Stelle direkt auf die Anthropologie oder die Erziehungslehre PESTALOZZIs bezieht, zeigen sich erstaunliche Parallelen zwischen den Sichtweisen der beiden Autoren, zwischen deren Veröffentlichungen mehr als 150 Jahre liegen.

Trotz aller Gemeinsamkeiten lassen sich auch *Unterschiede* zwischen den beiden Konzepten ausmachen, die wohl überwiegend deren verschiedenen geschichtlichen bzw. fachlichen Kontexten und Zielsetzungen geschuldet sind und weniger deren zentrale Inhalte betreffen. Während es PESTALOZZI primär um den Entwurf eines „Erziehungskonzeptes“ für die pädagogische Praxis sowie um dessen anthropologische Grundlegung ging, zielte MASLOW aus psychologischer Sicht auf die Entwicklung einer „Bedürfnistheorie“, die im Rahmen der von ihm mitbegründeten „Humanistischen Psychologie“ und „Psychotherapie“ ihre Wirksamkeit entfalten sollte. Somit entfällt bei MASLOW die Einbettung seiner „Bedürfnislehre“ in ein pädagogisches Gesamtkonzept, wie es etwa PESTALOZZI in seiner „sittlichen Elementarbildung“ entwickelt hat. MASLOW stellt bedürfnispsychologische Grundlagen dar, auf denen eine „humanistische“ Psychologie und Pädagogik aufbauen kann. PESTALOZZI geht noch einen Schritt weiter und führt modellhaft aus, wie – unter Beachtung der menschlichen Bedürfnisse auf unterschiedlichen Ebenen – eine „Erziehung zur Sittlichkeit“ erfolgen kann, die den ganzen Menschen als „Werk der Natur“, als „Werk der Gesellschaft“ und als „Werk seiner selbst“ umfasst. Insofern ist das theoretische Bedürfniskonzept MASLOWS zwar in weiten Bereichen deckungsgleich mit dem reflektierter Erfahrung entstammenden Ansatz PESTALOZZIs, reicht jedoch nicht an dessen weitaus umfassenderes pädagogisches Gesamtkonzept heran. MASLOW reflektiert gleichsam einen Teilbereich des PESTALOZZIschen Ansatzes der „sittlichen Erziehung“ genauer – und formuliert ihn für seine Zeit und für seinen Kontext neu. Diese Präzisierung des „Bedürfniskonzeptes“ durch MASLOW ist zweifellos für eine „Pädagogik der Wertschätzung“, in der es immer auch um die wertschätzende Beachtung der menschlichen „Grund-“ und „Metabedürfnisse“ gehen muss, ein bleibendes Verdienst. Die Grundlegung eines solchen „gestuften“ Modells ist jedoch in gewisser Weise bereits bei PESTALOZZI zu finden, der ein anthropologisch umfassendes Bild der Möglichkeiten einer „sittlichen Erziehung“ unter Beach-

tung der dem Menschen innewohnenden „Bedürfnisdimensionen“ zeichnet, das bis heute Aktualität besitzt. Die Sicht des Menschen als eines mit vielfältigen Bedürfnissen, Entwicklungsmöglichkeiten und Wachstumspotenzialen ausgestatteten Wesens – die sich sowohl bei PESTALOZZI als auch bei MASLOW findet – kann m. E. bis heute als anthropologische Grundlage einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dienen.

Es würde den Rahmen dieser Studie sprengen, die im Laufe der Zeit erfolgte *Kritik* an diesen beiden „Stufenmodellen“ der Bedürfnisentwicklung umfassend aufzuarbeiten. So seien an dieser Stelle lediglich einige zentrale Kritikpunkte aufgeführt, die für den Kontext dieser Arbeit wichtig sind.

Da ist zunächst die Kritik an der „Stufentheorie“ der menschlichen Bedürfnisse zu nennen, welche stets die Gefahr in sich birgt, als etwas allzu Statisches missverstanden zu werden. Diese Kritik ist in jedem Fall berechtigt, insofern sie die Komplexität des menschlichen Bedürfniserlebens betont und vor allzu vereinfachendem „Schubladendenken“ warnt, das die Realität der möglichen Gleichzeitigkeit und fließenden Übergänge zwischen unterschiedlichen Bedürfnisebenen unzulässig verkürzt. Es sprechen jedoch m. E. einige Gründe dafür, dass sowohl PESTALOZZI als auch MASLOW ihre Modelle durchaus in einem dynamischen Sinne verstanden wissen wollten – und keinesfalls von einer starren „Stufenfolge“ ausgehen, nach der sich Entwicklung zu vollziehen und Erziehung zu richten habe. So betont PESTALOZZI immer wieder, dass *alle* Ebenen des Menschseins Teil der „sittlichen Elementarbildung“ sein müssen – auch wenn er zu Recht feststellt, dass die physische Versorgung im Falle seiner von Hunger, Krieg und Krankheit ausgezehrten Waisenkinder Priorität vor allen anderen Bedürfnisebenen haben musste. In seinen praktischen Beispielen zeigt er stets die enge *Verwobenheit* aller Ebenen der „sittlichen Erziehung“ auf. Auch bei MASLOW finden sich Hinweise, dass er sein Modell keinesfalls in dem Sinne verstanden wissen wollte, dass jedes Bedürfnis erst vollkommen befriedigt sein muss, ehe das nächste aufkeimt und Beachtung fordert. Vielmehr ist hier – wie auch bei PESTALOZZI – von einer gewissen Gleichzeitigkeit sowie von Überschneidungen der jeweiligen Bedürfnisebenen auszugehen, die nach Befriedigung rufen. Die „Stufenfolge“ zeigt lediglich eine grundlegende Entwicklungslinie auf, ist aber in keinem Fall statisch zu verstehen, sondern enthält immer auch dynamische Elemente und individuelle Varianten.

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die mangelnde empirische Absicherung sowohl des PESTALOZZI'schen als auch des MASLOW'schen Modells. Dieser Punkt ist in gewisser Weise berechtigt; andererseits kann man den Autoren zugutehalten, dass sie in *ihrer* Zeit die *ihnen* zur Verfügung stehenden Erkenntniszugänge und -möglichkeiten genutzt und ausgeschöpft haben. Dennoch tut sich hier zweifellos ein breites Feld für künftige empirische Forschung auf, in deren Rahmen die Thesen PESTALOZZI's und MASLOW's neu auf den Prüfstand zu stellen wären.

Schließlich könnte man den universellen Gültigkeitsanspruch der beiden Konzepte in Frage stellen und die Notwendigkeit einer Einsicht in deren kulturelle Bedingtheit kritisch hervorheben. Auch eine solche Kritik an den o. g. Ansätzen wäre in gewisser Hinsicht berechtigt; sie stellt jedoch m. E. nicht die prinzipielle Möglichkeit in Frage, dass die Modelle von PESTALOZZI und MASLOW u. U.

dennoch einen wichtigen Beitrag zur Grundlegung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in unserer modernen westlich-demokratischen Gesellschaft leisten können. Was PESTALOZZI in seinen „Nachforschungen“ grundgelegt und in seinem „Stanser Brief“ für die „sittliche Erziehung“ ausformuliert hat, kann m. E. durchaus auch heute noch in vielerlei Hinsicht als aktuell betrachtet werden: Auch in der modernen Welt ist der Mensch ein „Werk der Natur“, ein „Werk der Gesellschaft“ und ein „Werk seiner selbst“ – wenngleich die gesellschaftliche Sozialisation heute zweifellos andere Prägungen aufweist, die Autonomie des Menschen sich andere „sittliche“ Orientierungen sucht und der Mensch als „Werk seiner selbst“ sich andere Ziele setzt als noch zu PESTALOZZIs Zeiten. Auch MASLOWs Konzept der unterschiedlichen „Bedürfniskategorien“ hat – bei aller berechtigten Kritik – bis in unsere Zeit m. E. nichts an Aktualität verloren; es hält vielmehr das Bewusstsein dafür wach, dass der Mensch als „Bedürfniswesen“ auf allen Ebenen seines Menschseins wahrgenommen und wertgeschätzt werden will – gerade auch im Bereich der Erziehung. So können sich beide Ansätze durchaus befruchten und ergänzen und jeder in seiner Weise einen Beitrag zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten, der im Folgenden noch näher zu bestimmen sein wird.

PESTALOZZIs Ansatz der „Sittlichen Elementarbildung“ und KOHLBERGs Konzept der „Moralstufenentwicklung“

Hier soll nun zunächst das Konzept der „Moralstufenentwicklung“ von LAWRENCE KOHLBERG in seinen Grundzügen kurz vorgestellt werden, bevor dann in einem weiteren Schritt ein Vergleich zu dem Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ nach PESTALOZZI erfolgt. Dabei sollen wiederum Gemeinsamkeiten, Unterschiede und kritische Aspekte erörtert werden, bevor dann abschließend die Bedeutung dieser Ansätze für eine Pädagogik der Wertschätzung herausgearbeitet werden kann.

Wohl kaum eine Theorie der moralischen Entwicklung hat in den letzten 50 Jahren so viel Ansehen erlangt, aber auch so viel Kritik hervorgerufen wie das Konzept der „Stufen des moralischen Urteilens und Entscheidens“ von KOHLBERG, das dieser bereits seit Ende der 1950er Jahre entwickelt hat (vgl. KOHLBERG 1968/1976/1984 a, in: ders., 2014; vgl. auch BECKER 2011). In kritischer Anknüpfung an PIAGETs Studien zur Entwicklung des „moralischen Urteils beim Kinde“ (PIAGET 1932/2015) erweiterte KOHLBERG dessen kognitiv-konstruktivistischen Ansatz und entwarf auf empirischer Grundlage seine „Moralstufentheorie“. Anhand von „Dilemma-Geschichten“, in denen den Befragten hypothetische moralische Konfliktsituationen zur Stellungnahme vorgelegt wurden, identifizierte KOHLBERG sechs „Stufen des moralischen Urteils“, die sich auf drei unterschiedlichen „Entwicklungsniveaus“ bewegen. Diese „Stufen“ der Moralentwicklung verortet KOHLBERG auf folgenden „Niveaus“: *Niveau I*: „Prä-moralisches Niveau“: > Stufe 1: „Orientierung an Strafe und Gehorsam“ und > Stufe 2: „Naiver instrumenteller Hedonismus“; *Niveau II*: „Moral der konventionellen Rollenkonformität“: > Stufe 3: „Moral des guten Kindes“ und > Stufe 4: „Moral der Aufrechterhaltung von Autorität“; *Niveau III*: „Moral der selbst-akzeptierten moralischen

Prinzipien“: > Stufe 5: „Moral des Vertrages“ und > Stufe 6: „Moral der individuellen Gewissensprinzipien“ (KOHLBERG 1968/1997, S. 26; vgl. MARTIN 1999, S. 142). Obgleich die moralischen Urteile der Probanden nicht *per se* mit deren tatsächlichem moralischen Handeln gleichzusetzen sind, können „moralische Urteile“ durch ihren präskriptiven Charakter, der den Einzelnen bei seinem Handeln leitet, nach KOHLBERG dennoch als „Grundlage einer Theorie des moralischen Handelns“ dienen (vgl. KOHLBERG 1984b/2014, S. 373ff).

Welche *Gemeinsamkeiten* zeigen sich nun zwischen den Ansätzen von PESTALOZZI und KOHLBERG? Als augenfälligste Gemeinsamkeit der beiden Konzepte ist wohl die Tatsache zu nennen, dass beiden Ansätzen eine entwicklungspsychologische Sichtweise zugrunde liegt, die sich jeweils durch die gesamte Theorie hindurchzieht. PESTALOZZI passt sein Modell der „sittlichen Elementarbildung“ ganz dem Entwicklungsprozess der Kinder – wie er ihn versteht – an. Die „Stufen“ der „sittlichen Erziehung“ gehen also mit der physischen, emotionalen und kognitiven kindlichen Entwicklung Hand in Hand; ihre Aufgaben verändern sich mit dem Heranwachsen der Kinder zu Jugendlichen und Erwachsenen. – Auch bei KOHLBERG verläuft die „Moralstufenentwicklung“ analog zum Entwicklungsprozess der Kinder und Jugendlichen, wobei der Fokus auf der kognitiven Ebene der Entwicklung liegt. So findet man nach KOHLBERG die „präkonventionellen Stufen“ 1 und 2 des moralischen Urteilens vor allem in der Kindheit, während die „konventionellen Stufen“ 3 und 4 überwiegend im Jugend- und Erwachsenenalter anzutreffen sind. Die „postkonventionellen Stufen“ 5 und 6 kommen nach Einschätzung KOHLBERGs insgesamt eher selten vor; sie sind selbst bei Erwachsenen nicht häufig anzutreffen (vgl. BECKER 2011, S. 22). Die Vorstellung einer stufenförmigen Entwicklung der inneren Konzepte von „Sittlichkeit“ bzw. „Moral“ liegt somit beiden Modellen zugrunde, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung.

Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Ansätze liegt darin, dass beide die sittlich-moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht als einen rein intrinsisch gesteuerten Prozess auffassen, der sich unabhängig von dem sozialen Umfeld entfaltet, in dem die jungen Menschen aufwachsen. Vielmehr stimmen beide Autoren darin überein, dass die Beziehungen zu Erziehungspersonen sowie zu Gleichaltrigen bei der Entwicklung moralischer Normvorstellungen eine entscheidende Rolle spielen. Während PESTALOZZI dies in seinem „Stanser Modell“ am Beispiel des vertrauensvollen pädagogischen Bezugs zum Erzieher und des Miteinanders der Kinder in der sozialen Gemeinschaft aufzeigt, stellt KOHLBERG aufgrund seiner empirischen Untersuchungen fest: „Moralstufen sind in erster Linie als Resultat der Interaktion des Kindes mit anderen zu verstehen und dürfen nicht als unmittelbare Entfaltung biologischer oder neurologischer Strukturen betrachtet werden“ (KOHLBERG 1968/2014, S. 31). Hier zeigt sich eine weitere Übereinstimmung der beiden Konzepte.

Nach Feststellung dieser grundlegenden Gemeinsamkeiten ist nun in einem weiteren Schritt zu prüfen, ob es hinsichtlich der zeitlichen Abfolge und der inhaltlichen Charakterisierung „moralischer Entwicklungsstufen“ bei PESTALOZZI und KOHLBERG weitere Parallelen gibt – oder ob sich hier bereits Unterschiede abzeichnen.

Für KOHLBERG beginnen die Moralvorstellungen des Menschen auf dem „prä-moralischen Niveau“ mit Stufe 1, der „Orientierung an Strafe und Gehorsam“. Auf diesem Level urteilen die Befragten gemäß den Erwartungen von Autoritäten und verhalten sich aus Angst vor Strafe konform zu deren Normvorstellungen (vgl. KOHLBERG 1968/2014, S. 26). Auf Stufe 2, die im Rahmen des KOHLBERG'schen Modells als „naiver instrumenteller Hedonismus“ bezeichnet wird, beruhen die Urteile der Befragten auf eigenen Interessen und Bedürfnissen, die sie durch eine Instrumentalisierung anderer („eine Hand wäscht die andere“) um eines egoistischen Vorteils oder um einer Belohnung willen zu befriedigen suchen (vgl. ebd.; vgl. KOHLBERG 1976, S. 128).

Diese beiden ersten „Stufen“ stehen zunächst nicht im Widerspruch zu den Annahmen PESTALOZZI, der am Beispiel seiner Stanser Heimkinder aufzeigt, dass diese sich nach einiger Zeit – nicht zuletzt aus Angst vor Strafe – durchaus den „sittlichen“ Vorstellungen ihres Erziehers anpassen. Im Umgang mit anderen Kindern in der Erziehungsgemeinschaft konnten PESTALOZZI's Zöglinge lernen, in sozialen Alltagssituationen faire Lösungen für ihre Bedürfnis- und Interessenkonflikte zu finden (vgl. PESTALOZZI 1799/1983, S. 232f). Am Beispiel der Frage, ob die Kinder bereit seien, weitere Waisenkinder aus dem niedergebrannten Altdorf aufzunehmen, verdeutlicht der Autor, wie er den Horizont des zunächst von egoistischen Interessen geleiteten Handelns der Kinder anhand einer konkreten Bewährungsprobe gezielt zu erweitern suchte (vgl. ebd.).

Das nächst höhere Niveau bezeichnet KOHLBERG als „Moral der konventionellen Rollenkonformität“ (vgl. KOHLBERG 1968/2014, S. 26). Auf Stufe 3 kommt hierbei die „Moral des guten Kindes“ zum Tragen, das sich gehorsam an den ihm vorgegebenen heteronomen Moralvorstellungen orientiert, um die Anerkennung der anderen zu gewinnen. Das bedeutet, „...daß man Beziehungen pflegt und Vertrauen, Loyalität, Wertschätzung und Dankbarkeit empfindet“ (KOHLBERG 1979/2014, S. 129f). Auf Stufe 4 ist eine „Moral der Aufrechterhaltung der Normen“ von Autoritäten und sozialen Systemen auszumachen, die prinzipiell als legitim betrachtet werden. Diese Moralvorstellungen basieren auf dem Bemühen um die Einhaltung gesellschaftlich definierter Regeln des Zusammenlebens (vgl. ebd., S. 130).

PESTALOZZI äußert sich bezüglich des kindlichen Bedürfnisses nach Anerkennung für sein „sittliches“ Handeln ambivalent. Einerseits konstatiert der Autor, dass das Kind „das Gute“ für sich selbst will – und nicht, um es dem Erzieher recht zu machen oder seinen Gefallen zu finden. Andererseits formuliert PESTALOZZI: „Alles, was es lieb macht, das will es. Alles, was ihm Ehre bringt, das will es“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 227). Vielleicht lässt sich dieser Widerspruch dadurch auflösen, dass PESTALOZZI zum einen den anthropologisch veranlagten „Willen zum Guten“ als eine letztlich von allen äußeren Gegebenheiten unabhängige Kategorie darstellen will, andererseits aber auch die psychische Realität der stark vernachlässigten und zutiefst traumatisierten Kinder realistisch vermitteln möchte, denen es an allem mangelte, was diesen „sittlichen Willen“ in positiver Weise hätte beeinflussen, fördern oder erwecken können. Es bleibt jedoch bemerkenswert, wie dezidiert PESTALOZZI darauf hinweist, dass die Motivation zum „sittlichen Han-

deln“ bereits im Kindesalter in jedem Menschen angelegt ist: „Der Mensch will so gerne das Gute, das Kind hat so gerne ein offenes Ohr dafür; aber es will es nicht für dich, Lehrer, es will es nicht für dich, Erzieher, es will es für sich selber“, stellt PESTALOZZI fest (PESTALOZZI 1799/1983, S. 227). Hier macht der Autor unmissverständlich deutlich, dass es seiner Auffassung nach einen *autonomen* „Willen zum Guten“ in jedem Kind gibt, der unabhängig von dem Bedürfnis nach Anerkennung und Zuwendung seitens des Erziehers existiert. In diesem Punkt unterscheidet sich PESTALOZZIs Auffassung deutlich von derjenigen KOHLBERGs.

Erst auf dem Niveau der „Moral der selbst-akzeptierten moralischen Prinzipien“ sind allgemeine ethische Vorstellungen anzutreffen, deren Berechtigung aus eigener Überzeugung anerkannt wird. So zeigt sich auf Stufe 5 eine „Moral des Vertrages“, die sich auf der Basis der individuellen Rechte in einem demokratisch legitimierten Rechtssystem entwickelt – und die das autonome „Selbst“ des Einzelnen als anerkennende Instanz voraussetzt (KOHLBERG 1968/1997, S. 26). Auf Stufe 6 schließlich findet man die „Moral der individuellen Gewissensprinzipien“, welche auf „selbstgewählten ethischen Prinzipien“ beruht (ders. 1976/2014, S. 132). Diese höchste Stufe der Moralentwicklung beinhaltet auch den Rückgriff auf abstrakte, universell gültige moralische Grundsätze – wie z. B. das inhaltliche Prinzip der Achtung der Würde jedes einzelnen Menschen oder auch formale Prinzipien wie den kategorischen Imperativ nach KANT – als handlungsleitende Maxime.

Bei diesen beiden letzten Stufen zeigen sich weitreichende Parallelen zu dem Ansatz PESTALOZZIs, der die Reflexion über das „sittlich Gute“ an den Schluss der „sittlichen Elementarbildung“ stellt: „Endlich und zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern...“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 232). Auf dieser kognitiven „Stufe“ der Erziehung zur Sittlichkeit kann die „Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse“ erfolgen (ebd., S. 236). Diese kritisch-vergleichende Reflexion über sittliche Normen führt schließlich auch bei PESTALOZZI zur Verwirklichung der höchsten Stufe der „Sittlichkeit“, die nur der autonome Mensch als „Werk seiner Selbst“ erreichen kann. Die bereits im Kind keimhaft angelegte „autonome Sittlichkeit“ kommt auf dieser Stufe zur Entfaltung. Was diese höchste Ebene der „autonomen Moral“ betrifft, stimmen die Ansätze von PESTALOZZI und KOHLBERG also weitgehend überein.

Bei allen Gemeinsamkeiten zeigen sich auch grundlegende *Unterschiede* zwischen beiden Konzepten. Während PESTALOZZI seine Theorie der „sittlichen Erziehung“ auf der Grundlage gelebter pädagogischer Praxis entwickelte, gelangte KOHLBERG auf dem Wege systematischer Befragungen von Probanden zu seinen Erkenntnissen über die Stufen der „moralischen Entwicklung“. Hier ist also eine methodische Differenz festzustellen, die den grundsätzlichen Möglichkeiten und Erkenntnisansätzen ihrer Entstehungszeit geschuldet ist.

Ein weiterer Unterschied besteht in der Perspektive, unter welcher die beiden Autoren ihr Thema betrachten. Für PESTALOZZI ist die „sittliche Erziehung“ eine pädagogische Aufgabe, welche die jungen Menschen in ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Gesamtheit umfasst und sich auf deren jeweilige Entwicklungsphasen zurückbezieht. KOHLBERG hingegen betrachtet in seiner psychologischen

Theorie ausschließlich die kognitive Ebene und analysiert, wie sich das „moralische Denken“ bei Jugendlichen und Erwachsenen entwickelt. Insofern stellt KOHLBERGs rein kognitiver Ansatz gegenüber der PESTALOZZI'schen Sichtweise, die auch die physische, die emotionale und die aktionale Ebene ausdrücklich mit einbezieht, in gewisser Hinsicht eine Verkürzung dar. Dies ist, sofern es dem reinen Forschungsinteresse dient, zwar legitim; für die Auffassung vom Menschen sowie für eine dieser entsprechenden pädagogischen Praxis hingegen birgt eine solche verkürzte Sichtweise jedoch m. E. gewisse Gefahren in sich. Jegliche Form von anthropologischem Reduktionismus, der den Menschen in seine „Einzelteile“ zergliedert und seine „Ganzheit“ auf bestimmte Einzelaspekte reduziert, läuft demnach Gefahr, dem Menschen in seiner physisch-psychisch-mental einheit nicht gerecht zu werden. Es kann m. E. als PESTALOZZI's bleibendes Verdienst betrachtet werden, gerade auch uns moderne Menschen immer wieder daran zu erinnern, dass die „sittliche Erziehung“ sich eben nicht nur im „Kopf“ (im Denken) abspielt, sondern immer auch die Ebenen des „Herzens“ (des Empfindens) und der „Hand“ (des Handelns) mit einbeziehen muss, wenn sie nachhaltig und wirksam sein will.

Was bleibt, ist die Frage nach der *Kritik* an diesen Stufenkonzepten der moralischen Entwicklung. Auch bezüglich des KOHLBERG'schen Ansatzes würde es an dieser Stelle zu weit führen, die Kritik an diesem Konzept umfassend aufzuarbeiten. Dass die „Moralstufentheorie“ sowie ihre Genese nicht ohne Kritiker geblieben sind, hat BECKER in seiner detaillierten Studie überzeugend aufgezeigt (vgl. BECKER 2011). Die Kritik an KOHLBERGs Konzept bezieht sich dabei nicht nur auf die theoretische Definition der einzelnen Stufen, sondern auch auf forschungsmethodische und konzeptuelle Fragen (vgl. ebd., S. 403). Dennoch kommt BECKER zu folgendem Resümee: „Viele der heutigen Kritiker ... werden Kohlberg nicht gerecht“ (ebd.). Zwar seien Revisionen und Weiterentwicklungen an einigen Stellen durchaus sinnvoll; jedoch widerspreche das nicht der KOHLBERG'schen Grundauffassung, da er selbst neuen Forschungsergebnissen gegenüber immer offen gewesen sei (ebd.). Mit BECKER, der die „Aktualität“ dieses Ansatzes m. E. stringent herausgearbeitet hat, ist davon auszugehen, dass KOHLBERGs „Moralpsychologie“ trotz seiner Kritiker in ihren Grundzügen bis heute relevant geblieben ist. Ähnliches lässt sich m. E. von dem PESTALOZZI'schen Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ sagen; auch hier sind sowohl einige inhaltliche Aspekte als auch die methodische Herangehensweise einerseits zeitbedingt und kritikwürdig, andererseits als Ganzes aber dennoch bis in unsere Zeit hinein grundlegend, Orientierung gebend und richtungsweisend, was im Folgenden noch genauer erörtert werden soll.

Folgerungen für das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Abschließend bleibt zu fragen, was die o. g. Überlegungen für das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bedeuten und welche Schlussfolgerungen daraus abgeleitet werden können. Dabei wird es zunächst darum gehen, zu prüfen, welche Dimensionen des Erziehungsprozesses eine „Pädagogik der Wertschätzung“ umfassen muss, wenn sie den oben erörterten Gesichtspunkten einer den Menschen in seiner leiblichen, seelischen und geistigen Grundbeschaffenheit wertschätzenden

„sittlich-sozialen“ Erziehung entsprechen will. Was zeichnet eine „wertschätzende Pädagogik“ auf der oben charakterisierten Grundlage aus – und wie kann „Wertschätzung“ im Rahmen einer „sittlich-sozialen Erziehung“ heute verstanden werden?

1. **Wertschätzung der „Grundbedürfnisse“ von Kindern und Jugendlichen:** Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ begegnet den Grundbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auf physischer, emotionaler und sozialer Ebene mit Achtung und Wertschätzung. Dies bedeutet zugleich die Anerkennung von Mängeln, Defiziten und Deprivationen in diesem Entwicklungsbereich, die junge Menschen aufgrund ihrer Vorerfahrungen mitbringen. Schließlich geht es um einen angemessenen und wertschätzenden pädagogischen Umgang mit diesen nicht erfüllten Grundbedürfnissen. Sollten die Kompetenzen der Lehr- und Erzieherperson für einen professionellen Umgang mit schwerwiegenden Entwicklungsdefiziten bei Kindern und Jugendlichen nicht ausreichen, so ist im Sinne einer „wertschätzenden Pädagogik“ fachlicher Rat und professionelle psycho-soziale Hilfe hinzuzuziehen, um dem Kindeswohl in bestmöglicher Weise zu dienen.
2. **Wertschätzung als Förderung des kindlichen „Willens zum Guten“:** Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich darum bemüht, den kindlichen „Willen zum Guten“ anzuerkennen und angemessen zu fördern. Dies kann geschehen durch das Schaffen von pädagogischen Bedingungen, unter denen sich dieser immanente „sittliche Wille“ möglichst günstig und ungehindert entfalten kann. Förderliche Bedingungen können zum einen in der Haltung und pädagogischen Kompetenz der Erzieherpersönlichkeit selbst liegen, zum anderen aber auch in der Art des Zusammenlebens und der Gemeinschaftsgestaltung im Schulalltag. Ein grundsätzlich positives Menschenbild kann als Grundlage einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dienen, welche die Potenziale der Kinder und Jugendlichen (an)erkennt und stets darauf bedacht ist, ihren positiven Anlagen und Möglichkeiten bewusst zur Entfaltung zu verhelfen.
3. **Wertschätzung der „Erziehungsgemeinschaft“ der Kinder und Jugendlichen:** Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ betrachtet die Gemeinschaft der Kinder und Jugendlichen als einen unverzichtbaren Erfahrungsraum zur Einübung „sittlich-sozialer“ Verhaltensweisen. Die Gemeinschaft der Gleichaltrigen in der Schulklasse bzw. Lerngruppe, aber auch die altersübergreifende Schulgemeinschaft wird als ein wichtiges Lernfeld zum Erproben und Praktizieren sozialer Handlungsweisen verstanden. Soziale Konflikte sind im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ keine lästigen Störfaktoren, sondern wertvolle Lernchancen. Alltägliche Situationen werden als Lernanlässe für „wertschätzendes Verhalten“ gezielt aufgegriffen und genutzt. Darüber hinaus können Lernsituationen geschaffen werden, welche den unmittelbar erlebbaren Horizont der Klassen- und Schulgemeinschaft zu größeren gesellschaftlichen und globalen Kontexten hin erweitern.
4. **Wertschätzung der „Lehr- bzw. Erzieherperson“ als zentral bedeutsame Instanz:** Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist sich der zentralen Bedeutung des

Vorbildes der Lehr- bzw. Erzieherpersönlichkeit beim Prozess der „sittlichen Elementarbildung“ von Kindern und Jugendlichen bewusst. Sie weiß um die starke Wirkung der Persönlichkeit und des Verhaltens von Erzieherpersonen auf junge Menschen – sei es im positiven oder im negativen Sinne. Die Lehrperson kann ein Modell wertschätzenden Verhaltens und empathischen Verstehens sein – oder ein Modell für Nicht-Wertschätzung und Nicht-Verstehen. In jedem Falle zeitigt ihr „Vorbild“ Wirkungen auf das Empfinden, das Handeln und das Denken junger Menschen. Eine wertschätzende und empathische „Lehrerpersönlichkeit“ ist somit zweifellos der Dreh- und Angelpunkt einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

5. **Wertschätzung aller „Dimensionen“ des jungen Menschen:** Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ bezieht die emotionale, die aktionale und die kognitive Ebene der beteiligten Personen bewusst in pädagogische Planungen, Gestaltungen und Prozesse mit ein. Sie beachtet die emotionale Befindlichkeit der Kinder und Jugendlichen, lässt Raum für handlungsorientiertes soziales Lernen und widersteht der Einseitigkeit einer rein rationalen „moralischen“ Belehrung. Das bedeutet, dass die jungen Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit wertgeschätzt und beachtet werden. Dabei darf keine „Dimension“ im Erziehungsprozess außer Acht gelassen werden; vielmehr müssen „Herz“, „Hand“ und „Kopf“ in gleicher Weise zu ihrem Recht kommen. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ schätzt den ganzen Menschen mit allen seinen anthropologischen Grundgegebenheiten und vermeidet eine verkürzte und reduktionistische Sicht auf Kinder und Jugendliche.
6. **Wertschätzung der Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen hin zu einer „autonomen Sittlichkeit“:** Geht man von der Zielvorstellung aus, dass die sittlich-moralische Erziehung letztlich dem Menschen als einem autonomen „Werk seiner selbst“, also einem mündigen Subjekt, zur Entfaltung verhelfen will, so bedeutet das für eine „Pädagogik der Wertschätzung“, dass sie junge Menschen im Laufe ihrer Entwicklung zunehmend in die Lage versetzen sollte, ihre eigenen moralischen Urteile zu fällen. Das heißt, dass im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ die Relativität gesellschaftlicher Normen in altersgemäßer Weise thematisiert wird. Widersprüche und Normenkollisionen sollen aufgezeigt und offen diskutiert werden. Dabei wird Wert gelegt auf eine vorurteilsfreie Prüfung von „fremden“ sittlichen Normvorstellungen, die nicht den „eigenen“ Idealen entsprechen – sofern sie auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung stehen. Nur auf dieser Grundlage kann die Heranbildung einer eigenständigen Urteilsfähigkeit erfolgen, die einerseits die Klärung des eigenen ethischen Standpunktes anbahnt und andererseits einen wertschätzenden und toleranten, aber auch kritischen Umgang mit den sittlich-moralischen Vorstellungen anderer einschließt.

Die vorangegangenen Überlegungen sollen im folgenden Kapitel noch vertieft und zu einer anschließenden Gesamtbeurteilung der Bedeutung von PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Erziehung“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute geführt werden.

3.1.4 Bedeutung für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute

In einem letzten Schritt soll nun noch genauer geprüft werden, welche Bedeutung PESTALOZZIs Konzept der „sittlichen Erziehung“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute haben kann. Sind seine diesbezüglichen Überlegungen auch in der modernen Welt noch relevant – oder müssen sie im Wesentlichen als „überholt“ oder gar „anachronistisch“ eingeordnet werden? Gibt es auch kritisch zu bewertende Aspekte in PESTALOZZIs Ansatz, die heute nicht mehr geeignet sind, als Vorbild für eine zeitgemäße und wertschätzende „sittlich-soziale Erziehung“ zu dienen?

Hierzu haben sich einige Autoren bereits grundlegende Gedanken gemacht, als deren bekanntester und meistzitatierter wohl WOLFGANG KLAFKI gelten kann. KLAFKIs Sichtweise soll hier zunächst kritisch-würdigend dargestellt werden, bevor dann in einem nächsten Schritte weitere Aspekte der o. g. Fragestellung entfaltet werden.

KLAFKI legt in seiner überwiegend werkimmanenten Interpretation des „Stan-
ser Briefes“ dar, dass er zur Zeit der ersten Ausgabe dieser Auslegung die Auffassung vertrat, „...die im Stan-
ser Brief entwickelte ‚Methode‘ sittlich-sozialer Erziehung sei in ihren Grundprinzipien auch für die entsprechenden pädagogischen Gegenwartsauffassungen gültig“ (KLAFKI 1975, S. 38). In der Vorbemerkung zur überarbeiteten Auflage von 1975 räumt KLAFKI ein, „... daß der Versuch, Pestalozzis Methode der sittlichen Erziehung für die derzeitigen und zukünftigen Probleme der Sozialerziehung fruchtbar zu machen, differenzierter angelegt sein müsste“ (ebd.). Als kritisch zu betrachtende Gesichtspunkte nennt KLAFKI vor allem vier Aspekte, die einer gründlicheren Betrachtung bedürfen:

1. Pestalozzis „statisch-ständische“ Geschichtsauffassung, welche die „Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Verhältnisse“ verkennt;
2. die mangelnde Reflexion auf die „Geschichtlichkeit der Normen“, an denen sich eine sittlich-soziale Erziehung orientiert;
3. das Fehlen der Bezugnahme auf die „politischen Implikationen“ des im Stan-
ser Brief entwickelten Konzepts sittlicher Erziehung;
4. der nicht vorhandene Rückbezug der Stufe der „Reflexion“ innerhalb der „Methode“ sittlich-sozialer Erziehung auf die – ausschließlich argumentativ und kritisch-reflexiv zu erlangende – Begründung des Geltungsanspruchs „sittlicher Normen“, die heute nicht mehr als „absolut“ und „überhistorisch“ betrachtet werden können (ebd.).

Zu Punkt 1 ist anzumerken, dass es heute nicht mehr das Ziel der Erziehung sein kann, „die Armen zur Armut“ zu erziehen, sondern dass es vielmehr darum gehen muss, jedem Kind und jedem Jugendlichen im Sinne der uneingeschränkten „Chancengerechtigkeit“ alle Möglichkeiten zu eröffnen, einen seiner Begabung entsprechenden Zugang zu allen gesellschaftlichen Bereichen – und somit zu allen sozialen „Aufstiegsmöglichkeiten“ – zu eröffnen. Der Anspruch, einen Menschen so zu „erziehen“, dass er sich mit seiner wirtschaftlichen und sozialen Lage bzw. Not-

lage begnügt und keinerlei „Aspirationshoffnungen“ hegt, muss heute in der Tat als überholt und anachronistisch betrachtet werden.

Der in den Punkten 2 und 4 angesprochene Aspekt der mangelnden Reflexion auf die „Geschichtlichkeit der Normen“ – sowohl hinsichtlich der „Begründung“ derselben als auch im Rahmen der „Methode“ der sittlichen Erziehung – ist ein ebenso berechtigter wie ernstzunehmender kritischer Einwand. In demokratischen Gesellschaften, die sich durch eine grundlegend normenkritische Haltung und einen systemimmanenten Wertepluralismus auszeichnen, können „sittliche Normen“ nicht mehr unhinterfragt übernommen und pädagogisch unreflektiert vermittelt werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Relativität sozialer Verhaltensnormen in altersgemäßer Weise sehr wohl im Rahmen von Erziehung und Unterricht thematisiert werden kann – und in demokratischen Gesellschaften auch thematisiert werden muss. Hierzu liegen ausreichend theoretische Konzepte und Orientierungsrahmen vor, die ein solches *normenkritisches* Vorgehen leiten können. Dabei ist vor allem an die bereits erwähnte Theorie der Moralstufenentwicklung und der moralischen Erziehung von KOHLBERG zu denken, die in ihren Grundzügen m. E. bis heute nichts an Aktualität verloren hat (vgl. KOHLBERG 2014).

KLAFKIs Kritikpunkt 3 schließlich, die fehlende Bezugnahme von PESTALOZZIs Theorie der „sittlichen Erziehung“ auf mögliche „politische Implikationen“, ergibt sich m. E. notwendigerweise aus Punkt 1, der „statisch-ständischen Geschichtsauffassung“. Obgleich man PESTALOZZI zugutehalten muss, dass er in seinem politisch-republikanischen Denken vielen seiner Zeitgenossen voraus war (und von diesen ja nicht zuletzt aus diesem Grunde heftig angefeindet wurde)²⁶, stellen in der heutigen Zeit *politische* respektive *sozialkritische* Themen in demokratischen Gesellschaften und Bildungsinstitutionen zweifellos unverzichtbare Bestandteile einer „sittlich-sozialen Erziehung“ dar.

Insofern ist KLAFKIs Einschätzung bis in unsere Zeit durchaus aktuell und berechtigt. Darüber hinaus ergeben sich m. E. aber noch weitere Gesichtspunkte, die für die Frage nach einer zeitgemäßen „sittlich-sozialen Erziehung“ – auch im Hinblick auf Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – relevant sind, die jedoch in der bisherigen Diskussion noch kaum Beachtung gefunden haben.

Zunächst sollen nun diejenigen Aspekte von PESTALOZZIs Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ thematisiert werden, die geeignet sind, einen *positiven* Beitrag zum Nachdenken über eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert zu leisten.

26 In seinem „Stanser Brief“ beschreibt PESTALOZZI ausführlich, wie das Unterwälder „Volk“, das „allem Fremden als Neuerung abgeneigt mit bitterer und misstrauischer Hartnäckigkeit an dem ganzen Umfange seines alten, auch noch so elenden Daseins“ festhielt, ihm als einem „Geschöpf der neuen verhaßten Ordnung“ mit äußerstem Misstrauen und deutlicher Ablehnung begegnete. Diese „politische Mißstimmung“ war verbunden mit einer „religiösen Mißstimmung“, da die katholische Bevölkerung PESTALOZZI als ersten „Reformierten“ in einem „öffentlichen Dienst“ für einen „Ketzer“ hielt: „Man sah mich als einen Ketzer an, der bei einigem Guten, das er den Kindern tue, ihr Seelenheil in Gefahr bringe“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 227).

1. Erziehung als mehrdimensionale „Begegnung“ zwischen autonomen Personen

Der „Dreischritt“ der Methode der „sittlichen Elementarbildung“, den PESTALOZZI in seinem „Stanser Brief“ dargelegt hat, kann uns in der heutigen Zeit an die Mehrdimensionalität von Erziehungsprozessen erinnern und somit einseitigen Vorstellungen über die „Machbarkeit“ von „sittlich-sozialer Erziehung“ – etwa durch eine technizistische Anwendung von „Sozialkompetenztrainings“ oder durch reine „Belehrung“ – entgegenwirken. In der Erziehung haben wir es immer mit lebendigen Menschen in ihrer Ganzheit, Komplexität und Vielschichtigkeit zu tun, die sich durch kein noch so ausdifferenziertes pädagogisches „Programm“ in ihren Haltungen und Einstellungen – gleichsam „automatisch“ und „zwangsläufig“ – in eine bestimmte Richtung „prägen“ oder „manipulieren“ lassen. Erziehung ist ein Prozess der *Begegnung* zwischen prinzipiell autonomen Personen, der auf allen Ebenen wohlgedacht sein will, aber immer auch das Moment des Unberechenbaren, Einmaligen und Unwiederholbaren in sich birgt. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ muss dieser Tatsache Rechnung tragen, wenn sie mehr sein will als lediglich ein weiteres „Rezept“ für das „Training sozialer Kompetenzen“, derer sich heute so zahlreiche auf dem Markt der pädagogischen „Praxisprogramme“ finden. Was dies für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Einzelnen bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, soll in Kap. 4 dieser Arbeit noch ausführlicher entfaltet werden.

2. Pädagogische Fürsorge bzgl. der „Grundbedürfnisse“ junger Menschen

PESTALOZZIs „Stanser Modell“ der „sittlichen Erziehung“ beginnt auf der *ersten Stufe* mit der unbedingten Beachtung bzw. „Besorgung“ aller Grundbedürfnisse der Kinder, um sie dadurch „in ihrem Innern zu gründen und zu sichern“ und somit die Entwicklung von Ich-Stärke und psychischer Stabilität zu ermöglichen. Der Pädagoge stellt in seinen Reflexionen unmissverständlich klar, dass ohne eine solche vorangegangene „Befriedigung“ elementarer Grundbedürfnisse jegliche „Übung“ oder „Belehrung“ bzgl. des sittlich-sozialen Verhaltens auf keinen fruchtbaren Boden fallen kann – eine Erkenntnis, die nicht zuletzt durch die neurobiologische Forschung der letzten Jahrzehnte eindrucksvoll belegt wurde (vgl. SPITZER 2006; BAUER 2007; HÜTHER 2016). In einer Zeit „veränderter Kindheit“ (vgl. FÖLLING-ALBERS 2015; HARTINGER/BAUER 2008; ROLFF/ZIMMERMANN 2001), neuer Formen emotionaler und sozialer Vernachlässigung, steigender Kinderarmut, medialer Überflutung und digitaler Vereinzelung – gerade auch von Kindern und Jugendlichen – gewinnt diese Sichtweise an aktueller Bedeutung. Eine Lehr- oder Erzieherperson, die nicht um mögliche physische, emotionale oder soziale Grunddefizite der ihr professionell „anvertrauten“ Kinder und Jugendlichen *weiß* bzw. diese nicht einfühlsam *wahrnimmt*, kann ihrer pädagogischen Aufgabe in der heutigen Zeit m. E. nicht gerecht werden. Eine die Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen respektierende und wertschätzende Lehrperson muss vielmehr in der Lage sein, nicht nur diesbezügliche Defizite zu erkennen, sondern

ihnen auch in angemessener Weise zu begegnen – seien die Bedürfnisse nun physischer, psychischer oder sozialer Natur. Sollten die individuellen Problematiken der Kinder und Jugendlichen den Kompetenzbereich der Lehrperson überschreiten, so ist es m. E. notwendig, in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten externe professionelle Hilfsangebote zu eruieren, auf diese hinzuweisen und zu deren Nutzung zu ermutigen. Diesbezügliche Kompetenzen seitens der Lehr- und Erziehungspersonen stellen m. E. eine unverzichtbare Voraussetzung für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ dar, die dieser Bezeichnung gerecht werden will.

3. Einübung „wertschätzender Verhaltensweisen“ in der sozialen Gemeinschaft

Bezüglich der *zweiten Stufe* der „sittlichen Erziehung“ – den „sittlichen Übungen“ im realen, alltäglichen Vollzug des Zusammenlebens in der Erziehungsgemeinschaft mit anderen Kindern und mit Erwachsenen – macht PESTALOZZI in anschaulicher Sprache deutlich, dass im Hinblick auf den Erwerb „sittlicher Tugenden“ die „unmittelbare Anwendung und Haltung im Leben“ ein unverzichtbares Grundelement der Sozialerziehung darstellt. Nur so ist es möglich, „belebte Gefühle jeder Tugend“ in den Kindern bzw. Jugendlichen zu wecken, die nach Auffassung PESTALOZZIs jeglicher abstrakten Reflexion vorangehen müssen, sofern diese wirkungsvoll und nachhaltig sein soll. Dennoch erschöpft sich PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Erziehung“ nicht in der Anwendung von „Trainingsprogrammen zur Sozialkompetenzentwicklung“, die heute – zumindest nach Aussage unzähliger „Schulprogramme“ – in Schulen weite Verbreitung gefunden haben. Zu einer „vollständigen“ Sozialerziehung gehören für PESTALOZZI unabdingbar drei Aspekte: die Befriedigung der Grundbedürfnisse des Einzelnen, die Einübung von sozialen Verhaltensweisen in der Gemeinschaft und schließlich die Reflexion über das ethisch „Gute“ – was auch immer das im Einzelnen heißen mag. PESTALOZZI erinnert uns daran, dass es mit der Anwendung von sozialen „Übungsprogrammen“ im Schulunterricht *allein* nicht getan sein kann, da dabei u. U. wichtige Komponenten einer sittlich-sozialen Erziehung in Vergessenheit geraten können, die für deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit unverzichtbar sind. Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule von heute bedeutet das, dass diese sich keinesfalls in quasi *künstlich* eingeführten „Sozialkompetenzübungen“ erschöpfen darf, sondern sich immer auch in *realen* Situationen des täglichen Zusammenlebens in der Schulgemeinschaft – und darüber hinaus auch im näheren Umfeld der jeweiligen Gesellschaft sowie im weiteren Umkreis der globalen Gemeinschaft – ganz konkret, handlungsorientiert und situativ bewähren muss.

4. Kritische Reflexion unterschiedlicher „sittlich-moralischer“ Normvorstellungen

Erst auf der *dritten Stufe* der „sittlich-sozialen Erziehung“, die gemeinhin als die „Stufe der Reflexion“ bezeichnet wird, empfiehlt PESTALOZZI, den Kindern bzw. Jugendlichen „mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wör-

tern“ zu kommen, um ihnen eine „rechtliche und sittliche Ansicht“ der Lebensverhältnisse zu ermöglichen, in denen sie „durch ihr Dasein und seine Umgebungen“ bereits stehen. Dieser Schritt, der durch „Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse“ vollzogen wird, birgt m. E. bereits eine Relativierung der geltenden Normen in sich – und kann, sofern er über die unmittelbare Lebenssituation der Kinder hinausreicht, durchaus auch heute noch zur Leitperspektive für einen „Ethikunterricht“ in Schulen werden, der die historische Relativität sittlicher Normen gezielt thematisiert und differenziert aufarbeitet. Im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kann es hierbei darum gehen, auch politische und gesellschaftskritische Fragestellungen bewusst einzubeziehen. Dabei kommt insbesondere der Frage eine besondere Bedeutung zu, *welche* „sittlichen Normen“ in unserer demokratischen Gesellschaft akzeptabel bzw. tolerierbar sind – und welche normativen Vorstellungen mit den Ideen und Idealen einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung *nicht* kompatibel sind. Allen im Sinne von bloßen „Sozialtechniken“ angewandten „Sozialerziehungsmaßnahmen“, welche allzu praktizistisch die Ebene der kritischen Reflexion gänzlich außer Acht lassen, ist hingegen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine Absage zu erteilen, da sie einer „Erziehung zur Autonomie“, die immer auch die Entwicklung einer „autonomen Moral“ ermöglichen muss, in einer demokratischen Gesellschaft prinzipiell widerstreben – und somit eine zeitgemäße Erziehung zur Sittlichkeit konterkarieren.

5. Erziehung zu einer „vielseitigen Entwicklung“ und „Harmonie der Seelenkräfte“

PESTALOZZI's Erziehung zielt *auch*, aber *nicht ausschließlich* auf die kognitive Ebene der „Reflexion“ hin; vielmehr geht es hierbei stets um eine „*Harmonie der Seelenkräfte*“, auf deren Boden eine „sittliche Erziehung“ nach Auffassung des Pädagogen am besten gedeihen kann. Bei jeglicher Erziehung und Unterrichtung kommt es nach PESTALOZZI darauf an, dass junge Menschen „ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam entwickeln, als nur möglich“ (ebd., S. 242). So soll das Kind durch jegliches pädagogisches Handeln „zur Gleichförmigkeit in der Entwicklung aller Seelenkräfte“ geführt werden“ (ebd., S. 240), wobei jede Einseitigkeit zu vermeiden ist. PESTALOZZI wird nicht müde zu betonen, dass eine „sittliche Erziehung“ den ganzen Menschen in allen seinen Dimensionen – als „Werk der Natur“ in seiner Leiblichkeit, als „Werk der Gesellschaft“ in seiner Sozialität und als „Werk seiner Selbst“ in seiner Autonomie – berücksichtigen und umfassen muss. Auch das „Empfinden“, die „belebten, reinen Gefühle“, die „Gemütsstimmung“ und das „sittliche Wollen“ müssen im Erziehungsprozess angesprochen werden, ansonsten besteht – auch heute noch – die Gefahr, dass der Schulunterricht, um mit PESTALOZZI zu sprechen, zu einer „künstlichen Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts“ degeneriert (PESTALOZZI 1799/1983, S. 226). In einer Zeit, die sich in weiten Bereichen eine rein kognitiv verstandene, empirisch messbare „Leistungsmaximierung“ auf ihre Fahnen geschrieben hat – in Zeiten von „PISA“, „TIMMS“, „IGLU“, „VERA“ und anderen Schulleistungstudien, die zwar durchaus ihre Berechtigung haben, aber in ihrer Verabsolutierung m. E. heute viel-

fach überbewertet werden – macht es durchaus Sinn, sich von PESTALOZZI daran erinnern zu lassen, dass „Erziehung“ weit mehr beinhaltet als das ausschließliche Bemühen um eine rein kognitive Leistungssteigerung. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist ohne Berücksichtigung der physischen, emotionalen und sozialen Dimensionen des Erziehungsgeschehens schlechterdings nicht möglich – sowohl im Hinblick auf die Ziele als auch bezüglich der Inhalte und Methoden von Erziehung und Bildung. Insofern kann der PESTALOZZI'sche Ansatz durchaus bis in die heutige Zeit hinein Vorbildfunktion für solche Erziehungsprozesse haben, die eine *ganzheitliche* Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel haben – und von einer wertschätzenden Förderung der Kinder und Jugendlichen auf allen Ebenen ihrer Persönlichkeit getragen sind.

6. Förderung des kindlichen „Wohlwollens“ durch Liebe und Wertschätzung

PESTALOZZI hebt in seinem „Stanser Brief“ immer wieder hervor, welch große Bedeutung er der inneren Haltung des Erziehers für den Prozess der „sittlichen Erziehung“ beimisst. Die zentrale innere „Instanz“ seines erzieherischen Bemühens sieht PESTALOZZI in seinem „Herz“ gegeben, dem er die Kraft zuspricht, den sittlich-sozialen Zustand der ihm anvertrauten Kinder zum Besseren wenden zu können. Nur von diesem „Organ“ der „Liebe“ aus gelingt es dem Erzieher PESTALOZZI, seine „Kinder weitherzig zu machen und Liebe und Wohltätigkeit ... ihren Empfindungen, ihrer Erfahrung und ihrem Tun nahezubringen“. Gelebte Liebe und Wertschätzung ist für PESTALOZZI also eine unverzichtbare Haltung, ohne die das „Erwecken einer sittlichen Gemütsstimmung“ bei Kindern nicht gelingen kann. Nicht zuletzt durch die liebende Haltung des Erziehers waren die Kinder in Stans – soweit man PESTALOZZI's Aussage glauben kann – bereits nach wenigen Wochen „heiterer, ruhiger und zu allem Edlen und Guten bereiter“ als zu dem Zeitpunkt, an dem er sie in seiner Institution aufnahm (PESTALOZZI 1799/1983, S. 234). Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist das PESTALOZZI'sche Postulat der „Liebe“ hinsichtlich der erzieherischen Haltung eine immer noch aktuelle Herausforderung – auch wenn der Begriff des „Herzens“ etwas aus der Mode gekommen zu sein scheint. Vielleicht ist es nicht vermessen, die These aufzustellen, dass es sich bei der Kategorie des „Herzens“ um eine „vergessene Dimension“ in der Pädagogik handelt, an die PESTALOZZI uns aufgeklärte, moderne Menschen stets aufs Neue erinnern kann.

7. Weckung des „Vertrauens“ als Grundlage wertschätzender Erziehung

In engem Zusammenhang mit der oben charakterisierten Haltung des Erziehers steht das, was PESTALOZZI als „Vertrauen“ und „Anhänglichkeit“ der Kinder bezeichnet. Diese „Kräfte“, die der Erzieher in den Kindern durch seine „Liebe“ zu erwecken vermag, dienen nach Auffassung PESTALOZZI's keinem Selbstzweck und keiner narzisstischen Selbstbestätigung des Pädagogen, sondern stehen in engstem Bezug zu der „sittlichen Erziehung“, die ohne Berücksichtigung dieser „Vertrauenskräfte“ schlichtweg unmöglich ist. Wenn PESTALOZZI also schreibt: „Vor allem

aus [sic] wollte und mußte ich also das Zutrauen der Kinder und ihre Anhänglichkeit zu gewinnen suchen“, so bezieht sich diese Feststellung auf einen unverzichtbaren Schritt innerhalb seines Erziehungskonzepts – und stellt gleichsam eine notwendige Bedingung für das Wecken der „sittlichen Gemütsstimmung“ dar. Dass auch eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht ohne die Dimension des „Vertrauens“ auskommt, ist evident. Dieses „Zutrauen“ der Kinder zur Lehrperson – sowie umgekehrt der Lehrperson zu den Kindern – ist nicht a priori gegeben, sondern muss erworben werden durch glaubwürdiges Verhalten. Auch hier kann PESTALOZZI, der es in seinen Erziehungseinrichtungen ja mit zunächst sehr miss-trauischen und vielfach traumatisierten Kindern zu tun hatte, uns auch heute noch wertvolle Anregungen geben, die nichts an Aktualität verloren haben.

8. „Präsenz und Achtsamkeit“ als zentrale pädagogische Kompetenzen einer wertschätzenden Lehr- und Erziehungsperson

In plastisch-anschaulicher Weise beschreibt PESTALOZZI die Bedeutung der ungeteilten Achtsamkeit und Aufmerksamkeit der Erzieherperson für alle seelisch-geistigen Vorgänge bei Kindern bzw. Jugendlichen, sofern diese von außen wahrnehmbar sind. „Jede gute Menschenerziehung fordert, daß das Mutterauge in der Wohnstube täglich und stündlich jede Veränderung des Seelenzustandes ihres Kindes mit Sicherheit in seinem Auge, auf seinem Munde und seiner Stirne lese“, konstatiert er in seinem „Stanser Brief“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 226). Da PESTALOZZI immer wieder dargelegt hat, dass die „öffentliche Erziehung“ die „häusliche Erziehung“ nachahmen solle und erstere nur dadurch „für das Menschengeschlecht einen Wert“ habe, dass sie die „Vorzüge“ der letzteren auf sich selbst anwende, kann man die oben zitierte Aussage zur „Wohnstubenerziehung“ m. E. unmittelbar auf andere pädagogische Kontexte übertragen. Das „Mutterauge“ steht dann stellvertretend für das „wache Auge“ *jeder* Erzieherperson, die „Wohnstube“ kann im Sinne PESTALOZZIs auch als Symbol für *andere* pädagogische Umgebungen, wie z. B. das Heim, die Schule, das Klassenzimmer, verstanden werden. Der Autor verlangt also vom „Erzieher“ volle Präsenz und höchste Achtsamkeit – eine Forderung, die auch im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ von großer Relevanz ist (vgl. Kap. 2.6.3). Nur eine Lehr- und Erziehungsperson, die mit einem größtmöglichen Maß an Offenheit der Wahrnehmung den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen begegnet und die mit voller Gegenwärtigkeit in der jeweiligen pädagogischen Situation handelt, kann sich empathisch und wertschätzend auf ebendiese jungen Menschen einlassen und beziehen.

9. Kultivierung von „Stille und Muße“ als Faktor wertschätzender Pädagogik

Ein weiterer m. E. sehr aktueller Aspekt der PESTALOZZI'schen Erziehungsauffassung ist die Kultivierung von „Stille“ als notwendiger Voraussetzung und wesentlicher Gelingensbedingung von Erziehung und Bildung. Die „Stille“ war für PESTALOZZI in seiner Stanser Erziehungsanstalt nach eigener Aussage „ein großes Mittel“ zur Erreichung seiner pädagogischen Ziele. „Stille als Mittel, die Tätigkeit zu erzielen, ist

vielleicht das erste Geheimnis einer solchen Anstalt“, resümiert der Autor (PESTALOZZI 1799/1983, S. 234). Zwar gibt es heute bereits einzelne Ansätze, die darauf hinzielen, „Achtsamkeit“ bzw. „Stille“ bei Kindern und Jugendlichen zu fördern (vgl. z. B. KALTWASSER 2008; ROSENWALD 2007; WEHR 2002; PREUSCHOFF 1998; FAUST-SIEHL et al. 1995); doch ist dieses Thema noch kein sehr verbreiteter Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Kap. 2.3.5). Die Einsicht PESTALOZZIs, dass wesentliche Lernprozesse nur in der „Stille“ gedeihen können, ist vermutlich eine Erkenntnis, die sich noch nicht in allen Bereichen pädagogischen Handelns durchgesetzt hat – und m. E. über manchen aktuellen pädagogischen „Settings“ verloren zu gehen droht, die im Sinne einer falsch verstandenen „Handlungsorientierung“ allzu sehr auf didaktischen „Aktionismus“ setzen – und darüber die ebenso wichtigen Phasen der „Sammlung“, der „Stille“ und der „Muße“ vernachlässigen. Dies mag umso bedenklicher erscheinen, als die Lebenswirklichkeit vieler Kinder und Jugendlicher in den westlichen Industrienationen des 21. Jahrhunderts eher von Reizüberflutung und Lärm gekennzeichnet ist als von Ruhe und Muße – und das „AD(H)S-Syndrom“ bei Schüler/innen heute ein immer häufiger anzutreffendes Phänomen ist (vgl. z. B. GAWRILOW 2009; BORN/OEHLER 2015). Auch hier kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. von PESTALOZZI profitieren, sofern sie die „Stille“ bewusst pflegt – und sie nicht mit einem erzwungenen „Stillhalten“ bzw. „Stillsitzen“ verwechselt oder gar als Disziplinierungsmittel im Sinne der „Schwarzen Pädagogik“ missbraucht (vgl. RUTSCHKY 1997; RUMPF 1994). Insofern sind durchaus Zweifel angebracht, wenn PESTALOZZI „die Angewohnungen an die bloße Attitüde einen tugendhaften Lebens“ als ein entwicklungsförderndes Erziehungsmittel preist (PESTALOZZI 1799/1983, S. 234). Im Falle des von ihm beschriebenen „verwilderten Mädchens“, das sich allein dadurch „sittlich“ gebessert habe, dass es sich „angewöhnt“ hat, „stundenlang Leib und Kopf gerade zu tragen, und die Augen nicht umherschweifen zu lassen“ (ebd.), müssen dem heutigen Leser Zweifel kommen, ob eine solche Erziehungsempfehlung, die in gewisser Weise mit körperlichem „Zwang“ einhergeht, sinnvoll oder gar wertschätzend genannt werden kann. An dieser Stelle sind die Grenzen zu einer manipulativen und nicht mehr wertschätzenden Erziehungspraxis m. E. bereits überschritten, da hier durchaus Elemente von „Gewalt“ (auch des Mädchens sich selbst gegenüber) ins Spiel kommen. In dieser Hinsicht ist also bei der Beurteilung von PESTALOZZIs Erziehungskonzept eindeutig Skepsis angebracht, die auch bei den folgenden Punkten nicht unbeachtet bleiben kann.

10. „Pädagogisches Engagement“ der Lehr- und Erziehungsperson unter wertschätzender Beachtung von Grenzen

Schließlich macht PESTALOZZI durch sein „Erziehungsexperiment“ in Stans und seine nachträglichen schriftlichen Reflexionen darüber beispielhaft deutlich, dass der Beruf des Erziehers ein überdurchschnittlich hohes *Engagement* von demjenigen verlangt, der ihn verantwortungsvoll ausüben will. In diesem Punkt gibt PESTALOZZI, der sich Tag und Nacht *alleine* – und nur mit einer Haushälterin als Unterstützung – mit rund 80 in vielfacher Hinsicht „verwaahrlosten“ Kindern in einer Erziehungseinrichtung zum Zwecke der pädagogischen „Rundumversorgung“

eingerrichtet hat, einerseits ein bleibendes Vorbild in Sachen „pädagogisches Engagement“ ab. Andererseits zeigt dieses „Experiment“ aber auch die großen Gefahren, die mit einem solchen pädagogischen „Alleingang“ verknüpft sind, m. E. überdeutlich auf. Es ist nicht zu übersehen, dass PESTALOZZI sich bis zur völligen Selbstüberforderung und Erschöpfung für „seine“ Waisenkinder verausgabte, was nach heutigen Maßstäben nicht als professionelles Verhalten eines Pädagogen betrachtet werden kann. Obgleich ihm die helvetische Regierung angeboten hatte, weitere Erzieher einzustellen und ihm auch die nötigen finanziellen Mittel dafür in Aussicht gestellt hatte, lehnte PESTALOZZI dies ab. „Ich wollte es allein, und ich mußte es schlechterdings, wenn mein Zweck erreicht werden sollte“, erläutert der Autor (ebd., S. 225). Nach seiner Aussage fand sich niemand, „...der in meine [PESTALOZZIs – A.P.] Gesichtspunkte für den Unterricht und die Führung der Kinder hätte eintreten wollen“ (ebd., S. 226). An dieser Stelle muss ganz klar festgehalten werden, dass im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ zwar ein hohes Engagement seitens der Lehr- bzw. Erzieherpersonen durchaus wünschenswert ist, dass dies aber keinesfalls bis zur völligen Selbstüberforderung und Selbstaufgabe reichen darf, sondern stets das Prinzip der Teamarbeit, der kollegialen Unterstützung und des professionellen Feedbacks einschließen sollte. In dieser Hinsicht kann PESTALOZZI in seinem pädagogischen „Einzelgängertum“ für ein wertschätzendes und kritisch-konstruktives kollegiales Miteinander in heutigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen keinesfalls ein Vorbild sein.

Spätestens hier muss eine deutlich *kritische Betrachtung* ansetzen, die PESTALOZZIs Werk gegen jedwede Überhöhung gleichsam „immunisieren“ kann. Im Folgenden seien also diejenigen Aspekte seines Konzepts der „sittlichen Erziehung“ kritisch beleuchtet, die in keiner Weise geeignet sind, im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ aufgegriffen oder nachgeahmt zu werden.

1. Machtkonzentration einzelner Lehr- und Erzieherpersonen ohne institutionalisierte soziale Kontrollstrukturen und kollegiales Feedback

In engem Zusammenhang mit dem oben beschriebenen pädagogischen „Alleingang“ und der „Selbstüberforderung“ PESTALOZZIs steht das Phänomen der „Selbstüberschätzung“ des Pädagogen, die sich an verschiedenen Stellen seines „Stanser Briefes“ ausmachen lässt. Hier ist zunächst folgende Aussage zu nennen: „Ich ... war überzeugt, *mein Herz* werde den Zustand der Kinder so schnell ändern, als die Frühlingssonne den erstarrten Boden des Winters“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 225). PESTALOZZI meint feststellen zu können, dass dies auch tatsächlich nach kurzer Zeit eingetroffen sei, so dass man „seine Kinder“ schon nach kurzer Zeit nicht mehr wiedererkannt hätte, so verwandelt seien sie gewesen (ebd.). Ein zweites Zitat geht in eine ähnliche Richtung, verdeutlicht jedoch noch stärker das Problem und die Gefahr unkontrollierter pädagogischer Machtausübung, die mit einer solchen „Alleinstellung“ des Erziehers m. E. zwangsläufig einhergeht. Zunächst stellt PESTALOZZI fest, dass die äußeren Umstände des Stanser Erzie-

hungsprojektes ihn nötigten, seinen Kindern „...alles in allem zu sein. Ich war von Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 228). Ob PESTALOZZI diese Tatsache ausschließlich positiv bewertet, geht aus dem Gesagten nicht unmittelbar hervor; es ist jedoch nicht auszuschließen, dass der Autor damit seine pädagogischen Fähigkeiten vor dem Adressaten des „Stanser Briefes“ sowie vor der Nachwelt besonders hervorheben wollte.

Im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist eine solche pädagogische Machtkonzentration in den Händen einer einzelnen Erzieherpersönlichkeit als äußerst problematisch anzusehen. Die erst in jüngster Zeit aufgedeckten Missbrauchsskandale in kirchlichen Bildungseinrichtungen (z. B. dem Cusanus-Kolleg in Berlin) oder in reformpädagogischen Internatsschulen (z. B. der Odenwaldschule in Ober-Hambach), in denen es über Jahrzehnte zu Exzessen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche kam, die allzu lange von der Öffentlichkeit „unbemerkte“ blieben oder auch bewusst verleugnet wurden, sprechen hier eine deutliche Sprache. Pädagogisches Handeln bedarf immer institutionalisierter Strukturen der kollegialen Rückmeldung, der kritischen Wachsamkeit Dritter und der systematischen Kontrolle von außen, damit solchen Gewaltexzessen in pädagogischen Institutionen präventiv entgegengewirkt werden kann (vgl. ANDRESEN/HEITMEYER 2012). Nichts kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ so sehr gefährden wie eine systemimmanente Machtkonzentration einzelner Erzieher, die in familienähnlichen Strukturen – ohne jegliche soziale Kontrolle – quasi „alleinherrlich“ pädagogisch agieren können. Insbesondere der Missbrauchsskandal an den o. g. Internatsschulen legt ein beredtes Zeugnis davon ab. In diesem Punkt ist also das PESTALOZZI'sche „Erziehungsmodell“ in Stans als pädagogisch bedenklich, überholt und nicht mehr zeitgemäß einzustufen.

2. Verwechslung von professioneller pädagogischer „Empathie“ mit grenzenloser „Symbiose“ und psychischem oder physischem „Missbrauch“

In eine ähnliche Richtung geht das Problem der „Empathie“ des Erziehers PESTALOZZI, die offensichtlich fließende Übergänge zu einer Art pädagogischer „Symbiose“ mit seinen Kindern aufweist. Folgende Feststellung kann man m. E. noch als Ausdruck positiver pädagogischer Empathie deuten: „Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Tränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige“ (ebd., S. 228). Der Pädagoge fühlt mit seinen Zöglingen und begleitet sie empathisch bei ihren emotionalen Prozessen und Gemütszuständen. Bedenklich werden PESTALOZZI's Schilderungen m. E. dort, wo diese menschliche „Empathie“ in Richtung einer höchst fragwürdigen „Symbiose“ zwischen Erzieher und Kindern umkippt. Auch hierzu ein Zitat: „Sie waren außer der Welt, sie waren außer Stans, sie waren bei mir, und ich war bei ihnen. Ihre Suppe war meine Suppe, ihr Trank war der meinige. Ich hatte nichts, ich hatte keine Haushaltung, keine Freunde ... Ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer

Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte..." (ebd., S. 228). Und auch an anderer Stelle kommt diese mangelnde professionelle Distanz PESTALOZZIs zu den ihm anvertrauten Kindern zum Ausdruck: „Hierauf baute ich. Daß mein Herz an meinen Kindern hange, daß ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen und auf meinen Lippen ahnen" (ebd., S. 227). In einer solchen Situation ist der Gefahr von emotionalem oder physischem Missbrauch seitens des Erziehers m. E. Tür und Tor geöffnet, da er *allein*, ohne Ansprechpartner und ohne jegliche soziale Kontrolle, mit „seinen“ Kindern lebt und sie ihm – selbst bei besten pädagogischen Absichten – ganz und gar ausgeliefert sind. Wie bereits unter Punkt 1 dieser kritischen Analyse ausgeführt, hat eine solche erzieherische „Symbiose“, in der weder der Erwachsene noch die Kinder irgendeine Form von „Eigenleben“ außerhalb der Erziehungsinstitution führen, im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ keinen Platz. Empathie und Wertschätzung müssen gerade im Erziehungsprozess in professioneller Weise erfolgen, was eine symbiotische Verschmelzung des Erziehers mit seinen Zöglingen kategorisch ausschließt. Auch in dieser Hinsicht kann PESTALOZZI kein Vorbild für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart sein.

3. Verharmlosung und Beschönigung von „psychischer und physischer Gewalt“ als vermeintlich legitimem Erziehungsmittel

Besonders schwer wiegt m. E. PESTALOZZIs ausdrückliches Plädoyer für „körperliche Züchtigung“, das einer „Pädagogik der Wertschätzung“ diametral entgegensteht. An mehreren Stellen rechtfertigt der Autor ausdrücklich die Anwendung physischer Gewalt als Mittel der „pädagogischen“ Strafe – und stellt sogar die These auf, dass seine „Ohrfeigen ... keinen bösen Eindruck auf die Kinder machen“ konnten, da er ihnen ansonsten seine „reine Zuneigung“ gezeigt habe (ebd., S. 235). Auch hierzu einige Zitate, die das Gesagte verdeutlichen mögen: „Wenn sich indessen Härte und Rohheit bei den Kindern zeigte, so war ich streng und gebrauchte körperliche Züchtigungen“ (ebd., S. 234). Über die Wirkungen dieser „Züchtigungen“ führt PESTALOZZI aus: „Keine meiner Strafen erregte Starrsinn; ach, sie freuten sich, wenn ich ihnen einen Augenblick darauf die Hand bot und sie wieder küsste. Wonnevoll zeigten sie mir, daß sie zufrieden und über meine Ohrfeigen froh waren“ (ebd., S. 235). PESTALOZZI beschreibt dann, wie er einem seiner liebsten Kinder „mit harter Hand“ seinen „Unwillen“ zu fühlen gab, weil dieses Kind einem anderen mit Unrecht gedroht habe. „Das Kind schien vor Wehmut zu vergehen und weinte eine Viertelstunde ununterbrochen“ (ebd.). Dann habe es das andere Kind um Verzeihung gebeten und ihm gedankt, dass es sein „wüstes Betragen“ dem Erzieher gemeldet habe. – Diese allzu glatt wirkende „Szene“ aus dem Repertoire der „Schwarzen Pädagogik“ ist ebenfalls gänzlich ungeeignet, eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ zu begründen. Längst haben die meisten Staaten der „Vereinten Nationen“ die „Kinderrechtskonvention“ aus dem Jahre 1989 unterzeichnet, laut der – zumindest auf dem Papier – jegliche „Gewalt“ gegen Kinder ausdrücklich verboten ist. Entsprechende Gesetze gibt es jedoch hierzulande erst seit wenigen

Jahren, denn erst 2010 wurde „Gewalt gegen Kinder“ in Deutschland offiziell zum Straftatbestand erhoben. Und so muss man PESTALOZZI – bei aller Kritik – wohl zugutehalten, dass er diesbezüglich schlichtweg auch ein „Kind seiner Zeit“ war, die solche Formen von Strafe noch als weithin gerechtfertigt ansah. Noch bis 1957 war es in Deutschland laut „Bürgerlichem Gesetzbuch“ ausdrücklich erlaubt, dass ein Vater seine Kinder körperlich züchtigt. Erst seit den späten 1960er Jahren hat sich in unserer Gesellschaft diesbezüglich ein allmählicher Wandel vollzogen – und die Erkenntnis begann sich durchzusetzen, dass die Anwendung von psychischer und physischer „Gewalt“ pädagogisch weder erstrebenswert ist noch die gewünschten Wirkungen zeitigt, sondern vielfach traumatische Spuren bei Kindern und Jugendlichen hinterlässt, unter denen sie oft ein ganzes Leben lang zu leiden haben. Im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die in der Zukunft Bestand haben soll, ist jedenfalls jegliche Form von „Gewalt“ – und sei sie scheinbar noch so „pädagogisch“ legitimiert – eindeutig abzulehnen. Diesbezüglich kann PESTALOZZI also bestenfalls als Negativbeispiel dienen. Seine beschönigende und verharmlosende Darstellung körperlicher Gewalt gegen seine Zöglinge ist in keiner Weise geeignet, einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ Pate zu stehen, da diese mit strafender Gewaltanwendung gänzlich inkompatibel ist. – Somit sind einerseits der Nutzen, andererseits aber auch die Grenzen des PESTALOZZI’schen Ansatzes der „sittlichen Erziehung“ für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ in wesentlichen Zügen umrissen.

Abschließend und zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: Ob NOHLs noch Mitte des 20. Jahrhunderts aufgestellte heroisierende Behauptung, PESTALOZZI sei „das größte pädagogische Genie, das der deutschsprachige Raum hervorgebracht hat“, tatsächlich zutreffend ist, mag – aufgrund der oben dargestellten kritischen Einwände – dahingestellt bleiben (NOHL 1958, S. 23). Doch auch ohne eine solche idealisierende Überhöhung der Person PESTALOZZI bleibt aufgrund der o. g. Überlegungen zu konstatieren, dass zumindest einige seiner pädagogischen Ansätze als bleibend und wertvoll erachtet werden können – gerade auch für die heutige Zeit. So kommt auch KLAFKI – trotz berechtigter kritischer Einwände – im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zu einem insgesamt positiven Resümee, was die Bedeutung des PESTALOZZI’schen Konzeptes der „sittlichen Elementarbildung“ für eine moderne „Sozialerziehung“ betrifft: „Auch heute meine ich, daß der Stanser Brief keineswegs als nur noch historisch interessantes Dokument betrachtet werden kann, sondern für das Problem einer Erziehung zur Mitmenschlichkeit, zur Kommunikation und Interaktion, also für die Frage der ‚Sozialerziehung‘ – verstanden als Erziehung zur verantwortlichen, einsichtigen Handlungsfähigkeit des jungen Menschen im Feld zwischenmenschlicher Beziehungen – nach wie vor zentrale Fragestellungen und Lösungsansätze verdeutlicht“ (KLAFKI 1975, S. 38). Obgleich noch im Einzelnen zu klären wäre, *welche* Fragestellungen und Lösungsansätze hier insbesondere gemeint sein könnten, behält die KLAFKI’sche Analyse in ihren Grundzügen m. E. bis heute Gültigkeit.

Für die heutige Zeit, den Anfang des 21. Jahrhunderts, zeigt sich die Bedeutung von PESTALOZZI’s Ansatz der „sittlich-sozialen Erziehung“ in vielfältiger Weise –

gerade auch, wenn es um die Frage nach den Möglichkeiten einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ geht. Was PESTALOZZI in *anthropologischer* Hinsicht für die „sittliche Erziehung“ grundgelegt hat, kann in Grundzügen auch heute noch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ gelten. Gerade angesichts der pädagogischen Herausforderungen unserer Zeit (vgl. Kap. 1.1 und Kap. 4.1.5) kann und muss es darum gehen, im Rahmen einer „wertschätzenden Erziehung“ nicht nur eine „Harmonie der Seelenkräfte“ seitens der Kinder anzustreben, sondern „ihre Seelenkräfte allgemein so vielseitig und so wirksam [zu] entwickeln, als nur möglich“ (PESTALOZZI 1799/1983, S. 242). Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ sollte jedes Kind und jeden Jugendlichen als *Menschen in seiner Ganzheit* sehen und somit auf die „Gleichförmigkeit in der Entwicklung aller seiner Seelenkräfte“ achten. Reduktionistischen Entwicklungs- und Erziehungskonzepten, welche das Bild des jungen Menschen z. B. auf seine intellektuellen Fähigkeiten verkürzen, ist vor diesem Hintergrund eine klare Absage zu erteilen; sie können keine Basis für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ bilden.

Andererseits gewinnen die Ausführungen von PESTALOZZI ihre Aktualität dadurch, dass der Autor unmissverständlich deutlich macht, welch enorm wichtige Rolle die *Erzieher- bzw. Lehrperson* mit ihrem Engagement, ihren Haltungen und ihrer ganzen Persönlichkeit im Erziehungsprozess spielt. Dies gilt m. E. bis heute unverändert – was nicht zuletzt die vielzitierte Studie von JOHN HATTIE jüngst bestätigt hat (HATTIE 2011/2014). Auch für die Frage nach dem Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen im Rahmen einer „sittlich-sozialen Erziehung“ ist PESTALOZZIs Ansatz bis heute wegweisend. Er erinnert uns daran, dass diese Kompetenzen nur dann in nachhaltiger Weise entwickelt werden können, wenn zunächst die physischen und emotionalen *Grundbedürfnisse* von Kindern und Jugendlichen in angemessener Weise erfüllt sind, damit sie sich „in sich selber gründen“ können; wenn andererseits „sittliche Übungen“ im täglichen Zusammensein in der Erziehungsgemeinschaft folgen, um soziales Verhalten einzuüben; und wenn schließlich die Ebene der „Reflexion“, auch über die Relativität des „sittlich Guten“, nicht außer Acht gelassen wird. An die Problematik einer unzulässigen Verkürzung dieses „Dreischritts“ des personalen und sozialen Kompetenzerwerbs kann PESTALOZZI uns auch heute noch erinnern. Was die „Haltung“ der Erzieherperson betrifft, so sollte diese von „Liebe“ und „Herzlichkeit“ getragen sein, ohne die keine wertschätzende Erziehung gedeihen kann. Nur so kann ein „Wohlwollen“ und eine „sittliche Gemütsstimmung“ bei Kindern und Jugendlichen bewirkt werden, auf die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ stets ausgerichtet sein sollte. Eine sich selbst wertschätzende Erzieherperson sollte jedoch die Gefahr der Selbstüberschätzung erkennen und vermeiden. Bei allem wünschenswerten *pädagogischen Engagement* sollte sie sich nicht bis zur völligen Erschöpfung und Selbstausbeutung in vermeintlich heroischem pädagogischem „Einzelgängertum“ verausgaben, sondern vielmehr die Möglichkeiten von Teamarbeit, kollegialer Unterstützung und kritisch-wertschätzender Rückmeldekultur nutzen. Diesbezüglich kann PESTALOZZI durchaus als Negativ-Beispiel betrachtet werden, aus dessen Fehlern wir heute lernen können.

Auch PESTALOZZI hat keine letztgültigen Antworten auf Grundfragen der Pädagogik – wie diejenige nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer „sittlich-sozialen Erziehung“ – gegeben. Und dennoch: „Die Existenz Pestalozzis in ihrer Widersprüchlichkeit fordert immer wieder dazu auf, über unser Erziehungssystem nachzudenken und den Mut zu haben, unhaltbare Zustände und inhumane Verhältnisse zu verändern“, wie KNOOP zu Recht feststellt (in: KNOOP/SCHWAB 1994, S. 86). Auch für das Nachdenken über eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“, die nicht nur den Anspruch vertritt, das einzelne Kind bzw. den einzelnen Jugendlichen in möglichst umfassender Weise zu fördern, sondern immer auch zum Ziel haben muss, durch die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ inhumane Verhältnisse im einzelnen Klassenzimmer, in der Schule als Gesamtorganisation und im Bildungswesen als strukturellem Überbau zu überwinden, kann PESTALOZZI durchaus auch heute noch wertvolle Impulse und Anregungen geben.

3.2 Janusz Korczak (1878-1942): „Das Recht des Kindes auf Achtung“ – kinderrechtliche Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung

„Ich fordere die Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind. Vielleicht gibt es noch andere, aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden: 1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag, 3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“

Janusz Korczak (1919)²⁷

„Laßt uns Achtung haben vor den Geheimnissen und den Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens. Laßt uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem gegenwärtigen Tag. Wie soll es [das Kind – A.P.] morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewusstes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen? Nicht niedertrampeln, nicht geringschätzen, nicht der Knechtschaft des Morgen überlassen, nicht stoppen, nicht hetzen, nicht antreiben.“

Janusz Korczak (1929)²⁸

„Die Anerkennung des Rechts des Kindes auf Achtung, d. h. ein Ernstnehmen des Kindes als eines ebenbürtigen Gegenübers, macht ein grundsätzliches Umdenken in vielen Bereichen der Pädagogik erforderlich.“

Friedhelm Beiner (2008)²⁹

27 JANUSZ KORCZAK (1919/2014): Wie man ein Kind lieben soll. Hg. ELISABETH HEIMPEL/HANS ROOS; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 40.

28 JANUSZ KORCZAK (1929/2009): Das Recht des Kindes auf Achtung. Hg. FRIEDHELM BEINER; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 33.

29 FRIEDHELM BEINER (2008): Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 47f.

Die „historische Spurensuche“ soll fortgeführt werden mit dem Pädagogen und Schriftsteller JANUSZ KORCZAK (1878-1942), der vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts in Polen lebte und wirkte. Der jüdische Arzt und Erzieher, der sich bis zu seiner Deportation mit rund 200 Waisenkindern und seinem gewaltsamen Tod im Konzentrationslager Treblinka in verschiedenen pädagogischen Einrichtungen bedürftiger und verwaister Kinder annahm, wurde vor allem durch seine publizistische Tätigkeit bekannt, insbesondere durch seine pädagogischen Schriften, aber auch durch seine fiktiven Erzählungen für Kinder und Erwachsene. KORCZAK, der sich als Student intensiv mit PESTALOZZIs pädagogischen Schriften beschäftigte, entwickelte seine Reflexionen – wie PESTALOZZI – im unmittelbaren Anschluss an die erlebte pädagogische Praxis als Waisenerzieher. Er wurde auch als „polnischer Pestalozzi“³⁰ bezeichnet – ein Etikett, dessen Gültigkeit freilich nicht ohne kritische Prüfung übernommen werden kann, und das sich zunächst lediglich an einigen augenfälligen biographischen Parallelen festmachen lässt.

Auch dieses Kapitel beginnt mit einer biographischen Annäherung, in welcher zunächst der zeitgeschichtliche Hintergrund skizziert werden soll, ohne dessen Kenntnis KORCZAKs Leben und Werk nicht angemessen verstanden und beurteilt werden kann. Nach einer Darstellung seiner wichtigsten pädagogischen Ideen soll in einem weiteren Schritt auch hier der Bezug zu neueren Ansätzen hergestellt werden, bevor dann schließlich in einem letzten Schritt der Frage nachgegangen werden soll, ob und inwiefern KORCZAK einen Beitrag zu den Grundlagen bzw. den Möglichkeiten einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten kann.

3.2.1 Biographische Annäherung

Die Lebensdaten KORCZAKs umspannen die Zeit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Er wuchs auf in dem vom zaristischen Russland annektierten Teil

30 Vgl. z. B. MARTIN/HEBENSTREIT/RÜCKERT (2006), S. 109: Die Autoren vertreten die Auffassung, dass sich diese Bezeichnung nicht nur aus Parallelen im Lebenslauf PESTALOZZIs und KORCZAKs rechtfertigen lässt, sondern auch durch ähnliche Ansichten der beiden pädagogischen Denker hinsichtlich der Bedeutung einer „sehenden Liebe“ (PESTALOZZI) in Abgrenzung zu einer „unsinnigen Liebe“ (KORCZAK) im pädagogischen Kontext. Eine nähere Analyse dieser inhaltlichen Bezüge fehlt jedoch in der o. g. Darstellung und steht noch aus, weshalb das Etikett „polnischer Pestalozzi“ m. E. nur unter Vorbehalt als zutreffend bezeichnet werden kann. – Bereits BAUMGARTEN-TRAMER gab ihrer Korczak-Biographie den Titel „Janusz Korczak – der polnische Pestalozzi“ (BAUMGARTEN-TRAMER 1965). – Auch bei DAUZENROTH findet man die Titulierung KORCZAKs als „der Pestalozzi aus Warschau“ (vgl. DAUZENROTH 1978, Titel der Schrift zu KORCZAKs 100. Geburtstag). DAUZENROTH begründet diese Bezeichnung im Rahmen seiner Kurzbiographie KORCZAKs allerdings nicht näher, so dass zu vermuten ist, dass auch hier im Wesentlichen die biographischen Parallelen der beiden Pädagogen – als Begründer und Leiter modellhafter Erziehungseinrichtungen für Waisenkinder – die Grundlage für diese Titulierung bilden. – KIRCHNER schließlich beurteilt diese Bezeichnung kritisch und kommt zu folgendem Schluss: „Janusz Korczak ist nicht der ‚Pestalozzi aus Warschau‘, aber er ist fraglos ein Pädagoge, der sich mit Pestalozzi messen lassen darf“ (KIRCHNER 2013, S. 13).

Polens, der seit dem Wiener Kongress von 1814/15 als „Kongresspolen“ bzw. „Königreich Polen“ bezeichnet wurde (vgl. UNGERMANN 2006, S. 31). Das politische Klima in Zentral- und Ostpolen war seit der Teilung und Okkupation des Landes einerseits von der Unterdrückung des polnischen Volkes und seiner Kultur durch die russische Zarenherrschaft, andererseits aber auch durch den immer wieder aufflammenden politischen Widerstand gegen das zaristische Regime geprägt. Mit der Entwicklung des Kapitalismus und seiner zum Teil problematischen sozialen Folgen wuchs in Polen eine breite Arbeiterbewegung, die nicht nur für mehr soziale Gerechtigkeit kämpfte, sondern auch zum Ziel hatte, den Zarismus zu stürzen und eine neue nationale Identität und Autonomie Polens zu erlangen. Dieser Bewegung gehörten auch zahlreiche Intellektuelle an, welche die „Stärkung von Bildung, Wissenschaft und Kultur“ als „patriotische Aufgabe“ ansahen (ebd., S. 32). Mit der Niederschlagung des letzten polnischen Aufstandes von 1864 durch die russische Armee war der Widerstand des polnischen Volkes jedoch keineswegs gebrochen; vielmehr „verschärfte sich das politische Klima in Warschau zunehmend“ (PELZER 2002, S. 25). KORCZAK stand als Student inmitten dieser Unruhen und Zerwürfnisse; er sympathisierte mit den Aufständischen und deren sozialreformerischen und republikanischen Ideen, wobei er sich für einen „Widerstand unter striktem Verzicht auf Gewalt“ einsetzte (ebd.). Dennoch war die Zeit, in der KORCZAK lebte, alles andere als friedlich. KORCZAK musste – meist als Sanitätsarzt – vier Kriege miterleben, in die sein Land involviert war: den Russisch-Japanischen Krieg (1904-1905), den Ersten Weltkrieg (1914-1918), den Polnisch-Sowjetischen Krieg (1918-1919) und zuletzt den Zweiten Weltkrieg (1939-45), der mit dem Einmarsch deutscher Truppen in Polen begann – und schließlich das Leben KORCZAKs und seiner jüdischen Waisenkinder auf unmenschlichste und grausamste Weise durch den nationalsozialistischen Völkermord im Zuge des Holocaust vorzeitig beendete.

Nicht nur politisch, auch geistesgeschichtlich war die Zeit am Beginn des 20. Jahrhunderts bewegt und wechselvoll. Nach dem Ersten Weltkrieg konnte der polnische Staat mit der Gründung der „Zweiten Polnischen Republik“ (1918) neu errichtet werden, was dem geistigen, kulturellen und sozialen Leben neue Möglichkeiten eröffnete. So ergaben sich aus der veränderten politischen Situation auch für das Schul- und Bildungswesen, das in zaristischer Zeit strikt autoritär und obrigkeitsstaatlich organisiert war und in dem die Schulen mit ihrem „stumpfsinnigen Einpauken“, ihrem „Kasernenhoften“ und ihrem inhumanen Drill „eher mit Kadettenanstalten vergleichbar“ waren (PELZER 2002, S. 17), bessere Bedingungen für demokratische Entwicklungen (vgl. GOLZ 1996, S. 476). Während am Beginn des 20. Jahrhunderts Reformpädagogen in anderen europäischen Ländern das „Jahrhundert des Kindes“ ausriefen, die „Seelenmorde in den Schulen“ anprangerten und sich für eine „Pädagogik vom Kinde aus“ stark machten (vgl. KEY 1900/2006, S. 143ff; vgl. auch SCHEIBE 2010, S. 51ff), kam es auch in Polen zu reformpädagogischen Bestrebungen. „In der Zwischenkriegszeit (1918-1939) erlangte die aus Westeuropa und Amerika kommende reformpädagogische ‚Bewegung der Neuen Erziehung‘ (im Polnischen: *‚Ruch nowego wychowania‘*) spürbaren Einfluß auf polnisches pädagogisches Denken“ (GOLZ 1996, S. 476). SZYMAŃSKI weist darauf hin, dass die polnische Reformpädagogik sich in drei Phasen entwickelt hat: einer

„Aneignungsphase“ (1918-1926), in der wichtige Werke der internationalen reformpädagogischen Bewegung ins Polnische übersetzt und dort rezipiert wurden, einer „Realisierungsphase“ (1927-1935), in der versucht wurde, Elemente aus der Reformpädagogik in staatlichen Regelschulen umzusetzen und schließlich einer „Untergangsphase“ (1936-1939), in der eine nationalistisch-autoritäre „Staatserziehung“ die reformpädagogischen Ansätze wieder weitgehend zurückdrängte (vgl. SZYMAŃSKY 1995, S. 66). Als einflussreichste polnische Reformpädagogen der Zwischenkriegszeit gelten – außer KORCZAK – vor allem HENRYK ROWID (1877-1944) mit seinem Konzept der „Schöpferischen Schule“ (*Skola twórcza*) und WŁADYSŁAW SPASOWSKI (1878-1941) mit seinem Programm der „Schöpferischen Arbeitsschule“ (vgl. GOLZ 1996, S. 477ff). Ganz im Sinne der westeuropäischen Reformpädagogik – insbesondere der „Arbeitsschulbewegung“³¹ – sollte bei diesen pädagogischen Ansätzen „an erster Stelle das arbeitende und selbständig lernende Kind stehen“, wobei die „allseitige Entwicklung der (aktiven) Individualität des Schülers“ zur Zielperspektive dieser reformpädagogischen Bestrebungen erklärt wurde (GOLZ 1996, S. 477f). – Vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Zeitströmungen lebte und wirkte KORCZAK, dessen Biographie im Folgenden einer näheren Betrachtung unterzogen werden soll.³²

JANUSZ KORCZAK, der dieses Pseudonym erst als junger Autor annahm³³, wurde als HENRYK GOLDSZMIT im Jahr 1878 (oder 1879)³⁴ in Warschau geboren. Er wuchs als Kind jüdischer Eltern in einer wohlhabenden Familie auf, „umgeben von Dienerschaft und schönen Möbeln“³⁵ in einem stattlichen Haus. Sein Vater, JÓSEF GOLDSZMIT, war ein angesehener Rechtsanwalt, welcher der jüdischen Aufklärungsbewegung „*haskalah*“ nahestand, die – in deutlichem Widerspruch zum orthodoxen Judentum – für eine Assimilation der jüdischen Bevölkerung an die

31 Vgl. zu den Ansätzen der „Arbeitsschulbewegung“ in Europa z. B. SCHEIBE (2010), S. 171ff; vgl. auch KOZDON, in: SEYFFARTH-STUBENRAUCH/SKIERA (Hg.) (1996), S. 120ff.

32 Als Quellen dienten hierzu v. a.: PELZ (2012); BEINER (2011); ders. (2009); ders. (2008); BEINER/DAUZENROTH (1996-2010); UNGERMANN (2006); PELZER (2002); HEIMPEL/ROOS (2014); dies. (1998); KNOOP/SCHWAB (1994); DAUZENROTH/HAMPEL (1985); dies. (1983); dies. (1975); DAUZENROTH (1981); ders. (1978); MORTCOWICZ-OLCZAKOWA (1973).

33 Im Jahr 1898 nahm HENRYK GOLDSZMIT als Student unter dem Pseudonym JANASZ KORCZAK an einem literarischen Wettbewerb teil; dieser Name entstammte einem Roman des polnischen Schriftstellers KRASZEWSKI. Auf der Preisträgerliste des o. g. Wettbewerbs wurde der Name – wohl aufgrund eines Druckfehlers – versehentlich in JANUSZ KORCZAK umgeändert. Dieses Pseudonym nahm GOLDSZMIT dann bis zu seinem Lebensende an – und unter diesem Namen wurden alle weiteren Schriften veröffentlicht (vgl. PELZER 2002, S. 11 und S. 20).

34 KORCZAK weist in seinen „Erinnerungen“ aus dem Jahr 1942 darauf hin, dass er sein „drei- undsechzigstes oder vierundsechzigstes Lebensjahr“ am 22. Juli beende, sein genaues Geburtsjahr aber aus folgendem Grund nicht kenne: „Mein Vater hat sich jahrelang nicht um eine Geburtsurkunde für mich bemüht. Später hatte ich deswegen Schwierigkeiten.“ KORCZAK (1942 a/1998): Erinnerungen. In: HEIMPEL/ROOS (Hg.) (1998), S. 332.

35 Diese Formulierung verwendete bereits KORCZAKs erste Biographin, HANNA MORTCOWICZ-OLCZAKOWA (1973), S. 22; SILVIA UNGERMANN (2006) greift sie in ihrer Gesamtdarstellung der „Pädagogik Janusz Korczaks“ wieder auf (S. 28).

Kultur und Bildungstradition Polens eintrat. Der Junge wurde von seinem Vater streng und mit körperlicher Züchtigung erzogen: „Trotz härtester Verurteilung durch die Mutter und die Großmutter zog er uns an den Ohren, dass es weh tat.“³⁶ Die Mutter, CECYLIA GOLDSZMIT (geb. GĘBICKA), wird als sanftmütig, aber überbehütend beschrieben. Der junge Henryk durfte nicht im Hof mit den Kindern armer Leute spielen; er wuchs materiell sorglos, aber „weitgehend von der Außenwelt abgeschottet“ auf (UNGERMANN 2006, S. 29).

KORCZAKs Schulzeit war geprägt von autoritärem Drill, der dem Jungen wenig Raum für Fantasie und freie Entfaltung ließ. „Unsere Schule ist eine Kaserne“, schrieb er einmal. „Die Kinder bekommen fast keine Luft in diesem brutalen, kalten, künstlichen Leben, das ohne jegliche Illusion und Poesie ist.“³⁷ In seiner Erzählung „Wenn ich wieder klein bin“ (1925) schildert KORCZAK später die gewaltsamen Erziehungspraktiken eines Lehrers seinem Schüler gegenüber, die er vermutlich in ähnlicher Weise selbst erlebt hat: „...der Lehrer zieht ihn am Ohr, während er sich loszureißen versucht und weint. Doch der Lehrer hält ihn am Ohr fest und zieht ihm mit einer Art Peitsche eins über den Rücken ... Die anderen Kinder sehen zu: sie ... sagen nichts, weil sie Angst haben.“³⁸ Ein anderer Lehrer gibt seinem Schüler „mit dem Lineal eins auf die Finger“, ein weiterer führt „eine Bestrafung mit einer richtigen Rute“ aus. Es ist zu vermuten, dass nicht zuletzt solche negativen Schulerfahrungen KORCZAKs seine spätere vehemente Schulkritik – wie auch seine Forderung nach einer umfassenden pädagogischen „Achtung“ und rechtlichen „Gleichstellung“ des Kindes – mit begründet haben.

Nach langer Krankheit des Vaters, die mit wiederholten Aufenthalten in einer psychiatrischen Klinik verbunden war, und dessen frühem Tod, der sich während KORCZAKs Schulzeit auf einem Humanistischen Gymnasium ereignete, „stand die Familie vor dem finanziellen Ruin.“³⁹ In seinen „Lebensregeln“ (1930) schreibt KORCZAK rückblickend: „Ich war reich, als ich noch klein war, und später war ich arm, ich kenne also das eine wie das andere.“⁴⁰ Henryk musste als Gymnasiast und später als Student der Medizin an der Universität in Warschau mit Nachhilfestunden zum finanziellen Unterhalt seiner Mutter und Schwester beitragen. Die überbehütende Erziehungspraxis seiner Mutter empfand der junge Student offenbar zunehmend als einengend; ein Freund schreibt später über KORCZAK: „Durch die Tragödie seines Talents, mit der Welt des Unrechts gebrochen, erstickte er, von der

36 KORCZAK (1942 a/1998): Erinnerungen. In: HEIMPEL/ROOS (Hg.) (1998), S. 271.

37 Zit. aus: KORCZAK: Von Kindern und anderen Vorbildern. Hg. DAUZENROTH/HAMPEL (1985); Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 51.

38 Zit. aus: KORCZAK (1925/1973): Wenn ich wieder klein bin und andere Erzählungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 29.

39 Dieses Zitat entstammt dem Kapitel „Korczaks kritische Auseinandersetzung mit den ungleichen Lebensbedingungen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen in Polen als Ausgangspunkt seiner Gesellschaftskritik“; in: UNGERMANN (2006), S. 29.

40 KORCZAK (1930): Lebensregeln. Eine Anleitung zur Erziehung für junge Menschen und für Erwachsene; Kap. „Reich – arm“; Sämtliche Werke, Bd. 3, S. 323; Hg. BEINER/UNGERMANN (2000).

Mutter verhätschelt, in seinem gepflegten Zimmerchen und siechte dahin.“⁴¹ Aus dieser bürgerlichen Scheinidylle brach KORCZAK jedoch immer wieder aus – und es ist wohl nicht überzogen, die Wurzeln für KORCZAKs spätere Erziehungskritik zumindest teilweise in den *biographischen* Umständen seines familiären und schulischen Aufwachsens zu suchen.

Doch auch die *gesellschaftspolitische* Situation seiner Zeit prägte KORCZAKs Leben und Werk entscheidend. Sein Interesse galt schon früh sozialkritischen Themen. Als Student hielt er sich häufig in den Armenvierteln Warschaus auf, wo er die Not und das Elend der verwahrlosten Kinder aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten unmittelbar erlebte. In vielen seiner Schriften prangert er das soziale Elend und die soziale Ungerechtigkeit scharf an. Sein erster Roman „Kinder der Straße“ (1901)⁴² beschreibt das Leben der verwahrlosten Kinder Warschaus zur damaligen Zeit unter gesellschaftskritischer Perspektive. Eine Art Gegenwelt zur sozialen Wirklichkeit der Kinder des städtischen Proletariats schildert KORCZAK in seinem Roman „Kind des Salons“ (1904)⁴³, wobei er auch diese Welt des gebildeten Wohlstands keinesfalls idealisiert, sondern vielmehr der Ignoranz, Selbstgerechtigkeit und Verlogenheit der bürgerlichen Lebensweise eine deutliche Kampfansage erteilt. Besonders diese zweite Erzählung trägt „unverkennbar autobiographische Züge“ (BEINER 2009, S. 150).

Bereits während seiner Studienzeit in Warschau setzte sich KORCZAK für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche ein und sammelte vielfältige Erfahrungen als Erzieher. So engagierte er sich in unterschiedlichen sozialen Wohltätigkeitsvereinen, organisierte Spielenachmittage für verwahrloste Kinder, leitete ehrenamtlich „Sommerkolonien“ für Kinder aus sozial unterprivilegierten Milieus, errichtete zusammen mit zwei führenden Frauen der sozialistischen Bewegung⁴⁴ eine öffentliche Bücherei für Kinder und Jugendliche und unterrichtete in einer Schule für die am stärksten von Armut und Verwahrlosung betroffenen Kinder Warschaus. Auslandsaufenthalte vertieften sein Wissen und seine pädagogischen Erfahrungen. Mit 23 Jahren reiste KORCZAK nach Zürich, um sich dort mit dem Leben und Werk PESTALOZZIs zu beschäftigen. Weitere Reisen führten KORCZAK nach Berlin, Paris und London, wo er sich nicht nur seiner medizinischen Ausbildung widmete, sondern auch in pädagogischen Einrichtungen hospitierte: „An freien Tagen Besuch von Waisenhäusern, Besserungsanstalten und geschlossenen Anstalten für sogenannte verbrecherische Kinder ... Ein Monat in einer Schule für zurückgebliebene

41 Diese Textpassage stammt aus einer Erzählung von LUDWIK STANISLAW LICIŃSKI (1874–1908) mit dem Titel „*Dziwne rzeczy*“ (Seltsame Dinge), hier zit. nach UNGERMANN (2006), S. 29.

42 In: JANUSZ KORCZAK, Sämtliche Werke, Bd. 1: Kinder der Straße, Kind des Salons; Hg. BEINER/DAUZENROTH (1996).

43 In: JANUSZ KORCZAK, Sämtliche Werke, Bd. 1: Kinder der Straße, Kind des Salons; Hg. BEINER/DAUZENROTH (1996).

44 Es handelte sich hierbei um STEFANIA SEMPOŁOWSKA und HELENA BOBIŃSKA; vgl. auch PELZER (2002), S. 21.

Kinder...“, schreibt KORCZAK rückblickend in seinem für eine Bewerbung verfassten „Curriculum vitae“ (1942).⁴⁵

1905 schloss KORCZAK sein Studium der Medizin mit einer Promotion zum Facharzt für Pädiatrie ab. Von 1905 bis 1912 arbeitete er als Arzt in einer Warschauer Kinderklinik. Während und auch nach Beendigung seiner Tätigkeit als Kinderarzt wurde KORCZAK immer wieder als Militärarzt einberufen – und diente als Lazarettarzt der polnischen Armee in drei Kriegen (s. o.). Seine Arbeit als Klinikarzt gab KORCZAK jedoch zugunsten seiner Tätigkeit als Pädagoge bald endgültig auf.

1912 bekam KORCZAK die Leitung des jüdischen Waisenhauses „*Dom Sierot*“ (Haus der Waisen) angeboten, das nach seinen Plänen in einem Warschauer Stadtteil neu errichtet worden war. Er wirkte – zusammen mit seiner Mitarbeiterin STEFANIA WILCZYŃSKA – 30 Jahre lang als Leiter und Erzieher in dieser pädagogischen Einrichtung. 1919 übernahm KORCZAK – gemeinsam mit der Pädagogin MARIA FALSKA – zusätzlich die Leitung des Waisenhauses „*Nasz Dom*“ (Unser Haus) für polnische Kinder, das zunächst außerhalb Warschaus lag und später in die Hauptstadt umzog. Diesem Haus war eine Experimentalschule angeschlossen. In diesen beiden „Häusern für Waisenkinder“ entwickelte KORCZAK seine zentralen pädagogischen Vorstellungen und setzte sie in die Praxis um, wobei er sich immer als ein *lernender* Pädagoge verstand, der die eigene Erziehungsarbeit äußerst selbstkritisch betrachtete und stets zu verbessern suchte (vgl. HEIMPEL/ROOS 1998, S. 349). KORCZAK verband dabei sein pädagogisches Wirken explizit mit einem forschenden Interesse und leistete einen vielbeachteten Beitrag zur Kindheitsforschung (vgl. UNGERMANN 2006, S. 406ff). Dabei stand für KORCZAK das „Verstehen“ des Kindes als „Subjekt seiner Handlungen“ im Vordergrund, wobei er sich als „teilnehmender Beobachter“ selbst im Forschungsfeld befand (ebd., S. 408). Über diesen ethnographisch orientierten Ansatz hinaus führte KORCZAK in seinen pädagogischen Einrichtungen auch soziometrische Befragungen durch, um die sozialen Beziehungen in den von ihm betreuten Kindergruppen besser verstehen zu lernen. Schließlich versuchte KORCZAK, sich auch auf dem Wege der „Empathie und Intuition“ (SOBECKI 2008, S. 207) in die Gefühlswelt von Kindern hineinzuversetzen, um so ihr inneres Erleben – quasi aus ihrer Perspektive heraus – mitzufühlen und zu verstehen. Die Ergebnisse seiner pädagogischen „Untersuchungen“ legte er im Rahmen seiner „narrativ-verstehenden Kinderforschung“ (UNGERMANN 2006, S. 411) dar, die sich durch eine hermeneutische Vorgehensweise, aber auch durch eine phänomenologische Orientierung auszeichnet (vgl. GÖPPEL 1997, S. 372f).

Neben der umfangreichen pädagogischen Praxistätigkeit blieb KORCZAK auch weiterhin publizistisch tätig. In seinen pädagogischen Hauptschriften „Wie man ein Kind lieben soll“ (1919)⁴⁶ und „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (1929)⁴⁷ gibt

45 KORCZAK (1942 b/1998): Bewerbung. In: HEIMPEL/ROOS (Hg.) (1998), S. 232.

46 KORCZAK (1919/2014): Wie man ein Kind lieben soll. Hg. HEIMPEL/ROOS; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Eine andere Ausgabe trägt folgenden Titel: KORCZAK (1919/1999):

der Autor in lebensnahen Schilderungen und vielfältigen Reflexionen authentische Einblicke in den Lebensalltag der Kinder, aber auch in sein Wirken als Erzieher sowie in die pädagogische Struktur der Waisenhäuser, die er leitete. KORCZAK legte in diesen beiden Werken die Grundlagen für seine „Pädagogik der Achtung“⁴⁸, die auf dem von ihm geforderten „Recht des Kindes auf Achtung“ aufbaut, das in der Menschenwürde des Kindes begründet liegt. Im folgenden Kapitel sollen diese beiden Schriften als zentrale Quellen für KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ einer näheren Betrachtung unterzogen werden, da sich aus ihnen wesentliche Aspekte einer die Kinder und Jugendlichen wertschätzenden Pädagogik ableiten lassen (vgl. Kap. 3.2.2).

KORCZAK, der seine publizistische Tätigkeit bereits in der Schulzeit begonnen hatte – sein erster Artikel erschien 1896 in der kritischen Zeitschrift „*Kolce*“ (Stacheln) – hat ein umfangreiches schriftstellerisches Werk hinterlassen, das Romane, Erzählungen, Essays, Kinderbücher und Theaterstücke ebenso umfasst wie die Radiovorträge des „Alten Doktors“, die der Autor im Polnischen Rundfunk las und die sich großer Beliebtheit erfreuten. Eine Auswahl daraus wurde später unter dem Titel „Fröhliche Pädagogik“ (1939)⁴⁹ veröffentlicht. Als Kinderbuchautor wurde KORCZAK vor allem mit seinen Erzählungen „Die Mojsches, Joscheks und andere Lausbuben“ (1909), „König Maciuś“ (zwei Teile, 1922/23), „Der Bankrott des kleinen Jack“ (1924), „Wenn ich wieder klein bin“ (1925) und „Kajtuś der Zauberer“ (1934)⁵⁰ bekannt. In diesen Werken, die auch für Erwachsene lesenswert sind, zeigt KORCZAK in immer neuen Varianten auf, dass Kinder keineswegs dümmer sind als Erwachsene, sondern diesen in vielerlei Hinsicht sogar etwas voraushaben. Somit sind gerade die Kinderbücher als ein leidenschaftliches Plädoyer KORCZAKs für die Anerkennung des „Rechtes der Kinder auf Achtung“ zu verstehen. „KORCZAKs Stimme galt dem ‚Proletariat auf kleinen Füßen‘“⁵¹, schrieben DAU-

Wie liebt man ein Kind. Hg. DAUZENROTH/BEINER; Sämtliche Werke, Bd. 4; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- 47 KORCZAK (1929/2009): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Hg.: BEINER; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- 48 Den Begriff „Pädagogik der Achtung“ führten DAUZENROTH und BEINER 1987 in die Diskussion ein; vgl. die diesbezüglichen Anmerkungen BEINERs in: KORCZAK: Das Recht des Kindes auf Achtung; Hg. BEINER (2009), S. 152.
- 49 KORCZAK (1939/2009): Fröhliche Pädagogik. Hg. BEINER (2009), Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. S. 45-142.
- 50 Die genannten Titel finden sich in folgenden Bänden der KORCZAK-Werkausgabe, Hg. BEINER/DAUZENROTH (1996-2010): „Die Mojsches ...“ Bd. 10; „König Maciuś ...“ Bd. 11; „Der Bankrott ...“ Bd. 12; „Wenn ich wieder ...“ Bd. 3; „Kajtuś ...“ Bd. 12; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- 51 In: Vorwort zu „Janusz Korczak: Verteidigt die Kinder“; Hg. ERICH DAUZENROTH/ADOLF HAMPEL (1983), S. 8. Die Redewendung vom „Proletariat auf kleinen Füßen“ stammt von IGOR NEWERLY, der als Sekretär KORCZAKs, zeitweise auch als Erzieher in KORCZAKs Waisenhaus und schließlich als Redakteur der von KORCZAK herausgegebenen Kinder- und Jugendzeitschrift „Kleine Rundschau“ mit dem polnischen Pädagogen bis an dessen Lebensende verbunden war (vgl. NEWERLYs Einleitung zu: KORCZAK (1919/2014): Wie man ein Kind lieben soll. Hg. HEIMPEL/ROOS, S. XXI).

ZENROTH/HAMPEL einmal. In dieser Formulierung wird m. E. die enge Verflechtung von KORCZAKs pädagogischem Denken mit seinen sozialreformerischen Ideen deutlich. KORCZAK selbst soll einmal geschrieben haben: „Die Welt reformieren heißt, die Erziehung reformieren“ (MORTKOVICZ-OLCZAKOWA 1973, S. 40; vgl. PELZER 2002, S. 43). So kommt auch UNGERMANN zu dem Schluss, „... dass Korczak mit seinem (erziehungs-)praktischen und literarischen Werk auf konkrete historische Gegebenheiten reagiert und diese durch Erziehung zu verändern sucht“ (UNGERMANN 2008, S. 20). Die Autorin weist zugleich darauf hin, dass KORCZAK sich „nicht auf die Begründung einer neuen Erziehung beschränkt“, sondern auch „politische Veränderungen“ gefordert hat (ebd.). Dabei erteilte KORCZAK einer Gesellschaftsveränderung durch Gewalt eine klare Absage: „Nicht durch Revolution, nur durch bessere Lebensbedingungen und Erziehung können die Menschen sich ändern“ (zit. nach KROHN 2016, S. 1)⁵². Auch in diesem Zitat wird m. E. deutlich, dass es KORCZAK stets um beides ging: Eine Veränderung der gesellschaftlichen Voraussetzungen *und* eine Veränderung der konkreten Erziehungspraxis, die er in seinen Waisenhäusern exemplarisch erprobte – und in seinen Schriften der Nachwelt in anschaulicher und nachdrücklicher Weise überlieferte.

1934 und 1936 unternahm KORCZAK Reisen nach Palästina, wo er u. a. in Kibbuzgemeinschaften lebte, um diese neue Gemeinschaftsform kennenzulernen. Angesichts wachsender antisemitischer Strömungen in Europa erwog er offenbar zeitweise eine Emigration, nahm aber schließlich wieder Abstand davon. Im Zuge des seit der nationalsozialistischen Machtergreifung und der Besetzung Polens im Jahr 1939 durch die deutsche Wehrmacht immer offener zutage tretenden Antisemitismus setzte eine beispiellose Unterdrückung, Entrechtung und Verfolgung der Juden ein, von der KORCZAK unmittelbar betroffen war. Als auf Befehl der nationalsozialistischen Machthaber 1940 die gesamte jüdische Bevölkerung zwangsweise in das Warschauer Ghetto umgesiedelt wurde, musste auch KORCZAK mit seinen Kindern des „*Dom Sierot*“ umziehen. Trotz schwierigster Lebensbedingungen im Ghetto von Warschau blieb KORCZAK als Heimleiter und Erzieher stets an ihrer Seite. Als 1942 die endgültige „Evakuierung“ des jüdischen Waisenhauses angeordnet wurde und die Deportation seiner etwa 200 Waisenkinder ins Konzentrationslager Treblinka bevorstand, sagte man KORCZAK freies Geleit zu.⁵³ Doch der Pädagoge lehnte ab – und ging, ebenso wie seine Mitarbeiterin WILCZYŃSKA, an der Seite seiner Kinder dem grausamen Tod in der Gaskammer entgegen.⁵⁴ Sein ge-

52 Online unter URL: <http://www.bk-luebeck.eu/zitat-korczak.html> [Stand: 01.09.2016].

53 PELZER weist darauf hin, dass sich in einer Broschüre der polnischen Widerstandsbewegung „*Wolność*“ eine Tagbuchnotiz vom 3. August 1942 mit folgendem Wortlaut findet: „Gestern wurde das Internat, dessen Leiter der bekannte Erzieher und Schriftsteller Janusz Korczak war, geschlossen deportiert. Die Deutschen erlaubten dem Pädagogen zu bleiben, doch er lehnte das Angebot ab“ (PELZER 2002, S. 133).

54 In eindrucksvoller Weise beschrieb WŁADYSŁAW SZPILMAN, der als jüdischer Komponist und Pianist Augenzeuge dieser Deportation wurde, in seinen Memoiren den Zug festlich gekleideter, fröhlich singender Kinder, denen ein Geige spielender Junge voranging. „Korczak trug zwei der Kleinsten, die ebenfalls lächelten, auf dem Arm und erzählte ihnen etwas Lusti-

naues Todesdatum ist nicht bekannt; KORCZAKs Tagebuchaufzeichnungen enden am 5. August 1942.⁵⁵

Posthum erhielt KORCZAK zahlreiche Ehrungen, von denen der „Friedenspreis des Deutschen Buchhandels“ (1972) wohl mit zu den bemerkenswertesten zählt. Viele Schulen und andere pädagogische Einrichtungen im Deutschland der Nachkriegszeit tragen KORCZAKs Namen; 2010 wurde die erste deutschsprachige Gesamtausgabe seiner Werke mit einer ausführlichen Werkbiographie abgeschlossen.⁵⁶

3.2.2 Korczaks „Recht des Kindes auf Achtung“

KORCZAK entfaltet in seinem Werk die Forderung nach einer *Achtung vor dem Kind* und seinen *Rechten* an unterschiedlichen Stellen und in vielfältiger Weise. UNGERMANN weist zu Recht darauf hin, dass seine Einsichten „in keinem seiner Bücher und Aufsätze systematisch dargelegt“ sind (UNGERMANN 2006, S. 17). Vielmehr lässt sich sein pädagogischer Ansatz „... nur partiell in programmatischen Aussagen finden; weitergehende Erziehungsprinzipien und systematische Aussagen über Erziehungszusammenhänge müssen aus seinen narrativen Texten, appellativen Essays und Feuilletons sowie aus seinen Erfahrungsberichten über gelebte und reflektierte Gesellschafts- und Erziehungspraxis herausgearbeitet werden“ (ebd.). Auch PELZER hebt hervor, „daß Korczak kein pädagogisches System entwickelt“ hat, was nach seiner Einschätzung alle Autoren, die über KORCZAK gearbeitet haben, bestätigen (PELZER 2002, S. 45). So verwundert es nicht, dass auch HARTMUT VON HENTIG in seiner Rede zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels an JANUSZ KORCZAK im Jahr 1972 feststellt: „Korczak war kein Systematiker. Was seine Gedanken einander zuordnet, sind letztlich ein einziges Prinzip und eine einzige Tatsache: das Prinzip der *Achtung vor den Kindern* ...“ [Hervorhebung A. P.] (VON HENTIG 1972/2016, S. 9).⁵⁷

Dennoch gibt es in KORCZAKs Schriften einige zentrale Stellen, die seinen Ansatz des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ m. E. in besonderer Weise thematisieren und explizieren. Zentrale Aussagen zu diesem Thema finden sich zum einen in KORCZAKs Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ (1919), zum anderen aber auch

ges“ (SZPILMAN 2002, Der Pianist. Mein wunderbares Überleben; München: Ullstein; S. 93f). KORCZAK blieb offenbar bis zum Schluss ein „Pädagoge der Achtung“ im besten Sinne – und stand „seinen“ Kindern bis in den Tod bei.

55 Vgl. KORCZAK (1942 a/1998): Erinnerungen; Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto; mit einem Vorwort von IGOR NEWERLY; in: HEIMPEL/ROOS (1998), S. 236-345.

56 JANUSZ KORCZAK: Sämtliche Werke; Hg. FRIEDHELM BEINER und ERICH DAUZENROTH (1996-2010), 15 Bde. und 1 Ergänzungsband; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. Die erste deutsch-sprachige Gesamtausgabe von KORCZAKs Werken *ohne* angefügte Werkbiographie war bereits 2005 abgeschlossen.

57 Die Angabe der Seitenzahlen bezieht sich auf die Online-Ausgabe der Friedenspreisrede von 1972 unter URL: <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de> [Stand: 14.10.2016].

in seiner Schrift „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (1929). Die nun folgende Darstellung soll beginnen mit einer Analyse der Vorstellungen KORCZAKs von den „Kinderrechten“, wie er sie in seinem 1919 veröffentlichten Werk dargelegt hat.

KORCZAK schrieb sein Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ (*Jak kochać dziecko*) als Lazarettarzt in Russland inmitten der Wirren des Ersten Weltkrieges. „Ich habe dieses Buch im Feldlazarett geschrieben, bei Geschützdonner, mitten im Kriege...“, teilt KORCZAK selbst zum Entstehungshintergrund des Buches mit (KORCZAK 1919/2014, S. XIX). Die Entstehungsgeschichte reicht jedoch vermutlich weiter zurück und basiert auf KORCZAKs pädiatrischen und pädagogischen Erfahrungen, die er als Kinderarzt mit dem „Kind in der Familie“, als Erzieher in den „Sommerkolonien“, als kritischer Beobachter in einem städtischen „Internat“ für Waisenkinder und in seinem eigenen „Waisenhaus“ gesammelt hat. Dies legt nicht nur der Inhalt des Buches, sondern auch dessen Kapitelgliederung nahe, die sich an den vier o. g. Erfahrungsfeldern orientiert.⁵⁸ Im ersten Teil des Buches findet man die zentrale Stelle, an der KORCZAK seine Forderung nach Anerkennung von „Grundrechten“ für das Kind formuliert. Darin heißt es: *„Ich fordere die Magna Charta Libertatis, als ein Grundgesetz für das Kind. Vielleicht gibt es noch andere – aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden: 1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod; 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag; 3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“* (KORCZAK 1919/2014, S. 40). Was hat es nun mit dieser Proklamation von Kinderrechten auf sich – und wie ist sie im Einzelnen zu verstehen?

Zunächst fordert KORCZAK eine „Magna Charta Libertatis“ als ein „Grundgesetz für das Kind“. Historisch gesehen war die „Magna Charta“ ein englisches Gesetz aus dem Jahre 1215, in dem der König dem Adel grundlegende Freiheitsrechte garantierte; in einem weiteren Sinne wird darunter auch ganz allgemein ein „Grundgesetz“, eine „Verfassung“ oder eine „Satzung“ verstanden.⁵⁹ Eine „Magna Charta Libertatis“ ist also ein „großes Grundgesetz der Freiheit“, das KORCZAK für die Kinder forderte. KORCZAK war sich der Bedeutungsnuancen vermutlich durchaus bewusst, als er diesen Begriff – gleichsam als Überschrift über die darauf folgende Erklärung der einzelnen Rechte des Kindes – wählte. Zu dem Begriff der „Freiheit“ führt KORCZAK aus, dass die polnische Sprache über zwei Ausdrücke für „Freiheit“ verfüge: „*swoboda*“ (Ungebundenheit) und „*wolność*“ (Autonomie). Während „*swoboda*“ die Freiheit bezeichne, über sich selbst zu verfügen, stehe „*wolność*“ für die aus freiem Willen geborene Tat (vgl. ebd., S. 42). Beide Freiheitsaspekte seien im Leben von Kindern immer noch unzureichend verwirklicht. Zwar habe sich manches zum Besseren gewendet, „... aber das Kinderleben ist immer noch bedrückt und bedrängt“ (ebd.). KORCZAKs Einforderung der Freiheitsrechte des Kindes ist somit als eine Antwort auf die erlebte Unterdrückung und Bedrängung der Kinder seiner Zeit durch Erwachsene zu verstehen. Ein anschauliches Bild

58 Die Kapitel tragen folgende Überschriften: 1. „Das Kind in der Familie“; 2. „Das Internat“; 3. „Sommerkolonien“ und 4. „Das Waisenhaus“; vgl. KORCZAK (1919/2014), Hg. HEIMPEL/ROOS, S. 1, S. 151, S. 234 und S. 279.

59 Vgl. DUDEN: Das Fremdwörterbuch; Mannheim: Duden-Verlag, 11. vollst. überarb. u. aktualis. Ausgabe von 2015, Bd. 5, S. 649.

für die Freiheitsrechte des Kindes gibt KORCZAK auch in seinem vielzitierten Bild vom „offenen Fenster“: „Das Kind braucht Bewegung, Luft, Licht – einverstanden, aber auch noch etwas anderes. Den Blick ins Gelände, das Gefühl der Freiheit – ein offenes Fenster“ (KORCZAK 1926/1983, S. 35). Diese Aussage ist vermutlich nicht nur als pädiatrische Empfehlung zur Gesundheitsvorsorge zu verstehen, sondern durchaus auch im metaphorischen Sinne zu interpretieren: Das Kind braucht ein „Gefühl von Freiheit“, um sich allseitig gut entwickeln zu können. Damit dieses Freiheitserleben von Kindern keine bloße Wunschvorstellung bleibt, sondern dessen Ermöglichung zu einer rechtskräftigen Verpflichtung für alle Erziehungspersonen wird, hat KORCZAK seine „Magna Charta Libertatis“ in Form der Proklamation von Kinderrechten der Nachwelt überlassen – gleichsam als Auftrag, dessen Erfüllung bis heute m. E. in vielerlei Hinsicht noch aussteht (vgl. Kap. 3.2.4).

KORCZAK schickt seiner Darstellung der Kinderrechte voraus, dass seine Aufzählung der einzelnen Rechte möglicherweise nicht vollständig ist, wenn er schreibt: „Vielleicht gibt es noch andere – aber diese drei habe ich herausgefunden“ (KORCZAK 1919/2014, S. 40). Es folgt dann die Aufzählung der Einzelrechte, die mit folgendem Wortlaut beginnt: „1. *Das Recht des Kindes auf seinen Tod*“ (ebd.). In der KORCZAK-Rezeption der letzten hundert Jahre ist viel gerätselt worden, was es mit diesem zunächst befremdlich wirkenden „Todesrecht“ des Kindes auf sich haben könnte. Am plausibelsten sind wohl jene Erklärungsansätze, auf die KORCZAK selbst verweist, indem er erläutert: „Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreißen, entziehen wir es dem Leben; um seinen Tod zu verhindern, lassen wir es nicht richtig leben“ (ebd., S. 44). Gemeint ist wohl jene erzieherische Übervorsorge und Einschränkung, die dem Kind jegliche Bewegungsfreiheit und „Luft zum Atmen“ nimmt – und es in ein enges, oftmals „pädagogisch“ verbrämtes Verhaltenskorsett steckt, das es einengt und mit den Sorgen und Ängsten der Erwachsenen erdrückt, anstatt es in der ihm eigenen Lebendigkeit und Freiheit aufwachsen zu lassen. „Du wirst dir die Hand brechen, man wird dich überfahren, der Hund wird dich beißen. Iß keine Pflaumen, trink kein kaltes Wasser, geh nicht barfuß, lauf nicht in der brennenden Sonne herum, knöpf den Mantel zu, bind den Schal um. Siehst du, warum hast du nicht gefolgt ...“ (ebd., S. 43). Mit solchen Imperativen, die KORCZAK auch als „Laufkette von Verboten und Geboten“ (ebd., S. 45) bezeichnet, charakterisiert der Pädagoge die Worte von Erwachsenen, die das Kind mit ihrer Überfürsorglichkeit ängstigen und erdrücken. Dem Kind wird ein bedrohliches Bild vom Leben vermittelt, das ihm jegliche Freude und Kraft zu rauben droht: „Überall lauern Gefahren, alles ist bedrohlich und unheilverkündend“ (ebd., S. 43). Vor eben dieser lebensfeindlichen „Überpädagogisierung“ will KORCZAK Kinder bewahren, indem er ihnen ein unbedingtes Lebensrecht zuspricht, das bis an dessen äußerste Grenze reicht – und somit im Extremfall auch das „Recht auf den Tod“ mit einschließt. So plädiert KORCZAK für eine „einsichtige und ausgeglichene Liebe“ zum Kind, die ihm *auch* „das Recht auf einen frühzeitigen Tod“ zugesteht (ebd., S. 41). An die überängstliche Erzieherperson, die dem Kind allzu wenig zutraut, appelliert KORCZAK: „Du mußt eben den Mut aufbringen, ein bißchen Angst um sein Leben auf dich zu nehmen“ (ebd., S. 270). Und so stellt PELZER zu Recht fest, dass man die zunächst irritierende Forderung

KORCZAKs nach dem „Recht des Kindes auf seinen Tod“ auch lesen kann als eine „Bitte um Zutrauen: Je mehr Zutrauen einem Kind entgegengebracht wird, umso sicherer wachsen seine Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Ein Kind, das in einem Klima des Zutrauens aufwächst, hat gute Chancen, früh selbständig zu werden und sich nach und nach von der Hilfe des Erwachsenen zu lösen“ (PELZER 2002, S. 51). Nur indem die Erzieherperson sich jeglicher pädagogischer Gängelung des Kindes enthält und ihm weitestgehende Freiräume zur Selbsterprobung und Welterkundung gewährt, wird der junge Mensch zu jener Selbstbestimmung und Autonomie heranwachsen, deren Ermöglichung KORCZAK so vehement eingefordert hat.

Das nächste Kinderrecht, das KORCZAK proklamiert, formuliert er wie folgt: „2. *Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag*“ (ebd., S. 40). Auch hier ist man vermutlich gut beraten, zunächst KORCZAKs eigene Auslegung dieser Forderung zu betrachten, die da lautet: „Um der Zukunft willen wird gering geachtet, was es [das Kind – A.P.] heute erfreut, traurig macht, in Erstaunen versetzt, ärgert und interessiert. Für dieses Morgen, das es weder versteht, noch zu verstehen braucht, betrügt man es um viele Lebensjahre“ (KORCZAK 1919/2014, S. 45). In dieser Auslegung wird deutlich, dass es KORCZAK darum geht, den gegenwärtigen Augenblick, den das Kind erlebt, nicht einer fernen Zukunft und den mit ihr verbundenen „pädagogischen“ Zielen zu opfern, sondern dass es mit allen seinen emotionalen und mentalen Kräften, seiner Freude, seiner Trauer, seinem Ärger, aber auch mit seinem Interesse und seinem kindlichen Staunen im Hier und Jetzt *sein* darf, *was es ist*: ein Kind – und als solches ein bereits vollwertiger Mensch. Auch hier kritisiert KORCZAK scharf die „Erziehungsmaschinerie“ seiner Zeit, die das Kind nachhaltig verstört und seine Lebenskraft bricht: „Diese ganze monströse Maschine ist Jahr für Jahr in Tätigkeit, um den Willen zu zerstören, die Energie zu zermahlen und die Lebenskraft des Kindes in Rauch aufgehen zu lassen“ (ebd.). In einer sterilen, ja lebensfeindlichen Atmosphäre, wie der Autor sie in weiten Bereichen der Kindererziehung seiner Zeit ausmachte, „muß ja eine blutleere Seele in einem blutarmen Körper aufwachsen“, wie KORCZAK konstatiert (ebd., S. 41). Auch hier wird m. E. deutlich, wie sehr KORCZAKs Einforderung der Kinderrechte in den erzieherischen Missständen seiner Zeit gründet, die er selbst als Kinderarzt und Erzieher tagtäglich erlebt hat. Andererseits greift der Autor hier ein pädagogisches Grundproblem auf, das bereits SCHLEIERMACHER in seiner „Theorie der Erziehung“ (1826) differenziert dargestellt hat: das wohl nie ganz auflösbare Dilemma zwischen dem Gegenwarts- und dem Zukunftsbezug von Erziehung. Bereits SCHLEIERMACHER hatte festgestellt: „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen“ (SCHLEIERMACHER 1828/1964, S. 68). Da man andererseits in der Erziehung aber nicht ganz auf den Zukunftsbezug verzichten könne, schlägt SCHLEIERMACHER eine Art Mittelweg zwischen zwei extremen Polen vor: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“ (ebd., S. 84).

Obgleich KORCZAKs Biographen übereinstimmend der Auffassung sind, dass der polnische Pädagoge SCHLEIERMACHERs Erziehungstheorie nicht kannte⁶⁰, sind die thematischen Parallelen doch unübersehbar. Es ist zu vermuten, dass zu KORCZAKs Zeit das Pendel in der Erziehung so sehr zugunsten des „Zukünftigen“ ausgeschlagen war, dass er die Betonung des Rechtes des Kindes auf den *heutigen* Tag – und damit das Recht, ein *Kind* zu sein – mit seiner Formulierung ganz besonders akzentuieren wollte.

Das letzte Recht, das KORCZAK im Rahmen seiner „Charta Libertatis“ für Kinder fordert, benennt der Autor wie folgt: „3. *Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist*“ (KORCZAK 1919/2014, S. 40). KORCZAK wendet sich mit dieser Forderung vehement gegen „... die grundsätzliche Meinung, das Kind sei noch nichts, sondern es werde erst etwas, es wisse noch nichts, sondern werde erst etwas wissen, es könne noch nichts, sondern werde erst etwas können“ (ebd., S. 44) – mit anderen Worten: gegen die in seiner Zeit weit verbreitete Auffassung, das Kind sei noch kein *vollwertiger*, mit grundlegenden Rechten ausgestatteter *Mensch*, sondern werde erst ein solcher. Seinen prägnantesten Ausdruck findet KORCZAKs diesbezügliche Auffassung wohl in folgender Aussage: „Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind es bereits; ja, sie sind Menschen und keine Puppen; man kann an ihren Verstand appellieren, sie antworten uns, sprechen wir zu ihren Herzen, fühlen sie uns“ (KORCZAK 1898ff/2004, S. 50). KORCZAK wendet sich hier entschieden gegen jede Form von Missachtung des Kindes als eines vermeintlich *minderwertigen*, rechtlosen Geschöpfes, das erst nach dem Willen der Erwachsenen geformt werden muss, um ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu sein. Das von KORCZAK proklamierte *Recht des Kindes, es selbst zu sein*, wendet sich gegen jegliche pädagogische Überformung des Kindes, die es nach dem Gutdünken der Erwachsenen zurechtzubiegen versucht. PELZER formuliert dies so: „Das Kind hat ein Recht, *so zu sein, wie es ist*. Es hat ein Recht auf *A c h t u n g*. Es nach dem Bild zu modeln, das man gerne von ihm hat, ist eine Form der Gewalt. Gewalt und Erziehung aber schließen einander aus“ (PELZER 2002, S. 58). Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist, ist somit vollständig inkompatibel mit jeglicher Form von Manipulation und Gewaltanwendung. Darüber hinaus muss Erziehung jedes einzelne Kind in seiner Individualität und Identität achten und schützen, auch wenn es bisweilen nicht in die Denkschemata und Wunschvorstellungen von Erwachsenen passt. Dies meint auch BEINER, wenn er feststellt: „Kindheit und Individualität haben ihren eigenen Wert, auf dessen Anerkennung jedes Kind einen Anspruch hat, auch wenn diese unseren Idealvorstellungen nicht entsprechen“ (BEINER 2008, S. 37).

Für KORCZAK beinhaltet das „Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“, auch „das erste und unbestreitbare Recht des Kindes ..., seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen über seine Person zu nehmen“ (KORCZAK 1919/2014, S. 40f). Dieses Recht auf freie Meinungsäuße-

60 Vgl. hierzu z. B. PELZER 2002, S. 53: Der Autor führt dort aus, dass es keine Hinweise darauf gibt, dass KORCZAK SCHLEIERMACHERs Theorie gekannt habe. Auch bei anderen KORCZAK-Biographen finden sich keine Hinweise auf eine *direkte* Bezugnahme KORCZAKs auf die Schriften von SCHLEIERMACHER.

rung, das KORCZAK hier für Kinder formuliert, kann aber nur unter folgender Voraussetzung verwirklicht werden: „Wenn wir ihm Achtung und Vertrauen entgegenbringen und wenn es selbst Vertrauen hat und sich ausspricht, wozu es das Recht hat ...“ (ebd., S. 41). Das Kind soll den Urteilen und Maßnahmen der Erzieherpersonen nicht schutzlos ausgeliefert sein, sondern zumindest verbal Stellung beziehen können. Nur so wird es sich gegen unberechtigte Angriffe durch Erwachsene zur Wehr setzen können, die es in willkürlicher Weise manipulieren wollen. „Es ist keine leere Phrase, wenn ich sage: zum Glück für die Menschheit können wir Kinder nicht dazu zwingen, erzieherischen Einflüssen und didaktischen Anschlägen auf ihren gesunden Menschenverstand und ihren Willen nachzugeben“ (ebd., S. 40). Hier wird deutlich, dass KORCZAK – trotz seiner Überzeugung von der Notwendigkeit *angemessener* Erziehungsmaßnahmen – jeglichen *Omnipotenzansprüchen* von Erziehungspersonen und Erziehungsprogrammen eine klare Absage erteilt. Insbesondere vor der Anwendung von *Gewalt* in der Erziehung möchte KORCZAK Kinder geschützt wissen. Doch stellt er 1928 fest: „Leider schützt unter den heutigen Bedingungen kein Paragraph des Gesetzbuches das Kind vor der brutalen Gewalt der Erwachsenen“⁶¹ (KORCZAK 1928/BEINER 2008, S. 139f).

KORCZAK genügt es nicht, pädagogische Missstände aufzuzeigen und eine humane Erziehung zu fordern – er wollte letztere auch *rechtlich* verankert wissen. Jegliches scheinbar noch so „pädagogische“, realiter aber missachtende, herablassende und das Kind in seinem Sein nicht wertschätzende Verhalten von Erziehungspersonen sollte durch genau definierte „Kinderrechte“ nicht nur geächtet werden, sondern auch strafbar sein. „Darum fordere ich, endlich aufzuhören mit dem falschen Schein unseres zärtlichen und gefühlsduseligen, geradezu gnädigen Verhältnisses zum Kind, stattdessen sollte man fragen, welche Rechte es hat ... Ich fordere eine durchdachte, konkrete, wissenschaftliche Definition“, schreibt KORCZAK (KORCZAK 1921/1997, S. 23f).⁶² Einen wichtigen *Anstoß* dazu hat der polnische Pädagoge zweifellos gegeben – auch wenn die *Umsetzung* der „Kinderrechte“ – trotz deren offizieller Proklamation in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die inzwischen von fast allen Staaten der Erde ratifiziert wurde – bei weitem noch nicht überall auf der Welt umfassend realisiert werden konnte (vgl. Kap. 3.2.3).

Das zweite wichtige Werk, in dem KORCZAK seine Gedanken zu einer Pädagogik der Achtung dargelegt hat, trägt den Titel „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (*Prawo dziecka do szacunku*) und ist 1928/29⁶³ erstmals in polnischer Sprache

61 KORCZAK schrieb dies in einem 1928 verfassten Brief an die Redaktion der Zeitung „Morgenkurier“; er nahm darin befürwortend Stellung zu der von STANISLAW MAR vorgeschlagenen Erweiterung des polnischen Strafgesetzbuches um einen Paragraphen, der das Kind vor Misshandlungen durch Erwachsene schützen sollte. KORCZAK plädierte dafür, dass Erwachsene „das Kind achten und ihm Rechte zugestehen“ sollten (BEINER 2008, S. 139f).

62 In: JANUSZ KORCZAK, Sämtliche Werke, Band 5, S. 23f; Hg. BEINER/DAUZENROTH (1997); Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

63 Bzgl. des genauen Jahres der Erstveröffentlichung differieren die Angaben; einige Herausgeber (z. B. HEIMPEL/ROOS) geben 1928 als Ersterscheinungsjahr an, andere (z. B. BEINER) datieren die Erstedition auf 1929.

erschienen (KORCZAK 1929/2009). Nach eigener Angabe hat KORCZAK „einen Zyklus von Vorträgen in einer kleinen Broschüre“ zusammengefasst und ihr den o. g. Titel gegeben (KORCZAK 1939/2009, S. 46). In seiner „Fröhlichen Pädagogik“ (*Pedagogika żartobliwa*) formuliert der Autor selbst den „Leitgedanken“, den er seiner Schrift „Das Recht des Kindes auf Achtung“ zugrunde gelegt hat: „Das Kind ist ein ebenso wertvoller Mensch wie wir“ (ebd.). Und so lässt BEINER die Ausgabe dieses Werkes mit folgendem Motto KORCZAKs beginnen: „... Wann wird jener Moment der Freimütigkeit eintreten, da das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinanderstehen werden?“ (KORCZAK 1929/2009, S. 9 und S. 100). – Bereits diese Vorbemerkungen machen deutlich, dass KORCZAKs „Recht des Kindes auf Achtung“ auf der Annahme einer grundlegenden menschlichen und rechtlichen *Gleichwertigkeit* von Kindern und Erwachsenen basiert, die zu seiner Zeit keineswegs eine Selbstverständlichkeit war. So gründet sich KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ nicht zuletzt in folgender bereits erwähnter Grundeinsicht: „Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist schon einer“ (KORCZAK 1919/2014, S. XXIII).⁶⁴ BEINER weist darauf hin, dass KORCZAK die Achtung der Kinderrechte nicht zuletzt in einem „bedingungslose[n] Akzeptieren eines grundlegenden *Anspruches* des Kindes“ [Hervorhebung A.P.] begründet sieht, der nicht verhandelbar ist: „Das Kind hat Anspruch auf die Grundrechte des Menschen“ (BEINER 1987, S. 17). Da die unbedingte „Achtung der Würde“ einer Person ein Menschenrecht ist, muss dieses also nach KORCZAK auch Kindern gewährt werden.

Was versteht nun KORCZAK unter dem Begriff der „Achtung“ – und welche Aspekte weist dieser Terminus im pädagogischen Kontext auf? – Zunächst ist festzustellen, dass KORCZAK seine Abhandlung über „Das Recht des Kindes auf Achtung“ mit einer ausführlichen Darstellung der „Missachtung“ beginnt, denen Kinder in ihrem täglichen Leben durch die Willkür von Erwachsenen ausgesetzt sind. Unter der Überschrift „Missachtung – Misstrauen“ schildert KORCZAK ausgiebig die vielen Facetten, welche die Verachtung von Kindern aufweist. Mit drastischen Worten charakterisiert KORCZAK das häufig anzutreffende Fehlverhalten eines Erziehers: „Er verachtet, mißtraut, verdächtigt, verfolgt, erwischt, tadelt, klagt an und bestraft, er sucht geeignete Mittel zur Vorbeugung; immer häufiger spricht er Verbote aus und übt immer rücksichtsloser Zwang aus; er sieht nicht die Anstrengung des Kindes, ein Blatt Papier oder ein Stundenblatt seines Lebens sorgfältig zu beschreiben; er behauptet kalt, es sei schlecht“ (KORCZAK 1929/2009, S. 21f). An Stelle einer Wertschätzung des Kindes und seiner Bemühungen durch die Erziehungspersonen findet KORCZAK in den pädagogischen Lebenskontexten seiner Zeit überwiegend das Gegenteil vor: „Eine nachsichtige, schroffe, brutale Geringschätzung, immer aber eine Geringschätzung“ (ebd., S. 16). Auch der vermeintlichen Unwissenheit von Kindern begegnen Erwachsene vielfach mit Missachtung: „Wir mißachten das Kind, weil es nichts weiß, nicht ahnt, nichts voraussieht“ (ebd.,

64 Eine andere Übersetzung lautet: „Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche.“ (Vgl. Janusz Korczak, Der Frühling und das Kind, in: DAUZENROTH/HAMPEL 1985, Von Kindern und anderen Vorbildern, S. 106).

S. 14). Schließlich fürchtet der Erwachsene die Lebendigkeit des Kindes sowie seine Gefühlswelt: „Rasch und achtlos fertigen wir das Kind ab. Wir mißachten die Vielfalt seines Lebens und die Freude, die man ihm so leicht verschaffen kann“ (ebd., S. 16). Nach KORCZAKs Auffassung regieren Erwachsene geradezu selbstherrlich über das Leben von Kindern: „Wir kennen den Weg zum Glück, wir geben Hinweise und Ratschläge. Wir entwickeln die Tugenden und unterdrücken die Laster. Wir lenken, verbessern, trainieren. Es [das Kind – A.P.] ist nichts – wir sind alles“ (ebd., S. 13). Und so gibt der Erwachsene dem Kind kein gutes Vorbild: „Durch unser eigenes Beispiel *lehren* wir zu verachten, was schwächer ist. Eine schlechte Schule, eine finstere Prognose“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 11). Es ist somit nach KORCZAKs Auffassung zu befürchten, dass das nicht wertschätzende, achtungslose Verhalten von Erwachsenen Kindern gegenüber sich auch in dem Sinne negativ auswirkt, dass dadurch eine Art *Circulus vitiosus* perpetuiert wird, in dem die nicht wertgeschätzten Kinder als Erwachsene wiederum *selbst* mit ihren Kindern und anderen vermeintlich „Schwächeren“ einen nicht von Wertschätzung getragenen Umgang pflegen, wodurch sich der Teufelskreis schließt. Dies veranlasst KORCZAK zu einer düsteren Zukunftsprognose, sofern sich nicht etwas Grundlegendes in Richtung auf mehr „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern im Erziehungsprozess ändert. Um die Notwendigkeit eines Umdenkens in Richtung auf mehr „Achtung“ vor dem Kind kontrastierend deutlich zu machen, hält KORCZAK den Erziehungspersonen seiner Zeit auf schonungslose Weise den Spiegel vor, wobei er sich selbst in seine kritische Anklage – nicht zuletzt *formal* durch die Verwendung des Pronomens „wir“, aber auch *inhaltlich* durch explizite Selbstkritik seines pädagogischen Handelns – durchaus mit einbezieht.

Diesem eher düsteren Bild der Erziehungswirklichkeit seiner Zeit stellt KORCZAK nun – quasi als „Gegenprogramm“ – seine Forderung nach einer Anerkennung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ gegenüber. Er befasst sich in einem weiteren Schritt ausgiebig mit dem Begriff der „Achtung“ und beschreibt in thesenartigen Appellen, was er darunter im Einzelnen versteht. Dabei lassen sich acht solcher „Achtungsappelle“ herausarbeiten, die im Folgenden einer näheren Betrachtung und Deutung unterzogen werden sollen (KORCZAK 1929/2009, S. 30-34):

1. **„Lasst uns Achtung haben vor seiner Unwissenheit.“** Auch wenn Kinder weniger Wissen und weniger Erfahrung haben als Erwachsene, verdienen sie eine grundsätzliche Achtung. Jegliche Form der Überheblichkeit von Erwachsenen Kindern gegenüber, die auf ihren noch mangelnden Kenntnissen und ihrem noch fehlenden Wissen beruht, ist in diesem Sinne unangemessen und ermangelt der Wertschätzung, die Kindern zusteht. Wir sollten Kindern „wohlwollend Auskunft“ geben anstatt sie „anzuklaffen“, mit ihnen zu „zanken“, sie zu „rügen“, sie zu „tadeln“ und sie zu „strafen“, stellt KORCZAK hierzu fest (ebd., S. 30).
2. **„Lasst uns Achtung haben vor der Erkenntnisarbeit.“** Die Arbeit des Gewinnens von Einsichten und Erkenntnissen ist mühsam; alle diesbezüglichen Bemühungen eines Kindes verdienen – unabhängig von deren Ergebnis – uneingeschränkte Achtung. Jedes Kind lernt auf seine Weise und in seinem Tempo;

jegliche Missachtung seiner Lernerfolge, z. B. durch negative oder entmutigende Rückmeldungen jeglicher Art, schränkt das Recht des Kindes ein, bei der oftmals beschwerlichen Arbeit des Lernens und Erkennens ungehindert – und nach dem Prinzip der Wertschätzung auch kleinster Fortschritte – voranzuschreiten.

3. **„Lasst uns Achtung haben vor den Misserfolgen und Tränen.“** Auch wenn ein Kind Misserfolge erlebt und Tränen vergießt, bleibt sein Recht auf bedingungslose Achtung durch die Erwachsenen davon unberührt. Im Gegenteil: Gerade im Annehmen vermeintlicher „Fehler“ und „Schwächen“ und im unmittelbaren Ausdruck seiner Traurigkeiten sowie anderer Gefühlslagen hat das Kind dem Erwachsenen etwas Wichtiges voraus, das unbedingten Respekt verdient. Es ist für KORCZAK natürlich und kindgemäß, dass Kinder, „nicht an Schmerz, Unbill und Ungerechtigkeit gewöhnt“, „leiden“ und „weinen“ – und selbst „trotzige und launische Tränen“ haben ihren Grund, der nicht selten in einem mangelnden Verstehen oder gar einer Vernachlässigung durch Erwachsene zu finden ist (ebd., S. 31). Nach KORCZAK sollten wir auf die Gefühle des Kindes nicht herabblicken, sondern alle Anstrengungen unternehmen, um uns selbst in die Lage zu versetzen, zu den kindlichen Empfindungen „emporklimmen“ zu können (vgl. KORCZAK 1925/1973, S. 7). Dazu ist zweifellos ein hohes Maß an Empathie und Wertschätzung von Kindern seitens des Erwachsenen notwendig.
4. **„Lasst uns Achtung haben vor dem Eigentum des Kindes und vor seinem Budget.“** Mit diesem – in unserer Zeit vielleicht merkwürdig anmutenden – Appell möchte KORCZAK wohl deutlich machen, dass Kindern ihre kleinen Habseligkeiten oftmals mehr bedeuten, als Erwachsene ermessen können. „Das Eigentum des Kindes – das ist kein Kram, sondern zusammengebetteltes Material, Werkzeug, Hoffnungen und Erinnerungen“ (ebd., S. 32). Wenn ein Erwachsener mit diesen Dingen unachtsam umgeht, so raubt er dem Kind mehr als nur seine mühsam zusammengetragenen Schätze. Insbesondere bei Kindern aus materiell prekären Verhältnissen spielt der Aspekt der „Achtung vor seinem Budget“ eine Rolle: „Das Kind teilt schmerzlich die materiellen Sorgen der Familie, empfindet den Mangel, vergleicht die eigene Armut mit dem Wohlstand des Kameraden ...“ (ebd.). Geht eine Erzieherperson taktlos oder unachtsam mit einer solchen Lage des Kindes um, so verletzt sie damit die Pflicht zur Achtung und Wertschätzung jedes Kindes, die unabhängig von dessen jeweiliger sozioökonomischer Situation besteht.
5. **„Lasst uns Achtung haben vor den Geheimnissen und den Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens.“** Kinder haben – wie Erwachsene auch – ihre „Geheimnisse“, und es gehört zur Achtung vor den jungen Menschen dazu, diese voll und ganz als Teil ihrer „Privatsphäre“ zu respektieren. Auch unterliegen junge, heranwachsende Menschen gewissen „Schwankungen“ emotionaler, mentaler und physischer Art, auf die eine Erzieherperson grundsätzlich mit Gelassenheit, Akzeptanz und Wertschätzung reagieren sollte – nicht mit Ärger, Rachsucht und schlechter Laune (vgl. ebd., S. 34). KORCZAK spricht von der „schweren Arbeit des Wachsens“ – und ermutigt die Erwachsenen somit, sich immer neu in die Perspektive von Kindern und Jugendlichen einzufühlen, um

deren Wachstumsprozesse mit Achtsamkeit und Wertschätzung begleiten zu können.

6. **„Lasst uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem gegenwärtigen Tag.“** Hier greift KORCZAK das bereits früher proklamierte „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ wieder auf und fordert appellhaft zu dessen Verwirklichung auf. Er fügt seiner Forderung einen wichtigen Aspekt hinzu, den er in Form einer Frage formuliert: „Wie soll es morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewußtes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen?“ Achtung vor dem Kind zu haben und es wertzuschätzen als das, was es ist, heißt also nach Auffassung des Autors auch, ihm in der Gegenwart ein Leben zu ermöglichen, in dem es bewusst Verantwortung übernehmen kann. In KORCZAKs Werk finden sich zahlreiche Hinweise, wie eine solche „Erziehung zur Verantwortlichkeit“ konkret aussehen kann. Hier ist insbesondere an die Ausübung demokratischer Rechte und Pflichten des Kindes im Rahmen der pädagogischen Gemeinschaft zu denken, in der das Kind lebt. In der Beschreibung der demokratischen „Institutionen“ innerhalb seines Waisenhauses hat KORCZAK ein in vielfacher Hinsicht bemerkenswertes und bis heute aktuelles pädagogisches Dokument der vielfältigen demokratischen Partizipationsstrukturen hinterlassen, die vom Kinderparlament über den Selbstverwaltungsrat und die Vollversammlungen, das Kollegialgericht und den Gerichtsrat, das Zeitungs- und Beschwerdewesen bis hin zu freiwilligen Diensten reichen – und m. E. bis heute für pädagogischen Einrichtungen vorbildhaft sein können.⁶⁵

7. **„Lasst uns Achtung haben vor jedem einzelnen Augenblick, denn er verlöscht und wird sich nie mehr wiederholen.“** In seiner Erläuterung zu diesem Appell zur „Achtung“ jedes einzelnen Momentes im Zusammensein mit Kindern hebt KORCZAK nochmals explizit auf den Aspekt des Vertrauens in das Kind bzw. des Zutrauens zu dem Kind ab. Das Kind soll nicht mit Sorgen um die Zukunft geängstigt werden, sondern in einer den Augenblick wertschätzenden Atmosphäre des Vertrauens im „Hier und Jetzt“ aufwachsen können, der für das Kind immer auch mit der Qualität von Freude erfüllt sein darf. „Wir wollen ihm doch gern erlauben, voller Vertrauen die Freude des Morgens zu trinken“, führt der Autor in poetischer Sprache aus (ebd., S. 33). Das Kind soll sich seines „Kind-

65 BEINER formuliert – aufgrund einer Analyse von KORCZAKs demokratischen „Institutionen“ innerhalb seiner Waisenhäuser – drei weitere Kinderrechte, die KORCZAK nur zum Teil explizit formuliert hat, die sich aber aus seiner pädagogischen Praxis indirekt ableiten lassen. Es handelt sich dabei um folgende „demokratische“ Rechte von Kindern: 1. „Das Recht des Kindes auf Klage und Konfliktbearbeitung“; 2. „Das Recht auf freie Meinungsäußerung und Kommunikation“; 3. „Das Recht auf Selbstverwaltung und Selbstgestaltung“ (vgl. BEINER 2008, S. 67-93). Eine solche Ableitung weiterer „Kinderrechte“ ist m. E. durchaus legitim und auch sinnvoll, da sie der Tatsache Rechnung trägt, dass KORCZAK seine Theorie immer in enger Rückbindung an die gelebte pädagogische Praxis entwickelt hat. Es ist also davon auszugehen, dass sich KORCZAKs Kinderrechtsansatz nicht in den von ihm *explizit* geforderten Rechten erschöpft, sondern darüber hinaus noch weitere Aspekte *implizit* umfasst (vgl. auch KORCZAK 1919/2014, S. 40: „Vielleicht gibt es noch andere, aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden...“).

seins“ und seiner „Kindheit“ in jedem Augenblick erfreuen dürfen. NEWERLY spricht in diesem Zusammenhang auch von dem „absoluten Wert der Kindheit“, der zu KORCZAKs wichtigsten Prinzipien gehört, und zwar: „Nicht im Hinblick auf die Zukunft, auf einen Nutzen für irgend jemanden oder irgend etwas, sondern als Wert an sich“ (NEWERLY, in: KORCZAK 1919/2014, S. XXII). Bei einer „Achtung“ vor dem gegenwärtigen Augenblick des Kindes geht es also immer auch um eine „Wertschätzung“ der kostbaren und unwiederholbaren „Kindheit“ als eines per se hohen Wertes.

8. **„Lasst uns Achtung haben, wenn nicht Demut, vor der hellen, klaren, unbefleckten, heiligen Kindheit.“** Mit diesem letzten – für manchen heutigen Leser vielleicht etwas pathetisch anmutenden – Achtungsappell hebt KORCZAK nochmals abschließend diejenigen Qualitäten hervor, die ein Kind nach seiner Wahrnehmung den Erwachsenen voraus hat und aufgrund derer es Achtung verdient: etwas „Helles“, „Reines“, „Unschuldiges“, ja „Heiliges“ lebt im Kind, das dem Erwachsenen nach KORCZAKs Auffassung in der Regel schon lange verlorengegangen ist. Insofern sollte ein Erwachsener einem Kind stets mit einer Haltung der Demut, der Bescheidenheit und mit einer gewissen Ehrfurcht begegnen – nicht mit Überheblichkeit, Besserwisserei und Respektlosigkeit. „Wir fordern Achtung vor den hellen Augen, den glatten Schläfen, der Bemühung und dem Vertrauen der jungen Menschen“, schreibt KORCZAK (ebd., S. 43). Gerade eine Erzieherperson sollte Kinder in ihrem „Kindsein“ bedingungslos wertschätzen; sie sollte nicht „hinuntersteigen“ zum Kind, sondern „emporklimmen“ zu seiner besonderen Verfasstheit, „um nicht zu verletzen“ (vgl. KORCZAK 1925/1973, S. 7).

So weit KORCZAKs eindringliche Appelle zur „Achtung des Kindes“, die der Pädagoge vor bald 100 Jahren veröffentlicht hat. Damit diese grundlegenden „Achtungsgebote“ angemessen erfüllt werden können, müssen sowohl pädagogische Systeme als auch Erzieherpersonen nach KORCZAK folgende Grundsätze beachten: „Nicht niedertrampeln, *nicht geringschätzen*, nicht der Knechtschaft des Morgen überlassen, nicht stoppen, nicht hetzen, nicht antreiben“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Man könnte es auch umgekehrt formulieren: Ein achtsamer Pädagoge – wie auch ein von den Prinzipien der Achtung und Wertschätzung getragenes Bildungssystem – sollte das Kind aufbauen (nicht niedertrampeln), es *wertschätzen* (nicht geringschätzen), es in Freiheit, Selbstbestimmung und Würde im Hier und Heute leben lassen (nicht der Knechtschaft des Morgen überlassen), es fördern und ermutigen (nicht stoppen), ihm Zeit lassen (nicht hetzen) und es seine Lern- und Entwicklungsprozesse in dem ihm eigenen Tempo und Rhythmus vollziehen lassen (nicht antreiben). Mit dieser kurzen Formulierung dessen, was man als Erziehungsperson im Sinne einer „Pädagogik der Achtung“ *nicht* tun sollte – und in seiner umgekehrten Lesart als „Gebote der Achtung“ – lässt sich der Achtungsbegriff KORCZAKs m. E. prägnant und komprimiert umschreiben. Es wird deutlich, dass das „Nicht-Geringschätzen“, also das „Wertschätzen“ von Kindern und Jugendlichen, eine zentrale Rolle im Rahmen seiner „Pädagogik der Achtung“ spielt.

Am Schluss dieser zusammenfassenden Darstellung des KORCZAK'schen Ansatzes einer „Pädagogik der Achtung“ bleibt noch zu fragen, in welcher Beziehung das „Recht des Kindes auf Achtung“ zu den übrigen von KORCZAK geforderten „Kinderrechten“ steht. BEINER bezieht hierzu eine etwas uneindeutige Position, da er einerseits das „Recht auf Achtung“ – quasi als „viertes Kinderrecht“ – in die Reihe der o. g. Einzelrechte einordnet und es somit den anderen Rechten lediglich ergänzend hinzufügt (vgl. BEINER 2008, S. 25ff). Gleichzeitig stellt BEINER in seiner zusammenfassenden Übersicht das „Recht des Kindes auf Achtung“ – gleichsam als Überschrift und Motto – allen anderen Rechten voran (vgl. ebd., S. 49). Eine Vorrangstellung des Achtungsrechtes drückt sich auch in der Feststellung BEINERS aus, dass KORCZAK in seiner „zweiten programmatischen Schrift“ von 1929 die bereits 1919 formulierten „Einzelrechte“ auf eine „gemeinsame Basis“ gestellt habe, nämlich „das Recht des Kindes auf Achtung“ (ebd., S. 25). Diese letztgenannte Interpretation trifft den Sachverhalt m. E. präziser als die Subsumption des „Rechtes auf Achtung“ unter alle anderen Kinderrechte. So bleibt abschließend festzuhalten: Das „Recht des Kindes auf Achtung“, das sich unmittelbar aus der Menschenwürde des Kindes ableiten lässt, ist für KORCZAK kein Recht wie jedes andere, sondern das *erste* und *grundlegende* Kinderrecht, das allen anderen Rechten vorausgeht – und von dem sich alle weiteren Einzelrechte des Kindes ableiten lassen. Zur *Verwirklichung* dieses „Rechtes des Kindes auf Achtung“ auf der Ebene der Gesetzgebung, aber auch im Bereich der pädagogischen Praxis, ruft KORCZAK die Erwachsenen mit unerbittlichem Nachdruck auf. „Voraussetzung hierfür aber ist die *Wertschätzung* der Kinder als Menschen mit Rechten, vergleichbar denen der Erwachsenen“, resümiert BEINER [Hervorhebung A.P.] (BEINER 2008, S. 36). Ob und ggf. inwiefern KORCZAKs diesbezügliche Forderungen bis heute aktuell sind, soll in den folgenden beiden Kapiteln näher untersucht werden.

3.2.3 Bezug zu neueren Konzepten

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit sich KORCZAKs Ideen zum „Recht des Kindes auf Achtung“ in späteren Konzepten wiederfinden lassen – und inwiefern sie ggf. weiterentwickelt wurden oder bis heute weiterwirken. Dazu soll zunächst der Ansatz der „Kinderrechte“ verfolgt werden, wie er sich in der Geschichte von den Anfängen der Kinderrechtsbewegung bis heute entwickelt hat. Es soll dabei insbesondere geprüft werden, welche Aspekte der von KORCZAK – explizit oder implizit – geforderten „Rechte des Kindes“ sich in den Erklärungen und Konventionen des Völkerbundes und der Vereinten Nationen wiederfinden lassen. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob und inwiefern in dem „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“, das die UN im Jahre 1989 einstimmig verabschiedet hat, die Ansätze KORCZAKs ggf. modifiziert oder erweitert wurden.

In einem weiteren Schritt soll dann der KORCZAK'sche Ansatz einer „Pädagogik der Achtung“ zu neueren Konzepten der „pädagogischen Beziehungsforschung“ in Bezug gesetzt werden. Dabei wird es zunächst darum gehen zu prüfen, zu wel-

chen Ergebnissen die neuere erziehungswissenschaftliche Forschung hinsichtlich der Fragestellung gekommen ist, inwieweit das „Recht des Kindes auf Achtung“ in heutigen pädagogischen Handlungsfeldern und Bildungsinstitutionen bereits verwirklicht ist – und wo weiterhin Mängel oder gar Verstöße gegen die Grundrechte von Kindern zu verzeichnen sind. Dabei sollen insbesondere Befunde der neueren Forschung zur *Qualität pädagogischer Beziehungen* Berücksichtigung finden. Sodann wird der Frage nachzugehen sein, inwieweit „Kinderrechte“ in der heutigen Zeit als *Qualitätsmaßstab* für pädagogische Beziehungen gelten können. Abschließend soll dann noch erörtert werden, welche Folgerungen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen für das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ableiten lassen.

KORCZAKs „Recht des Kindes auf Achtung“ und die Entwicklung der „Kinderrechtskonvention“ der Vereinten Nationen

Hier soll nun zunächst der Ansatz der „Kinderrechte“ verfolgt werden, wie er sich in der Geschichte von den Anfängen der Kinderrechtsbewegung bis heute entwickelt hat. Es soll dabei insbesondere geprüft werden, welche Aspekte der von KORCZAK – explizit oder implizit – geforderten „Rechte des Kindes“ in den Erklärungen und Konventionen des Völkerbundes und der Vereinten Nationen wiederfinden lassen. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob und inwiefern in dem „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“, das die UN im Jahre 1989 einstimmig verabschiedet hat, die Ansätze KORCZAKs modifiziert oder erweitert wurden.

Bereits zu KORCZAKs Lebenszeit gab es außer ihm selbst auch noch andere Vordenker/innen einer Kinderrechtsbewegung, welche die Missachtung von Kindern kritisierten und über „Kinderrechte“ öffentlich nachdachten. So prangerte zum Beispiel die amerikanische Pädagogin und Schriftstellerin KATE DOUGLAS WIGGIN (1856-1923) in ihrer Schrift „Die Rechte des Kindes“ (*Children's Rights*) (1892) die Übermacht von Müttern an, die nach WIGGINS Auffassung über sämtliche leiblichen, seelischen, geistigen und sozialen Belange von Kindern eigenmächtig und oft ungerecht entscheiden, wobei das Kind keinerlei Rechte hat (vgl. WIGGIN 1892/2003). Angesichts dieser Rechtlosigkeit trat WIGGINS entschieden für das Recht des Kindes auf eine eigenständige Kindheit, das Recht auf eine gerechte Behandlung durch Erwachsene und das Recht auf ein Aufwachsen in einer kindgerechten Umgebung ein (vgl. KERBER-GANSE 2013, S. 30).

Ein halbes Jahrhundert später thematisierte die italienische Ärztin, Pädagogin und Autorin MARIA MONTESSORI in ihrem Buch „Kinder sind anders“ (*Il segreto dell' infanzia*) (1938) die Frage der Kinderrechte und forderte die Einsicht in die Notwendigkeit einer Anerkennung dieser Rechte. Sie schreibt darin: „Dass die Rechte des Kindes vergessen und missachtet worden sind, dass man das Kind misshandelt, ja zugrunde gerichtet hat, dass man auch weiter seinen Wert, seine Macht und seine Natur verkennt, das alles sollte der Menschheit Anlass zu ernsthafter Besinnung werden“ (MONTESSORI 1938/1981, S. 291). MONTESSORI sah primär die *Eltern* in der Verantwortung, für die Verwirklichung der Kinderrechte einzutreten: „Die Eltern müssen mit Offenheit und Bereitschaft dem brennendsten Sozial-

problem begegnen: ich meine den Kampf um die Anerkennung der Rechte des Kindes“ (ebd., S. 290). Dennoch hielt MONTESSORI an ihrer Vision fest, dass sich eines Tages *alle* Erwachsenen zusammenschließen werden und „... daß sie die Stimme erheben für das Recht, das vor lauter herkömmlicher Blindheit nicht gesehen wird, das aber, wenn es sich einmal durchgesetzt hat, fragloses Gebot sein wird“ (ebd., S. 300). Obgleich MONTESSORI *pädagogisch* also durchaus von der Wichtigkeit der Kinderrechte überzeugt war, kämpfte sie nicht auf *politischer Ebene* für deren rechtliche Verankerung.

Als die wichtigste *politische Wegbereiterin* der Kinderrechte kann wohl die englische Grundschullehrerin und frühe Kinderrechtsaktivistin EGLANTYNE JEBB (1876-1928) angesehen werden. JEBB wurde bereits zu KORCZAKs Lebenszeit auf internationaler politischer Ebene tätig und konnte die Umsetzungs-idee entscheidend voranbringen. Ein erst posthum veröffentlichter Band mit dem Titel „Save the Child“ (1929) zeugt von dem kinderrechtlichen Engagement JEBBs; der Titel erschien im selben Jahr wie KORCZAKs Buch „Das Recht des Kindes auf Achtung“ (JEBB 1929; KORCZAK 1929). Noch unter dem Eindruck des Ersten Weltkrieges und des unermesslichen Leides, das daraus unzähligen Kindern erwachsen war, gründete sie 1920 die „Save the Children International Union“, die bereits 1923 einen Formulierungsvorschlag für die erste internationale Kinderrechtserklärung vorlegte. Beim „Völkerbund“ in Genf, in dem damals rund 50 Nationen vertreten waren, warb JEBB für eine allgemein anerkannte „Erklärung der Kinderrechte“, die dann 1924 auch verabschiedet wurde und als „Genfer Erklärung“ (*Geneva Declaration*) in die Geschichte der Kinderrechte eingegangen ist.⁶⁶ Diese erste weltweite Erklärung der Rechte des Kindes war einerseits ein großer Durchbruch für die Kinderrechtsbewegung, andererseits aber hatte sie lediglich Appellcharakter für die Mitgliedsstaaten und besaß noch keine Rechtsverbindlichkeit.⁶⁷

Auch KORCZAK war mit den Ideen der Kinderrechtsbewegung vertraut. Bezugnehmend auf die „Genfer Erklärung“, welche erstmals die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern formulierte und als Leitlinie für die Kinder- und Jugendhilfe dienen sollte, wandte sich KORCZAK gegen den sanften und zu wenig fordernden Ton der darin formulierten Vereinbarungen: „Die Gesetzgeber von Genf haben Rechte und Pflichten verwechselt; der Ton der Deklaration klingt nach gutem Zureden, nicht nach Forderung: Es ist ein Appell an den guten Willen, eine Bitte um Wohlwollen“ (KORCZAK 1929/2009, S. 29). Mit seinen Ausführungen zum „Recht des Kindes auf Achtung“ wollte KORCZAK diesen Appell zu einer *Forderung* verschärfen – und dessen Inhalte zu einer Rechtsnorm mit Verbindlichkeitscharakter

66 Vgl. zur Entstehungsgeschichte und zu den Inhalten der „Genfer Erklärung“ auch die diesbezüglichen Ausführungen unter URL: <http://www.kinderrechtskonvention.info/> [Stand: 28.09.2016].

67 KERBER-GANSE führt hierzu aus: „Der Aufruf war ein moralischer Appell“ (KERBER-GANSE 2009, S. 37). – Vgl. hierzu auch die Formulierungen der fünf Leitsätze, die lediglich „Sollensaufrufe“ enthalten, aber keine rechtlich bindenden Verpflichtungen für die Mitgliedsstaaten des Völkerbundes.

erheben: Das Kind *sollte* nicht nur geachtet werden – es hat vielmehr ein *Recht* auf Achtung.

KERBER-GANSE vertritt die Auffassung, dass KORCZAK mit seiner „bissigen Kritik“ an den „Gesetzgebern von Genf“ gleichsam die Gunst der Stunde nicht angemessen erkannt und die Chancen dieser ersten weltweiten Kinderrechtsdeklaration nicht richtig eingeschätzt habe (vgl. KERBER-GANSE 2009, S. 42). Obgleich der polnische Delegierte des „Child Welfare Committee“ des Völkerbundes dem Vorstand desjenigen Verbandes angehört habe, der auch Träger von KORCZAKs Waisenhaus gewesen sei, habe KORCZAK die Intentionen und Leistungen JEBBs sowie ihre Erfolge beim Völkerbund in Genf in keiner Weise anerkannt oder gewürdigt. KORCZAK sei ein leidenschaftlicher Pädagoge und Autor gewesen, aber „... den Faden einer internationalen Verknüpfung seines Denkens und einer weltpolitischen Verflechtung nahm er nicht auf“ (ebd.). Dem ist m. E. entgegenzuhalten, dass KORCZAK – wie bereits oben ausgeführt – in dieser Passage wohl lediglich seine *Befürchtung* zum Ausdruck bringen wollte, es könnte bei einer unverbindlichen Willenserklärung der Staaten bleiben, die hinsichtlich der *Realität* der „Achtung“ bzw. „Missachtung“ von Kindern weltweit nicht wirklich etwas zum Besseren verändert. So kann diese Passage m. E. auch in der Weise gelesen werden, dass KORCZAK die „Gesetzgeber“ mahnend daran erinnern wollte, dass es mit Appellen allein nicht getan sein kann, sondern dass die geforderten „Kinderrechte“ zu *verbindlichen völkerrechtlichen Verpflichtungen* werden müssen, wenn sie ihre volle Wirksamkeit entfalten sollen.

Ein weiterer Meilenstein auf dem Weg zu diesem Ziel war zweifellos die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ von 1948, die unter dem Eindruck der verheerenden Folgen des 2. Weltkrieges von der Generalversammlung der UN verabschiedet wurde. In diesem Bekenntnis zur „Anerkennung der angeborenen Würde“ aller Menschen und ihrer „gleichen und unveräußerlichen Rechte“ wurden bereits Fürsorge-, Schutz- und Bildungsrechte für Kinder formuliert (vgl. Artikel 25 und 26 der AEDM). Mit den Hinweisen auf den Anspruch von Kindern auf „besondere Fürsorge“ und „sozialen Schutz“ wurde die *besondere* Fürsorge- und Schutzbedürftigkeit *von Kindern* prinzipiell anerkannt (Art. 24, Abs. 2). Für das „Menschenrecht auf Bildung“ wurde festgeschrieben, dass diese „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ gerichtet sein muss (Art. 26, Abs. 2).

1959 folgte die „Internationale Erklärung der Rechte des Kindes“, die auf der „Genfer Erklärung“ von 1924 aufbaut, diese aber inhaltlich entscheidend erweitert hat. In dieser *Empfehlung* an alle Staaten, die noch nicht den Charakter einer rechtsverbindlichen Konvention hatte, werden Kinder erstmals als „Träger von Rechten“ gekennzeichnet, die für *alle* Kinder – unabhängig von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, Überzeugung und Herkunft – Gültigkeit haben. Die Erfahrung von „Liebe“ und „Verständnis“, aber auch ein Aufwachsen in einem „Klima der Zuneigung“ sowie „der moralischen und materiellen Sicherheit“ werden als notwendige Voraussetzungen für eine „volle und harmonische Entfaltung der Persönlichkeit“ bezeichnet (Artikel 6). Auch muss ein Kind „vor allen Formen der Vernachlässigung, Grausamkeit und Ausbeutung“ (Artikel 9), aber auch vor „Diskri-

minierung“ jeglicher Art (Artikel 10) geschützt werden.⁶⁸ Die enge inhaltliche Verwandtschaft dieser Erklärung mit den Ideen KORCZAKs konstatiert PELZ, wenn sie schreibt: „Die ‚Internationale Erklärung der Rechte des Kindes‘ von 1959 nimmt KORCZAKs Forderungen auf: Alle Kinder sollen sich nach Möglichkeit gesund und in Freiheit entwickeln können: körperlich, geistig, seelisch und sozial. Alleinstehenden und mittellosen Kindern, körperlich oder geistig behinderten Kindern sollen besonderer Schutz und Hilfe zuteil werden. Sie sollen unentgeltlichen Schulunterricht erhalten, aber auch die Gelegenheit zu Spiel und Erholung. Kinder sollten in allen Notlagen die Ersten sein, die Schutz und Hilfe erhalten. Sie sollten vor Vernachlässigung, Grausamkeit und Ausnutzung jeder Art geschützt werden“ (PELZ 2012, S. 110). In dieser Aussage bleibt offen, inwieweit die Verfasser der Erklärung sich direkt auf KORCZAK bezogen haben – und ob der Autor hier als unmittelbarer „Vordenker“ Pate gestanden hat.

Auf Anregung einer „polnischen Initiative“ wurde 1979, im internationalen „Jahr des Kindes“, die Gründung einer Arbeitsgruppe der UN-Menschenrechtskommission veranlasst, die den Auftrag bekam, eine „völkerrechtlich verbindliche Konvention“ über die Rechte des Kindes zu erarbeiten (vgl. MAYWALD 2012, S. 25). So wurde Polen – das Land, in dem JANUSZ KORCZAK sein „Recht des Kindes auf Achtung“ formulierte – 50 Jahre nach dem Erscheinen des gleichnamigen Buches zum Motor einer entscheidenden Weichenstellung auf dem Weg zur weltweiten Anerkennung der Kinderrechte.

Zehn Jahre später – am 20. November 1989 – beschloss die Vollversammlung der Vereinten Nationen die „Konvention über die Rechte des Kindes“, die einstimmig verabschiedet und inzwischen von 194 Staaten ratifiziert wurde. Damit sind der „UN-Kinderrechtskonvention“ mehr Staaten beigetreten als allen anderen Übereinkünften der Vereinten Nationen. Lediglich die USA haben den Vertrag zwar unterzeichnet, aber noch nicht ratifiziert. Damit sind die „Kinderrechte“ als Teil der „allgemeinen Menschenrechte“⁶⁹ erstmals nahezu weltweit völkerrechtlich bindend geworden, wobei sich die Staaten verpflichtet haben, einen entsprechenden rechtlichen Rahmen zu schaffen, der dazu beiträgt, dass die „Rechte der Kinder“ konsequent umgesetzt werden können. Umfangreiche „Berichtspflichten“ der Regierungen, ständige „Arbeitsgruppen“ und ein regelmäßiges „Monitoring“ tragen zur Erfolgskontrolle und zur kontinuierlichen Weiterentwicklung beim Prozess der Realisierung der Kinderrechte in den einzelnen Ländern bei (vgl. hierzu z. B. KRAPPMANN et al. 2013, S. 35ff.).

Die „Konvention über die Rechte des Kindes“ von 1989, die für alle Menschen unter 18 Jahren – also für *Kinder und Jugendliche* – rechtsverbindliche Gültigkeit hat, besteht aus einer Präambel und 54 Artikeln, welche die Kinderrechte im Einzelnen regeln. Es handelt sich dabei um wirtschaftliche, soziale, kulturelle, bürgerliche und politische Rechte von Kindern, die sich in drei Gruppen unterteilen lassen:

68 Vgl. den Vertragstext der „Internationalen Erklärung der Rechte des Kindes“ von 1959 unter URL: <http://www.kinderrechtskonvention.info/>; CRC Vertragstexte [Stand: 28.09.2016].

69 MAYWALD bezeichnet die „Kinderrechte als Menschenrechte für Kinder“; in: ders. (2012), S. 16.

Schutzrechte, Förderrechte und Beteiligungsrechte. Da eine ausführliche Analyse der rund 40 Einzelrechte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sei hier – in Anlehnung an die „zehn Grundrechte“, die das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen UNICEF aus dem zwanzigseitigen Originaltext herausgearbeitet hat – eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Kinderrechte in zehn Punkten gegeben. Anhand dieser „Grundrechte“, die in der „Kinderrechtskonvention“ für alle Unterzeichnerstaaten verbindlich festgelegt wurden, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Ideen KORCZAKs zum „Recht des Kindes auf Achtung“ darin ggf. wiederzufinden sind.

1. Das Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung

Der diesbezügliche Artikel der Kinderrechtskonvention handelt von der „Achtung der Kindesrechte“ [sic], die jedem Kind „ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung“ etc. mit unbedingter Gültigkeit zugesprochen werden (vgl. Artikel 2 der CRC⁷⁰). KORCZAK spricht von dem „Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ – und formuliert damit einen ähnlichen Gedanken, auch wenn die Aspekte der soziokulturellen Vielfalt und das Diskriminierungsverbot in dieser Formulierung noch nicht *explizit* benannt werden. Auch insofern ist das „Recht auf Gleichbehandlung“ des Kindes ein Teil der KORCZAK'schen Forderung nach „Achtung des Kindes“ und seiner Rechte, als dieser *allen* Kindern als *vollwertigen* Menschen bereits die *volle* Menschenwürde und somit alle Grundrechte zugesprochen hat. „Kinder werden nicht erst Menschen, sie sind es bereits“ – mit dieser Feststellung hat KORCZAK die Gleichbehandlung aller Kinder und deren Recht auf Schutz vor Diskriminierung durch Erwachsene oder Gleichaltrige bereits grundsätzlich formuliert und vorausgedacht. In diesem Sinne kann KORCZAKs Sichtweise des Kindes als grundlegend für die Entwicklung der Kinderrechtskonvention und ihrer Vorläufer betrachtet werden, da diese Perspektive die Erklärung von *Kinderrechten* überhaupt erst ermöglicht hat.

2. Das Recht auf einen Namen, eine Staatszugehörigkeit und eine Identität

Obgleich KORCZAK diesen Aspekt nicht als eigenständiges „Recht“ formuliert hat, wird doch aufgrund seines von ihm selbst in vielen Schriften dargestellten *erzieherischen Handelns* deutlich, dass es ihm stets darum ging, die Kinder einerseits als individuelle Persönlichkeiten anzusprechen, sie aber auch in den kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen ihres Landes zu beheimaten. Die jüdischen Waisenkinder waren keine anonymen „Insassen“ einer „Massenverwahranstalt“, sondern

70 CRC = „Convention on the Rights of the Child“; vgl. den Vertragstext der „Konvention über die Rechte des Kindes“ von 1989; online unter URL: <http://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> [Stand: 28.09.2016].

geachtete Persönlichkeiten mit einem eigenen *Namen* und einer individuellen Geschichte. Sie sollten nicht nur ihre religiösen Traditionen, sondern auch die mit ihrer polnischen *Staatszugehörigkeit* verbundenen kulturellen Traditionen in vielerlei Weise kennenlernen und erfahren können. In diesem Sinne kann man wohl feststellen, dass KORCZAKs pädagogisches Wirken darauf ausgerichtet war, seinen Kindern die Entwicklung einer persönlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen *Identität* zu ermöglichen. Somit kann KORCZAKs Handeln als Erzieher *implizit* als menschenrechtlich relevant interpretiert werden, auch wenn er das Problem der „Identität“ nicht explizit thematisiert hat.

3. Das Recht auf Leben, bestmögliche Entwicklung und Gesundheitsvorsorge

Das Recht auf „Leben“ hat KORCZAK explizit gefordert, und zwar nicht nur in seiner paradox anmutenden Formulierung vom „Recht des Kindes auf seinen Tod“, sondern auch in seiner gelebten pädagogischen Praxis. Er sprach sich dezidiert dafür aus, den Kindern ein „Leben im Hier und Jetzt“ und eine bestmögliche Entwicklung aller ihrer Anlagen zu ermöglichen. Das hieß für KORCZAK auch, die gesunde Entwicklung des Kindes möglichst wenig zu stören. Diese lebendige Entwicklungsförderung geschah nicht zuletzt auf der Basis einer zuverlässigen und sorgfältigen Gesundheitsvorsorge, die KORCZAK als Arzt nach Maßgabe seiner Möglichkeiten den Kindern persönlich zukommen ließ.

4. Das Recht auf eine Bildung und Ausbildung, die sich an der Achtung der Menschenrechte orientiert

Die Artikel 28 und 29 der „Kinderrechtskonvention“ sind dem „Recht auf Bildung“ gewidmet, wobei einerseits der Schulbesuch jedes Kindes verpflichtend geregelt wird, aber auch die „Bildungsziele“ formuliert werden, an denen sich die Bildung des Kindes orientieren soll. Hinsichtlich der Erziehungs- und Disziplinierungsmittel in der Schule werden die Staaten zunächst angehalten, „alle geeigneten Maßnahmen“ zu treffen, „um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht“ (Artikel 28). Diese klare Absage an menschenverachtende Erziehungspraktiken steht in vollem Einklang mit den diesbezüglichen Forderungen KORCZAKs, der jegliche Form von missachtenden und entwürdigenden Erziehungsmaßnahmen in Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen entschieden ablehnte. Auch KORCZAK wollte bei der Bildung junger Menschen „günstigste Ergebnisse auf dem Wege geringster Verletzungen der Menschenrechte erzielen“. ⁷¹ Doch auch die Erläuterung der „Bildungsziele“ (Artikel 29) zeigt bemerkenswerte Übereinstimmungen mit dem KORCZAK'schen Ansatz. Da sie im Kontext dieser Studie von zentraler Bedeutung sind, seien sie im Folgenden aufgeführt und anschließend kurz erläutert. – Die

71 Dieses Zitat stammt aus: KORCZAK (1926/1983), *Verteidigt die Kinder!*, Das offene Fenster, S. 36.

Bildung des Kindes muss nach Aussage der „Kinderrechtskonvention“ darauf gerichtet sein,

- a) „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“⁷²

Bei dieser Formulierung der „*Bildungsziele*“, zu deren Umsetzung sich im Rahmen der „UN-Kinderrechtskonvention“ nahezu alle Staaten der Welt verpflichtet haben, taucht der Begriff der „Achtung“ mehrfach auf. – *Absatz a* umschreibt das Recht des Kindes auf eine volle Entfaltung der Persönlichkeit, wobei die geistigen und körperlichen Fähigkeiten besonders erwähnt werden. Hierin kommt die „Achtung“ vor der Individualität des Kindes mit seiner besonderen Persönlichkeit sowie seinen jeweiligen Begabungen und Fähigkeiten also *implizit* zum Ausdruck. Es handelt sich um eine Form von „Achtung“, die dem Kind als solchem zusteht. Der immanente Appell richtet sich somit sowohl an die Erziehungs- und Lehrpersonen als auch an die Erziehungs- und Bildungssysteme, welche den Kindern die geforderte „volle Entfaltung“ auf wirksame Weise ermöglichen sollen. – Bei *Absatz b* taucht der „Achtungsbegriff“ *explizit* auf; dabei geht es nicht um die „Achtung“, die dem Kind entgegengebracht wird, sondern um diejenige „Achtung“, die dem Kind *vor* den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und den in der UN-Menschenrechtscharta verankerten Prinzipien „*zu vermitteln*“ ist. Somit zielt dieser Passus auf die Befähigung des Kindes *zur* „(Be-)Achtung“ der menschenrechtlichen Grundsätze, wobei die „Grundfreiheiten“ besondere Erwähnung finden. – *Absatz c* beschreibt die Grundhaltung der „Achtung“, die dem Kind *vor* bestimmten Personen, nämlich seinen Eltern, aber auch *vor* bestimmten Traditionen, kulturellen Werten und nationalen Identitäten – zunächst denen des eigenen Landes, dann aber auch denen anderer Kulturen – durch Bildung und Erziehung vermittelt werden soll. Das Kind soll also einerseits zur „Achtung“ vor den Werten und Traditionen der Kultur, in der es aufwächst, erzogen werden; dabei soll es aber zugleich anderen Kulturen, Traditionen und Wertvorstellungen mit „Achtung“ begegnen lernen. – Bei *Absatz d*

72 Aus: „Konvention über die Rechte des Kindes“ von 1989; online unter URL: <http://www.kinderrechtskonvention.info/>; CRC Vertragstexte [Stand: 28.09.2016].

taucht der Begriff der „Achtung“ nicht explizit auf; es geht hier vielmehr um die „Vorbereitung“ des Kindes auf ein Leben in „Verantwortung“, „Freiheit“, „Gleichberechtigung“ und „Toleranz“, das auf „Freundschaft“, „Verständigung“ und „Frieden“ zwischen allen Völkern, Ethnien und Religionen ausgerichtet ist. Auch diesem Passus liegt das Prinzip der „Achtung“ vor der Würde aller Menschen, unabhängig von ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Lebenskontexten, unübersehbar zugrunde. – Schließlich taucht in *Absatz e* noch die Formulierung auf, dass dem Kind „Achtung vor der natürlichen Umwelt“ zu vermitteln sei. Dies ist insofern bemerkenswert, als sich hier der „Achtungsbegriff“ nicht mehr nur auf Menschen und menschenrechtliche Prinzipien bezieht, sondern auf die den Menschen umgebende „natürliche Umwelt“ ausgeweitet wird. Somit wird in diesem letzten Absatz die ökologische Perspektive explizit in die Forderung nach der „Achtung“, welche Bildung und Erziehung vermitteln sollen, mit einbezogen.

Die vorangegangene Analyse wesentlicher Grundsätze von Artikel 29 der „Kinderrechtskonvention“ hat m. E. gezeigt, dass das „Recht des Kindes *auf* Achtung“, wie KORCZAK es gefordert hat, zwar in gewisser Hinsicht bei den „Bildungszielen“ der UN-Kinderrechtskonvention berücksichtigt wurde (z. B. bei der Forderung einer vollen Entfaltung von Persönlichkeit und Begabung des Kindes), dass jedoch die „Achtung“ gegenüber anderen Menschen jeglicher Nation, Ethnie, Kultur und Religion sowie gegenüber der natürlichen Umwelt darin überwiegend als ein Bildungsziel *für* Kinder, nicht jedoch als eine Verpflichtung der Erwachsenen *gegenüber* Kindern formuliert wurde. Hier gehen KORCZAKs Forderungen m. E. in einem entscheidenden Punkt über diejenigen der „Kinderrechtskonvention“ hinaus, da sie ausdrücklich auch die Erwachsenen in die Pflicht nehmen, *den Kindern* mit uneingeschränkter „Achtung“ zu begegnen.

Dennoch ist es bemerkenswert, dass „Achtung“ in der völkerrechtlich bindenden „UN-Kinderrechtskonvention“ von 1989 als oberstes Ziel jeglicher Bildung und Erziehung ausgewiesen wird. Im Sinne KORCZAKs bleibt hierzu m. E. Folgendes anzumerken: Nur wenn „Achtung“ als ein grundlegendes *Recht* von Kindern angesehen wird – und damit auch als eine *Verpflichtung* für die Bildungs- und Erziehungssysteme sowie die in ihnen handelnden Akteure – können Kinder in die Lage versetzt werden, die in der UN-Konvention formulierten Bildungsziele zu erreichen und ein von Achtung, Toleranz, Verständigung und Verantwortungsbewusstsein geprägtes Leben in einer freien Gesellschaft zu leben. Hieran kann KORCZAK uns bis heute nachhaltig erinnern.

5. Das Recht auf Freizeit, Spiel und Erholung sowie auf eine Privatsphäre

Diesen Aspekt hat KORCZAK *explizit* formuliert mit seiner Proklamation des „Rechtes des Kindes auf den heutigen Tag“. Ein Kind braucht Freiräume, die es vor ständiger pädagogischer Bevormundung durch Erwachsene schützen; es braucht Spiel und Erholung, also ein absichtsloses Tun, das keinen zukünftigen Zwecken der Gesellschaft zugeordnet wird. Ein Kind muss „Kind sein“ können und „Geheimnisse“ haben dürfen. „Laßt uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde“, „Laßt uns Achtung haben vor der hellen, klaren Kindheit“, „Laßt uns Achtung

haben vor den Geheimnissen“ – alle diese Achtungsappelle beinhalten *implizit* auch das in der Kinderrechtskonvention erklärte „Recht des Kindes auf Freizeit, Spiel und Erholung“ sowie auf eine „Privatsphäre“, das KORCZAK im Rahmen seiner Darlegungen zum „Recht des Kindes auf Achtung“ bereits direkt thematisiert hat. Somit sind auch hier die Forderungen KORCZAKs mit den Formulierungen der „Kinderrechtskonvention“ nahezu deckungsgleich.

6. Das Recht auf Meinungs-, Informations-, Gewissens- und Religionsfreiheit sowie auf Berücksichtigung des Kindeswillens

Im Rahmen seiner Überlegungen zum „Recht des Kindes auf Achtung“ führt KORCZAK aus, dass es „das erste und unbestreitbare Recht des Kindes“ sei, „seine Gedanken auszusprechen und aktiven Anteil an unseren Überlegungen und Urteilen über seine Person zu nehmen“. Dem Recht, seine Meinung frei zu äußern und gehört zu werden, wird auch in der „Kinderrechtskonvention“ von 1989 ein eigener Artikel gewidmet (vgl. Artikel 13). Das in engem Zusammenhang mit der Meinungsfreiheit stehende Recht, „Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck“ oder „andere vom Kind gewählte Mittel zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben“, lebte KORCZAK in seinen Waiseneinrichtungen exemplarisch vor – z. B. mit der Herausgabe der „Kleinen Rundschau“, einer Zeitung von Kindern für Kinder, die auch über das Kinderheim hinaus Beachtung fand. Die „Berücksichtigung des Kinderwillens“ war im „Nasz Dom“ an der Tagesordnung und wurde in demokratischen Strukturen der Selbstverwaltung wie dem „Kameradschaftsgericht“ institutionalisiert. Auch hier hatte KORCZAKs Erziehungspraxis durchaus Modellcharakter für eine „Pädagogik der Achtung“ auf der Basis der „Kinderrechte“, die erst 70 Jahre nach KORCZAKs früher Formulierung und Proklamation solcher Rechte in der „UN-Kinderrechtskonvention“ verbindlich festgeschrieben wurden.

7. Das Recht auf gewaltfreie Erziehung und den Schutz vor Misshandlung, Vernachlässigung, Ausbeutung und sexuellem Missbrauch

Dieses Recht auf körperliche, seelische und geistige Unversehrtheit des Kindes war eine der Kernforderungen KORCZAKs, die er in nahezu allen seinen Schriften in verschiedenen Variationen immer wieder dargelegt und vertreten hat. KORCZAK war ein entschiedener Verteidiger „gewaltfreier Erziehung“ und prangerte die harten, das Kind in vielfacher Weise missachtenden Erziehungsmethoden seiner Zeit scharf an. Auch mit dem Thema des „sexuellen Missbrauchs“ hat KORCZAK sich bereits dezidiert auseinandergesetzt und hierzu bis heute wegweisende Gedanken niedergeschrieben. Mit einer für seine Zeit ungewöhnlichen Offenheit spricht der Pädagoge Missstände an und warnt vor den zerstörerischen Folgen sexueller Übergriffe von Erwachsenen auf Kinder: „Das Kind wird gewaltsam in sexuelle Erlebnisse hineingezogen oder heimtückisch eingewöhnt; seine Demoralisierung kann sich ausweiten und einwurzeln“ (KORCZAK 1933/1983, S. 65). KORCZAK beschreibt ausführlich die Not von Kindern, die „Opfer von Sexualdelikten“ wurden, und zeigt

die Gründe für das „Verheimlichen“ auf, die nicht nur in der Angst vor den Drohungen des „Angreifers“, sondern auch in der Angst des Kindes vor den „Schlägen“ oder dem „Geschrei“ der Eltern liegen (ebd., S. 65f). In eindrücklichen Worten warnt KORCZAK in seiner Schrift „Für den Schutz des Kindes“ vor den gefährlichen „Vermischungen der naiven Emotionen des Kindes mit der sexuellen Begierde des Erwachsenen“ (KIRCHNER 2016, S. 218) und fordert einen rechtlichen Schutz der Kinder vor dieser Form von sexualisierter Gewalt, die dem „Recht auf Achtung“ diametral entgegensteht.

8. Das Recht auf eine Familie, elterliche Fürsorge, ein sicheres Zuhause

Aus seinem Erleben unzähliger sozial verwahrloster und verwaister Kinder, denen es jeglicher familiärer Anbindung und elterlicher Fürsorge ermangelte, erwuchs KORCZAKs unablässiges Bemühen, die Lebensbedingungen solcher Kinder zu verbessern, ihnen ein „sicheres Zuhause“ zu bieten und für ihre existentiellen und sozialen Rechte einzutreten. Seine „Modellversuche“ in den Kinderheimen „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ legen ein anschauliches Zeugnis davon ab, wie ein solches „Recht auf Fürsorge und Schutz“ – selbst unter schwierigsten äußeren Bedingungen – für die Ärmsten unter den Kindern verwirklicht werden kann. Darüber hinaus forderte KORCZAK unablässig die Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Kinder aus den unterprivilegierten Gesellschaftsschichten, die nach seiner Auffassung dasselbe Maß an „Achtung“ ihrer Rechte verdienen wie andere Kinder auch. Obgleich KORCZAK den Kindern eine „Familie“ nicht ersetzen konnte, ließ er ihnen in seinen Waisenhäusern ein hohes Maß an sozialer und pädagogischer „Fürsorge“ zukommen und bot ihnen – bis zu ihrer Zwangsdeportation durch die Nationalsozialisten – ein „sicheres Zuhause“.

9. Das Recht auf Betreuung bei Behinderung

Schon früh beschäftigte sich KORCZAK mit der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Obgleich er „das Recht auf Betreuung bei Behinderung“ nicht explizit gefordert hat, ist doch davon auszugehen, dass KORCZAK auch Kinder mit Behinderungen gemeint hat, als er davon sprach, dass *jedes* Kind ein „Recht auf Achtung“ hat. Dieses Recht beinhaltet auch das Recht des Kindes, so angenommen und wertgeschätzt zu werden, wie es ist – unabhängig von seiner Begabung, Befähigung oder ggf. auch seiner Behinderung. Die Förderung *aller* Kinder mit ihren unterschiedlichsten Begabungen und Lernkapazitäten ist ein Ziel, das die „Kinderrechtskonvention“ ausdrücklich in einem gesonderten Artikel benennt (Artikel 23). Auch scheinbar „schwache“ und in besonderem Maße auf Betreuung und Pflege angewiesene Kinder haben das unveräußerliche Recht auf allseitige Förderung und Bildung auf einem ihren Möglichkeiten angemessenen Niveau. Nicht zuletzt in seinen eigenen Kinderheimen hat KORCZAK die „Inklusion“ aller Kinder in gewisser Weise beispielhaft vorgelebt.

10. Das Recht auf Schutz vor Folter, Todesstrafe und Freiheitsstrafe sowie auf Schutz bei bewaffneten Konflikten

Hinsichtlich dieses „Kinderrechtes“ musste KORCZAK auf grausame Weise erleben, dass es zur Zeit des Nationalsozialismus vollkommen außer Kraft gesetzt war – bzw. gar nicht existierte. Der Freiheitsberaubung und Internierung unschuldiger Kinder im „Warschauer Ghetto“ folgte die Deportation in das Todeslager von Treblinka, in dem KORCZAK mit der Erzieherin WILCZYŃSKA und rund 200 Kindern – allein aufgrund ihrer ethnisch-religiösen Zugehörigkeit – auf brutalste Art hingerichtet wurde. Hätte KORCZAK dies noch vermocht, so hätte er das o. g. Recht der Kinderrechtskonvention vermutlich vehement verteidigt. Es entbehrt nicht einer gewissen Tragik, dass ausgerechnet der Pionier des „Kinderrechtes auf Achtung“ mit den ihm anvertrauten Kindern durch eine in so hohem Maße *menschenverachtende* Todesmaschinerie im Namen der nationalsozialistischen Rassenideologie auf solch barbarische Art hingerichtet wurde. Allein in der Tatsache, dass KORCZAK *nicht* die Gelegenheit zur Flucht nutzte, die man ihm anbot, sondern seinen Kindern bis zur letzten Konsequenz Schutz und Beistand leistete, liegt ein Bekenntnis zur *bedingungslosen* Achtung vor dem Kind, das aussagekräftiger und nachhaltiger nicht sein könnte. Insofern passt auch dieses letztgenannte Recht der „UN-Kinderkonvention“ in besonderer Weise zu dem Plädoyer für das unantastbare „Recht des Kindes auf Achtung“, das in dessen Menschenwürde gründet – und das KORCZAK der Welt in seinem Leben und Sterben so plastisch vor Augen geführt hat.

Diese Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass KORCZAKs Forderungen nach einem „Recht des Kindes auf Achtung“ in vielerlei Hinsicht durchaus Parallelen zur „UN-Deklaration der Kinderrechte“ von 1989 aufweisen, die erstaunlich weitreichend sind. Insofern ist es sicher nicht unberechtigt, wenn KORCZAK als „Pionier“⁷³ bzw. als geistiger „Vater der Kinderrechte“⁷⁴ bezeichnet wird. Es ist jedoch nicht davon auszugehen, dass die Begründer der „Kinderrechtskonvention“ dezidiert die Absicht verfolgten, KORCZAKs Ideen gleichsam „eins zu eins“ in ihren Vereinbarungen umzusetzen, als sie die darin enthaltenen Grundsätze formulierten. KERBER-GANSE vertritt sogar die Auffassung, dass KORCZAKs „Pionierarbeit“ auf dem Gebiet der „Kinderrechte“ von der internationalen Gemeinschaft im Umfeld der UN-Erklärung „nicht erkannt und gewürdigt“ wurde (KERBER-GANSE 2013, S. 157). Sie führt dies nicht zuletzt auf ein Fehlen von Übersetzungen der Schriften KORCZAKs „in eine UN-kompatible Sprache“ zurück (ebd.). Umso bemerkenswerter ist es m. E., dass der „Geist“ der UN-Kinderrechtskonvention dennoch dem Anliegen KORCZAKs, für ein „Recht des Kindes auf Achtung“ einzu-

73 Vgl. den von MANFRED LIEBEL (2013) herausgegebenen Tagungsband mit dem Titel: „Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte“ mit Beiträgen des gleichnamigen internationalen Symposiums, das 2012 an der Freien Universität Berlin stattfand.

74 Vgl. online unter: URL: <http://www.labbe.de/zzebra/>; Web-Magazin für Kinder; Janusz Korczak – „Vater der Kinderrechte“ [Stand: 14.10.2016].

treten, inhaltlich in weiten Bereichen entspricht. Hier kann wohl auf gemeinsame Wurzeln beider „Kinderrechtsansätze“ des 20. Jahrhunderts in den Ideen der *Aufklärung* verwiesen werden – auch wenn diese die Achtung der „Würde“ des Menschen noch nicht explizit *für Kinder* proklamierte. Ihrer späteren Entstehungszeit entsprechend umfasst die von Menschenrechtsexperten in einem Zeitraum von zehn Jahren ausgearbeitete Konvention „notwendig einen um viele Dimensionen erweiterten Horizont im Vergleich zu KORCZAK“, formuliert KERBER-GANSE (ebd., S. 153). Dies ist – in Anbetracht der unterschiedlichen historischen Entstehungskontexte – unmittelbar einleuchtend, da die „Kinderrechtskonvention“ nicht nur 70 Jahre nach KORCZAKs Proklamation von „Kinderrechten“ (1919) entstanden ist, sondern bereits auf der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 aufbaut, die KORCZAK in dieser Form nicht mehr kennenlernen konnte. Wie bereits erwähnt, war sich KORCZAK selbst durchaus der Tatsache bewusst, dass es außer den von ihm benannten „Kinderrechten“ noch weitere Einzelrechte gibt, die zur umfassenden Verwirklichung des „Grundrechtes des Kindes auf Achtung“ notwendig dazugehören, die aber noch nicht explizit von ihm formuliert wurden (vgl. Kap. 3.2.2). Dennoch tauchen außer einigen fast *identischen* kinderrechtlichen Positionen in der „Kinderrechtskonvention“ manche Aspekte von KORCZAKs „Kinderrechtsideen“ in *modifizierter* Form oder in *zeitgemäßen* bzw. weniger missverständlichen Formulierungen auf. Als Beispiel hierfür sei KORCZAKs „Recht des Kindes auf seinen Tod“ angeführt, das in der UN-Konvention zwar in ähnlichem Sinne vorkommt, aber hier aus gutem Grund als „Recht auf Leben“ bezeichnet wird.

Zu vermuten ist, dass KORCZAKs Ideen aufgrund ihrer Verbreitung im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend an Beachtung gewonnen haben – und somit Teil eines insgesamt veränderten Bewusstseins für die Rechte des Kindes geworden sind, aus dem schließlich die Formulierung der „Kinderrechtskonvention“ in ihrer heutigen Fassung hervorgegangen ist. Dass auch andere „Vordenker/innen“ der Kinderrechtsbewegung an diesem Bewusstseinswandel mitgewirkt haben, steht außer Frage.⁷⁵ „Nichts ist mächtiger als eine Idee, deren Zeit gekommen ist“, schrieb einst VICTOR HUGO⁷⁶ – und so kann man m. E. von einer Wechselwirkung zwischen KORCZAKs Ideen zum „Recht des Kindes auf Achtung“, den Ansätzen anderer „Vorkämpfer/innen“ für die Sache der „Kinderrechte“ und der Entwicklung der internationalen „Übereinkommen zu den Kinderrechten“ im Laufe des 20. Jahrhunderts ausgehen, an deren Anfängen KORCZAK noch zu seinen Lebzeiten lebhaften Anteil nahm.

75 Siehe oben; vgl. hierzu auch die Ausführungen von BEINER (2013) zu dem Thema: „Wie wurde Korczak zum ‚Pionier der Menschenrechte des Kindes‘ – und welchen Beitrag leisteten Stefania Wilczyńska und Maria Falska dazu?“ Der Sammelwerksbeitrag verdeutlicht, dass es bereits in KORCZAKs engstem beruflichen Umfeld Mitstreiterinnen gab, die aktiv für die Kinderrechte eintraten – und auch konzeptionell Einfluss auf die Gestaltung seiner pädagogischen Einrichtungen im Sinne der Kinderrechte nahmen (vgl. BEINER, in: MANFRED LIEBEL (Hg.) (2013), S. 29–51).

76 VICTOR HUGO (1878): *Histoire d'un crime. Deposition d'un témoin*; Paris: Calmann Lévy.

KORCZAKs „Recht des Kindes auf Achtung“ im Kontext neuerer Ansätze der „Kinder- und Menschenrechtsbildung“ und der „pädagogischen Beziehungsforschung“

In Deutschland trat die „UN-Kinderrechtskonvention“ mit dem durch Bundestag und Bundesrat beschlossenen „Gesetz zur UN-Kinderrechtskonvention“ 1992 verbindlich in Kraft – allerdings zunächst unter Vorbehalten. So blieb z. B. der sogenannte „Ausländervorbehalt“ noch achtzehn Jahre lang bestehen. Erst 2010 wurden – nach mehrfacher Aufforderung seitens des UN-Ausschusses sowie kontinuierlicher Kritik von Seiten der Kinderrechtsorganisationen – sämtliche Vorbehalte zurückgenommen, so dass die Rechte der „UN-Konvention“ heute für alle in Deutschland lebenden Kinder uneingeschränkt gelten (vgl. MAYWALD 2012, S. 74f). Die 1995 in Deutschland gegründete „National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention“⁷⁷, der mehr als 100 Organisationen, Institutionen und Initiativen angehören, arbeitet seit gut 20 Jahren daran, die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention innerstaatlich auf allen Ebenen voranzubringen – und somit die „Kinderrechte“ in Deutschland nicht nur bekannt zu machen, sondern zu ihrer sukzessiven Verwirklichung in allen Bereichen beizutragen.

In der öffentlichen Diskussion, aber auch im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung lässt sich feststellen, dass das Thema „Kinderrechte“ seit der Jahrtausendwende verstärkt Beachtung erfährt – und dies in mehrfacher Hinsicht. Zum einen findet man etliche neuere Publikationen, welche die Relevanz der „Kinderrechte“ für die Erziehungswissenschaft und verschiedene pädagogische Handlungsfelder reflektieren (z. B. KRAPPMANN/PETRY 2016; HARTWIG/MENNEN/SCHRAPPER 2016; PRENGEL/WINKLHOFFER 2014; EDELSTEIN/KRAPPMANN/STUDENT 2014; FRATINI/HYLLA/KERBER-GANSE/LIEBEL 2013; LIEBEL 2013 und 2009; MAYWALD 2012; GEIGER 2011). Seit einigen Jahren finden regelmäßig bildungs- und sozialwissenschaftliche Fachkongresse zu dem Thema „Kinderrechte“ statt.⁷⁸ Für die Praxis wurden umfangreiche Lehr-, Lern- und Unterrichtsmaterialien zum Thema „Kinder- und Menschenrechte“ entwickelt, die in den letzten Jahren verstärkt auf den „Markt“ gekommen sind.⁷⁹

Im Folgenden sollen nun einige für das Thema dieser Arbeit wichtige Aspekte der Kinder- und Menschenrechtspädagogik, aber auch der pädagogischen Beziehungsforschung herausgearbeitet werden, wie sie sich in der neueren erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur zeigen.

77 Weitere Informationen unter: URL: <http://www.national-coalition.de> [Stand: 19.10.2016].

78 Vgl. z. B. der „Kinderrechte-Kongress“ an der Technischen Universität Dresden 2016; die Tagung zum Thema „Kinderrechte“ in der Schader-Stiftung Darmstadt 2015; der Kongress zum Thema „Kinderrechte“ an der Universität Landau/Koblenz 2014; die internationale Konferenz „Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen“ an der Universität Potsdam 2013; der „Kongress der Kinderrechte“ in Stuttgart 2012; das Symposium „Janusz Korczak – Ein Pionier der Kinderrechte“ 2012 an der FU Berlin etc.

79 Vgl. z. B. SCHADE/HÜLLER (2016); OLTEN (2015); GEISZ (2014); KURT (2014); SERRES/FRONTY (2013); BILD1 (2013) etc.

Der Ansatz der „Kinder- und Menschenrechtsbildung“

Ein zentraler Aspekt des neueren Diskurses über die Kinder- und Menschenrechte im pädagogischen Kontext ist die Frage, nach welchen Prinzipien „Kinder- und Menschenrechtsbildung“, z. B. in der Schule, gestaltet werden kann. Hierzu liefert zunächst der Ansatz der „*Menschenrechtsbildung*“ wichtige Impulse. Das Deutsche Institut für Menschenrechte definiert das Ziel der „Menschenrechtsbildung“ wie folgt: „Menschenrechtsbildung zielt auf die Förderung einer Kultur der Menschenrechte, die dazu befähigt, Menschenrechte zu achten, zu schützen und einzufordern“ (DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2006, S. 5).⁸⁰ Dabei wird „Menschenrechtsbildung“ als „präventive und „handlungsorientierte Bildungsarbeit“ verstanden, die drei Lernfelder umfasst: 1. das „Lernen *über* Menschenrechte“; dieses zielt auf eine umfassende Informationsvermittlung bzgl. der geschichtlichen Entwicklung und der zentralen Inhalte der Menschenrechte; 2. das „Lernen *durch* Menschenrechte“; dieser Aspekt betrifft die Ebene der eigenen Einstellungen und Werthaltungen, die es zu reflektieren und an menschenrechtlichen Standards zu orientieren gilt; und 3. das „Lernen *für* Menschenrechte“; diese letzte Dimension beinhaltet die Aneignung von Handlungswissen, das den Einzelnen befähigt, nach Möglichkeit selbst aktiv für die Achtung der Menschenrechte einzutreten (vgl. ebd.; vgl. auch MAYWALD 2012, S. 118). Zahlreiche Praxisansätze greifen diese Prinzipien auf, wobei sich qualitative Unterschiede feststellen lassen, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann.

Ein weiterer Aspekt innerhalb des neueren Diskurses zum Thema „Kinder- und Menschenrechtsbildung“ sind Überlegungen zu der Frage, wie denn das Lernen über „*Kinderrechte*“ als denjenigen Teil der „Menschenrechte“, der die besonderen Belange von Kindern und Jugendlichen beachtet und thematisiert, pädagogisch vermittelt werden kann. Mit der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention hat Deutschland sich gemäß Artikel 42 des Abkommens dazu verpflichtet, „die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“, wie es im Wortlaut der Konvention heißt.⁸¹ Dieses Ziel verfolgt u. a. der „Kinderrechtsansatz“ (*Child Rights-based Approach*), den seit der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts zahlreiche Kinderrechtsorganisationen, aber auch pädagogische Institutionen zur Grundlage ihrer Kinderrechtsarbeit erklärt haben. Die unter dem Begriff „der Kinderrechtsansatz“ in die Literatur eingegangenen Veröffentlichungen weisen darauf hin, dass sich dessen Prinzipien aus dem Charakter der „Kinderrechte“ als „Menschenrechte“ ergeben. MAYWALD nennt vier grundlegende Prinzipien des „Kinderrechtsansatzes“: 1. „Universalität“, 2. „Unteilbarkeit“, 3. „Kinder als Träger eigener Rechte“ und 4. „Erwachsene als Verantwortungsträger“ (MAYWALD 2012, S. 110f). Die Ziele dieses Ansatzes formuliert MAYWALD

80 Vgl. auch die Ausführungen des Instituts für Menschenrechtsbildung, online unter URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/> [Stand: 19.10.2016].

81 Siehe Art. 42 der CRC, online unter URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/> [Stand: 28.09.2016].

wie folgt: „Der Kinderrechtsansatz zielt auf die volle Umsetzung der Rechte von Kindern nach der UN-Kinderrechtskonvention und nimmt sowohl deren individuelle Situation als auch die sie umgebenden gesellschaftlichen Einheiten wie Familie, Gemeinwesen, Nation und Weltbevölkerung in den Blick“ (ebd., S. 113). Wenn also eine pädagogische Institution, wie z. B. eine Schule, sich daran macht, den „Kinderrechtsansatz“ zu verwirklichen, so sollte ihr Vorgehen systematisch, geplant und reflektiert sein. „Ein am Kinderrechtsansatz ausgerichtetes Handeln von Personen und Organisationen zeigt sich in allen Handlungseinheiten: in der Analyse der Ausgangssituation, der Planung, Durchführung und Verlaufskontrolle von Maßnahmen sowie in deren Evaluation“ (ebd.). Diese Feststellung macht m. E. Folgendes deutlich: Mit „Schnellkursen“ oder den Schüler/innen zu dem übrigen Lernstoff zusätzlich aufgebürdeten „Wissenspaketen“ kann es bei der Vermittlung des „Kinderrechtsansatzes“ in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nicht getan sein. Vielmehr bedarf es hierbei einer genauen Analyse der Voraussetzungen sowie einer koordinierten Vorgehensweise, wenn „Kinderrechtsbildung“ erfolgreich und nachhaltig sein will, indem sie nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Einstellungsänderungen anbahnt und Handlungsmöglichkeiten aufzeigt.

Das „Recht des Kindes auf Achtung“ in der neueren „pädagogischen Beziehungsforschung“

Ein weiterer Aspekt, den der neuere erziehungswissenschaftliche Diskurs im Kontext des Themas „Kinderrechte“ aufgreift, ist die Frage nach dem „Recht des Kindes auf Achtung“ im Kontext der neueren „pädagogischen Beziehungsforschung“. Wenn man die diesbezüglichen Veröffentlichungen durchsieht, so ist zunächst Folgendes zu konstatieren: In nahezu allen Publikationen geht es um zwei zentrale Fragen: 1. Inwieweit ist der Anspruch der „UN-Kinderrechtskonvention“, dem Kind in allen seinen Belangen mit „Achtung“ zu begegnen, in konkreten pädagogischen Handlungsfeldern heute bereits verwirklicht – und wo lassen sich ggf. auch heute noch Formen der „Missachtung“ von jungen Menschen ausmachen, die den „Kinderrechten“ grundlegend widersprechen? Diese Überlegungen führen zu einer weiteren, in der neueren Diskussion verstärkt auftauchenden Frage: 2. Inwieweit können „Kinderrechte“ zum generellen Maßstab für die Qualität pädagogischer Beziehungen werden? Da diese Fragestellungen für die Konzeption einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von zentraler Bedeutung sind, seien einige diesbezüglich relevante neuere Positionen und Forschungsergebnisse im Folgenden kurz vorgestellt.

Zu Punkt 1, der Frage nach der Realisierung des Anspruchs der „Kinderrechte“ – insbesondere des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ – in heutigen pädagogischen Handlungsfeldern seien zunächst einige aktuelle Studien angeführt, die sich mit dem Thema der „Missachtung“, der „Verletzung“, der „Erniedrigung“ und der „Gewalt“ in pädagogischen Beziehungen befassen. Es soll hierbei insbesondere um die Arbeiten von PRENGEL (2013), BOHNSACK (2013), HAFENEGGER (2013; 2011), SCHUBART (2014) und ANDRESEN/HEITMEYER (2012) gehen, da diese sich in umfassender Weise mit „Achtung“ und „Missachtung“ in pädagogischen Handlungsfeldern beschäftigen – und somit für das Thema der vorliegenden Studie relevant sind.

Für den Bereich der Schule ist hier insbesondere eine von PRENGEL initiierte Studie hervorzuheben, deren Zwischenergebnisse unter dem Titel „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“ 2013 erstmals veröffentlicht wurden (PRENGEL 2013 a; vgl. auch ZAPF/KLAUDER 2014). Die zentrale Fragestellung der Studie lautet: „Wie und wie oft werden Kinder in pädagogischen Institutionen anerkannt oder verletzt?“ Die Feldstudie wurde durch das interdisziplinäre Projektnetz „INTAKT“⁸² an über 120 Schulen unterschiedlicher Art mit rund 350 Lehrer/innen im gesamten Bundesgebiet sowie an einigen Kindertagesstätten durchgeführt, wobei die Forschungen noch andauern (vgl. ebd., S. 94). Methodisch arbeitet die Studie mit Beobachtungsprotokollen in Gestalt von „Feldvignetten“⁸³, welche die Qualität pädagogischer Interaktionen untersuchen. Anschließend werden diese im Hinblick auf die o. g. Fragestellung ausgewertet und „in anerkennungstheoretischer Perspektive“ interpretiert (ebd., S. 93). Aufgrund von Beobachtungen des verbalen und nonverbalen Verhaltens von Lehrpersonen im Rahmen pädagogischer Interaktionen erfolgt eine Analyse und Zuordnung zu bestimmten, vorab definierten „Anerkennungsgraden“. Die bisherige Auswertung ergibt dabei folgendes Bild: In den untersuchten Schulen wurden 10 Prozent „sehr anerkennende“, 28 Prozent „leicht anerkennende“, 34 Prozent „neutrale“, 16 Prozent „leicht verletzende“, 6 Prozent „schwer verletzende“ und 5 Prozent schwer einzuordnende Interaktionen beobachtet (vgl. ebd., S. 104). Somit zeigt die Studie zwar einerseits, dass *anerkennende* Interaktionen in den untersuchten Schulen mit 38 Prozent deutlich überwiegen; andererseits machten *verletzende* Handlungsweisen von Lehrpersonen aber immer noch 22 Prozent aller beobachteten pädagogischen Interaktionen aus. Somit kann man feststellen, dass mehr als einem Fünftel der beobachteten Lehrer-Schüler-Interaktionen eine negative Beziehungsqualität zugeordnet werden kann – oder anders ausgedrückt: Mehr als jede fünfte beobachtete Interaktion war nicht von Anerkennung bzw. Wertschätzung geprägt. Wenn man an die Länge eines Schultages denkt, innerhalb dessen sich solche nicht-wertschätzenden Interaktionen summieren, so mag dieser Befund zu denken geben.

PRENGEL et al. identifizieren in den vorliegenden Feldvignetten „wiederkehrende Muster der Anerkennung“, zu denen insbesondere die folgenden Verhaltensweisen von Lehrpersonen gehören: „Zu Leistung ermutigen, engagiert erklären, Leistung loben, bei Kummer trösten, kleinere Kinder freundlich streicheln oder in den Arm nehmen, ältere Kinder freundlich ansprechen, Konflikte wahrnehmen und lösen helfen, Humor und Lachen ermöglichen, den Schülerinnen und Schülern zuhören, bei Fehlverhalten Grenzen setzen“ (ebd., S. 115). Ebenso lassen sich im Rahmen der Studie „Muster der Verletzung“ erkennen, die sich in folgenden Verhaltensformen zeigen: „Fehler oder Fehlverhalten diskriminierend kritisieren, Kin-

82 „INTAKT“ ist eine Abkürzung für „Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“; das von PRENGEL initiierte interdisziplinäre Forschungsnetzwerk ist v. a. an der Universität Potsdam angesiedelt (vgl. PRENGEL 2013 a, S. 93).

83 Den Begriff der „Feldvignette“ hat MARC SCHULZ 2010 – in Abgrenzung zur „Fallvignette“ – für das „Erfassen kurzer Sequenzen im Beobachtungsfeld“ geprägt; auf dieses Begriffsverständnis bezieht sich PRENGEL in ihren Untersuchungen (vgl. PRENGEL 2013 a, S. 97).

der anbrüllen, sarkastisch ansprechen, lächerlich machen, beschämen, ignorieren, unterbrechen, in Gegenwart von Klassenkameraden und von externen Besuchern negativ über eine anwesende Schülerin oder einen Schüler sprechen, Schülerinnen und Schüler nicht anhören, am Arm schütteln, vor die Tür schicken, Hilfe durch Peers verbieten, Kummer und körperliche Schmerzen ignorieren, bei Fehlverhalten keine Grenzen setzen, bei Verletzungen durch Peers nicht intervenieren und so Hilfe unterlassen“ (ebd.). Schließlich lassen sich auch „Muster ambivalenten pädagogischen Handelns“ eruieren, die wie folgt beschrieben werden: das Lob für ein Kind geht mit der Entwertung eines anderen Kindes einher; ein Lob festigt die Definitionsmacht der Lehrperson; eine für Heiterkeit sorgende Bemerkung der Lehrperson erfolgt auf Kosten eines Schülers; ein an sich transparentes, anerkennendes Punktesystem beinhaltet eine übermäßige Lehrerdominanz etc. (vgl. ebd., S. 115f). Alle diese Formen von Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz in pädagogischen Interaktionen sind der Studie zufolge in heutigen Schulen vorzufinden.

Worauf lassen sich nun die Unterschiede in der Anerkennungsbilanz unterschiedlicher Schulen und Lehrpersonen nach Auffassung der Autorin zurückführen? Die INTAKT-Studie legt nahe, dass die an einer Schule gepflegte „Schulkultur“ zwar durchaus die pädagogischen Interaktionen der Lehrpersonen mit den Kindern und Jugendlichen beeinflussen kann; andererseits kann das prinzipielle Vorhandensein einer „Kultur der Anerkennung“ aber keinesfalls garantieren, dass sich *alle* Lehrkräfte auch *tatsächlich* anerkennend verhalten. So weisen nach Auskunft PRENGELs die einzelnen Lehrpersonen innerhalb einer Schule „außerordentlich verschiedene Anerkennungsbilanzen“ auf: „Sehr anerkennende und sehr verletzendende Lehrkräfte arbeiten unter den gleichen Bedingungen Tür an Tür“ (ebd., S. 114). Es gibt jedoch deutliche „schulkulturelle Unterschiede“ zwischen Schulen mit einer insgesamt positiven und solchen mit einer überwiegend negativen Anerkennungsbilanz (vgl. ebd.).

Wie kommt es aber zu den negativen Befunden bei einzelnen Lehrpersonen? PRENGEL interpretiert pädagogische Interaktionen, die von fehlender Anerkennung oder von Verletzung geprägt sind, als „professionelle Kunstfehler“, die in „mangelnder Solidarität“ mit Kindern und Jugendlichen wurzeln – also im Grunde als einen Mangel hinsichtlich solidarischer *Haltungen* bei Lehrpersonen, der, nach Maßgabe einer anerkennenden Pädagogik, ein fehlerhaftes *Handeln* zur Folge hat. In der Aufhebung der vorherrschenden Tabuisierung solcher pädagogischer „Kunstfehler“ sieht die Autorin eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass pädagogische Beziehungen verbessert werden können. Hierzu müssen nach PRENGEL innerhalb von Kollegien und Teams „Haltungen kultiviert und transparente Verfahren institutionalisiert“ werden, die eine aktive, regelgeleitete und effiziente Intervention ermöglichen, wenn „Verletzungen“ durch Lehr- und Erziehungspersonen bekannt werden. Nur so ist es nach Auffassung der Autorin möglich, „das übliche Wegschauen und Verschweigen zu durchbrechen“ (ebd., S. 125). Eine Schlüsselstellung kommt bei diesem Prozess nach PRENGEL den „Akteuren auf den Leitungs- und Verwaltungsebenen“ zu – im Bereich der Einzelschule also vor allem den Schulleitungen. Hierzu sollen Handlungsmodelle erarbeitet werden, die den Verantwortlichen Wege zur Prävention und Intervention auf der Ebene pädagogischer

Beziehungen aufzeigen (vgl. ebd., S. 126). – Diese Passage sowie weitere Veränderungsvorschläge der Autorin zeigen, dass es PRENGEL et al. nicht um eine bloße Zurkenntnisnahme von anerkennungsbezogenen *Missständen* in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen geht, sondern dass ihre Arbeit dazu ermutigen möchte, *Ansätze* zu entwickeln, die dazu beitragen, dass nicht-anerkenndes, verletzendes Verhalten pädagogischer Akteure minimiert bzw. abgebaut werden kann.

Als nächstes sei eine Studie von FRITZ BOHNSACK angeführt, die der Autor unter dem Titel „Wie Schüler die Schule erleben“ 2013 veröffentlicht hat (BOHNSACK 2013). Diese aufschlussreiche und empirisch gut fundierte Metaanalyse vorliegender empirischer Untersuchungsergebnisse fragt nach dem Erleben von Schule aus der Sicht von Schüler/innen – und ordnet dieses unter der Perspektive der „Passung“ von Individualität und Institution nach den Kategorien des „Wohlbefindens“ bzw. „negativen Erlebens“ von Schüler/innen in der Schule, ihres Umgangs mit „Leistung“ bzw. „Versagen“, der Selbstwahrnehmung ihrer „Mitbestimmung“ bzw. „Fremdbestimmung in Schulen sowie des Erlebens ihres „Verhältnisses zu Lehrern“ bzw. „Mitschülern“ (vgl. ebd., S. 15ff). BOHNSACK kommt in seiner umfassenden Analyse zu dem Schluss, dass die Schülerurteile in allen untersuchten Bereichen zwar grundsätzlich von Ambivalenz geprägt sind, aber insgesamt auf eine Schulwirklichkeit schließen lassen, die hinsichtlich der Aspekte des Wohlbefühls, des Eingehens auf die Schülerindividualität, des Leistungserlebens, des Mitbestimmungserlebens und des Erlebens der Lehrer-Schüler-Beziehungen auf deutliche Missstände hinweist. Bezüglich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist insbesondere der Befund hervorzuheben, dass Schüler/innen sich auch heute noch vielfach als ein „Objekt“ von Lehrpersonen erleben, das von diesen „missachtet“ und „angefeindet“ wird (ebd., S. 123ff). Von einer Anerkennung der „Subjektstellung“ des Schülers/der Schülerin, der/die selbstbewusst an wichtigen schulischen Prozessen partizipiert und in den Genuss einer unbedingten „Wertschätzung“ durch Lehrpersonen kommt, ist die heutige Schulwirklichkeit nach Maßgabe dieser Analyse jedenfalls in vieler Hinsicht noch weit entfernt. Schließlich bleibt auch BOHNSACK nicht bei der Analyse der von Schüler/innen in Schulen erlebten positiven und negativen Aspekte schulischer Wirklichkeit stehen, sondern erwägt weitreichende schulstrukturelle Konsequenzen, die sich an den Prinzipien der „bedingungslosen Anerkennung“ von Kindern, der „Bestätigung“ als einer besonderen Form von „Wertschätzung“ in pädagogischen Prozessen sowie der „Akzeptanz von Schwäche“, aber auch einer Förderung von personal verstandener „Stärke“ orientieren (vgl. ebd., S. 169ff). Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ sollte diese Aspekte nicht unberücksichtigt lassen (vgl. Kap. 4).

Als weitere relevante Studien in diesem Bereich sind die Arbeiten von HAFENEGER über „Beschämung in der Pädagogik“ (2013) und „Gewalt in der Pädagogik“ (2011) zu nennen, welche die Ursachen für die immer noch weite Verbreitung von Missachtung, Erniedrigung und Gewaltanwendung in pädagogischen Institutionen analysieren – und dabei zu ernüchternden Resultaten kommen (vgl. HAFENEGER 2013 b; ders. 2011). Obgleich diese Studien sich nur auf eine dünne Datenbasis stützen, zeigen sie doch in anschaulicher Weise die *Formen* von „Nicht-Anerkennung“ auf, die in heutigen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen immer

noch vorzufinden sind. Dabei beschreibt der Autor in seiner Studie über „Gewalt in der Pädagogik“ nicht nur Ausprägungen, sondern auch ideengeschichtliche Hintergründe von „Gewalt“ in Erziehungseinrichtungen (vgl. HAFENEGER 2011). Er kommt darin zu folgendem Fazit: „Auch wenn die Ablehnung von Gewalt heute breiter gesellschaftlicher Konsens ist, so ist sie damit – wie Studien zeigen – noch nicht aus dem Erziehungsalltag verbannt“ (ebd., S. 17). So ergab eine Studie aus dem Jahr 2010, dass die „verbale Gewalt“ von Lehrkräften die häufigste Gewaltform ist, wobei die psychischen Verletzungen vom „Lächerlichmachen“ über „Hänseleien“ und „Bloßstellungen“ bis hin zu „Gemeinheiten“ reichen (vgl. ebd., S. 17). Eine 2007 veröffentlichte Studie kam zu dem Ergebnis, dass 20 Prozent aller neun- bis vierzehnjährigen Schüler/innen über „mobbende Lehrer“ klagen (vgl. ebd.; vgl. NIEMEYER 2011). Weitere von HAFENEGER erwähnte Studien legen die Vermutung nahe, dass Lehr- und Erziehungspersonen auch in heutigen Bildungseinrichtungen nicht nur psychische Gewalt, sondern bisweilen auch körperliche Gewalt gegen Kinder und Jugendliche anwenden. So schließt HAFENEGER aus aktuellen Studien: „Die Ergebnisse zeigen, dass physische Gewalt von Lehrern noch nicht endgültig aus den Schulen verschwunden ist“ (ebd., S. 18). Zwar seien „Prügelexzesse“ von Lehrpersonen heute nicht mehr an der Tagesordnung, doch habe die „Straf- und Prügelpädagogik“ noch bis in die 1970er Jahre hinein zum Erziehungsalltag gehört – nicht nur in der häuslichen Erziehungspraxis, sondern auch in Schulen und anderen pädagogischen Institutionen (HAFENEGER 2013, S. 20). Die heutigen Formen von „Gewalt“ seien subtiler und weniger greifbar. In seinem 2013 erschienenen Band über „Beschämung in der Pädagogik“ führt HAFENEGER aus, dass auch „Scham“ und „Beschämung“ durch Lehrpersonen als „Gewaltformen“ zu verstehen sind, die nachweislich folgenschwere Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen haben können. Zu den „beschämenden Gewaltformen“ zählt HAFENEGER vor allem „Machtmissbrauch, Diskriminierung, Kränkung, Bloßstellung, Erniedrigung und Ausgrenzung“, aber auch „Ignorieren, Vernachlässigen, ungerechte Behandlung, bestimmte Formen der Nachrede, Einreden von fehlender Begabung, Beschämen wegen Persönlichkeits- und Herkunftsmerkmalen, Lächerlich- oder Fertigmachen, Vorführen, Bloßstellen oder auch Belasten mit Schuldvorwürfen“ (ebd., S. 11). Der Autor führt aus, dass diese „Beschämungen“ nicht immer in verbaler Form erfolgen, sondern auch durch Mimik, Gestik, Haltung und Körperbewegung ausgedrückt werden. Insbesondere in ihren „subtilen Formen“ seien solche Beschämungen auch in heutigen Bildungseinrichtungen durchaus noch vielfach zu beobachten, aber noch wenig thematisiert oder empirisch untersucht (ebd.). – Angesichts dieser negativen Befunde hinsichtlich der Verletzung von Kindern in pädagogischen Institutionen kommt HAFENEGER schließlich zu folgendem Fazit: „Wir brauchen eine neue Schulkultur – eine professionelle pädagogische Kultur der Anerkennung“ (ebd., Rückeinbandtext; vgl. auch ebd., S. 131).

Auch der 2014 veröffentlichte Beitrag zum Thema „Lehrerhandeln und Gewalt“ von WILLFRIED SCHUBARTH verdient im Kontext der o. g. Fragestellung Beachtung. SCHUBARTH stellt darin zunächst fest, dass die „mangelnde Professionalität“, das „Fehlverhalten“ oder auch die „Gewalt“ von Lehrpersonen im öffentlichen

und erziehungswissenschaftlichen Diskurs bisher wenig beachtet wurde (vgl. SCHUBARTH 2014, S. 103f). „Dass unprofessionelles oder gar ‚gewaltförmiges‘ Lehrerverhalten in den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen mitunter auch zum Schulalltag gehört, wird bisher kaum thematisiert“, stellt der Autor fest (ebd., S. 104). Die Ursache hierfür sieht SCHUBARTH vor allem in einer „Tabuisierung“, die nach seiner Auffassung nicht nur in den Lehrerkollegien, sondern auch durch die Schulaufsichtsbehörden und im Bereich der Wissenschaft geschieht. SCHUBARTH wirft sodann die Frage auf, wo denn die Grenzen zwischen „problematischem Lehrerverhalten“ und „Lehrergewalt“ zu ziehen sind. Er greift dabei auf den Ansatz von KRUMM/ECKSTEIN zurück, die – von der Schülerperspektive ausgehend – vor allem dasjenige Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“ bezeichnen, welches von Schüler/innen als „kränkend oder verletzend“ erlebt wird (ebd.; vgl. KRUMM/ECKSTEIN 2002; KRUMM et al. 1997). SCHUBARTH definiert „Lehrergewalt“ schließlich als „die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Schädigung oder Verletzung durch Lehrpersonen“ (ebd., S. 106) – und bezieht somit die Schülerperspektive in seine Begriffsbestimmung mit ein.

Diese „Lehrergewalt“ kann sich in unterschiedlichen Formen manifestieren. In seiner Klassifizierung der Ausprägungen von „Lehrergewalt“ unterscheidet SCHUBARTH folgende Arten von „Schädigungen“ bzw. „Verletzungen“ durch Lehrpersonen: 1. „physische“ Formen (Körperkraft; Gegenstände) und 2. „psychische“ Formen (Abwertung, Ablehnung, Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, seelisches Quälen, emotionales Erpressen). Als Unterformen der „psychischen“ Gewalt nennt der Autor: a. „nonverbale Gewalt“ (Gesten, Mimik, Blicke etc.); b. „indirekte psychische Gewalt“ (Ignorieren, Ausgrenzen, Schlechtmachen etc.); c. „lehrerspezifische psychische Gewalt“ (Bloßstellen vor der Klasse, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechte Strafen etc.) und d. „sexuelle Lehrergewalt“ (verbal oder körperlich). Eine weitere Gewaltform sieht der Autor in einem dritten Bereich gegeben, den er wie folgt beschreibt: 3. „institutionelle“ bzw. „strukturelle Gewalt“ (Beeinträchtigung der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung durch Institutionen oder Strukturen) (ebd., S. 106).

Hinsichtlich der Frage nach dem Ausmaß und der Verbreitung gewaltförmigen Lehrerhandelns stellt SCHUBARTH fest, dass „Lehrergewalt“ in der empirischen Schul- und Gewaltforschung bisher eher eine marginale Rolle gespielt hat und spricht von einer „unbefriedigenden Forschungslage“ (SCHUBARTH 2014, S. 107 und S. 111). Dennoch finden sich seit Mitte der 1990er Jahre in einigen Studien deutliche Hinweise auf das Ausmaß an durch Lehrpersonen ausgeübter „Gewalt“ gegen Kinder und Jugendliche. Nach übereinstimmender Bilanz der bisher durchgeführten Untersuchungen zum Thema „Lehrergewalt“ gehört „Gewalt, vor allem in *psychischer* Form, durchaus zum alltäglichen Handlungsrepertoire von Lehrpersonen“ (ebd., S. 106). Dies belegen z.B. die Studien von SCHUBARTH 2013, SCHUBARTH/ULBRICHT 2012, BUNDSCHUH 2010, BAIER 2009, SCHMITZ et al. 2006, MENG 2004, KRUMM/ECKSTEIN 2002, KRUMM et al. 1997. Doch nicht nur *psychische*, sondern auch *physische* Gewalt von Lehrpersonen gegen Kinder und Jugendliche ließ sich in einigen der Studien nachweisen. So stellten etwa SCHMITZ et al. fest, dass rund 12% der befragten ehemaligen Schüler/innen von „körperlichen

Aggressionen ihrer Lehrer ihnen gegenüber (z. B. Schlagen, Ohrfeigen, sexuelle Belästigung)“ berichten (SCHMITZ et al. 2006). Eine Schülerstudie des Kriminologischen Forschungsinstituts in Niedersachsen ergab, dass 2,5% der befragten Schüler/innen angab, innerhalb des letzten Schulhalbjahres „von einer Lehrkraft geschlagen worden“ zu sein (vgl. BAIER et al. 2009, S. 57f). Auch eine Befragung von Bremer Schüler/innen zeigte, dass 4,7% der 7. bis 10. Klässler durch Lehrer innerhalb eines Schuljahres mindestens einmal „körperlich“ angegriffen bzw. belästigt worden seien (vgl. LEITHÄUSER/MENG 2003, S. 20). KRUMM/ECKSTEIN haben in ihrer Studie Schüler/innen und Eltern nach möglichen *Folgen* „kränkenden Lehrerverhaltens“ gefragt – und stellten „teilweise massive Auswirkungen“ wie „psychosomatische Beschwerden, Selbstwertprobleme, Schulangst, Schuldistanz oder Schulabbruch“ fest (vgl. KRUMM/ECKSTEIN 2002; SCHUBARTH 2014, S. 107).

Diese Einsicht führt zu der Frage, ob und inwieweit „Schule und Lehrpersonen“ auch als „Risikofaktor[en] für *Schülergewalt*“ betrachtet werden können (ebd., S. 108). SCHUBARTH kommt zu dem Schluss, dass nicht nur theoretische Überlegungen aus den Bereichen der Psychoanalyse, der Anomietheorie, der Sozialisationstheorie, der Geschlechterrollentheorie und der Sozialökologie einen Zusammenhang zwischen „Lehrergewalt“ und „Schülergewalt“ nahelegen. Auch empirische Studien weisen nach SCHUBARTH auf den „großen Einfluss schulischer Faktoren für die Entstehung und Entwicklung von Gewalt“ hin (ebd., S. 109). Hierbei spielen v. a. folgende schulische Einflussfaktoren eine Rolle: die „Schul- und Lernkultur“, die „Lehrerprofessionalität“, das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“, die „Möglichkeiten zur Partizipation an Schulen“, ein „schülerorientierter Unterricht“ sowie „außerunterrichtliche Angebote“ (ebd., S. 109f). Als Risikofaktor für Schülergewalt erweist sich hingegen ein „restriktives Lehrerverhalten“ (ebd., S. 110). „Abwertendes, etikettierendes sowie manifestes, aggressives Lehrerverhalten wirkt verstärkend auf Gewalt“ (ebd.). Auch eine „Desintegration“ in der Gruppe der Schüler/innen erhöht die Gewaltrisiken, wohingegen die „Akzeptanz durch Lehrkräfte“ das Gewaltrisiko bei Kindern und Jugendlichen senkt (ebd.; vgl. auch MELZER/SCHUBARTH/EHNINGER 2011). Auch TILLMANN et al. haben darauf hingewiesen, „dass eine förderliche Schulumwelt Gewalt mindern kann“ (ebd.; vgl. TILLMANN et al. 2007). Dabei spielen insbesondere die „Einstellung der Lehrkräfte gegenüber dem Gewaltproblem“ und ihr „Verhalten in gewalthaltigen Konfliktsituationen“ eine Rolle (ebd.; vgl. OLWEUS 2008).

Resümierend kommt SCHUBARTH zu folgendem für die vorliegende Studie relevanten Fazit: „Wenn Lehrpersonen die Persönlichkeit des Kindes, dessen zentrale Bedürfnisse, missachten, wenn z. B. die sozialen Beziehungen nicht von *Wertschätzung* geprägt sind, kann dies Aggression und Gewalt befördern“ (ebd., S. 110). Als Maßnahmen für eine Verbesserung der schulischen Situation schlägt SCHUBARTH unter anderem eine weitere „Enttabuisierung von Lehrergewalt“, eine „verstärkte Förderung sozialer und interaktionaler Kompetenzen“ bei Schüler/innen und Lehrpersonen, eine „Kultur des Hinsehens und der *Wertschätzung*“, die „Entwicklung einer demokratischen Schulkultur“ und eine diesbezüglich verbesserte „Lehrerbildung“ vor [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 110f). Diese Vorschläge verdienen im Kontext der vorliegenden Arbeit zweifellos Beachtung, da sie wesent-

liche Aspekte der Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ an Schulen thematisieren.

Eine weitere Form gravierender „Verletzungen“ des Rechtes auf Achtung im Bereich pädagogischer Institutionen dokumentiert die 2012 von ANDRESEN/HEITMEYER herausgegebene Publikation mit dem Titel „Zerstörerische Vorgänge“ (vgl. ANDRESEN/HEITMEYER 2012). Die Autoren weisen eindrücklich auf aktuelle Befunde zum Ausmaß der Schädigung und Traumatisierung junger Menschen in gegenwärtigen pädagogischen Institutionen hin, wobei der Fokus auf „Missachtung und sexuelle Gewalt“ gegen Kinder und Jugendliche gelegt wird (vgl. ebd.). „Es ist eine Tatsache, dass in pädagogischen Kontexten eine existentielle Missachtung der Integrität eines Kindes durch sexuelle Gewalt stattfinden konnte und kann“, konstatieren die Autoren (ebd., S. 11). Sie zeigen die lebenslang traumatisierenden Folgen sexuellen Missbrauchs für die Opfer auf, entlarven aber auch die Strukturen innerhalb pädagogischer Institutionen, die zu einer Aufrechterhaltung des „Schweigepanzers“ beitragen, der dann oft jahrzehntelang zur Verleugnung und Verdrängung des Geschehenen führt (vgl. ebd., S. 29 und S. 71). Im Sinne der Kinderrechte können nur eine möglichst weitreichende Prävention, eine gezielte Aufklärungsarbeit und ggf. auch eine professionelle Intervention Kinder und Jugendliche in Institutionen vor sexueller Gewalt schützen, die in pädagogischen Kontexten auch heute noch verbreitet ist. Das haben nicht zuletzt die in jüngster Zeit aufgedeckten Missbrauchsskandale in reformpädagogischen und kirchlichen Schulen und Heimen in erschütternder Weise gezeigt. Dass das Phänomen des sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Institutionen als eine besonders schwerwiegende Form der „Missachtung“ und „Nicht-Wertschätzung“ von Kindern beim Nachdenken über eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ keinesfalls ausgeklammert werden darf, liegt auf der Hand. Auch Gewalt und sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sind Tatbestände, mit denen in pädagogischen Institutionen auch heute noch zu rechnen ist und die – gerade auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – eine angemessene Antwort erfordern.

Als *Resümee* bleibt zunächst Folgendes festzuhalten: Die neuere pädagogische Beziehungsforschung konfrontiert den Anspruch des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ mit der Erziehungswirklichkeit in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, wobei die Befunde insgesamt als ambivalent zu werten sind. Damit kommt die „pädagogische Beziehung“ als „Ursprungsort“ gelebter und erfahrener Achtung und Wertschätzung – aber auch vorenthaltener oder konterkarierteter Anerkennung – neu in den Blick. Durch die in neueren Studien erbrachten Befunde von „Missachtung“ und „Nicht-Wertschätzung“ in Schulen wird die Aktualität und Dringlichkeit des Fragens nach den Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erneut deutlich. Des Weiteren zeigen die o. g. Studien, dass der *Qualität der Beziehung* zwischen Erwachsenem und Kind im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine Schlüsselrolle zukommt. Ob und inwiefern das „Recht des Kindes auf Achtung“ dabei als ein orientierender Maßstab dienen kann, sei im Folgenden thematisiert.

Nun also zu *Punkt 2* dieser Bestandsaufnahme: Die Frage, inwieweit „Kinderrechte“ zum generellen Maßstab für die Qualität pädagogischer Beziehungen erho-

ben werden können, wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs seit etwa 2013 thematisiert und in jüngster Zeit verstärkt diskutiert. Hierzu seien im Folgenden die Ansätze dreier Autoren stellvertretend für einige andere genannt, die sich in ihren Veröffentlichungen mit dieser Frage beschäftigen: KRAPPMANN (2016; 2014); RUDOLF (2014) und HARTWIG/MENNEN/SCHRAPPER (2016). Diese Publikationen zählen m. E. zu den wichtigsten im Hinblick auf die o. g. Thematik – und weisen darüber hinaus starke inhaltliche Bezüge zu der vorliegenden Studie über Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auf.

Die wohl umfassendste diesbezügliche Analyse stammt von KRAPPMANN, der 2016 ein „Manifest“ mit dem Titel „Kinderrechte, Demokratie und Schule“ herausgegeben hat, das nach eigener Angabe in einer Gruppe von Schulexperten aus Wissenschaft und Praxis entwickelt wurde (vgl. KRAPPMANN/PETRY 2016, S. 17ff und S. 282). Bereits 2014 hatte der Autor, der selbst Mitglied im UN-Ausschuss für die Kinderrechte war⁸⁴, die These vertreten, dass die „Qualität pädagogischer Beziehungen“ in den „Rechten der Kinder“ gegründet sein müsse – und dass diese als Qualitätsmaßstab für pädagogische Beziehungen dienen können (vgl. KRAPPMANN 2014, S. 11ff). Diese These wurde auf einem internationalen Bildungskongress, der 2013 an der Universität Potsdam zu dem Thema „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen“ stattfand, von verschiedenen Seiten beleuchtet und fachwissenschaftlich untermauert (vgl. die beiden Tagungsbände, Hg. PRENGEL/WINKLHOFFER 2014). In seinem 2016 veröffentlichten „Manifest“ geht KRAPPMANN noch einen Schritt weiter und legt dar, inwiefern ein Ernstnehmen der „Kinderrechte“ zu einem grundlegenden Wandel in unserem Bildungs- und Erziehungswesen führen müsse, der sich von bisherigen Schulreformbemühungen allerdings in wesentlichen Punkten unterscheide. „Es ist Zeit für einen neuen Versuch, die Schule gründlich zu reformieren“ (KRAPPMANN 2016, S. 11). Dieser Satz, der nach Einschätzung KRAPPMANNs vermutlich bei vielen Eltern und Lehrkräften lediglich zu einem „Aufstöhnen“ führen wird, bedarf seines Erachtens einer Präzisierung – denn es handelt sich, wie der Autor ausführt, bei dieser neuen Reform nicht um eine erneute Top-Down-Reform, die „wieder einmal über die Köpfe von Kindern, Eltern und Lehrerkollegien hinweg geplant“ und den Schulen quasi „von oben“ aufoktroziert wird. Vielmehr müsse eine solche Reform unter größtmöglicher „Beteiligung von Kindern, Eltern und Lehrkräften“ selbst – also von unmittelbar am Bildungsprozess Beteiligten – sowie unter Einbeziehung von „Einrichtungen und Organisationen im Umfeld der Schule“ erfolgen (ebd., S. 11f). In seinem „Manifest“ führt KRAPPMANN in 84 Punkten aus, wie er sich eine Weiterentwicklung der Schule auf der Grundlage der „Kinderrechte“ vorstellt. Das wichtigste Fazit seiner Arbeit formuliert der Autor selbst wie folgt: „Die beste Orientierung für die Weiterentwicklung der Schule bieten die Kinderrechte“ (ebd., S. 12). Damit umreißt

84 LOTHAR KRAPPMANN, emeritierter Professor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, war von 2003 bis 2011 als von der UN-Vollversammlung gewähltes Mitglied im UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder. Er war auch Vorsitzender der Sachverständigenkommission zur Erarbeitung des 10. Kinder- und Jugendberichtes (vgl. KRAPPMANN et al. 2013, S. 119).

KRAPPMANN die Grundlage einer neuen Debatte, die gerade erst begonnen hat – und somit hochaktuell ist. Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ lassen sich daraus nicht nur weitere begründungstheoretische Aspekte, sondern auch eine Fülle von praktischen Anknüpfungspunkten entwickeln, auf die in Kap. 4 dieser Studie näher eingegangen werden soll.

Auch RUDOLF⁸⁵ führt in ihrem 2014 veröffentlichten Beitrag über „Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen“ aus, dass eine „enge Verbindung von Kinderrechten und pädagogischen Beziehungen“ besteht, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Zunächst stellt die Autorin fest, dass Bildung ein Menschenrecht ist – und dass allein schon insofern pädagogische Beziehungen der „Verwirklichung eines Menschenrechts“ dienen (RUDOLF 2014, S. 21). Andererseits müssen pädagogische Beziehungen auch inhaltlich „von den Menschenrechten geprägt“ sein, da „das zentrale Ziel von Bildung – Persönlichkeitsentfaltung – nur dann erreicht werden kann, wenn ein Mensch die Fähigkeit erwirbt, alle seine menschenrechtlich gewährleisteten Freiheiten auch tatsächlich auszuüben“ (ebd.). Darüber hinaus leisten Kinderrechte – als Menschenrechte der Kinder – nach Auffassung RUDOLFS auch insofern einen „wichtigen Beitrag für gelingende pädagogische Beziehungen“, als es ihre Funktion ist, „Macht zu begrenzen“, die in pädagogischen Beziehungen zwangsläufig auch ausgeübt wird (ebd.). Schließlich haben Menschenrechte eine berechtigende und orientierende Funktion: „Sie legitimieren das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen rechtlich und ethisch“ (ebd.). Diese Überlegungen führen die Autorin zu folgendem Fazit: „Die Menschenrechte von Kindern sind verbindlicher Maßstab für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen, also verbindliche Leitlinie für professionelles Handeln“ (ebd., S. 30).

Diese Grundannahme hat weitreichende Folgen für die Gestaltung von Beziehungen im pädagogischen Kontext. „Menschenrechte gebieten für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen deren Rückbindung an die Menschenwürde, den Umgang mit dem oder der Lernenden als Subjekt, und die Ausrichtung darauf, den Lernenden die Möglichkeit selbstbestimmten Lebens in der Gemeinschaft zu eröffnen“, führt RUDOLF aus (ebd., S. 22). Im Umkehrschluss gilt somit auch, dass die Kinderrechte „Erniedrigung, Gewalt, Ausgrenzung und Diskriminierung“ verbieten (ebd.). Sie verlangen außerdem, „dass pädagogische Beziehungen das Leben in einer von Menschenrechten geprägten Gesellschaft einüben“ (ebd.). Die „menschenrechtlichen Vorgaben für pädagogische Beziehungen“ beinhalten nicht nur die in Artikel 29 der „Kinderrechtskonvention“ erklärten *allgemeinen Bildungsziele* (vgl. oben), sondern auch *spezielle Rechte* wie das „Recht des Kindes auf Gehör“ (Artikel 12), das „Recht auf Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt“ (Artikel 19, Absatz 1), das „Verbot von grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe“ (Artikel 37, Absatz 1) sowie das Unterlassen „unzulässiger Disziplinarmaßnahmen“ (Artikel 28, Absatz 2). Zu letzteren gehören „nicht allein

85 BEATE RUDOLF, Professorin der Rechtswissenschaften, ist seit 2010 Direktorin des Deutschen Instituts für Menschenrechte, einer unabhängigen nationalen Menschenrechtsinstitution Deutschlands mit Sitz in Berlin.

körperliche Züchtigungen, sondern auch jede Strafe, die ein Kind ‚herabsetzt, erniedrigt, verunglimpft, zum Sündenbock macht, bedroht, einschüchtert oder lächerlich macht‘“ (ebd., S. 25).

Zur *Begründung* der Menschen- bzw. Kinderrechte als rechtliche und ethische Basis pädagogischer Beziehungen führt RUDOLF als „zentrale Grundlage“ die „Achtung der Menschenwürde“ an, wie sie in Artikel 1 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ deklariert wurde.⁸⁶ Diese unantastbare „Würde“ aller Menschen, die auch Kindern uneingeschränkt und universal zugesprochen wird, bildet den Grund, auf dem jede menschenrechtsgemäße Pädagogik beruht. Aus ihr folgt für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, „... dass das pädagogische Personal jede und jeden Lernenden als Träger der Menschenwürde behandeln muss“ (ebd., S. 26). Dies jedoch beinhaltet, dass Lernende nicht nur in ihrer individuellen Persönlichkeit anerkannt, sondern dabei auch als „gleiche und gleichwertige Subjekte“ respektiert werden müssen (ebd.). Somit bedürfen pädagogische Beziehungen nach Auffassung der Autorin „eines Wechselspiels zwischen behutsamer Anleitung und Gehör in der Interaktion zwischen den beiden Beteiligten, um Indoktrination des Kindes oder die Fremdbestimmung seines Lebenszwecks“ zu vermeiden (ebd., S. 27). Eine solche Interaktion – die man im Sinne BUBERs, aber auch im Sinne KORCZAKs als „dialogisch“ bezeichnen kann⁸⁷ – ist aber nur dann möglich, wenn Lehrkräfte bereit und in der Lage sind, „diskriminierungsfreie Einstellungen von Lernenden zu fördern, um in der Gesellschaft, in der sie leben, eine Kultur der Nichtdiskriminierung und der Anerkennung des Anderen als eines Gleichen zu etablieren und zu festigen“ (ebd.). Dies schließt die „Förderung der Akzeptanz von Vielfalt in allen ihren Facetten“ explizit mit ein (ebd.).

Nicht zuletzt diese Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, welch hohe Anforderungen eine dem „Menschenrecht auf Achtung“ verpflichtete Pädagogik an die einzelne Lehr- und Erzieherpersönlichkeit, aber auch an jede Schule als pädagogische Gestaltungseinheit in unserer Zeit stellt. Die Frage, ob und inwiefern die Kinderrechte als Menschenrechte ein Maßstab für pädagogische Beziehungen sein können, beantwortet RUDOLF eindeutig, indem sie resümiert: „Pädagogische Beziehungen *brauchen* Menschenrechte als Maßstab“, aber auch: „Menschenrechte *brauchen* pädagogische Beziehungen, die sich an diesem Maßstab ausrichten“ [Hervorhebungen A.P.] (RUDOLF 2014, S. 31). In dieser Formulierung wird m. E. deutlich, dass es *ohne* eine Orientierung an den ethischen Prinzipien der „Menschenrechte“ – wie z. B. dem „Recht des Kindes auf Achtung“ – keine professionelle „Pädagogik der Wertschätzung“ geben kann, dass aber andererseits eine bloße

86 In Artikel 1 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“, die von der UN-Generalversammlung am 10.12.1948 verabschiedet wurde, heißt es im Originalwortlaut: „*Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.*“ – Vgl. online unter: URL: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de>; Stichwort: „Menschenrechtsinstrumente“; „Menschenrechtsbildung“ [Stand: 28.10.2016].

87 Vgl. BUBER (1954/2006): Das dialogische Prinzip; ders. (1953/2005): Reden über Erziehung; vgl. auch KIRCHHOFF (1988): Dialogik und Beziehung im Erziehungsverständnis Martin Bubers und Janusz Korczaks; Frankfurt a. M.: Haag und Herchen.

Proklamation der Kinderrechte alleine auch nicht ausreicht, um „Achtung“ in pädagogischen Beziehungen wirksam werden zu lassen. Vielmehr bedarf es in pädagogischen Kontexten sowohl *professioneller Haltungen* als auch *struktureller Maßnahmen*, damit die Menschenrechte im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in konkreten pädagogischen Situationen und Handlungsfeldern realisiert werden können.

Schließlich sei noch der Sammelband von HARTWIG/MENNEN/SCHRAPPER erwähnt, der 2016 unter dem programmatischen Titel „Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik?“ veröffentlicht wurde (HARTWIG/MENNEN/SCHRAPPER 2016). Die Autoren weisen darauf hin, dass „Fixsterne“ in früheren Zeiten (über)lebenswichtige „Orientierungsmarken“ waren, an denen sich nicht nur Seefahrer orientierten, um ihr Ziel sicher zu erreichen (ebd., S. 11). HARTWIG et al. übertragen dieses Bild auf den Bereich der Pädagogik und kommen zu folgendem Fazit: „Für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie für die Beratung und Unterstützung von Eltern sind diese Kinderrechte nach unserer Überzeugung ein solcher Fixstern“ (ebd., S. 11). Anhand theoriebezogener und praxisorientierter Einzelbeiträge werden in diesem Sammelwerk vielfältige Gesichtspunkte einer an den Kinderrechten orientierten Pädagogik entfaltet, wobei insbesondere die Aspekte der Gerechtigkeit, der Partizipation, der Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten sowie des Kinderschutzes in pädagogischen Institutionen näher betrachtet werden. Auch wird die Forderung bekräftigt, „Kinderrechte“ in die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland aufzunehmen (vgl. ebd., S. 20ff). Vor dem Hintergrund vielfältiger Überlegungen zu dieser Thematik kommen die Autor/innen schließlich zu einer näheren Bestimmung der Bedeutung, welche ihrer Auffassung nach den „Kinderrechten“ in der Gegenwart und Zukunft unseres Bildungswesens zukommen sollte: „Kinderrechte sind kein Katalog abstrakter Wünsche für eine bessere Welt, sondern sehr konkrete Herausforderungen an jede Organisation und Fachkraft, die Zukunft der nachwachsenden Generation ernsthaft und nachhaltig zu sichern“ (ebd., S. 14). Dass dies kein einfaches, aber doch ein notwendiges Unterfangen ist, machen nicht zuletzt die diesbezüglichen Ausführungen der Autor/innen deutlich. Die Studie ist m. E. ein weiterer Beleg für die Aktualität und Brisanz, die das Thema „Kinderrechte“ in pädagogischen Beziehungen und Institutionen in sich birgt. Inwiefern solche Überlegungen auch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind, soll im Folgenden näher bestimmt werden.

Folgerungen für das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Welches sind nun die Folgerungen, die sich aus dem oben Gesagten für das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ergeben? Zur Beantwortung dieser Frage sei zunächst nochmals ein Blick auf das Verhältnis des Ansatzes von KORCZAK zu der „UN-Kinderrechtskonvention“ geworfen.

Wesentliche Aspekte des von KORCZAK formulierten „Rechtes des Kindes auf Achtung“ lassen sich – wie dargestellt – in der „UN-Kinderrechtskonvention“ wiederfinden, wenngleich die zeitgenössische Diskussion um Kinderrechte in manchen

Aspekten und Details über das Problembewusstsein KORCZAKs hinausgeht. Inzwischen sind die „Kinderrechte“ – sicherlich ganz im Sinne KORCZAKs – völkerrechtlich verbindlich geworden; überdies ist heute ein aufwändiges Verfahren zum regelmäßigen „Monitoring“ der Kinderrechtssituation in beinahe allen Ländern der Erde etabliert. Auch wenn die Pädagogik KORCZAKs bei diesen Entwicklungen nicht unmittelbar Pate gestanden hat, so wird man ihn doch als einen der geistigen Wegbereiter der Kinderrechte ansehen können, wobei er selbst – wie viele andere – in der geistigen Tradition der *Aufklärung* steht, jenem epochalen europäischen Projekt, das nicht nur ein historisch neues Verständnis des *individuellen* Menschen, sondern auch des Kindes als eines noch *jungen* Menschen angebahnt hat. Die Frage nach den *historischen* Grundlagen der Pädagogik KORCZAKs bleibt hier jedoch ausgeklammert. Stattdessen soll untersucht werden, welche weitergehenden Folgerungen es über das Dargestellte hinaus gibt, die aus KORCZAKs Ansatz einer „Pädagogik der Achtung“ gezogen werden können – und die ggf. wichtige Impulse für die Frage nach einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ enthalten. Dabei wird insbesondere zu prüfen sein, ob und inwieweit angesichts der inzwischen erfolgten *rechtlichen* Anerkennung des Prinzips der „Achtung vor dem Kind“ auch auf *pädagogisch-institutioneller* Ebene in der Gegenwart noch Entwicklungsbedarf besteht, der über die bereits erfolgte formalrechtliche Verankerung der „Kinderrechte“ hinausgeht – und zu deren *faktischer* Umsetzung und Verwirklichung beiträgt.

Zunächst sei Folgendes dazu angemerkt: KORCZAK selbst stand der Möglichkeit einer Verwirklichung gewaltfreier Erziehung *allein* durch Gesetze skeptisch gegenüber. So sehr er in seinen Schriften dafür eintrat, das „Recht des Kindes auf Achtung“ sowie alle weiteren „Kinderrechte“ auch gesetzlich zu verankern und es nicht bei bloßen Appellen zu belassen, wusste er auch, dass es mit Paragraphen *allein* noch nicht getan ist. Und so schrieb er in einem Zeitschriftenbeitrag von 1928: „Kein Gesetzesparagraph wird das Kind vor der brutalen Gewalt der Erwachsenen schützen.“⁸⁸ Er forderte deshalb die mit der Erziehung von Kindern betrauten Erwachsenen zur Entwicklung einer *Haltung der Achtung* gegenüber Kindern auf, die in ein ebenfalls von Achtung getragenes *pädagogisches Handeln* mündet, das allein die *alltägliche Wirklichkeit* der Kinder zu ändern vermag. Insofern kann die Kinderrechtskonvention zwar als *notwendige*, aber nicht als *hinreichende* Bedingung für die Realisierung einer „Pädagogik der Achtung“ verstanden werden. Vielmehr bedarf es einer ständigen Rückbesinnung auf das Prinzip der Achtung sowie einer permanenten Lern- und Entwicklungsbereitschaft gerade auch der mit Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen professionell befassten Akteure, damit die seit knapp 30 Jahren global verankerten „Kinderrechte“ auch *tatsächlich* eine Chance haben, in der pädagogischen Wirklichkeit anzukommen. Nicht zuletzt dabei können KORCZAKs eindringliche *Appelle* zur Achtung des Kindes, in die er immer auch sich selbst als Erzieher einbezog, m. E. bis heute wertvolle Dienste erweisen.

88 Dieses Zitat stammt aus einem Beitrag mit dem Titel „Vergötterte und vernachlässigte Kinder“, den KORCZAK für den „Kurier Poranny“ in Warschau 1928 geschrieben hatte (Nr. 228, S. 4). In: JANUSZ KORCZAK, *Sämtliche Werke*, Bd. 4, S. 576; Hg. BEINER/UNGERMANN (1999).

KERBER-GANSE hat ausführlich dargelegt, dass man nicht nur „von KORCZAK belehrt die Konvention neu lesen“, sondern auch „durch die Konvention belehrt KORCZAK neu entdecken“ kann (KERBER-GANSE 2009, S. 147ff). Was ist damit gemeint? Nach Auffassung der Autorin liegen KORCZAKs Verdienste vor allem in seinem modellhaft vorgelebten Beispiel einer *menschenrechtsgemäßen* Pädagogik, die das Kind radikal zum „Subjekt“ erklärt und auf jeglichen Machtmissbrauch durch Erwachsene konsequent verzichtet. Von KORCZAK lernen kann man in diesem Sinne „jene Dimensionen der Humanität, welche in der Konvention eher nur in der Präambel als dem ‚Geist der Konvention‘ formuliert sind ...“ (ebd., S. 148). KERBER-GANSE sieht diese „humanen Dimensionen“ vor allem in einer feinen Wahrnehmung der Belange des Kindes sowie in einem schonungslos selbstkritischen Blick des Erwachsenen auf sein eigenes Verhalten. „Korczak sensibilisiert für das Kind und er klärt den Erwachsenen schonungslos über sich selber auf: darin liegt seine Aktualität für die Rechte des Kindes“ (ebd., S. 148). Die vorbehaltlose Anerkennung, Achtung und Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen wird dabei immer wieder neu zum Maßstab jeglichen erzieherischen Handelns. „Sei es privat oder in öffentlicher Verantwortung, sei es professionell oder in familiären Bindungen: auf dieser konkreten Handlungsebene im direkten Umfeld junger Menschen kann Korczak bis heute als Modell einer stets reflektierenden und selbstkritisch reflektierten Zuwendung zu Heranwachsenden in der unumstößlichen Haltung ihrer Anerkennung gelten“, führt KERBER-GANSE aus (ebd., S. 148). Dem ist prinzipiell zuzustimmen.

Man kann an dieser Stelle aber m. E. noch einen Schritt weitergehen: Nicht nur für die einzelne *Erzieherperson* in ihrer unmittelbaren pädagogischen Beziehung zum Kind, sondern auch für die Etablierung von *Strukturen* im Rahmen pädagogischer Institutionen, die der Achtung vor dem Kind als „Subjekt“ seiner Bildungsprozesse Rechnung tragen, kann KORCZAK m. E. bis heute wichtige Impulse geben. In diesem Sinne konstatiert bereits BEINER, dass KORCZAK „... eine wohlwollende Einstellung der Erzieher zum Kind nicht ausreichte, sondern, [sic] dass er darüber hinaus eine strukturelle Veränderung der Umgangsweisen und der gesamten Erziehungsorganisation anstrebte“ (BEINER 2009, S. 12). Dies sollte aber auf der Grundlage von allgemein anerkannten „Kinderrechten“ und diesen entsprechenden Organisationsstrukturen geschehen, weshalb sich KORCZAK als ein „konstitutioneller Erzieher“⁸⁹ verstand. Wenn es darum geht, das völkerrechtlich anerkannte „Recht des Kindes auf Achtung“ in die pädagogische Praxis hinein wirksam werden zu lassen, müssen also *Personen* im Sinne dieses Rechtes handeln und *Institutionen* nach dem Prinzip der Achtung vor dem Kind organisiert sein. Wie dies konkret aussehen kann, davon legen nicht zuletzt KORCZAKs detaillierte Berichte

89 KORCZAK spricht im Zusammenhang mit dem „Kameradschaftsgericht“ des Dom Sierot, vor dem er sich selbst wegen pädagogischen Fehlverhaltens mehrfach angezeigt hat, von seiner eigenen „Erziehung zu einem neuen, ‚konstitutionellen‘ Pädagogen, der den Kindern nicht deshalb kein Unrecht zufügt, weil er sie gern hat oder liebt, sondern deshalb, weil es eine Institution gibt, die sie vor Ungerechtigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt“ (JANUSZ KORCZAK, *Sämtliche Werke*, Bd. 4, S. 312; Hg. BEINER/UNGERMANN 1999).

aus seinen Erziehungseinrichtungen ein exemplarisches Zeugnis ab, das bis heute – auch bis in die ganz konkrete pädagogische Gestaltungspraxis hinein – wertvolle Anregungen geben kann. Insbesondere im Bereich der demokratischen Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsinstitutionen kann KORCZAKs Modell somit durchaus als eine „visionäre Praxis“ (KERBER-GANSE 2013, S. 148) bezeichnet werden, die bis heute aktuell ist.

Für den Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bleibt zu konstatieren, dass es nicht ausreicht, eine Haltung der „Achtung und Wertschätzung“ nur von der einzelnen *Lehr- und Erzieherperson* auf der Mikroebene zu fordern; vielmehr muss sowohl die Mesebene der Gestaltung der jeweiligen *pädagogischen Institution* als auch die Makroebene des gesamten *Bildungssystems* in den Blick genommen werden, wenn es darum geht, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ wirksam zu realisieren und zu etablieren. Hier wird das „Achtungsgebot“ der „Kinderrechtskonvention“ *politisch*, indem es die Schaffung *struktureller Bedingungen* fordert, die der einzelnen Lehr- und Erzieherperson ein pädagogisches Handeln im Sinne des „Kinderrechts auf Achtung“ auch faktisch und real ermöglicht.

Positiv für die Entwicklung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu bewerten ist m. E. die Tatsache, dass eine Fülle von Ansätzen im Entstehen begriffen ist, innerhalb derer konkrete Gestaltungsmöglichkeiten einer „Kinder- und Menschenrechtspädagogik“ diskutiert und erprobt werden. Die Bedeutung einer „Pädagogik der Achtung“ wird durch die Einbettung in die aktuelle Diskussion um eine zeitgemäße Kinder- und Menschenrechtspädagogik verstärkt thematisiert. KORCZAKs Plädoyer für eine „Pädagogik der Achtung“ erfährt im Zuge dieser aktuellen Kinderrechtsdebatte eine Neubewertung im Sinne einer Wiederentdeckung und tendenziellen Aufwertung. Für die Konzeption einer aktuellen „Pädagogik der Wertschätzung“ ergeben sich daraus wertvolle Impulse. Diese sind vor allem im Bereich einer Neubestimmung der Qualität pädagogischer Beziehungen, aber auch im Hinblick auf eine konsequente Ausgestaltung demokratischer Strukturen auf allen Ebenen des Schul- und Bildungswesens zu verorten.

Die Befunde der neueren pädagogischen Beziehungsforschung ergeben bzgl. der Qualität von „Achtung“ und „Wertschätzung“ im Erziehungskontext ein ambivalentes Bild. Obgleich sich Fortschritte bei der Umsetzung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ in unseren Bildungs- und Erziehungseinrichtungen abzeichnen, können wir uns *quasi* nicht entspannt zurücklehnen, das Thema „Wertschätzung in der Pädagogik“ als „erledigt“ betrachten und es beruhigt „ad acta“ legen. Denn noch immer gibt es tagtäglich seelische Verletzungen, Kränkungen, Beschämungen, Demütigungen, Missachtung sowie körperliche Gewalt und sexuellen Missbrauch an unseren Schulen – auch durch professionelle Lehr- und Erziehungspersonen. Eine diesbezügliche „Entwarnung“ ist also offensichtlich nicht angebracht; vielmehr bedarf es weiterhin eines engmaschigen „Monitorings“ in allen Bereichen des Erziehungs- und Bildungswesens, um Auswüchse nicht-wertschätzender Erziehungspraktiken wirksam aufzudecken, öffentlich anzuzeigen und systematisch zu unterbinden. Mindestens genauso wichtig sind im Zuge einer „Pädagogik der Wertschätzung“ Präventionsmaßnahmen, die ein von Achtung, Anerkennung und Wertschätzung getragenes Verhalten von Lehr- und Erziehungspersonen aktiv fördern und ermöglichen.

Die Frage, ob die „Kinderrechte“, wie sie in der UN-Konvention von 1989 deklariert und inzwischen weltweit anerkannt wurden, als Maßstab für die Qualität pädagogischer Beziehungen dienen können, ist m. E. vor dem Hintergrund der o. g. Ausführungen prinzipiell *positiv* zu beantworten. Zum einen sind die „Menschenrechte“ – respektive die „Kinderrechte“ – spätestens seit der vorbehaltlosen deutschen Ratifizierung im Jahre 2010 *de jure* bereits eine wesentliche Grundlage unseres gesamten Erziehungs- und Bildungssystems; andererseits sind die darin formulierten grundlegenden Einzelrechte des Kindes, die auf dem bereits 70 Jahre zuvor von KORCZAK formulierten „Recht des Kindes auf Achtung“ beruhen, heute aktueller denn je. Ihre Universalität und weltweite Anerkennung ermöglichen es, auf ihrer Grundlage pädagogische Prinzipien zu formulieren, die – unabhängig von kulturellen, weltanschaulichen, religiösen oder ethischen Standpunkten – gleichsam *globale* Gültigkeit beanspruchen können. In einer Zeit der zunehmenden weltweiten Vernetzung und Globalisierung, die einerseits durch die fortschreitende digitale Revolution, andererseits aber auch durch die weltweiten Fluchtbewegungen großen Ausmaßes in rasantem Tempo voranschreitet, bieten die „Menschenrechte“ im Allgemeinen und die „Kinderrechte“ im Besonderen nicht nur eine *rechtliche*, sondern auch eine *ethische* Grundorientierung für alle Bereiche pädagogischen Denkens, Planens, Organisierens und Handelns.

Ein „Ausruhen“ auf dem Erreichten – der Deklaration der „Kinderrechte“ sowie ihrer weltweiten rechtlichen Anerkennung – darf es allerdings für den Erziehungs- und Bildungsbereich auch hierzulande nicht geben. Obgleich sich seit KORCZAKs Zeit zweifellos manches in Richtung einer von „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik zum Positiven verändert hat, halten sich innerhalb unseres Bildungswesens hartnäckig gewisse Strukturen, die m. E. eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an den Schulen immer wieder konterkarieren – wie z. B. die frühe Selektion, der kontraproduktive Leistungsdruck, die undifferenzierten und oftmals entmutigenden Ziffernnoten, der angstinduzierende Wettbewerb, die konkurrenzorientierten Vergleichsprüfungen, das die Solidarität unterlaufende Einzelkämpfertum usw. (vgl. Kap. 4.1.4). Doch auch unabhängig von den strukturellen Problemen, mit denen sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute konfrontiert sieht, kann es mit der bloßen *Erklärung* der Kinderrechte – etwa im Rahmen von Schulprogrammen, die sich eine „wertschätzende Erziehung“ gleichsam „auf ihre Fahnen“ geschrieben haben – nicht getan sein. Noch immer ist jeder einzelne Pädagoge/jede einzelne Pädagogin aufgefordert, eine den „Kinderrechten“ entsprechende Bildung und Erziehung im Geiste der „Achtung und Wertschätzung“ tagtäglich vor Ort neu und konsequent zu *realisieren*. Die Haltung der Selbstkritik bezüglich des individuellen Lehrerhandelns, aber auch der kritischen Selbstreflexion innerhalb des jeweiligen Lehrerteams sowie der gesamten pädagogischen Institution gehört dabei zu den unverzichtbaren Elementen einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Nicht zuletzt in dieser Hinsicht kann KORCZAK heutigen Erziehungs- und Lehrpersonen, aber auch Schulen und anderen Bildungseinrichtungen ein gutes Vorbild sein.

3.2.4 Bedeutung für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute

An dieser Stelle soll nun noch genauer untersucht werden, welche Bedeutung KORCZAKs Ansatz des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ haben kann. Dabei sollen insbesondere folgende Aspekte thematisiert werden: 1. die Bedeutung der „Achtung“ als eines „Menschenrechtes“ von Kindern; 2. die Begründung der „Achtung“ in der „Menschenwürde“ und die Bedeutung der „Gleichwertigkeit“ von Kindern und Erwachsenen; 3. die Implikationen des „Rechts des Kindes, so zu sein, wie es ist“; 4. die Qualität der „pädagogischen Beziehung“ als einer „dialogischen Begegnung“ auf Augenhöhe; 5. die Problematik der „pädagogischen Liebe“; 6. die Bedeutung des „Bildes vom Kind“; 7. die Konsequenzen von „Achtung“ und „Wertschätzung“ für eine veränderte Lernkultur; 8. die Gestaltung von „Demokratielernen“, „Partizipation“ und „Selbstverwaltung“ in pädagogischen Institutionen; 9. die Bedeutung des „Lehrervorbildes“ und anderer „guter Beispiele“ als Mittel der „moralischen Erziehung“; 10. „Achtsamkeit“, „pädagogische Einfühlung“ und „Humor“ als pädagogische Grundkompetenzen; 11. die Unverzichtbarkeit der „Selbstentwicklung“ und „kritischen Selbstreflexion“ der Lehrperson; und schließlich: 12. die Sensibilisierung für jegliche Formen von „Missachtung“ in pädagogischen Kontexten. Bei der nun folgenden Analyse soll herausgearbeitet werden, ob und inwieweit KORCZAKs diesbezügliche pädagogische Ideen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ auch heute noch relevant sein können. Die Betrachtungen sollen enden mit einer kritischen Gesamtwürdigung des Werkes KORCZAKs im Hinblick auf das Thema der vorliegenden Arbeit.

1. „Achtung“ als ein grundlegendes „Menschenrecht“ von Kindern und Jugendlichen, das über ein rechtlich unverbindliches „Bedürfnis“ von Kindern hinausgeht

Die zentrale Grundlage, auf der die gesamte Pädagogik KORCZAKs aufbaut, ist das von ihm proklamierte „Recht des Kindes auf Achtung“. Aus KORCZAKs Einsicht in das kindliche *Bedürfnis* nach Achtung und Wertschätzung, aber auch aufgrund seiner Erfahrung der vielfach missachtenden und nicht wertschätzenden Erziehungspraktiken seiner Zeit fordert der polnische Pädagoge unmissverständlich dazu auf, die den Kindern und Jugendlichen uneingeschränkt zustehende „Achtung“ auch gesetzlich zu verankern, so dass kein Erwachsener mehr das *Recht* hat, Kinder geringschätzend, herablassend oder abwertend zu behandeln. Kinder als das, was sie sind – nämlich individuelle Persönlichkeiten mit eigenen Empfindungen, Gedanken, Fragen, Sorgen und Nöten – ernst zu nehmen und bedingungslos *wertzuschätzen*, das ist zweifellos die zentrale Botschaft der pädagogischen Schriften KORCZAKs. Eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ kann sich insofern unmittelbar auf ihren prominenten „Wegbereiter“ beziehen, der den Kern ihres Anliegen theoretisch formuliert und praktisch modellhaft vorgelebt hat.

Im Vergleich zu den *neueren* Ansätzen einer von „Wertschätzung“ getragenen Erziehung und Bildung, wie sie etwa im Umfeld der „Humanistischen Pädagogik“ im

letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden (vgl. Kap. 2.3), ist es als ein besonderes Verdienst KORCZAKs anzusehen, dass dieser bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts die „Achtung“ nicht nur als ein *Grundbedürfnis*, sondern auch als ein *Recht* von Kindern und Jugendlichen verstanden und dieses nachdrücklich eingefordert hat. Ein solches *menschenrechtliches* Verständnis von „Achtung“ stellt alle in diesem Sinne erfolgenden pädagogischen Haltungen, Verhaltensweisen und Maßnahmen begründungstheoretisch auf eine stabilere Basis, als es das Verständnis von „Wertschätzung“ als eines *Grundbedürfnisses* von Kindern und Jugendlichen allein könnte. Und so ist es nicht verwunderlich, dass auch die von JEBB bereits 1919 gegründete „International Save the Children Alliance“, die wesentlich zum Zustandekommen der ersten „Kinderrechtserklärung“ des Völkerbundes beigetragen hat (vgl. Kap. 3.2.3), in einer Veröffentlichung aus dem Jahr 2002 den „*Needs-based Approach*“ (auf Bedürfnissen beruhenden Ansatz) dem „*Rights-based Approach*“ (auf Rechten beruhenden Ansatz) gegenüberstellt, wobei sie letzteren zur Grundlage ihrer Kinderrechtsarbeit erklärt. Zwar hat der „*Bedürfnisansatz*“ durchaus seine Berechtigung; doch nur der „*Rechtsansatz*“ bietet eine tragfähige Basis für pädagogisches und politisches Handeln im Sinne der „Kinderrechte“, da nur er den verbindlichen und universellen Rechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen auf Achtung, Anerkennung, Wertschätzung, Respekt, Bildung, Beteiligung, Hilfe und Schutz deutlich macht. *Bedürfnisse* von Kindern und Jugendlichen – wie z. B. dasjenige nach „Angenommensein“, „Verstandenwerden“ und „Zugehörigkeit“ – *können* Lehr- und Erziehungspersonen *erfüllen* oder auch *nicht erfüllen*; das ist gleichsam in ihr persönliches Belieben gestellt. *Rechte* hingegen – wie das „Recht des Kindes auf Achtung“ – beinhalten einen unbedingten Verpflichtungs- und Aufforderungscharakter gegenüber allen pädagogischen und bildungspolitischen Akteuren. Eine von „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragene Erziehungs- und Bildungspraxis ist somit nicht mehr in das Belieben der einzelnen Lehrperson gestellt; vielmehr ist diese rechtlich dazu *verpflichtet*, alles in ihrer Kraft Stehende dazu beizutragen, dass die *de jure* bestehenden Rechtsansprüche von Kindern und Jugendlichen auf „Achtung“ auch *de facto* im Rahmen einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik in den jeweiligen pädagogischen Handlungsfeldern umgesetzt werden.

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: KORCZAK war ein wichtiger geistiger Wegbereiter der „Kinderrechte“, denen gerade in der heutigen Zeit eine stetig wachsende Bedeutung im Sinne einer rechtlich und ethisch legitimierenden Funktion zukommt – nicht nur im Bereich der Schulpädagogik, sondern auch z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe. Das Recht des Kindes auf „Achtung“ spielt dabei eine zentrale Rolle und findet am Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend Beachtung im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs und in der Forschung (vgl. Kap. 3.2.3). Den Grundstein dafür hat nicht zuletzt KORCZAK durch seine pädagogischen Schriften und sein exemplarisches erzieherisches Wirken gelegt. Seine Ausführungen zum „Recht des Kindes auf Achtung“ sind heute unverändert *aktuell* – und enthalten unverzichtbare Grundlagen und Anregungen für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“.

2. „Achtung“ von Kindern aufgrund ihrer unantastbaren „Menschenwürde“ und prinzipiellen „Gleichwertigkeit“, die jeglichen pädagogischen Allmachtsansprüchen eine klare Absage erteilt

Ein entscheidender und bis heute aktueller Gesichtspunkt der KORCZAK'schen Pädagogik ist zweifellos die Einsicht in die prinzipielle *Gleichwertigkeit* von Kindern und Erwachsenen, die in deren *Menschenwürde* begründet liegt. „Das Kind ist ein ebenso wertvoller Mensch wie wir“, schreibt KORCZAK (KORCZAK 1939/2009, S. 46). Die *Würde* des Menschen führt zum ethischen Postulat der *Achtung*, das für KORCZAK auch den jungen Menschen, also das Kind und den Jugendlichen, in besonderer Weise mit einschließt.

KORCZAK greift hier auf eine Denkfigur zurück, die sich bereits bei KANT findet, und erweitert diese explizit im Hinblick auf *Kinder*, also noch nicht erwachsene Menschen. Im Zuge des beginnenden Menschenrechtsdenkens der Aufklärungszeit hatte KANT die „Achtung“ als eine zentrale ethische Kategorie ausgewiesen, der im Rahmen seiner Pflichtethik insofern eine wichtige Bedeutung zukommt, als sie den Menschen als sittlich-moralisches Subjekt für die Imperative des Sittengesetzes im Denken, Fühlen und Wollen öffnet und bereit macht. Dadurch wird die Grundlage für jegliches ethische Handeln gelegt, welches *ohne* „Achtung“ nach KANTs Auffassung schlechterdings nicht möglich ist. Für den pädagogischen Kontext relevant ist dabei die Feststellung, dass es sich für KANT bei der „Achtung“ keinesfalls um eine rein *intellektuelle Kategorie* handelt, sondern um eine lebendige *moralische Empfindung*, die durch die vernunftgemäße Einsicht in ihre sittliche Berechtigung „*gewirkt*“ werden kann. Ob der einzelne Mensch im Sinne der „Achtung“ handelt, liegt also in seiner Vernunft und einer durch diese *bewirkten* Empfindung begründet. So schreibt KANT in seiner „Kritik der praktischen Vernunft“: „Also ist Achtung fürs moralische Gesetz ein Gefühl, welches durch einen intellektuellen Grund gewirkt wird, und dieses Gefühl ist das einzige, welches wir völlig a priori erkennen, und dessen Notwendigkeit wir einsehen können“ (KANT 1788/1968, Bd. 6, S. 194). In seiner „Metaphysik der Sitten“ führt KANT weiter aus, dass „Achtung“ ein grundlegendes Recht des Menschen ist, auf das jeder einen *Anspruch* hat, woraus jedoch auch die *Verpflichtung* des Einzelnen erwächst, seine Mitmenschen zu achten. „Ein jeder Mensch hat rechtmäßigen Anspruch auf Achtung von seinen Nebenmenschen, und wechselseitig ist er dazu auch gegen jeden anderen verbunden“, schreibt KANT (KANT 1797/1968, Bd. 7, S. 600f).

Was den anthropologischen *Grund* der „Achtung“ betrifft – und hier schließt sich der Kreis zu KORCZAK – sieht KANT sowohl den Anspruch als auch die Pflicht zur „Achtung“ jedes Menschen in dessen „Würde“ begründet, die *a priori* gegeben und insofern unantastbar ist. „Die Menschheit selbst ist eine Würde; denn der Mensch kann von keinem Menschen (weder von anderen noch gar von sich selbst) bloß als Mittel, sondern muss jederzeit zugleich als Zweck gebraucht werden ...“ (ebd.). Aus dieser dem Menschen – qua seines Menschseins – eigenen „Würde“ folgt für KANT die Pflicht des Menschen zur „Selbstschätzung“ der eigenen Person sowie zur „Selbstschätzung“ anderer Menschen – man könnte auch sagen: zur „Wertschätzung“ anderer Menschen. „Gleichwie er also sich selbst für keinen Preis weggeben kann (welches

der Pflicht der Selbstschätzung widerstreiten würde), so kann er auch nicht der ebenso notwendigen Selbstschätzung anderer, als Menschen, entgegen handeln ...“, führt KANT aus (ebd.). Der Mensch ist somit verpflichtet, „... die Würde der Menschheit an jedem anderen Menschen praktisch anzuerkennen, mithin ruht auf ihm die Pflicht, die sich auf die jedem anderen Menschen notwendig zu erzeigende Achtung bezieht“ (ebd.). Hier wird nochmals die enge Verbindung der „Würde“ des Menschen zu dem Postulat der „Achtung“ vor dem Menschen deutlich, dem sich auch KORCZAKs Pädagogik explizit verpflichtet sieht.

Die *Erweiterung* dieser bereits von KANT formulierten Auffassung durch KORCZAK liegt im Wesentlichen darin, explizit und nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht zu haben, dass das „Recht auf Achtung“ bereits für *junge* Menschen – also für Kinder und Jugendliche – unbedingte und volle Geltung beanspruchen kann und muss. Damit tritt KORCZAK den weit verbreiteten Erziehungsvorstellungen seiner Zeit, die Kinder in vielerlei Hinsicht als würdelose, da noch unmündige „Objekte“ betrachtete und sie – dieser Sichtweise entsprechend – häufig herabwürdigenden, demütigenden und missachtenden Erziehungspraktiken aussetzte, mit aller Entschiedenheit entgegen. Konnte KANT noch konstatieren: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (KANT 1803/1983, S. 699), so erteilt KORCZAK jeglichem Omnipotenzanspruch von Erziehungspersonen, Erziehungsprogrammen oder Erziehungssystemen eine klare Absage. Zu genau kennt KORCZAK den bisweilen hemmungslosen Machtmissbrauch von Erziehungspersonen wie Eltern oder professionellen Pädagogen, aber auch von Erziehungsinstitutionen wie Kinderheimen oder Schulen, als dass er dem Kind sein „Menschsein“ nur insoweit zusprechen könnte, als das Kind „Erziehung“ erfahren hat.

Anders als KANT bezieht KORCZAK eine fundamental *erziehungskritische* Position; denn eine Erziehung, die der Willkür folgt und *nicht* das „Recht des Kindes auf Achtung“ zum Mittelpunkt und Maßstab all ihrer Bemühungen macht, kann Kinder in ihrem Menschsein nicht nur tiefgreifend verstören, sondern auch ihre allseitige freie Persönlichkeitsentfaltung empfindlich beeinträchtigen und sie im Extremfall sogar nachhaltig beschädigen – auch heute noch. Ein realitätsferner Erziehungsoptimismus, wie ihn KANT vertrat, bleibt KORCZAK fremd. Und so wird der polnische Pädagoge nicht müde, immer neu vor den destruktiven Folgen einer Erziehung zu warnen, die *nicht* von einer grundlegenden Achtung und Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen getragen ist. Somit hat das Grundpostulat KORCZAKs, die Kinder auf der Basis einer „Pädagogik der Achtung“ zu erziehen, in einer Zeit, in der junge Menschen – auch hierzulande – immer noch in nicht geringem Maße zu Opfern des Fehlverhaltens „pädagogischer“ Akteure in Elternhäusern, Kindergärten, Schulen, Tagesstätten und Heimen werden, m. E. nichts an Aktualität verloren – auch wenn sich das gesamtgesellschaftliche *Bewusstsein* bzgl. solcher Missstände in pädagogischen Kontexten seit KORCZAKs Lebenszeit zweifellos verändert haben mag.

Die Brisanz, ja fast möchte man sagen: die „Sprengkraft“ des Ansatzes von KORCZAK für das pädagogische Denken und Handeln der Gegenwart sollte nicht unterschätzt werden. KORCZAK hat grundlegende und über lange Zeiträume sicher

geglaubte Annahmen der Erziehungstheorie, aber auch der Erziehungspraxis prinzipiell erschüttert. Er kehrt den pädagogischen „Allmachtsanspruch“ des KANT'schen Erziehungsdenkens gleichsam um – und stellt ihn damit grundsätzlich in Frage. Die bereits erwähnte zentrale Feststellung KORCZAKs – „Das Kind wird nicht erst Mensch, es ist schon einer“ (KORCZAK 1919/2014, S. XXIII) – kann geradezu als *Gegenprogramm* zu der Auffassung KANTs gelesen werden, der Mensch werde erst Mensch durch Erziehung. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass KORCZAK einer passiven *Laissez-faire*-Erziehung oder gar einer *antipädagogischen* Haltung das Wort reden will. Vielmehr macht er in seinem pädagogischen Werk und Wirken immer wieder deutlich, dass es sehr wohl einer sorgfältig gestalteten pädagogischen Umgebung mit klaren Regeln und Strukturen bedarf, aber auch einer unermüdlichen personalen Zuwendung seitens der Erzieherperson(en) zu den einzelnen Kindern und Jugendlichen mit allen ihren Nöten, Anliegen, Fragen, Meinungen und Interessen, wenn es darum geht, eine „Pädagogik der Achtung“ zu verwirklichen. Die „Achtung“ vor Kindern und Jugendlichen ist für KORCZAK der wichtigste ethische Maßstab, an dem sich die Qualität jeglicher Erziehungshandlungen, Erziehungskonzepte und Erziehungsinstitutionen immer wieder neu bemessen lassen muss – auch heute noch. Das „Prinzip der Achtung“ kann m. E. auch in der Gegenwart zur Richtschnur pädagogischer Bemühungen, Entscheidungen und Gestaltungen werden – seien diese nun personaler, institutioneller oder bildungspolitischer Art.

3. Das „Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ als wichtige Grundlage einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“

Eine weitere Konsequenz aus der Auffassung KORCZAKs, dass das Kind „ein ebenso wertvoller Mensch wie wir“ ist, liegt in seiner Feststellung, dass das Kind das Recht hat, ein *Kind* zu sein – genauso wie es dem erwachsenen Menschen quasi selbstverständlich zusteht, ein Leben als *Erwachsener* zu führen. An zentraler Stelle spricht KORCZAK vom „Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“; dieses Recht ist eines der drei „Grundrechte“, die KORCZAK für Kinder explizit fordert (KORCZAK 1919/2014, S. 40). Die Formulierung dieses Kinderrechts mag zunächst merkwürdig anmuten: Sind denn Kinder nicht immer schon – gleichsam von Natur aus – *so, wie* sie sind, und *das, was* sie sind: nämlich *Kinder* – also junge Menschen? Was also meint KORCZAK mit dieser eigens als „Recht“ formulierten Forderung?

Zunächst ist festzustellen, dass diese zentrale Aussage KORCZAKs m. E. verschiedene Bedeutungsaspekte beinhaltet, die sich aus seinem Gesamtwerk erschließen und die im Folgenden – mit Blick auf ihre heutige Aktualität – in Form von drei Grundfragen charakterisiert werden sollen.

Aspekt 1: Können Kinder auch wirklich „Kinder“ sein? Nach Auffassung KORCZAKs konnten die Kinder seiner Zeit in weiten Bereichen keine *Kinder* sein, d. h., sie wurden durch eine nicht kindgerechte Erziehung in starkem Ausmaß daran gehindert, diejenigen Tätigkeiten auszuüben, die Kindern gemäß sind. Die Kinder aus KORCZAKs Schilderungen durften nicht in ausreichendem Maße spielen, ihre Entdeckerfreude entfalten und sich am gegenwärtigen Augenblick – zum Beispiel in

der freien Natur – erfreuen; stattdessen wurden sie durch eine allzu autoritäre und rigide Erziehung schon früh eingeeignet, beschränkt, verängstigt und somit ihrer Freiheit, ihres unvoreingenommenen Mutes sowie ihrer ursprünglichen Lebenskraft und leiblich-seelischen Gesundheit beraubt. Als Schulkinder wurden sie vielfach gezüchtigt, den Zwangsprozeduren des Lernens unterworfen und nicht selten jeglicher Lernfreude allzu früh entwöhnt. Kinder, die keine Schulen besuchen konnten – oft, weil sie aus prekären Verhältnissen stammten – wurden häufig vernachlässigt; es mangelte ihnen an Pflege, an Fürsorge und an einer „Achtung“ ihres *Kindseins* sowie aller damit verbundenen Bedürfnisse. Mit anderen Worten: Vielen Kindern zu KORCZAKs Zeit fehlte eine „Kindheit“, die von Erwachsenen in einer Weise geschützt und begleitet worden wäre, wie es dieser Entwicklungsphase des jungen Menschen entsprechen würde.

Auch heutige Kinder können nicht immer in dem Maße „Kinder“ sein, wie es ihnen im Sinne KORCZAKs zusteht. Bis heute gibt es viele Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen nicht in ausreichendem Maße spielen, sich frei bewegen und sich ungezwungen entfalten können. Es gibt eine wachsende Zahl von Kindern, die in Armut aufwachsen⁹⁰, und solche, die von ihren Eltern körperlich, seelisch oder sozial vernachlässigt werden. Andererseits leben in unserer sog. „Wohlstandsgesellschaft“ auch Kinder und Jugendliche, die überbehütet, mit übermächtigen elterlichen Bildungsambitionen und hohem kulturellem „Freizeitstress“ heranwachsen. Und schließlich gibt es in allen Bevölkerungsgruppen Kinder und Jugendliche, die ihre Freizeit überwiegend *allein*, nicht selten mit süchtigem Konsum elektronischer Medien oder abhängig machender Substanzen verbringen. – Auch in heutigen Schulen wird die ursprüngliche kindliche Neugier, Experimentierfreude, Lernlust und Wissbegierde nicht immer erhalten oder pädagogisch erfolgreich gefördert. Leistungsdruck, Erfolgszwang, Lernunlust, Versagensangst und daraus resultierende Entwicklungsstörungen oder psychosomatische Erkrankungen halten auch in heutigen „Kindheiten“ vielfach allzu früh Einzug – und beeinträchtigen die gesunde Persönlichkeitsentwicklung von Kindern oft nachhaltig. Eine Achtung von Kindern als das, was sie sind – nämlich junge Menschen mit einem elementaren Bedürfnis nach ursprünglicher Lebensfreude und gemeinschaftlichem Spiel, nach ungezwungenem Tun und gegenwärtigem Sein, nach realem Kontakt und lebendiger Begegnung, nach liebevoller Zuwendung und bedingungsloser Wertschätzung – wird in vielen Bereichen bis heute zu wenig gepflegt, auch in institutionalisierten pädagogischen Kontexten. Insofern kann KORCZAK uns bis heute ein Anlass zur kritischen

90 Vgl. hierzu z. B. die 2016 veröffentlichte Studie der Bertelsmann-Stiftung, derzufolge in Deutschland fast 2 Millionen Kinder unter 18 Jahren von Armut betroffen sind, wobei der Anteil in den westdeutschen Bundesländern in den letzten Jahren gestiegen ist, während der Anteil in den ostdeutschen Ländern leicht zurückging. Damit wächst etwa jedes fünfte Kind in der Bundesrepublik in einer von Armut betroffenen Familie oder Lebenssituation auf. Die Studie hebt hervor, dass sich anhaltende Armutserfahrungen negativ auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie auf ihre Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe auswirken. Die Bertelsmann-Studie von 2017 hat außerdem gezeigt, dass „Kinderarmut“ in Deutschland „oft ein Dauerzustand“ ist. Vgl. online unter URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/Stichwort: Kinderarmut](https://www.bertelsmann-stiftung.de/Stichwort:Kinderarmut) [Stand: 23.10.2017].

Besinnung auf zeitgemäße pädagogische Ziel- und Wertvorstellungen sein, die immer auch als adäquate Antworten auf die *Signatur der Gegenwart* verstanden werden müssen. Eine „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ ist nicht zeitlos; sie muss sich unter den Bedingungen der jeweiligen gesellschaftlichen und pädagogischen Wirklichkeit stets neu verorten. Dabei kann das „Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“, m. E. als wichtige Grundorientierung dienen, die unseren Erziehungs- und Bildungsbemühungen – gerade in der heutigen Zeit – Maß und Richtung geben kann.

Ein Weiteres kommt hinzu: Seit POSTMAN im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts das „Verschwinden der Kindheit“ anmahnte, deren Entdeckung eine bedeutende neuzeitliche Errungenschaft war, hat sich die Situation der medialen „Überfrachtung“ von Kindern und Jugendlichen eher noch verschärft (vgl. POSTMAN 1986). Obgleich die Auswirkungen der elektronischen Massenmedien auf Kinder und Jugendliche unterschiedlich beurteilt werden, steht es m. E. außer Frage, dass die zunehmende Digitalisierung von Kindheit und Jugend das Leben junger Menschen tiefgreifend verändert hat. Eine wachsende Anzahl von Kindern und Jugendlichen verbringt einen Großteil ihrer Freizeit vor Bildschirmen in „virtuellen Welten“ – nicht selten *alleine* und ohne Bezug zur „realen“, sinnlich erlebbaren Wirklichkeit. Obgleich die *quantitative* Kontaktdichte in virtuellen „sozialen“ Netzwerken oftmals hoch ist, ersetzt diese m. E. nicht die Qualität *unmittelbarer*, persönlicher Sozialkontakte im Rahmen „realer“ Begegnungen und Freundschaften, die Kinder und Jugendliche in ihrer Erlebnisfähigkeit, Körperlichkeit und Emotionalität *ganzheitlich* ansprechen. SPITZER führt in seiner jüngsten Veröffentlichung aussagekräftige Studien an, die Hinweise darauf geben, dass gerade diejenigen Kinder und Jugendlichen, die oft stundenlang allein vor dem Bildschirm sitzen und Online-Games spielen oder in digitalen sozialen Netzwerken unterwegs sind, häufig unter Stress, Empathieverlust, Depressionen, motorischen Schädigungen sowie Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und Schlafstörungen leiden – und dass sie, wie der Autor formuliert, regelrecht „cyberkrank“ werden (vgl. SPITZER 2015). Computersucht, Cyber-Mobbing und Internetkriminalität sind Phänomene, denen heutige Kinder und Jugendliche in hohem Maße ausgesetzt sind. Ob die neuen elektronischen und digitalen Medien mit ihren oft gewalttätigen oder hasserfüllten Inhalten in jedem Fall „kindgemäß“ sind, muss bezweifelt werden. Die bereits 2016 angekündigte und 2018 aktualisierte „digitale Bildungsoffensive“ der Bundesregierung mit ihrem Fünf-Milliarden-Euro-Investitionsprogramm „Digitalpakt#D“, das die rund 40 000 deutschen Schulen in den nächsten fünf Jahren computertechnisch aufrüsten soll, bietet zweifellos insofern *Chancen* für die Bildung der nahen Zukunft, als dadurch Kinder und Jugendliche zu einem *bewussten Umgang* mit den neuen Medien angeleitet werden können, wodurch ihre *Mediennutzungskompetenz* erhöht wird. Wenn Computer und Tablets in Klassenzimmern allerdings die Lehrpersonen in naher oder ferner Zukunft *ersetzen* sollen, ist m. E. Skepsis angebracht. Kann ein Kind inmitten von Hightech-Welten mit überdimensionalen Bildschirmen oder vollautomatisierten Lernrobotern – und im Extremfall ohne den *persönlichen pädagogischen Bezug* zu einer oder mehreren Lehrpersonen – noch in dem ursprünglichen Sinne „Kind“ sein, von dem KORCZAK spricht? Können Computer

allein Kindern und Jugendlichen die „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ geben, die diese in ihrer Entwicklung und bei ihrem Lernen so dringend benötigen? Bringt es die Menschheit wirklich voran, wenn sie sich den Ideen des „Transhumanismus“ verschreibt, der sogar die Menschen *selbst* technisch aufrüsten und sie zu „transhumanen Wesen“ umformen will, wie es etwa MORE fordert?⁹¹ Oder brauchen Kinder gerade heute bewusst gestaltete pädagogische „Schonräume“, die sie vor „entwicklungsbeeinträchtigenden Einflüssen“ schützen und ihnen ein zeitgemäßes „pädagogisches Moratorium“ zugestehen, wie dies etwa die Veröffentlichung von DRIESCHNER nahelegt (vgl. DRIESCHNER 2011, S. 157ff)? Solchen Fragen muss sich eine „humane“ und „menschengemäße“ Pädagogik in der Gegenwart und nahen Zukunft zweifellos stellen.

Auch hier kann KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ uns in der heutigen Zeit wenn nicht eine Mahnung, so doch zumindest ein Denkanstoß sein. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ sollte bei allen technischen Innovationen des digitalen Zeitalters, die über die Schulen quasi ungefragt „hereinbrechen“ – und die nicht selten eher *ökonomischen* als *pädagogischen* Interessen dienen –, stets die kritische Frage im Bewusstsein behalten werden, ob angesichts der technischen Neuerungen in unseren Bildungseinrichtungen der „menschliche Faktor“, der allein Garant einer „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ sein kann, nicht allzu sehr in den Hintergrund gedrängt wird. Wo dies der Fall ist, kann KORCZAK als „Anwalt des Kindes“ durchaus auch heute noch Pate stehen, da er mit seiner „Pädagogik der Achtung“ Maßstäbe gesetzt hat, die angesichts der *post-modernen* Bedrohungen der „Kindheit“ m. E. aktueller sind denn je.

Aspekt 2: Können Kinder sich als die individuellen Persönlichkeiten entfalten, die sie eigentlich sind? Dieser zweite Aspekt des von KORCZAK proklamierten „Rechtes des Kindes, so zu sein, wie es ist“, bezieht sich auf die Frage, inwieweit Kinder und Jugendliche ihre individuelle Persönlichkeit im Rahmen der pädagogischen Kontexte, in denen sie aufwachsen, ungehindert und frei entfalten können.

Zu KORCZAKs Zeit war dies wohl eher die Ausnahme als die Regel, wenn man seinen Schilderungen der ihn umgebenden pädagogischen Milieus glaubt. Die Mehrzahl der Kinder wurde in geradezu paramilitärischen „Drillschulen“ von zumeist autoritären Lehrern der „alten Schule“ mit harter Hand gezüchtigt, dressiert und zurechtgebogen; auf individuelle Interessen, Begabungen, Neigungen oder sonstige Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und Jugendlichen wurde im Allgemeinen keine Rücksicht genommen. Methoden aus dem Arsenal der „Schwarzen Pädagogik“ entsprachen der gängigen und verbreiteten Erziehungspraxis, nicht nur in Familien und Erziehungsheimen, sondern auch in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Reformpädagogisches Gedankengut brach sich nur mühsam und allmählich Bahn – und wurde nicht selten mit Anfeindungen und Argwohn seitens der etablierten Institutionen und Behörden aufgenommen. Vor diesem

91 Vgl. MAX MORE: Vom biologischen Menschen zum posthumanen Wesen. In: Telepolis vom 17. Juli 1996. Online unter: URL: <https://www.heise.de/tp/> [Stand: 30.09.2016].

erziehungsgeschichtlichen Hintergrund proklamiert KORCZAK das „Recht“ des Kindes, sich selbst und seine individuelle Persönlichkeit so entfalten zu können, wie es ihrer Einmaligkeit und jeweiligen Besonderheit entspricht. „Bis zum äußersten wehrt er sich dagegen, die individuelle Persönlichkeit des Kindes nach eigenen Vorstellungen zu formen und ihm die eigenen Urteile und Programme aufzuzwingen“, schreibt NEWERLY, der Weggefährte und zeitweilige Mitarbeiter KORCZAKs (NEWERLY, in: KORCZAK 1919/2014, S. XXII). Diese Einschätzung zeigt mit eindrücklichen Worten, wie zentral dieser Aspekt für KORCZAK offenbar war.

Man könnte mit Blick auf die heutige Zeit leicht dem vorschnellen Urteil verfallen, dieses Problem habe sich längst erledigt, da sich die „moderne“ Pädagogik doch stets dem „Wohl“ des einzelnen Kindes und der Entfaltung seiner „individuellen Persönlichkeit“ verpflichtet wisse. Aber ist das wirklich so? Können heutige Kinder und Jugendliche ihre „Individualität“ – quasi in vollem Umfang und gänzlich unbehindert – tatsächlich in der Weise zur Entfaltung bringen, wie es KORCZAK bereits vor rund 100 Jahren gefordert hat?

Es sprechen manche Argumente dafür, dass dies ein Trugschluss ist. Schaut man allein auf die große Zahl von *Schulabbrechern* und sog. „Schulversagern“, die unsere modernen Bildungseinrichtungen ohne jeden Schulabschluss verlassen⁹², so kommen Zweifel auf, ob diese Jugendlichen ihre individuelle Persönlichkeit und Begabung in unserem Schulsystem tatsächlich in der Weise entfalten konnten, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Auch wenn man die enge Korrelation des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit dem sozio-ökonomischen Status ihrer Eltern anschaut, auf den nicht zuletzt die PISA-Studien immer wieder kritisch hingewiesen haben, so muss bezweifelt werden, ob in unseren Schulen tatsächlich *alle* Kinder und Jugendlichen ihren persönlichen und herkunftsbedingten Voraussetzungen gemäß bestmöglich *individuell* gefördert werden.

Ein weiterer problematischer Aspekt heutiger Kindheit sind zweifellos die alltäglichen *Stressbelastungen*, denen bereits viele Kinder und Jugendliche in unserer hektischen Gesellschaft ausgesetzt sind – und an denen nicht wenige wo nicht zerbrechen, so doch leiden. Nicht umsonst spricht SCHULTE-MARKWORT in seiner 2016 veröffentlichten Studie von der wachsenden Zahl von „Burnout-Kids“, die unter dem Diktat unserer Leistungsgesellschaft regelrecht zusammenbrechen – und schon im Kindes- oder Jugendalter alle Symptome eines völligen „Ausgebranntseins“ aufweisen (vgl. SCHULTE-MARKWORT 2016; vgl. ders. 2017). Wer von Kindheit an extrem unter „Druck“ steht, ist zwangsläufig weit davon entfernt, sein individuelles persönliches Potenzial frei und ungehindert entfalten zu können. Erschreckend ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass nicht nur die

92 Bis 2015 sollte die bundesweite Quote von Schulabgängern ohne Schulabschluss von 8% auf 4% halbiert werden; das war das erklärte Ziel des „Bildungsgipfels“ von 2008 mit der Bundeskanzlerin und den Ministerpräsident/innen der Länder. Die Statistiken zeigen jedoch, dass dieses Ziel noch nicht annähernd erreicht wurde. Insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern betrug die Abbrecherquote 2015 immer noch zwischen 9,6% (Mecklenburg-Vorpommern) und 6,9% (Thüringen). Quelle: URL: <http://www.news4teachers.de/2015/>; Thema: „Noch immer Hunderttausende Schulabbrecher in Deutschland“ [Stand: 14.11.2016].

Zahl depressiver Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter ständig zunimmt⁹³, sondern dass auch andere psychische Auffälligkeiten – wie z. B. das AD(H)S-Syndrom, aber auch sonstige klinisch relevante Persönlichkeitsveränderungen⁹⁴ bei jungen Menschen – in unserer postmodernen Zivilisation in einem Ausmaß verbreitet sind, das zum kritischen Nachdenken über mögliche Ursachen dieser Entwicklungen in den Lebensbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher Anlass geben muss.

So sollte m. E. kritisch hinterfragt werden, ob Kinder und Jugendliche in unseren modernen westlichen Gesellschaften *tatsächlich* ohne wesentliche Einschränkungen diejenigen individuellen Persönlichkeiten *sein* können, die sie eigentlich sind, oder ob nicht ein übergroßer Anpassungsdruck an bestehende Strukturen und Normen – gerade auch im Bildungsbereich – die freie Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen heute in empfindlicher Weise stört und beeinträchtigt. Im Sinne KORCZAKs sollten wir zumindest kritisch prüfen, ob nicht vielleicht auch heute noch Kinder im Namen von „Erziehung“ und „Bildung“ in ihrer individuellen Persönlichkeit verstört, verbogen, verängstigt, neurotisiert und pathologisiert werden – wenn auch in weniger offensichtlicher und eher subtilerer Weise als noch zu KORCZAKs Zeit. Mit Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit ist m. E. unschwer zu erkennen, dass Kinder und Jugendliche auch heute noch in unzulässiger Weise „eingeeengt“, „zurechtgestutzt“ und bisweilen auch „tyrannisiert“ werden – z. B. durch „Helikopter-Eltern“⁹⁵, die ständig um ihre Kinder „herumkreisen“, um deren Entwicklung auf Schritt und Tritt zu überwachen oder zwanghaft zu kontrollieren. Auch heute noch werden Kinder unnötig bevormundet, und auch heutige Kinder sind nicht davor gefeit, dass ihnen ihr „Eigensinn“, ihre „Eigenheit“, ihre Kreativität, ihre Spontaneität und ihre Empfindungsfähigkeit unter dem Vorwand des „Pädagogischen“ gleichsam „ausgetrieben“ werden. Eine solche Missachtung junger Menschen im Namen von „Erziehung“ ist zweifellos ein Angriff auf die sich entwickelnde Persönlichkeit in ihrem je individuellen Wachstumsprozess. Vor einer „Überpädagogisierung“ junger Menschen durch permanente erzieherische Eingriffe in ihre Freiheitsrechte sind auch heutige Kinder und Jugendliche kaum wirksam geschützt – auch nicht in der Schule, welche die freie „Individualität“ des Kindes immer noch allzu oft den Zwängen standardisierten schulischen Lernens opfert. Das „Subjektsein“, die freie Persönlichkeitsentwicklung, die Lernmotivation und die Kreativität des Kindes werden m. E. auch heute noch vielfach durch eine im Bil-

93 Quelle: SABINE DÖBEL (2015): Zahl depressiver Kinder nimmt dramatisch zu. Bericht vom Kongress der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie von 4.-7. März 2015 in München. Online unter: URL: <https://www.welt.de/gesundheit/psychologie/article137984700/> [Stand: 11.11.2016].

94 Vgl. z. B. NEUHAUS 2016; KERNBERG/WEINER/BARDENSTEIN 2015; FRÖHLICH-GILDHOFF 2013; DAMM 2012.

95 Vgl. den gleichnamigen Buchtitel des langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbandes KRAUS (2013), der vor einer „Überidentifikation“, „Überbehütung“ und „Übergratifikation“ im Umgang mit heutigen Kindern und Jugendlichen warnt – Phänomene, die er bei vielen Eltern unserer Zeit wahrnimmt und die seiner Ansicht nach bei vielen Schüler/innen zu einem „maximalen Erfolgsdruck“ führen.

dungs- und Erziehungsbereich weit verbreitete „Leistungsideologie“ konterkariert, die es sich – oft unreflektiert – zum Ziel setzt, junge Menschen in möglichst reibungslos funktionierende und kontrollierbare „Objekte“ zu verwandeln, die sich den Zwecken der Ökonomie und den Zwängen der Leistungsgesellschaft widerstandslos beugen und unterwerfen.

Als Folge einer solchen einengenden „Funktionalisierung“ und erdrückenden „Überpädagogisierung“ legen sich nicht wenige junge Menschen einen „Charakterpanzer“ zu, bauen dicke seelische, bisweilen auch leibliche Schutzmauern um sich, setzen Masken auf, gehen in die „innere Emigration“ – und verstellen nicht selten ihre *eigentliche* Persönlichkeit bis zur Unkenntlichkeit, um dem äußeren *Anpassungsdruck* Stand zu halten. Gestresst von schulischen Leistungsanforderungen, den Zwangsstrukturen unseres Bildungssystems oftmals ohnmächtig ausgeliefert, seinen Selektionsmechanismen unausweichlich unterworfen und dem Konkurrenzdruck gnadenlos ausgesetzt, verlieren nicht wenige Kinder und Jugendliche jeden Halt und jegliches Vertrauen *in sich selbst* – und können genau das nicht sein, was KORCZAK als ihr vorrangiges Recht bezeichnet hat: die jungen Persönlichkeiten, die sie *in Wahrheit* sind. Auch heute noch kann KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ uns diesbezüglich ein kritisches Korrektiv sein – wenn wir ihre „Botschaft“ hören und sie für die heutige Zeit neu deuten. Die Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen – *so, wie sie sind* und unabhängig von *dem, was sie leisten – bleibt* eine wichtige Aufgabe, aber auch Herausforderung für die Pädagogik der Gegenwart wie der Zukunft.

Aspekt 3: Werden Kinder von Erwachsenen ihren „Kinderrechten“ gemäß behandelt? Zu KORCZAKs Zeit zeigte sich in der pädagogischen Wirklichkeit diesbezüglich offenbar ein überwiegend negatives Bild, das wohl nicht zuletzt Anlass und Motor für die nachdrückliche Forderung des Autors nach einer Festschreibung und Anerkennung von grundlegenden „Kinderrechten“ war. In den Schilderungen KORCZAKs aus seinem Leben und seiner Arbeit als Arzt und Erzieher wird immer wieder deutlich, wie sehr die Kinder seiner Zeit unter *fehlender* „Achtung“ und „Wertschätzung“ gelitten haben – nicht nur im häuslichen Umfeld, sondern auch in Heimen, in Schulen und im öffentlichen Leben. Kinder waren im Polen der Zwischenkriegszeit ein rechtloses „Proletariat auf kleinen Füßen“⁹⁶, dessen gesellschaftliche Missachtung eine scheinbar unhinterfragbare Selbstverständlichkeit war.

Diese Situation hat sich zweifellos heute zum Besseren hin verändert. Spätestens seit der nahezu weltweiten Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 sind die „Kinderrechte“ – zumindest in der westlichen Welt – heute offiziell weitgehend anerkannt. Dies bedeutet freilich nicht, dass die Rechte von Kindern auch tatsächlich überall *umgesetzt* werden oder dass die Erziehungs- und Bildungssysteme bereits *in vollem Umfang* auf ihre Geltung und Verbreitung hin ausgerichtet

96 Die Redewendung vom „Proletariat auf kleinen Füßen“ stammt von IGOR NEWERLY, der als Sekretär KORCZAKs, zeitweise auch als Erzieher in seinen beiden „Kinderhäusern“ sowie als Redakteur von KORCZAKs Zeitschrift für Kinder und Jugendliche mit KORCZAK bis an dessen Lebensende verbunden war (vgl. NEWERLY, Einleitung zu: KORCZAK (1919/2014): Wie man ein Kind lieben soll. Hg. HEIMPEL/ROOS, S. XXI und S. XXX).

wären. KERBER-GANSE stellt zu Recht fest, die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 sei „ein historisch bemerkenswerter menschenrechtlicher Schritt“ gewesen (KERBER-GANSE 2009, S. 231). Dennoch ist mit diesem Schritt noch keine allumfassende Änderung der Situation von Kindern in der Welt gewährleistet. „Für die Umsetzung der Rechte des Kindes bleibt allerorten und zugleich auf eine sehr spezifisch auf die konkreten Kontexte bezogene Weise in Zukunft noch sehr viel zu tun“, resümiert die Autorin (ebd., S. 244).

Hinsichtlich der Frage nach den konkreten Voraussetzungen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der heutigen Zeit lässt sich Folgendes festhalten: Die Missstände in der Erziehung, die vor allem auf einer grundlegenden *Missachtung* von Kindern durch Erwachsene beruhen – und die bereits KORCZAK zu seiner Zeit in oft plastischen Bildern vehement beklagt hat, sind auch heute nicht gänzlich aus der Erziehungswirklichkeit verschwunden. Dies zeigen nicht zuletzt die o. g. aktuellen Studien deutlich und übereinstimmend (vgl. Kap. 3.2.3). Und so kann man für die heutige Situation bzgl. der Verwirklichung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ m. E. konstatieren, dass die durch neuere Studien aufgedeckten, nach wie vor vorhandenen *Missstände* in der pädagogischen Wirklichkeit in gewisser Weise die wenig hoffnungsvoll stimmende Bilanz fortsetzen, welche bereits die Kritiker der „Schwarzen Pädagogik“ seit Ende der 1970er Jahre deutlich artikuliert haben (vgl. DE MAUSSE 1977; MILLER 1981 und 1983; RUTSCHKY 1987 und 1997). Auch heute noch werden Kinder missachtet, beschämt, gedemütigt, geschlagen und missbraucht – aber auch vernachlässigt, verlassen und ausgesetzt. Ein wesentlicher Unterschied der heutigen Situation zu früheren Befunden von „Missachtung“ und „Gewalt“ in pädagogischen Beziehungen besteht wohl darin, dass heute zumindest kein „Pädagoge“ mehr *guten Gewissens* behaupten kann, er handle im Sinne des „Kindeswohls“, wenn er die ihm anvertrauten Kinder oder Jugendlichen „züchtigt“ oder „misshandelt“ – wie auch immer das konkret aussehen mag. Mit anderen Worten: Wenn KORCZAKs 1919 erstmals publiziertes und 1929 neu formuliertes Plädoyer für ein „Recht des Kindes auf Achtung“ sowie die völkerrechtlich verbindliche Verankerung der „Kinderrechte“ in der „UN-Konvention“ von 1989 einen Beitrag dazu geleistet haben, dass es heute zumindest *schwieriger* geworden ist, *ungestraft* die „Kinderrechte“ zu missachten, dann ist dies zumindest als ein gewisser Fortschritt hinsichtlich der Lebensbedingungen heutiger Kinder und Jugendlicher zu werten. Insofern kann der geschichtliche Prozess, der zu einer zunehmenden und weltweiten Beachtung des „Kinderrechtes auf Achtung“ geführt hat, als eine *günstige* Entwicklung gewertet werden, wenn es darum geht, geeignete Bedingungen zu schaffen, auf deren Grundlage eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Bildungseinrichtungen der Gegenwart und nahen Zukunft verwirklicht werden kann.

4. Die Gestaltung der „pädagogischen Beziehung“ als einer „dialogischen“ Begegnung auf Augenhöhe im Rahmen einer „wertschätzenden Pädagogik“

Aus seiner fundamentalen Kritik an der in weiten Bereichen *nicht* von „Achtung“ getragenen Pädagogik seiner Zeit wagt KORCZAK den Neuentwurf einer „pädago-

gischen Beziehung“, in der die jahrhundertlang sicher geglaubten „tektonischen“⁹⁷ Verhältnisse zwischen „Erzieher“ und „Kind“ gleichsam auf den Kopf gestellt werden. Hierzu sei nochmals KORCZAK selbst zitiert: „Ihr sagt: ‚Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.‘ Ihr habt recht. Ihr sagt: ‚Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt hinuntersteigen. Hinuntersteigen, uns herabneigen, beugen, kleiner machen.‘ Ihr irrt euch. Nicht das ermüdet uns. Sondern – daß wir zu ihren Gefühlen emporklimmen müssen. Emporklimmen, uns ausstrecken, auf die Zehenspitzen stellen, hinlangen. Um nicht zu verletzen“ (KORCZAK 1925/1973, S. 7).⁹⁸ Diese Stelle macht wie keine andere deutlich, dass es KORCZAK um nichts weniger als einen grundlegenden Perspektiv- und Standpunktwechsel im erzieherischen Verhältnis geht. Das überkommene Bild des „wissenden“ Erziehers, der mühselig zu der schlichten „Begriffswelt“ des Kindes „hinuntersteigen“ muss, wird geradezu *umgekehrt* durch die Aussage, eine viel größere Aufgabe und Leistung des Erziehers sei es, zu der Größe der „Gefühle“ von Kindern „emporzuklimmen“. Die Kinder stehen in diesem Verhältnis also „oben“, weit „über“ dem Erzieher, der sich quasi „ausstrecken“ und „auf Zehenspitzen stellen“ muss, um an die *innere* Größe des Kindes heranzureichen.

KORCZAK stellt somit der verbreiteten nicht-wertschätzenden Erziehungspraxis seiner Zeit, die er in oftmals plastisch-anschaulichen Sprachbildern nachzeichnet, das Bild einer von „Achtung“ getragenen Erziehung gegenüber, die dem Kind gleichsam „auf Augenhöhe“ begegnet – und es vor jeglichen herablassenden, überheblichen oder demütigenden „Angriffen“ durch Erwachsene schützt. Dabei geht es KORCZAK stets darum, die Asymmetrie des pädagogischen Beziehungsverhältnisses wo nicht aufzuheben, so doch abzumildern zugunsten eines partnerschaftlichen Miteinanders von Erzieherpersonen und Kindern bzw. Jugendlichen. Eine solche „Erziehungspartnerschaft“ zeichnet sich dadurch aus, dass sie stets die Perspektive des Kindes bzw. Jugendlichen achtet, seine Meinung hört, seine Interessen einbezieht, seine Bedürfnisse anerkennt, seine Gefühle ernst nimmt und sein Veto respektiert. „Ein Kind hat das Recht, zu verlangen, daß man seinen Kummer ernst

97 Der Begriff „tektonisch“ wird hier nicht im geologischen Sinne gebraucht, sondern – in Anlehnung an die Architekturtheorie – im bildhaft übertragenen Sinne verwendet. In der Architektur bezeichnet „Tektonik“ die „Lehre vom harmonischen Zusammenfügen von Einzelteilen zu einem Ganzen“ (vgl. Fremdwörterlexikon; online unter: <http://www.wissen.de/fremdwort/tektonik> [Stand: 27.01.2017]). Das Adjektiv „tektonisch“ bedeutet in diesem Sinne so viel wie „klar aufgebaut“. SEMPER definierte den Begriff als die „Kunst des Zusammenfügens starrer, stabförmig gestalteter Teile zu einem in sich unverrückbaren System“ (SEMPER, Gottfried (1860): Der Stil in den technischen und tektonischen Künsten). Im übertragenen Sinne meint der Begriff „tektonisch“ im o. g. Zusammenhang den Aufbau des lange Zeit als fest und unverrückbar geglaubten „pädagogischen Verhältnisses“ zwischen Erzieher und Kind, bei dem der Erwachsene stets „über“ dem Kind steht, das sich im starren Bauegefüge der „pädagogischen Beziehung“ rechtlich und pädagogisch am „unteren“ Ende des Gesamtsystems befindet. Dieses starre Gefüge hat KORCZAK durch sein Bild vom Kind, zu dem der Erzieher „emporklimmen“ muss, radikal umgekehrt.

98 Aus: JANUSZ KORCZAK (1925/1973): Wenn ich wieder klein bin. Vorwort an den erwachsenen Leser; Übers. von ILKA BOLL/MIECZYSLAW WOJCICKI; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

nimmt ...; seine Wünsche müssen beachtet werden...; ebenso muß seine Frage beachtet werden, die anscheinend nicht zur Sache gehört“, schreibt KORCZAK (KORCZAK 1919/2014, S. 180). Eine partnerschaftliche Erziehung „auf Augenhöhe“ ist somit charakterisiert durch eine Beziehung, die von wechselseitigem Respekt und gegenseitigem Vertrauen getragen wird. Eine solcherart *wertschätzende* pädagogische Beziehung beruht auf einer „dialogischen Begegnung“ zwischen Lehr- bzw. Erziehungsperson und Kind bzw. Jugendlichen, in der beide Seiten Lehrende und Lernende zugleich sind. So können Kinder und Erwachsene – gleichsam wechselseitig – zueinander „aufschauen“ und voneinander lernen. Dies setzt eine grundlegende Bereitschaft jeder einzelnen Erziehungs- und Lehrperson voraus, auf unzulässige Machtansprüche gegenüber Kindern und Jugendlichen zu verzichten – und deren Subjektsein von Grund auf ernst zu nehmen und zu respektieren.

Für KORCZAK ist eine „Erziehung“ des Kindes keinesfalls *an sich* obsolet; sie muss sich jedoch nach Auffassung des polnischen Pädagogen streng am Gebot der „Achtung“ orientieren, damit sie dem Kindeswohl im besten Sinne dienen kann. An verschiedenen Stellen grenzt sich KORCZAK dezidiert gegen eine gleichsam *anti-autoritäre* Erziehung ab, im Rahmen derer quasi „allen alles erlaubt“ ist, wobei auch Akte der Missachtung und Nicht-Wertschätzung von Kindern untereinander geduldet werden. Der Pädagoge redet keinem *pädagogischen Vakuum* das Wort, in dem das Recht des Stärkeren gilt. So fragt KORCZAK einmal: „Also sollte man alles erlauben?“ Und er antwortet darauf: „Durchaus nicht: Wir würden aus einem sich langweilenden Sklaven nur einen blasierten Tyrannen machen“ (KORCZAK 1919/2014, S. 46). Der Pädagoge kannte die Wirklichkeit von Kindern, deren Unzufriedenheit und Zorn sich nicht selten auch in Grausamkeiten und Gewalt gegeneinander entlädt, zu gut, als dass er eine *pädagogische Anarchie* hätte befürworten können. Er hatte beobachtet, wie sich innerhalb der Gemeinschaft der Kinder und Jugendlichen „Hierarchien“ ausbildeten, „nach denen ungebrochen das Recht der Älteren über die Jüngeren, der Starken über die Schwächeren galt“ (BEINER 2008, S. 67). Mit anderen Worten: „Es mangelte ihnen [den Kindern – A.P.] durchaus an gegenseitiger Achtung“ (ebd.). KORCZAK sah die Kinder und Jugendlichen – auch in ihrem sozialen Fehlverhalten, das nicht immer von gegenseitiger „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragen war – realistisch genug, um die *Notwendigkeit* von „Erziehung“ nicht grundsätzlich in Zweifel zu ziehen.

Insofern ist und bleibt es nach Auffassung KORCZAKs die Aufgabe der Erziehung, geeignete organisatorische Maßnahmen zu ergreifen und pädagogische Angebote bereitzustellen, die ein auf gegenseitiger Achtung basierendes Zusammenleben innerhalb der Erziehungsgemeinschaft, aber auch später in der Gesellschaft ermöglichen. KORCZAK selbst hat dies in seinem *Dom Sierot* durch die Einrichtung demokratischer Institutionen m. E. in vorbildhafter Weise getan. Der Erzieher bleibt dabei ein *primus inter pares*, da er einerseits für die pädagogische Gestaltung der Institution die letztendliche Verantwortung trägt, andererseits aber auch *selbst* den „Achtungsrechten“ und den damit verbundenen Pflichten unterworfen ist. So kann er von der gemeinschaftlichen Gerichtsbarkeit der Kinder genauso zur Rechenschaft gezogen werden wie die jungen Menschen selbst. Nicht zuletzt darin zeigt sich das Prinzip einer gleichwertigen und partnerschaftlichen pädagogischen

Beziehung „auf Augenhöhe“, die bis heute als Modell einer fairen „Erziehungspartnerschaft“ dienen kann.

Das entscheidende Merkmal einer „Pädagogik der Achtung“ im Sinne KORCZAKs ist also ein Verständnis von *pädagogischer Beziehung*, das sich mit den Begriffen einer „Begegnung auf Augenhöhe“ und einer „Haltung der Wertschätzung“ seitens der Pädagog/innen charakterisieren lässt. „Nicht niedertrampeln, nicht geringschätzen“ – dazu fordert KORCZAK die Erziehungspersonen unmissverständlich auf. „Geringschätzung“ und „Niedertrampeln“ sind somit für KORCZAK Haltungen und Verhaltensweisen, die dem Postulat der „Achtung“ vor Kindern und Jugendlichen diametral entgegenstehen. Welche Formen das „Niedertrampeln“ in pädagogischen Kontexten konkret annehmen kann, bleibt an dieser Stelle der Fantasie der Leser/innen überlassen. Aus KORCZAKs Schriften lässt sich jedoch unschwer entnehmen, dass es sich dabei um alle Formen von Missachtung, Demütigung, Einengung, Überformung und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche handelt, die ihre Ursache in einem grundlegenden Mangel an „Achtung“ und „Wertschätzung“ junger Menschen seitens der erwachsenen Erziehungs- und Lehrpersonen haben. Auch heute noch gilt, was NIERMANN/TSCHÖPE-SCHEFFLER in Anlehnung an KORCZAK einmal so formuliert haben: „Missachtung im Erziehungsalltag beruht darauf, dass das Kind nicht als Partner mit eigenen Bedürfnissen und Rechten – vor allem nicht dem Recht auf Achtung – gesehen wird“ (NIERMANN/TSCHÖPE-SCHEFFLER 2004, S. 267). Insofern ist die Haltung der „Wertschätzung“ – also das Gegenteil der von KORCZAK angeprangerten „Geringschätzung“ – eine habituelle Grundvoraussetzung für Erziehungsprozesse, die dem „Recht des Kindes auf Achtung“ gerecht werden wollen. „Wertschätzung“ wird somit zu einem zentralen Qualitätsmerkmal professioneller pädagogischer Einstellungen und Haltungen, die sich wiederum in diesen entsprechenden pädagogischen Verhaltensweisen realisieren und gleichsam spiegeln.

5. „Verständige Liebe“ und die Einsicht in deren potenziell problematische Implikationen als Voraussetzung für eine professionelle Grundhaltung von Erziehungspersonen im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Auch KORCZAK verwendet – wie bereits PESTALOZZI – den Begriff der „Liebe“, um die erwünschte und angestrebte Grundhaltung des Erziehers zu charakterisieren. Anders als der Schweizer Pädagoge des 18./19. Jahrhunderts, der die *problematischen* Implikationen des Begriffs der „Liebe“ im pädagogischen Kontext noch *nicht* thematisiert hat, zeigt KORCZAK am Beginn des 20. Jahrhunderts die Grenzen einer von Achtung und Wertschätzung getragenen pädagogischen „Liebe“ gegenüber einer von Grenzüberschreitungen und Symbiosetendenzen geprägten unpädagogischen „Liebe“ zu Kindern und Jugendlichen *prinzipiell* auf – wenn auch, was noch zu zeigen sein wird, nicht immer mit der erforderlichen Eindeutigkeit und Klarheit.

Bereits im Zusammenhang mit der elterlichen Erziehung spricht KORCZAK von einer „*einsichtigen*“ und „*ausgeglichenen Liebe*“, welche die Mutter ihrem Kind

entgegenbringen soll (KORCZAK 1919/2014, S. 41). In seinem Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ schildert KORCZAK ausführlich, dass eine solche pädagogische „Liebe“ weder überbehütend und lebensfeindlich noch aufdringlich und bedrängend sein darf, damit Kinder nicht zu verängstigten, willenlosen, blutleeren, blassen und bedrückten Menschen heranwachsen (vgl. ebd., S. 41f). Eine „pädagogische Liebe“ in diesem Sinne ist weder überambitioniert noch vernachlässigend, weder übergriffig noch ignorant, weder besitzergreifend noch gleichgültig. Auch ist sie nicht an Bedingungen geknüpft – wie z. B. das sittliche Wohlverhalten, das Erbringen guter Leistungen oder die privilegierte soziale Herkunft des Kindes. Es ist eine gleichsam nüchterne und in gewisser Weise überpersönliche „Liebe“ – jenseits von Sympathie und Antipathie, und eindeutig jenseits von Eros und Begehren. Eine solche Liebe meint *das Kind als das, was es ist*; sie ist verlässlich und freilassend zugleich. Als *professionelle Haltung* muss sie *allen* Kindern und Jugendlichen gelten – nicht nur den besonders klugen, aufgeschlossenen oder originellen unter ihnen, und keinesfalls nur den pflegeleichten, angenehmen oder angepassten jungen Menschen. Dies unterscheidet die „pädagogische Liebe“ grundsätzlich von anderen Formen der „Liebe“, die weniger *inkludierend* sind und einen stärker *exklusiven* Charakter haben.

An anderer Stelle spricht KORCZAK von der „verständigen Liebe“ des Erziehers, mit der dieser „jedem Kind zugetan“ sein sollte; denn „nur dann wird er sich für seinen geistigen Gehalt, seine Bedürfnisse, sein Schicksal interessieren“ (KORCZAK 1919/2014, S. 229). Nicht nur ein tiefes *Verstehen* jedes einzelnen Kindes, sondern auch ein lebhaftes *Interesse* an dessen einzigartiger Persönlichkeit machen also nach KORCZAK die „verständige Liebe“ eines Erziehers aus. Diese „Liebe“ ist einerseits von Nähe, andererseits aber auch von professioneller Distanz geprägt. Die pädagogische Nähe, von der KORCZAK spricht, dient nicht nur der *emotionalen* Kontaktaufnahme mit dem Kind oder Jugendlichen, sondern ist immer auch mit einem *kognitiven* Erkenntnisinteresse seitens des Erziehers verbunden. Der Autor spricht in diesem Zusammenhang von einer Haltung des „forschenden Suchens“, mit welcher der Erzieher dem Kind begegnet (ebd.). Nur so ist es zu verstehen, wenn KORCZAK über den Erzieher schreibt: „Je näher er dem Kinde kommt, desto mehr an beachtenswerten Eigenschaften nimmt er wahr“ (ebd.). Hier geht es also um ein *wertschätzendes Wahrnehmen* positiver Eigenschaften von Kindern, das ein gewisses Maß an Nähe zu ihnen voraussetzt. Damit ist allerdings keinesfalls irgend eine Form von erotischer oder sexueller Annäherung des Erwachsenen an Kinder und Jugendliche gemeint, gegen die sich KORCZAK in seiner 1933 veröffentlichten Schrift „Für den Schutz des Kindes“ dezidiert abgrenzt – und die er ausdrücklich als emotionalen und sexuellen Missbrauch von Kindern kennzeichnet, der nichts mit einer wertschätzenden Liebe im Rahmen einer „Pädagogik der Achtung“ zu tun hat (vgl. KORCZAK 1933/1983, S. 65ff; vgl. auch KIRCHNER 2012, S. 216ff).

Insofern muss es – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des jahrzehntelang vertuschten Missbrauchsskandals an der reformpädagogischen Odenwaldschule in Oberhambach, der VON HENTIG über viele Jahre eng verbunden war – mehr als befremdlich erscheinen, wenn der bekannteste deutsche Pädagoge der Nachkriegszeit in seiner Laudatio für KORCZAK anlässlich der posthumen Verleihung des Friedens-

preises des Deutschen Buchhandels bereits 1972 feststellt: „Was seine [KORCZAKs] Gedanken einander zuordnet, sind letztlich ein einziges Prinzip und eine einzige Tatsache: das Prinzip der *Achtung* vor den Kindern und die Tatsache seiner spontanen, uneingeschränkten, fast möchte man sagen, *unpädagogischen Liebe* zu ihnen“ [Hervorhebungen A.P.] (VON HENTIG 1972/1991, S. 12). Eine solche Sichtweise wird der Auffassung KORCZAKs von einer „einsichtigen“ und „verständigen“ *pädagogischen Liebe* m. E. in keiner Weise gerecht; sie wendet sie geradezu in ihr Gegenteil. Eine „*unpädagogische*“ – also gleichsam partnerschaftliche, private, exklusive, persönliche, u. U. auch erotisch-sexuelle, in jedem Fall aber *unprofessionelle* – „*Liebe*“ begibt sich stets in Gefahr, das „Recht des Kindes auf Achtung“ in eklatanter Weise zu verletzen, seinen Geist, seine Seele und seinen Körper tiefgreifend zu schädigen und dem jungen Menschen gerade *nicht* die unbedingte Achtung und Wertschätzung seiner Person entgegenzubringen, die ihm aufgrund seiner Menschwürde zusteht. Insofern hat VON HENTIG das Anliegen KORCZAKs in diesem Punkt m. E. nicht nur empfindlich fehlinterpretiert, sondern es in geradezu irreführender Weise entstellt. Aus heutiger Sicht ist es daher kaum nachvollziehbar, dass nicht schon damals ein „Aufschrei“ durch den journalistischen und pädagogischen „Blätterwald“ rauschte, der diese merkwürdige Verdrehung von pädagogischen Begriffen realisiert oder angeprangert hat. Die unbedingte „*Achtung*“ vor dem Kind und das Praktizieren einer „*fast*“ (oder auch gänzlich) „*unpädagogischen Liebe*“ zu ihm sind m. E. unvereinbare, ja polare Gegensätze, deren unzulässige Vermischung *fatale Folgen* zeitigt – auch heute noch. Für die Opfer sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Institutionen wie der Odenwaldschule jedenfalls müssen solche unter öffentlichem Beifall geäußerten Lobesworte für eine „*unpädagogische Liebe*“ in professionellen Erziehungskontexten nicht nur wie Hohn klingen – sondern auch wie eine erneute Verletzung ihrer persönlichen Integrität.

Inwieweit eine solche begriffliche Vermengung von „pädagogischer“ und „erotischer“ Liebe, wie sie m. E. in VON HENTIGs KORCZAK-Auslegung erkennbar ist, *ihrerseits* die erst seit der Jahrtausendwende aufgedeckten Missbrauchsskandale – nicht nur an der von BECKER dreizehn Jahre lang geleiteten Odenwaldschule, sondern auch an anderen pädagogischen Einrichtungen – in gewisser Weise sogar *ideell* gefördert haben könnte, mag dahingestellt bleiben. Es spricht jedoch manches dafür, dass VON HENTIG in dieser Hinsicht ein machtvollerer „geistiger Wegbereiter“ war, als er es Jahrzehnte später selbst wahrhaben wollte (vgl. VON HENTIG 2016; BRUMLIK 2016; PÖRKSEN 2016; OELKERS 2016 a). Es ist bedauerlich, dass dafür eine – m. E. fatale – Fehlinterpretation von KORCZAKs Begriff der „verständigen Liebe“ offensichtlich als Grundlage gedient hat.⁹⁹ Einer „Pädagogik der Achtung“ im Sinne KORCZAKs wird eine solche Auslegung jedenfalls nicht gerecht.

99 Dass die Kritiker VON HENTIGs gegenwärtig dazu neigen, dessen *gesamtes* pädagogisches Werk – und z. T. darüber hinaus auch noch viele andere „*reformpädagogische*“ Ansätze – quasi *in toto* zu „verdammten“ und somit gleichsam „das Kind mit dem Bade auszuschütten“, ist m. E. ebenso wenig gerechtfertigt. Hier bedarf es m. E. einer differenzierteren Betrachtung. So bringt etwa OELKERS in seinem 2011 erschienenen Buch mit dem Titel „Eros und Herrschaft: Die dunklen Seiten der Reformpädagogik“ durchaus *berechtigte* Einwände gegen eine unkri-

Und dennoch: Wie bereits angedeutet, gibt es auch in KORCZAKs Werk Aussagen, die m. E. eine *klare* Abgrenzung einer „pädagogischen“ von einer „erotischen Liebe“ zwischen Erzieher und Kind bzw. Jugendlichen vermissen lassen. Hier ist vor allem *eine* Stelle zu nennen, die man in KORCZAKs Buch „Wie man ein Kind lieben soll“ findet (vgl. KORCZAK 1919/2014, S. 34f). Mit schonungsloser Offenheit schildert KORCZAK darin auch die „Versuchungen“, denen ein Erzieher im Hinblick auf eine Vermischung von pädagogischer „Liebe“ und erotischen „Empfindungen“ für seine Zöglinge ausgesetzt sein kann. Die diesbezüglichen Passagen seines Buches sind jedoch durchaus problematisch, da sie m. E. nicht klar und eindeutig genug *gegen* einen möglichen emotionalen, erotischen oder sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch Erzieherpersonen *Position beziehen*.

So schreibt KORCZAK – zunächst Bezug nehmend auf die „Mutterliebe“ – dass die Mutter, quasi als „Lohn“ für ihre aufopferungsvolle und Schlaf raubende Erziehungstätigkeit, das Kind „küsst und liebkost“ und „das warme, rosige, zarte kleine Wesen“ an sich drückt, was ihr u. U. selbst ein körperliches Wohlfühl bereitet (ebd.). KORCZAK kennzeichnet diesen Vorgang als einen „verdeckten“ und „zweifelhaften“ Akt der „Sinnlichkeit“, der seitens der Mutter nicht der „Liebe des Herzens“, sondern derjenigen „des Leibes“ entspringt. Schon diese – in gewisser Weise „sexualisierende“ – Deutung der „Mutterliebe“ mag irritierend wirken. Meint KORCZAK, dass *jede* Form von körperlicher „Mutterliebe“ *immer* auch einen „erotischen Beigeschmack“ hat? Oder hat KORCZAK eventuell *selbst* eine missbräuchliche „Mutterliebe“ erfahren, von der er den Lesern hier berichtet? War er schließlich seiner Zeit insofern voraus, als er bereits am Anfang des letzten Jahrhunderts erkannt und auch klar benannt hat, dass es sehr wohl auch sexuellen Missbrauch *durch Mütter* geben kann – eine Tatsache, die erst Untersuchungen der letzten Jahre übereinstimmend ans Licht gebracht haben?¹⁰⁰ Festzuhalten bleibt, dass diese

tisch idealisierende Überhöhung „reformpädagogischer“ Prinzipien und Programme vor, wobei das Buch in seiner Tendenz zur *Pauschalisierung* zugleich fragwürdig erscheinen muss (vgl. OELKERS 2011; vgl. 2016 b). Genauso wenig, wie man *die* „Reformpädagogik“ – was auch immer damit gemeint sein mag – unkritisch oder gar blind für deren Schattenseiten idealisierend überhöht werden darf, so sollte man m. E. auch nicht ins andere Extrem verfallen und „reformpädagogische“ Ansätze nun *generell* verdächtigen bzw. sie für *sämtliche* Missbrauchsskandale an pädagogischen Institutionen des 20. Jahrhunderts verantwortlich machen. Allein die Tatsache, dass es auch im Rahmen *katholischer* Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die nicht *per se* als Protagonisten der „Reformpädagogik“ betrachtet werden können, Missbrauchsskandale schwersten Ausmaßes gab, spricht für sich. Insofern kann diese Debatte nicht als abgeschlossen betrachtet werden.

100 Sexueller Missbrauch wird aktuellen Studien zufolge hauptsächlich durch Männer ausgeübt, wobei die statistischen Zahlen zwischen 93,2% und 99,0% für männliche Täter und 1,0% bis 6,8% für weibliche Täterinnen schwanken. Erst seit einigen Jahren kommen auch Frauen als Täterinnen ins Blickfeld, wobei in Beratungsstellen offenbar überwiegend Missbrauchsfälle durch nahe Verwandte wie Mütter, Großmütter, Tanten oder auch Babysitterinnen gemeldet werden. Umfassende Studien zu diesem Thema liegen noch nicht vor. Es zeigt sich aber, dass sowohl Täter als auch Täterinnen nicht selten *selbst* Opfer sexuellen Kindesmissbrauchs waren (vgl. Sexueller Missbrauch – Forschungsergebnisse; online unter: URL: [https:// www.regenboigenwald.de](https://www.regenboigenwald.de) [Stand: 20.11.2016]; vgl. auch: ZIMMERMANN/BRAUN: Mädchen und Frauen als

Passage zumindest Fragen aufwirft, die nicht ohne Weiteres beantwortet werden können. Vielleicht gibt der polnische Originaltext hier deutlichere Hinweise, als es die deutsche Übersetzung vermag.

Fragwürdig erscheint auch die Aussage des unmittelbar folgenden Abschnitts. In diesem teilt KORCZAK dem fiktiven „Erzieher“, an den er seine Anrede richtet, Folgendes mit: „Wisse, das Kind wird sich gern an dich schmiegen, errötet von hundert Küssen, mit freudig glänzenden Augen, und das bedeutet, daß *deine Erotik* einen *Widerhall in ihm* gefunden hat“ [Hervorhebung A.P.] (KORCZAK 1919/2014, S. 35). Diese Stelle zeigt m. E. einerseits, dass KORCZAK sich sehr wohl der *Versuchungen* und *Gefahren* bewusst war, die an diesem empfindlichen Punkt pädagogischer Beziehungen nach seiner Wahrnehmung unvermeidlich lauern – und vor denen er den Erzieher offenbar warnen will. Andererseits gibt nicht nur die Vorstellung, die „*Erotik*“ des Erziehers finde einen „*Widerhall*“ im Kind, sondern auch die daran anknüpfenden Überlegungen des Pädagogen zumindest Anlass zur Irritation, was im Folgenden näher ausgeführt werden soll.

KORCZAK wirft im Weiteren die Frage auf, ob denn nun alle Formen von „Liebkosungen“ des Kindes durch einen Erzieher unzulässig seien. „Also sollte man darauf verzichten?“, fragt er – und gibt gleich selbst die Antwort: „Das kann ich nicht verlangen, weil ich *vernünftige Liebkosungen* für einen wertvollen Erziehungsfaktor halte ...“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Hier erhebt sich freilich sogleich die kritische Frage, was man sich denn unter „vernünftigen Liebkosungen“ konkret vorzustellen hat – und wie diese ggf. von „unvernünftigen“ abgegrenzt bzw. unterschieden werden können. Noch weitaus irritierender wirkt allerdings, was diesen Ausführungen folgt. Zunächst warnt KORCZAK den Erzieher noch, sich in solchen Situationen, in denen ein Kind seine körperliche Nähe sucht, *vernünftig* zu verhalten: „Nimm dich in acht: das ist ein zweifelhafter Akt exaltierter Sinnlichkeit, verdeckt, aber auf der Lauer liegend ...“ (ebd.). Doch dann erteilt er dem Erzieher einen höchst fragwürdigen Rat – um nicht zu sagen eine maximal unzulässige Erlaubnis: „Im Übrigen jedoch, wenn dieser seltsame Wunsch, das Kind an sich zu drücken, zu streicheln, seinen Atem zu spüren, und ganz in sich aufzunehmen, keinen Einwand *in dir* hervorruft, dann gib ihm nach. Ich *verbiете nichts*, noch schreibe ich etwas vor“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd.). Die Frage bleibt offen, welcher Art der „Einwand“ im Inneren des Erziehers sein muss, damit dieser seinem Wunsch nach körperlich-sinnlicher Nähe zu dem Kind nicht nachgibt. Obgleich aufgrund seiner sonstigen Äußerungen zu diesem Thema nicht davon auszugehen ist, dass KORCZAK mit dieser Formulierung eine *explizite Aufforderung* zum erotischen oder sexuellen Kindesmissbrauch ausgesprochen hat, muss diese Formulierung aus heutiger Sicht dennoch äußerst kritisch beurteilt werden, da sie Missverständnissen und Missbrauch potenziell Tür und Tor öffnet – auch heute noch. Es versteht sich von selbst, dass ein Ausagieren erotisch-sexueller Empfindungen und Begierden eines Erziehers einem Kind oder Jugendlichen gegenüber ein *absolutes Tabu* sein und bleiben muss – gerade auch im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik

Täterinnen; in: Prävention 2/2004; Hg. Bundesverein zur Prävention von sexuellem Missbrauch e. V.; online unter: URL: <http://www.dgfp.de> [Stand: 20.11.2016]).

der Wertschätzung“. Wenn KORCZAK an dieser Stelle *uneindeutig* und *unklar* bleibt, so kann er in dieser Hinsicht in keiner Weise als Vorbild für heutige pädagogische Akteure dienen.

Auch die Deutung der oben zitierten Stelle durch VON HENTIG in seiner „Friedenspreisrede“ von 1972, die da lautet: „*Das Kind sucht eine erotische Beziehung und verführt den Erwachsenen*“, muss als äußerst fragwürdig erscheinen [Hervorhebungen A.P.] (VON HENTIG 1972/2016, S. 18). Nicht nur die darin enthaltene gänzlich inakzeptable „Verführungshypothese“, die VON HENTIG auch in dem zu zweifelhaftem Ruhm gelangten preisgekrönten Interview mit TANJEW SCHULZ im Jahr 2010 geäußert haben soll¹⁰¹, sondern auch die darin implizierte und in VON HENTIGs 2016 veröffentlichten „Erinnerungen“ wiederholt nahegelegte Annahme, es gäbe so etwas wie „einvernehmliche Erotik“ oder „einvernehmlichen Sex“ zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen, ist schlicht eine in hohem Maße unzulässige Verdrehung der Tatsachen (vgl. VON HENTIG 2016, S. 477 und S. 1152ff)¹⁰². Hier wird das Kind, also das „Opfer“ des durch den Erwachsenen herbeigeführten erotisch-sexuellen Missbrauchs, explizit zum „Verführer“ erklärt – und damit zum „Täter“ abgestempelt. Durch diese fatale „Täter-Opfer-Verschiebung“¹⁰³ entledigt sich der Erzieher jeglicher *Verantwortung* für den Kindesmissbrauch – bis hin zu einer vollständigen Ausblendung und Leugnung des Geschehens. Welch verhängnisvolle Folgen eine solche Wahrnehmungsverzerrung

101 TANJEW SCHULZ führte nach Bekanntwerden der Missbrauchsvorwürfe gegenüber GEROLD BECKER ein Interview mit VON HENTIG, das am 12.03.2010 in der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht wurde. Darin führt SCHULZ aus, VON HENTIG habe die schwerwiegenden Missbrauchsvorwürfe gegenüber seinem Lebensgefährten geleugnet, verdrängt und bagatellisiert, indem er gesagt habe: „Wenn überhaupt, könnte allenfalls mal ein Schüler seinen Lehrer Becker irgendwie verführt haben...“ (zit. nach ebd.). SCHULZ bezeichnet diese Äußerung als „schlimme Gedankenlosigkeit, die die Asymmetrie zwischen Schüler und Lehrer ignoriert“ (ebd.). VON HENTIG streitet ab, dies so gesagt zu haben (vgl. VON HENTIG 2016, S. 660f).

102 VON HENTIG thematisiert hier – im Rahmen des 2016 erschienenen letzten Teils seiner Autobiographie – die gesellschaftliche Diskussion der 1970er/1980er Jahre über das Thema „Pädophilie“. In diesem Zusammenhang wirft VON HENTIG die Frage auf, „...was eigentlich ein Pädophiler mit seiner ‚Natur‘ machen solle“ (VON HENTIG 2016, S. 477). Dann formuliert er eine Frage, welche zumindest die *Möglichkeit* einvernehmlicher erotischer bzw. sexueller Handlungen zwischen Erwachsenen und Kindern in den Raum stellt: „Weiß man denn, was Kinder in dieser Hinsicht wirklich wollen, wirklich brauchen, wirklich fürchten?“ – An anderer Stelle schildert VON HENTIG sein eigenes „heimliches Begehren“, das er als 12-jähriger einem jungen Erwachsenen gegenüber empfand. Über die vermeintliche Erfüllung seiner Knabensehnsucht in Form einer festen Umarmung des strampelnden Jungen durch den Erwachsenen, von dessen Brust ihn nur „zwei leichte Sommerhemden trennten“, schreibt VON HENTIG: „Es war der seligste Augenblick meines Knabenlebens“ (ebd., S. 1154). – Diese Stellen machen m. E. deutlich, dass der Autor „Liebesverhältnissen“ zwischen Minderjährigen und Erwachsenen zumindest *nicht ablehnend* gegenübersteht – und eine „Verführung“ *durch* Kinder als reale Möglichkeit wahrnimmt. Dafür spricht auch die diesbezügliche Schilderung der zweiten Episode mit der vermeintlichen „Verführung“ *durch* das fünfjährige Mädchen, welche VON HENTIG nach eigener Schilderung dezent zurückwies (S. 1154).

103 Der Begriff wurde von BERNHARD PÖRKSEN in einem Interview des Evangelischen Pressedienstes von 2010 verwendet; zit. nach VON HENTIG 2016, S. 681.

haben kann, hat nicht zuletzt der jahrzehntelang geheim gehaltene Missbrauchsskandal an der Odenwaldschule in erschreckender Weise geoffenbart.

Ein ähnliches Unbehagen ergreift den/die aufmerksame Leser/in auch bei anderen Formulierungen VON HENTIGs in seiner „Friedenspreisrede“ für KORCZAK. Nicht nur wenn VON HENTIG – in zusammenfassender Paraphrasierung und Interpretation von KORCZAKs diesbezüglichen Ausführungen – davon spricht, dass der Erwachsene „*die erotische Beziehung zum Kind sucht*“, dabei aber „scheitert“ oder sich „eingeschüchtert durch die Eifersucht der anderen kleinmütig zurück[zieht]“, sondern auch wenn er schreibt: „*Wir sind es, die die Kinder brauchen, die Zärtlichkeit bei ihnen suchen und Selbstbestätigung ...*, und zürnen ihnen, wenn sie uns nicht wieder lieben“, kann der Eindruck entstehen, dass VON HENTIG solche „Fehlformen“ pädagogischer „Liebe“ nicht nur beschreibt, sondern dass sie ihm – in gewisser Hinsicht – wo nicht selbstverständlich und vertraut, so doch zumindest nicht allzu befremdlich erscheinen (vgl. VON HENTIG 1972/2016, S. 18f). Während bei KORCZAK solche „Fehlformen“ der „Liebe“ im Erziehungskontext noch eher in *entlarvender* und *war-nender* Absicht thematisiert und veranschaulicht werden, ist diese Absicht bei VON HENTIGs Interpretation m. E. nicht immer klar erkennbar.

Dies gilt auch für die folgende Formulierung VON HENTIGs aus seiner vielbeachteten Friedenspreis-Laudatio: „KORCZAK entzaubert die Erzieherliebe“; „... er deckt auf, was Erzieher für ihre Liebe zum Kind halten und was sie aus dieser Liebe heraus tun oder lassen“ (ebd., S. 18). Meint VON HENTIG damit die Tatsache, dass KORCZAK die möglichen *Verirrungen* eines Erziehers in Richtung einer erotischen oder sexuellen Übergriffigkeit jungen Menschen gegenüber *entlarvt* und als solche *verurteilt* hat, so ist VON HENTIGs Analyse durchaus zuzustimmen. Schwingt jedoch in dieser Äußerung auch nur die leiseste Form von *Verständnis*, *Toleranz* oder gar *Erlaubnis* mit, die „entzauberte Erzieherliebe“ in einer für das Kind schädlichen und verletzenden Weise *auszuagieren*, so ist diese Feststellung VON HENTIGs nicht nur obsolet, sondern in höchstem Maße bedenklich. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der wiederholten *Verneinung* der Frage nach seiner *eigenen* potenziellen „Mitwisserschaft“ bzgl. des jahrzehntelangen sexuellen Missbrauchs durch seinen langjährigen Freund und Lebensgefährten GEROLD BECKER an der Odenwaldschule, die VON HENTIG in dem 2016 veröffentlichten letzten Teil seiner Autobiographie durch umfangreiche Argumentationen wortreich zu verteidigen sucht (vgl. VON HENTIG 2016), ist zumindest Skepsis angebracht, ob der Laudator die Überlegungen KORCZAKs an diesem Punkt klar genug analysiert und ausreichend kritisch interpretiert hat. M. E. lässt sich bereits in VON HENTIGs „KORCZAK-Laudatio“ von 1972 eine unübersehbare Tendenz zur *Ausblendung*, *Bagatellisierung*, *Beschönigung* und sogar *Idealisierung* einer „*fast unpädagogischen Liebe*“ zu schutzbefohlenen jungen Menschen erkennen, die erotischen und sexuellen Kindesmissbrauch in pädagogischen Kontexten nicht klar und eindeutig als solchen identifiziert und ausdrücklich stigmatisiert.¹⁰⁴ Dieses Faktum ist für kriti-

104 Ohne die Anmaßung zahlreicher Journalisten und Kommentatoren teilen zu wollen, die Frage nach einer „Mitwisserschaft“ oder „Duldung“ VON HENTIGs hinsichtlich des vielfachen se-

sche Zeitgenoss/innen nicht nur schwer erträglich, sondern muss – nicht zuletzt den *Opfern* gegenüber – geradezu als ignorant, zynisch und gefährlich eingestuft werden. Solche „Verwässerungen“ des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ in diesem empfindlichen Bereich pädagogischer Beziehungen dienen jedenfalls in keiner Weise dazu, die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ voranzubringen, die *jeglicher* Form erotischen oder sexuellen *Kindesmissbrauchs* – auch in seinen scheinbar harmlosesten Varianten – eine deutliche Absage erteilt.

Es bleibt – gerade auch im Hinblick auf eine „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ – ein wenig konstruktiver Befund, dass es für einige – nicht selten zu großer Berühmtheit gelangte – „Erzieher“ und „Erziehungstheoretiker“ offensichtlich kein leichtes Unterfangen ist, eine klare Grenzlinie zwischen der *Agápe*, also der selbstlosen Liebe des Herzens, die vor allem das Wohl des Mitmenschen, also auch des Kindes, im Blick hat, und dem *Éros*, der sinnlich begehrenden Liebe des Leibes, die mit dem Wunsch nach Geliebtwerden und sexueller Vereinigung mit dem Geliebten verbunden ist, zu ziehen – nicht nur hinsichtlich gewisser pädagogischer Theorien, sondern auch in der pädagogischen Praxis. Diese fatale *Verwechslung* und *Vermischung* unterschiedlicher Qualitäten von „*Liebe*“ durch Erziehungsverantwortliche ist bis in die Gegenwart für viele Kinder und Jugendliche eine folgenschwere, traumatisierende und irreversible Realität. Wenn die Konzipierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ einen Beitrag dazu leisten kann, bereits bei den *Begrifflichkeiten*, die Theoretiker oder Praktiker der Erziehung zur Beschreibung des „pädagogischen Bezuges“ bzw. des „erzieherischen Verhältnisses“ in die Diskussion einbringen, äußerste kritische Wachsamkeit und umfassende Sensibilität walten zu lassen, so wäre dies im Sinne des Kindeswohls wünschenswert.

Wichtig erscheint also in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass es bei der Verwendung des Begriffs der „*Liebe*“ im pädagogischen Kontext genauer Differenzierungen bedarf. „Die pädagogische Tradition versteht seit Pestalozzi unter ‚*Liebe*‘ keine

xuellen Missbrauchs von minderjährigen Schutzbefohlenen durch seinen Lebensgefährten GEROLD BECKER, den Schulleiter der Odenwaldschule von 1972-1985, *besser* beurteilen zu können *als er selbst*, bleiben auch nach sorgfältiger Lektüre seiner 1369 Seiten umfassenden „Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015“ gewisse Zweifel und eine nicht ganz auflösbare Skepsis zurück, was seine von ihm selbst beschriebene „Arglosigkeit“, „Ahnungslosigkeit“ und geistig-ideelle „Unschuld“ bzgl. der Themen Pädophilie und Pädosexualität betrifft. Dass VON HENTIG sich bis heute offensichtlich nur quasi „zähneknirschend“ – und unter massivem öffentlichen Druck stehend – von den sexuellen Übergriffen seines langjährigen Freundes auf Kinder und Jugendliche *distanziert*, ja dass er – insbesondere im 18. Kapitel („Eine befreite Sprache – Bekenntnisse“) seiner umfangreichen Selbstrechtfertigung – eher noch um *Verständnis* für pädosexuelle Täter und einen *toleranteren Umgang* mit diesen wirbt, löst Befremden aus. Es bleibt die Frage offen, inwieweit VON HENTIG die Beschädigung seines Lebenswerkes, die er anderen vorwirft, damit nicht im Kern selbst vorantreibt. Dennoch verbietet es sich m. E., VON HENTIGs Werk angesichts des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule, an dem sein Freund und Lebenspartner BECKER maßgeblich beteiligt war, nun *pauschal* zu entwerten oder *in toto* zu verwerfen. Eine geistige „Sippenhaft“ kann und darf es in der bundesrepublikanischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts nicht geben. Auch hier bedarf es m. E. einer differenzierteren Betrachtung, als sie insbesondere die diesbezügliche Presse- und Medienberichterstattung in den letzten Jahren vorgenommen hat.

erotische, sondern eine moralische Kraft“, stellt OELKERS zu Recht fest (OELKERS 1987, S. 49). Und er merkt treffend an: „Wer ‚Liebe‘ als eminentes Gefühl der Erziehung zugrundelegt, muß eine delikate Balance in Rechnung stellen“ (ebd., S. 48). Insofern muss – gerade angesichts der Missbrauchsskandale großen Umfangs in pädagogischen Institutionen der Gegenwart – vor einer unreflektierten und unachtsamen Verwendung des Begriffs der „pädagogischen Liebe“ (mehr noch: der „unpädagogischen Liebe“) gewarnt werden. Gerade in der heutigen Zeit tut also eine kritische Reflexion des problematischen Begriffs der „Liebe“ in pädagogischen Kontexten Not.

So bleibt am Schluss dieses Kapitels Folgendes festzuhalten: Je unklarer und widersprüchlicher namhafte Pädagogen der Vergangenheit (wie z. B. KORCZAK) und prominente Erziehungswissenschaftler der Gegenwart (wie z. B. VON HENTIG) sich bezüglich der Beschaffenheit „*pädagogischer Liebe*“ äußern, desto notwendiger erscheint – gerade für die heutige Zeit – eine klare begriffliche *Differenzierung*, wenn es um das Phänomen der „Liebe“ im pädagogischen Kontext geht. Da auch KORCZAK – wie oben gezeigt – in diesem Punkt keine in jeder Hinsicht *eindeutige* Position bezieht, die in *unmissverständlicher* Weise Kinder und Jugendliche vor dem Missbrauch durch Erwachsene in Situationen „pädagogischer“ Nähe *schützt*, kann er diesbezüglich nicht als Vorbild für unsere Zeit gelten – auch wenn er seine diesbezügliche Position in der später erschienenen Schrift „Für den Schutz des Kindes“ korrigierend klargelegt hat (vgl. KORCZAK 1933/1998).

Auf die Notwendigkeit, auch die „dunklen Seiten“ in KORCZAKs Schriften zu beleuchten, hat bereits LIEBEL in seiner Veröffentlichung von 2013 hingewiesen (LIEBEL 2013, S. 130). Wenn die o. g. kritische Anfrage an KORCZAKs Verständnis von „pädagogischer Liebe“ dazu einen Beitrag leisten und eine weiterführende Diskussion anregen kann, so wäre dies wünschenswert. Es kann in diesem Zusammenhang nicht darum gehen, KORCZAK als „reinen Helden“ darzustellen, der über alle Anfechtungen erhaben wäre (ebd.). Vielmehr muss es Aufgabe der KORCZAK-Forschung sein und bleiben, gerade auch solche „Schattenseiten“ in KORCZAKs Leben und Werk aufzuspüren und zu thematisieren, die in der bisherigen KORCZAK-Rezeption noch wenig oder keine Beachtung gefunden haben.

Dennoch bleibt KORCZAKs berechtigte Grundforderung, das „Recht des Kindes auf Achtung“ umfassend zu verwirklichen, bestehen. Insofern können die Begriffe der „Achtung“ und „Wertschätzung“ m. E. besser und klarer beschreiben, was die Qualität einer „pädagogischen Beziehung“ – auch heute noch – ausmachen sollte, als es der belastete und zu vielfachen Missverständnissen und Fehldeutungen Anlass gebende Begriff der „pädagogischen Liebe“ oder gar des „pädagogischen Eros“ vermag (siehe auch GAUS 2011). Es ist deshalb für die heutige Zeit m. E. angemessen, nicht von einer „Pädagogik der Liebe“, sondern von einer „Pädagogik der Achtung“ bzw. einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu sprechen, wenn es darum geht, eine *professionelle* Beziehungsqualität zum Ausdruck zu bringen, die von Empathie, Vertrauen, Verständnis, Vernunft und Verantwortung sowie von einem der pädagogischen Beziehung *angemessenen* Maß von Nähe und Distanz getragen ist. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ jedenfalls müssen *alle* Formen emotionaler, erotischer oder sexueller Grenzüberschreitungen Kindern und Jugendlichen gegenüber für Erziehungs- und Lehrpersonen

absolut *tabu* bleiben und entschieden *stigmatisiert* werden – „um nicht zu verletzen“ (KORCZAK 1925/1973, S. 7). Nur eine den jungen Menschen in seiner persönlichen Integrität unbedingt *achtende* und *wertschätzende Pädagogik*, die solchen „Grenzverletzungen“ aktiv und präventiv entgegenwirkt, kann gewährleisten, dass das Menschenrecht des Kindes auf „Achtung“ sowie sein Recht auf Schutz vor jeglicher Form von „Gewalt“ in der Erziehung wirksam realisiert werden kann.

6. Ein positives und zugleich realistisches „Bild des Kindes“ sowie ein „wertschätzendes Wahrnehmen“ seiner individuellen Persönlichkeit als Voraussetzung einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Obgleich KORCZAKs „Bild des Kindes“ prinzipiell positiv und von großer Achtung vor jungen Menschen getragen ist, weist es an keiner Stelle Züge einer realitätsfernen Idealisierung oder unangemessenen Verklärung auf. Bei aller *Begeisterung* für Kinder, die KORCZAKs Schilderungen des pädagogischen Alltags *auch* erkennen lassen, stellt er die jungen Menschen durchaus *realistisch* dar und schildert sie so, wie sie wirklich sind – auch heute noch. Als Erzieher Hunderter von Kindern wusste KORCZAK sehr wohl, dass unter Kindern und Jugendlichen keineswegs stets Harmonie und Frieden herrschen; der potenziellen *Missachtung*, des Neides, der Lüge, des Betrugs und der Gewalt unter seinen Zöglingen war der Pädagoge sich durchaus bewusst. „Kinder sind auch (nur) Menschen“ – diese Formulierung trifft den Kern des Gemeinten (vgl. GODEL-GASSNER/KREHL 2014). Obgleich KORCZAK unermüdlich dafür eintrat, Kinder als vollwertige „Menschen“ anzuerkennen, lag ihm jegliche Idealisierung oder gar Überhöhung von Kindern fern; sie waren für den Erzieher eben auch „nur“ Menschen mit allen ihren Fehlern und Schwächen. Dabei verlor KORCZAK jedoch keinesfalls aus den Augen, dass nicht zuletzt eine mangelnde oder verfehlte Erziehung sowie ein oft schweres Schicksal die Kinder und Jugendlichen zu dem gemacht hatte, was sie waren, als sie ins Waisenhaus kamen.

KORCZAK war der Ansicht, dass ein Kind nicht an sich „böse“ oder „schlecht“ ist; manche Kinder des *Dom Sierot* hatten aber die schlechten Sitten und Angewohnheiten der Erwachsenen, bei denen sie aufgewachsen waren, bereits angenommen. „Junger Erzieher, merke es dir gut: wenn ein Kind schon raffiniert grausam sein kann, dann geschieht das unbewußt, auf fremde Einflüsterungen hin; die ausgeklügelte Falschheit eines erwachsenen Menschen jedoch, den du in seinen Kreisen störst, kennt keine Hemmungen. Die Zukurzgekommenen, die vom Leben stiefmütterlich Behandelten – hier rächen sie sich für widerfahrenes Unrecht“ (KORCZAK 1919/2014, S. 251). Die „raffinierte Grausamkeit“ und „ausgeklügelte Falschheit“, die Kinder bisweilen in ihrem Verhalten zeigen, ist diesen somit nach KORCZAKs Auffassung nicht angeboren, sondern wurde ihnen von Erwachsenen, die selbst in emotional defizitären oder in sozial prekären Verhältnissen aufgewachsen sind, durch negative Vorbildwirkung oder emotionale Deprivation quasi unfreiwillig und zwangsläufig weitergegeben.

Insofern wusste KORCZAK auch um die Begrenztheit seiner pädagogischen Bemühungen, die nicht zuletzt in denjenigen biographisch bedingten *Belastungen* begründet lag, welche die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen bereits in das

Kinderheim mitbrachten. „Gib dich nicht der Täuschung hin, daß du die düsteren Erinnerungen, die bösen Einflüsse, die schmerzlichen Erfahrungen aus seinem Gedächtnis getilgt hast. Diese sauberen und sauber gekleideten Kinder bleiben lange zerknüllt, schmerzlich zerrissen und verblichen – es gibt unsaubere Wunden, die man monatelang geduldig ausheilen muß, und dann bleiben noch Narben, die immer wieder aufbrechen können“ (KORCZAK 1919/2014, S. 159). Dass der Arzt und Pädagoge KORCZAK damit nicht nur die körperlichen, sondern auch die seelischen Narben der Kinder meinte, liegt auf der Hand. Andererseits sah KORCZAK die Wirkung seiner pädagogischen Bemühungen auch durch die mitgebrachten *Anlagen* seiner Kinder als begrenzt an: „... ich kann keines der Kinder anders machen, als es ist. Die Birke bleibt eine Birke, die Eiche eine Eiche – und die Klette eine Klette. Ich kann das, was in der Seele schlummert, erwecken, aber ich kann nichts neu schaffen“, konstatiert KORCZAK (ebd., S. 194). Auch hier zeigt sich bei KORCZAK ein durch und durch realistisches Bild von Kindern und Jugendlichen, aber auch von deren erzieherischer „Formbarkeit“.

Andererseits wiegt sich KORCZAK nicht in der trügerischen Sicherheit, ein Kind jemals vollständig erkannt und gleichsam erfasst zu haben. „Wir kennen das Kind nicht“, schreibt er (KORCZAK 1919/2014, S. 227). Diese Feststellung zeigt m. E., dass KORCZAK allen Zuschreibungen, Kategorisierungen und Etikettierungen bzgl. Kindern äußerst skeptisch gegenüberstand. Dies wird auch deutlich an den dieser Feststellung folgenden Ausführungen, in denen der „Erzieher-Arzt“ – wie er sich an dieser Stelle selbst nennt – angesichts des unterschiedlichen „Puls-schlages“ bei Mädchen und Jungen „unter dem Einfluß von Gemütsbewegungen“ die kritische Frage aufwirft, was denn „mädchenhaft“ und was „jungenhaft“ überhaupt bedeute (vgl. ebd., S. 228). Solche Klassifizierungen von körperlichen Merkmalen, seelischen Befindlichkeiten, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitseigenschaften erfassen nach Auffassung KORCZAKs niemals die *volle* Wirklichkeit des einzelnen, individuellen Kindes bzw. Jugendlichen – und sind insofern für die Erkenntnis des jungen Menschen nur bedingt tauglich.

Was bedeuten diese Überlegungen nun für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“? Zunächst ist hierzu Folgendes festzuhalten: Eine zeitgemäße Lehr- und Erzieherperson braucht ein professionelles Wissen über die möglichen Probleme, Defizite und Nöte von Kindern und Jugendlichen – seien diese nun materieller, physischer, psychischer, mentaler oder sozialer Art. Sie sollte befähigt sein zu einem aufgeklärten Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Traumatisierungen, Persönlichkeitsstörungen, Krankheiten, Behinderungen, Lernschwierigkeiten und Defiziten aller Art, die heutige Kinder und Jugendliche in die Schule mitbringen. Darüber hinaus sollte eine wertschätzende Lehrperson Kindern mit Wohlwollen, Empathie und Verständnis in ihrem je eigenen Sein begegnen. Sie sollte die Stärken eines Kindes sehen – nicht seine Schwächen tadeln. Eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ sollte immer auch eine „Pädagogik der Ermutigung“ sein, wie sie etwa BAMBACH in ihrem Plädoyer für „fortwirkende Ermutigungen“ in der Erziehung – insbesondere im Hinblick auf schulische Leistungsrückmeldungen – skizziert hat (BAMBACH 1994, S. 7). Ermutigung holt Kinder und Jugendliche dort ab, wo sie stehen; sie lässt keinen zurück, rechnet mit allen und disqualifiziert niemanden.

Dennoch ist auch das beste Wissen fragmentarisch und wird der Wirklichkeit des jeweils einzelnen Kindes in seiner besonderen Situation nicht immer gerecht. „Das Besondere wird nur sichtbar in Akten des Verstehens“, merkt PELZER zu Recht an (PELZER 2002, S. 47). Zur Haltung des Erziehers, die dieses „Verstehen“ ermöglicht, gehören im Sinne KORCZAKs „Wachsamkeit, Aufmerksamkeit, ein Gespür für Situationen und Lebensumstände“ – und die „Bereitschaft“, sich auf diese „einzulassen“ (ebd.). Nur so kann gewährleistet werden, dass die Bedürfnisse, die Empfindungen und die Meinungen von Kindern und Jugendlichen von der Lehr- und Erzieherperson auch wirklich „für wahr genommen“ werden – und somit die „Achtungsrechte“, die den jungen Menschen zustehen, auch tatsächlich zur Anwendung kommen und in der pädagogischen Begegnung umgesetzt werden.

In nur scheinbarem Widerspruch zu der o. g. Feststellung KORCZAKs „Wir kennen die Kinder nicht“ steht seine Aussage: „Man muß die Kinder kennen, um bei der Gewährung dieser Rechte möglichst wenig falsch zu machen“ (KORCZAK 1919/2014, S. 40). Die Tatsache, dass wir das einzelne Kind in seinem Wesen niemals vollständig erfassen können, widerspricht nicht der Aufforderung des Pädagogen, sich dennoch beständig um ein Erkennen und Verstehen von Kindern zu bemühen. KORCZAKs Schriften zeugen davon, mit welch achtsamer, feiner und detailgenauer Wahrnehmung der Erzieher KORCZAK „seinen“ Kindern begegnet ist. Dies bestätigen nicht zuletzt die Augenzeugenberichte ehemaliger Bewohner des *Dom Sierot*, die zum Zeitpunkt der Deportation das Waisenhaus bereits verlassen hatten.¹⁰⁵ Es gehörte zu den Grundüberzeugungen KORCZAKs, dass nur eine aufmerksame Erforschung – auch kleinster Details – uns Erwachsene beim Kennenlernen von Kindern voranbringen. „Ein guter Erzieher weiß, dass es sich lohnt, auch über winzige Episoden nachzudenken; es sind Probleme in ihnen verborgen – darum achtet er sie nicht gering“ (ebd., S. 182). KORCZAK fasste diese Praxis der präzisen *wertschätzenden Wahrnehmung* einmal mit folgenden Worten zusammen: „Die kleinen Phänomene nicht geringschätzen, sie erforschen“ (KORCZAK 1928/2004, S. 210).¹⁰⁶ Auch dieser Grundsatz kann uns bis heute zur handlungsleitenden Maxime werden, wenn es darum geht, eine von Wertschätzung getragene und achtsame Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen durch Lehr- und Erziehungspersonen zu fördern.

Gleichsam als Hilfsmittel für ein besseres Kennenlernen und Verstehen des Kindes hat KORCZAK systematische Versuche der „Kinderbeobachtung“ durchgeführt – sei es in Schulklassen, in Kindergärten oder beim Einzelunterricht (vgl. UNGERMANN 2006, S. 447ff). Mit Hilfe auf genauer Beobachtung beruhender „Momentaufnahmen“ von Kindern in unterschiedlichen Erziehungskontexten, die KORCZAK in seiner Schrift „Erziehungsmomente“ ausführlich dokumentiert hat, schärft der Pädagoge nicht nur die Wahrnehmung für Kinder, sondern lässt der

105 Vgl. hierzu: Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten. In: JANUSZ KORCZAK, Sämtliche Werke, Ergänzungsband, Hg. BEINER/DAUZENROTH (1999); vgl. auch: CAPPON (2004), S. 350f.

106 In: JANUSZ KORCZAK, Sämtliche Werke, Bd. 9, Theorie und Praxis der Erziehung, Pädagogische Essays; Hg. BEINER/DAUZENROTH (2004), S. 210.

Beschreibung seiner Beobachtungen jeweils einfühlsame und verstehende Anmerkungen folgen (vgl. KORCZAK 1919/1999). So versieht KORCZAK seine „Notizen“ über das Beobachtete stets mit „Kommentaren“, in denen er nicht nur den Kindern Verständnis entgegenbringt, sondern auch die Lehrer/innen bisweilen heftiger Kritik unterzieht (vgl. ebd., S. 328). KORCZAK bleibt also nicht bei der Deskription des kindlichen Verhaltens stehen, sondern ergreift in der anschließenden Reflexion stets die Position eines „Anwaltes des Kindes“, der es versteht, sich durch einen „Perspektivwechsel“ empathisch in das Kind hineinzusetzen. Somit verbindet KORCZAK in seiner systematischen Kinderbeobachtung gleichsam „objektive“ Wahrnehmungen mit „subjektiven“ Deutungen, die sich stets an dem Kriterium orientieren, ob das Kind in dem jeweiligen pädagogischen Kontext mit seinen „Rechten“ be- oder missachtet wurde. Eine solche Vorgehensweise erinnert stark an die bereits erwähnten „Beobachtungsstudien“ von PRENGEL et al., innerhalb derer mit Hilfe von „Feldvignetten“ in ähnlicher Weise das Verhalten von Kindern und Lehrpersonen beobachtet und ausgewertet wird (vgl. Kap. 3.2.3). KORCZAK kann also m. E. auch bezüglich seiner „Methode“ der Beobachtung pädagogischer Interaktionen durchaus als ein „Wegbereiter“ betrachtet werden.

Doch KORCZAK ging bei seinen „Kinderbeobachtungen“ noch einen Schritt weiter. Als Arzt und Erzieher warb er für eine „Erziehungsdiagnostik“, die durch genaue Beobachtung von Kindern nicht nur die Bedeutung ihrer „Symptome“ besser verstehen lernt, sondern auf dieser Grundlage auch angemessene pädagogische „Mittel“ suchen kann, die den Kindern bei ihrer Entwicklung förderlich sind und ihre sozialen, seelischen und geistigen Wachstumsprozesse in adäquater Weise unterstützen (vgl. KORCZAK 1919/1999, S. 321). Die Bedeutung einer umfassenden „pädagogischen Diagnostik“ ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre immer wieder hervorgehoben worden (vgl. z. B. INGENKAMP/LISSMANN 2008; HESSE/LATZKO 2011) und wird auch für die Zukunft der Erziehung und Bildung – nicht zuletzt angesichts zunehmend heterogener Lerngruppen – von nicht zu unterschätzender Bedeutung sein. KORCZAK erinnert uns daran, dass eine solche „Diagnostik“ nicht dazu verwendet werden sollte, Kinder zu stigmatisieren oder sie abzuqualifizieren, sondern stets dazu beitragen sollte, sie in ihren Möglichkeiten realistisch zu sehen, sie individuell zu fördern und sie auf dem jeweiligen Stand ihrer Entwicklung anzuerkennen und wertzuschätzen. Auch darf eine „pädagogische Diagnostik“ sich nicht auf eine reine „Leistungsdiagnostik“ beschränken (wie z. B. bei JÜRGENS/LISSMANN 2015). Eine umfassende „pädagogische Diagnostik“ sollte immer die ganze Person des Kindes berücksichtigen, nicht nur seine kognitive Leistungsfähigkeit. Auch soziale, psychische und physische Aspekte sollten bei einer solchen Diagnostik berücksichtigt werden. Als Fazit bleibt Folgendes festzuhalten: Eine *wertschätzende* „pädagogische Diagnostik“ sollte nicht zu Zwecken der reinen Leistungsbeurteilung oder Selektion missbraucht werden, sondern stets als Grundlage für eine individuelle *Förderung* und wertschätzende *Ermutigung* von Schüler/innen dienen. Nur dann entspricht sie der Forderung KORCZAKs nach einem differenzierten Wahrnehmen von Kindern, das auf einer grundsätzlichen „Achtung“ und „Wertschätzung“ der jungen Menschen beruht.

Ein solches „wertschätzendes Wahrnehmen“ von Kindern im Sinne KORCZAKs hat nichts zu tun mit einer gleichsam „seelenlosen“, distanzierten „Beforschung“ von Kindern, innerhalb derer junge Menschen mitunter zu reinen „Forschungsobjekten“ bzw. „Forschungsgegenständen“ herabgewürdigt werden, wobei genau jenes empathische „Wahrnehmen und Achten“ von Kindern in ihrem autonomen „Subjektsein“ fehlt bzw. abhandenkommt, für das KORCZAK immer eingetreten ist. Dem Pädagogen ging es stets um eine lebendige und ganzheitliche Wahrnehmung des einzelnen Kindes in seiner individuellen Persönlichkeit, die durch kein noch so gutes wissenschaftliches „Raster“ vollständig erfasst werden kann. „Für ihn gilt nicht das Kind im allgemeinen, sondern immer nur das Kind als Individuum. Nicht das Kind, wie es sein wird, sondern wie es ist – nicht wie es sein sollte, sondern wie es sein kann“, schreibt NEWERLY, der langjährige Mitarbeiter KORCZAKs (NEWERLY, in: KORCZAK 1919/2014, S. XXXIII). Der Zeitzeuge CELNIKIER, ein ehemaliges Kind des *Dom Sierot*, berichtet: „Korczak sah, er beobachtete dich und hatte echtes Interesse an dir“ (CAPPON 2004, S. 352). CAPPON fasst die Wirkung dieses interessierten Wahrnehmens und Beobachtens durch den Erzieher KORCZAK auf junge Menschen anhand der Zeitzeugenberichte wie folgt zusammen: „Du als Kind bedeutest etwas“ (CAPPON 2004, S. 352). Diese Formulierung macht deutlich, dass es KORCZAK immer um eine „wertschätzende Wahrnehmung“ des Kindes durch den Erzieher ging, die der einzelnen Persönlichkeit in der realen Begegnung *Wert* und *Bedeutung* zugesprochen hat.

Auch in dieser Hinsicht können wir heute m. E. von KORCZAK lernen – nicht nur als Erziehungswissenschaftler, sondern auch als Praktiker der Pädagogik. Sei es in Schulen, Kindergärten oder Heimen: Wo immer es darum geht, Kinder und Jugendliche *kennen* und *verstehen* zu lernen, muss eine wache Wahrnehmung und eine präzise Beobachtung vorausgehen. Gerade im Rahmen einer „wertschätzenden Pädagogik“ ist es von großer Wichtigkeit, dass die beobachtende Tätigkeit nicht mit einer Haltung des „Schablonisierens“ oder „Abqualifizierens“ ausgeübt wird, sondern stets den wertschätzenden Blick auf die unverwechselbare *Individualität* des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin richtet. Nur unter dieser Voraussetzung können Lehr- und Erziehungspersonen Kinder und Jugendliche angemessen und wertschätzend in ihrer Entwicklung begleiten. Somit erweist sich ein realistisches, aber von Achtung getragenes „Bild des Kindes“ als wichtige Voraussetzung einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“.

7. Angstfreiheit, Fehlerkultur und Individualisierung als Merkmale des Lernens im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Welche Bedeutung haben KORCZAKs Ausführungen zum „Recht des Kindes auf Achtung“ für ein schulisches Lernen, das von einer grundlegenden „Wertschätzung“ des Kindes bzw. Jugendlichen geprägt ist – und welchen Prinzipien sollte eine zeitgemäße „Lernkultur“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ folgen?

Hierzu ist zunächst anzumerken, dass KORCZAK eine grundlegende „Achtung“ des Erwachsenen vor der „schweren Arbeit des Wachsens“ fordert, die Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung zu leisten haben. „*Laßt uns Achtung*

haben vor den Geheimnissen und den Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens“, fordert KORCZAK uns dezidiert auf (KORCZAK 1929/2009, S. 33). Als Arzt und Pädagoge wusste er, dass die Entwicklung junger Menschen nicht immer geradlinig verläuft, sondern dass sie stets auch Schwankungen und Unwägbarkeiten unterliegt. Dennoch sollten wir Erwachsenen den kindlichen Wachstumsprozessen vertrauen – in körperlicher, geistiger und seelischer Hinsicht. Wir dürfen Kindern also etwas *zutrauen* – und müssen uns nicht permanent einmischen und „pädagogisch“ intervenieren. Der kindlichen Neugier, ihrer Entdeckerfreude, ihrer Begeisterungsfähigkeit und ihrem Elan sollten wir kein allzu enges Korsett schulischen Lernens aufzwingen. Auch heute noch brauchen Kinder und Jugendliche *Zeit* zum Wachsen, zur Entwicklung und zur Ausbildung ihrer Kräfte und Fähigkeiten – und zwar auf allen Ebenen ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Für die pädagogische Haltung von Lehr- und Erziehungspersonen bedeutet dies, den Entwicklungsprozessen von Kindern grundsätzlich mit *Vertrauen* zu begegnen – auch wenn die individuellen Prozesse nicht ihren inneren Vorstellungen oder den äußeren Zeitplänen entsprechen, die etwa standardisierte Bildungs- und Lehrpläne vorgeben.

Nicht nur für die kindliche Entwicklung im Allgemeinen, sondern auch für das schulische Lernen im engeren Sinne gilt nach KORCZAK die im „Recht des Kindes auf Achtung“ begründete Aufforderung, dass wir die Kinder *„nicht stoppen, nicht hetzen, nicht antreiben“* sollen (ebd.). Diese Forderung, die sich unmittelbar auf den Umgang mit schulischen Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen beziehen lässt, besagt ja, dass eine Lehrperson weder die spontane Lernfreude und Wissbegierde von Kindern ausbremsen, behindern oder stören soll, noch dass sie die jungen Menschen antreiben, unter Druck setzen oder zwingen soll, Lernergebnisse vorzuweisen, zu deren Erreichen sie noch nicht bereit oder in der Lage sind. Eine Lehrperson sollte also stets die *intrinsisch* motivierten Lernprozesse des Kindes anregen und fördern – und nicht mit *extrinsischen* Anreizen oder Druckmitteln, wie z. B. den Ziffernnoten oder *leistungsabhängiger* „Wertschätzung“, Lernresultate forcieren wollen. Eine solche – bis in unsere Zeit gängige – „Unkultur“ des Lernens führt nach allem, was man heute weiß, eher zum Gegenteil – und kann *Lernunlust* sowie *Leistungsversagen* nicht nur begünstigen, sondern geradezu massenhaft „produzieren“.

Schaut man sich die heutige Schulwirklichkeit mit ihrem hohen Maß an Leistungsdruck, Notendruck und Selektionsdruck an, der bereits auf Grundschulkindern nicht selten schwer lastet (vgl. z. B. SCHULTE-MARKWORT 2016)¹⁰⁷, so kann man nicht behaupten, dass die aktuelle pädagogische Wirklichkeit der KORCZAK'schen Aufforderung heute bereits in jeder Hinsicht gerecht werden würde. Die für das Lernen destruktiven Zusammenhänge und *Circuli vitiosi* sind hinlänglich bekannt: „Druck“ erzeugt Angst, Entmutigung oder auch „Gegendruck“

107 SCHULTE-MARKWORT führt in seinem 2016 erschienenen Buch mit dem Titel „Burnout-Kids“ den Leser/innen anhand realer Fallbeispiele überzeugend vor Augen, „wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert“ – und schon im Vor- und Grundschulalter zu schwerwiegenden Störungen wie Erschöpfung, Angstzuständen, Depression und Ausgebranntsein führen kann (SCHULTE-MARKWORT 2016, S. 87ff).

in Form von Aggression oder Verweigerung; Angst, Entmutigung oder Verweigerung erzeugen Misserfolg oder Versagen; das Erleben von Versagen und Misserfolg wiederum erzeugt Angst oder Aggression usw. Gerade auch im Bereich des schulischen Lernens, der eng an die Vergabe von Zertifikaten, Qualifikationen, Bildungschancen und damit Lebenschancen gekoppelt ist, zeitigt eine solche Negativspirale äußerst destruktive Wirkungen – vor allem für solche Kinder und Jugendlichen, die auf der „Verliererseite“ unseres Bildungssystems stehen. Diese Mechanismen erlernen Kinder schon früh – und passen sich, oft unter enormem Leistungsdruck stehend, dem elterlichen, schulischen und gesellschaftlichen Erwartungsdruck zwangsläufig schon im Vor- oder Grundschulalter an – nicht selten um einen hohen Preis.¹⁰⁸ Es ist bedauerlich, dass sich daran seit KORCZAKs Zeit – und trotz der beständigen Kritik durch unzählige Schulkritiker seit Anfang des Bestehens der Institution Schule – bis heute *im Prinzip* wenig geändert hat (vgl. PFISTERER 2003, S. 66ff). Zwar werden Schüler/innen heute seltener „verprügelt“, wenn sie schlechte Noten oder ungenügende Zeugnisse nach Hause bringen; auch wird der „Druck“ seitens der Lehrpersonen in der Regel nicht mehr durch körperliche Züchtigung ausgeübt; und doch spüren Kinder und Jugendliche auch heute noch sehr genau, ob sie – ggf. trotz sogenannter „schlechter“ Leistungen – von Lehrpersonen, Eltern und Mitschüler/innen eine grundlegende „Wertschätzung“ ihrer Person erfahren – oder das Gegenteil: eine permanente „Abwertung“, „Deklassierung“ und „Diskreditierung“ ihrer Gesamtpersönlichkeit mit allen Stärken und Schwächen.

Auch hier sind KORCZAKs Empfehlungen jedoch keineswegs mit einer *prinzipiell* negativen Einstellung zum Lernen und Leisten verbunden; dieses sollte aber stets durch *Ermutigung* gefördert werden, niemals durch Druck oder Angst. „Denn Ehrgeiz des Erziehers muss es sein, günstigste Ergebnisse auf dem Wege geringster Verletzungen der Menschenrechte zu erzielen“ (KORCZAK 1926/1983, S. 36). Eine umfassende soziale, emotionale und intellektuelle *Förderung* von Kindern und Jugendlichen ist somit durchaus *Ziel* der Erziehung und des Unterrichts – aber nur insofern, als die *Wege*, die zu diesem Ziel führen, vereinbar sind mit den Menschenrechten, insbesondere dem „Recht des Kindes auf Achtung“. Nur auf dieser ethischen Grundlage sind Lehr- und Erziehungspersonen berechtigt, das Kind zu Fleiß, Ausdauer und Selbstständigkeit beim Lernen anzuhalten, was aber keinesfalls unter Druck oder Zwang zu erfolgen hat, sondern sich stets an dem Prinzip der tatkräftigen Unterstützung und Ermutigung orientieren sollte. Und so schreibt KORCZAK einmal: „Gewöhnen wir das Kind von klein auf an Selbstständigkeit und Ausdauer

108 VON HENTIG führt in seiner „Friedenspreisrede“ hierzu bereits 1972 aus: „Angesichts unserer Optimierungsprogramme, unserer überkomplexen Schul- und Laufbahnsysteme, der Forderungen und Maßnahmen unserer Erfolgsgesellschaft hätte er [KORCZAK] das *Recht des Kindes auf Scheitern* proklamiert“ (VON HENTIG 1972/2016, S. 22). Diese Feststellung VON HENTIGs zum „Recht auf Scheitern“ ist m. E. auch für die heutige Zeit noch zutreffend und aktuell – nicht nur im Hinblick auf das „Schicksal“ des einst so hoch geachteten pädagogischen Denkers der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts *selbst*, sondern vor allem auch im Hinblick auf den permanenten gesellschaftlichen „Optimierungszwang“, dem heute schon *Vor- und Grundschulkinder* in nicht unerheblichem Maße ausgesetzt sind.

... Helfen wir dem Kind tatkräftig in seinen Unternehmungen. Wenn es sich etwas vorgenommen hat, soll es das zu Ende führen, auch wenn es ihm schwerfällt ... Lehren wir die Kinder den Grundsatz: „Wenn ich etwas will, dann schaffe ich es.“ Nicht heute, nicht morgen, aber in einer oder in zwei Wochen – werde ich das erreichen, was ich mir vorgenommen habe“ (KORCZAK 1898ff/2004, S. 24).¹⁰⁹ Diese Stelle zeigt eindrücklich, wie wichtig für KORCZAK die pädagogische *Ermunterung* ist, die den *Willen des Kindes* unterstützt, selbst gewählte Projekte auch zu Ende zu führen – im Rahmen seiner individuellen Möglichkeiten – und vor allem: in *seinem* Tempo und in *seiner* Zeit. Des Weiteren entfaltet KORCZAK hier die Perspektive eines durch *Selbsttätigkeit* und *Selbstständigkeit* charakterisierten Lernens, die zweifellos bis heute nichts an Aktualität verloren hat.

An anderer Stelle hebt KORCZAK die Bedeutung eines grundlegenden *Zutrauens* zu jungen Menschen hervor: „Trauen wir den Kindern zu, besser sein zu können als sie sind, und sie werden sich bald bessern; trauen wir ihnen Eigenschaften zu, die sie noch nicht haben, und sie werden sie ausbilden; machen wir das Kind glauben, es sei gut und sei nicht in der Lage, schlecht zu handeln, und in den meisten Fällen werden unsere Erwartungen nicht enttäuscht werden“ (ebd., S. 29f). Hier beschreibt KORCZAK in einem praxisnahen Appell an Erziehungs- und Lehrpersonen das Prinzip der „Self-fulfilling prophecy“¹¹⁰ und arbeitet dessen positiven Nutzen für die Pädagogik anschaulich heraus. Diese Passage macht in pädagogisch ermutigender Weise deutlich, dass die *Einstellung* einer Lehrperson zu einem Schüler oder einer Schülerin sehr wohl einen entscheidenden Einfluss auf dessen bzw. deren Verhalten und seine bzw. ihre Leistungsfähigkeit haben kann – und dass der *Glaube an* und das *Vertrauen in* ein Kind oder einen Jugendlichen wesentliche Faktoren sind, die dessen Entwicklung in eine positive Richtung beeinflussen können.

Dennoch verstand sich KORCZAK nicht als ein Lehrer bzw. Erzieher, der in jeder Hinsicht „klüger“ ist als seine Kinder. „Das Kind ist nicht dumm; es gibt unter den Kindern nicht mehr Dummköpfe als unter den Erwachsenen“, stellt KORCZAK einmal fest (KORCZAK 1929/2006, S. 39). Insofern sind jegliche Besserwisserei und Rechthaberei von Lehrpersonen gänzlich unangemessen – auch heute noch. Beide

109 Das Zitat entstammt den frühen Texten KORCZAKs über Kinder und Erziehung; in der Werk-
ausgabe von BEINER/DAUZENROTH (Hg.) findet man den Text unter dem Titel „Wille“ (Bd.
9, 2004, S. 23f).

110 Dieses Phänomen wurde von dem Nationalökonom OTTO NEURATH (1911) als „Selbster-
füllende Prophezeiung“ bezeichnet und rund 40 Jahre später von dem Soziologen ROBERT K.
MERTON (1948) als das Prinzip der „Self-fulfilling prophecy“ ausführlich beschrieben. Im
letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wurde dieses Phänomen durch den Kommunikationswis-
senschafter PAUL WATZLAWICK (1983) wieder aufgegriffen und neu thematisiert. – Vgl.
hierzu: NEURATH (1911): Nationalökonomie und Wertlehre. Eine systematische Unters-
suchung. In: Zschr. für Volkswirtschaft, Sozialpolitik und Verwaltung, Bd. 20, Wien u. a. 1911,
S. 52-114; abgedruckt in: HALLER/HÖFER (1998): Otto Neurath. Gesammelte ökonomische,
soziologische und sozialpolitische Schriften, Bde. 4 / 5, Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 517;
ROBERT K. MERTON (1948): The self-fulfilling prophecy. In: The Antioch Review. Band 8,
1948, S. 139-210; MARKUS SCHNEPPER (2004): Robert K. Mertons Theorie der self-ful-
filling prophecy. Frankfurt a. M.: Peter Lang; PAUL WATZLAWICK (1983): Anleitung zum Un-
glücklichsein. München: Piper.

sind im Sinne KORCZAKs *Lernende* – Kinder und Erwachsene. Für den Erzieher KORCZAK sind Kinder keine „leeren Fässer“, die es zu „füllen“ gilt (RABELAIS, zit. nach KAHL 2017), sondern immer auch *Vorbilder*, von denen Erwachsene etwas lernen können. In der von DAUZENROTH/HAMPEL herausgegebenen Schrift „Von Kindern und anderen Vorbildern“, in welcher KORCZAK u. a. über die „Erziehung des Erziehers durch das Kind“ spricht, stellt der Pädagoge einmal fest: „Die Kinder belehren den Erzieher, aber sie tadeln und strafen ihn auch, sie schließen wieder Frieden, vergessen oder vergeben ...“ (KORCZAK 1926/1985, S. 121). KORCZAK verstand sich stets als einen *lernenden* Pädagogen, wobei vorbildliches wie auch nicht nachahmenswertes Verhalten durchaus auf *beiden* Seiten vorkam: bei den Kindern wie bei den Erwachsenen. Hier wie an vielen anderen Stellen zeigt sich in KORCZAKs Werk durchgängig das Prinzip der Reversibilität und Gleichberechtigung in der Kommunikation zwischen Kindern und Erziehungspersonen. Für die heutige Zeit ist dies ein durchaus wichtiger und wertvoller Hinweis, den Lehr- und Erziehungspersonen zweifellos auch in den Schulen der Gegenwart beherzigen können, wenn sie eine „Pädagogik der Wertschätzung“ praktizieren wollen.

Zugleich wird hier die Perspektive einer „Fehlerkultur“ eröffnet, die „Fehler“ nicht leugnet, aber auch nicht zu Katastrophen hochstilisiert. Wie aktuell dieses Thema bis heute ist, belegt nicht zuletzt die Studie von WEINGARDT mit dem sprechenden Titel „Fehler zeichnen uns aus“ (WEINGARDT 2004). WEINGARDT zeichnet das schulische Spannungsfeld zwischen „Fehlervermeidung“ und „Fehleroffenheit“ nach und kommt zu dem Schluss, dass Fehler – sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite – unvermeidbar sind und wir durch Fehler nicht nur *lernen* können, sondern dass „Fehlertoleranz“ geradezu eine notwendige „Bedingung für Schulentwicklung“ darstellt (WEINGARDT 2008, S. 258). „Und mancher Fehler entpuppt sich so möglicherweise gar als ein ‚ungeschliffener Diamant‘“, resümiert der Autor (ebd., S. 262). Diese Feststellung veranschaulicht in bildhafter Weise, was bereits KORCZAK wusste und mit folgenden Worten beschrieb: „... nur der allein begeht keine Fehler, der überhaupt nichts tut“ (KORCZAK 1919/2014, S. 180). Nur wer „Fehler“ als *Lernchancen* begreift, kann ihren Wert pädagogisch nutzen – und gibt Schüler/innen wie Lehrpersonen die Möglichkeit, sie nicht zu wiederholen (vgl. ebd., S. 181f). Eine *fehlerfreundliche* Lernkultur ist auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos zentral – nicht zuletzt deshalb, weil sie den Schüler/innen Ängste nimmt und unnötige Lernblockaden erspart.

Schließlich sei noch angemerkt, dass das Thema „Lernen“ vor dem Horizont des „Rechtes des Kindes auf Achtung“, welches immer die Achtung der *individuellen Persönlichkeit* einschließt, auch die Frage berührt, wie es Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer zeitgemäßen „Lernkultur“ ermöglicht werden kann, auf ihrem *individuellen Lernweg* in ihrer je eigenen Weise voranzuschreiten. Gerade in einer Zeit zunehmender *Heterogenisierung* der Schülerschaft kommt dem pädagogischen Grundsatz der Anerkennung und Wertschätzung *vielfältiger* Lernweisen eine besondere Aktualität zu. Es liegt nahe, im Sinne KORCZAKs für eine „individualisierende Lernkultur“ einzutreten, die das einzelne Kind dort „abholt“, wo es von seiner individuellen Lernentwicklung her „steht“. Das heißt, dass jedes Kind auf seinen individuellen Lernprozess abgestimmte Lernangebote mit differenzierenden Aufga-

benstellungen bekommen sollte. Eine solche „Lernkultur, die vom Individuum ausgeht“ (HÖHMANN/KOPP/SCHÄFERS/DEMME 2009), ist zweifellos besser in der Lage, das von KORCZAK geforderte „Recht des Kindes auf Achtung“ im Bereich des schulischen Lernens umzusetzen, als dies etwa ein zielindifferenter Frontalunterricht vermag. Insofern kann es durchaus als Grundprinzip einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ gelten, Kinder und Jugendliche gerade auch in ihren schulischen Lernprozessen *individuell* zu begleiten, zu fördern und anzuregen. Dabei sollten in allen Fächern den einzelnen Schüler/innen angemessene, individuelle Zugänge zu schulischen Lerninhalten ermöglicht werden. Dies sollte allerdings nicht dazu führen, dass Gemeinschaftselemente zunehmend oder gar gänzlich aus dem schulischen Kontext verbannt werden. Im Rahmen eines lebendigen schulischen Lernens kommt es vielmehr darauf an, eine *Balance* zwischen *individuellen* und *gemeinschaftlichen Formen* des Lernens zu finden. Wie wichtig gerade solche Strukturen *kooperativen* Lernens in der sozialen Gemeinschaft sind, davon legen KORCZAKs Berichte aus seinen Erziehungseinrichtungen ein lebendiges und bis heute aktuelles Zeugnis ab. Da der Aspekt gemeinschaftlichen Lernens für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ ebenfalls von zentraler Bedeutung ist, sei er im folgenden Abschnitt näher untersucht.

8. „Soziales Lernen“, „Demokratielernen“, „Partizipation“ und „Selbstverwaltung“ als Grundprinzipien einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“

Wie bereits in PESTALOZZIs „Stanser Erziehungsanstalt“, so stand auch in KORCZAKs Kinderhaus „Dom Sierot“ das soziale Lernen im Mittelpunkt des täglichen Miteinanders. KORCZAK hatte – wie bereits erwähnt – in seinem Waisenhaus beobachtet, dass die Kinder und Jugendlichen untereinander „Hierarchien“ ausbildeten, die einer Art „Hackordnung“ glichen. Es galt das „Recht der Älteren über die Jüngeren“, aber auch das „Recht des Starken über die Schwächeren“ (BEINER 2008, S. 67). Die Kinder behandelten einander keinesfalls immer gewaltfrei und wertschätzend; es mangelte ihnen nicht selten an „gegenseitiger Achtung“ (ebd.). Um das „Recht auf Achtung“ innerhalb seiner Erziehungsinstitution dennoch zu verwirklichen, führte KORCZAK gemeinsam mit den Heimkindern Regeln des Zusammenlebens und demokratische Strukturen ein, die dazu dienen sollten, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene gemeinsam lernen, ein von gegenseitiger „Achtung“ getragenes Miteinander zu praktizieren. Fälle von „Missachtung“ anderer Personen oder gemeinsam beschlossener Regeln sollten klar benannt und ggf. sanktioniert werden. Auch hierbei wird deutlich, dass KORCZAK keinesfalls eine antiautoritäre oder gar antipädagogische Haltung vertrat, sondern durchaus von der Erzieherperson forderte, dass sie – gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen – *klare Regeln* festlegt, innerhalb derer sich die jungen Menschen frei entfalten können. Dabei gibt der Pädagoge die Verantwortung jedoch niemals vollständig an die Kinder ab. „Ein Erzieher muss sich klar darüber sein, welche Gebote und Verbote absolut sind und welche Zugeständnisse zuträglich sind“, stellt KORCZAK fest (KORCZAK 1919/2014, S. 270). Soziales Lernen findet also grundsätzlich *regelleitet* und innerhalb der

Gemeinschaft der Kinder und Jugendlichen statt, wobei diese die Regeln des Zusammenlebens aktiv und partizipativ mitgestalten. „KORCZAK sucht nach einem Mittelweg zwischen Zwang und Willkür, nach einem Weg der Vereinbarung, der Verständigung“, resümiert NEWERLY (NEWERLY, in: KORCZAK 1919/2014, S. XXXIII). Er weist darauf hin, dass KORCZAKs Mitarbeiterin und Kollegin FALSKA dieses pädagogische Prinzip für das Kinderhaus *Nasz Dom* einmal wie folgt formuliert hat: „An die Stelle des Zwanges ist die freiwillige und bewußte Anpassung des Individuums an die Formen des Gemeinschaftslebens gesetzt worden“ (FALSKA, zit. nach ebd.). Die letzte Verantwortung für die Gestaltung der Prozesse sozialen Lernens trägt jedoch immer die erwachsene Erzieherperson.

In seiner Achtung der Kinder als *autonome Subjekte* – mit allen diesem Status entsprechenden *Partizipations-* und *Selbstbestimmungsrechten* – ging KORCZAK einen deutlichen Schritt weiter als PESTALOZZI. So verfolgte KORCZAK in seiner Erziehungseinrichtung nicht nur das Ziel eines *sozialen*, sondern gleichzeitig auch das eines *demokratischen Lernens*, das auf dem Prinzip der *Selbstverwaltung* durch Kinder und Jugendliche basierte. Zu diesem Zweck etablierte KORCZAK in seinem *Dom Sierot* demokratische Strukturen, die für die damalige Zeit durchaus als *progressiv* bzw. *revolutionär* bezeichnet werden können. Das „Recht des Kindes auf Achtung“ als Grundlage weiterer „demokratischer Rechte“ wollte KORCZAK in seiner pädagogischen Einrichtung konkret verwirklichen – und tat dies durch eine feste Verankerung demokratischer „Institutionen“, die der *Selbst- und Mitbestimmung* von Kindern und Jugendlichen einen verbindlichen pädagogischen Rahmen geben. BEINER beschreibt in seiner Zusammenfassung vier „demokratische Rechte“, die er in KORCZAKs „Institutionen“ verwirklicht sieht. KORCZAK selbst hat diese „Rechte“ zwar nur zum Teil explizit benannt; sie lassen sich aber aus den Berichten über die „demokratischen Institutionen“ innerhalb seiner Erziehungseinrichtung indirekt ableiten (vgl. BEINER 2008, S. 63ff). So wird das „Recht auf Klage und Konfliktbearbeitung“ durch folgende Institutionen realisiert: Kollegialgericht, Gerichtsrat, Gerichtszeitung und Notariatsbuch (ebd., S. 93). Das „Recht auf freie Meinungsäußerung und Kommunikation“ fand im Rahmen des „Dom Sierot“ seine Anwendung in folgenden Einrichtungen: Öffentliche Zeitung, heiminterne Zeitung, allgemeine Anschlagtafel, Informationstafel für Gerichtsnachrichten, Briefkasten für persönliche Mitteilungen, Dank- und Entschuldigungsbuch, Tagebücher, Observationshefte, Auswertungsseminare und Konferenzen. Auch das „Recht auf Selbstgestaltung und Selbstverwaltung“ war institutionell fest verankert, und zwar in folgenden Einrichtungen: Kinderparlament, Selbstverwaltungsrat, Vollversammlungen, aber auch Kaufladen, Freizeitclubs, Selbsterziehungsangebote sowie Sicherungseinrichtungen für Privateigentum und den Schutz der Intimsphäre. Außer diesen „Rechten“ gab es im *Dom Sierot* auch „Pflichten zur Arbeit für sich und die Gemeinschaft“. Diese bestanden z. B. aus Schulaufgaben, Heimdiensten, Betreuungsdiensten für Neuankömmlinge und freiwilligen Diensten (vgl. ebd.).

Da die o. g. *demokratischen Rechte* wie auch die von KORCZAK aufgezeigten Möglichkeiten ihrer Realisierung bis heute nichts an Aktualität verloren haben, bleibt festzuhalten, dass die im Rahmen des „Dom Sierot“ etablierten *demokratischen Institutionen* der *Mitbestimmung* und *Selbstverwaltung* auch für die Bildungs-

und Erziehungseinrichtungen der Gegenwart durchaus noch Relevanz besitzen. Obgleich zweifellos manche dieser demokratiepädagogischen Maßnahmen – insbesondere in demokratischen Modellschulen wie z. B. denen des „Modellschulnetzwerks Partizipation und Demokratie“¹¹¹ – in heutigen Schulen bereits institutionalisiert sind, besteht m. E. in den Bereichen Demokratielernen, Partizipation und Selbstverwaltung von Schüler/innen in vielen Schulen auch heute noch Optimierungsbedarf. Auch hier kann KORCZAKs frühes Modell einer „basisdemokratischen Erziehung“ durchaus Pate stehen, wenn es darum geht, demokratische Strukturen innerhalb von Schulen zu stärken, die zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar dazugehören.

Ein weiterer Aspekt ist in diesem Kontext von Bedeutung, der das „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“ mit den „demokratischen Praktiken“ im Rahmen von Erziehungseinrichtungen unmittelbar in Verbindung bringt. In seinem „Recht des Kindes auf Achtung“ fordert KORCZAK: „Laßt uns Achtung haben vor der gegenwärtigen Stunde, dem gegenwärtigen Tag“ (KORCZAK 1929/2006, S. 33). Direkt im Anschluss folgt die Frage: *„Wie soll es [das Kind – A.P.] morgen leben können, wenn wir ihm heute kein bewußtes, verantwortungsvolles Leben ermöglichen?“* (ebd.). KORCZAK stellt hier einen unmittelbaren Zusammenhang her zwischen einem „bewussten, verantwortungsvollen Leben“ des Kindes in der Gegenwart und einem ebensolchen Leben in der Zukunft. Nur wenn das, was zur gegenwärtigen Stunde, am gegenwärtigen Tag – auch pädagogisch – geschieht, bereits eine reale Einübung, ja ein Praktizieren eines „bewussten, verantwortungsvollen Lebens“ ermöglicht, werden Kinder und Jugendliche als die Erwachsenen von „morgen“ in der Lage sein, die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen – und das heißt für KORCZAK insbesondere diejenigen Aufgaben und Verantwortlichkeiten, die das Leben in einer „demokratischen Gesellschaft“ mit sich bringt.

Für KORCZAK folgte aus dieser Einsicht, dass er in seinem *Dom Sierot* demokratische Strukturen errichtete, innerhalb derer Kinder und Jugendliche schon im „Heute“ demokratische Prinzipien praktizieren und als sinnvoll erleben können. Er gab ihnen durch die demokratischen Institutionen in seinen „Kinderhäusern“ die Möglichkeit einer täglichen Einübung in demokratische Grundprinzipien, Verhaltensweisen und Tugenden. Dabei verstand KORCZAK nicht nur sich selbst als einen „konstitutionellen“ Erzieher, sondern auch die institutionalisierten Selbstverwaltungs- und Mitwirkungsgremien der Kinder als Elemente eines „konstitutionellen“ Erziehungssystems (vgl. hierzu auch BEINER 2011 b, S. 12f). KORCZAK beschreibt, dass die Situationen, in denen er sich selbst dem „Kindergericht“ gestellt und sein Fehlverhalten in schriftlicher Form öffentlich zugegeben hat, „Grundstein“ zu *seiner eigenen* „Erziehung zu einem neuen, ‚konstitutionellen‘ Pädagogen“ waren, „der den Kindern kein Unrecht zufügt, nicht weil er sie gern hat oder liebt,

111 Das „Modellschulnetzwerk Partizipation und Demokratie“ in Rheinland-Pfalz wurde 2015 gegründet und umfasst derzeit 37 demokratische Modellschulen unterschiedlicher Schularten. Quelle: URL: <http://www.modellschulen-partizipation.de>; vgl. auch <http://www.rlp.ganztaegig-lernen.de/Vernetzung/die-modellschulen-fuer-partizipation-und-demokratie> [Stand: 15.11.2016].

sondern weil eine Institution vorhanden ist, die sie gegen Rechtlosigkeit, Willkür und Despotismus des Erziehers schützt“ (KORCZAK 1919/2014, S. 353). Nur auf dieser Basis konnte KORCZAK sein „demokratisches“ Erziehungssystem errichten, das den Kindern ganz konkret im Hier und Heute ermöglicht, auf der Grundlage einer kinderrechtlich orientierten „Verfassung“ zu leben, zu lernen und sich zu entfalten. Auch dem *Erzieher* wird im Rahmen dieses „konstitutionellen“ Systems eine *neue Funktion* zugeschrieben, die MARIA FALSKA wie folgt charakterisiert: „Seine Rolle ändert sich. Nicht mehr Aufseher mit unbegrenzter Macht über die Kinder, sondern Mitarbeiter, konstitutioneller Erzieher ...“ (FALSKA 1925/2003, S. 556). Seine Macht ist „eingeschränkt durch das Recht“, schreibt FALSKA, damals leitende Erzieherin des *Nasz Dom* (ebd.).¹¹²

Da auch für Erziehungspersonen demokratische Rechte und Pflichten gelten, da sie sich genauso wie die Kinder an die „Verfassung“ innerhalb der pädagogischen Einrichtung zu halten haben, sind Kinder und Jugendliche vor Ungerechtigkeit, Willkür und Despotismus prinzipiell geschützt. Auch die Erzieherperson *selbst* kann auf der Anklagebank des „Kindergerichts“ landen – denn Kinder dürfen auch Erwachsene „anzeigen“. Welch hochaktuelle Bedeutung nicht zuletzt dieses *Beschwerderecht* von Kindern hat, das immer auch ein *Anhören* und *Ernstnehmen* der Klagen von Kindern und Jugendlichen beinhaltet, haben nicht zuletzt die Missbrauchsskandale der letzten Jahrzehnte an kirchlichen und privaten Schulen und Heimen gezeigt, in denen jungen Menschen diese Rechte und Möglichkeiten ganz offensichtlich lange Zeit vorenthalten wurden. So kann uns KORCZAK bis heute daran erinnern, dass die Rechte des Kindes nur dann realisiert werden können, wenn die entsprechenden institutionellen Voraussetzungen dafür geschaffen und als Teil der pädagogischen Arbeit fest etabliert werden.

Es erscheint berechtigt, die – für die damalige Zeit sehr weitreichende – institutionelle Verankerung demokratischer Rechte und deren konsequente Realisierung im Rahmen demokratischer Strukturen der Selbstverwaltung in KORCZAKs *Dom Sierot* als Modell einer demokratischen „Kinderrepublik“ zu verstehen, das sich vor allem durch das „Kinderparlament“, das „Kindergericht“ und die „Kinderzeitung“, aber auch durch andere demokratische Einrichtungen auszeichnet.¹¹³ Durch den selbstständigen und regelgeleiteten Umgang mit diesen „Instrumenten“ der Demokratieerziehung können Kinder, Jugendliche und Erwachsene „auf Augenhöhe“ miteinander leben und lernen, interagieren und kommunizieren, wachsen und sich entwickeln. Anders als bei KORCZAKs Zeitgenossen MAKARENKO, der seine Vorstellungen von einer „Kinderrepublik“ im Modell seiner „Gorki-Kolonie“ vor dem Hintergrund der politischen Ideologie der sozialistischen Sowjetrepubliken entwickelte, war KORCZAKs Modell einer „Kinderrepublik“ von Anfang an am Ideal einer demokratischen Gesellschaft ausgerichtet. Obgleich auch in MAKARENKO

112 Diese Ausführungen finden sich bei: MARIA FALSKA (1925): Umriss der Organisation der Erziehungsarbeit in *Nasz Dom*. Warschau 1925; abgedruckt in: JANUSZ KORCZAK, *Sämtliche Werke*, Bd. 13; *Berichte und Geschichten aus den Waisenhäusern*; Hg. BEINER (2003).

113 Vgl. hierzu die Ausführungen von DAUZENROTH über „Korczak und seine ‚Kinderrepublik‘“, in: KIRCHNER (Hg.) (2006), S. 59ff; vgl. auch BEINER (2008), S. 64ff.

RENKO „Kinderrepublik“ die „Achtung“ vor dem Kind eine große Rolle spielte, wurde diese bei dem sowjetischen Pädagogen doch nicht in gleicher Weise *bedingungslos* und *universell* gedacht wie bei KORCZAK, da sie in engem Zusammenhang mit der Idee einer kollektiven sozialistischen Arbeits- und Leistungserziehung stand. Bekannt wurde in diesem Zusammenhang die pädagogische Maxime MAKARENKO: „Ich fordere dich, weil ich dich achte, und ich achte dich, weil ich dich fordere“¹¹⁴ (MAKARENKO 1933ff/1976, S. 238). Hier wird das Kind als ein „Leistungsträger“ gesehen, der die „Achtung“ des Erwachsenen vor allem an den Leistungsanforderungen erkennen kann, die dieser an das Kind stellt. Wenn der Erwachsene also *viel* von dem Kind fordert, kann es – nach dieser Auffassung – auf ein *hohes* Maß an „Achtung“ seitens des Erwachsenen schließen. Nicht die *Würde* des Kindes begründet somit für MAKARENKO die „Achtung“ des Erziehers, sondern die *Arbeits- und Leistungsbereitschaft* des jungen Menschen im Rahmen des sozialistischen Kollektivs, die sich infolge der Forderungen des Erwachsenen herausbildet.

Der kontrastierende Vergleich mit MAKARENKO macht m. E. deutlich, welche Ziele KORCZAK mit seiner demokratischen „Kinderrepublik“ verband. Die demokratischen Institutionen und Prozesse innerhalb seiner pädagogischen Einrichtung dienten keineswegs der „Arbeits-“ bzw. „Leistungserziehung“ oder dem „Drill“ junger Menschen auf gesellschaftspolitische Zwecke hin, sondern verfolgten primär ein Ziel: dem *Recht des Kindes* auf eine unbedingte „Achtung“ seiner Person zu einer konsequenten Verwirklichung zu verhelfen. Auf der Grundlage einer selbst erlebten und anderen gegenüber praktizierten „Achtung“ sollten die jungen Menschen schließlich befähigt werden, später als verantwortungsvolle Bürger in einer *demokratischen Gesellschaft* zu leben. Die Grundlagen dafür wurden im *Dom Sierot* im Kontext einer gelebten demokratischen Erziehungsgemeinschaft gelegt.

Für die Frage nach den Möglichkeiten einer „Pädagogik der Achtung“ und „Wertschätzung“ in der heutigen Schule ist dabei Folgendes festzuhalten: Insbesondere die institutionalisierte Ausgestaltung der gesamten *Organisation* mit demokratischen Grundstrukturen kann für heutige Schulen als vorbildhaft gelten. „Demokratiebildung“ vermag auch in den Schulen der Gegenwart nur dann wirksam und nachhaltig zu sein, wenn sie sich nicht als eine rein theoretische und lebensferne *Wissensvermittlung* versteht, sondern wenn sie primär eine konkrete und erfahrungsnahe *Einübung* in demokratische Verhaltensweisen ermöglicht. Dazu bedarf es handlungsbezogener Konzepte, die sich durchaus auch heute noch an den Ansätzen einer „Kinderrepublik“ orientieren können, wie sie KORCZAK modellhaft vorgestellt hat. Der moderne Auftrag zur „Demokratiepädagogik“ erfüllt sich nicht in einer der sonstigen „Stoffvermittlung“ quasi *additiv* hinzugefügten, weiteren

114 MAKARENKO führt hierzu aus: „Mein Grundprinzip, das ich als Prinzip aller Sowjetpädagogen ansah, war immer dies: möglichst hohe Forderungen an den Menschen, gleichzeitig aber auch möglichst hohe Achtung vor ihm ... Von einem Menschen, den wir nicht achten, können wir nicht das Höchste verlangen. Wenn wir von einem Menschen viel fordern, besteht gerade darin unsere Achtung vor ihm...“ (aus: MAKARENKO, ANTON S. (1933-1935), Ein pädagogisches Poem, in: Werke Bd. V, S. 238, Berlin, Volk und Wissen 1976).

inhaltlichen Komponente des Unterrichts, sondern sollte immer auch Maßnahmen zur Ermöglichung einer konkreten, handlungsorientierten „Einübung“ in demokratische Prozesse und Verhaltensweisen umfassen, die *konstitutionell* in der Institution Schule verankert sind.

Etwa zeitgleich mit KORCZAKs *praktischen* Ansätzen einer demokratischen Erziehung hat JOHN DEWEY in seinen Werken über „Schule und Gesellschaft“ (1899) und über „Demokratie und Erziehung“ (1916) hierzu eine *theoretische* Grundlage formuliert, in der er den pädagogischen Raum der Schule als eine „embryonic society“ gekennzeichnet hat (DEWEY 1899/1983, S. 12). In dieser „miniature community“ der Schule sollen junge Menschen im Rahmen eines erfahrungsorientierten Lernens sich in die Demokratie als „Lebensform“ einüben (ebd.; vgl. auch DEWEY 1916/2011, S. 113ff). In DEWEYs „Laboratory School“ in Chicago wurde dieser Ansatz erprobt und weiterentwickelt (vgl. TANNER 1997; vgl. KNOLL 2013). VON HENTIG hat DEWEYs Ideen in seiner Wendung von der „Schule als Erfahrungsraum“ (1973) und in seiner Beschreibung der „Schule als *polis*“ (1993) aufgegriffen; dieser Ansatz wurde in der „Bielefelder Laborschule“ erprobt und modellhaft verwirklicht (vgl. VON HENTIG 1993, S. 179ff; ders. 1973; ders. 1971; vgl. auch VON DER GROEBEN 2000, S. 110). Von KORCZAKs frühem Ansatz einer demokratischen Erziehung lässt sich also eine Verbindungslinie zu neueren Ansätzen der Demokratiepädagogik erkennen, die sich in der gemeinsamen Überzeugung treffen, dass die Schule quasi zur „Keimzelle“ einer demokratischen Gesellschaft werden kann, in der Kinder „Am Kleinen das Große lernen“ (VON DER GROEBEN 2000). Auch die Schule der Gegenwart kann sich – dieser Tradition folgend – als ein Ort gesellschaftlichen Wandels verstehen, dem nicht primär die Aufgabe der *Reproduktion* bestehender Verhältnisse obliegt, sondern der sich stets auch dem Ziel einer gesellschaftlichen *Transformation* verpflichtet wissen darf. Auch insofern kann KORCZAKs demokratisches „Erziehungsexperiment“ bis heute wegweisend sein.

Auf der Grundlage der vorangegangenen Analyse erscheint es somit berechtigt, KORCZAK als einen „Wegbereiter einer demokratischen Erziehung“ (vgl. BEINER 2011 b, S. 1 und S. 13) zu bezeichnen, dessen Beitrag bis heute wichtige Impulse geben kann – gerade auch im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Ohne das Prinzip des Rechtes des Kindes auf „Achtung“ und „Mitbestimmung“ sowie dessen konsequente Verwirklichung im Rahmen demokratischer und partizipativer Strukturen innerhalb pädagogischer Einrichtungen wie der Schule ist eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht denkbar. Ein *erfahrungsorientiertes Demokratielernen* ist somit unverzichtbarer Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – auch in den Schulen der Gegenwart.

9. „Pädagogik der Wertschätzung“ heißt nicht: moralisieren, sondern: mit „vielen guten Beispielen“ zu einem wertschätzenden Verhalten anregen

Was die „sittliche Bildung“ und die „moralische Erziehung“ von Kindern und Jugendlichen betrifft, so betrachtete KORCZAK diese keineswegs als unnötiges Beiwerk des kognitiven Lernens; vielmehr sah er in ihr eine zentrale pädagogische Aufgabe. Anderen Menschen mit „Achtung“, „Liebe“ und „Wertschätzung“ zu

begegnen war für KORCZAK nichts, was ein Kind immer schon kann. „Das Kind ist von Natur aus selbstsüchtig: alles für sich, möglichst wenig für andere. Aber wenn es ständig von Liebe umgeben ist und ständig Beweise der Liebe erhält, gelangt es dahin, selbst zu geben“ (KORCZAK 1898ff/2004, S. 19). Hier vertraut KORCZAK also auf das *Vorbild* der Erzieherpersonen, durch deren Haltung der pädagogischen „Liebe“, „Achtung“ und „Wertschätzung“ dem Kind gegenüber dieses selbst befähigt wird, auch anderen in derselben Weise zu begegnen – und somit gleichsam am „Modell“ zu lernen (vgl. BANDURA 1963/1976). Auch hierbei setzt KORCZAK auf eine Begegnung „auf Augenhöhe“, die der Erzieher nur aus einer Haltung der „Authentizität“ vollziehen kann, wie sie ein halbes Jahrhundert später auch die „Humanistische Pädagogik“ gefordert hat (vgl. Kap. 2.3).

Eine weitere Möglichkeit, Kinder und Jugendliche zu einem wertschätzenden Verhalten anzuregen, sieht KORCZAK im Erzählen, Vorlesen, Lesen und Diskutieren von Geschichten, die jungen Menschen ein vorbildliches Verhalten – auch in schwierigen Lebenslagen – anschaulich vor Augen führen. KORCZAK selbst hat mit seinen Kinderbüchern zahlreiche praktische Anregungen hierzu gegeben, die UNGERMANN treffend zusammengefasst hat (vgl. UNGERMANN 2006, S. 221ff). So zeigen KORCZAKs erziehungsliterarische Schriften nicht nur Vorbilder für die „Gestaltung einer friedlicheren Welt“ durch einen „verantwortungsbewussten Umgang mit Macht“ auf („König Macius“), sondern sie beinhalten auch Modelle zur „Minderung“ des sozialen „Elends“ durch eine gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme („Der Bankrott des kleinen Jack“) (ebd.). Darüber hinaus stellen sie Möglichkeiten zur „Veränderung der Welt“ durch die Entwicklung zur „selbstverantwortlichen Persönlichkeit“ vor („Kajtuś der Zauberer“) – und präsentieren in den nicht-fiktiven Lebensbeschreibungen bedeutender Persönlichkeiten anschauliche Beispiele dafür, wie Entschlossenheit und Willenstärke zu „herausragenden Leistungen für die Gemeinschaft“ führen können („Ein hartnäckiger Junge. Das Leben des Louis Pasteur“) (ebd.). Gerade die Biographien historischer Persönlichkeiten enthalten wichtige „Identifikationsmodelle“ (ebd.) für junge Menschen, die ethische Grundorientierungen anbieten. Solche Narrationen über fiktive oder reale Vorbilder sittlich-sozialen Verhaltens sind zweifellos auch heute noch eine gute Möglichkeit, Kinder und Jugendliche zu einem von „Achtung“ getragenen Verhalten anzuregen.

KORCZAK kam es – bei allem Bemühen um Vorbilder und positive Beispiele – stets darauf an, Erwachsene nicht zu idealisieren, sondern sie hinsichtlich ihres Wertes, aber auch im Hinblick auf ihre „Fehlbarkeit“ prinzipiell auf eine Stufe mit Kindern zu stellen. So zeigt er in seiner Kinder- und Jugendliteratur auf, dass nicht nur junge Menschen, sondern auch mächtige und berühmte Erwachsene mit ähnlichen Problemen, Nöten, Sorgen und Charaktermängeln zu kämpfen haben wie die Kinder und Jugendlichen selbst. Im Rahmen der bereits erwähnten „Fehlerkultur“ ging es KORCZAK also nicht nur um sachliche „Fehler“, die typischen „Schülerfehler“, sondern auch um moralische „Fehler“, die darin bestehen, dass Menschen wider besseres Wissen gegen ethische Normen verstoßen – und die doch alle Menschen unvermeidlich begehen. So rät KORCZAK dem Erzieher zu einem *authentischen* Umgang mit den eigenen „Fehlern“: „Sage lieber, welche Hoffnungen *du selbst* hegst, welchen Täuschungen du erlagst, auf welche Schwierigkeiten du

gestoßen bist, wie sehr du gelitten hast, als du der harten Wirklichkeit begegnetest, welche *Fehler* du begingst, und, als du sie korrigiertest, wie du dich gezwungen sahst, von geheiligten Grundsätzen abzugehen, auf welche Kompromisse du eingegangen bist“ (Hervorhebungen A. P.] (KORCZAK 1919/2014, S. 234). Dabei überzeugt das authentische Beispiel der Lehr- und Erzieherperson mehr als jedes hohle Wortbrauchen; hier sind „der kurze Befehl und die naive Moralpredigt fehl am Platz“ (KORCZAK 1926/1985, S. 121). „Hüten wir uns vor Moralpredigten, die selbst einen Erwachsenen zum Gähnen brächten“, mahnt KORCZAK (KORCZAK 1898ff/2004, S. 29f). Vielmehr achte jede Erziehungsperson darauf, „... ihr Kind nicht durch unverständiges, geschwätziges Moralisieren zu langweilen; überhaupt sollte in der Erziehung so wenig wie möglich moralisiert, statt dessen aber mit vielen guten Beispielen aus dem Leben oder aus Büchern angeregt werden“ (ebd.). Auch in der sittlichen Erziehung gilt das lebendige, *authentische Beispiel* der Lehrperson oder anderer Menschen *mehr* als moralisierende Phrasen, die dem *tatsächlichen* Lehrerverhalten nicht entsprechen. So plädiert KORCZAK schon am Beginn des 20. Jahrhunderts für eine authentische Erzieherpersönlichkeit bzw. einen „Lehrer ohne Maske“ (GUDJONS/REINERT 1981), wie er im Rahmen der „Humanistischen Pädagogik“ im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts erneut gefordert wurde. Hier hat KORCZAK den Gedanken der *Authentizität* der Lehr- und Erzieherpersönlichkeit bereits vorweggenommen, wie ihn die Humanistische Psychologie bzw. Pädagogik später aufgegriffen und entfaltet hat (vgl. Kap. 2.2 und 2.3).

Somit kann eine wirksame „Achtungserziehung“ im Sinne KORCZAKs niemals durch einseitige „Belehrung“, sondern immer nur im „Dialog“ mit Kindern und Jugendlichen vollzogen werden. Mit Blick auf KORCZAKs Erziehungspraxis stellt KERBER-GANSE zutreffend fest: „Die Achtung vor der Menschenwürde des Kindes vollzieht sich erst im anerkennenden Dialog, im Zuhören, in der Ernsthaftigkeit im Bemühen um Antwort, ja, im Lernen vom Kind“ (KERBER-GANSE 2009, S. 155). Ein wichtiges Element der KORCZAK’schen „Moralerziehung“ ist somit das gleichberechtigte und wechselseitige *Gespräch* zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. In KORCZAKs Schriften finden sich unzählige Beispiele solcher alltäglicher Dialoge mit jungen Menschen. „Dialogisch“ gestaltete Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen bilden somit eine notwendige Voraussetzung dafür, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ durch Erzieherpersonen gelingen kann, die jungen Menschen – nicht zuletzt durch das Lernen am „Vorbild“ – immer auch eine Befähigung *zur* Wertschätzung ermöglicht. Dass dieses „Vorbild“ durchaus auch ein Kind oder Jugendlicher sein kann, ergibt sich für KORCZAK aus der prinzipiellen „Gleichwertigkeit“ junger Menschen mit Erwachsenen. In der Schrift „Von Kindern und anderen Vorbildern“ wird dieser Ansatz durch KORCZAK gleichsam programmatisch vorgestellt und an vielen praktischen Beispielen veranschaulicht, wobei die Möglichkeit einer „Erziehung des Erziehers durch das Kind“ stets vorausgesetzt wird (vgl. KORCZAK 1926/1985, S. 120).

Aus den vielfältigen Bemühungen um eine dialogische, von gegenseitiger Wertschätzung, von vorbildhaftem Verhalten und von Authentizität geprägte Erziehung bildet sich eine *pädagogische Atmosphäre*, welche die Grundlage für eine sittlich-moralische Erziehung schafft. Das soziale Klima und die Atmosphäre im *Dom*

Sierot werden von Zeitzeugen durchweg positiv erinnert und beschrieben (vgl. BEINER/UNGERMANN 1999).¹¹⁵ Vielen ehemaligen „Zöglingen“ ist das „besondere Klima“ und die „warme, freundliche Atmosphäre“ innerhalb des „Hauses der Kinder“ in Erinnerung geblieben; einige heben die „familiäre Atmosphäre“ hervor, die von „Ordnung und Harmonie“ getragen war und fern von „Chaos oder Zufälligkeit“ blieb (UNGERMANN 2006, S. 198f). Diese besondere, von spürbarer Wertschätzung für Kinder und Jugendliche getragene Atmosphäre wird von ehemaligen Mitbewohnern des „Dom Sierot“ übereinstimmend in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeit KORCZAKs als eines „ungewöhnlich toleranten Menschen“ gesehen (ebd., S. 199). So ließ KORCZAK als Heimleiter die freie Meinungsäußerung von Kindern und Jugendlichen offenbar uneingeschränkt zu. Zeitzeugen heben hervor, „... daß sich gegenüber Korczak jeder offen äußern durfte“ (ebd.). Die Beispiele verdeutlichen, dass der Erzieher hier stark als *persönliches Vorbild* gewirkt hat – weniger als Belehrender oder gar als Moralprediger. Schließlich ist den Zeitzeugenaussagen zu entnehmen, dass die „persönliche Haltung“ KORCZAKs sowie die „beschützende Atmosphäre im Waisenhaus“ in deutlichem Kontrast zu den Erfahrungen der jungen Menschen außerhalb der Institution und zu der Lebenswirklichkeit ihrer Zeit stand (ebd., S. 199f).¹¹⁶

Als Fazit für die Schule der Gegenwart bleibt festzuhalten, dass nicht nur durch fest verankerte demokratische *Strukturen* innerhalb der pädagogischen Organisation, sondern auch durch das persönliche *Vorbild* und die *Haltung* der Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit, aber auch durch geeignete *Beispiele* aus der Literatur und der Geschichte eine „pädagogische Atmosphäre“ geschaffen werden kann, die zum sittlich-moralischen Lernen seitens der Kinder und Jugendlichen wesentlich beiträgt – auch heute noch. Insbesondere mit Blick auf die Zielperspektive, dass junge Menschen gleichsam am „Modell“ lernen, *selbst* „achtungsvoll“, „tolerant“ und „wertschätzend“ miteinander, aber auch mit Erwachsenen umzugehen, ist der Aspekt des „Vorbildes“ von Pädagog/innen, aber auch von literarischen Figuren oder historischen Persönlichkeiten zweifellos bis heute unverändert aktuell. So ist es auch für die Schulen der Gegenwart als pädagogisch sinnvoll und zeitgemäß zu erachten, wenn Lehrpersonen nicht „von oben herab“ moralisieren, sondern in einen echten

115 BEINER/UNGERMANN (1999): Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten. In: JANUSZ KORCZAK, Sämtliche Werke, Ergänzungsband.

116 Diese Diskrepanz brachte KORCZAK den von einigen „Ehemaligen“ erhobenen Vorwurf ein, der Erzieher habe die Kinder und Jugendlichen nicht in ausreichendem Maße auf das Leben und die spätere Arbeitswelt vorbereitet. So schreibt etwa NUTKIEWICZ: „Wir wuchsen losgelöst vom Milieu auf, wie in einem Treibhaus. Wenn wir als Vierzehnjährige das Haus verließen, wehte uns eisiger Wind ins Gesicht, und so manches konnte uns zerbrechen. Es brauchte viel [sic] schmerzliche Erfahrungen, um die Korczak'sche Erziehung mit der außerhalb des Waisenhauses existierenden Wirklichkeit zu verbinden“ (SEWERYN NUTKIEWICZ, zit. nach: UNGERMANN 2009, S. 200). Hier taucht die Kritik an einer überbehütenden und lebensfremden Erziehung auf, die nachvollziehbar und vermutlich berechtigt ist. Andererseits zeigt dieses Zitat auch, wie sehr sich KORCZAKs auf *Achtung* basierende Erziehungspraxis von der damaligen „rauen“ gesellschaftlich-sozialen Wirklichkeit abgehoben und unterschieden haben muss.

„Dialog“ mit Kindern und Jugendlichen eintreten – und diese mit vielen guten Beispielen zu einem wertschätzenden Verhalten anregen. Somit wird die „Vorbildwirkung“ der Lehrperson zu einem wichtigen Erziehungsmittel im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

10. „Achtsamkeit“, „pädagogische Einfühlung“ und „Humor“ als erzieherische Grundkompetenzen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Nicht KORCZAK selbst, sondern BEINER, einer seiner wichtigsten Herausgeber und kundigsten Interpreten, verwendet den Begriff der „Achtsamkeit“, um ein zentrales Wesensmerkmal der KORCZAK'schen Pädagogik zu charakterisieren (BEINER 2012, S. 4). BEINER bezeichnet „Achtsamkeit“ als eine „pädagogische Methode“ und subsumiert unter diesem Oberbegriff folgende Aspekte, die sich seines Erachtens in KORCZAKs Werk nachweisen lassen: „Beobachten“, „Experimentieren und Evaluieren“, „Pädagogisches Einfühlen“ und „Humorvoller Umgang mit Widrigkeiten“ (ebd.). Das „pädagogische Einfühlen“ – also die Empathie – zählt BEINER neben dem „Humor“ zu den „sehr Korczak-spezifischen Methoden“ (ebd.). ALEKSANDER LEWIN, ein ehemaliger Mitarbeiter KORCZAKs, hat die Bedeutung des „pädagogischen Einfühlens“, das KORCZAK immer wieder beschrieben und nach Aussage von Zeitzeugen wohl auch selbst praktiziert hat, mit folgenden Worten charakterisiert: „Es ist eine leidenschaftliche Hingabe nötig; man muss das Kind nicht nur verstehen, man muss auch fühlen wie ein Kind, mit ihm leiden, die Welt mit Kinderaugen anschauen, seine Position einnehmen ... Man muss wie ein Kind denken, fühlen und erleben, kindlich reagieren. Man muss ein Kind werden, während man erwachsen bleibt“ (LEWIN 1984, S. 9f). Hier wird ein empathischer „Perspektivwechsel“ der Erzieherperson beschrieben, den KORCZAK in seinem Werk immer wieder thematisiert und veranschaulicht hat. Dieser Wechsel der Perspektive verlangt von der erwachsenen Lehr- und Erziehungsperson nicht weniger, als dass sie bereit ist, innerlich auch an ihr *eigenes* „Kindsein“ anzudocken, oder – um einen Ausdruck aus der Psychologie des ausgehenden 20. Jahrhunderts zu verwenden – dass sie in der Lage ist, im Kontakt mit dem eigenen „inneren Kind“ zu sein (vgl. BRADSHAW 1994; CHOPICH/PAUL 1993). Nur wenn eine Lehr- und Erzieherperson *selbst empfinden* kann, wie es sich *anfühlt*: „Wenn *ich* wieder klein bin“ (KORCZAK 1925/1973), kann sie jungen Menschen mit derjenigen „Einfühlung“ begegnen, derer Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung so notwendig bedürfen.

Es ist unschwer zu erkennen, dass diese Charakterisierung des „pädagogischen Einfühlens“ starke Anklänge an den Begriff der „Empathie“ und des „einfühlenden Verstehens“ aufweist, wie er in der „Humanistischen Psychologie“ und in der „Humanistischen Pädagogik“ seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entfaltet wurde – insbesondere bei ROGERS und bei TAUSCH/TAUSCH (vgl. Kap. 2.2. und 2.3). Obgleich sich keiner der o. g. „humanistischen“ Autoren *explizit* auf KORCZAKs Pädagogik bezieht, lassen sich hier dennoch deutliche inhaltliche Parallelen ausmachen. Man kann also m. E. feststellen, dass KORCZAK diesbezüglich bereits

wesentliche Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ vorausgedacht hat, die dann durch Vertreter der „Humanistischen Pädagogik“ neu formuliert wurden. KORCZAK wirkt dabei in allen seinen anschaulich-lebhaften Schilderungen deutlich näher „am Kind“ und „am Jugendlichen“, als dies bei manchen seiner Nachfolger aus dem Umfeld der „Humanistischen Pädagogik“ der Fall ist – auch wenn alle von demselben Phänomen reden: der „Empathie“ bzw. „Einfühlung“ im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Dies mag KORCZAKs täglicher Nähe zu Kindern geschuldet sein, die sich an der *Unmittelbarkeit* seiner Schilderungen gleichsam ablesen lässt. So reichen rein theoretische Ansätze mit ihrer abstrakten Sprache oftmals nicht an die Anschaulichkeit und Plastizität von KORCZAKs Kinderbeschreibungen heran. Dies wollte wohl auch der KORCZAK-Herausgeber DAUZENROTH zum Ausdruck bringen, als er schrieb: „Die akademische Pädagogik hat sich viele Wege zum Kind verbaut; sie weiß nichts von den Gefühlen, sie ist des Mitfühlens unfähig geworden“ (DAUZENROTH 1985, in: KORCZAK 1900ff/1985, S. 18). DAUZENROTH hebt hervor, dass KORCZAK frei von „Modevokabular“ und „sogenannter Wissenschaftssprache“ gewesen sei, was der KORCZAK-Forscher als „wohltuend in einer Zeit ‚banaler Phrase‘ und kalter intellektualisierter Jargonpädagogik“ empfand (ebd.). In dieser Formulierung drückt sich wohl nicht zuletzt die Einsicht aus, dass „Empathie“ und „Achtung“ nicht allein mit dem abstrakten Verstand gelernt und praktiziert werden können, da diese Haltungen den Menschen *als Ganzen* in allen seinen Dimensionen umfassen. PELZER stellt einmal fest: „Das Recht des Kindes auf Achtung – für KORCZAK war das keine Feiertagsformel. Es war der Maßstab täglichen Verhaltens, der hinabreichte bis in die unscheinbarsten Handlungen, Gesten und Sätze“¹¹⁷ (PELZER 2002, S. 72). Auch in diesem Punkt kann KORCZAK zweifellos bis heute ein Vorbild für alle sein, die eine „wertschätzende Pädagogik“ ganzheitlich verwirklichen wollen. BEINER hält den Aspekt der „pädagogischen Einfühlung“ für einen der wichtigsten „praktischen Ratschläge für ErzieherInnen“ [sic], die KORCZAK der Nachwelt überliefert hat – und liegt mit dieser Einschätzung m. E. richtig (BEINER 2012, S. 3).

Zur Verwirklichung der „pädagogischen Einfühlung“ in Kinder und Jugendliche ist eine grundsätzliche „emotionale Offenheit“ der Lehr- und Erzieherperson unabdingbare und notwendige Voraussetzung. Nur aus dieser heraus können der

117 PELZERs Satz geht wie folgt weiter: „...und weil KORCZAK es mit diesem Maßstab sehr genau nahm, sind seine Berichte über den Alltag in der Krochmalnastraße alles andere als pädagogische Idyllen“ (ebd.). Diese Feststellung zeigt m. E., dass KORCZAK – obgleich er sich dem „Recht des Kindes auf Achtung“ zutiefst verpflichtet wusste – nicht dazu neigte, in Selbsttäuschung oder gar Größenwahn zu verfallen, was seine eigenen pädagogischen Fähigkeiten betraf. Dies hebt KORCZAK m. E. positiv gegen das Gebaren mancher anderer zu Berühmtheit gelangter Pädagogen der Vergangenheit und Gegenwart ab – in gewisser Weise auch gegen PESTALOZZI, der – glaubt man seinen Schriften – wohl weitaus überzeugter von seiner eigenen Genialität war als der deutlich selbstkritischer wirkende polnische Pädagoge. Auch insofern kann KORCZAK für heutige Pädagog/innen zweifellos ein positives Modell für Realismus und eine gewisse Bescheidenheit bieten, wenn es darum geht, den Grad der Verwirklichung einer Pädagogik der „Achtung“ und „Wertschätzung“ *selbstkritisch* und *realistisch* zu bemessen, der bis heute Maßstab und Ziel pädagogischer Bemühungen sein kann.

„Perspektivwechsel“ und das „Verstehen“ des Kindes gelingen, von denen KORCZAK spricht. Nur wer in den Tiefen seiner Seele mitempfinden kann, was Kinder fühlen, kann nach KORCZAKs Auffassung Erzieher werden. „Alle Tränen sind salzig, wer das begreift, kann Kinder erziehen, wer das nicht begreift, kann sie nicht erziehen“ (KORCZAK, in: DAUZENROTH/HAMPEL 1985, S. 119).¹¹⁸ VON HENTIG hat in seiner Friedenspreisrede darauf hingewiesen, dass KORCZAK über ein weinendes Kind einmal schrieb: „Das ist nicht das Kind, das hier weint, das sind Schmerz und Sehnsucht von Jahrtausenden ...“ (VON HENTIG 1972/2016, S. 20). Nach Auffassung des KORCZAK-Laudators spricht sich darin „unerlöster Zorn, unversöhnte Empörung über die alte Unterdrückung, Verbannung, Demütigung“ aus, die Kinder seit vielen Generationen erleiden mussten (ebd.) – und bis in die Gegenwart erleiden. Eine Lehr- und Erzieherperson muss m. E. auch heute noch in der Lage sein, diesen „Urschrei“ bzw. „Urschmerz“ eines Kindes oder Jugendlichen wahrzunehmen, der in so vielerlei kleinen oder großen Nöten im pädagogischen Alltag zum Ausdruck kommt. Nur dann kann sie Agent/in einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sein, die dem „Recht des Kindes auf Achtung“ gerecht wird, das so viele Jahrtausende mit Füßen getreten wurde. Darüber hinaus kann das „einfühlende Verstehen“ den Erwachsenen davor bewahren, Kindern mit Missachtung oder Gewaltanwendung zu begegnen – sei es in psychischer oder in physischer Form. Nur ein umfassendes *Mitgefühl* wird eine Erzieherperson davon abhalten, dem Kind oder Jugendlichen Schaden oder Gewalt zuzufügen. „Ein geschlagenes Kind trägt Spuren der Folter“, stellt KORCZAK einmal fest (in: DAUZENROTH/HAMPEL 1985, S. 25). Wer das Leiden von Kindern unter Missachtung und Gewalt nicht empathisch mitempfinden kann, taugt nach KORCZAK nicht für den Lehr- und Erzieherberuf – auch heute nicht.

Last but not least: Im Werk KORCZAKs stößt man immer wieder auf ein Element, das in der Pädagogik seit jeher eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt: die Heiterkeit, die Fröhlichkeit und der „*Humor*“. Nicht zufällig hat KORCZAK seiner Sammlung von „Radioplaudereien“, die er in seiner letzten Buchveröffentlichung der Nachwelt überlieferte, den Titel „Fröhliche Pädagogik“ gegeben (KORCZAK 1939/2009, S. 45ff). KORCZAK stellte bereits früher hierzu fest: „Meine langjährige Arbeit bestätigte immer offensichtlicher, daß die Kinder Achtung, Vertrauen und Zuneigung verdienen, daß es in einer heiteren Atmosphäre behutsamer Empfindungen, fröhlichen Lachens, lebendigen Bemühens und Sich-Wunderns, reiner, ungetrübter, teurer Freuden angenehm ist, mit ihnen zusammen zu sein, und daß die Arbeit anregend, fruchtbar und schön ist“ (KORCZAK 1929/2008, S. 24). Obgleich sich das Lachen und die Freude hier überwiegend auf die Stimmungslage des Erziehers beziehen, gibt es auch Hinweise, dass KORCZAK das Element der Heiterkeit und des Humors auch gleichsam als „Erziehungsmittel“ eingesetzt hat, das

118 Dieses KORCZAK-Zitat findet sich ohne Jahresangabe in dem von DAUZENROTH/HAMPEL 1985 herausgegebenen Band mit dem Titel: Janusz Korczak – Von Kindern und anderen Vorbildern. Das Kapitel, dem das Zitat entstammt, trägt die von KORCZAK selbst verfasste Überschrift: „Wer kann Erzieher werden?“ (Vgl. ebd., S. 118f).

gerade auch belasteten Kindern half, sich in der neuen Institution zurecht zu finden und Vertrauen zu fassen.

„Korczak fühlte sich besonders zu den schmutzigen und schwierigen Kindern hingezogen. Er gewann ihr Vertrauen mit sehr viel Humor“, berichtet DODIUK, der als Zögling des *Dom Sierot* KORCZAK als Erzieher persönlich erlebt hat (vgl. CAPPON 2004, S. 350). Dieses Zitat wie auch andere Hinweise von Zeitzeugen belegen m. E. deutlich, dass bei KORCZAK die Gabe bzw. Haltung des Humors offenbar stark ausgeprägt war. Dies bestätigen alle Berichte von Zeitzeugen. So schildert etwa NEWERLY KORCZAKs „... wunderbare[n] Sinn für Humor. Das war ein höchst origineller Humor ...“ (NEWERLY, in: KORCZAK 1919/2014, S. XXXVII). „Sein Humor und seine entwaffnende Unmittelbarkeit ließen ein Gespräch mit Korczak so erfrischend wie ein Brausebad wirken“, stellt NEWERLY fest (ebd.). Diese heiter-erfrischende Haltung brachte KORCZAK offenbar auch in seine Arbeit mit ein: „Er verstand es, Arbeit wie ein anmutiges Vergnügen erscheinen zu lassen. Er liebte es, Streiche zu vollführen, und er liebte es auch, davon zu erzählen ...“ (ebd.). Es ist also davon auszugehen, dass der „Humor“ des Erziehers auch den Kindern des *Dom Sierot* zugutekam.

Wenn man den Augenzeugenberichten glauben kann, so stand KORCZAKs Humor in engem Zusammenhang mit seiner „Pädagogik der Achtung“ – und diente keinesfalls dem Lächerlichmachen oder der Diffamierung von Kindern oder Jugendlichen. So soll ein anderer Zeitzeuge, der ebenfalls als „Zögling“ in KORCZAKs Waisenhaus gewesen war, berichtet haben: „... als ich buchstäblich aus der Gosse ins Dom Sierot aufgenommen wurde, gab mir Dr. Korczak das Gefühl, wieder ein Mensch zu sein. Er schrie nicht, er machte einen Scherz und behandelte mich nicht als minderwertig, so wie jeder vor ihm es getan hätte. In den ersten Monaten gewann ich mein Selbstvertrauen zurück“ (CAPPON 2004, S. 351f). Diese Aussage zeigt, dass bei KORCZAK der Humor offenbar auch dazu diente, schwierige pädagogische Situationen zu *entspannen* – und Kindern bzw. Jugendlichen mit einem angeschlagenen Selbstwertgefühl ihr „Selbstvertrauen“ wiederzugeben. Ein solcher von „Humor“ getragener Umgang mit Kindern und Jugendlichen kann zweifellos auch in der Gegenwart pädagogische Alltagssituationen „entkrampfen“ – und zur „vertrauensbildenden“ Maßnahme werden. Dabei gilt auch für heutige Pädagog/innen: Ein/e gute/r Lehrer/in muss auch über sich selbst lachen können – und bereit sein, Fehler offen zuzugeben. Hierzu sei nochmals KORCZAK selbst zitiert: „Irrtümer müssen sein. Seien wir nicht ängstlich: das Kind selbst wird sie mit erstaunlicher Wachsamkeit korrigieren, wenn wir seine unschätzbaren Fähigkeiten und mächtigen Abwehrkräfte nicht schwächen“ (KORCZAK 1919/2014, S. 40). In einer entspannten Grundhaltung, die auch Fehler zulässt und sie humorvoll zur Kenntnis nimmt, lernt und lebt es sich für *alle* besser: für Kinder und Jugendliche ebenso wie für Lehrpersonen und alle anderen am Schulleben beteiligten Erwachsenen.

Die Überzeugung KORCZAKs, dass es im pädagogischen Miteinander möglich und nötig ist, *von Kindern zu lernen*, kommt somit gerade auch im Bereich der Heiterkeit und des Humors zum Tragen. In diesem Punkt können erwachsene Lehrpersonen von Kindern vermutlich bisweilen mehr lernen, als dies umgekehrt

der Fall ist. Dies setzt allerdings voraus, dass Pädagog/innen die Kinder nicht nur wahrnehmen und achten, sondern grundsätzlich bereit sind – um nochmals KORCZAK zu zitieren – „zu ihren Gefühlen empor[zu]klimmen“, zu denen gerade auch die Freude und das Lachen essentiell gehören (KORCZAK 1925/1973, S. 7). KORCZAK war zutiefst davon überzeugt, dass Lachen und Heiterkeit nicht nur zum Kindsein gehört wie kaum etwas anderes, sondern auch die Grundlage für eine gesunde Entwicklung zum Erwachsenen bildet, denn: „Ohne eine heitere, vollwertige Kindheit verkümmert das ganze spätere Leben“ (KORCZAK 1919/2014, S. XXIII). Kinder auch wirklich *Kinder* sein zu lassen und sie als solche – auch mit ihren heiteren, oft ausgelassenen Seiten und ihrem ganz eigenen Humor – bedingungslos wertzuschätzen, ist eine bleibende Aufgabe jeder Lehr- und Erzieherpersönlichkeit, die bis heute nichts an Aktualität verloren hat.

11. „Selbstentwicklung“ der Lehrerpersönlichkeit durch kritisch-wertschätzende Selbstreflexion, systematische Verhaltensanalyse und die Ausbildung von Wertschätzungskompetenz

KORCZAK bemüht sich nicht nur im Hinblick auf Kinder, sondern auch im Blick auf *sich selbst als Erzieher* um eine von Grund auf nüchterne und realistische Sichtweise. Er weiß nicht nur um die Fehler und gelegentlichen „Grausamkeiten“ von Kindern und Jugendlichen, sondern kennt auch die Launen, die Unzulänglichkeiten, die Anmaßungen und die Fehler der Erwachsenen sehr genau. In seiner selbstkritischen Betrachtung des eigenen Erziehverhaltens wird er nicht müde, immer wieder die unterschiedlichsten Facetten des eigenen pädagogischen *Fehlverhaltens* selbstkritisch zu beleuchten. Nach HEIMPEL „...geht er einen Weg pädagogischer Selbstkritik, der nicht endet“¹¹⁹ (HEIMPEL 1998, S. 345). So stellt KORCZAK einmal fest: „Keinem [Erzieher] bleiben die Fehler erspart, die ihren Ursprung in dem gewohnten Zwang herkömmlicher Begriffe haben, in der Annahme allgemeingültiger Verhaltensweisen, in dem üblichen Verhältnis zu Kindern als zu niederen Wesen, die unzurechnungsfähig sind und uns in ihrer naiven Unerfahrenheit belustigen“ (KORCZAK 1919/2014, S. 180). Lehr- und Erziehungspersonen sollten sich also – auch heute noch – nicht leichtfertig in der Illusion wiegen, ihre guten Absichten bzgl. einer „wertschätzenden Erziehung“ *allein* seien schon ausreichend, um dem „Recht des Kindes auf Achtung“ gemäß pädagogisch zu handeln. Zu stark sind die Prägungen, welche auch die Lehr- und Erziehungspersonen *selbst* in ihren Sozialisationsprozessen erfahren haben. Trotz bester Bemühungen gilt bis heute die von KORCZAK beschriebene Grundtatsache der persönlichen Begrenztheit jeder einzelnen Erzieherperson, die Kindern – oft ohne es zu wollen – unvermeidlich

119 ELISABETH HEIMPEL führt hierzu aus, dass KORCZAK „sein pädagogisches Versagen, seine Fehlgriffe und Irrtümer“ immer wieder schonungslos aufdeckt und beschreibt. „Er zeigt dem jungen Erzieher ... nicht nur, was man alles falsch macht und falsch machen kann, sondern auch, wie man aus den eigenen Fehlern, sie mühevoll und vorsichtig verarbeitend, lernt, es besser zu machen – ein Pädagogenspiegel eigener Art“ (HEIMPEL 1998, Janusz Korczak als Erzieher, S. 349).

auch immer wieder auf *nicht* achtsame und *nicht* wertschätzende Weise begegnet. „Geringschätzig, spöttisch oder gönnerhaft wirst du dich ihren Sorgen, Wünschen und Fragen gegenüber verhalten und damit immer irgendein Kind empfindlich verletzen ...“, schreibt KORCZAK (ebd., S. 180). „Du wirst alle diese Fehler begehen; denn nur der allein begeht keine Fehler, der überhaupt nichts tut“ (ebd.). – Wie anders klingt diese ernüchternde Selbsteinschätzung KORCZAKs im Vergleich zu der bisweilen doch recht unrealistischen „Selbstüberhöhung“ PESTALOZZIs, der sich in gewisser Weise zu einem „idealen“ Erzieher stilisierte – und sich als solcher in seinem „Stanser Brief“ dem berühmt gewordenen „Freund“ und der Nachwelt präsentierte (vgl. Kap. 3.1.4).

KORCZAK vertrat die Auffassung, dass nur ein ständiges kritisches Beobachten und Reflektieren der eigenen Erziehungspraxis das Erziehverhalten allmählich in Richtung auf mehr „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen verändern kann. Das Fehlermachen ist für KORCZAK unvermeidbar; es kommt aber darauf an, wie Pädagog/innen mit den eigenen Fehlern umgehen. „Die guten Erzieher unterscheiden sich von den schlechten nur durch die Anzahl der begangenen Fehler, des begangenen Unrechts. Es gibt Fehler, die ein guter Erzieher nur einmal begeht, die er, wenn er sie kritisch überdacht hat, nie wiederholt. Ein solcher Fehler bleibt ihm lange im Gedächtnis“ (ebd., S. 181f). KORCZAK fordert die Erzieherperson also auf, ihre eigenen Fehler nicht nur wahrzunehmen, sondern sie stets auch kritisch zu überdenken; nur dann besteht die Möglichkeit, dass sie dieselben Fehler nicht wiederholt. Dieser Gedanke ist bis heute unverändert aktuell geblieben.

Doch trotz bester Absichten und wertschätzender Grundhaltungen werden Lehr- und Erziehungspersonen niemals *perfekte* Pädagog/innen sein, die dem jungen Menschen in *allen* seinen Belangen, Hoffnungen, Fragen, Wünschen und Bedürfnissen *stets* angemessen begegnen. An diesem Punkt kann – gerade auch angesichts der Einsicht in die eigene Unvollkommenheit – die „Selbstwertschätzung“ der Erzieherperson ansetzen, die sich neben ihren „Schwächen“ durchaus auch ihre eigenen „Stärken“ vor Augen halten darf, um nicht *entmutigt* zu werden – oder gar im „Burnout“ zu enden. „Es gibt Fehler, die du immer wieder begehen wirst, denn du bist ein Mensch und keine Maschine“, schreibt KORCZAK (ebd., S. 179). Insofern kann, wird und darf ein/e Pädagog/in – auch heute noch – *Fehler* machen; wichtig ist nur, dass sie diese Fehler selbstkritisch als solche erkennt und selbstverantwortlich zu Anlässen beständiger „Optimierungsbemühungen“ in Richtung auf mehr „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen macht.

Sehr wohl war sich KORCZAK der Tatsache bewusst, dass eine permanente „Selbsterziehung“ der Lehr- und Erziehungspersonen Not tut, wenn man sich dem Ideal einer „Pädagogik der Achtung“ annähern will. So zeugen KORCZAKs Schriften von seinem unablässigen Bemühen, seine pädagogischen Haltungen und Verhaltensweisen in der Weise zu verbessern, dass sie dem „Recht des Kindes auf Achtung“ immer mehr entsprechen konnten. KORCZAK war davon überzeugt, dass sich ein/e Pädagog/in nur durch „Selbsterziehung“ für seine/ihre Erziehungsaufgabe rüsten kann. Eine markante Aussage des polnischen Erziehers zu diesem Thema lautet wie folgt: „Den Weg zur Selbsterziehung und zum Kampf gegen dich selbst

findest du, junger Erzieher, nur in dir“ (KORCZAK 1926/1985, S. 122). Diese Worte vom „Kampf“ des Erziehers „gegen sich selbst“ klingen für heutige Ohren hart, martialisch und nicht von „Selbstwertschätzung“ getragen. Im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ würde man eine solche Formulierung nicht mehr verwenden, da eine wertschätzende Pädagogik immer auch den wertschätzenden Umgang der Lehr- und Erziehungsperson *mit sich selbst* – also die *Selbstwertschätzung* – mit einschließt. Dennoch bleibt KORCZAKs Aufforderung an Lehr- und Erzieherpersonen, einen bewussten Weg der „Selbsterziehung“ zu beschreiten, den jede/r nur „in sich selbst“ finden kann, bis heute aktuell.

Obgleich KORCZAK nicht der einzige Pädagoge war, der auf die Bedeutung einer „Selbsterziehung“ der Lehr- und Erziehungsperson hingewiesen hat, ist sein Werk geradezu durchdrungen von der Einsicht in die Notwendigkeit derselben. Die Besonderheit besteht wohl vor allem darin, dass KORCZAK eine „Selbsterziehung“ gefordert hat, die sich streng am Prinzip der „Achtung“ vor dem Kind orientiert – und allen Tendenzen zur „Missachtung“, die in der Erzieherpersönlichkeit u. U. *auch* vorzufinden sind, gleichsam den „Kampf“ ansagt. Bezüglich der Frage, wie eine solche „Selbsterziehung“ im Kontext einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ aussehen kann, ist zunächst festzustellen, dass es Ansätze zur „Selbsterziehung“ bereits lange vor KORCZAK gab. In seinem 1967 veröffentlichten Buch „Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart“ weist FRIEDRICH SCHNEIDER darauf hin, dass die Idee der „Selbsterziehung“ nicht nur zu allen Zeiten, sondern auch in allen Kulturen und Religionen der Menschheit vorzufinden ist (vgl. SCHNEIDER 1967). Nicht nur in der griechisch-römischen Antike, auch im christlichen Mittelalter und in der Zeit der Aufklärung sowie der Klassik, der Romantik und der Moderne finden sich immer wieder unterschiedliche Ansätze zu der Frage, wie der Mensch sich durch „Arbeit an sich selbst“ weiterentwickeln kann. Neuere Konzepte verbinden die „Selbsterziehung“ mit tiefenpsychologischen Erkenntnissen oder mit Ansätzen aus fernöstlichen Religionen (vgl. ebd., S. 19ff, S. 134ff). Der Philosoph GADAMER hat am Ende des 20. Jahrhunderts einmal formuliert: „Erziehen heißt sich erziehen“ (GADAMER 1999/2000, S. 11). Dem ist zweifellos beizupflichten.

Aber auch im engeren pädagogischen Kontext wurde schon früher die Frage nach einer angemessenen Form der „Selbsterziehung“ der Lehr- und Erzieherperson aufgeworfen. So hat z. B. FRIEDRICH WILHELM FOERSTER in seiner 1917 erschienenen Schrift über „Erziehung und Selbsterziehung“ darauf hingewiesen, dass eine „Charakterbildung“ des Lehrers dessen moralische Haltung stärken und sein erzieherisches Wirken verbessern kann (FOERSTER 1917/2009). In dieser Schrift tritt jedoch ein moralischer Rigorismus zu Tage, der auf eine Form von Selbstdisziplinierung und Selbstzucht hinausläuft, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ heute nicht mehr als zeitgemäß betrachtet werden kann. Auch der ursprünglich christlich orientierte Ansatz der „Selbsterziehung“ des Lehrers, den FRIEDRICH SCHNEIDER 1936 erstmals vorgestellt und bis 1967 in verschiedenen Varianten weiterentwickelt hat, muss aufgrund der zeitweiligen Nähe des Autors zu den Ideen des Nationalsozialismus als obsolet gelten – und taugt nicht als Konzept einer zeitgemäßen „Selbsterziehung“ für Lehrpersonen (SCHNEIDER 1936; 1961; 1967).

Einen etwas moderneren und deutlich aktuelleren Ansatz stellt CHRISTOPH WULF in seinem 1981 veröffentlichten Beitrag über „Selbsterziehung als Aufgabe und Voraussetzung der Erziehung“ vor (WULF 1981). WULF definiert darin den Begriff der „Selbsterziehung“ wie folgt: „Mit dem Begriff der Selbsterziehung ist die Tatsache gemeint, daß sich der Mensch im Verlauf seines Lebens bewußt gestalten bzw. erziehen kann. Was für ein Mensch jemand im Verlauf seines Lebens wird, läßt sich zumindest zum Teil als Ergebnis von Selbsterziehungsprozessen begreifen“ (WULF 1981, S. 232f). Seine daran anschließende kritisch-würdigende Darstellung des Beitrags der „humanistischen Psychologie“ zur Frage der „Selbsterziehung“ der Erzieherperson verdient im Rahmen dieser Studie durchaus Beachtung, wenngleich auf deren Inhalte hier nicht im Detail eingegangen werden kann. Für WULF liegt jedenfalls „... in der Fähigkeit zur Selbsterziehung eine zentrale, oft nicht wahrgenommene Aufgabe der Lehrerbildung, der sich die Erziehungswissenschaft erst in recht begrenztem Maße gestellt hat“ (ebd., S. 233). Dieser Befund ist m. E. auch für die Gegenwart noch zutreffend. Nicht zuletzt die Beschäftigung mit KORCZAK kann uns heute neu daran erinnern, dass hier ein wichtiges Thema für die erziehungswissenschaftliche Forschung, aber auch für die Lehrerbildung und die pädagogische Praxis vorliegt, das zweifellos weiterer Beachtung bedarf – gerade auch im Kontext der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“.

Was die Terminologie betrifft, so ist Folgendes anzumerken: Anstelle der Verwendung des überkommenen Begriffs der „Selbsterziehung“, bei dem aufgrund seiner inhaltlichen Bestimmung im Laufe der geschichtlichen Entwicklung bis heute immer noch etwas von „Selbstdisziplinierung“, „Selbstzucht“ oder „Kampf gegen sich selbst“ konnotiert wird bzw. assoziativ anklingt, ist es im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. angemessener, von „Selbstreflexion“, „Selbstanalyse“ oder „Selbstentwicklung“ der Lehr- und Erzieherperson zu sprechen. Diese neueren Begriffe beschreiben das Gemeinte klarer als der alte Terminus der „Selbsterziehung“. Ein Erwachsener steht zu sich selbst, seinen geistigen Haltungen, seinen psychischen Befindlichkeiten und seinen sozialen Verhaltensweisen nicht in einem „*erzieherischen*“ Verhältnis, sondern in einer *reflexiven, selbstkritischen* und im günstigen Fall auch *selbstwertschätzenden* Relation, die in dem Begriff der „Selbsterziehung“ nur unzureichend abgebildet wird. Deshalb sollte im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. von einer „*Selbstentwicklung*“ der Lehr- und Erzieherpersönlichkeit gesprochen werden, wenn es darum geht, diejenige Praxis von Pädagog/innen zu bezeichnen, die auf eine intentionale Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit gerichtet ist – insbesondere im Hinblick auf die Entfaltung einer umfassenden pädagogischen „Wertschätzungscompetenz“ (vgl. Kap. 4.2.2 und Kap. 4.2.4).

Welche Formen und konkreten Gestaltungen kann eine solche „*Selbstentwicklung*“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ annehmen? Bei KORCZAK fand die umfangreiche und bisweilen schonungslose kritische „Selbstreflexion“ seines Handelns als Erzieher ihren Niederschlag in anschaulichen schriftlichen Schilderungen konkreter Erziehungssituationen, die uns bis heute in seinem Werk überliefert sind. In diesen geht es stets um eine *Selbstreflexion* der eigenen pädagogischen Einstellungen, aber auch um eine exakte *Verhaltensanalyse* hinsichtlich der eigenen Erzie-

hungshandlungen, die sich nicht zuletzt an einer genauen Beobachtung der Reaktionen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen bemisst. Aus diesen erzieherischen „Selbstreflexionen“ KORCZAKs lassen sich einige konkrete Maßnahmen für die heutige pädagogische Praxis ableiten, auf die später nochmals genauer eingegangen werden soll (vgl. Kap. 4.2). Es handelt sich hierbei vor allem um folgende Ansätze zur pädagogischen „Selbstreflexion“ und „Verhaltensanalyse“: das Lehrer/innentagebuch; die strukturierte Schüler/innenbeobachtung; regelmäßige Schüler/innenrückmeldungen; wechselseitige Hospitationen in „Lehrertandems“ mit kollegialer Rückmeldung; kollegiale Beratung in „Teams“; externe Fallbesprechungsgruppen; regelmäßige Lehrersupervision und die Selbstverpflichtung zur Fortbildung im Bereich der „Persönlichkeitsentwicklung“. Wichtig ist dabei, den Aspekt der „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen, aber auch der Lehrperson selbst immer wieder in den Fokus der Beobachtungen, Selbst- und Fremdeinschätzungen zu stellen. Zumindest die ersten *drei* der oben skizzierten praktischen Möglichkeiten lassen sich m. E. direkt von der KORCZAK'schen Erziehungspraxis ableiten, womit diese bis heute unverändert aktuell geblieben ist. Somit kann KORCZAK mit seiner selbstkritischen *Reflexion* und umfangreichen *Dokumentation* seiner eigenen *Lernprozesse als Erzieher* bis heute zweifellos wertvolle Anregungen geben.

Im Kontext des Themas „Selbstentwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ muss auch die Frage thematisiert werden, ob und inwieweit heutige Lehrpersonen in ausreichendem Maße *motiviert* und *befähigt* sind, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zu praktizieren. Wirft man einen Blick auf die Aussagen der „Schulprogramme“ von Einzelschulen, die ja in der Regel durch Lehrerkollegien oder unter Mitwirkung von Lehrpersonen in Schulentwicklungsteams ausgearbeitet wurden, so ist – wie bereits eingangs festgestellt – der Begriff der „Wertschätzung“ und die Verpflichtung auf eine „wertschätzende Erziehung“ dort bereits nicht selten vorzufinden. Von daher ist zu vermuten, dass heutige Lehrpersonen für die Idee einer „wertschätzenden Pädagogik“ eher aufgeschlossen sind. Genauere Einstellungs determinanten von Lehrkräften zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ könnten im Rahmen empirischer Studien noch erforscht werden (vgl. Kap. 5.2).

Wenn also die *Einstellungen* heutiger Lehrpersonen bzgl. einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule vermutlich eher positiv sind, so bleibt in einem zweiten Schritt zu fragen, ob denn heutige Lehrkräfte eine ausreichende *Befähigung* haben, eine „wertschätzende Pädagogik“ auch tatsächlich zu praktizieren. Dazu ist zunächst festzustellen, dass vermutlich auch heute nicht alle Lehr- und Erziehungspersonen ohne Weiteres in der Lage sind, eine „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ praktisch zu realisieren, der sie sich vielleicht ideell verbunden fühlen oder innerlich verpflichtet wissen. Dies mag verschiedene Gründe haben. So sind auch die heutigen Lehrkräfte vielfach selbst unter Lebensbedingungen aufgewachsen, die nicht immer nur von „Achtung“ und „Wertschätzung“ geprägt waren. Aufgrund eigener Sozialisations- und Erfahrungserfahrungen bringen auch heutige Lehrpersonen somit vermutlich Defizite mit, die ihre Persönlichkeitsentwicklung geprägt haben.

Berücksichtigt man die einschlägige Literatur zu den Sozialisationsbedingungen und Erziehungspraktiken der letzten Jahrzehnte, so ist davon auszugehen, dass nicht wenige Lehr- und Erziehungspersonen, die in heutigen Bildungseinrichtun-

gen arbeiten, *selbst* „Opfer“ einer in mancherlei Hinsicht *nicht* wertschätzenden Erziehung waren. Auch die Nachkriegsgeneration war vielfach noch eine „geprügelte Generation“, wie MÜLLER-MÜNCH treffend formuliert (MÜLLER-MÜNCH 2014). In ihrem gleichnamigen Buch beschreibt die Autorin nicht nur „selbsterhellte Eltern“ und „verschreckte Kinder“, sondern auch „prügelnde Lehrer“, die „Tatzen verteilen“, „Ohren langziehen“ und „mit dem Stock drohen“ (ebd., S. 39ff und S. 183ff). „Gewaltlose Erziehung war die Ausnahme“, resümiert die Autorin mit Blick auf die in der Nachkriegszeit, aber auch auf die in den 1950er- und 1960er-Jahren geborenen Menschen (vgl. ebd., S. 42).

Auch bei Lehrpersonen, die in ihrer Kindheit der Gewalt *nicht unmittelbar* ausgesetzt waren, können die Traumata der beiden Weltkriege über eine „transgenerationale Weitergabe“ bis heute wirksam sein (vgl. RADEBOLD/BOHLEBER/ZINNECKER 2009). So schildert ALBERTI die „seelischen Trümmer“, die der Nachkriegsgeneration „im Schatten des Kriegstraumas“ hinterlassen wurden (ALBERTI 2010). Der „vergessenen Generation“ der vor 1945 geborenen „Kriegskinder“, aber auch derjenigen der „Kriegsenkel“, die in der Nachkriegszeit der 1950er- und 1960er-Jahre geboren wurden – und vielfach unter der Verdrängung und Leugnung der Kriegereignisse durch die Eltern- bzw. Großelterngeneration litten –, widmen sich z. B. die Veröffentlichungen von BODE (2016; 2015; 2011), USTORF (2013), LORENZ (2014; 2009) und WÜSTEL (2017). Alle diese Publikationen zeigen anhand von Fallbeispielen in überzeugender Weise auf, dass die *Traumatisierungen* durch die beiden Weltkriege über Generationen fortwirken, wobei die seelischen Beeinträchtigungen der Nachkriegsgenerationen als *erheblich* beschrieben werden. So verwundert es nicht, dass REDDEMANN sich in ihrem jüngst erschienenen Buch mit der Frage beschäftigt, wie „Kriegskinder und Kriegsenkel“ im Rahmen von Psychotherapie die „Folgen der NS-Zeit und des Zweiten Weltkrieges erkennen und aufarbeiten“ können (REDDEMANN 2016). Auch für Lehr- und Erziehungspersonen ist dies m. E. ein Thema, dessen individuelle Aufarbeitung durchaus als wünschenswert betrachtet werden kann – gerade auch im Kontext der Frage nach einer personalen *Befähigung* zu einer „wertschätzenden Pädagogik“.

Auch erwachsene Lehr- und Erziehungspersonen haben also als Kinder nicht immer die „Achtung“ und „Wertschätzung“ erfahren, die ihnen zugestanden hätte. Es ist anzunehmen, dass solche Lehrkräfte – aus einem frühen, oftmals unbewussten Mangel heraus – in ihren jeweiligen pädagogischen Handlungsfeldern u. U. ihrerseits wiederum Muster von „Nicht-Wertschätzung“ ausagieren und weitergeben, die RÖHR als „geheime Programme“ bezeichnet (RÖHR 2016, S. 24ff). Solche frühen Prägungen können nicht nur die „Selbstwertschätzung“ erwachsener Pädagog/innen empfindlich beeinträchtigen, sondern auch ihre Fähigkeit zur „Fremdwertschätzung“ – gerade auch im pädagogischen Kontext – in äußerst destruktiver Weise überlagern. In seinem psychologisch fundierten Buch mit dem Titel „Die Kunst, sich selbst wertzuschätzen“ zeigt der Autor Wege auf, wie Erwachsene solche Persönlichkeitsdefizite durch gezielte Selbstreflexion, das Erkennen eigener psychischer „Muster“ und die bewusste Anwendung mentaler „Programme“ überwinden können – um somit tief eingewurzelte emotionale Skripte von „Nicht-Wertschätzung“ zu verändern (vgl. ebd., S. 44ff). Für eine Lehr- und Erzieherpersönlichkeit, die im Sinne einer „wertschätzen-

den Pädagogik“ arbeiten will, ist eine – wie auch immer geartete – gründliche *Introspektion* und *Selbstanalyse* bzgl. der eigenen „Wertschätzungskompetenz“ m. E. unverzichtbar. Dies schließt auch einen konstruktiven Umgang mit „Wertschätzungsdefiziten“ in der eigenen Biographie mit ein. Wenn man KORCZAK in die heutige Zeit hinein weiterdenkt, so ist der Aspekt einer konsequenten – und bisweilen auch schonungslosen – *Selbstreflexion* bezüglich der eigenen „Wertschätzungsfähigkeit“ eine notwendige Bedingung, ohne die eine „Pädagogik der Achtung“ und „Wertschätzung“ schlechterdings nicht verwirklicht werden kann. Insofern impliziert jedes Bemühen um die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ den Auftrag zur konsequenten und andauernden *Selbstentwicklung* der Lehr- und Erziehungspersonen als ihrer wichtigsten professionellen Akteure.

12. Sensibilisierung für die „Missachtung“ von Kindern in pädagogischen Kontexten der Gegenwart

Abschließend lässt sich Folgendes festhalten: Die Missstände in der Erziehung, die vor allem auf einer grundlegenden *Missachtung* von Kindern durch Erwachsene beruhen – und die bereits KORCZAK zu seiner Zeit beklagt und seinen Leser/innen in oft plastischen Bildern vor Augen geführt hat, sind auch heute nicht gänzlich aus der Erziehungswirklichkeit verschwunden. Dies zeigen nicht zuletzt die o. g. aktuellen Studien deutlich und übereinstimmend (vgl. Kap. 3.2.3). Und so kann man für die heutige Situation bzgl. der Verwirklichung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ m. E. konstatieren, dass die durch neuere Studien aufgedeckten, nach wie vor vorhandenen *Missstände* in der pädagogischen Wirklichkeit in gewisser Weise die wenig hoffnungsvoll stimmende Bilanz fortsetzen, welche bereits die Kritiker der „Schwarzen Pädagogik“ seit Ende der 1970er Jahre deutlich artikuliert haben (vgl. DE MAUSE 1980; MILLER 1981 und 1983; RUTSCHKY 1977 und 1987). Der wichtigste Unterschied der heutigen Situation zu diesen früheren Befunden von „Missachtung“ und „Gewalt“ in pädagogischen Beziehungen besteht wohl darin, dass heute zumindest kein „Pädagoge“ mehr *guten Gewissens* behaupten kann, er handle im Sinne des „Kindeswohls“, wenn er die ihm anvertrauten Kinder oder Jugendlichen „züchtigt“ oder „misshandelt“ – wie auch immer dies konkret aussehen mag. Wenn die Erklärung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ durch KORCZAK sowie dessen völkerrechtlich verbindliche Verankerung in der „UN-Menschenrechtskonvention“ von 1989 einen Beitrag dazu geleistet haben, dass es heute zumindest schwieriger geworden ist, von der Öffentlichkeit unbemerkt bzw. von der Justiz ungestraft die „Kinderrechte“ zu missachten, dann ist dies zweifellos als ein Fortschritt bzgl. der Lebensbedingungen von Kindern zu werten. In dieser Hinsicht kann der geschichtliche Prozess, der zu einer zunehmenden Sensibilisierung für „Missachtung“ in pädagogischen Kontexten sowie einer weltweiten Anerkennung der „Kinderrechte“ geführt hat, als eine *günstige* Entwicklung gewertet werden, wenn es darum geht, Bedingungen zu schaffen, auf deren Grundlage eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in heutigen Bildungseinrichtungen verwirklicht werden kann.

Insofern hat KORCZAK mit seiner „Pädagogik der Achtung“ ethische Maßstäbe gesetzt, die bis heute unverändert Gültigkeit haben – gerade *weil* sie in den pädago-

gischen Kontexten der Gegenwart oft noch nicht in ausreichendem Maße verwirklicht sind. „Korczak ist für die Pädagogik zu einer Gewissensinstanz geworden“, stellt PELZER zu Recht fest (PELZER 1987, S. 172). „Mit seinem Namen verbindet sich ein ethisches Niveau der Pädagogik, unter das man nicht zurückfallen kann ...“ (ebd.). Nimmt man diese Aussage ernst, so kann dies für die pädagogische Praxis nicht ohne Konsequenzen bleiben – auch heute noch. Wie eine solche Praxis im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart entfaltet und gestaltet werden kann, davon soll in Kapitel 4 dieser Studie die Rede sein. Auch die Schulen der Gegenwart müssen sich am Grad der Verwirklichung des „Rechts des Kindes auf Achtung“ messen lassen, wenn sie eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ praktizieren wollen. An aktueller Bedeutung gewinnen die Forderungen KORCZAKs, wenn sie, wie PELZER formuliert, „als kritische Korrektive gelesen werden, das heißt als zugespitzte, polemische Einwände gegenüber fragwürdigen Erziehungseinstellungen, -haltungen und -verhältnissen“ (PELZER 2002, S. 49). Gerade in dieser kritisch-korrigierenden Funktion haben KORCZAKs frühe Proklamationen der „Kinderrechte“ – insbesondere des „Rechts des Kindes auf Achtung“ – zweifellos bis heute nichts an Aktualität verloren.

In diesem Sinne bleibt festzuhalten, dass jede Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ mit einer selbstkritischen *Bestandsaufnahme* beginnen muss, im Rahmen derer sich die individuelle Lehrperson, die einzelne Schule und das jeweilige Bildungssystem Rechenschaft darüber ablegen, wo *sie selbst* bezüglich der Umsetzung einer „Pädagogik der Achtung“ stehen. Nur auf der Grundlage einer *sensiblen* und *präzisen Wahrnehmung* der „Achtungsrealität“ und „Wertschätzungspraxis“ im konkreten Unterricht, in der jeweiligen Einzelschule oder im übergeordneten Bildungssystem können Maßnahmen geplant und ergriffen werden, die dazu beitragen, die schulische Wirklichkeit in Richtung einer „Kultur der Achtung und Wertschätzung“ weiterzuentwickeln. Ein nüchterner und klarer Blick auf die in Unterricht, Schule und Bildungswesen bis heute *nicht* beachteten, vorenthaltenen oder gar verweigerten „Achtungsrechte“ von Kindern und Jugendlichen ist hierzu unabdingbare Voraussetzung. Für die dazu notwendige „Sensibilisierung“ kann uns KORCZAK bis heute wertvolle Dienste leisten – nicht nur durch sein schonungsloses Aufzeigen und Benennen der pädagogischen Missstände seiner Zeit, sondern auch durch sein nachhaltiges Plädoyer für eine „Pädagogik der Achtung“, das – auch angesichts der *heutigen* Schulwirklichkeit – noch immer hochbrisant ist.

Auch durch sein praktisches Beispiel hat KORCZAK neue Maßstäbe für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ gesetzt. „Korczaks praktische Arbeit lehrt uns, daß Erziehung nicht nur ein Zurechtbiegen der kindlichen Seele ist, daß Erziehung etwas anderes sein kann als Domestikation, Disziplinierung und Machtausübung“, konstatiert PELZER (PELZER 1987, S. 172). Diese Einsicht stellt jedoch hohe Anforderungen – nicht nur an die einzelne Lehr- und Erziehungsperson, sondern auch an die Institution Schule sowie das Bildungssystem als Ganzes. KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ ist eine ethische Maßgabe, die uns dazu auffordert, jegliche Selbstzufriedenheit mit dem pädagogisch Erreichten abzulegen – und immer neu zu prüfen, ob und inwieweit wir diesem Anspruch gerecht werden. „Damit hat die Pädagogik ein Niveau erreicht, auf dem die Anforderungen und Probleme des er-

zieherischen Berufs geradezu gigantisch gewachsen sind“, schlussfolgert PELZER (ebd., S. 170). Dem ist zweifellos zuzustimmen, wenn man an die großen Herausforderungen denkt, die eine konsequente Umsetzung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ auch heute noch bedeutet.

Wenn sich Lehrpersonen, Schulen oder Bildungssysteme also auf den Weg machen, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zu realisieren, so ist dies kein leichtes Unterfangen, das durch einfache Maßnahmen zu schnellem Erfolg führt. „Die Achtung des Kindes ist mitunter eine schwere Probe“, stellt PELZER zu Recht fest (ebd., S. 170). Dies gilt nicht nur für die pädagogischen *Akteure*, sondern auch für das pädagogische *System*. Auch das öffentliche Bekenntnis zu einer „wertschätzenden Pädagogik“ in einem Schul- oder Bildungsprogramm garantiert noch keine wirk-same Realisierung dieser programmatischen Absichtserklärung. Vielmehr bedarf es gezielter und komplexer Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen, wenn eine „Pädagogik der Wertschätzung“ effektiv und wirksam umgesetzt werden soll (vgl. Kap. 4.2.3). Nicht zuletzt darauf hat KORCZAK uns durch sein differenziert ausgearbeitetes, gründlich geplantes, erfolgreich realisiertes und ausführlich dokumentiertes „Erziehungsmodell“ hingewiesen, in dem nichts dem Zufall überlassen blieb.

Es bleibt folgendes Fazit zu ziehen: Die „Pädagogik der Achtung“, die KORCZAK vor rund 100 Jahren formuliert hat, kann uns bis in die Gegenwart umfassend sensibilisieren für alle Formen von „Missachtung“, die in pädagogischen Kontexten auch heute noch vorzufinden sind. Dies gilt für alle Ebenen und Dimensionen des Bildungs- und Erziehungswesens: 1. für pädagogische *Situationen*, in denen Lehr- und Erziehungspersonen Kindern nicht mit der ihnen zustehenden „Achtung“ und „Wertschätzung“ begegnen; 2. für pädagogische *Institutionen* wie die einzelne Schule, in deren Rahmen auch heute noch Strukturen von „Missachtung“ anzutreffen sind; und 3. für pädagogische *Systeme* wie das heutige Bildungs- bzw. Schulwesen, das ebenfalls Signaturen von „Nicht-Wertschätzung“ aufweist, welche mit KORCZAKs „Achtungsidee“ nicht kompatibel sind (vgl. Kap. 4.1.4). Hier ist auch an alle Formen „struktureller Gewalt“ (GALTUNG 1982) und „institutioneller Diskriminierung“ (GOMOLLA/RADTKE 2009) zu denken, die bis heute in Schulen immer wieder nachgewiesen wurden (vgl. Kap. 3.2.3). „Vieles von dem, was Korczak gefordert hat, ist heute in der pädagogischen Kultur selbstverständlich geworden“, schreibt PELZER (PELZER 2002, S. 57). Ist es das wirklich? – so mag man fragen. Es bedarf wohl des genaueren Hinsehens, um diese Frage angemessen beurteilen zu können. In gewisser Hinsicht mag PELZERs Aussage durchaus zutreffend sein: „Prügelmentalität – so scheint es – herrscht nicht mehr“ (ebd.). Doch abgesehen von der Tatsache, dass diese These sicher nicht für *alle* Elternhäuser – und wohl auch nicht für *alle* pädagogischen Institutionen – hierzulande zutreffend ist, muss die Richtigkeit dieser Aussage m. E. bezweifelt werden. Vieles spricht dafür, dass diese optimistische Einschätzung bzgl. der „pädagogischen Kultur“ unserer Zeit nicht der Wirklichkeit entspricht.¹²⁰

120 Vgl. die in Kap. 3.2.3 erwähnten neueren Forschungsbefunde zu den unterschiedlichen Formen von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, die in pädagogischen Kontexten der Gegenwart vorzufinden sind.

Was die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule betrifft, so liegen in der Gegenwart große Aufgaben und Herausforderungen vor uns – nicht nur für die einzelne Lehrperson, sondern auch für die Schule als Organisation sowie für das Schulwesen als übergeordnete strukturelle Einheit. Welcher Art diese Herausforderungen sind und wie man ihnen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ heute angemessen begegnen kann, davon soll Kapitel 4 dieser Arbeit handeln. KORCZAK hat Wege zu einer von dem Prinzip der „Achtung“ getragenen Pädagogik gewiesen, die jede Zeit für sich neu finden, beschreiben und gestalten muss.

Was bleibt nun als abschließendes *Gesamtresümee* der „historischen Spurensuche“ bei KORCZAK und seiner „Pädagogik der Achtung“ festzuhalten – und worin liegt seine Bedeutung für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart?

Zunächst ist dazu Folgendes anzumerken: Das Werk KORCZAKS hat in den letzten hundert Jahren vielfältige Beachtung, Resonanz und Anerkennung gefunden. DAUZENROTH/HAMPEL sprechen von KORCZAK als einem Pädagogen, „... dessen leidenschaftliche Botschaft von der Würde und den Rechten des Kindes weltweit aufgenommen worden ist“ (DAUZENROTH/HAMPEL 1983, S. 8). So warnte der KORCZAK-Herausgeber DAUZENROTH bereits Anfang der 1980er Jahre davor, die Bedeutung KORCZAKs für die Gegenwart zu unterschätzen. „Wer die Lebensdaten [Korczaks] kennt, aber die Aktualität [seiner Werke] am Erscheinungsjahr abliest ..., kann allerdings der leichtfertigen, hochmodernen Arroganz verfallen, für Gegenwärtiges sei doch wohl nichts zu erwarten“, stellt der Autor fest (DAUZENROTH 1981, S. 54). Dass eine solche Unterschätzung von KORCZAKs pädagogischer Relevanz für die heutige Zeit dem polnischen Pädagogen in keiner Weise gerecht wird, dürfte die vorangegangene Analyse deutlich gemacht haben. DAUZENROTH sah zu seiner Zeit die aktuelle Bedeutung KORCZAKs vor allem in „drei Qualitäten“ gegeben, die nach Auffassung des Autors „KORCZAKs überzeitliche Bedeutung, seine Aktualität offenbaren“: „Unermüdliche Beobachtung“, „Vorsichtige Diagnose“ und „Illusionslose Therapie“ (ebd.). Heute würde man diese Aspekte mit den Begriffen der „Beobachtungskompetenz“, der „Diagnosekompetenz“ und der „Kompetenz zur individuellen Förderung“ – welche die Kinder weder unter- noch überfordert – beschreiben. Obgleich diese Aspekte zweifellos von nicht zu unterschätzender Relevanz für eine „wertschätzende Pädagogik“ sind, ist auf der Grundlage der o. g. Analyse davon auszugehen, dass KORCZAKs Bedeutung für eine moderne „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ sich nicht darin erschöpft, sondern deutlich über den von DAUZENROTH abgesteckten Horizont hinausreicht.

So ist es nicht verwunderlich, wenn am Beginn des 21. Jahrhunderts die Bedeutung KORCZAKs für die Pädagogik der Gegenwart dezidiert weiter gefasst wird. Die Aktualität der KORCZAK'schen Pädagogik für „das dritte Jahrtausend“ beschreibt etwa MARCUS wie folgt: „Die Bestärkung einer Kindergesellschaft und einer gelebten Demokratie („das Kinderparlament“), die Wertschätzung von Arbeit und Selbstversorgung und die Erfüllung des Bedürfnisses nach Liebe sind heute zeitgemäßer denn je“ (MARCUS 2004, S. 371). Hier wird neben den Aspekten der Erfüllung primärer sozialer Bedürfnisse sowie der Ermöglichung einer tätigen Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen insbesondere die Bedeutung

KORCZAKs für eine moderne „Demokratiepädagogik“ hervorgehoben, auf die auch BEINER in seinen Ausführungen immer wieder hingewiesen hat (vgl. BEINER 2011 b; ders. 2008). KERBER-GANSE legt den Fokus ihrer Gesamtwürdigung KORCZAKs stärker auf den Aspekt der „Kinderrechte“, für deren Anerkennung und Umsetzung KORCZAK in seinem Leben und Werk konsequent eingetreten ist, aber auch auf die exemplarische Konstituierung einer „dialogischen“ Beziehung zwischen Erzieherperson und Kind bzw. Jugendlichen. Die Autorin beschreibt im Sinne KORCZAKs den „Charakter der Beziehung von Erwachsenem und Kind“ als eine „Anerkennungsbeziehung“, also eine „Beziehung der Achtung von seiten [sic] des Erwachsenen“, spricht aber auch von der „Gleichheit von Erwachsenen und Heranwachsenden in der Wechselseitigkeit des gegenseitigen Respekts“ (KERBER-GANSE 2009, S. 156). Die Bedeutung KORCZAKs für das Modell einer „wertschätzenden“ pädagogischen Beziehung „auf Augenhöhe“ ist damit klar umrissen.

Die konsequente Forderung nach einer Einführung und Umsetzung von „Kinderrechten“ zählt zweifellos zu denjenigen Aspekten in KORCZAKs Leben und Werk, welche die Zeiten überdauern werden. „Korczak gehört zu den ersten, in der Forschung bisher leider verkannten Pädagogen ..., der die Menschenrechte des Kindes, sein Recht auf Würde, Achtung und Anerkennung, nicht nur theoretisch ausarbeitete, sondern diese in der alltäglichen pädagogischen Praxis umsetzte“, fasst SOBECKI die historische Leistung KORCZAKs zusammen (SOBECKI 2008, S. 19). Gründet man – wie die neuere Forschung dies tut – die Qualität pädagogischer Beziehungen in den „Kinderrechten“, so werden diese zu einem zentralen ethischen Maßstab für pädagogisches Handeln von Lehrpersonen, aber auch für die Gestaltung pädagogischer Institutionen. Wertschätzende pädagogische Beziehungen zwischen professionellen Pädagog/innen und Kindern bzw. Jugendlichen, aber auch an dem „Prinzip der Wertschätzung“ orientierte pädagogische Ausgestaltungen von Bildungsinstitutionen und Erziehungssystemen sind als eine zeitgemäße Antwort auf das KORCZAK'sche Postulat des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ zu verstehen. Die Konzeptualisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist somit eine mögliche Antwort auf die Proklamation des „Rechts des Kindes auf Achtung“, das KORCZAK so nachhaltig eingefordert hat (vgl. Kap. 4).

In diesem Zusammenhang erhebt sich auch die Frage, inwieweit sich Aspekte einer „Pädagogik der Achtung“ im Sinne KORCZAKs in der heutigen Bildungs- und Erziehungsrealität bereits wiederfinden lassen – und wo ggf. noch Handlungsbedarf besteht. Hinsichtlich dieser Frage äußerte sich PETER HÄRTLING vor gut 30 Jahren noch eher pessimistisch: „Ich weiß nicht, ob Korczak, der sich der Unmenschlichkeit opferte, um ihr im Namen seiner Kinder zu entgegnen, nicht doch noch zu verlieren droht. Unsere Zeit gibt gedankenlos preis, was er mühevoll errang“ (HÄRTLING 1985, S. 14).¹²¹ Nach dieser Einschätzung war die Entwicklung hin zu einer „humanen“ und von „Achtung“ geprägten Pädagogik also zeitweise

121 HÄRTLING schrieb dies in einem Text mit dem Titel „Für Korczak“, der als Vorwort in KORCZAKs Schrift „Von Kindern und anderen Vorbildern“ durch DAUZENROTH/HAMPEL veröffentlicht wurde (vgl. DAUZENROTH/HAMPEL 1985, Von Kindern und anderen Vorbildern, S. 13ff).

sogar eher bedroht bzw. rückläufig. Selbst wenn diese Befürchtung nicht der pädagogischen Wirklichkeit am Anfang des 21. Jahrhundert entsprechen mag, so bleibt sie doch als Mahnung bestehen, das Erreichte nicht leichtfertig zur Disposition zu stellen. Für unsere heutige Zeit ergibt sich somit die Aufgabe, KORCZAKs pädagogische Anregungen und Ansätze nicht nur im wissenschaftlichen Kontext zu reflektieren, sondern sie auch für die pädagogische Wirklichkeit in unseren Schulen fruchtbar werden zu lassen. Zu der Frage, wie dies im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ realisiert werden und gelingen kann, möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten (vgl. Kap. 4).

Für ein professionelles pädagogisches Handeln in der Gegenwart fordert KERBER-GANSE nicht weniger als dies: „Die Anerkennung der Würde des Kindes, sein Recht auf Achtung, muss heute als Richtschnur für das berufliche Handeln in allen mit Kindern befassten Professionen gelten“ (KERBER-GANSE, S. 157). Die Kinderrechte und ihre Erklärung in der UN-Kinderrechtskonvention als „Quellen sozialpolitischer Veränderung“ zu verstehen, ist nach Auffassung der Autorin aber nur *ein* Aspekt der Bedeutung KORCZAKs für die Gegenwart (ebd., S. 162ff). Der *andere* Aspekt ist ein genuin pädagogischer, der gleichsam tiefere Schichten des Menschseins anspricht und herausfordert, als dies eine politisch-rechtliche Übereinkunft vermag. Genau auf dieser Ebene der an der „Würde“ des Kindes orientierten menschlichen Einstellungen und pädagogischen Gestaltungen kann KORCZAK uns zweifellos bis in die Gegenwart hinein wertvolle Impulse geben. „Wie aber diese Würde des Kindes von Seiten des Erwachsenen konkret gestaltet und dadurch für das Kind zur Erfahrung werden kann, das lässt sich bei Korczak in einer Tiefendimension begreifen, die ein Vertragstext wie die Konvention notwendig nicht entfalten kann“, folgert KERBER-GANSE (ebd., S. 155). Insofern kann KORCZAK uns – bei allen Fortschritten bzgl. der rechtsverbindlichen Erklärung, Anerkennung und Umsetzung der „Kinderrechte“ in den letzten Jahrzehnten – auch heute noch nachdrücklich daran erinnern, dass die Verwirklichung einer „Pädagogik der Achtung“ und einer „Wertschätzung des Kindes“ eine unabgeschlossene und wohl auch unvollendbare *Aufgabe* ist, die im jeweils aktuellen pädagogischen Raum immer neu an die verantwortlichen Akteure herantritt – und nicht selten als *Herausforderung* erlebt wird. „Sein Kampf um die Rechte des Kindes – in der ihm eigenen Auffassung – bleibt ... eine Herausforderung“, stellt KERBER-GANSE zu Recht fest (ebd., S. 154). Dem ist – auch im Blick auf die pädagogische Wirklichkeit in den Schulen der Gegenwart – zweifellos zuzustimmen.

In dieser Situation kann der Pädagoge KORCZAK auch heutigen Verantwortungsträger/innen im Bildungs- und Erziehungsbereich durchaus *Orientierung* geben, und zwar nicht nur auf der Ebene der Interaktion von *Personen*, sondern auch auf derjenigen der Organisation und Entwicklung von *Institutionen* sowie der Gestaltung von übergeordneten *Strukturen* innerhalb des Bildungswesens (vgl. Kap. 4 und Kap. 5). Somit kann KORCZAKs Appell zur bedingungslosen „Achtung“ und „Wertschätzung“ des Kindes bis in die heutige Zeit „Vision und Wirklichkeit verändernde Kraft“ sein (ebd., S. 115).

KORCZAK war ein kompetenter Praktiker der Pädagogik und ein feinsinniger pädagogischer Denker und Schriftsteller zugleich. Obgleich sich, wie UNGER-

MANN zu Recht anmerkt, KORCZAKs pädagogischer Ansatz „nur partiell in programmatischen Aussagen finden“ lässt, können seine vielfältigen Schriften dennoch interpretiert werden als „Dokumente seiner Bemühungen, einen ersten Schritt in Richtung einer demokratischeren Gesellschaft durch die Begründung einer neuen Erziehung zu gehen“ (UNGERMANN 2006, S. 17 und S. 20). KORCZAKs Bemühen war also nicht nur darauf ausgerichtet, den Kindern seines Waisenhauses ein bewusstes Leben in demokratischer Verantwortung zu ermöglichen, sondern verfolgte zugleich das Ziel, zu einer Demokratisierung der Gesellschaft insgesamt beizutragen. Er schuf im *Dom Sierot* exemplarisch ein zukunftsweisendes Modell demokratischer Erziehung, das bis in unsere Zeit vorbildhaft sein kann – und das in vieler Hinsicht der gelebten Praxis demokratischer Erziehung an unseren heutigen Schulen voraus war. Dieses bis heute aktuelle Modell demokratischer und wertschätzender Erziehung beschreibt KORCZAK praxisnah in seinen Schriften. „Erziehung war für ihn Lebenspraxis“, wie PELZER formuliert (PELZER 2002, S. 45). Dass dennoch in dieser pädagogischen Praxis ein „System“ von der Gemeinschaft betreffenden Erziehungsmaßnahmen erkennbar ist, hat bereits VON HENTIG in seiner Friedenspreisrede treffend auf den Punkt gebracht: „Korczak war kein Systematiker ... Gleichwohl – er war ein Praktiker und hat Maßnahmen getroffen. In ihnen steckt ‚System‘ ...“ (VON HENTIG 1972/2016, S. 9). Auch der Zeitzeuge PAPUZINSKI stellt fest: „Im System Korczak wurde eine ungeheuerere Konzentration des Denkens und Handelns sichtbar ... Das System Korczak kennzeichnete nicht die Parole ‚Wir erziehen‘, sondern vielmehr: ‚Wir erziehen uns gegenseitig‘“ (PAPUZINSKI, in: BEINER/UNGERMANN 1999, S. 468f). Damit bringt der Bericht eines ehemaligen pädagogischen Mitarbeiters KORCZAKs auf den Punkt, was dessen „Erziehungssystem“ auszeichnete – und es bis heute attraktiv macht: die in der Würde des Kindes als eines bereits vollwertigen Menschen begründete „dialogische Beziehung“, in deren Rahmen Erzieherpersonen mit jungen Menschen in einem gleichberechtigten Wechselverhältnis des Lebens miteinander und des Lernens voneinander stehen. Dass dabei die Grenzen des jeweils anderen geachtet und respektiert werden müssen, ist Teil des „Systems Korczak“. Dieses „System“ aus von Achtung vor Kindern getragenen demokratischen Erziehungsmaßnahmen hat m. E. bis heute nichts an Aktualität verloren; es kann bis in die Gegenwart hinein als ein *Modell* dienen, wenn es darum geht, Schulen wertschätzend und demokratisch zu gestalten – und somit den unantastbaren Menschenrechten von Kindern und Jugendlichen zur Verwirklichung zu verhelfen.

Wie bereits erwähnt, bedauert KERBER-GANSE, dass KORCZAKs „Pionierarbeit“ für die Kinderrechte von der internationalen Gemeinschaft im Kontext der Debatte über die UN-Konvention „nicht erkannt und gewürdigt“ wurde (KERBER-GANSE 2009, S. 157). Insofern können die im Rahmen dieser Studie dargestellten Ausführungen über KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ vielleicht *auch* dazu beitragen, diese Lücke ein Stück weit zu schließen, indem sie nicht nur die Bedeutung KORCZAKs für die Begründung der „Kinderrechte“ anerkennen, sondern auch ihre Aktualität für die Grundlegung einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ in vielfältiger Weise aufzeigen und belegen. „Nicht mich will ich retten, sondern meine Idee“ – so lautete KORCZAKs Hoffnung, die er im Warschauer

Ghetto in sein Tagebuch schrieb (vgl. PELZ 2012).¹²² Wenn die vorliegende Arbeit dazu einen Beitrag leisten kann, so hat sie ihren Sinn nicht verfehlt.

Wie ist KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ im Hinblick auf ihre Bedeutung für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ abschließend zu bewerten? Hierzu ist zusammenfassend Folgendes zu konstatieren: Wenn es – bei allen berechtigten Vorbehalten und Einwänden gegenüber diesem Begriff – so etwas wie einen „Klassiker“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gibt, so ist dies zweifellos JANUSZ KORCZAK. Wohl kein anderer pädagogischer Autor hat den Wert und die Bedeutung, aber auch die praktischen Gestaltungsmöglichkeiten einer „Pädagogik der Achtung“ so fundiert und differenziert herausgearbeitet wie der polnische Pädagoge, dessen bedingungslose „Achtung“ und „Wertschätzung“ der ihm anvertrauten jungen Menschen so weit ging, dass er bereit war, ihnen angesichts des unausweichlichen Todes in der Gaskammer des Vernichtungslagers Treblinka bis zum Ende beizustehen – obgleich er nachweislich hätte gerettet werden können (vgl. NEWERLY 1983/2014). „Diese seine letzte Handlung ist nicht Selbstaufgabe, sondern umschreibt die Würde dieses Erwachsenen in seiner Beziehung zu den ihm anvertrauten Kindern“, resümiert KERBER-GANSE (KERBER-GANSE 2009, S. 42). Nimmt man diese ethische Haltung der bedingungslosen „Achtung“ des Pädagogen KORCZAK zum Maßstab einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“, so wird deutlich, um welche gewaltigen Herausforderungen es dabei geht – aber auch, welche großen Chancen für eine „humane“ Weiterentwicklung der Pädagogik dieser Ansatz bis heute in sich birgt.

Durch KORCZAK können wir auch in der Gegenwart der Tatsache gewahr werden, dass es bei einer Pädagogik der „Achtung“ und „Wertschätzung“ nicht bloß um *wünschenswerte Haltungen* von Lehrkräften geht, sondern um *einklagbare Rechte* von Kindern und Jugendlichen. Insofern kann KORCZAK heutige Pädagog/innen daran erinnern, dass „Wertschätzung“ keine im Belieben der einzelnen Lehr- und Erzieherperson stehende Verhaltensweise ist, die gleichsam von deren „Wohllollen“ und „guter Laune“ abhängt. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist weit mehr als das: Sie gründet im universellen und unteilbaren (Menschen-)Recht des Kindes auf „Achtung“ sowie in der grundlegenden Anerkennung seiner „Subjektstellung“ – auch und gerade im pädagogischen Kontext. Diese Einsicht sollte Kinder und Jugendliche vor jeglicher Form von Missachtung, Demütigung, Instrumentalisierung und Funktionalisierung schützen – im Namen welcher „pseudo-pädagogischen“ Doktrin auch immer diese an jungen Menschen vorgenommen wird.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: KORCZAKs Leben und Werk ist ein einzigartiges, leidenschaftliches und nachhaltiges Plädoyer für die konsequente Verwirklichung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“, das bis in unsere Zeit nichts an Aktualität verloren hat. Vielmehr gewinnt die Frage nach einer diesem grundlegenden Kinder- und Menschenrecht gemäß gestalteten Pädagogik in einer Zeit wachsender gesellschaftlicher Diversifizierung und Partikularisierung, aber auch einer Zunahme an Intoleranz und Missachtung zwischen unterschiedlichen gesell-

122 Vgl. die für den deutschen Jugendbuchpreis nominierte „Lebensgeschichte des Janusz Korczak“, die MONIKA PELZ unter dem Titel „Nicht mich will ich retten!“ veröffentlicht hat (PELZ 2012).

schaftlichen Gruppierungen – bis hin zu Ausbrüchen von Hass und Gewalt – deutlich an Gewicht und Brisanz. Eine von „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragene Pädagogik ist keine Privatangelegenheit einiger hoffnungsloser Idealisten und pädagogischer Weltverbesserer, sondern muss als vorrangige Aufgabe einer zeitgemäßen Bildung und Erziehung im Rahmen einer sich pluralisierenden, offenen und demokratischen Gesellschaft verstanden und anerkannt werden. Wenn KORCZAK mit seiner „Pädagogik der Achtung“ dazu einen bis heute aktuellen Beitrag geleistet hat, so verdient dies Beachtung und Wertschätzung – bis in die Gegenwart hinein.

3.3 Zusammenfassung und Resümee

Nach der ausführlichen Darstellung zweier verschiedener Erziehungskonzepte aus unterschiedlichen Epochen der Geschichte der Pädagogik, wie sie in den pädagogischen Ansätzen von PESTALOZZI (18./19. Jahrhundert) und KORCZAK (19./20. Jahrhundert) in Erscheinung getreten sind, sowie der detaillierten Analyse ihrer Bedeutung für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ soll diese „historische Spurensuche“ nun abgeschlossen werden mit einem zusammenfassenden Resümee. Dabei soll insbesondere die eingangs gestellte Frage einer vertiefenden Klärung entgegengeführt werden, ob es so etwas wie historische „Vorläufer“ oder „Wegbereiter“ einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ gibt, deren Beitrag für die Konzeptualisierung einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ bis heute aktuell ist – und wo ggf. die Grenzen einer solchen Übertragbarkeit in die Gegenwart liegen.

Dieses resümierende Kapitel soll beginnen mit einer zusammenfassenden *Analyse* und einem systematischen *Vergleich* von PESTALOZZIs Konzept der „Sittlichen Elementarbildung“ mit KORCZAKs Ansatz einer „Pädagogik der Achtung“, wobei sowohl PESTALOZZIs anthropologische Grundauffassungen („Anthropologischer Dreischritt“) als auch KORCZAKs menschenrechtliche Grundideen („Recht des Kindes auf Achtung“) berücksichtigt werden sollen. Des besseren Überblicks halber soll die zusammenfassende Darstellung – wie bereits in Kap. 2.6 – zunächst in tabellarischer Form erfolgen, wobei der anschließende systematische Vergleich eine gegenüberstellende Zusammenfassung der zentralen Aspekte beider pädagogischer Konzepte beinhaltet. In einem weiteren Schritt soll dann nochmals der Beitrag PESTALOZZIs und KORCZAKs zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ zusammenfassend in den Blick genommen werden. Dabei sollen bei PESTALOZZI insbesondere die *anthropologischen Aspekte* thematisiert werden, während bei KORCZAK vor allem auf die *menschenrechtlichen Aspekte* Bezug genommen werden soll.

Ein abschließendes *Resümee* soll schließlich zur Klärung der Frage beitragen, ob es so etwas wie *historische Entwicklungslinien* zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ gibt. Dabei soll zunächst die *immanente* Entwicklung der pädagogischen Idee der „Wertschätzung“ von den „Klassikern der Pädagogik“¹²³ über die

123 Vgl. zur Verwendung dieses Begriffs im Kontext der vorliegenden Studie auch Anmerkung 3 und 4 dieses Kapitels.

Vertreter der „Humanistischen Pädagogik“ bis hin zur Neukonzeption einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert in den Blick genommen werden. Abschließend wird dann noch zu fragen sein, welche *Konsequenzen* sich aus den im Rahmen der „historischen Spurensuche“ gewonnenen Erkenntnissen für die Konzeptualisierung einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ ergeben.

3.3.1 Pestalozzis „Sittliche Elementarbildung“ und Korczaks „Recht des Kindes auf Achtung“ – eine vergleichende Analyse

In diesem Kapitel soll nun eine zusammenfassende Gegenüberstellung der beiden im Rahmen dieser „historischen Spurensuche“ untersuchten pädagogischen Ansätze erfolgen. Dabei sollen wesentliche Elemente von PESTALOZZIs „Sittlicher Elementarbildung“ und zentrale Aspekte von KORCZAKs „Recht des Kindes auf Achtung“ einander zunächst in Form eines tabellarischen Überblicks kontrastierend gegenübergestellt werden. Die Systematik der Darstellung soll dabei genau definierten Fragestellungen und aus diesen entwickelten Analysekategorien folgen. In einem weiteren Schritt soll dann eine zusammenfassende und vergleichende Analyse der beiden Ansätze durchgeführt werden, wobei das den beiden historischen Ansätzen jeweils *implizit* oder *explizit* zugrunde liegende Verständnis von „Wertschätzung“ und „Achtung“ besondere Berücksichtigung finden soll. Die nun folgende kontrastive Analyse beginnt also mit einem tabellarischen Überblick.

Tabellarischer Überblick: Pestalozzis „Sittliche Elementarbildung“ und Korczaks „Recht des Kindes auf Achtung“ im Vergleich

Im Folgenden sollen nun die zentralen Inhalte der pädagogischen Ansätze von PESTALOZZI und KORCZAK einer vergleichenden Analyse unterzogen werden. Um diesen Vergleich so prägnant und präzise wie möglich zu gestalten, sei hier – wie bereits in Kap. 2.6.2 – wieder die Form der tabellarischen Gegenüberstellung gewählt, deren Essenz in einem anschließenden Resümee nochmals zusammenfassend dargestellt werden soll.

Die Kategorien für die vergleichende Analyse der beiden Konzepte wurden im Hinblick auf ihre Relevanz für das Thema dieser Studie, der Frage nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“, ausgewählt. Sie ergeben sich aus folgenden grundlegenden Fragestellungen:

- Welches sind die Ziele der Erziehung?
- Welches Bild des Kindes liegt zugrunde?
- Welches Bild des Erziehers wird entworfen?
- Wie wird die pädagogische Beziehung charakterisiert?
- Welches Verständnis von Wertschätzung und Achtung ist erkennbar?
- Wie ist die Erziehungsmethode beschaffen?
- Welcher Erziehungsstil zeigt sich?
- Welche erzieherischen Sanktionen werden angewandt?

- Welche pädagogischen Gestaltungsprinzipien werden sichtbar?
- Welche Organisationsstruktur ist erkennbar?
- Welche gesellschaftspolitischen Implikationen sind mit der Erziehung verbunden?

Diese Fragestellungen führen zu folgenden Kategorien und Subkategorien, die der vergleichenden Darstellung und systematischen Analyse der beiden pädagogischen Ansätze zugrunde gelegt werden sollen:

1. Ziele der Erziehung
 - Erziehungsziele¹²⁴
 - Kompetenzziele¹²⁵
2. Bild des Kindes
 - Anthropologische Grundverfasstheit
 - Verständnis von „Kindheit“
 - Rechtsstatus
3. Bild des Erziehers
 - Aufgabe des Erziehers
 - Anforderungen an den Erzieher
 - Rolle des Erziehers
 - Macht des Erziehers
 - Selbstbild des Erziehers
 - Selbsterziehung des Erziehers
 - Kooperation des Erziehers
 - Frauen als Erzieherinnen
4. Pädagogische Beziehung
 - Qualität der Beziehung
 - Modus der Interaktion und Kommunikation
 - Hierarchisierung der Beziehung
 - Schutz vor Übergriffen
5. Wertschätzung und Achtung
 - Wertschätzungs- und Achtungsverständnis
 - Geltungsbereich von Wertschätzung und Achtung

124 Der Begriff der „*Erziehungsziele*“ wird hier im Sinne gesellschaftlich definierter Normen verstanden, die dem erzieherischen Handeln Richtung und Orientierung geben. Solche „allgemeinen Erziehungsziele“ beschreiben etwa KAISER/KAISER als „...auf das Gebiet der Erziehung übertragene Handlungsnormen einer Gesellschaft. Sie legen die Richtung des Erziehungshandelns fest, für das sie Orientierungspunkt und Leitlinie sind. Sie regulieren das Erziehungshandeln, sie sind also regulatives Prinzip des erzieherischen Handelns“ (KAISER/KAISER 1998, S. 50).

125 Mit dem Begriff der „*Kompetenzziele*“ sind diejenigen Ziele im Erziehungsprozess gemeint, die sich insbesondere auf die von Kindern oder Jugendlichen zu erwerbenden „Kompetenzen“, d. h. die „kognitiven und sozialen Fähigkeiten“, aber auch die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ beziehen (WEINERT 2001, S. 27f). BREZINKA spricht in diesem Zusammenhang von den „psychischen Dispositionen (Fähigkeiten, Tüchtigkeiten, Tugenden), die der Educand erwerben und zu deren Erwerb der Erzieher durch Erziehung beitragen soll“ (BREZINKA 1978, S. 220).

- Begründung von Wertschätzung und Achtung
- 6. Erziehungsmethode
 - Elemente des Erziehungsprozesses
- 7. Erziehungsstil
 - Charakterisierung der Erziehungshaltungen und -handlungen
- 8. Erzieherische Sanktionen
 - Strafen
 - Körperliche Züchtigung
- 9. Pädagogische Gestaltungsprinzipien
 - Grundlegendes pädagogisches Prinzip
 - Regeln des Zusammenlebens
 - Selbst- und Mitgestaltung
- 10. Organisationsstruktur
 - Organisationsaufbau
 - Institutionsverständnis
- 11. Gesellschaftspolitische Implikationen
 - Gesellschaftspolitischer Anspruch der Erziehung
 - Erziehungseinrichtung als Modell für die Gesellschaft
 - Zukunftsvision

Nach dieser Bestimmung von Kategorien und Subkategorien für die vergleichende Analyse der pädagogischen Konzepte von PESTALOZZI und KORCZAK kann nun die systematische Gegenüberstellung der beiden pädagogischen Ansätze in tabellarischer Form erfolgen.

Systematische Analyse und Vergleich: Erziehung bei PESTALOZZI und KORCZAK

	PESTALOZZI (1746-1827)	KORCZAK (1878-1942)
1. Ziele der Erziehung		
Erziehungsziele	Entwicklung der Kinder zu autonomen sittlichen Subjekten; „sittliche Elementarbildung“ durch gezielte pädagogische Einwirkungen des Erziehers, der die anthropologischen Grundgegebenheiten der Kinder „beachtet“ und ihnen gemäß pädagogisch handelt; Erwecken der „sittlichen Gemütsstimmung“, Einüben „sittlicher Verhaltensweisen“ in der Gemeinschaft und Erlangung einer „sittlichen Ansicht“	Befreiung der Kinder von der oft ungerechten und missachtenden Behandlung durch Erwachsene; Entfaltung der Individualität, Kreativität und Selbstständigkeit von Kindern; durch die Erfahrung bedingungsloser „Achtung“ seitens der Erzieherpersonen wachsen Kinder zu verantwortungsvollen Persönlichkeiten heran, die in der zukünftigen demokratischen Gesellschaft dem „Menschenrecht auf Achtung“ gemäß leben
Kompetenzziele	Befähigung zu sittlichem Verhalten im näheren und weiteren Umkreis; Vertrauen in die Führung durch Erwachsene; Zufriedenheit innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Ordnung und des eigenen „Standes“	Befähigung zu gegenseitiger Achtung; Emanzipation von Zwängen; Überwindung von Ungerechtigkeit; Entwicklung demokratischer Tugenden der Selbstgestaltung, Mitbestimmung, Gleichberechtigung, Solidarität
2. Bild des Kindes		
Anthropologische Grundverfasstheit	Kind ist „Werk der Natur“, „Werk der Gesellschaft“, „Werk seiner selbst“; will „das Gute“; kann Fehler und Schwächen durch „sittliche Erziehung“ überwinden; der Erwachsene ist „Vorbild“ für das Kind	Kind ist bereits ein vollwertiger Mensch; hat ggf. durch ungünstige Sozialisationsbedingungen Fehler und Schwächen; hat dem Erwachsenen etwas voraus; das Kind kann auch „Vorbild“ für den Erwachsenen sein
Verständnis von „Kindheit“	„Kind“ als ein erziehungsbedürftiges und lernfähiges Wesen, das auf das zukünftigen Ziel hin erzogen wird, ein sittlich reifer „Erwachsener“ zu werden; „Kindheit“ als Übergangsphase zum erwachsenen Menschsein	„Kindheit“ als Wert an sich, den es zu schützen und zu bewahren gilt; Recht des Kindes auf den „gegenwärtigen Augenblick“, den „heutigen Tag“; Recht des Kindes, „das zu sein, was es ist“; ein je individuelles „Kind“
Rechtsstatus	hat als Kind noch keine „Rechte“; wird erst durch „sittliche Erziehung“ zu einem sittlich autonomen Erwachsenen, dem Rechte zugesprochen werden	hat bereits als Kind alle „Menschenrechte“; kann sich durch „Pädagogik der Achtung“ zu einer freien, verantwortungsvollen Persönlichkeit entwickeln
3. Bild des Erziehers		
Aufgabe des Erziehers	Erzieher wendet sich mit großer Fürsorglichkeit und „Liebe“ den Kindern zu; macht sie „weitherzig“; gewinnt ihr „Vertrauen“; begegnet ihren Grundbedürfnissen mit Wertschätzung; unterstützt sie in allen leiblichen, seelischen und geistigen Belangen; fördert Kinder „allseitig“ mit „Herz, Hand und Kopf“; ermöglicht „sittliche“ Bildung	Erzieherperson begegnet Kindern in allen ihren Lebensäußerungen mit bedingungsloser „Achtung“ und Wertschätzung; achtet darauf, kein Kind zu verletzen; begleitet die Kinder auf ihrem Weg in die Selbstständigkeit und fördert ihre soziale Verantwortlichkeit; ermöglicht eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Kinder

	PESTALOZZI (1746-1827)	KORCZAK (1878-1942)
• Anforderungen an den Erzieher	Haltung der „Liebe“; braucht Vertrauenswürdigkeit; hohes Engagement und Einsatzbereitschaft; physische und psychische Stabilität und Belastbarkeit; Führungsqualität als „Mittelpunkt“, Lenker und Leiter des gesamten Erziehungsgeschehens	Haltung der „Achtung“; großes Einfühlungsvermögen; innerer Bezug zum „Kindsein“; traut Kindern etwas zu; hohes Engagement und Verantwortungsgefühl; Bereitschaft zu Authentizität; Fähigkeit, sich als Erwachsener auch zurückzunehmen
• Rolle des Erziehers	Erzieher als un hinterfragbare Autoritätsperson, die dem Kind an geistiger und sittlicher Reife überlegen ist; „Dreh- und Angelpunkt“ allen Geschehens; nach seinen Anweisungen hat sich das Kind ungefragt zu richten	Erzieher als „Partner“ und „Begleiter“ der Kinder, als „Primus inter pares“, als Lernender, der auch selbst Fehler macht; nimmt sich zurück und beobachtet aufmerksam; lässt die Kinder aktiv werden und mitgestalten
• Macht des Erziehers	alle Macht geht vom Erzieher aus und liegt in seinen Händen; Erzieher ist ausgestattet mit unbegrenzter Machtbefugnis; es existiert kein institutionalisierter Schutz vor potenziellem Machtmissbrauch durch den Erzieher; Kinder sind dem Erzieherhandeln machtlos ausgeliefert und haben keine Möglichkeit, sich zu wehren	Begrenzung der Macht von Erzieherpersonen durch demokratische Institutionen; Kinder werden ermächtigt, innerhalb pädagogisch institutionalisierter Gewaltenteilung verantwortungsvoll mitzubestimmen; Beschwerde- und Anklagerecht von Kindern gilt auch gegenüber Erziehungspersonen; Macht des Erziehers „konstitutiv“ eingeschränkt
• Selbstbild des Erziehers	„idealer“ Erzieher mit fast übermenschlichen Fähigkeiten; stellt seine Rolle als Autoritätsperson nicht in Frage; zeigt sich nach außen hin als vorbildlicher Pädagoge „ohne Fehl und Tadel“	„fehlbare“ Erzieherperson mit menschlichen Zügen; bedarf des kritischen Korrektivs durch beständige selbstkritische Reflexion seiner inneren Haltung und seines pädagogischen Handelns
• Selbsterziehung des Erziehers	Erzieher weiß prinzipiell um die Schwächen der menschlichen Natur und um die Notwendigkeit der Einübung in gesellschaftliche Normen; er orientiert sich an den Prinzipien der autonomen Sittlichkeit und handelt pädagogisch nach bestem „Wissen und Gewissen“	Erzieher hat eine tiefe Einsicht in die eigene Fehlbarkeit, woraus sich die Notwendigkeit einer permanenten „Selbsterziehung“ ergibt; er analysiert sein pädagogisches Handeln kritisch-reflexiv und misst sich selbst am Maßstab der Verwirklichung des „Rechts des Kindes auf Achtung“
• Kooperation des Erziehers	Erzieher ist eine Art „totalitärer Alleinherrscher“; will seinen Kindern „alles in allem“ sein und die erzieherischen Aufgaben nicht teilen; ist ein „Einzelkämpfer“ und lehnt pädagogische Mitarbeiter oder kooperative Leitungsstrukturen ab	Erzieher ist ein „Teamplayer“; besitzt Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit; sucht Austausch und gegenseitige Unterstützung bei Mitarbeiter/innen; trifft wichtige Entscheidungen im Idealfall gemeinschaftlich, kollegial und solidarisch
• Frauen als Erzieherinnen	Frauen sind ausschließlich als <i>Mütter</i> mit der Kindererziehung befasst; Mutterbild wird idealisiert; es gibt keine professionellen Pädagoginnen; die einzige weibliche Mitarbeiterin arbeitet als <i>Haushälterin</i> in der Erziehungsanstalt	Frauen sind <i>gleichberechtigte</i> pädagogische Mitarbeiterinnen oder Praktikantinnen; Mutterbild wird kritisch gesehen; die Leitungsposition hat ein Mann inne; männliche und weibliche Pädagog/innen arbeiten prinzipiell gleichberechtigt zusammen

	PESTALOZZI (1746-1827)	KORCZAK (1878-1942)
4. Pädagogische Beziehung		
Qualität der Beziehung	der Erzieher „liebt“ das Kind; gewinnt sein „Vertrauen“; dennoch besteht ein Gefälle zwischen Erzieher und „Zögling“; das Kind lernt vom Erzieher;	der Erzieher „achtet“ das Kind; Beziehung „auf Augenhöhe“; „dialogisches“ Verhältnis; wechselseitiges aufeinander Beziehen und voneinander Lernen
Modus der Interaktion und Kommunikation	nicht auf Reversibilität angelegt; das Kind darf nicht alles, was der Erzieher sich erlaubt (z. B. das Kind schlagen); der Erzieher gibt Anweisungen und die Kinder müssen folgen; Interaktion und Kommunikation nicht immer „auf Augenhöhe“	auf Reversibilität angelegt; der Erzieher interagiert und kommuniziert mit Kindern mit derselben „Achtung“ und „Aufrichtigkeit“, die er auch von Kindern im Umgang miteinander und Erwachsenen gegenüber erwartet
Hierarchisierung der Beziehung	autoritatives Machtgefälle zwischen Erzieher und „Zögling“ mit klar verteilten Rollen; Erzieher steht an der Spitze der Hierarchie, das Kind steht am unteren Ende; Erzieher erzieht das Kind aktiv, das Kind ist passiver Empfänger von Erziehung; das Kind schaut zum Erzieher auf; „Top-down“-Struktur der pädagogischen Beziehung	gleichwertige Begegnung zwischen Erzieher und Kind als Begegnung zwischen Menschen mit dem gleichen „Recht auf Achtung“; das Kind steht im Mittelpunkt; Erziehung als wechselseitiger Prozess: Erzieher erzieht das Kind und das Kind erzieht den Erzieher; Erzieher muss zur Größe des Kindes „emporklimmen“, um nicht zu verletzen
Schutz vor Übergriffen	Modell einer „symbiotischen“, nach außen hin abgeschotteten Beziehung zwischen Erzieher und Kindern wird vorgestellt, das Missbrauch Tür und Tor öffnet; Kinder genießen keinerlei Schutz vor gewaltsamen erotisch-sexuellen Übergriffen durch den Erzieher; Kontrollinstanzen fehlen; Kinder müssen Erziehergewalt passiv erdulden; kein Beschwerderecht	Gefährdungen des Erziehers hinsichtlich erotisch-sexueller Übergriffe auf Kinder werden in allen Facetten geschildert; eine in jeder Hinsicht eindeutige Achtung übergriffiger Verhaltensweisen bleibt jedoch aus; Kinder haben aber Anklage- und Beschwerderecht vor dem „Kindergericht“ – auch gegenüber Erziehungspersonen; Schutz ist institutionell verankert
5. Wertschätzung und Achtung		
Wertschätzungs- und Achtungsverständnis	Wertschätzung und Beachtung kindlicher Grundbedürfnisse sowie deren „allseitige Besorgung“ als notwendige Voraussetzung und unverzichtbarer Teil einer gelingenden „sittlichen Erziehung“	„Achtung“ als ein unantastbares „Kinderrecht“, zu dessen konsequenter Verwirklichung der erwachsene Pädagoge unbedingt aufgefordert ist; „Achtung“ als etwas, was dem Kind bedingungslos zusteht
Geltungsbereich von Wertschätzung und Achtung	„Achtung“ meint primär die Achtung des Kindes vor dem Erwachsenen und vor anderen Kindern, nicht in erster Linie die Achtung des Erziehers vor dem Kind	„Achtung“ meint primär die Achtung des Erziehers vor dem Kind; in zweiter Linie ist damit die „Achtung“ gemeint, die das Kind anderen Menschen gegenüber entwickeln soll
Begründung von Wertschätzung und Achtung	Wertschätzung und Achtung beruhen auf anthropologischen Grundgegebenheiten des Menschen als „Werk der Natur“ (Grundbedürfnisse), als „Werk der Gesellschaft“ (Sittlichkeit) und als „Werk seiner selbst“ (Autonomie); anthropologische Begründung von Wertschätzung	Menschenrecht auf „Achtung“, das bereits Kindern in vollem Umfang zusteht, ist begründet in der „Würde“ des Menschen, die auch Kindern – als den Erwachsenen vollständig gleichwertigen Menschen – zugesprochen wird; menschen- bzw. kinderrechtliche Begründung von Wertschätzung

	PESTALOZZI (1746-1827)	KORCZAK (1878-1942)
6. Erziehungsmethode		
• Elemente des Erziehungsprozesses	klare Stufenfolge, bestehend aus drei Elementen: 1. „Wecken der sittlichen Gemütsstimmung“ durch „allseitige Versorgung“ der Grundbedürfnisse; 2. „sittliche Übungen“ im Rahmen des täglichen Miteinanders in der Gemeinschaft; 3. Entwicklung einer „sittlichen Ansicht“ durch Reflexion und Vergleich sittlicher Verhältnisse; drei „Stufen“ als unverzichtbare Bestandteile des Erziehungsprozesses	klar strukturierte demokratische Institutionen innerhalb der Erziehungseinrichtung, durch die Kinder ein von gegenseitiger „Achtung“, Wertschätzung und Respekt getragenes Miteinander aktiv mitgestalten und einüben; Kinder „erziehen“ sich gegenseitig; persönliches Gespräch im Rahmen der „dialogischen“ Begegnung zwischen Erzieher und Kind „auf Augenhöhe“ als zentrales Element im Erziehungsprozess
7. Erziehungsstil		
• Charakterisierung der Erziehungshaltungen und -handlungen	einerseits fürsorglich, zugewandt, liebevoll, warmherzig, verantwortungsvoll; andererseits streng, autoritär, reglementierend, restriktiv, grenzverletzend, gewaltsam	achtungsvoll, wertschätzend, zugewandt, partnerschaftlich, vertrauensvoll, fair, humorvoll, demokratisch, partizipativ, Freiheit gewährend, auf Augenhöhe, Grenzen achtend, gewaltfrei
8. Erzieherische Sanktionen		
• Strafen	bewusster Einsatz von Strafen als „Erziehungsmittel“, die zur „Besserung“ des „sittlichen Verhaltens“ von Kindern beitragen sollen; alle Strafen werden vom Erzieher verhängt und ggf. auch von diesem ausgeführt (z. B. Ohrfeigen); kein Widerspruchsrecht seitens der Kinder	wenn es Strafen gibt, so werden diese vom „Kindergericht“ in einem demokratischen Prozess gemeinschaftlich beschlossen; auch Erzieherpersonen können bestraft werden; Selbstanzeigen sind möglich; es besteht auch die Möglichkeit des Verzehns und des Aussetzens der Strafe
• Körperliche Züchtigung	körperliche Züchtigung von Kindern durch den Erzieher wird als legitimes Erziehungsmittel verstanden; physische Gewaltanwendung durch den Erzieher wird als wirksames Mittel der Erziehung befürwortet und praktiziert; Folgen für die Kinder werden beschönigend und verharmlosend dargestellt	jegliche Form von Gewaltanwendung durch Erziehungspersonen wird entschieden abgelehnt; die schädlichen Folgen von Gewalt in der Erziehung werden anschaulich aufgezeigt; das Gewaltverbot im Rahmen einer „Pädagogik der Achtung“ umfasst alle Arten psychischer u. physischer Gewalt gegen Kinder
9. Pädagogische Gestaltungsprinzipien		
• Grundlegendes pädagogisches Prinzip	die „Sittliche Elementarbildung“ als übergeordnetes pädagogisches Prinzip, wobei die erzieherischen Gestaltungsmaßnahmen zeitbedingte Vorstellungen von pädagogisch sinnvollem bzw. legitimem Erziehverhalten widerspiegeln	das „Recht des Kindes auf Achtung“ als übergeordnetes pädagogisches Prinzip, an dem sich alle pädagogischen Gestaltungsmaßnahmen wie auch die Erzieherpersonen selbst orientieren und messen lassen müssen
• Regeln des Zusammenlebens	Regeln des Miteinanders gibt allein der Erzieher vor; sie besitzen für die Kinder absolute Gültigkeit und sind nicht hinterfragbar	Regeln werden unter aktiver Beteiligung der Kinder gemeinsam festgelegt; sind prinzipiell hinterfragbar und auf demokratischem Wege veränderbar

	PESTALOZZI (1746-1827)	KORCZAK (1878-1942)
• Selbst- und Mitgestaltung	Kinder sind passive Befehlsempfänger, die sich nach den Anweisungen des Erziehers zu richten haben; wenig eigene Gestaltungsfreiräume; Anpassung der Kinder an vorgegebene Strukturen ist erwünscht, wird konsequent eingefordert, ggf. mit Gewalt durchgesetzt	aktive Selbst- und Mitgestaltung durch Kinder wird systematisch gefördert; hohes Maß an Gestaltungsfreiheit, aber auch an sozialer Verantwortung; Selbstbestimmung, Mitsprache, Partizipation, Kreativität und Engagement der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
10. Organisationsstruktur		
• Organisationsaufbau	die Erziehungseinrichtung ist „hierarchisch“ organisiert; der Erzieher steht klar an der Spitze der Organisation; er bestimmt <i>alleine</i> über die Strukturen; zeitliche Abläufe sind klar strukturiert; organisatorischer Rahmen folgt festgelegten Regeln; es gibt keine institutionalisierten Kontrollgremien; die Macht des Erziehers ist de facto unbegrenzt; er lebt in einem „geschlossenen System“ mit seinen Zöglingen; Kinder haben kein Meinungsäußerungs- und kein Beschwerderecht	der Erziehungseinrichtung liegt eine „konstitutionell“ verankerte Struktur zugrunde, die demokratischen Prinzipien folgt; von Kindern geleitete demokratische „Institutionen“ sind fester Bestandteil der Organisation; „konstitutionelle“ Erzieherpersonen kooperieren mit eigenverantwortlich handelnden Kindern und Jugendlichen, die mit Rechten ausgestattet sind; Anklage- und Beschwerderecht gilt auch gegenüber Erzieherpersonen; auch Erwachsene können vor das „Kindergericht“ gestellt werden
• Institutionsverständnis	pädagogische Institution als „Armenerziehungsanstalt“, in der Kinder nach den Vorstellungen des Erziehers aufgezogen werden	pädagogische Institution als „Haus der Kinder“ bzw. „Unser Haus“, das von Kindern nicht nur bewohnt, sondern auch aktiv mitgestaltet wird
11. Gesellschaftspolitische Implikationen		
• Gesellschaftspolitische Anspruch der Erziehung	Verbesserung der sozio-ökonomischen Situation und der sittlich-moralischen Lage der armen (Land-)Bevölkerung soll durch „Elementarbildung“ erreicht werden; es werden jedoch keine revolutionären gesellschaftlichen Umwälzungen oder Veränderungen der „Ständeordnung“ intendiert; Erziehung zur „Genügsamkeit“ innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung („die Armen zur Armut erziehen“)	Veränderung der Gesellschaft in Richtung einer gerechten und demokratisch verfassten Ordnung wird durch Erziehung intendiert; Kinder erlernen demokratische Haltungen und Verhaltensweisen im Rahmen einer selbstorganisierten „Kinderrepublik“, die auf dem „Recht des Kindes auf Achtung“ sowie weiteren „Kinderrechten“ basiert; Erziehung als Vorbereitung auf eine neue, demokratische Gesellschaftsordnung
• Erziehungseinrichtung als Modell für die Gesellschaft	die „Erziehungsanstalt“ gleicht einer absolutistischen Monarchie mit dem Erzieher als alleinherrschendem Oberhaupt, dessen Machtbefugnis unbegrenzt ist; das modellhafte Erzieherhandeln wird vom sittlichen Ideal der „Gerechtigkeit“ und „Menschenliebe“ geleitet	das „Kinderhaus“ gleicht einer konstitutionellen Demokratie, in der alle die gleichen Menschenrechte auf „Achtung“, freie Meinungsäußerung, Partizipation und Selbstbestimmung haben; das Modell der demokratischen „Kinderrepublik“ ist Vorbild für die zukünftige Gesellschaft
• Zukunftsvision	verbesserte sozio-ökonomische Lebenssituation für die niederen sozialen „Stände“; Anhebung des Bildungsniveaus der armen Bevölkerungsschichten durch flächendeckende „Volksbildung“; ein „sittliches“ und zufriedenes Leben für alle Bevölkerungsschichten in einem republikanisch verfassten Staat, dessen Machthaber ihr Volk nicht willkürlich, sondern vernünftig und gerecht regieren	friedliches Zusammenleben der Völker auf der Grundlage der Verwirklichung des „Menschenrechts auf Achtung“ sowie weiterer unveräußerlicher Kinder- und Menschenrechte; Verwirklichung einer sozial gerechten Ordnung im Rahmen einer demokratisch verfassten Gesellschaft; soziale und kulturelle Integration in einem von gegenseitiger „Achtung“ und „Toleranz“ geprägten gesellschaftlichen Klima

Analyse und Vergleich der Erziehungsmodelle von Pestalozzi und Korczak unter Berücksichtigung des Verständnisses von „Wertschätzung“ und „Achtung“

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der bereits in tabellarischer Form durchgeführten Analyse und des Vergleichs der „Erziehungsmodelle“ von PESTALOZZI und KORCZAK nochmals zusammenfassend dargestellt werden. Dabei soll insbesondere das – *implizit* enthaltene oder *explizit* formulierte – Verständnis von „Wertschätzung“ und „Achtung“ herausgearbeitet werden, wie es sich in den beiden Erziehungsansätzen aus dem 18./19. und aus dem 19./20. Jahrhundert zeigt. Diesem kontrastierenden Vergleich sollen wiederum diejenigen Kategorien zugrunde gelegt werden, die bereits in der Tabelle als Grundlage der Analyse dienen.

Bezüglich der *Erziehungsziele*, die mit den beiden pädagogischen Ansätzen verbunden sind, lässt sich zunächst Folgendes feststellen: Das vordringlichste Ziel von PESTALOZZI's „sittlicher Elementarbildung“ ist die Entwicklung der Kinder zu Erwachsenen, die befähigt sind, ein „sittlich gutes Leben“ innerhalb ihres „Standes“ zu führen und zu einer „autonomen Sittlichkeit“ heranzureifen. Dies lässt sich nach PESTALOZZI nur über folgende pädagogische Schritte bzw. Teilziele erreichen: das Erzeugen einer „sittlichen Gemütsstimmung“ durch die elementare Befriedigung leiblicher und seelischer Grundbedürfnisse der Kinder, das alltägliche Einüben „sittlicher Verhaltensweisen“ im unmittelbaren Kreise der Erziehungsgemeinschaft und schließlich das Erlangen einer „sittlichen Ansicht“ durch Reflexion und Vergleich der sittlichen Verhältnisse in der näheren und weiteren Umgebung. Für KORCZAK hingegen ist es das höchste Ziel der Erziehung, Kinder durch die Erfahrung bedingungsloser „Achtung“ ihres gegenwärtigen Kindseins, ihrer grundlegenden Bedürfnisse und ihrer individuellen Persönlichkeit sowie durch eine konsequente Förderung ihrer sozialen Kompetenzen in der Gemeinschaft zu gegenseitiger „Achtung“, zu Selbstständigkeit, zu Partizipation und zu Verantwortungsbewusstsein zu befähigen. Während PESTALOZZI diejenigen *Kompetenzen* der Kinder fördern will, die zu einem sittlich guten Leben auch in schwierigen ökonomischen Verhältnissen nötig sind, was immer auch eine Anpassung an das Bestehende und eine Unterwerfung unter vorgegebene Machtstrukturen bedeutet, geht es KORCZAK primär um eine Befreiung der Kinder von Zwängen, eine Emanzipation von Unterdrückung und eine Überwindung von Ungerechtigkeit und Missachtung, wobei dem Erwerb demokratischer Kompetenzen wie Selbst- und Mitbestimmung, Partizipation und Solidarität eine zentrale Bedeutung beigemessen wird.

Auch das *Bild des Kindes*, das sich bei den beiden Autoren zeigt, weist zeitbedingte Unterschiede auf. So beschreibt PESTALOZZI die *anthropologische Grundverfasstheit* des Menschen mit einem „anthropologischen Dreischritt“, der den Menschen als „Werk der Natur“, als „Werk der Gesellschaft“ und als „Werk seiner selbst“ kennzeichnet. Erst als autonomes Subjekt, also als ein „Werk seiner selbst“, kann der Mensch zur höchsten Stufe der sittlichen Vervollkommenung gelangen, die ein Kind mit seinen naturgegebenen Bedürfnissen und notwendigen gesellschaftlichen Anpassungen noch nicht voll entwickelt hat, die aber bereits in ihm angelegt

ist. Bei KORCZAK ist das Kind von Anfang an ein dem Erwachsenen ebenbürtiger Mensch, dessen „Würde“ unantastbar ist und seine unveräußerlichen „Menschenrechte“ begründet – insbesondere das „Recht auf Achtung“. In seiner Ursprünglichkeit, Empfindungsfähigkeit und Lebendigkeit kann das Kind „Vorbild“ für den Erwachsenen sein, zu dem dieser „emporklimmen“ muss, um es „nicht zu verletzen“. Während für PESTALOZZI die *Kindheit* eine Übergangsphase ins reife Erwachsenenalter darstellt, betont KORCZAK deren besonderen Eigenwert, den es zu schützen gilt. Das Kind hat nicht nur ein „Recht auf den heutigen Tag“, sondern auch ein „Recht, das zu sein, was es ist“ – nämlich eine individuelle Persönlichkeit mit allen ihren Stärken und Schwächen, die hier und heute „Kind“ sein darf. Das Kind bei PESTALOZZI hat seinem altersbedingten *Rechtsstatus* nach noch keine eigenen Rechte, während KORCZAK ausdrücklich betont, dass bereits dem Kind als einem vollwertigen Menschen grundlegende „Menschenrechte“ zustehen, die auch für den Erwachsenen gelten. Das „Recht des Kindes auf Achtung“ ist dasjenige „Kinderrecht“, aus dem sich alle weiteren Einzelrechte ableiten lassen.

Das *Bild des Erziehers*, das die beiden Pädagogen entwerfen, weist ebenfalls recht unterschiedliche Facetten auf. Während PESTALOZZI die wesentliche Aufgabe des Erziehers darin sieht, sich mit „Liebe“ und „Herzenswärme“ den Kindern zuzuwenden, ihr „Vertrauen“ zu gewinnen, ihren naturgegebenen Grundbedürfnissen mit Wertschätzung zu begegnen, sie „allseitig“ zu versorgen und ganzheitlich in ihrer sittlichen Entwicklung zu fördern, versteht KORCZAK es als die wichtigste Aufgabe des Erziehers, den Kindern in allen ihren individuellen Lebensäußerungen mit bedingungsloser „Achtung“ und Wertschätzung zu begegnen und ihnen im „Hier und Heute“ konkrete Gelegenheiten zur Einübung von Selbstbestimmung und Mitverantwortung für die Gemeinschaft zu geben. Die *Anforderungen an den Erzieher* sind bei beiden Pädagogen ähnlich, wobei PESTALOZZI nicht nur eine Haltung der „Liebe“ und der „Herzlichkeit“, sondern auch Vertrauenswürdigkeit, ein hohes Engagement, eine große Stabilität und Belastbarkeit sowie starke Führungsqualitäten vom Erzieher erwartet, der als Dreh- und Angelpunkt des gesamten Erziehungsprozesses im Mittelpunkt des Geschehens steht. KORCZAK fordert vom Erzieher eine Haltung bedingungsloser „Achtung“ vor dem Kind und ein großes „Einfühlungsvermögen“, das mit einer genauen Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit einhergeht und auch die Bereitschaft einschließt, sich selbst zurückzunehmen und die Kinder selbstständig und eigenverantwortlich handeln zu lassen. Die *Rolle des Erziehers* ist bei PESTALOZZI gekennzeichnet durch die unhinterfragbare „Autorität“ des Erwachsenen, nach dessen Anweisungen die Kinder sich widerspruchsfrei zu richten haben. Durch seine größere „sittliche Reife“ und Lebenserfahrung sowie durch sein „Wissen“ ist der Erzieher dem Kind in gewisser Hinsicht überlegen. Bei KORCZAK hingegen tritt der Erzieher als „Partner“ und „Begleiter“ der Kinder im Sinne eines „Primus inter pares“ auf, der die Kinder ermutigt, selbstverantwortlich zu handeln und auch Widerspruch zu äußern. Der Erzieher ist ein Mensch, der auch Fehler macht und sich den Kindern mit einem hohen Maß an „Authentizität“ zeigt. Während die *Macht des Erziehers* bei PESTALOZZI noch unbeschränkt ist und die Kinder in keiner Weise vor einem möglichen Machtmissbrauch durch den Erzieher geschützt sind, ist die Machtaus-

übung des Erziehers bei KORCZAK „konstitutionell“ beschränkt, wobei die Kinder ein Beschwerde- und Anklagerecht besitzen und auch den Erzieher vor das „Kindergericht“ stellen können.

Das *Selbstbild des Erziehers* bei PESTALOZZI zeigt einen „idealen“ Erzieher mit geradezu übermenschlichen Fähigkeiten, der sich selbst zu einem vorbildlichen Pädagogen „ohne Fehl und Tadel“ stilisiert. KORCZAK hingegen sieht den Erzieher als einen „fehlbaren“ Menschen mit vielen Schwächen und Gefährdungen, der eines beständigen Korrektivs durch die selbstkritische Reflexion seines eigenen Erziehungshandelns bedarf. Die *Selbsterziehung des Erziehers* besteht bei PESTALOZZI zunächst darin, dass dieser die anthropologischen Grundgegebenheiten anerkennt. Das bedeutet, dass der Erzieher einerseits um die Bedürftigkeit und Schwäche der menschlichen Natur weiß und sein pädagogisches Handeln danach richtet; dass er andererseits der Notwendigkeit der Einübung in gesellschaftlich bedingte sittliche Normen pädagogisch Rechnung trägt; und dass er sich schließlich aufrichtig darum bemüht, gemäß den als richtig erkannten „sittlichen“ Prinzipien nach bestem „Wissen und Gewissen“ erzieherisch zu handeln. Für KORCZAK bedeutet Selbsterziehung eine ständige wache Beobachtung des eigenen pädagogischen Handelns sowie der Wirkungen dieses Handelns auf die Kinder, wobei der Erzieher zu einer permanenten kritischen Selbstreflexion bereit sein muss, wenn er sich in Richtung eines Pädagogen entwickeln will, der dem „Recht des Kindes auf Achtung“ gemäß handelt. Was die *Kooperation des Erziehers* mit anderen Pädagogen betrifft, so erweist sich der PESTALOZZI'sche Erzieher als ein *allein* bestimmender „Einzelkämpfer“, der seine erzieherischen Aufgaben nicht mit anderen teilen möchte und die kollegiale Unterstützung durch pädagogische Mitarbeiter ablehnt – selbst angesichts einer großen Anzahl von Kindern. Der KORCZAK'sche Erzieher hingegen zeigt sich prinzipiell als ein „Teamplayer“, der die Erziehungsverantwortung mit pädagogischen Mitarbeiter/innen teilt und wichtige Entscheidungen gemeinschaftlich, kollegial und solidarisch trifft. *Frauen als Erzieherinnen* treten in PESTALOZZI's pädagogischer Institution nicht auf; die Frauenrolle beschränkt sich auf diejenige der Mutter oder der Haushälterin. KORCZAK hingegen arbeitet mit professionellen Pädagoginnen prinzipiell gleichberechtigt und „auf Augenhöhe“ zusammen, wobei er selbst die offizielle Leitungsverantwortung übernimmt – zeitweise für zwei pädagogische Institutionen gleichzeitig.

Die *pädagogische Beziehung* gestaltet sich bei den beiden Erziehern durchaus unterschiedlich, wobei es auch Gemeinsamkeiten gibt. Die *Qualität der Beziehung* zwischen Erzieher und Kind zeichnet sich bei PESTALOZZI einerseits durch „Liebe“, „Herzlichkeit“, „Wärme“ und „Nähe“ aus, impliziert aber gleichzeitig eine klare Rollenverteilung hinsichtlich des „Führens“ und „Folgens“ im Erziehungsprozess. Bei KORCZAK zeigt sich ein Erzieher, der den Kindern ebenfalls mit „Liebe“ begegnet, die aber von „Einsicht“ geprägt sein sollte und nicht „unsinnig“ oder „symbiotisch“ sein darf. Die Qualität der pädagogischen Beziehung ist bei KORCZAK von einer „Achtung“ geprägt, die stets die notwendige Balance zwischen pädagogisch sinnvoller „Nähe“ und angemessener „Distanz“ im Auge behält. Der *Modus der Interaktion und Kommunikation* bei PESTALOZZI ist nicht auf Reversibilität angelegt, wobei ein deutliches autoritatives Machtgefälle zwischen Erzieher und

Zögling besteht. Bei KORCZAK interagiert und kommuniziert der Erzieher prinzipiell „auf Augenhöhe“ mit dem Kind, dem er als einem gleichwertigen „Gegenüber“ im Rahmen einer „dialogischen“ Beziehung mit uneingeschränkter „Achtung“ begegnet. Während die *Hierarchisierung der Beziehung* zwischen Erzieher und Zögling bei PESTALOZZI trotz dessen „Liebe“ und „Herzlichkeit“ stark ausgeprägt ist und eine klare „Top-down“-Struktur aufweist, kehrt KORCZAK die traditionelle pädagogische Beziehungshierarchie geradezu um, indem er den Erzieher auffordert, zu der inneren Größe des Kindes „emporzuklimmen“, um dieses „nicht zu verletzen“. Eine solche Sicht der pädagogischen Beziehung geht also über eine „Gleichwertigkeit auf Augenhöhe“ noch hinaus und lässt das Kind in mancher Hinsicht zum „Vorbild“ für den Erzieher werden, von dem der Erwachsene genauso lernen kann, wie dies umgekehrt der Fall ist. Was den *Schutz vor Übergriffen* emotionaler oder erotisch-sexueller Art durch den Erzieher betrifft, so wird diese Gefahr im Kontext des pädagogischen Beziehungsmodells PESTALOZZIs noch nicht thematisiert; auch gibt es innerhalb seiner Erziehungseinrichtung keine Schutzmaßnahmen für Kinder vor eventuellen Missbrauchshandlungen durch Erwachsene. Der Erzieher lebt vielmehr in einer Art „Symbiose“ mit „seinen“ Kindern, die keinerlei kritische Kontrolle von innen oder außen zulässt. KORCZAK hingegen thematisiert die Gefährdungen von Erziehern hinsichtlich des emotionalen, erotischen oder sexuellen Missbrauchs von Kindern *explizit* und etabliert in seiner Erziehungseinrichtung Kontroll- und Schutzinstanzen, durch welche die Kinder ihr „Anklage- und Beschwerderecht“ im Rahmen selbstverwalteter demokratischer Institutionen wie dem „Kindergericht“ ausüben und auch Erwachsene zur Rechenschaft ziehen können. Inwieweit dies zum Schutz vor sexuellen Übergriffen durch Erzieher ausreicht, muss an anderer Stelle geklärt werden; wesentlich ist hier zunächst die Tatsache, dass KORCZAK die Problematik des Kindesmissbrauchs durch Erzieherpersonen bereits klar erkannt und benannt hat und ihr durch strukturelle Maßnahmen gezielt entgegenzuwirken versuchte.

Wertschätzung und Achtung der Kinder spielen in beiden pädagogischen Ansätzen eine zentrale Rolle, auch wenn diese Begriffe bei PESTALOZZI noch nicht explizit verwendet werden und erst bei KORCZAK im Kontext des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ dezidiert und ausführlich thematisiert werden. Das *Wertschätzungs- und Achtungsverständnis* bei PESTALOZZI ist somit eher *implizit* und umfasst drei Ebenen, die dem „anthropologischen Dreischritt“ entsprechen und sich in dem Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ widerspiegeln. So stellen die Wertschätzung und Beachtung der kindlichen Grundbedürfnisse nach einem sicheren Zuhause, nach Schutz vor Krieg, Armut und Verwahrlosung, nach Versorgung, Ernährung und Hygiene, nach Geborgenheit, Nähe und Wärme, nach Bindung, Beziehung und Gemeinschaft notwendige Voraussetzungen für eine gelingende sittlich-soziale Erziehung und Entwicklung der Kinder dar. Für KORCZAK ist „Achtung“ die zentrale ethische Kategorie seiner Pädagogik – und somit der *explizite* Dreh- und Angelpunkt sämtlicher pädagogischer Bemühungen und Einzelmaßnahmen im Rahmen seiner „Pädagogik der Achtung“. Während der *Geltungsbereich von Wertschätzung und Achtung* bei PESTALOZZI neben der Wertschätzung der kindlichen Grundbedürfnisse durch den Erzieher stärker den Aspekt der geforder-

ten „Achtung“ des Kindes *vor dem Erzieher* umfasst, meint „Achtung“ bei KORCZAK in erster Linie eine Haltung der bedingungslosen Wertschätzung, die der Erzieher *dem Kind* entgegenzubringen hat. Seine unermüdlichen Appelle: „Lasst uns Achtung haben ...“ richten sich zuallererst an die Erwachsenen selbst, die Kindern mit einer Haltung der bedingungslosen „Achtung“ begegnen sollen, welche den jungen Menschen als ein „Menschenrecht“ zusteht. Durch erlebte „Achtung“ werden Kinder ihrerseits zu einem achtsamen Umgang mit anderen Menschen befähigt – seien diese nun Kinder oder Erwachsene. Während die *Begründung von Wertschätzung und Achtung* in der Erziehung bei PESTALOZZI auf der Grundlage der o. g. *anthropologischen* Grundgegebenheiten des Menschen als eines „Werkes der Natur“, eines „Werkes der Gesellschaft“ und eines „Werkes seiner selbst“ beruht, welche zugleich die Methode der „sittlichen Erziehung“ legitimieren, begründet sich das „Recht auf Achtung“ bei KORCZAK primär aus der Auffassung, dass das Kind – auch im *rechtlichen* Sinne – ein bereits „vollwertiger“ Mensch sei. Beide Autoren sehen jedoch den letzten Grund für die „Achtung“ des jungen Menschen in dessen *a priori* gegebener, unhinterfragbarer „Würde“, die bereits dem Kind uneingeschränkt zugesprochen wird.

Bezüglich der *Erziehungsmethode* lassen sich jeweils unterschiedliche *Elemente des Erziehungsprozesses* herausarbeiten. Bei PESTALOZZI zeigt sich eine klare Struktur der „sittlichen Erziehung“, die in einer Art Stufenfolge drei wesentliche, für den Erziehungsprozess unverzichtbare Elemente umfasst: 1. das „Wecken der sittlichen Gemütsstimmung“ durch „allseitige Versorgung“ und ein „Weitherzigmachen“ der Kinder, 2. „sittliche Übungen“ im Rahmen des täglichen Miteinanders in der Gemeinschaft und 3. die Entwicklung einer „sittlichen Ansicht“ durch Reflexion und Vergleich sittlicher Verhältnisse der näheren Umgebung. Dabei geht alle „Erziehung“ vom Erzieher selbst aus. KORCZAK legt seiner Erziehung ein klar strukturiertes System „demokratischer Institutionen“ zugrunde, innerhalb derer die Kinder ein von gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Respekt getragenes Miteinander aktiv mitgestalten und einüben. In gewisser Weise „erziehen“ sich die Kinder im Rahmen dieses partizipativen „Systems“ gegenseitig. Ein weiteres zentrales Element dieser auf die Stärkung des Individuums sowie die Entwicklung seiner personalen und sozialen Kompetenzen in der Gemeinschaft ausgerichteten Erziehungsmethode ist das persönliche Gespräch im Rahmen einer „dialogischen“ Begegnung zwischen Erzieherperson und Kind, die stets „auf Augenhöhe“ stattfinden sollte.

Der *Erziehungsstil*, der sich bei beiden Pädagogen erkennen lässt, basiert auf einer unterschiedlichen *Charakterisierung der Erziehungshaltungen* sowie der *Erziehungshandlungen* in ihrer Gesamtheit. So lässt sich der Erziehungsstil PESTALOZZIs einerseits als fürsorglich, zugewandt, liebevoll, warmherzig und verantwortungsvoll, andererseits aber auch als streng, autoritär, reglementierend, restriktiv sowie bisweilen sogar grenzverletzend und gewaltsam beschreiben. KORCZAKs Erziehungsstil hingegen lässt sich als achtungsvoll, wertschätzend, empathisch, zugewandt, vertrauensvoll, dialogisch, partnerschaftlich, fair, gleichberechtigt, demokratisch, partizipativ, humorvoll, Freiheit gewährend, Selbstbestimmung ermöglichend, Grenzen achtend und gewaltfrei charakterisieren. Auch hier ist KORCZAKs

Erziehungsauffassung zweifellos „moderner“ als diejenige PESTALOZZIS, da sie sich dezidiert der „Gleichberechtigung“, der „Partnerschaftlichkeit“ und der „Gewaltfreiheit“ in der Erziehung verpflichtet sieht.

Auch hinsichtlich der *erzieherischen Sanktionen* zeigen sich deutliche Unterschiede bei den beiden Erzieherpersönlichkeiten aus verschiedenen Jahrhunderten. *Strafen* werden bei PESTALOZZI gezielt als Mittel zur „Besserung“ des „sittlichen Verhaltens“ von Kindern eingesetzt, wobei alle Strafen vom Erzieher ausgehen und in der Regel auch von diesem ausgeführt werden (z. B. in Form von Schlägen). Kinder haben keinerlei Widerspruchsrecht und kein Recht auf Anhörung durch den Erwachsenen. Bei KORCZAK werden Strafen vom „Kindergericht“ in demokratischen Prozessen gemeinschaftlich beschlossen, wobei auch Erzieherpersonen für ihr Fehlverhalten bestraft werden können. Auch die „Selbstanzeige“ von Erziehern ist möglich; „Vergebung“ bei Reue angesichts von Regelverstößen wird als Alternative zur „Bestrafung“ ausdrücklich befürwortet und anerkannt. Auch bezüglich der Einstellung zur *körperlichen Züchtigung* zeigen sich Differenzen: Während PESTALOZZI physische Gewaltanwendung durch den Erzieher als Mittel der Strafe für „sittliches Fehlverhalten“ nicht nur befürwortet und praktiziert, sondern deren Folgen für das Kind explizit beschönigt und verharmlost (z. B. in der Behauptung, die Kinder seien „froh“ über die „Ohrfeigen“ des Erziehers gewesen), lehnt KORCZAK jegliche Form von Gewalt gegen Kinder dezidiert ab und brandmarkt sie als schwere Form von „Missachtung“ (z. B. durch die Feststellung, „ein geschlagenes Kind trägt Spuren der Folter“), wobei das absolute Gewaltverbot im Rahmen seiner „Pädagogik der Achtung“ alle Arten psychischer und physischer Gewalt gegen Kinder umfasst. Die zeitbedingten Unterschiede in der pädagogischen Auffassung sind in diesem Punkt besonders evident.

Den beiden Erziehungsmodellen liegen unterschiedliche *pädagogische Gestaltungsprinzipien* zugrunde. Als *grundlegendes pädagogisches Prinzip* ist bei PESTALOZZI die „sittliche Elementarbildung“ zu nennen, wobei die erzieherischen Gestaltungsmaßnahmen, die der Erzieher zur Verwirklichung dieses Prinzips einsetzt, neben einigen bis heute *aktuellen* Möglichkeiten (z. B. der Wertschätzung von Grundbedürfnissen, des Einübens sozialer Verhaltensweisen in der Gemeinschaft, der vergleichenden Reflexion ethischer Prinzipien) auch *zeitbedingte* Vorstellungen von pädagogisch sinnvoller bzw. legitimer Erziehungsgestaltung widerspiegeln (z. B. der Zwang, „stundenlang Leib und Kopf gerade zu tragen“, die „Festhaltung der körperlichen Stellung“ beim erzwungenen Stillsitzen, das Verteilen von „Ohrfeigen“ und die „harte Hand“, mit der Kinder gezüchtigt wurden). KORCZAK legt seinen praktischen pädagogischen Gestaltungsmaßnahmen das „Recht des Kindes auf Achtung“ als übergeordnetes Prinzip zugrunde, an dem sich alle institutionellen Einzelmaßnahmen, aber auch das Handeln der Erzieherpersonen messen lassen müssen. In seiner „Pädagogik der Achtung“ gibt es zwar klare Regeln, aber keine Anwendung von „Gewalt“ zur Durchsetzung derselben. Die *Regeln des Zusammenlebens* werden bei PESTALOZZI allein durch den Erzieher vorgegeben; sie besitzen absolute Gültigkeit und dürfen von Kindern nicht hinterfragt werden. Bei KORCZAK werden die Regeln des Miteinanders unter aktiver Beteiligung der Kinder gemeinsam festgelegt; sie sind prinzipiell hinterfragbar und auf demokratischem

Wege veränderbar. Was die Möglichkeiten der *Selbst- und Mitgestaltung* betrifft, so sind die Kinder bei PESTALOZZI in der Regel passive Befehlsempfänger, die sich nach den Anweisungen des Erziehers zu richten haben. Sie besitzen wenig eigene Gestaltungsfreiräume; ihre Anpassung an bestehende Strukturen ist erwünscht und wird konsequent eingefordert – notfalls mit Gewalt. In der Erziehungseinrichtung KORCZAKs wird die aktive Selbst- und Mitgestaltung durch Kinder systematisch gefördert; ihnen wird ein hohes Maß an Gestaltungsfreiheit gewährt, das aber zugleich mit großer sozialer Verantwortung einhergeht. Selbstbestimmung, Mitsprache, Partizipation, Kreativität und Engagement der Kinder sind ausdrücklich erwünscht.

Auch die *Organisationsstruktur* der Erziehungseinrichtungen weist deutliche Unterschiede auf. PESTALOZZIs Waisenhaus ist strikt hierarchisch aufgebaut, wobei der Erzieher an der Spitze der Organisation steht und alleine über sämtliche Abläufe innerhalb der Erziehungseinrichtung entscheidet. Die Kinder haben keinerlei Recht auf Meinungsäußerung oder Beschwerde und sind dem Erzieher innerhalb eines „geschlossenen Systems“ gleichsam auf Gedeih und Verderb ausgeliefert. Dem *Organisationsaufbau* in KORCZAKs Erziehungseinrichtung liegt eine „konstitutionell“ verankerte demokratische Struktur zugrunde, innerhalb derer von Kindern selbst geleitete „demokratische Organe“ der Selbst- und Mitbestimmung fester Bestandteil der Gesamtorganisation sind. In ihrer Macht „konstitutionell“ begrenzte Erzieher kooperieren mit eigenverantwortlich handelnden Kindern und Jugendlichen, die mit dem Recht auf freie Meinungsäußerung, Anhörung und Beschwerde ausgestattet sind, das nicht nur im Umgang mit Gleichaltrigen, sondern auch Erwachsenen gegenüber volle Gültigkeit besitzt. Hinsichtlich des *Institutionsverständnisses* ist festzustellen, dass PESTALOZZI seine Erziehungseinrichtung als „Armen-erziehungsanstalt“ versteht, in der die Kinder nach den Vorstellungen des Erziehers aufgezogen werden, wobei sie selbst wenig zur Gestaltung des Zusammenlebens im „Waisenhaus“ (*Stanser Anstalt*) beitragen. KORCZAK hingegen bezeichnet seine pädagogischen Institutionen als ein „Haus der Kinder“ (*Dom Sierot*) bzw. als „Unser Haus“ (*Nasz Dom*), wobei schon im Namen der Erziehungseinrichtungen zum Ausdruck kommt, dass Kinder hier nicht nur wohnen und *passiv* erzogen werden, sondern das Zusammenleben in der Gemeinschaft *aktiv* mitgestalten.

Schließlich unterscheiden sich die Erziehungsmodelle der beiden Pädagogen auch hinsichtlich ihrer *gesellschaftspolitischen Implikationen*. Was den *gesellschaftspolitischen Anspruch* von PESTALOZZIs Erziehungsprojekten betrifft, so besteht dieser im Wesentlichen in dem Ziel einer Verbesserung der sozio-ökonomischen Situation und der sittlich-moralischen Lage der armen (Land-)Bevölkerung durch eine „sittliche Elementarbildung“, die er als das Herzstück seiner Idee der „Volksbildung“ versteht. Eine revolutionäre Veränderung der gesellschaftlich gegebenen „Ständeordnung“ schließt PESTALOZZI jedoch aus; es bleibt sein erklärtes Ziel, „die Armen zur Armut“ zu erziehen, das heißt zu einem „sittlich guten Leben“ in Zufriedenheit, Genügsamkeit und Selbstbescheidung innerhalb des „Standes“, in den sie hineingeboren wurden. KORCZAKs Erziehung zielt dagegen explizit auf eine Veränderung der Gesellschaft in Richtung einer sozial gerechten und demokratisch verfassten Ordnung, wobei die Kinder demokratische Haltungen und Verhal-

tensweisen am Modell einer selbstverwalteten „Kinderrepublik“ bereits im „Hier und Jetzt“ ihres Alltags erlernen und einüben. Insofern versteht KORCZAK seine „Pädagogik der Achtung“ mit allen ihren demokratischen „Institutionen“ als Vorbereitung auf eine neue, demokratische Gesellschaftsordnung.

Das Motiv einer Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung durch Bildung und Erziehung findet sich bei PESTALOZZI nicht in so eindeutiger Weise. Obgleich der Pädagoge politisch durchaus von der Idee einer „Helvetischen Republik“ überzeugt war, kann seine *Erziehungseinrichtung* nur insofern *als Modell* für die erwünschte Gesellschaftsordnung dienen, als das pädagogische Handeln des Erziehers sich jeglicher Willkür enthält und sich am Ideal einer „autonomen Sittlichkeit“ orientiert, welche in engem Zusammenhang mit den aufklärerischen Ideen der „Vernunft“, der „Gerechtigkeit“ und der „Menschenliebe“ steht. Da dies genau diejenigen Prinzipien sind, an denen sich nach Auffassung PESTALOZZIS auch die politischen Herrscher orientieren sollten, kann in gewisser Weise der vernünftige, gerechte und liebende Erzieher als ein Modell für den republikanisch verstandenen Machthaber betrachtet werden. Eine „Gewaltenteilung“ im Sinne MONTESQUIEUS oder eine „Volkssouveränität“ im Sinne ROUSSEAU gibt es in PESTALOZZIS Erziehungsmodell jedoch noch nicht. Somit steht dieses pädagogische Modell in gewissem Widerspruch zur republikanischen Gesinnung des Pädagogen. Denn PESTALOZZIS Erziehungseinrichtung gleicht eher einer „absolutistischen Monarchie“ mit einem „alleinherrschenden“ Oberhaupt, das mit unbegrenzter Machtbefugnis ausgestattet ist, als einer „freien Republik“, in der das „Volk“ gehört wird und mitbestimmen kann. Insofern ist die Frage, ob PESTALOZZIS *Erziehungseinrichtung als Modell für die Gesellschaft* stehen kann, für die er selbst eintritt, nur bedingt positiv zu beantworten; in wesentlichen Punkten weicht sein „Erziehungsmodell“ vom politisch angestrebten „Gesellschaftsmodell“ ab. Bei KORCZAK hingegen lässt sich eine eindeutige Kongruenz zwischen seinem „Erziehungsprogramm“ und der angestrebten „Gesellschaftsordnung“ feststellen. Sein Erziehungsmodell gleicht einer „konstitutionellen Demokratie“, die Organe der „Gewaltenteilung“ aufweist, den Beteiligten ein hohes Maß an „Selbst- und Mitbestimmung“ ermöglicht und auf den Menschenrechten – insbesondere dem „Recht des Kindes auf Achtung“ – basiert. Dieses Modell der Erziehung wird bei KORCZAK *explizit* als Vorbild für die zukünftige Gesellschaftsordnung verstanden.

Als gesellschaftliche *Zukunftsvision* schließlich entwirft PESTALOZZI das Bild einer von einem gerechten Herrscher regierten „Ständegesellschaft“, in der sowohl die sozio-ökonomische Lage als auch die sittlich-moralische Verfasstheit der armen Bevölkerung durch „Elementarbildung“ deutlich verbessert sein wird, wodurch die „niedereren“ gesellschaftlichen „Stände“ ein „sittlich gutes“, von Zufriedenheit und Genügsamkeit geprägtes Leben führen können. KORCZAKs Vision einer zukünftigen Weltordnung hingegen umfasst das friedliche Zusammenlebens der Völker auf der Grundlage unveräußerlicher „Menschenrechte“ (insbesondere des „Rechtes auf Achtung“, das bereits Kindern in vollem Umfang zusteht), die Verwirklichung einer sozial gerechten Ordnung im Rahmen demokratisch verfasster Gesellschaften sowie die soziale und kulturelle Integration aller Bevölkerungsgruppen in einem von gegenseitiger „Achtung“ und „Toleranz“ geprägten gesellschaftlichen Klima.

Damit sind die Eckpunkte der beiden pädagogischen Ansätze in einer systematischen Gegenüberstellung kontrastierend umrissen, die für diese „historische Spurensuche“ im Kontext der Grundlegung einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ausgewählt wurden. Im Folgenden soll nun nochmals zusammenfassend dargestellt werden, welchen Beitrag die beiden „historischen“ Erziehungsansätze zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten können – und wo ihre Grenzen liegen.

3.3.2 Der Beitrag Pestalozzis und Korczaks zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“

Die Frage, welchen Beitrag PESTALOZZIs und KORCZAKs pädagogische Ansätze zur Entwicklung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in unserer Zeit leisten können, soll nun nochmals zusammenfassend in den Blick genommen werden. Dabei soll der Schwerpunkt zunächst auf die *anthropologischen Aspekte* einer „Wertschätzungspädagogik“ gelegt werden, wie sie in PESTALOZZIs Ansatz der „Sittlichen Elementarbildung“ in Erscheinung treten. In einem weiteren Schritt sollen dann nochmals die *menschenrechtlichen Aspekte* einer „Pädagogik der Achtung“ zusammenfassend herausgearbeitet werden, wie sie KORCZAK in seinem Erziehungsansatz dargestellt hat. In einem letzten Schritt soll schließlich geprüft werden, ob es so etwas wie „historische Entwicklungslinien“ zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ gibt, die – ausgehend von einem frühen „Wegbereiter“ im 18./19. Jahrhundert über einen „Protagonisten“ im 19./20. Jahrhundert und weitere „Pioniere“ im 20. Jahrhundert – bis hin zur Neukonzeption einer „Wertschätzungspädagogik“ im 21. Jahrhundert reichen.

Pestalozzi: Anthropologische Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung

Die nun folgende zusammenfassende Darstellung orientiert sich im Wesentlichen an denjenigen Aspekten, die bereits in Kap. 3.1.4 als Ausgangspunkte der Analyse dienten. Dabei ist zunächst Folgendes festzuhalten: Die wohl grundlegendste anthropologische Orientierung, die für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ bis heute Relevanz besitzt, ist zweifellos PESTALOZZIs „anthropologischer Dreischritt“, der den Menschen als ein „dreidimensionales“ Wesen charakterisiert: als „Werk der Natur“ (naturgegebene Anlagen, biologische Grundausstattung, physische und psychosoziale Grundbedürfnisse), als „Werk der Gesellschaft“ (Einflüsse durch gesellschaftliche Sozialisation, Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit des Menschen, Entwicklungsförderung durch Erziehung und Bildung) und als „Werk seiner Selbst“ (Selbstbestimmung als autonomes sittliches Wesen, Orientierung des Handelns an einer dem Gemeinwohl verpflichteten autonomen Sittlichkeit). Diese anthropologische Grundauffassung kann in mehrfacher Hinsicht eine wichtige Orientierung für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ sein, was im Folgenden näher ausgeführt werden soll. Zunächst sei jedoch im Rahmen dieser Zusammenfassung nochmals darauf hingewiesen, dass PESTALOZZIs pädagogischer

Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ in engem Zusammenhang mit dem von ihm formulierten „anthropologischen Dreischritt“ steht, ja mehr noch: dass das *pädagogische* Konzept PESTALOZZIs ohne dessen grundlegende *anthropologische* Annahmen kaum denkbar ist. So baut PESTALOZZI seine zentralen Erziehungsgedanken auf der Grundlage der o. g. „dreidimensionalen“ Sicht des Menschen auf. Im Einzelnen lässt sich dabei folgende Zuordnung der pädagogischen Handlungsschritte zu den anthropologischen Grundgegebenheiten vornehmen:

Als „*Werk der Natur*“ hat das Kind Grundbedürfnisse, die nach einer „allseitigen Versorgung“ und „Befriedigung“ verlangen, welche jede Erziehung primär zu leisten hat. Nur dadurch kann es gelingen, Kinder „weiterzig zu machen“, ihnen „Liebe und Wohltätigkeit“ in ihrem Empfinden, ihrer Erfahrung und ihrem Tun naheulegen und sie „in ihrem Inneren zu gründen“ und zu sichern. Auf diesem Wege kann das Kind zu jener „sittlichen Gemütsstimmung“ gelangen, welche eine unverzichtbare Grundlage jeglicher „sittlich-sozialen Erziehung“ bildet. – Vor dem Hintergrund dieser Basis jeglicher Erziehung kann das Kind als „*Werk der Gesellschaft*“ in den Blick kommen, in der es immer schon lebt und durch die es mittels Sozialisation als „sittlich-soziales Wesen“ geprägt wird. Durch Erziehung soll das Kind systematisch Gelegenheit bekommen, sich in die „sittlich-sozialen Normen“ der Gesellschaft einzuüben, in der es aufwächst. So sollte „sittliche Erziehung“ Kindern in einem zweiten Schritt die Möglichkeit geben, sich viele „Fertigkeiten“ anzueignen, um das zuvor entwickelte „Wohlwollen in ihrem Kreise sicher auszuüben“. Dies geschieht innerhalb der Erziehungsgemeinschaft durch alltägliche „sittliche Übungen in dem, was recht und gut ist“, die immer auch „Selbstüberwindung und Anstrengung“ vom Kind verlangen. – Erst auf dieser Grundlage kann das Kind schließlich zu einem Erwachsenen heranreifen, der sich als „Werk seiner Selbst“ in Richtung einer „autonomen Sittlichkeit“ entwickeln kann, welche die höchste Stufe der „Sittlichkeit“ darstellt. Für das Erziehungshandeln bedeutet dies, dass bei den jungen Menschen auf dieser letzten „Stufe“ der „sittlichen Elementarbildung“ eine „sittliche Ansicht“ bewirkt werden soll „durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse“, in denen das Kind in seiner unmittelbaren und weiteren Umgebung lebt. – Dem „anthropologischen Dreischritt“ entspricht somit ein „pädagogischer Dreischritt“, der die theoretische Essenz der „sittlichen Elementarbildung“ PESTALOZZIs beinhaltet und sie praxisnah entfaltet.

Was bedeutet dies nun für den Entwurf einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ – und wo liegen ggf. die Grenzen der Übertragbarkeit dieses über 200 Jahre alten pädagogischen Konzepts auf die Gegenwart?

Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass der grundlegende „anthropologische Dreischritt“ als ein Hinweis auf die „Mehrdimensionalität“ des Menschen m. E. bis heute unverändert Gültigkeit beanspruchen kann. Obgleich die Forschung in den unterschiedlichen Bereichen im Vergleich zu der Zeit PESTALOZZIs zweifellos zahlreiche neue Einsichten und Erkenntnisse bezüglich der verschiedenen „Dimensionen“ des Menschseins erbracht hat – sei es nun im Bereich der biologischen und psychologischen Forschung, der Gesellschafts- und Sozialforschung oder der Erziehungs- und Bildungsforschung –, so bleibt doch der Mensch als *Naturwesen*, als *Gesellschaftswesen* und als *autonomes sittliches Subjekt* unverändert im Fokus aller

pädagogischen Überlegungen, sofern diese nicht unzulässige Verkürzungen oder Beschränkungen des Menschenbildes zur Grundlage ihrer pädagogischen Modelle oder Programme erheben. Insofern kann PESTALOZZI uns bis in unsere Zeit daran erinnern, dass nur ein „mehrdimensionales“ Menschenbild dem Kind in seiner Gesamtheit gerecht werden kann, wobei unzulässige Verkürzungen der Sichtweise – wie etwa die Reduktion des Kindes auf seine kognitiven Fähigkeiten oder die Vernachlässigung derselben im Rahmen einer sittlich-sozialen Erziehung – nicht als Grundlage einer ganzheitlichen und zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dienen können.

Ausgehend von diesen anthropologischen und pädagogischen Grundannahmen sind im Einzelnen folgende Aspekte von PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ für eine heutige „Pädagogik der Wertschätzung“ als bedeutsam anzusehen:

1. „Sittliche Erziehung“ setzt eine mehrdimensionale und ganzheitliche „Begegnung“ zwischen autonomen Personen voraus, die sich weder in mechanisch angewandten „Sozialkompetenztrainings“ noch in rein „kognitiven Belehrungen“ erfüllt. Allzu einfachen oder einseitigen Vorstellungen von der „Machbarkeit“ einer „Erziehung zur Wertschätzung“ muss somit eine klare Absage erteilt werden.
2. Die Berücksichtigung der physischen und psychosozialen „Grundbedürfnisse“ von Kindern stellt einen wesentlichen Faktor im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dar. Nur wenn diese systematisch beachtet und in angemessener Weise befriedigt werden, ist die notwendige *emotionale* Voraussetzung für die Entwicklung einer „sittlichen“ bzw. „wertschätzenden“ Einstellung gegeben, die immer auch im „Empfinden“ und im „Gemüt“ des Kindes verankert sein muss.
3. Auch eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ kommt nicht an der Einsicht vorbei, dass „sittlich-soziale“ bzw. „wertschätzende“ Verhaltensweisen von Kindern im alltäglichen Erfahrungsraum der sozialen Gemeinschaft eingeübt und erlernt werden müssen. Eine Pädagogik, die auf der Annahme gründet, diesen *aktionalen* Aspekt der „sittlichen Erziehung“ auslassen bzw. überspringen zu können, kann keine nachhaltige „Erziehung zur Wertschätzung“ leisten.
4. Die Reflexion und der Vergleich „sittlich-sozialer“ Normvorstellungen, der die *rationale* Ebene in die „sittliche Erziehung“ einbezieht, ist unverzichtbarer Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Diese sollte an lebensnahe, konkrete Beispiele anknüpfen und deren ethische Relevanz thematisieren. Dabei kommt in der pluralistischen Gesellschaft unserer Zeit der Entwicklung von „Kritikfähigkeit“ gegenüber gesellschaftlichen Normen, aber auch einer Haltung von „Toleranz“ und „Respekt“ gegenüber unterschiedlichen Wertvorstellungen und Lebensentwürfen eine besondere Bedeutung zu.
5. Eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ sollte jedes Kind in seiner anthropologisch vorgegebenen Gesamtheit von „Leib, Seele und Geist“ umfassen und „Hand, Herz und Kopf“ einbeziehen. Auch eine moderne „sittliche Erziehung“ sollte zu einer „vielseitigen Entwicklung“ und einer „Harmonie der

Seelenkräfte“ des Kindes beitragen, wobei jegliche einseitige „Intelktualisierung“ auf Kosten der „Herzensbildung“, aber auch eine „Mechanisierung“ des Erziehungsgeschehens im Sinne einer „Sozialtechnologie“ zu vermeiden ist.

6. In jedem Kind ist der „Wille zum Guten“ angelegt, der durch die Erfahrung von „Liebe“ und „Wertschätzung“ seitens der Erzieherpersonen des pädagogischen Umfeldes zur Entfaltung kommen kann. Durch ungünstige Sozialisationsbedingungen kann dieser „sittliche Wille“ aber auch beeinträchtigt sein. Um das sittliche „Wohllwollen“ im Kind zu wecken und zu fördern, ist die Erfahrung eines „wertschätzenden“ Umgangs der Erzieherpersonen mit den Grundbedürfnissen des Kindes, aber auch die Achtung vor dessen „sittlicher Autonomie“ eine notwendige Voraussetzung.
7. Eine weitere unverzichtbare Grundlage „wertschätzender Erziehung“ liegt in der Fähigkeit des Erwachsenen, das „Vertrauen“ des Kindes zu gewinnen. Dabei ist das „Zutrauen“ von Kindern zu einer Lehr- und Erzieherperson keine naturgegebene Selbstverständlichkeit, sondern gründet in der persönlichen Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit des „wertschätzenden Pädagogen“ bzw. der „wertschätzenden Pädagogin“, die sich im Erziehungsalltag stets aufs Neue bewähren muss.
8. „Präsenz“ und „Achtsamkeit“ sind wesentliche Kompetenzen einer Erzieherperson, ohne die eine „wertschätzende Erziehung“ nicht gelingen kann. Nur solche Pädagog/innen können dem Anspruch einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gerecht werden, die in der Lage sind, „jede Veränderung des Seelenzustandes“ der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen sensibel wahrzunehmen und achtsam zu begleiten.
9. Die Kultivierung von „Stille und Muße“ gehören zu einer „wertschätzenden“ Erziehung unverzichtbar dazu. In permanentem Lärm, in andauerndem Stress und in ruhelosem pädagogischem Aktionismus kann keine „sittliche“ Erziehung gedeihen. Somit ist und bleibt die „Stille“, sofern sie nicht durch unzeitgemäße Methoden erzwungen wird, ein „großes pädagogisches Mittel“, auf das auch im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht verzichtet werden kann.
10. Ein starkes „pädagogisches Engagement“ der Lehr- und Erzieherperson ist auch im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ unerlässlich. Dabei sollten professionelle Pädagog/innen aber eigene Belastungsgrenzen nicht aus den Augen verlieren und auch nicht dem unrealistischen Anspruch verfallen, den Kindern „alles in allem“ sein zu wollen. „Kollegiale Unterstützung“ und „Selbstwertschätzung“ sind unverzichtbare Prinzipien im Rahmen einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“.

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung der positiven Aspekte von PESTALOZZIs „Erziehung zur Sittlichkeit“, die sich m. E. ohne Weiteres auf eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ übertragen lassen, seien nun noch Gesichtspunkte genannt, die in keiner Weise zu einer Nachahmung im Rahmen einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ geeignet sind. Es sind dies folgende Aspekte:

11. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist eine Machtkonzentration einzelner Lehr- und Erzieherpersonen ohne institutionalisierte Kontrollstrukturen und kollegiales „Feedback“ unbedingt zu vermeiden. „Wertschätzende Pädagog/innen“ der Gegenwart sind keine pädagogischen „Einzelkämpfer/innen“ in einem „geschlossenen System“, sondern kollegial kooperierende „Teamplayer/innen“ in einer offenen und „lernenden Organisation“, die sich den Möglichkeiten professioneller Qualitätskontrolle und Organisationsentwicklung konsequent verpflichtet sieht.
12. Eine „wertschätzende Lehr- und Erzieherperson“ ist in der Lage, die nötige Balance zwischen pädagogisch sinnvoller Nähe und professionell angemessener Distanz gegenüber Kindern und Jugendlichen herzustellen. Sie begegnet jungen Menschen mit „Empathie“, verwechselt diese „pädagogische Einfühlung“ jedoch nicht mit grenzüberschreitender emotionaler „Symbiose“ oder erotischem bzw. sexuellem „Missbrauch“. Kindern und Jugendlichen wird ein Beschwerderecht eingeräumt; emotionalem oder sexuellem Kindesmissbrauch wird durch Transparenz, Aufklärungsarbeit und gezielte Prävention vorgebeugt.
13. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist die Anwendung psychischer oder physischer Gewalt durch „körperliche Züchtigung“ absolut tabu. Einer Verharmlosung oder Beschönigung gewaltsamen Lehrer- oder Erziehverhaltens gegenüber Kindern und Jugendlichen muss konsequent entgegengewirkt werden. Transparente Strukturen müssen Präventionsmaßnahmen institutionalisieren, Interventionsmöglichkeiten bereitstellen sowie Anlaufstellen, Beschwerde- und Beratungsmöglichkeiten für von Gewalt betroffene Kinder und Jugendliche gewährleisten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ – insbesondere in anthropologischer Hinsicht – durchaus wesentliche Beiträge zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten kann, die auch nach 200 Jahren nichts an Aktualität verloren haben. Andererseits finden sich in dem pädagogischen Ansatz PESTALOZZIs Vorstellungen von Erziehung, die als veraltet und überholt eingestuft werden müssen. Insofern muss immer wieder genau geprüft werden, welche Aspekte aus dem Werk dieses pädagogischen „Klassikers“¹²⁶ auf die heutige Zeit übertragen werden können – und welche einer Modifikation oder auch einer Gegenposition bedürfen. Nur auf dieser Grundlage können die Erträge der Beschäftigung mit PESTALOZZIs „Erziehung zur Sittlichkeit“ in angemessener Weise in die Konzeption einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ eingebracht werden.

126 Vgl. zur Verwendung des Begriffs des pädagogischen „Klassikers“ im Kontext dieser Studie die Anmerkungen 3 und 4 dieses Kapitels.

Korczak: Menschenrechtliche Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung

Auch in diesem Kapitel folgt die zusammenfassende Darstellung im Wesentlichen den bereits in Kap. 3.2.4 entwickelten Gesichtspunkten. Anders als bei dem vorangegangenen Beispiel aus der Geschichte der Pädagogik, das vor allem *anthropologische Aspekte* einer „sittlichen“ Bildung und Erziehung thematisiert, stehen bei KORCZAKs Ansatz einer „achtungsvollen“ Pädagogik *menschenrechtliche Aspekte* im Mittelpunkt. Insbesondere das „Recht des Kindes auf Achtung“, das KORCZAK bereits vor rund 100 Jahren in vielfältigen Appellen so nachdrücklich eingefordert hat, stellt zweifellos eine wichtige Grundlage für heutige Überlegungen bezüglich einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dar. Dieses „Kinderrecht auf Achtung“, das KORCZAK bereits lange vor dem Inkrafttreten der „UN-Kinderrechtskonvention“ aus dem Jahr 1989 formuliert hat, entfaltet der Autor in vielfältiger und anschaulicher Weise. Auch KORCZAK hat seine pädagogischen Auffassungen unmittelbar aus der Praxis heraus entwickelt und in seiner Erziehungseinrichtung eine Art „Modell“ einer „Pädagogik der Achtung“ geschaffen, das er in seinen Schriften ausführlich dokumentiert und anhand vieler praktischer Beispiele verdeutlicht.

Da das Kind für KORCZAK bereits ein „vollwertiger Mensch“ ist, der als solcher mit einer unantastbaren „Würde“ ausgestattet ist, stehen dem Kind prinzipiell dieselben unveräußerlichen „Menschenrechte“ zu wie dem Erwachsenen. Als junger Mensch bedarf es außerdem eines besonderen Schutzes vor der „Geringschätzung“ und „Missachtung“ durch Erwachsene, die zu KORCZAKs Zeit im Erziehungsalltag offenbar noch weit verbreitet war. Als ein „Pionier der Kinderrechte“ war KORCZAK einer der ersten Pädagogen, der das „Recht des Kindes auf Achtung“ formulierte. Dieses „Achtungsrecht“ des Kindes steht im Zentrum von KORCZAKs Forderung nach einer „Magna Charta Libertatis“, einem „Grundgesetz für das Kind“, das dessen „Rechte“ verbindlich festschreibt. Ausführlich und lebensnah schildert KORCZAK in seinen pädagogischen Schriften, wovor erwachsene Pädagog/innen im Einzelnen „Achtung“ haben sollen, wenn sie Kinder erziehen und bilden wollen. So appelliert KORCZAK an alle Erzieherpersonen – sich selbst in seine Appelle einbeziehend: „Lasst uns Achtung haben“ vor der „Unwissenheit“ des Kindes, vor der Mühe seiner „Erkenntnisarbeit“, vor seinen „Misserfolgen und Tränen“, vor dem „Eigentum“ des Kindes und seinem „Budget“, vor seinen „Geheimnissen“, vor den „Schwankungen“, welche die „schwere Arbeit des Wachsens“ mit sich bringt, vor der „gegenwärtigen Stunde“, dem „gegenwärtigen Tag“, vor „jedem einzelnen Augenblick“ – und schließlich: vor der „hellen, klaren, unbefleckten, heiligen Kindheit“ als einer besonderen Lebensphase des Menschen von eigenem Wert. Erwachsene sollen Kinder deshalb „nicht geringschätzen“ – sondern, um es positiv auszudrücken: Erziehungspersonen sollen Kinder und Jugendliche „wertschätzen“. Obgleich KORCZAK den Begriff der „Wertschätzung“ noch nicht *explizit* verwendet, ist sein pädagogischer Ansatz ein einziges Plädoyer für eine von „Achtung“ und „Wertschätzung“ des Kindes getragene Erziehungspraxis.

Außer dem zentralen „Recht des Kindes auf Achtung“ formuliert KORCZAK drei weitere „Kinderrechte“, wobei der Autor selbst anmerkt, dass es vermutlich

noch „andere Kinderrechte“ gebe, die in seiner Aufzählung noch nicht berücksichtigt werden. So spricht KORCZAK zunächst vom „Recht des Kindes auf seinen Tod“, womit eigentlich das Recht des Kindes gemeint ist, ohne ständige Bevormundung und Verängstigung durch überbehütende Erzieherpersonen frei leben und sich entfalten zu können. Sodann fordert er das „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“, welches das Kind vor jeglicher unzulässiger Instrumentalisierung für künftige pädagogische oder gesellschaftliche Zwecke schützen soll. Schließlich beschreibt KORCZAK das „Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“, durch welches der absolute Wert der „Kindheit“ und der „Individualität“ des Kindes zum Ausdruck gebracht wird, dessen Beachtung KORCZAK als zentrales Anliegen seiner Pädagogik verstand.

In dem vorangegangenen Kapitel wurde detailliert herausgearbeitet, inwiefern KORCZAKs „Kinder- und Menschenrechtsansatz“ bis in unsere Zeit große Aktualität besitzt. Diese zeigt sich insbesondere dort, wo es um die rechtliche und ethische Begründung von Erziehungsnormen sowie um eine von „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragene pädagogische Praxis geht. So hat KORCZAK wichtige Ideen für die „Kinderrechtsbewegung“ formuliert, auf deren langem Weg das von ihm geforderte „Recht des Kindes auf Achtung“ zweifellos einen Meilenstein darstellt. Er hat mit dazu beigetragen, dass schließlich 70 Jahre später die völkerrechtlich verbindliche „UN-Kinderrechtskonvention“ verabschiedet werden konnte, die inzwischen von beinahe allen Staaten der Welt unterzeichnet wurde. Für eine moderne „Kinderrechtspädagogik“ ist KORCZAK somit ein unverzichtbarer „Wegbereiter“ und „Pate“, dessen kinderrechtliche Grundaussagen auch im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ wichtige Orientierungen geben können und somit bis heute nichts an Aktualität verloren haben.

Ein weiteres Feld, auf dem KORCZAKs pädagogisches Denken bis in die Gegenwart von Bedeutung ist, ist dasjenige der „pädagogischen Beziehungsforschung“, die seit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt Beachtung erfährt. Obgleich KORCZAK kein „Erziehungswissenschaftler“ im heutigen Sinne war, hat er durch seinen „empirischen“ Ansatz der genauen Kinderbeobachtung, aber auch durch seine (selbst-)kritische Sicht auf das Erziehverhalten zweifellos wichtige Impulse gegeben, die bis in die gegenwärtige Zeit fortwirken und deren Potenzial – z. B. hinsichtlich der Weiterentwicklung einer praxisnahen „pädagogischen Handlungsforschung“ – m. E. bis heute nicht ausgeschöpft ist.

Der letzte in diesem Zusammenhang zu nennende Bedeutungsbereich ist wohl die Tatsache, dass KORCZAK uns mit der ausführlichen Beschreibung der pädagogischen Gestaltungsprinzipien seiner „Kinderhäuser“ *Dom Sierot* und *Nasz Dom* ein Modell demokratischer Erziehung vorgestellt hat, das nicht nur seiner Zeit in vieler Hinsicht voraus war, sondern auch für die *heutige* Praxis demokratischer Bildung und Erziehung wertvolle Anregungen geben kann, die im Kontext einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in einer demokratischen Gesellschaft nicht fehlen dürfen.

Nach dieser überblicksartigen Darstellung der Relevanz des KORCZAK'schen Ansatzes für eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ sei nun noch ein differenzierter Blick auf die Frage geworfen: Worin genau liegt die Bedeutung der von

KORCZAK modellhaft vorgelebten „Pädagogik der Achtung“ für die Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ heute – und gibt es ggf. auch hier Grenzen der Übertragbarkeit dieses rund 100 Jahre alten pädagogischen Konzepts auf die Gegenwart?

Zusammenfassend seien nun nochmals die wichtigsten Aspekte der Pädagogik KORCZAKs genannt, die für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind:

1. „Achtung“ ist nicht nur ein grundlegendes soziales „Bedürfnis“ von Kindern und Jugendlichen, dessen Beachtung pädagogisch sinnvoll und wünschenswert ist, sondern auch ein „Kinderrecht“, zu dessen Verwirklichung Lehr- und Erzieherpersonen im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ (menschen-)rechtlich verpflichtet sind. Eine „wertschätzende“ Haltung und ein von „Achtung“ getragener Erziehungsstil sind somit nicht mehr ins Belieben des einzelnen Pädagogen bzw. der einzelnen Pädagogin gestellt, sondern implizieren eine rechtlich-ethische Verbindlichkeit.
2. Kinder besitzen eine unantastbare „Menschenwürde“, aufgrund derer ihnen unbedingte „Achtung“ zusteht, die sie vor pädagogischen „Allmachtsansprüchen“ jeglicher Art schützt. Das „Kind“ wird nicht erst „Mensch“ durch Erziehung, sondern ist von Anfang an ein solcher, der als autonomes „Subjekt“ im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ vor unzulässigen pädagogischen Machtansprüchen, Manipulationen, Funktionalisierungen und Instrumentalisierungen konsequent und nachhaltig geschützt werden muss.
3. Das „Recht des Kindes, das zu sein, was es ist“, stellt in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ dar. Zum einen muss diese die „Kindheit“ heutiger Kinder in unserer von Leistungsdruck, Zeitknappheit, Stress, Reizüberflutung, Medienmissbrauch und nicht selten auch von Vereinzelung oder Vernachlässigung geprägten Gesellschaft schützen; andererseits hat sie die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen zur authentischen Entfaltung ihrer individuellen Persönlichkeit zu verhelfen; und schließlich hat sie stets Sorge dafür zu tragen, dass Kinder von erwachsenen Lehr- und Erzieherpersonen auch tatsächlich ihren „Kinderrechten“ gemäß behandelt werden.
4. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ gestaltet sich die „pädagogische Beziehung“ als eine „dialogische“ Begegnung „auf Augenhöhe“. Obgleich die Lehr- und Erzieherperson als „Primus inter pares“ stets die volle Erziehungsverantwortung trägt, begegnet sie dem jungen Menschen „partnerschaftlich“ und „wertschätzend“, wobei sie immer die Möglichkeit im Auge behält, im Sinne einer „gleichberechtigten“ und „wechselseitigen“ pädagogischen Beziehung auch von Kindern und Jugendlichen etwas lernen zu können.
5. Die Haltung und das Verhalten wertschätzender Pädagog/innen sollte auch heute noch von „Liebe“ geprägt sein, sofern diese „verständlich“ ist und allein das Kindeswohl im Auge hat. Eine solche „pädagogische Liebe“ ist wertschätzend und inkludierend; sie darf nicht mit einer „erotischen Liebe“ oder einem „sexuellen Begehren“ verwechselt werden, das in missbräuchlicher oder gewalttätiger Weise auf

Kinder projiziert und zu ihrem Schaden ausagiert wird. Systematische Maßnahmen der Prävention und Intervention zur Verhinderung sexuellen Kindesmissbrauchs sind unverzichtbare Elemente einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“, die in keiner Bildungs- und Erziehungsinstitution fehlen dürfen.

6. Ein positives und zugleich realistisches „Bild des Kindes“ sowie ein „wertschätzendes Wahrnehmen“ seiner jeweils individuellen Persönlichkeit sind unabdingbare Voraussetzungen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“. Es bedarf hierzu einer wachen Beobachtung und einer achtsamen Wahrnehmung des Verhaltens von Kindern durch die Erzieherperson sowie deren Bereitschaft, die Resultate ihrer „Kinderbeobachtung“ regelmäßig zu dokumentieren und systematisch zu reflektieren.
7. „Angstfreiheit“, „Fehlerfreundlichkeit“ und „Individualisierung“ sind wesentliche Merkmale einer „wertschätzenden Lernkultur“, wobei auch kooperative Lernformen nicht vernachlässigt werden dürfen. Lernen sollte stets durch „Ermutigung“ gefördert werden, nicht durch (Zensuren-)Druck oder das Erzeugen von Angst. „Fehler“ sollten als „Lernchancen“ begriffen werden, nicht als Zeichen von Versagen. Eine diagnostisch präzise Ermittlung des Lern- und Leistungsstandes jedes einzelnen Kindes sollte zu differenzierten Lernangeboten führen und individuelle Lernstrategien unterstützen.
8. „Soziales Lernen“ und „Demokratielernen“ gehören genauso zu einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ wie institutionalisierte Formen der „Mitbestimmung“ und „Selbstverwaltung“ von Kindern und Jugendlichen. Neben dem individuellen Lernen sind Erfahrungen sozialen und demokratischen Lernens in und durch „Gemeinschaft“ unverzichtbare Elemente einer „Pädagogik der Wertschätzung“.
9. Bezüglich der „Wertschätzungserziehung“ von Kindern und Jugendlichen sollten Lehr- und Erziehungspersonen mit „vielen guten Beispielen“ zu einem wertschätzenden Verhalten anregen. Dabei zählen nicht nur das „Vorbild“ des Erwachsenen, der keinesfalls immer „perfekt“, aber stets „authentisch“ sein sollte, sondern auch reale oder fiktive Beispiele aus Geschichte und Literatur, die Kindern positive „Identifikationsmodelle“ bieten. Ein lehrerzentriertes „Moralisieren“ ohne lebenspraktischen Bezug kann hingegen nicht als taugliches Mittel einer „Erziehung zur Wertschätzung“ betrachtet werden.
10. „Achtsamkeit“, „pädagogische Einfühlung“ und „Humor“ sind zweifellos erzieherische Grundkompetenzen, über die eine wertschätzende Lehr- und Erzieherperson zumindest in gewissem Umfang verfügen oder die sie sich bewusst aneignen sollte. Die Fähigkeit zu achtsamer Präsenz, ein gewisses Maß an emotionaler Offenheit und „Empathiefähigkeit“ sowie ein guter Sinn für Heiterkeit und Humor zählen eindeutig zu den Gelingensbedingungen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“.
11. Die „Selbsterziehung“ bzw. „Selbstentwicklung“ der Lehr- und Erzieherpersönlichkeit kommt im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ eine zentrale Bedeutung zu. Dies setzt eine umfassende Bereitschaft von Pädagog/innen zur kritischen Selbstreflexion, zur realistischen Analyse des eigenen Verhaltens, zur achtsamen Introspektion und zur Entwicklung einer „Wert-

schätzungskompetenz“ voraus, die auch die Fähigkeit zur „Selbstwertschätzung“ mit einschließt.

12. Schließlich birgt eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ die Chance einer umfassenden Sensibilisierung für alle Formen der „Geringschätzung“ und „Missachtung“ von Kindern in pädagogischen Kontexten der Gegenwart, die sich prinzipiell in allen pädagogischen Feldern – von der häuslichen Erziehung über Kindergärten, Tagesstätten, Heime und Schulen bis in den Freizeitbereich hinein – zeigen können. Nur wenn alle Ausprägungen von „Geringschätzung“, „Missachtung“ und „Gewalt“ gegen Kinder und Jugendliche erkannt, benannt und überwunden werden, kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ gedeihen und gelingen.

Auch in KORCZAKs pädagogischen Schriften finden sich Aspekte, deren Übertragbarkeit auf die heutige Zeit einer genauen Prüfung bedarf. Hier ist vor allem an KORCZAKs an manchen Stellen uneindeutige Haltung zu der Frage zu denken, wie ein Erzieher mit unangemessenen „Liebesgefühlen“ bzw. „Nähebedürfnissen“ hinsichtlich der ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen umzugehen habe. Auch hier gilt das bereits unter Punkt 5 Ausgeführte, wobei dies wegen seiner Aktualität angesichts der „Missbrauchsskandale“ der vergangenen Jahrzehnte – auch in einst namhaften Bildungseinrichtungen aus reformpädagogischer oder kirchlicher Tradition – nun abschließend nochmals in den Blick genommen werden soll.

13. Jegliche Form von „Gewalt“ – sei diese nun psychischer oder physischer Art – hat im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ keinen Raum. Dazu zählen nicht nur sämtliche Arten der „körperlichen Züchtigung“ von Kindern oder Jugendlichen, sondern auch alle Formen von emotionalen Grenzverletzungen, erotischen Übergriffen oder sexualisierter Gewalt gegen junge Menschen. Insofern ist es im Kontext einer „Wertschätzungspädagogik“ heute unverzichtbar, in pädagogischen Institutionen wie Kindergärten und Schulen umfassende „Präventionsprogramme“ zum nachhaltigen Schutz vor „Missbrauch“ und „Gewalt“ zu etablieren. Hierzu gehört nicht nur die Einrichtung von „Beschwerdestellen“ für Kinder und Jugendliche, sondern auch die Etablierung von Ansätzen des Anti-Gewalt-Trainings, des Konfliktmanagements, der Streitschlichtung, der wertschätzenden bzw. gewaltfreien Kommunikation, der Aufklärung über sexuellen Missbrauch, der Stärkung der Persönlichkeit, des Vertrautmachens mit den Kinder- und Menschenrechten, der Erziehung zu Toleranz angesichts sozialer, kultureller und ethnischer Vielfalt sowie der Demokratie- und Friedenserziehung in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass KORCZAKs Ansatz einer „Pädagogik der Achtung“ bereits wesentliche Aspekte einer modernen „Wertschätzungspädagogik“ enthält, deren Aktualität bis in unsere Zeit m. E. evident ist. Insbesondere die menschenrechtliche Verankerung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“, die in wesentlichen Punkten auf den von KORCZAK bereits vor 100 Jahren entwickelten „kinderrechtlichen Ansatz“ zurückgeht, ist für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in

der Gegenwart insofern grundlegend, als sie dieser nicht nur ein *ethisches*, sondern auch ein *rechtliches* Fundament gibt, auf dem eine „Wertschätzungspädagogik“ in der Gegenwart aufbauen kann. KORCZAKs pädagogischer Ansatz der „Achtung“ leistet nicht nur im Bereich der *theoretischen Begründung*, sondern auch hinsichtlich der *pädagogischen Praxis* einer „wertschätzenden Erziehung“ durch sein Modell einer konsequent am „Recht des Kindes auf Achtung“ orientierten und nach demokratischen Prinzipien gestalteten Erziehungsgemeinschaft einen grundlegenden und bis heute aktuellen Beitrag zur Konzeption einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“.

3.3.3 Resümee: Historische Entwicklungslinien zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“

Im Folgenden soll nun anhand der ausgewählten pädagogischen Ansätze aus dem 18./19. und aus dem 19./20. Jahrhundert untersucht werden, ob es so etwas wie *historische Entwicklungslinien* zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ gibt. Dabei wird insbesondere zu prüfen sein, ob die Grundideen einer „wertschätzenden Pädagogik“ ggf. bereits in früheren Jahrhunderten *implizit* angelegt waren, bevor sie dann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Rahmen der „Humanistischen Pädagogik“ – erstmals unter Verwendung des Begriffes der „Wertschätzung“ – *explizit* thematisiert wurden und nun im 21. Jahrhundert – im Rahmen der vorliegenden Studie – ausdifferenziert und neu formuliert werden. Das nun folgende Resümee soll also beginnen mit der Frage, ob es so etwas wie einen historischen „Entwicklungsweg“ zu einer „wertschätzenden Pädagogik“ gibt, der sich im Vergleich der pädagogischen Vorstellungen aus unterschiedlichen Jahrhunderten abzeichnet, wie sie in den dieser Studie zugrunde gelegten pädagogischen Ansätzen erkennbar sind.

Von „Klassikern der Pädagogik“ über die „Humanistische Pädagogik“ zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“¹²⁷

Die eingangs gestellte Frage, ob sich so etwas wie „Vorläufer“ oder historische Entwicklungslinien zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Geschichte der Erziehung ausmachen lassen, kann aufgrund der erfolgten systematischen Analyse insgesamt *positiv* beantwortet werden. Obgleich es nicht das Anliegen dieser Studie ist, *alle* potenziellen „Wegbereiter“ einer „Wertschätzungspädagogik“ *vollständig* zu erfassen und hinsichtlich der o. g. Fragestellung systematisch auszuwerten, kann doch aufgrund der gründlichen Analyse zweier *exemplarischer* Erziehungsmodelle aus dem 18./19. und aus dem 19./20. Jahrhundert, die der Pädagogik des 21. Jahrhunderts unmittelbar vorausgegangen sind, festgehalten

127 Vgl. zur Verwendung des Begriffes „Klassiker der Pädagogik“ die Anmerkungen 3 und 4 dieses Kapitels.

werden, dass es in der Geschichte der Pädagogik durchaus so etwas wie „Vordenker“ und „Wegbereiter“ einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ gibt. Dabei tritt der Anspruch einer Erziehung *in* und *zu* einer Haltung der „Achtung“ bzw. „Wertschätzung“ im Laufe der Geschichte in einem unterschiedlichen Grad an *Explizität* bezüglich der Formulierung und Benennung desselben auf.

Bei PESTALOZZI als einem Vertreter des Übergangs vom 18. zum 19. Jahrhundert taucht der *Begriff* der „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext noch *nicht* auf. Dennoch lässt sich *implizit* der pädagogische Anspruch erkennen, den naturgegebenen Bedürfnissen des Kindes als einem „Werk der Natur“ mit Wertschätzung zu begegnen, seine Sozialisation als ein „Werk der Gesellschaft“ wohlwollend und achtungsvoll zu begleiten und seine sittliche Autonomie als „Werk seiner selbst“ anzuerkennen und angemessen zu fördern. Dass die Erziehungsmittel, die PESTALOZZI dabei vorschlägt und einsetzt, noch nicht durchgängig vom Prinzip der „Achtung“ und „Wertschätzung“ der Kinder bzw. Jugendlichen getragen sind, ist wohl dem Erziehungsverständnis seiner Zeit geschuldet. Dennoch kann man PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“, sofern man die zeitbedingten Vorstellungen von „körperlicher Züchtigung“ und das fragwürdige Ideal einer „pädagogischen Symbiose“ in einem geschlossenen Erziehungssystem kritisch beleuchtet und in seiner Relevanz für eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ relativiert, als einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zu einer von „Achtung“ und „Wertschätzung“ des Kindes getragenen Pädagogik betrachten. Die Bedeutung von PESTALOZZIs Ansatz für die heutige Zeit lässt sich dabei vor allem in seiner *Anthropologie* ausmachen, die den Menschen als ein „mehrdimensionales“ Wesen versteht, wobei alle „Dimensionen“ des Menschseins im Prozess der „sittlichen Erziehung“ pädagogisch angemessen zu berücksichtigen sind. Angesichts heute vielfach anzutreffender Verkürzungen und Reduktionen des Menschenbildes, die sich nicht zuletzt in entsprechenden pädagogischen Konzepten und Erziehungspraktiken niederschlagen, kann uns PESTALOZZI heute an die „Mehrdimensionalität“ des Erziehungsgeschehens erinnern, deren Missachtung zu unzulässigen Vereinseitigungen der pädagogischen Theorie und Praxis führen muss. Insbesondere vor *drei* diesbezüglichen Gefahren kann die Beschäftigung mit PESTALOZZI uns heute m. E. schützen: Zum einen ist hier die Gefahr einer anthropologischen Reduktion des Kindes und Jugendlichen auf die Dimension seiner „Intellektualität“ („Kopf“) unter Vernachlässigung seiner „Emotionalität“ und seiner „Gemütskräfte“ („Herz“) oder unter Nichtbeachtung seiner „Sozialkompetenz“ und seiner „Handlungsfähigkeit“ („Hand“) zu nennen. Zum zweiten kann PESTALOZZI uns vor der Gefahr eines „sozialtechnologischen“ Umgangs mit Kindern und Jugendlichen durch eine unreflektierte und mechanistische Anwendung der heute so weit verbreiteten „Sozialkompetenzprogramme“ bewahren, welche nicht selten die notwendige Ebene der kritischen Reflexion „sittlicher Normen“ außer Acht lassen. Schließlich können wir durch die Beschäftigung mit PESTALOZZI geschützt werden vor der irreführenden Annahme der pädagogischen „Machbarkeit“ von sittlich-sozialer Bildung und Erziehung unter mangelnder Berücksichtigung der „sittlichen Autonomie“ des Menschen, die bereits im Kinde angelegt ist. Insbesondere aufgrund seiner *ganzheitlichen anthropologischen Sicht* des Menschen sowie der daraus resul-

tierenden Folgerungen für die *mehrdimensionale Gestaltung des Erziehungsprozesses* kann PESTALOZZI also durchaus als ein notwendiges Korrektiv für manche einseitigen pädagogischen Vorstellungen der heutigen Zeit sowie als ein wichtiger „Vorläufer“ und „Wegbereiter“ einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ betrachtet werden.

KORCZAK als ein pädagogischer Protagonist an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert verwendet den Begriff der „Achtung“ im pädagogischen Kontext erstmals *explizit* und gibt ihm eine zentrale Stellung im Rahmen seiner „Pädagogik der Achtung“. Seine pädagogischen Schriften enthalten eine Fülle praxisnaher Beispiele einer gelebten „Pädagogik der Wertschätzung“, durch die sich das von KORCZAK geforderte „Recht des Kindes auf Achtung“ realisiert. Obgleich der Begriff der „Wertschätzung“ also auch bei KORCZAK noch nicht *explizit* im Kontext des Erzieherhandelns auftaucht, finden sich bei dem Pädagogen zahlreiche Reflexionen und Schilderungen aus dem pädagogischen Alltag, die anschaulich verdeutlichen, dass eine Haltung der bedingungslosen „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen seitens der Erzieherpersönlichkeit eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, dem „Recht des Kindes auf Achtung“ *pädagogisch* gerecht zu werden. Zwar kann es kein „Recht“ auf Wertschätzung geben, aber doch ein „Recht auf Achtung“, das nur auf dem Wege einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik verwirklicht werden kann. KORCZAK geht in dieser Hinsicht also noch einen Schritt weiter als PESTALOZZI, indem er auch von der Erzieherperson fordert, dem Kind mit unbedingter „Achtung“ und „Wertschätzung“ zu begegnen, was jegliche „Gewaltanwendung“ gegen Kinder und Jugendliche ausschließt. Es bleibt also festzuhalten, dass sich das „Recht des Kindes auf Achtung“ durch eine „Pädagogik der Wertschätzung“ realisiert. „Nicht-Wertschätzung“ und „Missachtung“ von jungen Menschen – insbesondere wenn sie im Namen von „Erziehung und Bildung“ geschehen – sind in diesem Sinne Aspekte einer erzieherischen „Fehlhaltung“ sowie eines pädagogischen „Fehlverhaltens“, die mit dem von KORCZAK am Anfang des 20. Jahrhunderts proklamierten und in der „UN-Kinderrechtskonvention“ im ausgehenden 20. Jahrhundert völkerrechtsverbindlich festgeschriebenen „Recht des Kindes auf Achtung“ inkompatibel sind. Während PESTALOZZI das *Bedürfnis* des Kindes nach „Wertschätzung“ und „allseitiger Versorgung“ seiner naturgegebenen physischen und sozialen Grundbedürfnisse an den Anfang jeglicher „sittlichen Erziehung“ stellt, geht KORCZAK auch hier noch einen Schritt weiter und schildert nicht nur das *Bedürfnis* des Kindes nach „Achtung“, sondern hebt den *Rechtscharakter* des „Achtungsbegriffs“ hervor. Er nimmt damit das Handeln der Erzieherperson aus jeglicher Beliebigkeit heraus – und konfrontiert es mit dem unveräußerlichen *Rechtsanspruch des Kindes auf Achtung*. Die frühe Proklamation dieses „Kinderrechtes“ durch KORCZAK am Beginn des 20. Jahrhunderts und die schlussendliche Anerkennung der Rechtsverbindlichkeit des Prinzips der „Achtung vor dem Kind“ durch die Unterzeichnerstaaten der „UN-Kinderrechtskonvention“ am Ende des 20. Jahrhunderts sind zweifellos große, wenn nicht *die* bedeutsamsten Meilensteine in der historischen Entwicklung hin zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert. KORCZAK hat zu dieser Entwicklung einen wesentlichen Beitrag geleistet, indem er nicht nur des „Recht des Kindes auf Achtung“ unmissverständ-

lich eingefordert hat, sondern darüber hinaus ein bis heute aktuelles „Modell“ einer demokratischen Erziehungseinrichtung geschaffen hat, das auf der unbedingten „Achtung“ der Kinder und ihrer unveräußerlichen „Kinderrechte“ basiert, die in der unantastbaren „Menschenwürde“ der Kinder begründet sind. Insofern kann KORCZAK zweifellos als *der* zentrale „Vorläufer“ und „Wegbereiter“ einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert bezeichnet werden.

Der Vergleich der beiden Ansätze aus der Geschichte der Pädagogik hat deutlich gemacht, dass KORCZAKs Konzept einer „Pädagogik der Achtung“ dem pädagogischen Denken unserer Zeit in vieler Hinsicht näher ist als PESTALOZZIs Ansatz der „Sittlichen Elementarbildung“. Dennoch bietet die Auseinandersetzung mit *beiden* pädagogischen Konzepten auch heute noch die Chance, aus der Einsicht in historische Entwicklungslinien der *implizit* erschließbaren und *explizit* formulierten pädagogischen Idee der „Achtung“ und „Wertschätzung“ wesentliche Erkenntnisse über die *anthropologisch-pädagogischen* und *ethisch-rechtlichen* Voraussetzungen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart zu gewinnen.

Wenn man nun das Ergebnis dieser „historischen Spurensuche“ nach potenziellen „Vorläufern“ oder „Wegbereitern“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im 18./19. und im 19./20. Jahrhundert mit den Ansätzen der „Humanistischen Psychologie und Pädagogik“ aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vergleicht, so lässt sich festhalten, dass es bereits *vor* der Entfaltung des Begriffs der „Wertschätzung“ durch die „humanistischen“ Konzepte in der Geschichte der Pädagogik Ansätze gab, im Rahmen derer die Idee einer von „Achtung“ und „Wertschätzung“ geprägten Erziehung thematisiert und reflektiert wurde, wobei auch Möglichkeiten ihrer Realisierung in praktischen „Erziehungsmodellen“ erprobt und vorgestellt wurden. Auch wenn im Rahmen dieser historischen Erziehungskonzepte der Begriff der „Wertschätzung“ noch nicht *explizit* verwendet wurde, so lässt sich doch eine eindeutige *implizite* Orientierung an den Ideen einer von „Liebe“, „Achtung“ und „Wertschätzung“ der Kinder und Jugendlichen getragenen Erziehung bereits früher in der Geschichte der Pädagogik feststellen. Dabei weisen die älteren Ansätze einer „wertschätzenden Pädagogik“ durchaus wichtige Aspekte auf, die in dieser Form bei den Konzepten der „Humanistischen Pädagogik“ nicht auszumachen sind. Wenn etwa PESTALOZZI ein „mehrdimensionales“ Menschenbild entwirft und auf dieser Grundlage einen stufenweisen Prozess der „sittlichen Elementarbildung“ vorstellt, der das Kind in allen seinen „Dimensionen“ beachtet, wertschätzt und fördert, so fehlt eine solche ausdifferenzierte „*Methode* der sittlichen Erziehung“ bei den meisten Ansätzen der „Humanistischen Pädagogik“, die zwar auch ein „ganzheitliches“ Menschenbild vertreten, die sich aber – mit Ausnahme der von COHN entwickelten „Themenzentrierten Interaktion“ – *methodisch* oft eher im Vagen und Unbestimmten bewegen. Insofern kann eine Rückbesinnung auf PESTALOZZI die „humanistischen“ Ansätze nicht nur in anthropologischer Hinsicht, sondern auch in pädagogisch-methodischer Hinsicht also durchaus bereichern bzw. ausdifferenzieren.

Auch KORCZAKs Proklamation des „*Rechtes* des Kindes auf Achtung“ findet sich in dieser Weise in den „humanistischen“ Konzepten nicht, die ihren Fokus stärker auf den Aspekt der „Wertschätzung“ als eines *psychosozialen Grundbedürf-*

nisses von Kindern legen. Andererseits beschreibt wohl kaum eine neuere Richtung die pädagogischen Einstellungen und Haltungen der *Wertschätzung*, der *Empathie* und der *Authentizität* einer Lehr- und Erzieherperson, auf deren Bedeutung bereits KORCZAK nachdrücklich hingewiesen hat, so differenziert wie der Ansatz bzw. die Konzepte der „Humanistischen Pädagogik“. Insofern kann zwar nicht von einer *geradlinigen* Weiterentwicklung der Idee einer „Wertschätzungspädagogik“ vom 18. bis zum 21. Jahrhundert ausgegangen werden; es zeigen sich aber dennoch vielfältige *inhaltliche* Bezüge und Verbindungslinien von den „Klassikern der Pädagogik“¹²⁸ über die „Humanistische Pädagogik“¹²⁹ bis hin zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“¹³⁰ im 21. Jahrhundert, die m. E. evident sind. Der Begriff der „Wertschätzung“ rückt bei diesem Entwicklungsprozess als pädagogische Idee zunehmend *explizit* in den Fokus des Interesses – und kann durchaus als wichtige Kategorie zur Beschreibung einer pädagogischen Grundintention betrachtet werden, die bereits früher in der Geschichte *implizit* angelegt war.

So bleibt abschließend festzuhalten, dass auch der „Wertschätzungsbegriff“ der „Humanistischen Psychologie und Pädagogik“, wie er in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, keinesfalls ohne historische „Vorläufer“ war, die diesen Terminus zwar noch nicht *explizit* verwendet haben, deren pädagogische Modelle jedoch *implizit* bereits in Richtung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ weisen. Obgleich sich die „humanistischen“ Psychologen und Pädagogen nicht ausdrücklich auf die abendländische pädagogische Tradition berufen oder auf historische pädagogische Protagonisten wie PESTALOZZI oder KORCZAK zurückbeziehen, lässt sich m. E. dennoch eine *implizite* ideengeschichtliche Entwicklungslinie von diesen „Klassikern der Pädagogik“ aus dem 18./19. und aus dem 19./20. Jahrhundert über die „Humanistischen Pädagogen“ der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis hin zu einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert ausmachen, die in gewissem Sinne eine Weiterentwicklung und Ausgestaltung dieser pädagogischen Grundidee erkennen lässt. Wenn der Idee der „Wertschätzung“ – zum Teil im Gewand anderer Begrifflichkeiten und in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Kontexten – im Rahmen wichtiger pädagogischer Konzepte in Geschichte und Gegenwart somit ein zentraler Stellenwert zukommt, so kann diese pädagogische Idee m. E. durchaus als Grundlage einer *zeitgemäßen Pädagogik* dienen, die sich an der pädagogischen *Leitidee der Wertschätzung* und den ihr gemäßen praktischen Gestaltungsmöglichkeiten orientieren kann.

128 Vgl. zur Verwendung des Begriffs „Klassiker der Pädagogik“ die Anmerkungen 3 und 4 dieses Kapitels.

129 Vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 2.3 zum „Wertschätzungsbegriff“ in der „Humanistischen Pädagogik“.

130 Vgl. Kap. 4: Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule – Grundlinien einer Systematik.

Konsequenzen für die Neukonzeption einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Gegenwart

Welche Schlussfolgerungen sind nun aus dieser „historischen Spurensuche“ für die Neukonzeption einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert zu ziehen – und welche Gesichtspunkte sollten bei der Konzeptualisierung einer „Wertschätzungspädagogik“ in der Gegenwart berücksichtigt werden?

Hierzu ist zunächst anzumerken, dass diese „Spurensuche“ nach „Vorläufern“ bzw. „Wegbereitern“ einer „Wertschätzungspädagogik“ in der Geschichte zweifellos wichtige inhaltliche Beiträge zur Konzeption einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ erbracht hat. Nicht nur in *anthropologischer* und *pädagogischer* Hinsicht, sondern auch bezüglich *ethischer* und *rechtlicher* Fragen im Kontext einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ hat die Suche bei den „Klassikern“ der Pädagogik zweifellos beachtenswerte Gesichtspunkte und Einsichten zu Tage gefördert, die bis heute nichts an Relevanz verloren haben.

Der systematische Gehalt dieser aus der Beschäftigung mit zwei wichtigen historischen „Paten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gewonnenen Erkenntnisse sei im Folgenden in vier Perspektiven zusammengefasst, die für die Konzeption einer „Wertschätzungspädagogik“ in der Gegenwart von Bedeutung sind:

1. Anthropologische Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ kann ohne eine systematische Rückbesinnung auf ihre *anthropologischen Grundlagen* nicht in einer menschen- bzw. kindgemäßen Weise konzipiert werden. Die Beschäftigung mit *anthropologischen Ansätzen* aus der Geschichte der Pädagogik, wie sie etwa von PESTALOZZI entwickelt wurden, kann dazu beitragen, unzulässige „Verkürzungen“ und „Reduktionen“ des Menschenbildes in unserer Zeit kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen. Sie kann dazu anregen, den jungen Menschen als eine „mehrdimensionale“ Persönlichkeit zu verstehen, die im Rahmen „ganzheitlicher“ Erziehungsansätze in ihrer leiblichen, seelischen und geistigen Dimension und Verfasstheit beachtet und wertgeschätzt werden will. Darüber hinaus kann uns die Beschäftigung mit PESTALOZZI daran erinnern, dass jede Bildung und Erziehung es mit „autonomen sittlichen Subjekten“ zu tun hat, deren „Sittlichkeit“ weder durch pädagogische Manipulationen noch durch einseitige intellektuelle Belehrungen geweckt und gefördert werden kann, sondern nur durch ein „mehrdimensionales“ Konzept von Erziehung, das den jungen Menschen als „Werk der Natur“, als „Werk der Gesellschaft“ und schließlich als „Werk seiner selbst“ begreift. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ kann Kindern und Jugendlichen nur dann gerecht werden, wenn sie diese in ihrer anthropologischen Gesamtheit anspricht, versteht und wertschätzt. Anthropologische „Ver-einseitigungen“ – etwa eine Reduktion von jungen Menschen auf ihre kognitiven Funktionen unter Missachtung ihrer emotionalen und physischen Bedürfnisse oder auch eine Vernachlässigung der kritischen Reflexionsfähigkeit durch pädagogische „Indoktrination“ unter Nichtberücksichtigung der „sittlichen“ Autonomie von Kindern und Jugendlichen – führen zu einer dem „mehrdimensionalen“ Wesen des

Menschen *unangemessenen* Erziehung und Bildung, die nicht mit einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ kompatibel ist.

2. Pädagogische Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Die *pädagogischen Gesichtspunkte*, die bei der Konzeptualisierung einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ zu berücksichtigen sind, stehen in engem Zusammenhang mit den oben erläuterten anthropologischen Grundannahmen. Auf der Basis eines „mehrdimensionalen“ Menschenbildes, wie es etwa von PESTALOZZI konzipiert wurde, ergeben sich wichtige Aspekte für die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen, die zu einer „sittlichen Bildung“ hinführen. Zunächst müssen die physischen und psychosozialen Grundbedürfnisse von Kindern in ausreichendem Maße beachtet, wertgeschätzt und befriedigt werden, damit die jungen Menschen in sich selbst „gefestigt“ werden und eine „sittliche Gemütsstimmung“ entwickeln können, die als notwendige Grundlage und Ausgangspunkt für die weitere „sittlich-soziale Entwicklung“ dient. In einem nächsten Schritt sollen Kinder und Jugendliche vielfältige Möglichkeiten zu einer lebensnahen, alltäglichen Einübung in „sittlich gutes Verhalten“ erhalten, das sich in der sozialen Gemeinschaft des näheren und weiteren Umkreises realisieren und bewähren muss. Schließlich sollen junge Menschen durch ein Reflektieren und Vergleichen der sie umgebenden „sittlichen Verhältnisse“ zur kritischen Urteilsfähigkeit bezüglich gesellschaftlicher Normen geführt werden, welche die Grundlage zu einer Entfaltung der im Menschen angelegten „sittlichen Autonomie“ bildet. Dieses anthropologisch fundierte pädagogische „Modell“ kann m. E. auch heute noch als Grundlage für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ dienen. In Abgrenzung zu PESTALOZZIs bisweilen rigiden und auch gewaltförmigen Erziehungspraktiken ist jedoch hinsichtlich des *Erziehungsstils* und der Wahl der *Erziehungsmittel* im Rahmen einer modernen „Wertschätzungspädagogik“ konsequent auf gewaltfreie und wertschätzende pädagogische Praktiken zu achten. Auch KORCZAKs Pädagogik bietet ein pädagogisches „Modell“, das für die Entwicklung einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ relevant ist. Insbesondere sein Eintreten für die konsequente Berücksichtigung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ – nicht nur in der Qualität der pädagogischen Beziehung, sondern auch bei der Gestaltung der gesamten pädagogischen Organisation – ist für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in unserer Zeit von zentraler Bedeutung. Sein Konzept einer gelebten „Demokratie“ im Rahmen einer modellhaften „Kinderrepublik“, das Kinder und Jugendliche zu einem hohen Maß an Selbstbestimmung, Partizipation und Mitverantwortung anregt und befähigt, kann auch heute noch als Beispiel für eine zeitgemäße „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ dienen.

3. Ethische Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Die Frage, an welchen „sittlichen Idealen“ sich eine zeitgemäße Erziehung und Bildung orientieren soll und auf welcher „ethischen Grundlage“ eine Pädagogik im

21. Jahrhundert aufbauen kann, ist nicht mit schnellen Antworten zu klären. Dennoch spricht manches dafür, dass es gerade angesichts der wachsenden Pluralisierung und Diversifizierung der Gesellschaft durchaus notwendig ist, sich in unserer Zeit zumindest die Frage zu stellen, welches denn die zentralen *ethischen Prinzipien* sind, an denen sich Bildung und Erziehung heute orientieren können. Wie bereits eingangs erwähnt, ist es nach BREZINKA „... nicht nur berechtigt, sondern für die Gesellschaft sogar unerlässlich, dass es neben einer Empirischen Erziehungswissenschaft auch pädagogische Satzsysteme gibt, die der Begründung von Erziehungszielen, der Ethik für Erzieher oder der praktischen Anleitung zum Erziehen dienen“ (BREZINKA 1978, S. 26). Ob die Kategorie der „Achtung“ bzw. „Wertschätzung“ eine solche *ethische Orientierungsgröße* für die Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts sein kann, kann hier zwar nicht abschließend beantwortet werden; es gibt jedoch Gründe für die Annahme, dass eine ethische Orientierung der Pädagogik an den Prinzipien der „Achtung“ und „Wertschätzung“ zumindest eine *Möglichkeit* darstellt, die für die Begründung und Entwicklung einer zeitgemäßen Bildungs- und Erziehungspraxis wichtige *Chancen* beinhaltet (vgl. Kap. 4.2 und Kap. 5.2). Nicht zuletzt der Blick in die Geschichte der Pädagogik legt nahe, dass der schon früher sich abzeichnende *immanente* Anspruch einer von „Achtung“ und „Wertschätzung“ des Kindes und Jugendlichen getragenen Erziehung und Bildung bis heute nichts an Relevanz und Aktualität verloren hat. Insofern kann die Beschäftigung mit früheren Ansätzen und neueren Formen einer „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ durchaus Impulse für eine *ethische Neubegründung* zeitgemäßer Erziehungsnormen geben, derer wir in der Zeit eines in vielen Bereichen anzutreffenden unreflektierten „pädagogischen Pragmatismus“¹³¹ m. E. notwendig bedürfen.

4. Rechtliche Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Der historische Exkurs hat gezeigt, dass eine Pädagogik der „Achtung“ und „Wertschätzung“ sich nicht in „schülerfreundlichen“ Haltungen von Pädagog/innen erschöpft, deren Realisierung im Belieben der einzelnen Lehr- und Erzieherperson stehen. Spätestens seit der Erklärung und nahezu weltweiten Anerkennung der „UN-Kinderrechtskonvention“ von 1989 besitzt das bereits von KORCZAK gefor-

131 Gemeint ist hier weder die von JOHN DEWEY vertretene lerntheoretische Position eines „erfahrungsorientierten Lernens“ – noch die Auffassung, dass pädagogische Theorien nach ihrer „praktischen Anwendbarkeit“ bewertet werden müssen. Vielmehr geht es hier um die Charakterisierung eines *ethisch unreflektierten* pädagogischen Handelns, das sich allein an *pragmatischen* Gesichtspunkten wie der „Funktionalität“ und „Zweckmäßigkeit“ orientiert – oder etwa der vielfach unkritisch übernommenen Vorstellung folgt, Lehren und Lernen habe *allein* der kognitiven „Leistungssteigerung“ zu dienen, die dann im Rahmen von „Lernzielkontrollen“ und „Schulleistungsstudien“ gemessen und überprüft werden kann. Vor einer solchen „Engführung“ der pädagogischen Theorie und Praxis kann m. E. nur eine systematische Besinnung auf die *ethischen Grundlagen* und *Ziele* pädagogischen Handelns wirksam schützen, die den Menschen in seiner Mehrdimensionalität nicht aus den Augen verliert, sondern diese bewusst in ihre pädagogischen Überlegungen und Planungen einbezieht.

derte „Recht des Kindes auf Achtung“ eine *menschenrechtlich verbindliche Grundlage*, über die sich kein Pädagoge und keine Pädagogin, aber auch kein Bildungssystem und kein Staat mehr nach Belieben hinwegsetzen kann. „Kinderschutzgesetze“ fordern inzwischen in den meisten Ländern der Erde nicht nur von Lehr- und Erziehungspersonen, sondern auch von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie von bildungspolitischen Verantwortungsträgern, eine den „Kinderrechten“ gemäße Pädagogik zu konzipieren und zu praktizieren, in deren Mittelpunkt das „Recht des Kindes auf Achtung“ steht. Die „Kinderrechte“ als „Menschenrechte“ für Kinder und Jugendliche bilden somit zweifellos die zentrale *rechtliche Grundlage* einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“. Die *Bildungsgesetze* der UN-Mitgliedsstaaten – in Deutschland also die *Schulgesetze* der Bundesländer – haben dieser Tatsache inhaltlich Rechnung zu tragen; sie müssen sich an den „Kinderrechten“ – insbesondere an dem „Recht des Kindes auf Achtung“ – verbindlich orientieren. Auch die jeweiligen *Bildungspläne* der Länder bedürfen einer kontinuierlichen Überprüfung hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit den „Kinderrechten“, insbesondere mit dem grundlegenden „Achtungsrecht“ des Kindes. Schließlich müssen sich auch alle *bildungs- und erziehungspraktischen Gestaltungen* im Rahmen pädagogischer Organisationen wie der Schule sowie die Einstellungen und Verhaltensweisen der in ihnen arbeitenden Lehr- und Erziehungspersonen an dem *völkerrechtlich verbindlichen Maßstab* der „Achtung vor dem Kind bzw. Jugendlichen“ messen lassen. Insofern ist auch in *rechtlicher Hinsicht* eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht etwa ein zu vernachlässigender pädagogischer „Luxus“ für besonders ambitionierte Bildungseinrichtungen, wobei deren Verwirklichung einer Beliebigkeit anheimgestellt wäre; auch ist eine „Wertschätzungspädagogik“ kein schmückendes Beiwerk einer ansonsten rein kognitiv ausgerichteten „Leistungserziehung“, die den jungen Menschen in seiner „Mehrdimensionalität“ unbeachtet lässt. Eine „Wertschätzungspädagogik“ kann vielmehr als konstituierendes Element einer zeitgemäßen Bildung und Erziehung in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft betrachtet werden, das vielfältige *Chancen* für die Schulen der Gegenwart in sich birgt (vgl. Kap. 4 und Kap. 5.1).

Die obenstehenden Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass es durchaus sinnvoll, berechtigt und auch notwendig ist, die historischen Wurzeln einer an den Ideen von „Achtung“ und „Wertschätzung“ orientierten Pädagogik nicht unberücksichtigt zu lassen, sondern ihren Gehalt für eine zeitgemäße Bildung und Erziehung systematisch zu prüfen, auszuwerten und – wo möglich – für die Gegenwart weiterzuentwickeln oder neu zu formulieren. Des Weiteren dürfte die vorangegangene Analyse ausgewählter historischer „Vorläufer“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ veranschaulicht haben, dass es sich beim Begriff der „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext keinesfalls um einen flüchtigen pädagogischen „Modebegriff“ handelt, der keine Relevanz für die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft von Erziehung und Bildung besitzt. Wenn man bereits früher in der Geschichte entwickelte pädagogische Ansätze berücksichtigt, die Kinder und Jugendliche in ihrer anthropologischen Grundbeschaffenheit respektieren und in ihrem Recht auf Achtung anerkennen, so lässt sich resümierend festhalten, dass eine mo-

derne „Pädagogik der Wertschätzung“ auf bereits vorhandenen Konzepten aufbauen kann, wobei eine *ungeprüfte* oder *unkritische* „Übernahme“ derselben der veränderten gesellschaftlichen Situation im 21. Jahrhundert freilich nicht gerecht werden würde. Nur eine gründliche Prüfung und angemessene Berücksichtigung der *historischen* Wurzeln, der *anthropologischen* Grundlagen, der *pädagogischen* Implikationen, der *ethischen* Relevanz und der *rechtlichen* Verankerung einer „Wertschätzungspädagogik“ kann diese auf ein Fundament stellen, das in der Gegenwart trägt. Wie das Konzept einer *zeitgemäßen* „Pädagogik der Wertschätzung“ im Einzelnen aussehen kann und welche Aspekte *aktueller* pädagogischer Konzepte dabei relevant sind, soll im nun folgenden vierten Kapitel dieser Studie erörtert werden.

4 Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule – Grundlinien einer Systematik

Der Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule, der im Mittelpunkt dieses letzten Teils der Studie steht, soll in vier Schritten erfolgen. In Kapitel 4.1 soll zunächst der Frage nachgegangen werden, wo sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Rahmen aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen der Gegenwart verorten lässt. Dabei sollen die gegenwärtigen Entwicklungen im Bildungswesen im Spiegel internationaler Übereinkommen und Erklärungen, nationaler Beschlüsse und Empfehlungen sowie bundeslandspezifischer Regelungen am Beispiel Baden-Württembergs analysiert und in Beziehung zu dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gesetzt werden. Sodann sollen Signaturen von Nicht-Wertschätzung, die in heutigen Schulen auszumachen sind, einer kritischen Analyse unterzogen werden, wobei strukturelle und personale Aspekte unterschieden werden. In einem abschließenden ersten Resümee sollen dann die wichtigsten pädagogischen Herausforderungen, vor denen Schulen heute stehen, nochmals zusammenfassend dargestellt werden. – In Kap. 4.2 soll dann das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule entworfen werden, wobei es vor allem darum gehen wird, zentrale Leitideen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zu entwickeln, wichtige Aspekte einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ aufzuzeigen, tragende Säulen einer „wertschätzenden Schule“ zu konzipieren und schließlich „Dimensionen von Wertschätzungscompetenz“ zu modellieren. – In Kap. 4.3 soll dann schließlich die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ entfaltet werden, in der die im Rahmen dieser Studie herausgearbeiteten Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nochmals zu einem „Gesamtbild“ verbunden und abschließend zusammengefasst werden.

4.1 Pädagogik der Wertschätzung im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit und Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“

UNESCO-Bildungsagenda 2030¹

1 DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hg.) (2016): Bildung 2030. Incheon-Erklärung und

Im Folgenden soll nun untersucht werden, wie sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und pädagogischer Herausforderungen verorten lässt. Dabei sollen zunächst internationale bildungspolitische Entwicklungstendenzen thematisiert werden, wie sie sich im Spiegel weltweiter Übereinkommen und Erklärungen der UNESCO² zeigen. In einem zweiten Schritt sollen nationale Beschlüsse und Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz daraufhin untersucht werden, welche Entwicklungstendenzen für das Bildungswesen sich darin abzeichnen. Da diese KMK-Dokumente die Grundlage für die gegenwärtige Entwicklung des Schulwesens in Deutschland bilden, sollen sie anhand von Themenschwerpunkten detailliert auf die darin sich abzeichnenden Entwicklungstendenzen hin untersucht werden. Daran anschließend soll auf der Ebene der Bundesländer am Beispiel Baden-Württembergs exemplarisch der Frage nachgegangen werden, wie die strukturellen und inhaltlichen Rahmenvorgaben in diesem Bundesland beschaffen sind, auf deren Grundlage sich die schulische Bildung aktuell entfaltet. In einem weiteren Schritt soll unter schulkritischer Perspektive gefragt werden, ob es an heutigen Schulen „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ gibt – und worin diese ggf. bestehen. Schließlich sollen die aktuellen pädagogischen Herausforderungen zusammenfassend in den Blick genommen werden, vor denen Schulen und die in ihnen arbeitenden Lehrkräfte heute stehen.

Das folgende Kapitel soll also beginnen mit einer Analyse wichtiger internationaler und nationaler Übereinkommen zur Zukunft der Bildung. Dabei sollen folgende Leitfragen richtungweisend sein:

- Welche aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen und Tendenzen spiegeln sich in zentralen Übereinkommen, Erklärungen und Empfehlungen auf internationaler und nationaler Ebene wider?
- Finden sich in den internationalen und nationalen Richtlinien und Aktionsplänen inhaltliche Bezüge zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“? Gibt es gemeinsame Perspektiven und Zielrichtungen – oder zeigen sich Differenzen?
- Wo lässt sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ mit Blick auf zentrale Aussagen internationaler und nationaler Übereinkommen, Erklärungen und Empfehlungen zur Zukunft der Bildung verorten?

Aktionsrahmen. Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle; S. 22: Unterziel 4.7. Deutsche, Österreichische und Schweizerische UNESCO-Kommission.

- 2 Die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) ist die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Sie wurde 1945 gegründet und ist eine von 16 Sonderorganisationen der UN (*United Nations*). Derzeit sind 195 Mitgliedstaaten in der UNESCO vertreten. Die Übereinkommen, Erklärungen und Empfehlungen der UNESCO bestimmen maßgeblich bildungspolitische Entwicklungen weltweit; sie können daher als zentrale Dokumente für internationale Entwicklungstendenzen im Bereich von Bildung, Wissenschaft und Kultur betrachtet werden.

Der nun folgenden Analyse sollen ausgewählte zentrale Deklarationen auf internationaler und nationaler Ebene zugrunde gelegt werden, anhand derer die o. g. Fragestellungen untersucht werden.

4.1.1 Internationale bildungspolitische Entwicklungen im Spiegel von Übereinkommen und Erklärungen der UNESCO-Kommission

Wenn man fragt, welche internationalen Übereinkommen und Erklärungen die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen am stärksten beeinflussen und am deutlichsten repräsentieren, so ist zunächst festzustellen, dass es eine Fülle von UN-Übereinkommen gibt, an denen sich gegenwärtige Entwicklungen im Bildungsbe-
reich weltweit orientieren. Hier seien exemplarisch folgende Konventionen genannt, die bis heute einen nachhaltigen Einfluss auf globale bildungspolitische Gestaltungen und Entwicklungsprozesse ausüben³: das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (1989), das bereits in Kapitel 3.2 dieser Arbeit ausführlich thematisiert wurde; die „Erklärung der Weltkonferenz Bildung für alle“ (1990), in der die Schaffung von Bildungsangeboten für *alle* Menschen weltweit gefordert wird; die „Delhi-Erklärung“ (1993), welche die Überwindung von Ungleichheit beim Zugang zu Bildung zum Ziel hat; die „Salamanca-Erklärung“ (1994) über Prinzipien einer „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, in der erstmals weltweit verbindlich gefordert wird, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten und Schulen zu befähigen, allen Kindern mit ihren individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden; die „Erklärung zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieverziehung“ (1995), in welcher sich die Unterzeichnerstaaten verpflichten, die Bereiche der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung und der Demokratieverziehung in allen Bildungsinstitutionen konsequent zu verankern; die „Erklärung der E-9-Länder von Beijing“ (2001), in der es um die Förderung von benachteiligten Gruppen wie z. B. Kindern mit besonderem pädagogischem Förderbedarf, Migrant/innen, Angehörigen anderer Minderheiten und von Armut Betroffenen geht; das „Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ (2005), das für die Anerkennung kultureller Vielfalt in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen eintritt; die UN-Resolution des „Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung“ und die darin enthaltene Ausrufung der „Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2002), welche die Initiierung weltweiter Bildungsmaßnahmen zur nachhaltigen Entwicklung eines globalen Klima- und Umweltschutzes sowie zur Bekämpfung von Armut auf ihre Agenda geschrieben hat; das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006), das für die Realisierung inklusiver Bildung eintritt und bis heute starke Auswirkungen auf aktuelle bildungspolitische

3 Die einzelnen Erklärungen finden sich im englischen Originaltext online unter URL: <http://en.unesco.org>; in deutscher Übersetzung findet man die Dokumente online unter URL: <https://www.unesco.de> oder unter URL: <https://www.netzwerk-menschenrechte.de> [Stand: 21.02.2017].

Entwicklungen hat; und schließlich das von der UNESCO verabschiedete „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015), in dem der globalen Bildung eine Schlüsselrolle zur Erreichung der ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen „Nachhaltigkeitsziele“ zugesprochen wird.

Aber auch ältere und z. T. nicht ausschließlich bildungsspezifische Deklarationen spielen bis in die Gegenwart eine wichtige Rolle bei der Bildungsplanung und -entwicklung: so z. B. das „Übereinkommen gegen Diskriminierung im Bildungswesen“ (1960), das die Förderung von gleichen Bildungschancen und gleicher Behandlung für alle Menschen weltweit forderte; das „Internationale Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung“ (1965), in dem Maßnahmen zur Bekämpfung von rassistischen Vorurteilen – insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung und der Kultur – verabschiedet wurden; der „Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ (1966), in dem die Abschaffung von Diskriminierung aufgrund „der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status“ beschlossen wurde; und schließlich das „Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“ (1979), das auch im Bildungsbereich wichtige Entwicklungen in Richtung einer „Gleichstellung“ und „Geschlechtergerechtigkeit“ in Gang setzte. Da sich viele dieser Aspekte in der neuesten globalen UNESCO-Bildungsagenda „Bildung 2030“ aus dem Jahr 2015 in komprimierter Form wiederfinden, sei dieses Dokument der nun folgenden Analyse zugrunde gelegt.

Das aktuellste und zentralste internationale Dokument, welches die globalen Ziele, Entwicklungen und Tendenzen der Bildung im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts widerspiegelt, ist zweifellos die UNESCO-Agenda „Bildung 2030“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016)⁴. Auf dem internationalen „Weltbildungsforum“ der UNESCO, das 2015 in Incheon (Republik Korea) stattfand, verabschiedeten Bildungsminister/innen, Repräsentant/innen unterschiedlicher Organisationen, Vertreter/innen der Zivilgesellschaft sowie Bildungsexpert/innen aus aller Welt eine „Erklärung“ und einen „Aktionsrahmen für Bildung 2016-2030“ (*Education 2030 Framework for Action*), der aufzeigt, wie das globale Nachhaltigkeitsziel einer „inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung“ für alle Menschen weltweit bis 2030 umgesetzt werden kann. Die Agenda „Bildung 2030“ konkretisiert und expliziert somit die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in New York 2015 verabschiedete Erklärung der „nachhaltigen Entwicklungsziele“ (*Sustainable Development Goals*), insbesondere im Hinblick auf das Entwicklungsziel Nr. 4 (SDG 4), das da lautet: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und

4 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die „Langfassung“ der „Agenda Bildung 2030“, die 2016 erstmals in deutscher Übersetzung erschienen ist und neben dem „Aktionsrahmen“ auch die „Incheon-Erklärung“ enthält (online unter URL: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030.html> [Stand: 12.02.2017]). Auf diese Ausgabe beziehen sich auch die Seitenangaben, die von der 2017 in Druckform veröffentlichten „Kurzfassung“ des „Aktionsrahmens“ abweichen.

hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen“ (ebd., S. VIII). Die „Bildungsagenda 2030“ versteht sich somit als wichtigen Teil der von der UN formulierten globalen Ziele für eine nachhaltige Entwicklung, die im Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015) festgelegt wurden.

Der „Aktionsrahmen für Bildung 2016-2030“ steht in der unmittelbaren Nachfolge des globalen Aktionsprogramms „Bildung für alle 2000-2015“, das auf der 1990 in Jomtien (Thailand) verabschiedeten „Erklärung der Weltkonferenz ‚Bildung für Alle‘“ (*World Declaration on Education for All*) basiert und eine umfassende Realisierung des in Artikel 26 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (*Universal Declaration of Human Rights*) von 1948 sowie in Artikel 28 des „Übereinkommens über die Rechte des Kindes“ (*Convention on the Rights of the Child*) von 1989 festgeschriebenen „Rechts auf Bildung“ für alle Menschen fordert. Dabei wurde insbesondere der universelle Zugang zu Bildung für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen weltweit und die Verwirklichung von mehr Bildungsgerechtigkeit bis 2015 postuliert. Die „Bildungsagenda 2030“ bekräftigt diese Ziele und differenziert sie weiter aus. Obgleich bereits in der Erklärung „Bildung für Alle 1990“ der Aspekt der Bildungsgerechtigkeit thematisiert wurde, geht die „Bildungsagenda 2030“ über die bisher formulierten globalen Bildungsziele deutlich hinaus, indem nicht nur der weltweite Zugang zu Bildung für alle Menschen gefordert wird, sondern auch Kriterien für die Qualität von Bildung benannt werden. Die in der globalen „Agenda 2030“ formulierten Ziele und Prinzipien für die Bildung der Zukunft sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Die „Bildungsagenda 2030“ besteht aus zwei Teilen: 1. der „Incheon-Erklärung“, in der die Grundsätze einer „inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung“ sowie eines „lebenslangen Lernens für alle“ dargelegt werden, und 2. dem „Aktionsrahmen“, in dem diese Grundsätze ausdifferenziert und durch konkrete Implementationsstrategien ergänzt werden. Die „Incheon-Erklärung“ beginnt mit der Darlegung einer „neuen Vision für die Bildung“, die nach Aussage der Verfasser/innen im SDG 4 („Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten lebenslangen Lernens sicherstellen“) und seinen Unterzielen erfasst ist (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016, S. VIII). Nach Aussage der Verfasser ist diese „neue Vision“ einer „inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung“ für alle Menschen „transformativ und universell“; sie „benennt die globalen und nationalen Herausforderungen im Bereich der Bildung“ (ebd.). Die Agenda versteht sich also als ein weltweit gültiger Plan, der die Bildungswirklichkeit in allen Unterzeichnerländern bis 2030 nachhaltig verändern und optimieren soll.

Was die ethische Grundlage und die Wertebasis betrifft, die der neuen Bildungsagenda zugrunde liegen, so wird in der „Agenda 2030“ Folgendes festgestellt: „Sie ist inspiriert durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die auf Menschenrechten und Menschenwürde, sozialer Gerechtigkeit, Inklusion, Schutz kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt und geteilter Verantwortung und Rechenschaftspflicht basiert“ (ebd.). In dieser Beschreibung kommt zum Ausdruck, dass die „Vision“, die in der Agenda entfaltet wird, auf *humanistischen Wer-*

ten beruht, sich in der Idee der *Menschenwürde* und der darauf beruhenden *Menschenrechte* gründet und sich *demokratischen* Grundprinzipien verpflichtet weiß. Zugleich wird in der „Agenda 2030“ auf die große Bedeutung von *Bildung* für eine nachhaltige globale Entwicklung und für den Weltfrieden hingewiesen: „Sie ist für Frieden, Toleranz, menschliche Erfüllung und nachhaltige Entwicklung essentiell“ (ebd.). Deshalb gelte es nicht nur, die Umsetzung der „unerledigten Aufgaben“ aus der Vorgängeragenda „Bildung für alle“ weiterhin konsequent voranzubringen, sondern auch die erweiterten Ziele entschlossen zu realisieren.

Als Leitziele und Grundprinzipien werden in der „Incheon-Erklärung“ im Rahmen der „Bildungsagenda 2030“ die folgenden genannt:⁵

1. **„Ausbau des Zugangs zu Bildung“:** Dies soll durch die „Bereitstellung einer 12-jährigen kostenlosen, öffentlich finanzierten, chancengerechten hochwertigen Grund- und Sekundarbildung“ sichergestellt werden, wobei mindestens 9 Schuljahre für alle jungen Menschen weltweit verpflichtend sein sollen. Die „unerledigten Aufgaben“ der Vorgängeragenda sollen somit konsequent weitergeführt werden (ebd.).
2. **„Inklusion und Chancengerechtigkeit“:** Die Unterzeichner der „Bildungsagenda 2030“ verpflichten sich, „gegen alle Formen von Exklusion und Marginalisierung, Disparität und Ungleichheit bei Zugang, Teilhabe und Lernergebnissen anzugehen“. Dazu gehört auch die Verpflichtung, „die notwendigen Veränderungen in Bildungsstrategien und -politik vorzunehmen“ und die „Bemühungen auf die am stärksten Benachteiligten, insbesondere jene mit Behinderungen, zu fokussieren, um sicherzustellen, dass niemand zurückgelassen wird“ (ebd.).
3. **„Gleichberechtigung der Geschlechter“:** Die Agenda stellt klar, dass sich ihre Unterzeichner „der Förderung geschlechtersensibler Policies, Planung und Lernumfelder, der Einbindung von Geschlechterfragen in Lehrerausbildung und Lehrpläne und der Abschaffung geschlechterbasierter Diskriminierung und Gewalt an Schulen“ verpflichtet sehen (ebd.). In einer im Anhang veröffentlichten Stellungnahme heißt es dazu: „Die Incheon-Erklärung verpflichtet uns zu Recht zu nicht diskriminierender Bildung, die die Bedeutung von Geschlechtergleichberechtigung und der Stärkung von Frauen für nachhaltige Entwicklung anerkennt“ (ebd., S. XIII).
4. **„Hochwertige Bildung“:** Diese soll nicht nur auf die qualitative Verbesserung „grundlegender Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten“ sowie kognitiver „analytischer Problemlösungsstrategien“ zielen, sondern auch auf den Erwerb von „zwischenmenschlichen und sozialen Kompetenzen auf hohem Niveau“ ausgerichtet sein (ebd., S. VIII). Es geht hierbei nach Auffassung der Unterzeichner um die „Entwicklung der Fähigkeiten, Werte und Einstellungen“, die Menschen befähigen, „ein gesundes und erfülltes Leben zu leben, fundierte Entscheidungen zu treffen und auf lokale und globale Herausforderungen zu reagieren“

5 Die im Folgenden durchgeführte Untergliederung und Bezifferung der Abschnitte entspricht nicht dem Originaltext, sondern wurde für die vorliegende Analyse neu vorgenommen.

(ebd., S. IX). Dies soll durch „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (*BNE*) und „Weltbürgerschaftsbildung“ (*Global Citizenship Education*) geschehen (ebd.). Zudem wird die Wichtigkeit der „Aus- und Weiterbildung zum Thema Menschenrechte“ in allen Bildungsbereichen betont (ebd.)

5. **„Lebenslanges Lernen“:** Die Unterzeichner/innen der „Bildungsagenda 2030“ verpflichten sich zur Förderung „hochwertiger Möglichkeiten lebenslangen Lernens“. Dies umfasst nicht nur die weltweite Sicherung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf hohem Niveau, sondern auch die Verpflichtung, zu gewährleisten, „dass alle Jugendlichen und Erwachsenen, insbesondere Mädchen und Frauen, maßgebliche und anerkannte funktionale Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeiten erreichen und Basisqualifikationen erlangen“. Dazu gehört auch die „Anerkennung, Bewertung und Akkreditierung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch außerschulische und informelle Bildung erworben wurden“ (ebd.).
6. **„Bildung in Konflikt- und Notsituationen“:** Kinder, die in von Konflikten, Krisen und Notsituationen betroffenen Gegenden leben, haben häufig keine Möglichkeit zum Schulbesuch. Die Unterzeichner der „Agenda 2030“ verpflichten sich daher zur „Entwicklung inklusiverer, reaktionsschnellerer und widerstandsfähigerer Bildungssysteme, um den Bedürfnissen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, darunter innerhalb eines Landes Vertriebene und Flüchtlinge“, gerecht zu werden. Die weltweite Bildungsagenda betont außerdem die Notwendigkeit, „Bildung in geschützten, fördernden und sicheren gewaltfreien Lernumfeldern zu vermitteln“ (ebd.).

Damit sind die zentralen Ziele und Prinzipien der „Incheon-Erklärung“ im Rahmen der Agenda „Bildung 2030“ zusammenfassend umrissen. In einer ersten Bilanz lässt sich festhalten, dass die in dieser Erklärung genannten Ziele und Prinzipien im Wesentlichen vier inhaltliche Schwerpunkte aufweisen: A. Inklusive Bildung, B. Chancengerechte Bildung, C. Weltbürgerschaftsbildung und D. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei sollen im Sinne der Erklärung alle Bildungsangebote qualitativ „hochwertig“ und „lebenslang“ für alle Menschen zugänglich sein. Was die Frage betrifft, wie sich diese Ziele zu den Grundsätzen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verhalten, so wird bereits hier deutlich, dass die o. g. Ziele und Prinzipien grundsätzlich im Einklang mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen bzw. dass die Anliegen einer solchen durchaus mit den Zielen und Prinzipien der „Agenda 2030“ kompatibel sind. Hierbei sind vor allem folgende – beiden Konzepten gemeinsame – Aspekte zu nennen:

- Wertschätzung der Bildungsbedürfnisse aller Menschen durch den Ausbau des Zugangs zu Bildung und den Abbau von Bildungsbarrieren;
- Wertschätzung von potenziell marginalisierten oder diskriminierten Bevölkerungsgruppen wie Menschen mit Behinderungen oder sozial Benachteiligten durch inklusive und chancengerechte Bildungsangebote;
- Wertschätzung von Frauen durch Abschaffung von Diskriminierung und Einrichtung geschlechtersensibler Bildungsangebote;

- Wertschätzung des menschlichen Grundrechtes auf eine gewaltfreie Erziehung durch die Verpflichtung zur Abschaffung von Gewalt an Schulen;
- Wertschätzung sozialer Grundbedürfnisse durch den Erwerb interpersonaler und sozialer Kompetenzen auf hohem Niveau;
- Wertschätzung salutogenetischer Grundbedürfnisse durch die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten, Werte und Einstellungen;
- Wertschätzung des menschlichen Bedürfnisses nach einem (sinn-)erfüllten Leben durch die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten, Werte und Einstellungen;
- Wertschätzung des lebenslangen Lernbedürfnisses von Menschen durch die Förderung hochwertiger Möglichkeiten lebenslangen Lernens;
- Wertschätzung von Kindern in Konflikt-, Krisen- und Notsituationen sowie von Vertriebenen und Flüchtlingen durch die Verpflichtung zur Ermöglichung von Bildung in geschützten, fördernden, sicheren und gewaltfreien Lernumfeldern;
- Wertschätzung der grundlegenden Rechte aller Menschen durch umfassende Menschenrechtsbildung;
- Wertschätzung der globalen humanen Verbundenheit durch Weltbürgerschaftsbildung;
- Wertschätzung der natürlichen Umwelt durch die Verwirklichung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Diese Auflistung von Aspekten und Positionen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die mit dem Ansatz der „Bildungsagenda 2030“ kompatibel sind, zeigt, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der in der „Incheon-Erklärung“ formulierten globalen Bildungsziele für das erste Drittel des 21. Jahrhunderts leisten kann. Wie dieser im Einzelnen aussehen kann, soll in Kap. 4.2 dieser Studie näher dargelegt werden. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die in der „Agenda 2030“ dargelegten Positionen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. hinsichtlich folgender Aspekte ausdifferenziert bzw. erweitert werden müssen:

1. Bei der „geschlechtergerechten“ Bildung, die zu Recht den Anspruch erhebt, die Marginalisierung und Diskriminierung von Frauen weltweit zu beenden, sollte der Aspekt der „gendersensiblen“ Bildung hinzugefügt und mitbedacht werden, der bei allen Bildungsangeboten auch diejenigen Menschen explizit mit einschließt, die sich nicht in einem binären Geschlechtersystem wiederfinden, also z. B. intersexuelle oder sich als transgender oder queer identifizierende Menschen. So sollte die geschlechtliche Identität und die sexuelle Orientierung, insbesondere bei homo- oder transsexuellen Menschen, welche immer noch in vielen Ländern der Erde ein Ausschlusskriterium für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe darstellt, im Rahmen einer „gendersensiblen“ Bildung explizit thematisiert und berücksichtigt werden.
2. Bei der Bildung von Kindern und Jugendlichen, die in Konfliktregionen oder Notsituationen leben, aus ihrer Heimat vertrieben wurden oder aus ihrem Land

geflohen sind, sollte ein „traumasensibler“ pädagogischer Umgang für alle pädagogischen Fachkräfte und Bildungseinrichtungen zum Standard gehören. Kinder und Jugendliche, die Krieg, Gewalt oder Naturkatastrophen erlebt haben, bedürfen besonderer Formen psychologischer Begleitung und pädagogischer Unterstützung, um überhaupt in der Lage zu sein, Bildungsangebote effektiv zu nutzen. Hierzu sind entsprechende traumapädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten unerlässlich, deren Aneignung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals systematisch gefördert werden sollte.

3. Bei der „Menschenrechtsbildung“ sollten die „Kinderrechte“ als eine besondere Ausprägung der Menschenrechte für junge Menschen in allen Bildungsphasen explizit benannt und mitberücksichtigt werden. Gerade für junge Menschen stellen die „Kinderrechte“, mit denen sich Kinder und Jugendliche in der Regel mühelos identifizieren können, eine elementare und unverzichtbare Grundlage zum Verständnis ihrer unveräußerlichen Rechte und zum aktiven Eintreten für diese dar. Nur auf der Grundlage einer genauen Kenntnis ihrer Rechte kann Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, Klage zu erheben, wenn Erwachsene diesen Rechten zuwiderhandeln. Die „Kinderrechte“ als ein wesentlicher Teil der „Menschenrechte“ sind somit im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ein notwendiger Inhalt von Bildung.

In den o. g. Punkten geht der Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ also in gewisser Hinsicht über die Auffassungen hinaus, die in der „Bildungsagenda 2030“ formuliert werden. Dennoch lässt sich bereits an dieser Stelle festhalten, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Wesentlichen mit den Zielen der weltweiten „Bildungsagenda“ für die nächste Dekade kompatibel ist.

Was den 2. Teil der „Agenda 2030“ betrifft, den „Aktionsrahmen für inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle“, so enthält dieser weitere im Kontext der vorliegenden Studie relevante Gesichtspunkte, die im Folgenden thematisiert werden sollen. Innerhalb dieses „Aktionsrahmens“ wird das in „SDG 4“ genannte „Hauptziel“ einer „inklusiven, chancengerechten, hochwertigen und lebenslangen Bildung“ nochmals in sieben „Unterziele“ untergliedert, von denen insbesondere das letzte im Rahmen der o. g. Fragestellung von Bedeutung ist. Dieses „Unterziel 4.7“ der „Bildungsagenda 2030“ lautet in deutscher Übersetzung wie folgt: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Weltbürgerschaftsbildung und Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (ebd., S. 22).

Über die bereits genannten Gesichtspunkte hinaus tauchen in dieser Zielformulierung folgende weitere Aspekte auf, die im Kontext des Themas der vorliegenden Studie relevant sind: die „Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit“ und die „Wertschätzung kultureller Vielfalt“. Bemerkenswert ist hierbei, dass in diesen Formulierungen nicht nur der Begriff der „Kultur“, sondern auch derjeni-

ge der „Wertschätzung“ *explizit* auftaucht. Im Rahmen einer globalen „Bildung“ im Sinne der o. g. Zielperspektiven geht es also um die Entwicklung einer „Kultur“, die sich durch „Frieden“ und „Gewaltlosigkeit“ im Umgang des Einzelnen mit den Menschen der näheren und weiteren Umgebung, aber auch im Rahmen der Weltgemeinschaft auszeichnet. Hierbei ist die Akzeptanz „kultureller Vielfalt“ im Sinne einer „Wertschätzung“ unterschiedlicher Kulturen ein konstituierender Bestandteil. Auch hier gibt es also unmittelbare Parallelen zu den Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“: Menschen sollen unabhängig von ihrer kulturellen Identität unbedingte Wertschätzung erfahren, wobei Bildung die Menschen dazu befähigen soll. Man könnte also der obenstehenden Auflistung gemeinsamer Aspekte noch folgenden Punkt hinzufügen:

- Wertschätzung von kultureller Vielfalt als Bereicherung, nicht als Bedrohung der eigenen kulturellen Identität als ein wesentliches Bildungsziel.

Auch hier ist im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gegenüber der Formulierung der „Agenda 2030“ m. E. noch eine Ergänzung in der Weise angebracht, dass die geforderte „Wertschätzung“ sich nicht auf kulturelle Vielfalt beschränken darf, sondern auch auf die Anerkennung ethnischer, weltanschaulicher, religiöser, gesellschaftlicher und geschlechtlicher Vielfalt bezogen werden sollte. „Diversität“ in jeglicher Hinsicht sollte bei der pädagogischen Vermittlung unterschiedlicher Lebensformen, Lebensstile und Lebensziele in einer Gesellschaft explizit benannt und in wertschätzender Weise thematisiert werden. Dabei sollten freilich die Grundwerte und Grundprinzipien einer offenen und freiheitlich-demokratischen Gesellschaft sowie deren Bedrohung durch radikale, fundamentalistische, extremistische oder terroristische Bewegungen und Bestrebungen nicht aus den Augen verloren werden. Hier muss sich eine offene und pluralistische Gesellschaft ggf. auch als eine „wehrhafte“ Demokratie erweisen, welche die gewaltsame Zerstörung ihrer freiheitlichen Grundwerte sowie ihrer demokratischen Grundordnung nicht zulässt.

Was die „Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit“ betrifft, so steht dieses von der „Agenda 2030“ geforderte Bildungsziel in voller Übereinstimmung mit dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Will man eine solche „Kultur“ gesamtgesellschaftlich und weltweit etablieren, so bedarf es der Einübung und Schaffung einer „Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit“ im täglichen Miteinander in den Bildungseinrichtungen der Gegenwart. Insofern kann die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule einen wesentlichen Beitrag zu einer Verwirklichung von „Unterziel 4.7“ der „Bildungsagenda 2030“ leisten. Diese Übereinstimmung lässt sich in folgendem Punkt zusammenfassen:

- Wertschätzung von Völkerverständigung und Frieden als zentrale Ziele von Bildung im 21. Jahrhundert.

Auch hierzu bedarf es konsequenter Professionalisierungsmaßnahmen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zur Steigerung ihrer Kompetenzen im

Bereich interkulturellen Lernens und friedenspädagogischer Konzepte. Dieser Gedanke leitet über zum nächsten Themenaspekt: den Umsetzungsstrategien für die „Agenda 2030“.

Möglichen „Strategien“ und „Implementierungsmechanismen“ zur Umsetzung der o. g. globalen Bildungsziele widmet der „Aktionsrahmen 2030“ breiten Raum. Hier wird insbesondere auf die Bedeutung einer Förderung wertgebundener Einstellungen und Fähigkeiten hingewiesen, die eine wirksame Realisierung der Bildungsziele erst ermöglichen. So wird z. B. folgende Strategie zur Verwirklichung der globalen Ziele vorgeschlagen: „Lernenden beider Geschlechter und aller Altersgruppen Möglichkeiten bieten, lebenslang Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen zu erwerben, die zum Aufbau friedlicher, gesunder und nachhaltiger Gesellschaften notwendig sind“ (ebd., S. 23). Hier wird auf die zentrale Bedeutung nicht nur von „Kenntnissen“ und „Fähigkeiten“, sondern auch von „Werten“ und „Einstellungen“ hingewiesen, die auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine wichtige Rolle spielen. An anderer Stelle liest man: „Der Inhalt einer solchen Bildung muss relevant sein und den Fokus sowohl auf kognitive als auch auf nicht-kognitive Aspekte des Lernens legen“ (ebd., S. 22). Dem ist auch im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unbedingt zuzustimmen, da sich diese nicht in rein kognitiven Kompetenzaspekten erschöpfen darf, sondern immer auch emotionale, volitionale und aktionale Aspekte mit einbeziehen sollte. „Wertschätzung“ als ein soziales Grundbedürfnis und als eine humane Grundeinstellung umfasst immer den ganzen Menschen in seiner Totalität; dem sollte ein zukunftsorientierter Bildungsansatz Rechnung tragen, wie dies auch die „Bildungsagenda 2030“ nahelegt. Der gemeinsame Gesichtspunkt kann wie folgt formuliert werden:

- Wertschätzung des ganzen Menschen in seiner kognitiven, emotionalen, volitionalen und aktionalen Dimension im Bildungsprozess.

Abschließend sei noch auf zwei zentrale „Implementierungsmechanismen“ hingewiesen, die innerhalb des „Aktionsrahmens 2030“ genannt werden. Zunächst sei hier der „Implementierungsmechanismus 4.a“ angeführt, der wie folgt lautet: „Bildungseinrichtungen schaffen und verbessern, die kinderfreundlich, sensibel gegenüber Behinderungen und gendersensibel sind sowie sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebungen für alle schaffen und verbessern“ (ebd., S. 23). Mit dieser Formulierung werden die Bildungsinstitutionen als Ganzes in den Blick genommen, die im Sinne einer nachhaltigen Organisationsentwicklung aufgefordert sind, sich konsequent in Richtung der o. g. Bildungsziele und -prinzipien weiterzuentwickeln. Die Verfasser der „Agenda 2030“ betonen in diesem Zusammenhang nochmals die zentrale Bedeutung der Schaffung einer sicheren Umgebung und eines gewaltfreien Schulklimas: „Geschlechterbasierte Gewalt in Schulen ist ein bedeutendes Hindernis für die Bildung von Mädchen. Viele Kinder sind ständig Gewalt an Schulen ausgesetzt: Jährlich werden geschätzte 246 Millionen Mädchen und Jungen in oder in der Umgebung der Schule belästigt und missbraucht“ (ebd., S. 24). Deshalb fordert der Aktionsplan bildungspolitische Planungen und Umsetzungen, „die sensibel für Gender und Behinderung sind, und Normen und Systeme

fördern, die sicherstellen, dass Schulen sicher und gewaltfrei sind“ (ebd.). Es ist m. E. evident, welch zentrale Rolle einer „Pädagogik der Wertschätzung“ innerhalb solcher zeitgemäßer Bildungseinrichtungen zukommt.

Auch der „Implementierungsmechanismus 4.c“ ist im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Er lautet in Kurzfassung: „Bis 2030 die Ausbildung qualifizierten Bildungspersonals sicherstellen“, was auch durch internationale Zusammenarbeit in und mit sog. „Entwicklungsländern“ erfolgen soll (ebd., S. 26). Hierzu führt der „Aktionsplan“ aus: „Lehrer spielen bei der Erreichung der gesamten Bildungsagenda 2030 eine ausschlaggebende Rolle, daher ist dieses Unterziel entscheidend“ (ebd.). An anderer Stelle wird diese Grundaussage präzisiert und mit Forderungen zu einem wertschätzenden Umgang mit Lehrpersonen auf allen Ebenen verbunden: „Da Lehrkräfte eine grundlegende Voraussetzung sind, um hochwertige Bildung zu garantieren, sollten Lehrkräfte und Pädagogen gestärkt, adäquat rekrutiert und entlohnt, motiviert, professionell qualifiziert und innerhalb gut ausgestatteter, effizient und effektiv geleiteter Systeme unterstützt werden“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass die globale „Bildungsagenda“ den Lehrpersonen eine Schlüsselrolle zuspricht, die nicht nur in Form einer qualitativ hochwertigen Bildung und lebenslangen Fort- und Weiterbildung angemessen berücksichtigt werden soll, sondern auch in einer grundlegenden Anerkennung und Wertschätzung von Lehrpersonen in ideeller, fachlicher und materieller Hinsicht. Professionelle Unterstützung sollte Lehrpersonen lebenslang zuteilwerden: „Schließlich leisten Lehrer, mit Unterstützung der Schulleitungen, Regierungsbehörden und Gemeinden, einen großen Beitrag zur Verbesserung der Lernergebnisse von Lernenden“ (ebd.). Hier wird eine grundsätzlich wertschätzende Haltung gegenüber den Leistungen von Lehrpersonen deutlich. Darüber hinaus sieht die „Agenda 2030“ in Lehrpersonen wichtige „Change Agents“ für die Weiterentwicklung von schulischer Bildung, indem sie feststellt: „Es gibt viele Belege dafür, dass Lehrkräfte offen für Veränderungen und hoch motiviert sind, im Lauf ihres Arbeitslebens weiter zu lernen und sich weiter zu entwickeln. Gleichzeitig brauchen sie Zeit und Raum, um mehr Initiativen zur Zusammenarbeit mit dem Kollegium und der Schulleitung zu ergreifen und Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung wahrzunehmen“ (ebd.). Nur dann können Lehrpersonen ihren verantwortungsvollen Bildungs- und Erziehungsauftrag also angemessen umsetzen, wenn ihnen dazu genügend Zeit, ausreichend Raum und adäquate Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist diese Forderung m. E. zentral, da nur Lehrpersonen, die in ihrem Wirken und in ihrer Verantwortung „wertgeschätzt“ werden, diejenigen „Wertschätzungskompetenzen“ nachhaltig vermitteln können, die auch im Rahmen der globalen „Agenda 2030“ *implizit* thematisiert und gefordert werden. Hier findet sich also eine letzte wichtige Parallele:

- Wertschätzung als Anerkennung von Lehrpersonen mit ihrem Bedürfnis nach professioneller Unterstützung und lebenslanger Fort- und Weiterbildung sowie nach Zeit und Raum für institutionelle Veränderungs- und persönliche Entwicklungsprozesse.

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: Die Analyse und der Vergleich der Ziele und Prinzipien der globalen „Bildungsagenda 2030“ mit dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ hat gezeigt, dass es zwischen beiden Konzepten zahlreiche Übereinstimmungen und Parallelen gibt. Anhand von 16 Punkten wurde aufgezeigt, wo die inhaltlichen Überschneidungen zwischen der „Bildungsagenda 2030“ und einer – im Folgenden noch genauer zu konzipierenden – „Pädagogik der Wertschätzung“ im Einzelnen liegen. Darüber hinaus wurden Bereiche genannt, in denen eine Modifizierung oder Erweiterung des Ansatzes der „Agenda 2030“ durch die Konzeption einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sinnvoll erscheint. Abschließend kann konstatiert werden, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der globalen „Bildungsagenda“ leisten kann, welche die UN-Staatengemeinschaft für die Bildung im ersten Drittel des 21. Jahrhunderts weltweit beschlossen hat.

4.1.2 Nationale Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

Die 1948 gegründete und bis heute in regelmäßigem Turnus tagende „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“, in der die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister/innen der Länder zusammenarbeiten, legt seit ihrem Bestehen Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen und Staatsabkommen vor, durch die dem unter Länderhoheit geregelten Bildungswesen ein verbindlicher Rahmen vorgegeben wird.⁶ In Angelegenheiten von länderübergreifender Bedeutung sollen diese Regelungen für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit sorgen. Dabei wird auf Detailregelungen verzichtet, um der erwünschten Vielfalt im föderalen Bildungswesen Raum zu geben und Innovationen zu ermöglichen. Somit spiegeln sich in den Beschlüssen und Empfehlungen der „Kultusministerkonferenz“ (KMK) zentrale Entwicklungen im deutschen Bildungswesen wider, weshalb diese als Grundlage der nun folgenden Analyse dienen sollen.

Hinsichtlich des Verhältnisses der KMK-Beschlüsse zu den UNESCO-Erklärungen ist zunächst Folgendes festzustellen: Die Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz greifen die Themen der UNESCO-Übereinkommen auf und formulieren Standards und Umsetzungsrichtlinien für die verschiedenen Inhaltsbereiche. Diese Richtlinien geben Orientierungen für die bildungspolitischen Entscheidungen und Gestaltungen der einzelnen Bundesländer. Bei der nun folgenden Auswahl von KMK-Beschlüssen und Empfehlungen, anhand derer die Analyse erfolgen soll, waren folgende Kriterien ausschlaggebend: die Aktualität der Doku-

6 Vgl. hierzu die Angaben auf der Homepage der deutschen Kultusministerkonferenz, auf der auch die im Folgenden erwähnten oder zitierten Beschlüsse, Empfehlungen und Vereinbarungen der KMK im Originalwortlaut nachlesbar sind. Online unter URL: <https://www.kmk.org> [Stand: 24.02.2017].

mente, das Abdecken vielfältiger inhaltlicher Aspekte und die Relevanz für das Thema der vorliegenden Studie. So erfolgte die Auswahl der KMK-Dokumente nach sechs übergeordneten Themenbereichen, die auch der folgenden Gliederung zugrunde gelegt werden sollen. Es sind dies die folgenden Themenbereiche: 1. Sonderpädagogische Förderung/Inklusive Bildung; 2. Migration und Integration/Interkulturelle Bildung; 3. Demokratieerziehung/Menschenrechtsbildung; 4. Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung; 5. Sonstige Themen/Einzelfragen und 6. Lehrerbildung/Kompetenzen von Lehrpersonen. Die Analyse folgt der o. g. Nummerierung.

1. Sonderpädagogische Förderung/Inklusive Bildung

Das Thema, das im bundesweiten bildungspolitischen Diskurs den aktuell wohl breitesten Raum einnimmt, ist die Frage, wie die in der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ von 2006 geforderte umfassende Realisierung inklusiver Bildungsangebote in den einzelnen Bundesländern bildungspolitisch umgesetzt und pädagogisch gestaltet werden kann. Die Grundsätze der „Behindertenrechtskonvention“, welche die Bundesregierung 2007 durch Ratifizierung offiziell anerkannt hat, gelten seit ihrem Inkrafttreten 2009 für das gesamte Bildungswesen in Deutschland. Damit ist das in Artikel 24 dieser Konvention beschriebene Recht auf eine gemeinsame Beschulung aller Schüler in einer Regelschule bundesweit rechtsverbindlich geworden. Bereits in der „Salamanca-Erklärung“ (1994) war explizit gefordert worden, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten. Die 2006 von der UNO-Generalversammlung in New York verabschiedete und 2008 in Kraft getretene „Behindertenrechtskonvention“ greift die Forderung nach inklusiver Bildung auf. In der „Abschlusserklärung der Weltbildungskonferenz“ in Genf (2008) wird diese Forderung erneut bekräftigt, wobei alle Mitgliedsstaaten aufgefordert werden, „inklusive Bildungssysteme“ zu verwirklichen.

In ihrem Beschluss mit dem Titel „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung“ (2010) bestätigt die Kultusministerkonferenz zunächst die volle Anerkennung der in Artikel 24 der „Behindertenrechtskonvention“ dargelegten Ziele und Prinzipien einer „inklusive Bildung“. Die Kultusminister/innen der Länder stellen zugleich fest, dass diese staatliche Verpflichtung dem Vorbehalt einer „progressiven Realisierung“ unterliegt, d. h., dass ihre Verwirklichung „nicht innerhalb eines kurzen Zeitraumes“ erfolgen kann, sondern als „gesamtgesellschaftliches Vorhaben“ längerfristig angelegt ist (vgl. KMK-Beschluss von 2010, S. 2). So spricht der Beschluss von einem „schrittweisen Umgestaltungsprozess der allgemeinen Schulen zu inklusiven Bildungseinrichtungen“, wobei auch „Förderschulen“ sich für „Schüler/innen ohne Behinderung“ öffnen können, um dort „gemeinsames Lernen“ zu ermöglichen (ebd., S. 6). Bereits in diesem ersten Dokument zur „inklusive Bildung“ benennt die KMK wichtige Ziele, Prinzipien und Herausforderungen, die mit einer solchen inklusiven Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen verbunden sind. Diese liegen nicht nur im Bereich der strukturellen Gestaltung des Schulwesens, der

Curriculumplanung, der Unterrichtsgestaltung, der Leistungsbeurteilung und der Schulabschlüsse, sondern auch im Bereich der Einstellungen und der pädagogischen Kompetenzen der Lehrpersonen. Zum einen bedarf es nach Auffassung der Kultusministerkonferenz im Hinblick auf Kinder mit Behinderungen eines „pädagogischen Perspektivwechsels“, der den „Wandel von einer institutionsbezogenen zu einer personenbezogenen Sichtweise“ beinhaltet (ebd., S. 4 und S. 8). Andererseits wird dabei die „besondere Bedeutung der individuellen Förderung“ verdeutlicht – beides Grundprinzipien, die bereits in den „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung“ (1994) dargelegt wurden und „der Intention der Behindertenrechtskonvention entsprechend“ weiterentwickelt wurden (KMK-Beschluss von 2010, S. 7f).

Der KMK-Beschluss von 2010 macht an mehreren Stellen deutlich, wie wichtig in dem Prozess der inklusiven Umwandlung von Schulen eine positive *Einstellung* gegenüber „Anderssein“ und „Vielfalt“ ist. So wird darin konstatiert, dass die „Akzeptanz von Anderssein und Verschiedenheit sowie der Umgang mit Vielfalt“ den jeweiligen „Entwicklungsstand der Gesellschaft unter dem Blickwinkel des Miteinanders, der Solidarität, der Teilhabe und Teilnahme“ kennzeichnen (ebd., S. 8f). In dem KMK-Beschluss wird weiterhin ausgeführt: „Die Kompetenzen der allgemeinen Schule im Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft sind ebenso wie ihre Einstellungen zur Akzeptanz von Verschiedenheit zu stärken“ (ebd.). In diesem Kontext kommt nun auch die Haltung der „Wertschätzung“ ins Spiel, denn – wie der KMK-Beschluss zu Recht feststellt – nur „Gruppen, in denen Vielfalt anerkannt und *wertgeschätzt* wird, bieten Chancen für alle Kinder, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 3). Bereits an dieser Stelle wird deutlich, wie zentral die Dimension der *Haltungen* und *Einstellungen* im aktuellen Umgestaltungsprozess der Schulen in Richtung auf „inklusive Bildung“ ist. Insbesondere die *Wertschätzung von Anderssein* und die daraus resultierende *Wertschätzung von Vielfalt* in heterogenen Lerngruppen sind geradezu eine Grundvoraussetzung, damit „Inklusion“ gelingen kann. Es ist evident, dass hierzu eine „Pädagogik der Wertschätzung“, insbesondere auf der Ebene der Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen, einen wichtigen Beitrag leisten kann.

In ihrem Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) differenziert die Kultusministerkonferenz ihren bereits ein Jahr zuvor dargelegten Beschluss zum Thema „Inklusion“ im Bildungswesen weiter aus. Die Kultusminister/innen legen darin dar, dass es das Ziel „inklusive Bildung“ sei, Aktivität und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu sichern. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des „Kindeswohls“ im pädagogischen Kontext von „Inklusion“ neu definiert. Die KMK ist davon überzeugt, dass es grundsätzlich „dem Wohl aller Kinder und Jugendlichen“ entspricht, „dass sie gemeinsam lernen und aufwachsen“ (KMK-Beschluss 2011, S. 5). Nach Auffassung der KMK orientiert sich eine auf das „Kindeswohl“ ausgerichtete Bildung und Erziehung an fünf wichtigen Grundsätzen:

1. an der „*Individualität*“ als dem Recht des Kindes, in seiner Unverwechselbarkeit, insbesondere auch mit seinen Stärken und Neigungen sowie seinen Kompetenzen

zen und Ressourcen, wahrgenommen und an seinen eigenen Möglichkeiten gemessen zu werden“;

2. an der „*Eigenaktivität*“ als dem Recht des Kindes, eigene Individualität im Tun zu erleben, auszuformen und weiterzuentwickeln und dem Anspruch, Gestaltender seines Lernens zu sein“;
3. am „*Vertrauen* in die eigenen Fähigkeiten als dem Recht des Kindes, ein realistisches Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu entwickeln, die Stärkung seiner individuellen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu erfahren und umsichtiges, gewaltfreies und verantwortungsvolles Handeln zu lernen“;
4. an der „*Selbstbestimmtheit* und der Selbstverantwortlichkeit als dem Recht des Kindes, Eigenaktivität selbstbestimmt zu erleben und darin Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln, d. h. in den Entwicklungsprozess zunehmend sowohl seine eigenen als auch die Bedürfnisse anderer und der Gruppe wahrzunehmen und einzubinden“;
5. an der „*Teilhabe*“ als dem Recht des Kindes, mit seiner Individualität anerkannter Teil der Gemeinschaft zu sein und den Bildungsprozess mitgestalten zu können“ [Hervorhebungen A.P.] (KMK-Beschluss 2011, S. 5).

Diese zentralen Grundsätze zur Verwirklichung der „bestmöglichen Bildung und Erziehung“ im Sinne des „Wohl[s] des einzelnen Kindes oder Jugendlichen“ (ebd.), das sich an den Aspekten der Individualität und Unverwechselbarkeit, der Wertschätzung von Stärken, Neigungen und Ressourcen, der Entwicklung von Kompetenzen, der Förderung von Eigenaktivität, der Stärkung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein, der Selbstbestimmtheit und Selbstverantwortlichkeit, der Bedürfniswahrnehmung, der Teilhabe an und der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft orientieren, sind in vollem Umfang mit den Zielen und Prinzipien einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kompatibel. Insofern kann auch hier eine „wertschätzende Erziehung und Bildung“ einen grundlegenden Beitrag zu einer „inklusiven Bildungspraxis“ leisten, die sich am „Kindeswohl“ in dem oben beschriebenen Sinne orientiert.

Obgleich in dem o. g. KMK-Beschluss von 2011 der Fokus auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen – mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – gelegt wird, betont das Dokument doch ausdrücklich, dass es bei der inklusiven Beschulung um ein gemeinsames Lernen *aller* Kinder geht: „Grundlage inklusiver Bildung sind das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung“ (ebd., S. 7). Dies kann jedoch nach Auffassung der KMK nur gelingen, wenn alle am Schulleben Beteiligten – also Lehrpersonen, pädagogisches Fachpersonal, Erziehungsberechtigte und Kinder – im Geiste der Achtung und Wertschätzung miteinander umgehen. Dies konstatiert auch der KMK-Beschluss, indem er feststellt: „Grundvoraussetzung dafür sind gegenseitiger Respekt und Rücksichtnahme sowie die dafür notwendigen Haltungen und Einstellungen aller an der Schule Mitwirkenden. Daran ist konsequent und zielgerichtet zu arbeiten“ (ebd.). Auch hier liegt also der Brückenschlag zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nahe, wobei die o. g. Formulierung die perspektivische Ausweitung

einer „Wertschätzungspädagogik“ im einzelnen Klassenzimmer in Richtung der Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der ganzen Schule als einer Gesamtorganisation durchaus als sinnvoll und bedeutsam erscheinen lässt.

Obgleich es hier zu weit führen würde, alle Einzelmaßnahmen aufzuführen, welche die Kultusministerkonferenz zur Verwirklichung „inkluisiver Bildungseinrichtungen“ vorsieht, seien an dieser Stelle doch einige zentrale Aspekte erwähnt, die im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind. So legt die KMK in ihrem Beschluss von 2011 fest, dass sich erfolgreiche Bildung nicht nur an den erreichten Standards und Abschlüssen, sondern auch „am individuellen Bildungserfolg, an einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, am Erwerb lebenspraktischer, sozialer, kognitiver, sprachlich-kommunikativer und personaler Kompetenzen“ zeigt (ebd., S. 8). Auch hier sind deutliche Kongruenzen mit den Anliegen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erkennbar (vgl. Kap. 2.6.3, Kap. 3.1.4 und Kap. 3.2.4). Nicht zuletzt hinsichtlich der in dem KMK-Beschluss geforderten Unterrichtsgestaltung sind diese Gemeinsamkeiten evident. „Ein inklusiver Unterricht trägt der Vielfalt von unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen Rechnung“, heißt es in dem KMK-Dokument (ebd., S. 9). Dabei sind „individuelle Lernplanungen und Förderpläne“ sowie eine den Lernprozess begleitende „pädagogische Diagnostik“ für eine erfolgreiche inklusive Bildung unverzichtbar (ebd., S. 10). Für die Leistungsbeurteilung gilt: „Alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen haben in einem inklusiven Unterricht Anspruch auf *Würdigung* ihrer individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte“, was nicht zuletzt durch individuelle „Nachteilsausgleiche“ ermöglicht werden soll [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 10f). Die Würdigung und Wertschätzung *individueller* Leistungen – auch unabhängig von *sozialen* Bezugsnormen oder *fachlichen* Leistungsstandards – gehört zweifellos zu den zentralen Anliegen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule, in der jegliche Form von Entmutigung und Abwertung – z. B. durch schlechte Noten, die das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen nachweislich stark beeinträchtigen oder beschädigen können – unbedingt zu vermeiden ist.

Hinsichtlich der Frage, ob „inklusive Bildung“ im Rahmen eines gegliederten Schulwesens oder in einer Schule für alle verwirklicht werden soll, legt sich die Kultusministerkonferenz nicht eindeutig fest und beruft sich dabei auf die UN-Behindertenkonvention, die sie wie folgt auslegt: „Die Behindertenrechtskonvention macht keine Vorgaben darüber, auf welche Weise gemeinsames Lernen zu realisieren ist. Aussagen zur Gliederung des Schulwesens enthält die Konvention nicht“ (KMK-Beschluss 2010, S. 4). Insofern bleibt die Frage, wie „Inklusion“ in Bildungswesen *strukturell* verwirklicht werden kann, im Wesentlichen den einzelnen Bundesländern überlassen. Die KMK ist sich der Tatsache bewusst, dass die Bewältigung der mit „inkluisiver Bildung“ verbundenen Entwicklungsaufgaben kein einfaches Unterfangen ist (vgl. ebd.). Sie hält jedoch unmissverständlich fest: „Die Länder stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen“ (ebd.). Wie der diesbezügliche Entwicklungsstand im Bundesland Baden-Württemberg sich darstellt, soll in Kap. 4.1.3 exemplarisch untersucht werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es zwischen der von der Kultusminister-

konferenz geforderten Umsetzung „inklusive Bildung“ und dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zahlreiche inhaltliche Überschneidungen gibt. Der „Wertschätzung“ kommt dabei vor allem in folgender Hinsicht eine wichtige Bedeutung zu:

- Wertschätzung der Bildungsbedürfnisse aller Menschen, unabhängig von körperlichen, psychischen, geistigen oder sozialen Beeinträchtigungen durch Behinderungen oder chronische Erkrankungen;
- Wertschätzung individueller Lernbedürfnisse und -fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen durch individuelle Lernförderung und Lernbegleitung;
- Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Begabungen und Lernvoraussetzungen durch jeweils individuelle Aufgabenstellungen und Fördermaßnahmen im Rahmen gemeinsamen Lernens;
- Wertschätzung individueller Lernfortschritte und Leistungen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin, auch unabhängig von sozialen Bezugsnormen oder sachbezogenen Standards;
- Wertschätzung der Teilhabebedürfnisse von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen, Behinderungen und chronischen Erkrankungen durch inklusive Beschulung in der Gemeinschaft aller Kinder und Jugendlichen.

Die Entwicklung wertschätzender Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen gegenüber Kindern mit unterschiedlichen mentalen, physischen, psychischen und sozialen Lernvoraussetzungen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sowie die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ im wechselseitigen Umgang aller am Schulleben Beteiligten stellt zweifellos eine wichtige Grundvoraussetzung dafür dar, die „inklusive“ Herausforderungen in den Schulen der Gegenwart angemessen bewältigen zu können. Insofern kann auch hier eine „Pädagogik der Wertschätzung“ – nicht zuletzt auf der Ebene der für die Verwirklichung „inklusive Bildung“ notwendigen pädagogischen Einstellungen und Grundhaltungen – wertvolle Beiträge zu aktuellen Entwicklungsaufgaben im Schulwesen leisten.

2. Migration und Integration/Interkulturelle Bildung

Zu den Themen Migration, Integration und interkulturelle Bildung hat die Kultusministerkonferenz seit Ende der 1990er Jahre mehrere Beschlüsse vorgelegt, deren wichtigste Inhalte im Folgenden umrissen werden sollen. In ihnen spiegeln sich gesamtgesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen wider, die in engem Zusammenhang mit der kulturellen Pluralisierung der Gesellschaft durch Globalisierung, Migration und Fluchtbewegungen stehen. So wurde bereits in den „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ (1996) die „gemeinsame interkulturelle Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler“ als wichtige „Querschnittsaufgabe“ von Schule bezeichnet (KMK-Beschluss

1996/2013, S. 2). Dies geschah nicht zuletzt vor dem Hintergrund „ausländerfeindlicher Ausschreitungen“ in der Bundesrepublik am Anfang der 1990er Jahre (ebd.). Mit dem Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (2013) wurden diese Empfehlungen angesichts geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen revidiert und neu formuliert.

In diesem KMK-Beschluss von 2013 zur „Interkulturellen Bildung“ wird zunächst festgestellt, dass mit der wachsenden sozio-kulturellen Vielfalt und den damit verbundenen Anforderungen hinsichtlich einer gleichberechtigten Teilhabe aller in jedem Bereich gesellschaftlichen Lebens die „interkulturelle Öffnung“ und der „Abbau struktureller Diskriminierung“ zu besonderen Herausforderungen für die Gesellschaft im Allgemeinen und das Bildungswesen im Besonderen geworden sind (KMK-Beschluss 2013, S. 2). Die zentrale Aufgabe von Schulen in diesem Kontext wird von der KMK zusammenfassend wie folgt formuliert: „Schulen stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“ (ebd.). Für die Praxis schulischer Bildung bedeutet das, dass die Schulen gefordert sind, „pädagogische Handlungskonzepte für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen“ (ebd.). Nach Auffassung der Kultusministerkonferenz bedarf es zur Realisierung interkultureller Bildung einer „Schule der Vielfalt, die frei ist von offener oder versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet“ (ebd., S. 3). Als allgemeiner Grundsatz gilt dabei: „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr“ (ebd.). Im Folgenden führt der KMK-Beschluss aus, was dies für die Entwicklung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und schulpädagogischer Gestaltungsmöglichkeiten bedeutet.

In diesem Zusammenhang wird nun die Bedeutung von „Wertschätzung“ als einer *alle* Schüler/innen inkludierenden Haltung explizit benannt: „Die Schule versteht sich als Lern- und Lebensort für alle, *sie* begegnet allen Schülerinnen und Schülern mit *Wertschätzung* und entwickelt eine interkulturell sensible Dialog- und Konfliktkultur einschließlich des gemeinsamen Aushandelns gemeinsamer Grundlagen des Schullebens, so dass sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft einbezogen fühlen“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd.). „Wertschätzung“ wird hier als inkludierende Haltung einer *Schule als Organisation* verstanden, mit der diese jungen Menschen begegnet, was nicht nur eine „interkulturell sensible Dialogkultur“, sondern auch eine entsprechende „Konfliktkultur“ sowie eine „Kultur des Aushandelns“ von für das Schulleben relevanten Regeln umfasst. Hinsichtlich der Aussagen zum Thema „Wertschätzung“ wird somit der Fokus nicht allein auf die Ebene der Einzelperson gerichtet, sondern auf die Ebene der Schulkultur im Rahmen der Gesamtorganisation Schule ausgeweitet.

Auch in einer anderen Hinsicht ist die Schule als „wertschätzende Institution“ [Formulierung A.P.] nach Auffassung der KMK im Kontext interkultureller Bildung von Bedeutung: „*Sie schätzt* und nutzt Erfahrungen und besondere Kompe-

tenzen aller Schülerinnen und Schüler als Ressourcen für Bildung und trägt zu ihrer Entfaltung und Weiterentwicklung bei“ [Hervorhebung A.P.] (KMK-Beschluss 2013, S. 3). Hier werden also durch die „Wertschätzung“ besonderer Erfahrungen und Kompetenzen von Schüler/innen – gerade auch solcher mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung – diese als wertvolle „Ressourcen“ für die Bildung *aller* erfahrbar. In diesem Sinne soll die Schule auch die „sprachlich-kulturelle Vielfalt“ ihrer Schüler- und Elternschaft als „Chance für interkulturelles Lernen“ bewusst wahrnehmen (ebd.). Eine solcherart „wertschätzende Schule“ [Formulierung A.P.] tritt außerdem „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen“ (KMK-Beschluss 2013, S. 3). Sie prüft und unterbindet „Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen“, die „auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken“ (ebd.). Eine in diesem Sinne gestaltete Schule „heißt alle Schülerinnen, Schüler und ihre Eltern willkommen“ (ebd.). Hier werden die Aspekte der „Antidiskriminierungskultur“ und der „Willkommenskultur“ angesprochen, die beide unverzichtbare Bestandteile einer „Kultur der Wertschätzung“ [Formulierungen A.P.] an der Schule sind.

Schließlich taucht der Begriff der „Wertschätzung“ noch an drei weiteren Stellen in dem KMK-Beschluss zur „interkulturellen Bildung“ auf, und zwar zunächst im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von „Vielfalt als Potenzial“. Hier empfiehlt die Kultusministerkonferenz die „Förderung und *Wertschätzung* des Einsatzes der Schülerinnen und Schüler für Demokratie und Menschenrechte und gegen Gewalt, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit und jede andere Form von Diskriminierung“ [Hervorhebung A.P.] (KMK-Beschluss 2013, S. 7). Daran anschließend spricht sie sich für die „*Wertschätzung* und Anerkennung der herkunftsbedingten Mehrsprachigkeit“ aus, wobei die Forderung einer positiven „Wertschätzung“ von Mehrsprachigkeit über die rein rechtliche „Anerkennung“ derselben m. E. qualitativ hinausgeht. Auch hinsichtlich des Erwerbs bildungssprachlicher Kompetenzen wird in dem Dokument die Bedeutung einer „Beachtung und *Wertschätzung* der Spracherwerbsprozesse von Zweitsprachenlernenden“ hervorgehoben, womit erneut ein interkulturell sensibler Umgang mit Sprache und Zweisprachigkeit betont wird [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 8).

Insgesamt zielt der KMK-Beschluss also auf die „Gestaltung einer an Vielfalt orientierten Schulkultur“ sowie entsprechender Lernangebote im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich (ebd., S. 8f). Ein wichtiger Aspekt des Themas „interkulturelle Bildung“ ist nach Auffassung der KMK dessen umfassende Berücksichtigung in allen Phasen der Lehrerbildung, wobei die Anforderungen an diese Aufgabe als „sehr hoch“ eingestuft werden. Es geht in diesem Bereich nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, sondern darüber hinaus der Aufgabe gerecht zu werden, „dem pädagogischen Personal Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten, um sowohl die eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Gewohnheiten zu erkennen und zu verstehen als auch zu lernen, mit der Wahrnehmung von tatsächlicher oder angenommener Verschiedenheit produktiv umzugehen“ (ebd., S. 10). In dieser Formulierung wird deutlich, dass die geforderten Aus- und Weiterbildungsprozesse von Lehrkräften also durchaus *personennah, einstellungs- und handlungsbezogen* erfolgen sollen und sich nicht in der Aneignung von Fachwissen erschöpfen

dürfen. Es sollte also immer auch um kritische Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion bezüglich eigener Einstellungen und Handlungsbereitschaften gehen – oder, wie es im KMK-Wortlaut heißt: Es kommt darauf an, „eigene kulturbedingte Prägungen und Deutungsmuster sowie gegenseitige soziale Zuordnungen und Stereotypisierungen“ zu reflektieren und eine „Offenheit gegenüber Anderen und anderen Deutungsmustern“ [sic] zu entwickeln (ebd., S. 4). Auf der Handlungsebene sollen Lehrpersonen und Schüler/innen „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus eintreten“, „Interessen respektvoll aushandeln“ und „Konflikte friedlich austragen“ (ebd.). Auch in diesen Punkten sind die Ansätze der „interkulturellen Bildung“, wie sie die Kultusministerkonferenz beschlossen hat, also durchaus kompatibel mit dem Anliegen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die in diesem Themenkontext vor allem die „Wertschätzung von sozio-kultureller Vielfalt“ als einem zentralen Grundprinzip von chancengerechter und interkultureller Bildung bedeutet.

In diesem Zusammenhang spielt nach Aussage des KMK-Beschlusses von 2013 die Entwicklung von „interkultureller Kompetenz“ eine bedeutende Rolle, und zwar nicht nur bei Lehrkräften, sondern auch bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Die KMK betrachtet „interkulturelle Kompetenz“ als eine „Kernkompetenz für das verantwortungsvolle Handeln in einer pluralen, global vernetzten Gesellschaft“ und definiert diesen Begriff wie folgt: „Interkulturelle Kompetenz“ beinhaltet „nicht nur die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen, sondern vor allem die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd., S. 2). Auch hier wird deutlich, dass der Erwerb „interkultureller Kompetenz“ nicht ohne eine vertiefte Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion erfolgen kann, zu der alle am Schulleben Beteiligten aufgefordert sind. Der von der KMK formulierte Grundsatz – „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei“ – kann m. E. nur dann wirksam umgesetzt werden, wenn Lehrpersonen, Eltern und andere am Schulleben Beteiligte diese Kompetenzen auch für sich selbst entwickeln. Nur so kann sich – gerade auch angesichts bisweilen erheblicher sozio-kultureller Verschiedenheit – in den Schulen eine „Kultur der gegenseitigen Wertschätzung“ entwickeln, ohne die eine „interkulturelle Bildung“ m. E. nicht gelingen kann.

Erwähnt sei noch, dass bereits in der „Gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund“ mit dem Titel „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ (2007) ein „Nationaler Aktionsplan“ verabschiedet wurde, der mit der Feststellung beginnt: „Bildung ist die wichtigste Ressource für gelingende Integration“ (KMK-Beschluss 2007, S. 1). Die Erklärung weist darauf hin, dass das verfassungsmäßig festgeschriebene Recht auf umfassende Bildung, welche die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ und die Vorbereitung auf das „gesellschaftliche und berufliche Leben“ fördert, „gerade auch gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ gewährleistet sein müsse (ebd.). In dieser Erklärung wird auch die Tatsache benannt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshinter-

grund, insbesondere Jungen und junge Männer, von Schulversagen, Schulabbruch und Schulabgang ohne Bildungsabschluss in besonderem Ausmaß betroffen sind. Deshalb werden umfassende Maßnahmen für die Verbesserung der Bildungschancen von jungen Migranten und Migrantinnen vorgeschlagen. „Kurzfristige Erfolge“ seien diesbezüglich jedoch nicht zu erwarten, da auch hier „eine mentale Umstellung von einer nur leistungsbezogenen auf eine auch den individuellen Förder- und Stützaspekt stärker berücksichtigende ‚Schulkultur‘ greifen muss“ (ebd., S. 3f). Auch hier wird also die Bedeutung einer „wertschätzenden Schulkultur“ [Formulierung A.P.] hervorgehoben, wenn es darum geht, Benachteiligungen aufgrund von ethnischer, kultureller oder sozialer Herkunft im Bildungswesen abzubauen. „Wertschätzung“ heißt in diesem Kontext, individuelle Lern- und Förderbedürfnisse – z. B. sprachlicher Art – von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konsequent zu berücksichtigen und somit bestehende Bildungsbarrieren für junge Migrant/innen abzubauen.

Im Folgenden sei noch eine Erklärung angeführt, die den Titel trägt: „Potenziale erschließen, Integration fördern – Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien“ (2004-2014). Sie wurde im Rahmen des „Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs“, dem außer vier Bundesministerien und sechs Bundesverbänden auch die Kultusministerkonferenz angehört, in mehreren aufeinanderfolgenden Versionen verabschiedet.⁷ In dieser gemeinsamen Erklärung wird folgende Grundüberzeugung formuliert: „Bildung ist der entscheidende Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Es kommt vor allem darauf an, über eine frühzeitige Bildungsbeteiligung Chancen zu eröffnen und Potenziale zu wecken und zu fördern“ (Gemeinsame Erklärung zur Integration 2004-2014, S. 2).⁸ Die Erklärung enthält eine Vielzahl relevanter Zahlen und Fakten, welche belegen, dass die Situation „ausländischer Jugendlicher“ in unserer Gesellschaft immer noch von Benachteiligung, Ausschluss und Marginalisierung gekennzeichnet ist. Dabei wird folgende Bilanz gezogen: „Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligungen“ (ebd., S. 3). So kommt der „Nationalpakt“ angesichts der faktischen Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der Frage nach den damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben schließlich zu folgendem Resümee: die „Herausforderungen bleiben bestehen“ – nicht zuletzt für das Bildungswesen (ebd., S. 2).

Mit dem großen Flüchtlingszuzug in den Jahren 2015/2016 haben sich die ge-

7 An der Erklärung haben folgende Ministerien und Verbände mitgewirkt: das Bundesministerium für Bildung und Forschung; das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie; das Bundesministerium für Arbeit und Soziales; die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration; die Bundesagentur für Arbeit; die Deutsche Kultusministerkonferenz; der Bund Deutscher Arbeitgeber (BDA); der Bund der Deutschen Industrie (BDI); der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK); der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und der Bundesverband der Freien Berufe (BFB).

8 Online unter URL: <https://www.kmk.org> [Stand: 26.02.2017].

samtgesellschaftlichen, bildungspolitischen und pädagogischen Herausforderungen eher noch verstärkt. In diesem Zusammenhang hat die Kultusministerkonferenz 2016 zwei aktuelle Beschlüsse veröffentlicht. In dem „Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung“ (2016) erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme. Darin heißt es: „Die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen durch die angestiegene Zuwanderung von Geflüchteten und der damit verbundene Druck auf die Bildungsinstitutionen haben sich seit 2015 deutlich erhöht“ (KMK-Bericht 2016, S. 3). Sodann wird festgestellt, dass den bisherigen Erklärungen und Empfehlungen der KMK zu den Themen Migration, Integration und Interkulturelle Bildung angesichts der veränderten gesellschaftlichen Situation eine verstärkte Bedeutung zukommt. „Diese Erklärungen sind jetzt hilfreich, da sie Leitlinien und Ansprüche formulieren, die auch uneingeschränkt für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler gelten“ (ebd.). Zugleich stellt der Bericht der KMK von 2016 explizit einen Zusammenhang zwischen „interkultureller“ und „inklusiver“ Bildung her, wenn er konstatiert: „Die Gruppe junger Geflüchteter stellt eine besondere Herausforderung für die Schulen dar. Diese Herausforderung ist im Zusammenhang mit dem Inklusionsprozess zu sehen, der ebenfalls zu mehr Heterogenität im Unterricht geführt hat. Dadurch wird der zunehmende Stellenwert individueller Förderung für Schule [sic] deutlich“ (ebd., S. 4). Im Sinne eines erweiterten „Inklusionsbegriffs“ geht es also in diesem KMK-Dokument um einen *gemeinsamen* Bildungsprozess *aller* Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen, nationalen, ethnischen und kulturellen Herkunft, zugleich aber auch unabhängig von ihren Einschränkungen, Behinderungen oder chronischen Erkrankungen unterschiedlicher Art. Es wird erneut betont, dass der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft nur durch eine Individualisierung von Lernprozessen angemessen begegnet werden kann. Dabei muss besonderes Augenmerk auf junge Menschen mit Fluchthintergrund gelegt werden, denn – wie die KMK formuliert: „Kein Kind oder Jugendlicher mit Fluchthintergrund darf zurückgelassen werden“ (KMK-Erklärung 2016, S. 2).

Darüber hinaus wird in dem KMK-Bericht von 2016 auch erstmals auf die Notwendigkeit traumaspezifischer psychologischer und sozialpädagogischer Unterstützungsangebote für junge Geflüchtete in Schulen hingewiesen. Die diesbezügliche Aussage des Dokuments lautet: „Diese Unterstützung durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie ggf. Sozialpädagoginnen und -pädagogen ist auch angesichts der fluchtbedingten Zunahme der Heterogenität in den Schulen ein geeignetes Mittel, um dort mit den großen sozialen Herausforderungen umzugehen. Auch angesichts von traumatisierenden Erfahrungen durch Bürgerkrieg und Flucht hat sich der Unterstützungsbedarf an den Schulen bereits deutlich erhöht“ (ebd., S. 8). Die KMK fordert deshalb, die schulpsychologischen und sozialpädagogischen Ressourcen in allen Schulen deutlich auszuweiten.

In der „Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung“ (2016) werden die Vorstellungen zur Bewältigung der neuen Herausforderungen präzisiert. Erneut beginnt die Erklärung mit der Feststellung, dass die „große Zahl von Geflüchteten und Asylsuchenden der letzten Monate und die für das kommende Jahr 2017 zu erwartende hohe Zahl von schulpflichtigen

Kindern und Jugendlichen ... den gesamten Bildungsbereich vor beträchtliche Herausforderungen“ stellt (KMK-Erklärung 2016, S. 2).⁹ Hier ist zunächst an die vorbereitende oder ergänzende Sprachförderung zu denken, die *vor* einer Aufnahme in die schulischen Regelklassen (z. B. in Vorbereitungs- oder Sprachlernklassen) oder auch *parallel* zu dieser (z. B. in begleitenden Sprachlerngruppen) geleistet werden muss, um eine „Integration von schutzsuchenden Kindern und jungen Menschen in das Bildungssystem und damit in die Gesellschaft“ zu ermöglichen (ebd., S. 3). Darüber hinaus müssen die in unserer Gesellschaft geltenden demokratischen Grundwerte umfassend und nachhaltig vermittelt werden. „Der rasche Spracherwerb, auch in speziellen Sprachförderangeboten, und die Vermittlung von demokratischen Grundwerten erleichtern die zügige Integration von schulpflichtigen Geflüchteten in Regelklassen und legen den Grundstein für gesellschaftliche Teilhabe auf der Grundlage des Grundgesetzes und der demokratischen Werteordnung“ (ebd.). Bereits diese Ausführungen machen die Komplexität der bildungspolitischen und pädagogischen Aufgabe der Integration bzw. Inklusion von jungen Menschen mit Fluchthintergrund deutlich. Und so stellt die KMK-Erklärung von 2016 zu Recht fest: „Die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Integration junger Geflüchteter kann nur im Zusammenwirken aller Beteiligten erfolgreich gestaltet werden“ (ebd., S. 4). Dies setzt jedoch eine prinzipielle „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund voraus. Insofern bietet auch diese aktuelle Herausforderung ein breites Feld für die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ an Schulen, die zu einer – in einer wertschätzenden Grundhaltung verankerten – umfassenden Förderung und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Erfahrungen von Flucht, Krieg und Vertreibung beitragen kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zahlreiche Berührungspunkte mit den Aufgaben und Herausforderungen besitzt, vor denen die Schulen der Gegenwart stehen. Im Sinne der „interkulturellen Bildung“ im Allgemeinen, aber auch der „Inklusion“ von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- oder Fluchthintergrund im Besonderen lässt sich „Wertschätzung“ in mehrfacher Hinsicht verorten:

- Wertschätzung von ethnischer und sozio-kultureller Vielfalt als Potenzial für alle am Schulleben Beteiligten;
- Wertschätzung von Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund sowie ihrer zeitgeschichtlich und individuell geprägten Schicksale als gesellschaftliche Aufgabe;
- Wertschätzung besonderer Erfahrungen und Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung als pädagogische Aufgabe;

9 Die Größenordnung des Zuzugs von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund wird in der KMK-Erklärung von 2016 wie folgt angegeben: Im Schuljahr 2015/16 sind nahezu 300.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den allgemein- und berufsbildenden Schulen Deutschlands aufgenommen worden. Der mit 200.000 bis 250.000 Kindern und Jugendlichen größte Anteil entfällt dabei auf Geflüchtete, zum Teil auch auf unbegleitete minderjährige Geflüchtete (vgl. ebd., S. 2).

- Wertschätzung von herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit sowie anderer multikultureller Kompetenzen als Lernchance für alle Schüler/innen;
- Wertschätzung einer an ethnischer und kultureller Vielfalt orientierten Schulkultur als Bereicherung.

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass einerseits der Erwerb „interkultureller Kompetenzen“ einen wichtigen Bestandteil einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellt; andererseits ist es evident, dass die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ im Umgang mit ethnischer und kultureller Vielfalt an der Schule einen zentralen Beitrag zur Integration bzw. Inklusion von jungen Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund leisten kann. So können beide Ansätze – derjenige einer „interkulturellen Pädagogik“ und derjenige einer „wertschätzenden Pädagogik“ – einander zweifellos in vieler Hinsicht befruchten, gegenseitig fördern und ggf. ergänzen. Insofern stellt eine „Pädagogik der Wertschätzung“ angesichts der Herausforderungen, die für die Schule der Gegenwart mit den weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen verbunden sind, durchaus eine Chance dar.

3. Demokratieerziehung/Menschenrechtsbildung

Aus Anlass mehrerer nationaler Jahrestage mit demokratiegeschichtlicher Bedeutung¹⁰ hat die Kultusministerkonferenz 2009 einen Beschluss zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ veröffentlicht, in dem „die herausragende Bedeutung der Erziehung zur Demokratie als Aufgabe schulischer Arbeit“ hervorgehoben wird (KMK-Beschluss 2009, S. 2). Die Kultusminister der Länder verweisen darin auf den langen historischen Prozess, in dem die Demokratie in Deutschland errungen wurde (vgl. ebd.). „Demokratie ist nicht selbstverständlich“; sie ist „stets aufs Neue Gefahren ausgesetzt“, was die deutsche Geschichte „mit zwei Diktaturen im 20. Jahrhundert“ gezeigt habe (ebd.). Aktuelle Gefährdungen für die Demokratie sehen die Unterzeichner des KMK-Beschlusses von 2009 vor allem im „Rechtsextremismus“, im „religiösen Fundamentalismus“ und im „Linksextremismus“ (ebd.). Durch die Bedrohung, die einerseits vom internationalen islamistischen Terrorismus, andererseits aber auch von rechtspopulistischen und rechtsradikalen Bewegungen ausgeht, die in der westlichen Welt wachsenden Zulauf erfahren, sind die Gefährdungen der Demokratie heute nicht geringer geworden; vielmehr hat das Thema „Demokratieerziehung“ in der Gegenwart m. E. eher noch an Aktualität und Dringlichkeit gewonnen.

Nicht zuletzt angesichts der hohen Zahl rechtsextremistisch motivierter Straftaten in Deutschland stellte die KMK bereits 2009 fest, dass Demokratieerziehung zu

10 Es werden in dem Dokument von 2009 folgende nationale Gedenktage genannt: der 90. Jahrestag der Konstituierung der Weimarer Republik sowie der ersten rechtsgültigen demokratischen Verfassung in Deutschland; der 60. Jahrestag des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland; und schließlich der 20. Jahrestag der friedlichen Revolution in der DDR und der darauf folgenden Deutschen Einheit.

den zentralen Aufgaben von Schule gehört: „Demokratie und demokratisches Handeln können und müssen gelernt werden“ (ebd.). So sollen Kinder und Jugendliche „... bereits in jungen Jahren Vorzüge, Leistungen und Chancen der Demokratie erfahren und erkennen, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität sowie Toleranz niemals zur Disposition stehen dürfen – auch nicht in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels“ (ebd.). So sollen Kinder schon in der Grundschule „Partizipation einüben und an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung ... herangeführt werden“ (ebd.). Dies schließt auch die Erfahrung ein, „dass die Demokratie den Menschen die Möglichkeiten eröffnet, für sich selbst und die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen“ (ebd.). Hierbei wird ein personaler und handlungsbezogener Zugang befürwortet: „Demokratisches Verständnis entwickeln Kinder und Jugendliche ganz besonders über persönliche Erfahrung und über eigenes Handeln“, liest man in der Empfehlung (ebd., S. 3). „Partizipation und Selbstverantwortung müssen früh und in möglichst allen Lebenszusammenhängen erlernt und erfahren werden“ (ebd.). Denn nur auf dem Wege *gelebter* Demokratie können demokratische Einstellungen und Kompetenzen nachhaltig vermittelt werden. Nach Auffassung der KMK bedeutet das für die Schule: „Demokratielernen ist Grundprinzip in allen Bereichen ihrer pädagogischen Arbeit. Die Schule muss selbst Handlungsfeld gelebter Demokratie sein, in dem die Würde des jeweils Anderen großgeschrieben, Toleranz gegenüber anderen Menschen und Meinungen geübt, für Zivilcourage eingetreten wird, Regeln eingehalten und Konflikte gewaltfrei gelöst werden“ (ebd.). Die KMK macht unmissverständlich klar, dass es im Rahmen von Demokratiepädagogik immer auch darum gehen müsse, „demokratisches Engagement im Rahmen schulischer Aktivitäten zu würdigen“ (ebd., S. 2).

Spätestens an dieser Stelle werden die zahlreichen Überschneidungen deutlich, die zwischen dem Konzept der „Demokratiepädagogik“ und dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bestehen (vgl. Kap. 2.6, Kap. 3.2 und Kap. 3.3). Diese zeigen sich nicht zuletzt in den Prinzipien der Achtung der Würde des jeweils anderen Menschen, des aktiven Eintretens für Freiheit und Recht, der Verantwortungsübernahme für sich selbst und andere, der Partizipation bei allen die Gemeinschaft betreffenden Entscheidungen und Prozessen, der Toleranz gegenüber Meinungsvielfalt, der Grundhaltung der Solidarität, des Anteilnehmens und des couragierten Eintretens für andere, der Bereitschaft zum gewaltfreien Lösen von Konflikten sowie der ausdrücklichen Würdigung und Wertschätzung demokratischen Engagements. Diese Grundhaltungen einer demokratischen Erziehung gehören zweifellos auch zu den Grundeinstellungen, die im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ vermittelt werden sollen; sie beinhalten demokratische „Kernkompetenzen“, die auch für eine von Wertschätzung getragene Bildung und Erziehung grundlegend sind.

Der KMK-Beschluss zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ schlägt zur Erreichung seiner programmatischen Ziele u. a. folgende Maßnahmen vor: Verwirklichung von Demokratieerziehung als „fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip“; Unterstützung von Kindern und Jugendlichen beim „Aufbau persönlicher und sozialer Kompetenz“; Förderung einer „fundierten Auseinandersetzung mit allen

Formen des Extremismus, mit Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Gewalt und Intoleranz“; „Verankerung von demokratiepädagogischen Aspekten in schulinternen Curricula“; Verwirklichung von „Demokratieerziehung“ und „demokratischer Schulkultur“ als Kriterium der Schulentwicklung; „Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen“ im Bereich von Projekten im unmittelbaren Lebensumfeld sowie die Ausweitung von Initiativen wie „Schule ohne Rassismus“; Wahrnehmung und Ausbau von „Mitwirkungs-“ und „Mitgestaltungsmöglichkeiten“ für Kinder und Jugendliche im Rahmen der institutionalisierten „Schülerbeteiligung“ (ebd., S. 3f). Auch diese Maßnahmen entsprechen in vollem Umfang den pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ und stellen einen unverzichtbaren Teil derselben dar.

Der KMK-Beschluss zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ von 2009 endet schließlich mit folgender Empfehlung: Er befürwortet eine „systematische Verankerung einer *Anerkennungs- und Beteiligungskultur* im Rahmen schulischer Qualitätsentwicklung“, die auch die Mitwirkung von Schüler/innen bei der schulinternen Evaluation mit einschließt [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 5). Hier tauchen abschließend die Begriffe der „Anerkennungskultur“ und der „Beteiligungskultur“ auf, denen im Rahmen der Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule eine große Bedeutung zukommt. „Anerkennung“ als das Wahrnehmen und Beachten der Rechte des anderen Menschen und „Beteiligung“ als Möglichkeit der Partizipation jedes Einzelnen sind zweifellos Grundprinzipien, ohne die eine „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule nicht gedeihen kann. So kann auch hier abschließend festgestellt werden, dass nicht nur die in dem KMK-Beschluss von 2009 zusammengefassten Ziele und Prinzipien von „Demokratiepädagogik“ weitgehend mit denjenigen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kompatibel sind, sondern dass letztere dazu beitragen kann, das Ziel dieses Beschlusses – also die „Stärkung der Demokratieerziehung“ – in der Schule der Gegenwart voranzubringen und schrittweise umzusetzen.

Ein weiterer für das Thema dieser Studie relevanter KMK-Beschluss beschäftigt sich mit der Frage der schulischen Menschenrechtsbildung. In der bereits im Jahr 2000 veröffentlichten „Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule“ wird zunächst festgestellt, dass die „Menschenrechte“ zu den „unabdingbaren Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Leben“ gehören (KMK-Beschluss 2000, S. 3). Nach Auffassung der Unterzeichner dieser Empfehlung ist „... eine auf Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit beruhende Weltordnung, die allein das friedliche Zusammenleben der Völker dauerhaft sichern kann, ohne die Respektierung dieser Rechte nicht möglich“ (ebd.). Trotz ihrer weltweiten formalen Anerkennung ist die Situation der Menschenrechte nach Auffassung der KMK „zwiespältig“, da die Wirklichkeit vielfach von der „Missachtung und Verletzung dieser grundlegenden Rechte“ gekennzeichnet sei (ebd.). „Die Verletzung dieser Rechte ... ist in vielen Ländern der Erde eine alltägliche Erfahrung“ (ebd.). Dies zeigt sich nicht nur im „Verweigern des Rechts auf Selbstbestimmung“, in der „Verfolgung und Unterdrückung Andersdenkender“ und in der „Diskriminierung von Minderheiten“, sondern in vielen Ländern der Erde auch in der „täglichen Bedrängnis durch Angst und Not“ (ebd., S. 3f).

Vor diesem Hintergrund kommt der „Menschenrechtsbildung“ in der Schule eine wichtige Bedeutung zu. „Menschenrechtserziehung gehört zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule ... Sie erfasst alle Felder schulischen Handelns“, heißt es in der KMK-Empfehlung (ebd., S. 5). Dabei sollen die Schüler/innen menschenrechtliche Grundsätze nicht nur passiv begreifen, sondern sich aktiv für ihre Verwirklichung einsetzen. „Die Beschäftigung mit den Menschenrechten soll bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft wecken und stärken, für ihre Verwirklichung einzutreten und sich ihrer Missachtung und Verletzung zu widersetzen“ (ebd.). Dies umfasst auch „die Bereitschaft, für die Rechte anderer einzutreten“ (ebd.). Hier wird also ein aktives Eintreten für die Achtung anderer Menschen und die Anerkennung ihrer Rechte gefordert, das allen Formen von Nicht-Wertschätzung, Gleichgültigkeit, Verletzung und Missachtung eine klare Absage erteilt. Dass darin eine für die Schule der Gegenwart bedeutsame und anspruchsvolle pädagogische Aufgabe liegt, dürfte außer Frage stehen. Auch hierbei kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos in vielerlei Hinsicht förderlich sein.

Da Menschenrechte nicht nur durch das Handeln des Staates verwirklicht werden, sondern „maßgeblich durch die Haltung und das Engagement jedes Einzelnen“, kommt der schulischen Bildung nach Auffassung der KMK-Empfehlung diesbezüglich eine besondere Verantwortung zu. „Hierzu muss die Schule durch eine entsprechende *Persönlichkeitsbildung* einen maßgeblichen Beitrag leisten“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 4). Auch hier wird deutlich, dass „Menschenrechtsbildung“ in dem o. g. Sinne sich nicht im Wissen über die Menschenrechte erschöpft, sondern auch Kompetenzen im Bereich der Einstellungen, der Haltungen und der Persönlichkeitsentwicklung erfordert, wobei stets auch emotionale, motivationale und aktionale Aspekte zu berücksichtigen sind. Und so heißt es am Schluss der Empfehlungen: „Menschenrechtsbildung kann sich nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Sie muss die emotionale und handelnde Komponente einbeziehen. Schülerinnen müssen die *Achtung* des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben“ [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 6). Dieses Zitat macht wie kaum eine andere Formulierung aus den KMK-Empfehlungen deutlich, wie eng die Ziele und Prinzipien einer „Pädagogik der Wertschätzung“ mit den Zielen und Entwicklungen im Bildungswesen der Gegenwart verknüpft sind. So kann man m. E. uneingeschränkt feststellen, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ mit allen ihren Facetten durchaus einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung der Zielsetzungen und Prinzipien dieses KMK-Beschlusses leisten kann.

Schließlich sei noch auf die „Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes“ (2006) hingewiesen, in der sich die KMK grundsätzlich anerkennend und würdigend zu diesem Übereinkommen äußert (vgl. KMK-Erklärung 2006, S. 1). Die KMK bekennt sich in dieser Erklärung ausdrücklich zur „UN-Kinderrechtskonvention“ von 1989 und spricht sich dafür aus, „... dass die Subjektstellung des Kindes und dessen allseitiger Entfaltungsanspruch in allen Schulstufen und -arten zu respektieren sind und Maßnahmen zur Förderung von Begabungsvielfalt sowie zur Vermeidung von sozialer Ausgrenzung verstärkt werden müssen“ (ebd.). Hier wird also explizit auf die „Subjektstellung“ und den „allseitigen Entfaltungsanspruch“ des

jungen Menschen hingewiesen – zwei zentrale Gesichtspunkte, die bereits in Kap. 3 dieser Arbeit als grundlegende Merkmale einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ausgewiesen wurden. Auch die Förderung individueller Begabungen und die Vermeidung sozialer Ausgrenzung sind wichtige Aspekte einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“. Des Weiteren stellt die KMK in ihrer Erklärung fest, „... dass die altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essentiell für die Schulkultur ist“ (ebd.). Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass hier ein expliziter Zusammenhang zwischen den „Kinderrechten“ und der Gestaltung einer ihnen gemäßen „Schulkultur“ hergestellt wird. Schließlich verweist die KMK in diesem Dokument auf die Notwendigkeit, die Zahl von „Schulabgängern ohne Abschluss“ zu verringern, wobei die „Belange von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen“ und von jungen Menschen „mit Migrationshintergrund“ besonders zu beachten seien (ebd.). Auch hier kommen Elemente einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zum Tragen, indem einerseits eine Realisierung von Chancengleichheit und Teilhabe angemahnt wird, zum anderen aber auch diejenigen Schüler/innen, die aufgrund von Differenzmerkmalen wie „Behinderung“ oder „Migrationshintergrund“ von Marginalisierung bedroht sind, besonderer pädagogischer Fürsorge anempfahlen werden.

Die KMK stellt in diesem Dokument weiterhin fest, „... dass die Vermittlung von unveräußerlichen Rechten und essentiellen Werten wie Menschenwürde, Toleranz, Freiheit, Selbstbestimmung und Schutz vor Gewalt ... sowohl allgemeine Aufgabe von Schule und Unterricht als auch spezifische Aufgabe der dafür relevanten Fächer“ sei (ebd., S. 2). Dabei komme der „Menschenrechtserziehung“ eine wichtige Aufgabe zu, wobei die „Kinderrechte“ als Unterrichtsthema nicht explizit benannt werden. Die KMK versteht die „Kinderrechtskonvention“ in ihrer Erklärung von 2006 m. E. primär als Auftrag an die bildungspolitisch und pädagogisch verantwortlichen Erwachsenen, weniger als „Bildungsinhalt“ für Kinder und Jugendliche. Nur an einer Stelle thematisiert die Erklärung die Behandlung der „Kinderrechte“ im Unterricht, indem sie auf Medien für die „schulische und unterrichtliche Umsetzung der Menschenrechts- und Kinderrechtsbildung“ verweist (ebd.). Ansonsten ist in dieser Erklärung ausschließlich von der „Menschenrechtserziehung“ im Allgemeinen die Rede, was m. E. als ein Versäumnis der Erklärung betrachtet werden muss. Es wurde bereits in Kap. 3.2 ausführlich darauf hingewiesen, welche zentrale Rolle gerade auch die „Kinderrechtsbildung“ in Rahmen einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ spielt. In dieser Hinsicht stellt die im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ vertretene Auffassung eine notwendige Ergänzung und Erweiterung der von der Kultusministerkonferenz 2006 verabschiedeten „Erklärung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes“ dar.

Am Schluss dieses Kapitels sei noch einmal zusammenfassend festgehalten, dass im Kontext von „Demokratiepädagogik“ und „Menschenrechtserziehung“ die Bedeutung von „Wertschätzung“ in folgender Weise beschrieben werden kann:

- Wertschätzung als Achtung der Würde des jeweils anderen Menschen;
- Wertschätzung als Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für sich selbst und für andere;

- Wertschätzung als Verwirklichung von Partizipation bei allen die Gemeinschaft betreffenden Entscheidungen und Prozessen;
- Wertschätzung als Akzeptanz und Toleranz angesichts von Meinungsvielfalt;
- Wertschätzung als Grundhaltung der Solidarität und des Anteilnehmens;
- Wertschätzung als gegenseitige Unterstützung beim Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen;
- Wertschätzung als couragiertes Eintreten für die Freiheit und die Rechte anderer;
- Wertschätzung als bewusste Würdigung demokratischen Engagements;
- Wertschätzung als grundlegende Anerkennung der auf den Menschenrechten basierenden freiheitlich-demokratischen Grundordnung;
- Wertschätzung als Achtung vor Kindern und Jugendlichen und ihren in der Kinderrechtskonvention erklärten Rechten.

Somit sind die im Kontext dieser Studie relevanten Bezüge zusammenfassend dargestellt, die zwischen einer „Demokratiepädagogik“, einer „Menschenrechtspädagogik“ und einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bestehen. Wie diese im Einzelnen entfaltet werden können, darauf soll in Kap. 4.2 noch näher eingegangen werden.

4. Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung

Das weltweite Aktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) wurde nach Aussage der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) entwickelt, um „den großen ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen“ (DUK 2017: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 1)¹¹. Der Begriff der „Nachhaltigkeit“, der ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammt¹² und zunächst überwiegend im Kontext des „Umwelt- und Naturschutzes“ verwendet wurde, erfuhr im Laufe der letzten Jahrzehnte eine semantische Erweiterung. Die „Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ sprach in ihrem sog. „Brundtland-Bericht“ (1987) erstmals vom Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie „... den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987: Brundtland-Bericht, S. 1f)¹³. In diesem frühen

11 Online unter URL: <https://www.unesco.de/bildung/bne.html> [Stand: 01.03.2017].

12 HANS-KARL VON CARLOWITZ formulierte 1713 erstmals das Prinzip der „Nachhaltigkeit“ für die Forstwirtschaft. In seinem Buch „Sylvicultura oeconomica“ über ökonomische und ökologische Aspekte der Waldkultur empfahl der Autor das Wirtschaften nach folgendem Grundsatz: „Schlage nur so viel Holz, wie der Wald verkraften kann! So viel Holz, wie nachwachsen kann!“ (zit. nach www.bne-portal.de; Stichwort „Nachhaltigkeit“, S. 1). Hier taucht bereits der Gedanke des respektvollen und pfleglichen Umgangs mit der Natur sowie der Vermeidung von Raubbau an den natürlichen Ressourcen durch ein „nachhaltendes“ [sic] Wirtschaften auf, auch wenn dieser Begriff dort nur als Adjektiv und noch nicht in Form des Substantivs „Nachhaltigkeit“ verwendet wird (vgl. ebd.) [Stand: 01.03.2017].

13 Online unter URL: <http://www.nachhaltigkeit.info> [Stand: 01.03.2017].

Dokument zum Thema „Nachhaltigkeit“ wird also der Aspekt der *Generationengerechtigkeit* betont, der bis heute allen Programmen zur „nachhaltigen Entwicklung“ zugrunde liegt. Der Begriff der „nachhaltigen Entwicklung“ ist inzwischen zu einem Leitbild für die „globale Entwicklung“ im 21. Jahrhundert geworden, das auch den Aspekt der *globalen Gerechtigkeit* mit einschließt. Dabei steht die Erkenntnis im Mittelpunkt, dass „Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft“ sich gegenseitig beeinflussen – und auch global aufs Engste miteinander verflochten sind (DUK/BMBF 2017: Nachhaltigkeit, S. 1)¹⁴. Dieses „Drei-Säulen-Modell“ der globalen Nachhaltigkeit, das darauf ausgerichtet ist, die Dimensionen „Ökologie“, „Ökonomie“ und „Soziales“ in ihrer wechselseitigen Bedingtheit und in ihren globalen Auswirkungen zu erfassen und bei wichtigen Entscheidungen zu berücksichtigen, ist die Basis sämtlicher aktueller Empfehlungen und Programme einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), die im Sinne einer „Globalen Bildung“ immer auch weltweite Entwicklungen beachtet und mit bedenkt.

Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Empfehlungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beziehen sich im Allgemeinen auf weltweite Beschlüsse und Übereinkommen der Vereinten Nationen zum Thema BNE. Bereits 1992 wurde auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro die „Agenda 21“ verabschiedet – ein entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm für eine weltweite nachhaltige Entwicklung, die der „Bildung“ eine zentrale Rolle in diesem Prozess zuspricht. Auf dem Weltgipfel in Johannesburg 2002 folgte in einem weiteren Schritt die UN-Resolution „Dekade der Vereinten Nationen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“, im Rahmen derer sich alle UN-Mitgliedsstaaten dazu verpflichteten, in der „UN-Dekade 2005 bis 2014“ besondere Anstrengungen zu unternehmen, um das Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ in allen Bereichen der Bildung zu verankern (UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, S. 1)¹⁵. Auch in Deutschland wurde in vielfältiger Weise an der Umsetzung der Ziele der UN-Dekade gearbeitet. Nicht zuletzt die „Hamburger Erklärung“ der Deutschen UNESCO-Kommission mit dem Titel „Nachhaltigkeit lernen“ (2003) und der vom Deutschen Bundestag beschlossene „Aktionsplan zur UN-Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘“ (2005) trugen wesentlich dazu bei, BNE in Deutschland auf eine breite Basis zu stellen – und insbesondere im Bildungswesen Entwicklungen in Richtung einer Implementierung von BNE anzustoßen, die bis heute weiterwirken. Der „Nationale Aktionsplan“ für BNE in Deutschland erfuhr in den Jahren 2008 und 2011 Aktualisierungen und Fortschreibungen, die auch auf das Bildungswesen nachhaltigen Einfluss hatten (vgl. DUK/BMBF 2015: UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Deutschland, S. 34f).

14 Das „BNE-Portal“ wird von der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Online-Portal geführt und bietet wichtige Informationen rund um das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“; online unter URL: <http://www.bne-portal.de> [Stand: 01.03.2017].

15 Online unter URL: <http://www.bne-bw.de> [Stand: 01.03.2017].

Drei Jahre später gab die Kultusministerkonferenz zusammen mit der Deutschen UNESCO-Kommission eine „Empfehlung“ mit dem Titel „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ (2007) heraus, die das erklärte Ziel hatte, „das Konzept der BNE in den Schulen zu verankern“ (Gemeinsame Empfehlung von KMK und DUK 2007, S. 3). Darin wird zunächst festgestellt, dass die KMK die Ziele der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ grundsätzlich unterstützt. „Gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission empfiehlt sie, Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule weiter zu stärken und zu verankern“ (ebd.). Sodann wird das Ziel einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beschrieben, das im Wesentlichen darin liege, Schüler/innen „zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt zu befähigen“ (ebd., S. 2). Damit verbindet sich nach Auffassung von KMK und DUK die Erwartung, „dass Bildung zu einem Schlüssel für eine zukunftsfähige Gesellschaft im Zeichen der Globalisierung wird“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird noch einmal an die „Agenda 21“ erinnert, deren erklärtes Ziel es ist, „... global, national und lokal ökologischen und sozialen Leitideen ein höheres Maß an Anerkennung zu verschaffen: dem Recht aller Menschen auf ein Leben in Würde, der Idee der globalen und intergenerationalen Gerechtigkeit, dem Respekt gegenüber den Grenzen ökologischer Belastbarkeit und der Achtung kulturell unterschiedlicher Entwicklungswege“ (ebd.). Es ist evident, dass hier menschenrechtliche Grundvorstellungen zum Tragen kommen, die auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine große Rolle spielen. Nicht nur die *Anerkennung sozialer Leitideen* wie diejenige der globalen und transgenerationalen Gerechtigkeit und der *Wertschätzung* kultureller Vielfalt, sondern auch ökologische Prinzipien wie dasjenige der *Achtung* der natürlichen Umwelt und des *Respektes* vor den Grenzen ökologischer Belastbarkeit, von denen bereits in Kap. 2.4.2 dieser Studie die Rede war, sind in diesem Zusammenhang von Bedeutung. „Wertschätzung“ bezieht sich im Kontext von „BNE“ also nicht nur auf die soziale und kulturelle Dimension, sondern auch auf die ökologische Dimension des Menschseins. Dies macht ein weiteres Mal die Komplexität der Entwicklungsziele von BNE deutlich. So stellt auch die KMK-Empfehlung zutreffend fest: „Ohne weitreichende Bildungsmaßnahmen sind diese Ziele nicht zu erreichen“ (ebd.).

Im Weiteren finden sich in der gemeinsamen „Erklärung“ von 2007 Hinweise zur Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen, die allerdings noch recht allgemein gehalten sind (vgl. ebd., S. 4ff). Der erste Hinweis bezieht sich auf die Behandlung des Themas „nachhaltige Entwicklung“ im Unterricht, wobei festgestellt wird, dass die Komplexität dieses Bereiches eine „Thematisierung in möglichst vielen Fächern und in fachübergreifenden und fächerverbindenden Organisationsformen sowie als wichtiges Anliegen des Schullebens“ erforderlich mache (ebd., S. 4). Zum zweiten macht die gemeinsame Empfehlung deutlich, dass sich die BNE-Ziele nur „durch die Vermittlung interdisziplinären Wissens, Formen partizipativen Lernens und die Etablierung innovativer Strukturen“ erreichen lassen (ebd., S. 5). Drittens betont die Empfehlung von 2007 die Notwendigkeit einer „Zusammenarbeit in der Schule“ und einer „Kooperation mit Partnern“ (ebd.).

Auch hierbei wird der *transformative* Charakter der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ deutlich, wenn es heißt: „BNE kann nur als schulische Gemeinschaftsaufgabe verstanden werden, da sie die Strukturen und Kommunikationsformen innerhalb der Schule und ebenso auf das schulische Umfeld hin verändert“ (ebd.). Auch die Bedeutung der *Schulleitung* in dem zur Realisierung von BNE notwendigen schulischen Entwicklungsprozess wird hervorgehoben: „Schulleiterinnen und Schulleiter sollten die Ideen und Initiativen unterstützen, um einen Veränderungsprozess zu befördern“ (ebd.). Schließlich wird auch die Notwendigkeit einer Verankerung des komplexen Themas in der *Lehrerbildung* thematisiert: „Die Umsetzung von BNE in Unterricht und Schulentwicklung erfordert die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in allen Phasen der Lehrerbildung“ (ebd., S. 6).

Im Jahr 2014 erschien mit der „Bonner Erklärung“ zur „UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland“ ein erstes Resümee der Deutschen UNESCO-Kommission hinsichtlich der Verwirklichung dieses Ansatzes in Deutschland, das in dem ausführlichen Bericht von 2015 unter derselben Überschrift nochmals erweitert wurde. In der „Bonner Erklärung“ wird zunächst festgestellt, dass in Deutschland während der Dekade „viel bewegt“ wurde (ebd., S. 5). Da jedoch bei weitem noch nicht alle Entwicklungsziele erreicht seien, gibt die Kommission weitere „Empfehlungen“ heraus, die recht allgemein formuliert sind. Ein wichtiger neuer Aspekt ist dabei der sog. „gesamtinstitutionelle Ansatz“, der Bildungseinrichtungen empfiehlt, ein deutliches „Nachhaltigkeitsprofil“ auszubilden (ebd., S. 9). Dabei wird eine „ganzheitliche nachhaltige Ausrichtung von Institutionen“ der Bildung, also auch der Schule, als einer Einrichtung gefordert, die „zum Lernen über Nachhaltigkeit anregt und selbst nachhaltig handelt“ (ebd.). In diesem Zusammenhang ist auch von einer veränderten Schul- bzw. Bildungskultur die Rede: „BNE markiert eine neue Bildungskultur, eine neue inhaltliche und methodische Richtung für das Lehren und Lernen“ (ebd., S. 5). Die Etablierung einer solchen „Kultur“ impliziert und fördert nach Auffassung der Kommission folgende Kompetenzen: „BNE fördert Gestaltungskompetenz, Dialogfähigkeit, Orientierungswissen und das Erkennen von systemischen Zusammenhängen. BNE zielt auf Lebensstile, Partizipation, Werthaltungen, globale Verantwortung sowie Konsum- und Produktionsmuster. BNE befähigt zum nachhaltigen Handeln und fördert die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen“ (ebd.). In dieser Zusammenfassung wird nochmals deutlich, dass die Verbindung „nachhaltigen Lernens“ zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus gegeben ist. Sie erstreckt sich nicht nur auf wichtige inhaltliche Prinzipien (z. B. Förderung der Dialogfähigkeit, Entwicklung von Werthaltungen, Möglichkeiten der Partizipation, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme etc.), sondern schließt auch methodische Herangehensweisen (z. B. Handlungsorientierung, Entwicklung von Einstellungen, Reflexion über Werthaltungen etc.) ein. Auch hierbei zeigen beide Ansätze grundlegende Gemeinsamkeiten und können einander m. E. wechselseitig fördern und bereichern.

Die bereits oben dargelegten Grundvorstellungen zur Realisierung einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ an Schulen in Deutschland werden in einem weiteren KMK-Dokument präzisiert und ausdifferenziert: dem aktuellen „Orientie-

rungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (2016) (vgl. KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ 2016). Dieses umfangreiche Dokument wurde von der Kultusministerkonferenz in Kooperation mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung im Anschluss an das „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015) herausgegeben, das die UNESCO als Nachfolgeprogramm der „UN-Dekade für BNE“ und als globalen Handlungsrahmen für den Zeitraum von 2015 bis 2019 verabschiedet hat. Darin wird erneut darauf hingewiesen, dass „eine global nachhaltige Entwicklung“ nur dann realisiert werden kann, „wenn Nachhaltigkeit im Bildungssystem verankert wird, denn nachhaltiges Denken und Handeln muss gelernt und erprobt werden“ (Deutsche UNESCO-Kommission: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 1). Die 17 im „Weltprogramm für BNE“ formulierten Entwicklungsziele („Sustainable Development Goals“) beinhalten nach Aussage der Deutschen UNESCO-Kommission „eine ehrgeizige weltweite Agenda, um Armut und Hunger zu reduzieren, Gesundheit zu verbessern, Gleichberechtigung zu ermöglichen, den Planeten zu schützen“ und anderes mehr (Deutsche UNESCO-Kommission, Sustainable Development Goals, S. 1). In dem KMK-Dokument „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (2016) werden zunächst die Zieldimensionen des Leitbildes „nachhaltige Entwicklung“ nochmals ausdifferenziert, die sich für eine unterrichtliche Erschließung der Globalisierung in vier Aspekte auffächern lassen: 1. „soziale Gerechtigkeit“, 2. „wirtschaftliche Leistungsfähigkeit“, 3. „demokratische Politikgestaltung“ und 4. „ökologische Verträglichkeit“ (ebd., S. 35). Es gehe in den Bildungsprozessen primär darum, ein „globales Problembewusstsein“ und „Wertehaltungen“ zu vermitteln, die den Zielen der BNE entsprechen (ebd., S. 63f).

Dabei stehe – nicht zuletzt angesichts des „Wandels der Lebenswelten“ – die „Schule vor neuen Aufgaben“ (ebd., S. 55f und S. 72f). Diese zeigen sich nicht zuletzt in „pädagogisch-didaktischen Herausforderungen“, denen sich Schulen und andere Bildungseinrichtungen gegenübergestellt sehen (ebd., S. 75ff). Im Primarbereich bestehen diese z. B. darin, dass bei der Behandlung des Themas „Globalisierung“ die Prinzipien der Verzahnung von „Nähe und Ferne“, von „Vertrautem und weniger Vertrautem“, altersgemäß gewahrt werden müssen. „Nach dem Prinzip der *Sozialen Nähe* [sic] sollen Bemühungen um eine Offenheit für Andersartigkeit und ein partnerschaftliches Verhältnis zu Menschen aus und in anderen Ländern eingebettet sein in eine umfassende Sozialerziehung“, fordert der Orientierungsrahmen der KMK (ebd., S. 75). Hier kann also eine „Pädagogik der Wertschätzung“, die vom Nahen zum Fernen – das in unserer globalisierten Welt oft gar nicht so fern ist – fortschreitet, durchaus einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. die diesbezüglichen Ausführungen in Kap. 3.1 zu dem Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ nach PESTALOZZI). Die Autoren des Orientierungsrahmens weisen – ganz im Sinne der „sittlichen Elementarbildung“ nach PESTALOZZI – darauf hin, dass „Ziele der Sozialerziehung, wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, kooperatives und solidarisches Verhalten, nur in Auseinandersetzung mit authentischen sozialen Problemen erfolgreich angestrebt werden können“ (KMK-Orientierungsrahmen 2016, S. 75).

Im Sekundarbereich schulischer Bildung gehören für die Verfasser des Orientierungsrahmens von 2016 „Identität, Perspektivenwechsel und Wertorientierung“ zu den wichtigen Aspekten einer „globalen Bildung“ (ebd., S. 76). Es gehe zunächst darum, dass sich die Schüler/innen „der Vielfalt der Lebensverhältnisse und kulturellen Muster sowie ihrer eigenen, sich fortlaufend verändernden Identität bewusst“ werden (ebd., S. 77f). Der im Rahmen der globalen Bildung erforderliche „Perspektivenwechsel“ sei mit dem pädagogischen Ziel einer „Erschließung bisher nicht vertrauter Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster“ verbunden (ebd.). So diene er dem „Verständnis und der Respektierung des Andersartigen bei gleichzeitiger Bewussterdung, Stärkung und Veränderung der eigenen Identität“ (ebd.). Daneben soll es den jungen Menschen im Rahmen einer „transkulturellen Bildung“ ermöglicht werden, „eigene kulturelle Präferenzen wahrzunehmen und sich eigene Wertmaßstäbe und Motive für die Akzeptanz und Aneignung kultureller Muster“ bewusst zu machen (ebd., S. 78). Abgesehen von der Tatsache, dass auch hier ein Vergleich zu der anthropologischen Grundannahme einer „sittlichen Autonomie“ des Menschen als eines „Werkes seiner selbst“ nahe liegt, die bereits PESTALOZZI seinem Konzept der „sittlichen Erziehung“ zugrunde gelegt hat, zeigen sich auch in dieser Passage weitreichende Verbindungen zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“, die u. a. in den Prinzipien des Verstehens und der Respektierung des Andersartigen, der Stärkung der eigenen Identität, der Fähigkeit zum „Perspektivwechsel“ (vgl. KORCZAK), der Akzeptanz verschiedener kultureller Muster und der Herausbildung eigener Wertmaßstäbe zur Beurteilung derselben ausmachen lassen.

Für die Autoren des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (2016) stellen die o. g. Prinzipien „die Voraussetzung für Global Citizenship¹⁶ und die Übernahme von Mitverantwortung in der ‚Einen Welt‘“ dar, in der nicht nur „Verständnis und Toleranz, sondern vor allem auch solidarisches Denken und Handeln sowie die Verteidigung von Grundwerten erforderlich sind, um Entwicklungskrisen, Menschenrechtsverletzungen, Terrorismus, ökologische Katastrophen und andere globale Herausforderungen zu bewältigen“ (ebd.). Dies macht die Aktualität dieses Dokumentes – gerade auch hinsichtlich der drängenden weltweiten Herausforderungen der Gegenwart – erneut deutlich. In diesem Zusammenhang wird auch nochmals die Bedeutung der durch Bildung und Erziehung zu ermöglichenden „Wertorientierung“ im Sinne der Menschenrechte und des Engagements jedes Einzelnen zur Verwirklichung derselben betont: „Wertorientierung und persönliches Engagement sind zentrale Ziele des Unterrichts im Lernbereich Globale Entwicklung. Dabei ist einerseits eine Identifikation mit grundlegenden Werten, vor allem mit denen, die als universale Menschenrechte verstanden werden können, unverzichtbar“ (ebd., S. 78). Andererseits ist aber auch eine grundsätzliche Offenheit und Toleranz für die Wertvorstellungen von Menschen mit unterschiedlichem sozialem, kulturellem und ethnischem Hintergrund erforderlich;

16 Vgl. die „Global Education First“-Initiative des UN-Generalsekretärs von 2014, in der von drei Prioritäten gesprochen wird: „Every child in school“, „Quality of learning“ und „Global Citizenship“; online unter URL: <https://www.globaleducationfirst.org> [Stand vom 02.03.2017].

einem „moralischen Rigorismus“ wird im Rahmen des KMK-Dokuments eine klare Absage erteilt. Somit ist die „Wertebasis“, auf die sich der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ bezieht, identisch mit derjenigen der ebenfalls menschenrechtlich basierten „Pädagogik der Wertschätzung“, die im Rahmen dieser Studie entfaltet wird.

Die Kultusministerkonferenz bekennt sich somit in vollem Umfang zu den Grundsätzen und Zielen der globalen Agenda „Bildung 2030“ und verpflichtet alle Bundesländer zu deren Umsetzung in den Schulen der Gegenwart und der nahen Zukunft. Wie die UNESCO sieht auch die deutsche KMK in der „Bildung“ den „Schlüssel zu individueller und gesellschaftlicher Entwicklung“ und setzt sich dafür ein, „dass alle Menschen an hochwertiger Bildung teilhaben und ihre Potenziale entwickeln können“ (vgl. DUK: UNESCO und Bildung, S. 1)¹⁷. Diese Einsicht ist für die Zukunft der Bildung weltweit relevant: „Eine global nachhaltige Entwicklung kann nur realisiert werden, wenn Nachhaltigkeit im Bildungssystem verankert wird, denn nachhaltiges Denken und Handeln muss gelernt und erprobt werden“, stellt die Deutsche UNESCO-Kommission hierzu fest (DUK: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 1)¹⁸.

Auch bei den innerhalb des Orientierungsrahmens von 2016 formulierten „Kernkompetenzen“ lassen sich Überschneidungen zu denjenigen Kompetenzen ausmachen, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine Rolle spielen. So geht es bei den globalen „Kernkompetenzen“ nicht nur um das „Erkennen von Vielfalt“ in der sozio-kulturellen und natürlichen Umgebung, sondern auch z. B. um die Fähigkeit zu „Perspektivenwechsel und Empathie“, das Handeln im Sinne von „Solidarität und Mitverantwortung“ für Mensch und Umwelt, soziale Fertigkeiten im Bereich von „Verständigung und Konfliktlösung“ sowie die Bereitschaft zu „Partizipation und Mitgestaltung“ im Sinne der nachhaltigen Entwicklungsziele (ebd., S. 95). Alle diese Kompetenzbereiche sind auch für eine „Wertschätzungspädagogik“ bedeutsam, was im Folgenden noch genauer herausgearbeitet werden soll (vgl. Kap. 4.2.3).

Der Orientierungsrahmen macht schließlich weitreichende Vorschläge zur Entwicklung und Gestaltung von Unterricht im Sinne einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, gibt Hinweise zur Gestaltung schulinterner Curricula zu diesem Themenbereich und reflektiert ausführlich die Umsetzungsmöglichkeiten von BNE in den einzelnen Fächern. Dabei versteht der KMK-Orientierungsrahmen den „Lernbereich Globale Entwicklung“ als „Aufgabe der ganzen Schule“ und spricht sich dafür aus, diesen Bereich auch in „Schulprofil, Schulprogramm und Schulcurriculum“ einer Schule als wichtiges Anliegen und Ziel für die Schulentwicklung auszuweisen (ebd., S. 412 und S. 415).

Die Ausführungen dürften indes deutlich gemacht haben, welche potenziell transformative Kraft die Verwirklichung einer „globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in sich birgt, zu der alle Bildungseinrichtungen weltweit aufgefordert

17 Online unter URL: <https://www.unesco.de> [Stand: 02.03. 2017].

18 Online unter URL: <https://www.unesco.de> [Stand: 02.03. 2017].

sind. BNE verlangt tiefgreifende Innovationen und einen grundlegenden Wandel, sowohl im Bildungswesen als auch in der einzelnen Schule. „Damit Bildung im Sinne der neuen Globalen Nachhaltigkeitsagenda ihr transformatives Potenzial entfalten kann, wird ‚education as usual‘ nicht ausreichen“, stellt der „Weltbildungsbericht 2016“ zu Recht fest (UNESCO: Bildung für Mensch und Erde. Weltbildungsbericht 2016; S. 28). Denn Lernen müsse ein „relationales, integratives, empathisches, vorausschauendes und systemisches Denken“ fördern, das heute noch in vielen Bildungseinrichtungen vernachlässigt wird (ebd.). Dem Lernort Schule kommt dabei zweifellos eine zentrale Bedeutung zu: „Schulen sollten zu Orten werden, die beispielhaft Nachhaltigkeit leben – inklusive, demokratische, gesundheitsfördernde, klimaneutrale Orte, welche die Voraussetzungen für das Erreichen der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung schaffen“ (ebd.).

Damit sind die wesentlichen Ziele und Prinzipien umrissen, welche die Kultusministerkonferenz für die Umsetzung einer „globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung“ empfiehlt. Der „Wertschätzung“ kommt auch in diesem Kontext eine Schlüsselrolle zu, und zwar in folgender Hinsicht:

- Wertschätzung als Achtung der Bedürfnisse und Lebensmöglichkeiten künftiger Generationen;
- Wertschätzung als Berücksichtigung der Lebenssituation *aller* Menschen rund um den Globus in der „Einen Welt“;
- Wertschätzung als Respektieren von Natur und Umwelt durch Beachtung der Prinzipien von Ökologie und Umweltschutz;
- Wertschätzung als Anerkennung von Grenzen der ökologischen Belastbarkeit der Erde;
- Wertschätzung als Wahrnehmung globaler Aufgaben zur Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen der Erde;
- Wertschätzung als Bereitschaft zum Engagement für ökologische Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit weltweit;
- Wertschätzung als Akzeptanz kulturell bedingter unterschiedlicher Wege bei der Verwirklichung nachhaltiger Entwicklungsziele;
- Wertschätzung als Bereitschaft zum Perspektivwechsel angesichts vielfältiger soziokultureller Identitäten;
- Wertschätzung als Entwicklung der eigenen kulturellen Identität sowie der Achtung fremder kultureller Identitäten;
- Wertschätzung als Partizipation aller Beteiligten einer Bildungsorganisation an nachhaltigen und zukunftsweisenden Entwicklungsprozessen;
- Wertschätzung als bedingungslose Anerkennung der menschenrechtlichen Grundlagen globaler Bildung und Entwicklung;
- Wertschätzung des globalen Verbundenseins in der „Einen Welt“ durch Entwicklung eines globalen Problembewusstseins;
- Wertschätzung als Handlungsbereitschaft angesichts weltweiter ökologischer, ökonomischer und sozialer Problemlagen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass auch im Bereich der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und des „Globalen Lernens“ zahlreiche Überschneidungen und Parallelen zu den Anliegen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auszumachen sind, sodass auch hier eine gegenseitige Befruchtung der beiden Ansätze durchaus denkbar ist, die nachhaltige Chancen für die Bewältigung der vielfältigen globalen Herausforderungen der Gegenwart bietet.

5. Sonstige Themen/Einzelfragen

Auch zu weiteren Themen und Einzelfragen, die im Kontext des Themas dieser Studie relevant sind, hat die Kultusministerkonferenz in den letzten Jahren wichtige Beschlüsse und Empfehlungen verabschiedet. Hier seien vor allem drei neuere KMK-Beschlüsse genannt, die sich mit den Themen „Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung“, „Prävention und Intervention von sexuellem Missbrauch und Gewalt“ in Schulen sowie „Schulische Gesundheitsförderung und Prävention“ befassen. Die KMK-Beschlüsse zu diesen drei Themenbereichen sollen im Folgenden näher betrachtet und in Beziehung zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gesetzt werden.

A. Geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Im Jahr 2016 hat die Kultusministerkonferenz „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“ herausgegeben, in denen Prinzipien und Gestaltungsvorschläge für eine „geschlechtersensible Bildung“ im Kontext Schule formuliert werden (KMK-Beschluss 2016). Nach Auffassung der KMK bietet das Schulsystem als wichtige Sozialisationsinstanz „die Chance, Bildungsangebote gezielt in einer Weise zu gestalten, dass geschlechterbezogene Benachteiligungen aufgelöst bzw. vermieden werden können“ (ebd., S. 2). Im Rahmen einer geschlechtersensiblen Bildung gehe es also darum, „wesentliche Kernelemente zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern auf allen Wirkungsebenen des Schulwesens zu entwickeln und verbindlich zu verankern“ (ebd.). Die KMK beruft sich hierbei auf Artikel 3 (Abs. 2, Satz 2) des Grundgesetzes, demzufolge das unter Aufsicht des Staates stehende Schulwesen verpflichtet ist, die tatsächliche Gleichberechtigung von Frauen und Männern aktiv zu fördern und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken (vgl. ebd., S. 3). Dieser Auftrag entspricht auch den Ausführungen der „UN-Konvention gegen Diskriminierung im Unterricht“ (1960), die in Deutschland 1968 in Kraft getreten ist. Auch in dieser Konvention wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung der Gleichbehandlung im Unterrichtswesen eine „grundlegende bildungspolitische Aufgabe“ ist (ebd.). Auch das im Grundgesetz (Art. 3, Abs. 2) verankerte Benachteiligungs- und Diskriminierungsverbot aufgrund von Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, religiöser oder politischer Anschauung und Behinderung kommt hierbei zum Tragen – insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass Benachteiligungskategorien nicht nur „eindimensional“ wirken, sondern im Sinne einer „Intersektionalität“ häufig miteinander verschränkt sind

und kumulative Effekte zeitigen, so dass es nicht selten zu einer „mehrdimensionalen Diskriminierung“ kommt (vgl. ebd., S. 3f).¹⁹

Die KMK weist in ihrem Beschluss zur „geschlechtersensiblen schulischen Bildung und Erziehung“ von 2016 darauf hin, dass zur Erreichung des Ziels, geschlechterbezogene Benachteiligung abzubauen und vermeiden, ein aktives Eintreten aller Beteiligten auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems notwendig ist. Die „praktische Wirksamkeit und Effizienz“ bei der Umsetzung geschlechtersensibler Bildung hänge wesentlich davon ab, dass „die Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Systems (Schulleitung, Schulaufsicht und Bildungsverwaltung) in ihrem Alltagshandeln Routinen für die Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung einführen, um horizontal wie vertikal durchgängig und nachhaltig Gender-Wissen und -Kompetenz wirksam einzusetzen“ (ebd., S. 4). Der KMK-Beschluss fordert deshalb auf allen bildungspolitischen Ebenen und in allen pädagogischen Handlungsfeldern die Vermeidung und den Abbau „benachteiligender Geschlechterstereotypen“, die Entwicklung einer „übergreifenden, systematischen Gendersensibilität“ und die Etablierung einer „geschlechterbewussten Pädagogik“ (ebd.). Dazu werden Einzelmaßnahmen vorgeschlagen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens bewegen.

Für die Gestaltung von Unterrichtsvorgaben, Prüfungsaufgaben und Lehr-/Lernmitteln empfehlen die „KMK-Leitlinien“ von 2016 z. B. die Entwicklung von Lehr- und Bildungsplänen, welche „die Gender-Implikationen aller Fächer konkretisieren“ und so zur „Auflösung von Geschlechterstereotypen“ beitragen (ebd.). Außerdem sollen nicht nur die Handreichungen für den Unterricht „Hinweise zu Geschlechteraspekten“ in der Unterrichtspraxis und im Schulleben enthalten, sondern auch bei Aufgabenstellungen in Unterrichts- und Prüfungsmaterialien sollen „Geschlechterstereotypisierungen“ vermieden werden (ebd., S. 5). Bei der Zulassung und bei der Auswahl von Schulbüchern durch Schulen soll ein besonderes Augenmerk darauf gelegt werden, „dass die Inhalte eine Vielfalt an Lebensrealitäten und Lebensentwürfen unabhängig von einengenden Geschlechterrollen“ abbilden (ebd.).

Einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt sieht die KMK in der Lehrerbildung. „Alle in der Lehramtsaus- und -fortbildung Tätigen sollen über Gender-Kompetenz als eine wesentliche Qualifikationsanforderung verfügen“ (ebd.). In allen Phasen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sollen „Dimensionen der Geschlechtergleichstellung“ zu systematischen Bestandteilen der Curricula und Studienprogramme werden (ebd.). Doch auch „strukturelle Ansätze“ spielen nach Auffassung der KMK bei der Implementation von Gender-Themen eine Rolle. In den „Leitlinien“ wird dazu ausgeführt, dass die Verantwortung für Schulentwicklung und Qualitätssicherung in der Praxis bei den Schulleitungen und bei der Schulaufsicht liege. Infolgedessen kommt die KMK zu der Schlussfolgerung, dass die Umsetzung des Verfassungsauftrags zur tatsächlichen Realisierung der Gleichberechtigung

19 Vgl. hierzu die im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erfolgte Expertise von BAER, S./BITTNER, M./GÖTTSCHE, A. (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analysen. Online unter URL: <http://www.antidiskriminierungsstelle.de> [Stand: 04.03.2017].

„Gender-Kompetenz *aller* auf diesen Ebenen Tätigen als unverzichtbare Voraussetzung“ verlange [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Dazu gehöre auch die Einführung von Instrumenten zur diesbezüglichen Qualitätsprüfung, die mittels geeigneter Kriterien und Indikatoren „benachteiligende Geschlechter-Implikationen“ identifizieren und somit die Grundlage zur Ergreifung von Maßnahmen zu deren Beseitigung schaffen (ebd., S. 6). Des Weiteren sei es bei der Umsetzung u. a. hilfreich, wenn „schulinterne Entscheidungsprozesse und organisatorische Maßnahmen Dimensionen der Geschlechtergleichstellung einbeziehen“, wenn „Fach- und Mitwirkungsgremien in der Schule und der Schulaufsicht nach Möglichkeit geschlechterparitätisch besetzt sind“ und wenn „das fachlich-pädagogische Profil der Schule (Schulprogramm) Geschlechteraspekte berücksichtigt“ (ebd.).

Auch der Personalentwicklung kommt nach Auffassung der KMK eine zentrale Bedeutung bei der Verwirklichung einer „geschlechtergerechten Bildung und Erziehung“ zu. Dabei sei „Geschlechterparität auf allen Verantwortungsebenen, insbesondere in Leitungsfunktionen ... im Interesse der Vorbildwirkung für eine breitere Vielfalt der Gestaltung von Geschlechterrollen anzustreben“ (ebd.). Konkret bedeutet dies im Sinne des KMK-Beschlusses, dass „Gender-Kompetenz“ bei Stellenausschreibungen grundsätzlich Teil des Qualifikationsprofils ist; dass die „Gender-Kompetenz“ von Entscheidungsverantwortlichen systematisch geschult wird; dass Auswahlverfahren „geschlechtersensibel“ gestaltet werden; dass bei der Personalauswahl das Ziel der „Beseitigung von Unterrepräsentanz“ zu berücksichtigen ist; dass eine „diskriminierungsfreie Personalbeurteilung“ gewährleistet sein muss und dass Fort- und Weiterbildungskonzepte die „Lebensverlaufsperspektive der Beschäftigten geschlechterdifferenziert mit einbeziehen“ (ebd.).

Schließlich fordert der KMK-Beschluss, dass auch die Raum- und Sachausstattung einer Schule sich an den Prinzipien der „Gender-Budgetierung“ orientieren solle (ebd., S. 7). Im Einzelnen bedeutet dies, dass bei der baulichen und sächlichen Ausstattung von Schulen „geschlechterspezifische Bedarfe“ und „genderpädagogische Ziele“ zu berücksichtigen sind; dass Fördermaßnahmen für außerunterrichtliche Angebote an Schulen „geschlechtersensibel ausgerichtet“ sind und „auf genderbezogene Wirksamkeit“ hin evaluiert werden; und dass schließlich eine „geschlechtshomogene Ausrichtung außerunterrichtlicher Angebote“ bei besonderem Bedarf möglich ist (ebd., S. 7).

Auf der Ebene der Schulpraxis schließlich werden u. a. folgende übergreifende Maßnahmen zur Realisierung geschlechtergerechter Bildung vorgeschlagen: durchgängige Verwendung von „geschlechtersensibler Sprache“ bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in Schule und Unterricht; Einbeziehung von „Geschlechterdimensionen“ bei der Gestaltung von Schulleben, Kommunikation und Interaktion; „Selbstreflexion der Lehrkräfte“ und des weiteren „pädagogischen Personals“ im Hinblick auf die Entwicklung eines Bewusstseins für Ihre Vorbildwirkung bzgl. der Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern; kritische Reflexion „geschlechterstereotyper Rollenbilder“ im Rahmen der Medienerziehung; „Bekämpfung sexistischer Gewalt“ durch Entwicklung eines Schulkonzeptes zur Vermeidung bzw. Unterbindung geschlechtsbezogener Diskriminierung und sexistischer Gewalt; ggf. getrennte „Mädchen- und Jungenförderung“, z. B. bei ge-

schlechtsspezifischen Differenzen in der Lesemotivation und -kompetenz oder in der naturwissenschaftlich-mathematischen Bildung (ebd., S. 8).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass sich auch im Bereich der „geschlechtersensiblen schulischen Bildung und Erziehung“ zahlreiche Parallelen zum Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ finden, die sich in folgenden Punkten zusammenfassen lassen:

- Wertschätzung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen als Anerkennung ihrer vollen Gleichberechtigung in Gesellschaft, Bildung und Erziehung;
- Wertschätzung von Mädchen und Frauen durch die Verwirklichung vollständiger Chancengleichheit in allen Bereichen der Gesellschaft, insbesondere im Bildungsbereich;
- Wertschätzung von Frauen und Mädchen durch die Vermittlung von Wissen über Formen von Benachteiligung und Diskriminierung in Geschichte und Gegenwart;
- Wertschätzung von Jungen und Mädchen mit ihren jeweils besonderen Interessen und Bedürfnissen im Rahmen einer geschlechtersensiblen Bildung;
- Wertschätzung der Potenziale von Jungen und Mädchen durch kritische Analyse von Geschlechterrollenstereotypen und tradierten Rollenklischees;
- Wertschätzung von Mädchen und Frauen durch die Einrichtung effektiver Schutzmaßnahmen gegen Sexismus und sexualisierte Gewalt in Bildungseinrichtungen;
- Wertschätzung von Mädchen und Frauen durch Beseitigung von Barrieren und Benachteiligungen bei der Schullaufbahn- und Berufswahlentscheidung;
- Wertschätzung von Frauen durch adäquate Berücksichtigung bei Programmen und Qualifizierungsmaßnahmen zur Personalentwicklung im Bildungsbereich;
- Wertschätzung von Frauen durch Geschlechter-Parität und Überwindung der Unterrepräsentanz von Frauen auf allen Verantwortungsebenen im Bildungsbe-
reich;
- Wertschätzung aller Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht durch die Entwicklung von Gender-Kompetenz in sämtlichen Bildungseinrichtungen.

Insofern ist die „geschlechtergerechte Bildung“ durchaus ein wichtiger Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung. Kritisch anzumerken bleibt jedoch auch hier, dass den von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen Empfehlungen zur „geschlechtersensiblen schulischen Bildung und Erziehung“ von 2013 ein Verständnis von „Geschlechtersensibilität“ zugrunde liegt, das sich im Rahmen einer tradierten *binären* Vorstellung von „geschlechtlicher Identität“ bewegt, die in dieser Form als überholt angesehen werden muss, was nicht zuletzt der Bundesverfassungsgerichtsbeschluss vom 10.10.2017 zur personenstandsrechtlichen Anerkennung eines „dritten Geschlechts“ bestätigt hat.²⁰ Obgleich die KMK an einigen

20 Siehe online unter URL: <https://bundesverfassungsgericht.de>; Pressemitteilung Nr. 95/217 vom 8. November 2017 [Stand: 11.11.2017].

Stellen bereits von „*Gendersensibilität*“ spricht, wird dieses Thema jedoch in den „Handlungsempfehlungen“ nicht explizit entfaltet. Im Rahmen einer umfassenden Wertschätzung *aller* geschlechtlichen Identitäten sowie unter Berücksichtigung des Benachteiligungs- und Diskriminierungsverbotes, das auch gegenüber Menschen mit „Inter*-, Queer*- oder Transgender*- Identität“ uneingeschränkte Gültigkeit besitzt, bedarf es in dieser Hinsicht zweifellos einer Ergänzung des KMK-Beschlusses. Nicht nur der Aspekt der geschlechtlichen Identität, sondern auch derjenige der sexuellen Orientierung sollte in einen solchen Beschluss mit aufgenommen werden. Da Menschen mit nicht-heterosexueller Orientierung und Lebensform trotz des „Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes“ (AGG) von 2006 auch heute noch nicht unerheblichen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sind²¹, erscheint eine diesbezügliche Ergänzung der KMK-Leitlinie unumgänglich. Im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist davon auszugehen, dass *alle* Menschen Achtung und Wertschätzung verdienen – unabhängig davon, ob sie sich als „männlich“ oder „weiblich“, „cis“ oder „trans“, „hetero“ oder „homo“, „inter“ oder „queer“ verstehen. Gerade im pädagogischen Kontext sollte auch in dieser Hinsicht die *Vielfalt* der Identitäten und Lebensformen *offen* benannt werden – und nicht auf die tradierten Vorstellungen von binärer Cisgender-Identität und konventioneller Heteronormativität reduziert werden. Nur so können bestehende Diskriminierungen, Benachteiligungen und Ausgrenzungen wirksam überwunden wer-

21 Vgl. die Ergebnisse einer 2017 veröffentlichten repräsentativen Umfrage der ANTIDISKRIMINIERUNGSTELLE DES BUNDES, in welcher nicht-heterosexuelle Lehrkräfte zu ihren Diskriminierungserfahrungen in der Schule befragt wurden. Die aktuelle Studie erbrachte folgenden Befund: „Homo- und Transphobie sind an Schulen weit verbreitet ... Die fehlende Akzeptanz und auch die Nicht-Thematisierung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im schulischen Kontext stellen ein hohes Diskriminierungsrisiko für lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter* und queere Menschen dar. Dies betrifft alle am Schulalltag beteiligten Akteur_innen, insbesondere Schüler_innen und Lehrer_innen“ (ADB 2017: LSBTIQ*-Lehrkräfte in Deutschland; S. 1; online unter: <http://www.antidiskriminierungsstelle.de/...>) [Stand: 31.10. 2017]. – Auch andere Studien belegen, dass sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen mit schwulem, lesbischem, bisexuellem, trans* oder inter* Hintergrund in Schulen häufig Opfer von Diskriminierungen werden, die von Beleidigungen und Beschimpfungen über Mobbing und Ausgrenzung bis hin zur Anwendung physischer Gewalt reichen. So fand z. B. eine von der Humboldt-Universität in Berlin durchgeführte Befragung zur „Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen“ heraus, dass unter Berliner Schüler/innen der 6. bis 10. Klassen homophobes Verhalten immer noch weit verbreitet ist. Die selbstverständliche Verwendung der Begriffe „schwul“, „schwule Sau“, „Schwuchtel“, „Lesbe“ und „Transe“ als abwertende *Schimpfwörter* gehören der Studie zufolge immer noch zum Alltag an Schulen – und das vermutlich nicht nur in Berlin. Nur ein offener und informierter Umgang von Lehrpersonen mit dem Thema „sexuelle Vielfalt“ und „Vielfalt der Lebensformen“ könne der weit verbreiteten Homo- und Transphobie an Schulen entgegenwirken. „Lehrkräfte haben eine Vielzahl von Möglichkeiten, Mobbing und Homophobie zu reduzieren und ein Klima der Akzeptanz gegenüber sozialer Vielfalt zu schaffen“, stellt die Studie zu Recht fest (vgl. ULRICH KLOCKE 2012: Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen; online unter URL: <https://www.psychologie.hu-berlin.de/...> [Stand: 25.03.2017]). Dazu bedarf es allerdings der Bereitschaft von Lehrpersonen, sich dieses Themas in wertschätzender Weise anzunehmen. – Vgl. hierzu auch: BRECKENFELDER (2015); TIMMERMANN/TUIDER (2008); VAN DIJK/VAN DRIEL (2008); DINKELBERG/GUNDERMANN/HANENKAMP et al. (1999).

den – und nur so kann eine „Kultur der Wertschätzung“ *aller* am Schulleben Beteiligten eine reelle Chance auf Verwirklichung bekommen. In dieser Hinsicht gehen die Perspektiven einer „Pädagogik der Wertschätzung“ also über die in den KMK-Empfehlungen von 2016 vertretenen Vorstellungen von einer „gendersensiblen Pädagogik“ hinaus.

B. Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellem Missbrauch und Gewalt. Die „Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen“ wurden 2010 erstmals beschlossen und liegen inzwischen in aktualisierter Fassung von 2013 vor (KMK-Empfehlung 2013). Die KMK macht darin zunächst eine Bestandsaufnahme, innerhalb derer sie feststellt: „Immer wieder werden Kinder und Jugendliche Opfer sexualisierter Gewalt“, die sich als „Missbrauch im sozialen Nahbereich“, als „Missbrauch durch schulisches Personal“ oder auch in Form von „Grenzverletzungen durch Kinder und Jugendliche“ zeigen kann (ebd., S. 2). „Auch in Schulen oder schulnahen Einrichtungen kommt es leider zu sexualisierter Gewalt“, bilanziert die KMK (ebd.). Um dieser Problematik angemessen zu begegnen, spricht sich die KMK für „eine größtmögliche Sensibilität“ im Umgang mit dem „Problem der sexuellen Übergriffe und des gewalttätigen Handelns in Schulen und schulnahen Einrichtungen“ sowie für „ein engagiertes Handeln für die Opfer und gegen die Täter“ aus (ebd., S. 1). Die KMK setzt sich nach eigener Aussage für eine „rückhaltlose Aufklärung von Fällen sexuellen Missbrauchs und Gewaltanwendung [sic] gegen Kinder und Jugendliche in Schulen“ ein, um „das Vertrauen in die Schule als geschütztem und sicherem Ort zu gewährleisten“ (ebd.). Bereits diese Passagen machen deutlich, dass sich die KMK durchaus der Verantwortung aller im Bildungssystem Tätigen im Kontext der Prävention von Missbrauch und Gewalt an Schulen bewusst ist.

Sie fordert deshalb alle pädagogisch Verantwortlichen auf, an einer „Kultur des Hinsehens und des Hinhörens“ mitzuwirken, die „Teil des Lebens und Lernens in der Schule“ sein müsse (ebd., S. 3). Zuallererst seien hier die Lehrpersonen selbst gefordert, aber auch alle anderen am Schulleben beteiligten Erwachsenen. „In der Schule können Lehrkräfte und andere Erwachsene frühzeitig Veränderungen im allgemeinen Verhalten und im Lernverhalten der Kinder und Jugendlichen feststellen und Hilfe anbahnen“ (ebd., S. 2). Das Wahrnehmen und Erkennen solcher missbrauchs- und gewaltbedingter Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen bedarf nicht nur eines fundierten Wissens über mögliche Traumafolgestörungen und Verhaltensveränderungen bei den Opfern, sondern auch einer feinen Wahrnehmung und großen Achtsamkeit seitens der Lehrpersonen. „Dazu bedarf es gezielter Aufmerksamkeit und größter Sensibilität“, stellt auch die KMK in ihrer Handlungsempfehlung von 2013 fest (ebd.). In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung der Achtsamkeit gegenüber Fällen sexuellen Missbrauchs im eigenen Kollegium hervorgehoben, wobei vor einer Vertuschung durch „falsch verstandene Kollegialität“ gewarnt wird (ebd.). Des Weiteren wird zu Recht darauf hingewiesen, dass Opfer von sexueller Gewalt kompetente Hilfe brauchen, deren Inanspruchnahme ggf. die Schule vermitteln kann. Dies kann z. B. durch die Einbeziehung der

Jugendhilfe oder anderer ambulanter oder stationärer Hilfsangebote für betroffene Kinder und Jugendliche erfolgen. Auch Ansprechpartner/innen oder Vertrauenslehrer/innen an der Schule, an die sich Kinder und Jugendliche vertraulich wenden können, werden in den Handlungsempfehlungen der KMK genannt.

Nach Auffassung der KMK kann Schule zu einem „Ort des Lernens und der Achtung“ werden (ebd.). In diesem Zusammenhang taucht in den Empfehlungen von 2013 auch der Begriff der „Wertschätzung“ auf, und zwar in folgender Formulierung: „Gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung und Zugewandtheit sind zentrale Bedingungen für eine gelingende Bildung und Erziehung in der Familie ebenso wie in der Schule, in schulnahen Einrichtungen und Veranstaltungen“ (ebd.). Dabei sind „Toleranz“, „Transparenz“, „Offenheit“, „Konfliktbereitschaft“ und „(Selbst-) Kritikbereitschaft“ [sic] nach Auffassung der KMK wichtige Konstituenten des Schullebens. Dennoch sollte eine angemessene Balance von Nähe und Distanz gewahrt bleiben: „Bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist der professionelle Umgang mit Nähe und Distanz von wesentlicher Bedeutung“, heißt es in der Empfehlung (ebd.). „Nur so sind Grenzüberschreitungen, falsche Autoritätseinforderungen und Übergriffe erkenn- und benennbar, kann ihnen entgegengetreten oder können sie sanktioniert werden“ (ebd.). Die KMK-Empfehlung zur Prävention von sexuellem Kindesmissbrauch stellt klar, dass „jedwede sexuelle Grenzüberschreitung einer Lehrerin oder eines Lehrers gegenüber einer Schülerin oder einem Schüler“ als eine fundamentale Verletzung der Dienst- und Arbeitspflichten zu bewerten ist, die eine Entfernung aus dem Beamten- oder Angestelltenverhältnis nicht ausschließt (ebd., S. 2f). Nicht zuletzt beschädige ein solches Fehlverhalten „in ganz erheblichem Maße das Ansehen, die Achtung und das Vertrauen, die der Berufsstand und jede einzelne Lehrperson besitzen müssen“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass nach Auffassung der KMK ein grundlegendes Vertrauen, eine persönliche Achtung und ein gewisses Maß an Ansehen für Lehrpersonen eine unverzichtbare Basis ihrer pädagogischen Arbeit darstellt. Dass diese Auffassung von der grundlegenden Bedeutung der Achtungs- und Vertrauenswürdigkeit einer Lehrperson ganz im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist, wurde bereits mehrfach erläutert und kann als evident betrachtet werden.

Die KMK schlägt darüber hinaus folgende Einzelmaßnahmen vor, um den Kinderschutz verstärkt in den Alltag pädagogischer Einrichtungen wie der Schule zu integrieren: „Regelmäßige offene Reflexion und Diskussion von Schulkultur“ sowie von „Selbst- und Fremdwahrnehmung“; Thematisierung von Fragen der „sexuellen Selbstbestimmung“ und des „sexuellen Missbrauchs“ im Rahmen der Familien- und Sexualerziehung; Verankerung des Themas „Prävention vor sexuellem Missbrauch und Gewalt“ in Curricula und Schulprogrammen“ sowie „Kooperation mit außerschulischen Partnern“ und „institutionelle Vernetzung“. Als besonders wirksam sieht die KMK die Anwendung wissenschaftlich evaluierter Programme zur „Stärkung der Persönlichkeit“ und zur „Gewaltprävention“ in Schulen an, die zum „Aufbau sozialer Sensibilität und Kompetenz“ führen sollen (ebd.). Diese Programme seien „besonders dafür geeignet, gegenseitigen Respekt und soziale Mitverantwortung innerhalb und außerhalb der Schule zu stärken und die gegenseitige Achtung zu fördern“ (ebd., S. 3f). Auch hier geht es also um die Förderung von „sozialer

Sensibilität“, „sozialer Kompetenz“, „Mitverantwortung“, „gegenseitigem Respekt“ und „gegenseitiger Achtung“ – also von denjenigen sozialen Fähigkeiten, deren Entwicklung ebenfalls zum Kernbereich einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gehört.

Schließlich hebt die KMK in ihren Handlungsempfehlungen von 2013 die Bedeutung der „Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrkräfte“ hervor, die in allen Phasen der Lehrerbildung zu erfolgen habe, um Prävention und Intervention bei sexuellem Missbrauch im schulischen Kontext wirksam zu verankern (ebd., S. 4). So soll die „Gefahr sexualisierter Übergriffe an Schulen“ nicht nur Thema der Lehrerbildung sein; auch die Lehrerfortbildung muss sich nach Auffassung der KMK „verstärkt mit sexuellen Grenzüberschreitungen von Lehrkräften und Gewaltanwendung“ auseinandersetzen (ebd.). Dies muss auch für die Fortbildung von nicht lehrendem pädagogischem Fachpersonal an Schulen gelten.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich die Überschneidungen zwischen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ und einer zeitgemäßen „Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt“ an Schulen vor allem an folgenden Punkten festmachen lassen:

- Wertschätzung des kindlichen Rechts auf Unversehrtheit durch konsequente Durchführung von pädagogischen und institutionellen Maßnahmen zur Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt in Schulen;
- Wertschätzung des kindlichen Bedürfnisses und Rechtes auf Schutz und Sicherheit im Lern- und Lebensraum Schule durch konsequente Aufdeckung und Intervention bei Fällen von sexuellem Missbrauch und Gewalt;
- Wertschätzung durch eine Kultur der Achtsamkeit, des Hinsehens und des Hinhörens angesichts von sexuellem Missbrauch und Gewalthandlungen im häuslichen und im schulischen Umfeld;
- Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen mit sexualisierter oder physischer Gewalterfahrung durch sensible Wahrnehmung und Anerkennung der traumatisierenden Folgen von sexuellem Missbrauch und Gewalt;
- Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen mit sexuellen Traumatisierungen durch schulische Vermittlung von professionellen, außerschulischen Hilfsangeboten für minderjährige Opfer von sexuellem Missbrauch und Gewalt;
- Wertschätzung des Bedürfnisses und des Rechts von Kindern und Jugendlichen, sich gegen Missbrauch und Gewalt zu wehren und sich – auch anonym – Hilfe zu suchen durch schulische Aufklärungs- und Präventionsarbeit zum Thema sexueller Missbrauch und Gewalt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass im Bereich des Schutzes vor sexuellem Missbrauch und Gewalthandlungen gegenüber Kindern und Jugendlichen eine besondere Verbindung zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ besteht, die bereits in Kapitel 3 dieser Studie ausführlich dargelegt wurde. Eine „wertschätzende Pädagogik“ muss stets in besonderer Weise darauf bedacht sein, Kinder und Jugendliche vor jeglichen Formen von sexuellem Missbrauch und körperlicher Gewalt wirksam zu schützen – sei es im schulischen oder im außerschulischen Umfeld. In Fällen, wo

Kinder dennoch Opfer von Gewalthandlungen werden, ist es Aufgabe der Schule, wirksam zu intervenieren und den Betroffenen alle zur Verfügung stehenden professionellen Hilfsangebote unterschiedlicher Träger in der Region, aber auch im überregionalen Bereich aufzuzeigen und ggf. einen Erstkontakt zu vermitteln.

C. Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Die „Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule“ wurde 2012 von der Kultusministerkonferenz beschlossen (KMK-Beschluss 2012). Basierend auf der „Jakarta-Erklärung zur Gesundheitsförderung im 21. Jahrhundert“, die von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1997 veröffentlicht wurde, wird auch in dem o. g. Dokument der Kultusministerkonferenz „Gesundheit“ als ein „Menschenrecht“ und „Gesundheitserziehung“ als ein „lebenslanger Prozess“ und ein „unverzichtbares Element der Schulentwicklung“ verstanden (ebd., S. 2). Somit ist die Vermittlung gesundheitsfördernder Kompetenzen eine wichtige Aufgabe von Schule und Unterricht.

Die Fähigkeit, Verantwortung für die „eigene physische, psychische und mentale Gesundheit“ sowie die „Gesundheit anderer Menschen“ zu übernehmen, gehört nach Auffassung der KMK zur den „Alltagskompetenzen“, die Schüler/innen *auch* in der Schule erwerben (ebd.). Dabei wird die Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen immer auch durch familiäre, soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische „Bedingungen und Einstellungen“ geprägt, die im Rahmen der schulischen Gesundheitserziehung berücksichtigt werden müssen (ebd., S. 2 und S. 4). Die KMK weist auf Studien hin, die belegen, dass ein „deutlicher Zusammenhang zwischen Lebensbedingungen, Gesundheit und Bildungserfolg“ besteht (ebd., S. 2). Insofern kann auch die schulische „Gesundheitsförderung“ einen Beitrag zur Verwirklichung von Chancengleichheit leisten.

Nach Auffassung der KMK haben sich die Herausforderungen an eine Gesundheitsförderung insofern verändert, als einerseits eine „Verschiebung von akuten zu chronischen Krankheiten“ (z. B. Allergien, Diabetes, Asthma) und andererseits eine Verlagerung „von somatischen zu psychischen Krankheiten“ (z. B. Depressionen, Essstörungen, Suchtmittelmissbrauch, Selbstverletzungen) bei Kindern und Jugendlichen festzustellen ist (ebd.). Insofern versteht die KMK die „Suchtprävention“ als ein besonders wichtiges Thema der Gesundheitsförderung. Im Sinne der „Prävention“ komme es darauf an, „riskante Konsum- und Verhaltensweisen frühzeitig zu erkennen“ und bereits „den Beginn von Suchtmittelkonsum und anderer suchtrisikantener Verhaltensweisen zu verhindern“ (ebd.).

Zu den Zielen dieses Lernbereiches gehört es nach Auffassung der KMK zunächst, dass „Gesundheitsförderung und Prävention“ von den Verantwortlichen überhaupt als „grundlegende Aufgaben schulischer Arbeit“ wahrgenommen werden (ebd., S. 3). Sodann sollen diese beiden Bereiche Schüler/innen, Lehrer/innen und sonstigem pädagogischem Personal die Möglichkeit geben, Kompetenzen zu gesunden Lebensweisen und zu einer gesundheitsfördernden Gestaltung ihrer Umwelt zu erwerben“ (ebd.). Schließlich sollen sie zu einem achtsamen Umgang mit „aktuellen gesundheitlichen Belastungen, z. B. Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit“ von Kindern und Jugendlichen, führen (ebd.).

Nach Auffassung der KMK-Empfehlung sind die Bereiche „Gesundheitsförderung und Prävention“ geradezu „integrale Bestandteile von Schulentwicklung“ (ebd.). Ihre Umsetzung ist also nicht in das Belieben der Einzelschule gestellt, sondern gehört zum „Kern eines jeden Schulentwicklungsprozesses“ (ebd.). Dabei wird dem „Schulklima“ und der „Lernkultur“ an einer Schule besondere Bedeutung zugesprochen. Hier kommt nun wieder der Begriff der „Wertschätzung“ zum Tragen, der in der KMK-Empfehlung in folgendem Kontext verwendet wird: „Die Qualität von Schule wird wesentlich von Schulklima und Lernkultur bestimmt. Respekt und Wertschätzung, Beteiligung und Verantwortung sind prägende Elemente einer gesundheitsförderlichen Schulkultur“ (ebd.). Mit anderen Worten: „Wertschätzung“ ist nach Auffassung der KMK ein konstituierendes Moment eines positiven „Schulklimas“ und einer förderlichen „Lernkultur“, die wiederum zentrale Konstituenten einer „gesundheitsförderlichen Schulkultur“ darstellen. Damit wird ein enger Zusammenhang zwischen „Wertschätzung“ und „Gesundheitsförderung“ in der Schule hergestellt, der bereits in Kap. 2.4.4 dieser Studie thematisiert wurde.

Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Prinzipien von „Gesundheitsförderung und Prävention“ merkt die KMK noch an, dass diese „verhaltensorientiert“ erfolgen und „partizipativ angelegt“ sein solle, wobei die „Bedarfe und Bedürfnisse“ der Schüler/innen in ihren konkreten „Lebensweltbezügen“ zu berücksichtigen seien, da es um eine „Stärkung von Lebenskompetenzen“ gehe (ebd., S. 3f). Auch hier taucht wieder ein Topos auf, der im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von zentraler Bedeutung ist: die Orientierung an den „Bedürfnissen“ der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kap. 2.2.4 und Kap. 3.1.4). In inhaltlicher Hinsicht umfasst die schulische Gesundheitsförderung und Prävention gemäß der Empfehlung der KMK folgende Themen und Handlungsfelder: Ernährungs- und Verbraucherbildung; Bewegungs-, Spiel- und Sportförderung; Hygieneerziehung; Sexualerziehung; Prävention von Abhängigkeitsverhalten und Suchtprävention; Mobbingprävention und soziales Lernen; Stressprävention und Selbstmanagement; Lärmprävention; Unfallschutz; Erste Hilfe etc. (ebd., S. 5f). Auch die Einrichtung von „Spiel- und Ruhebereichen“ in Schulgebäuden und auf Schulhöfen wird explizit vorgeschlagen. Damit sind die Aufgabenbereiche grob umrissen, die nach Auffassung der Kultusministerkonferenz zur „Gesundheitsförderung“ und „Prävention“ an Schulen gehören.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass die KMK-Empfehlung von 2013 auch die „Gesundheit der Lehrkräfte“ und des sonstigen schulischen Personals in den Blick nimmt, wobei der Schulleitung bei den Maßnahmen zum Gesundheitsschutz und zur Arbeitssicherheit eine besondere Bedeutung zugesprochen wird (ebd., S. 2). Nach Auffassung der KMK haben die Schulleitungen bei der Verwirklichung des „Gesundheitsmanagements“ und der „Gesundheitsförderung“ im Rahmen der schulischen Personal- und Organisationsentwicklung „eine zentrale Funktion und Verantwortung“ (ebd.). Hier wird also die Notwendigkeit der Förderung der Gesundheitskompetenz aller pädagogischen Fachkräfte explizit in den Kontext von Schulentwicklungsaufgaben gestellt. Darin zeigt sich m. E. die Auffassung, dass den Lehrpersonen, aber auch allen anderen schulischen Mitarbeiter/innen ein hohes Maß an Wertschätzung von Seiten der Schulleitungen, aber auch der Schulbe-

hören *in der Weise* entgegengebracht werden sollte, dass ihnen umfassende Kompetenzen im Bereich des Stressmanagements, der Gesundheitsvorsorge und des Selbstmanagements vermittelt werden. Dabei sind Überlastungen im Schulalltag auch strukturell zu vermeiden. Eine solche Wertschätzung in Form einer umfassenden salutogenetischen Prävention sollte allen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiter/innen im Rahmen einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule zuteil werden.

Abschließend bleibt für den Bereich der „Gesundheitsförderung und Prävention“ festzuhalten, dass es auch hier zahlreiche inhaltliche Überschneidungen hinsichtlich der Ziele und Handlungsfelder einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gibt, die sich etwa wie folgt zusammenfassen lassen:

- Wertschätzung der Gesundheit aller am Schulleben Beteiligten als einem Menschenrecht;
- Wertschätzung von Gesundheitsförderung und Prävention als einem unverzichtbaren Element der Schulentwicklung;
- Wertschätzung zentraler Alltags- und Lebenskompetenzen von Schüler/innen durch pädagogische Förderung von Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitsvorsorge;
- Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen durch frühzeitige Präventionsarbeit, um der Gefährdung durch Suchtmittelmissbrauch gezielt vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken;
- Wertschätzung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen durch Berücksichtigung der familiären, sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Lebensbedingungen, Lebensstile und Einstellungen;
- Wertschätzung als achtsamer Umgang mit Einschränkungen von Schüler/innen aufgrund von somatischen oder psychischen Erkrankungen;
- Wertschätzung als grundlegende Offenheit für Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, auch in gesundheitlicher Hinsicht;
- Wertschätzung des Bedürfnisses von Kindern und Jugendlichen nach Bewegung, Spiel und Sport durch Einrichtung entsprechender Angebote;
- Wertschätzung des Bedürfnisses von Kindern und Jugendlichen nach physischem und psychischem Wohlbefinden durch Stressprävention und Angebote zum Selbstmanagement;
- Wertschätzung des sozialen Grundbedürfnisses von Kindern und Jugendlichen nach Achtung und Anerkennung durch Mobbingprävention und soziales Lernen;
- Wertschätzung des Bedürfnisses von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nach Ruhe durch Lärmprävention und die Einrichtung von Ruhebereichen;
- Wertschätzung als umfassende Gesundheitsförderung von Lehrpersonen und anderem schulischen Personal im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung.

Im Hinblick auf den Bereich „Gesundheitsförderung und Prävention“ ist es m. E. bemerkenswert, dass die KMK-Empfehlung hier explizit auch die „Gesundheit der

Lehrkräfte“ sowie des gesamten schulischen Personals wertschätzend mit in den Blick nimmt. Angesichts der hohen Rate von Frühpensionierungen von Lehrpersonen aufgrund gesundheitsbedingter Dienstunfähigkeit²² ist es zweifellos als ein Schritt in die richtige Richtung zu werten, dass auch die Wertschätzung von Lehrkräften im Sinne einer Gesundheitsprävention für diese Berufsgruppe programmatisch in die KMK-Empfehlung mit aufgenommen wurde. Nur durch bewusste Berücksichtigung der salutogenetischen Perspektive als eines wichtigen Elementes einer „Kultur der Wertschätzung“ aller am Schulleben Beteiligten – also auch der Lehrpersonen – kann dem hohen Anteil von vorzeitig dienstunfähigen Lehrkräften entgegengewirkt werden.

6. Lehrerbildung/Kompetenzen von Lehrpersonen

Obgleich sich auch in den einzelnen Beschlüssen und Empfehlungen der KMK zu unterschiedlichen Themenbereichen immer wieder Hinweise auf die Gestaltung der Lehrerbildung in den drei Phasen finden lassen (s. o.), hat die KMK in den letzten Jahren zwei Beschlüsse verabschiedet, die sich gezielt und ausschließlich dem Thema der „Lehrerbildung“ bzw. der innerhalb dieser zu fördernden „Kompetenzbereiche“ widmen.

Die derzeit aktuellste Veröffentlichung zu diesem Thema ist die „Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz“ zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ von 2015, an der Wissenschaftler/innen der Bildungswissenschaft, der Sonderpädagogik, der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sowie Vertreter/innen der Schul- und Wissenschaftsministerien mitgewirkt haben (Gemeinsame Empfehlung von HRK und KMK 2015).²³ In dieser Empfehlung wird zunächst ausgeführt, dass die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebotes das Ziel verfolge, den „bestmöglichen Bildungserfolg“ für alle Schüler/innen zu gewährleisten, die „soziale Zugehörigkeit und Teilhabe“ aller zu fördern und „jedwede Diskriminierung“ zu vermeiden (ebd., S. 2). Dabei sei der Umgang mit Vielfalt längst Wirklichkeit und Herausforderung an den Schulen der Gegenwart: „Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule“ (ebd.). So gelte es, die unterschiedlichen „Dimensionen von Diversität“ zu berücksichtigen, was sowohl „Behinderungen“ als auch „besondere Ausgangslagen“ wie z. B. soziale Lebensbedingungen, Sprache, kulturelle und religiöse Orientierungen, besondere Begabungen und Talente sowie Geschlecht einschließe (ebd.). Es

22 Vgl. hierzu die Angaben des Statistischen Bundesamtes von 2015, die folgende Entwicklungen widerspiegeln: Im Zeitraum von 1993 bis 2001 wurden bundesweit jedes Jahr über 50% der Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit frühzeitig pensioniert. Bis 2014 erfolgte dann eine kontinuierliche Abnahme der Dienstunfähigkeit als Grund für den Ruhestandseintritt, die sich aber immer noch auf vergleichsweise hohem Niveau bewegt (vgl. die Angaben des Statistischen Bundesamtes in der Pressemitteilung vom 17.12.2015, Nr. 470/15; online unter URL: <https://www.destatis.de> [Stand: 06.03.2017]).

23 Diese „Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz“ mit dem Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (2015) findet man bei den anderen KMK-Beschlüssen online unter URL: <https://www.kmk.org> [Stand: 13.03.2017].

fällt auf, dass auch hier der Genderaspekt im Sinne der *Vielfalt* geschlechtlicher Identitäten oder sexueller Orientierungen nicht explizit thematisiert wird, sondern ausgespart bleibt. Dies steht m. E. in einem gewissen Widerspruch zu der in der Empfehlung vertretenen These, dass gegenüber *allen* potenziell von Diskriminierung und Ausgrenzung bedrohten Schülerinnen und Schülern eine anerkennende und wertschätzende Haltung entwickelt werden solle; denn auch ein Nichtthematizieren oder Tabuisieren *bestimmter* „Dimensionen von Diversität“ kann bereits eine Diskriminierung beinhalten.

In der Empfehlung von 2015 heißt es weiter: „Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke *anerkannt* und *wertgeschätzt* wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Damit rückt der Begriff der „Wertschätzung“ im Rahmen der „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ an zentrale Stelle. Darüber hinaus wird bei der Verwendung der beiden Begriffe „*anerkannt*“ und „*wertgeschätzt*“ im o. g. Kontext m. E. deutlich, dass „Wertschätzung“ etwas qualitativ Andersartiges bezeichnet als „Anerkennung“ – ja, dass das ganzheitliche, auch emotional und volitional verankerte „*Wertschätzen*“ von Vielfalt im pädagogischen Kontext durchaus eine andere zwischenmenschliche Qualität hat als das rein rationale, sachliche „*Anerkennen*“ derselben. Wenn Diversität „*anerkannt*“ wird, so wird sie von der Sache her zur Kenntnis genommen und akzeptiert; wenn sie hingegen „*wertgeschätzt*“ wird, so wird sie als ein Mehrwert, als eine Bereicherung erlebt. Dass die Empfehlung von 2015 auf dieses letztere Verständnis von „Wertschätzung“ abzielt, macht auch eine andere Formulierung deutlich, in der es heißt, dass KMK und HRK sich dafür einsetzen, die inklusive Beschulung von Menschen mit verschiedenen biografischen Hintergründen sowie mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen „nicht zuallererst als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen“ (ebd.). Dies wird m. E. nur dann möglich sein, wenn Vielfalt in Schulen nicht nur – quasi notgedrungen und aus rein rechtlichen Gründen – *anerkannt* wird, sondern darüber hinaus – auch in pädagogischer Hinsicht – als Chance wahrgenommen, erlebt und *wertgeschätzt* wird.

Hierzu bedarf es nach Auffassung der Empfehlung von 2015 einer veränderten Lehrerbildung in allen drei Phasen, denn: „Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen oder andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen“ (ebd.). Die Erklärung stellt klar, dass sich das Anforderungsprofil an Lehrkräfte angesichts des „Anspruch[es], den Facetten der Vielfalt in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden“, nachhaltig verändert habe (ebd., S. 3). Somit kennzeichne der „professionelle Umgang mit Inklusion“ künftig „eine allgemeine Anforderung an die Lehrerbildung“, wobei die „Lehrerbildung für eine ‚Schule der Vielfalt‘“ eine Querschnittsaufgabe sei, der sich nach Auffassung von KMK und HRK alle Phasen der Lehrerbildung in enger Kooperation zu widmen haben (ebd.). Dabei sei von der „Heterogenität der Lerngruppen als selbstverständlichem Regelfall“ auszugehen (ebd.).

Im Kontext des hier behandelten Themas „Pädagogik der Wertschätzung“ er-

scheint es bedeutsam, darauf hinzuweisen, dass die „Gemeinsame Empfehlung“ von 2015 an mehreren Stellen expliziert, dass es auch beim Thema „Inklusion“ neben dem Erwerb von Wissen und Kenntnissen wesentlich darum gehen muss, „Einstellungen und Haltungen“ von Lehrpersonen im Hinblick auf Vielfalt bewusst zu machen und weiterzuentwickeln. So heißt es in der Empfehlung: „Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch *Einstellungen* und *Haltungen* gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 3). Dies könne z. B. durch einen phasenübergreifenden Einsatz von „Reflexionsinstrumenten“ geschehen, welche „die reflexive Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstkonzept angehender Lehrkräfte hinsichtlich der eigenen Haltung und Einstellung zum Thema schulischer Inklusion fördern“ (ebd., S. 4). Auch hier wird deutlich, dass die Entwicklung einer *wertschätzenden Haltung* und *Einstellung* von Lehrpersonen zur Diversität in Schulen nach Auffassung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz einen zentralen Faktor auf dem Weg zu inklusiven Bildungseinrichtungen darstellt.

Schließlich wird im Kontext inklusiver Beschulung der „Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte verschiedener Lehrämter“, aber auch einer „multiprofessionellen Kooperation“ in „multiprofessionellen Teams“ eine wachsende Bedeutung zugesprochen (ebd., S. 2f). Nach Auffassung der Empfehlung von 2015 ist die professionelle Kooperation von Lehrer/innen verschiedener Lehrämter und Berufsgruppen geradezu eine „Gelingensbedingung inklusiver Schulen“ (ebd., S. 3). In diesem Zusammenhang sei die Entwicklung einer professionellen Haltung unverzichtbar, welche auch die Einsicht in die „Grenzen der eigenen Kompetenz“, die „Kenntnis der Potentiale [sic] anderer Professionen“ und die „Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“ beinhalte, die auch von den an Hochschulen Lehrenden „vorbildhaft berücksichtigt“ werden sollten (ebd.). Hierzu sei eine enge Vernetzung von Hochschulen, Studienseminaren, Schulen, Fortbildungsinstituten und anderen Kooperationspartnern erforderlich, die zum Gelingen der Weiterentwicklung beitrage (vgl. ebd.). Auch diese Forderung ist m. E. nur umsetzbar, wenn das soziale Klima nicht nur *innerhalb* der jeweiligen Bildungsinstitutionen von einer grundlegend offenen und wertschätzenden Haltung im Umgang miteinander geprägt ist, sondern wenn gleichzeitig die Kooperation mit Fachleuten *anderer* Institutionen oder Professionen von einer grundlegenden gegenseitigen Achtung und Wertschätzung getragen ist. Hier liegen zweifellos große Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben vor dem Bildungswesen der Gegenwart und seinen Akteuren.

Als Maßnahmen der Lehrerbildung werden die folgenden empfohlen: Zunächst sollen die Lehrkräfte aller Schularten und Schulstufen so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie sowohl allgemein- als auch sonderpädagogische „Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule“ entwickeln können (ebd., S. 3). Dies umfasst vor allem den Bereich der „pädagogischen Diagnostik“ sowie Kompetenzen bzgl. spezieller „Förder- und Unterstützungsangebote“ (ebd., S. 3). In der ersten Phase der Lehrerbildung an der Hochschule sollte das Thema „Inklusion“ und „Umgang mit Diversität“ als inhaltlicher Schwerpunkt in

Lehrveranstaltungen thematisiert werden (ebd., S. 4). Dies erfordert nach Auffassung der „Gemeinsamen Empfehlung“ auch „andere Formen der Lehre und des Lernens“ an Hochschulen, wobei auch „kompetenzorientierte und kooperative Prüfungen“ etabliert werden sollen (ebd.). Schließlich empfiehlt das Dokument eine „Stärkung der Forschung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ (ebd.). Im Rahmen von Schulpraktika geht es darum, „Inklusion“ als Beobachtungs- und Reflexionsschwerpunkt zu verankern, andererseits aber auch „Reflexionsinstrumente“ anzuwenden, die immer auch selbstreflexive Elemente zur Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrerpersönlichkeit beinhalten sollten (ebd.). Auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung, also im sog. Vorbereitungsdienst, soll der Erwerb inklusiver Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Hierbei sollen künftige Lehrer/-innen befähigt werden, „diagnostische Verfahren anzuwenden“, „eine Vielfalt von Lernzugängen in Form von vielfältigen Aufgaben und Themenstellungen auf unterschiedlichen Handlungsniveaus anzubieten“ und „den eigenen Unterricht kontinuierlich [zu] evaluieren“ (ebd.). In der dritten Phase der Lehrerbildung sollen schließlich hochwertige Fortbildungs- und Weiterqualifizierungsmaßnahmen etabliert werden, durch welche Lehrkräfte befähigt werden, „Inklusion“ in der Schule kompetent umzusetzen und zu gestalten. HRK und KMK weisen zu Recht darauf hin, „... dass sich die Lehrkräfte an den Schulen vielfach schon den aktuell relevanten Anforderungen der Inklusion stellen“ (ebd.). Dies ist, wenn man in die Schulpraxis blickt, zweifelsohne zutreffend.

Ziel aller dieser Maßnahmen – insbesondere in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – muss es nach Auffassung der Empfehlung sein, „die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorzubereiten“ (ebd.). Die Wege, welche die einzelnen Bundesländer dabei beschreiten, können je nach Ausgangslage durchaus differieren, wobei das gemeinsame Ziel, „Basiskompetenzen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule“ zu vermitteln, allen diesbezüglichen Bestrebungen gemeinsam sein soll (ebd., S. 2f). HRK und KMK sind sich dabei durchaus der Tatsache bewusst, „... dass die Umsetzung dieser Empfehlungen Veränderungen in den Hochschulen und besonders in den lehrerbildenden Studiengängen mit sich bringen wird“ (ebd., S. 5). Sie sprechen die Empfehlung aus, die notwendigen Veränderungen „im Dialog“ zwischen Schulen, Lehrerbildungseinrichtungen, Hochschulen und Ministerien zu gestalten (ebd.). Auch dies setzt zweifellos ein gewisses Maß an „Wertschätzungskompetenz“ auf allen Seiten voraus, damit sich dieser im Kontext der „Inklusion“ erforderliche Dialog konstruktiv und auf Augenhöhe gestalten kann.

Die Ausführungen zu der „Gemeinsamen Empfehlung“ von HRK und KMK von 2015 zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ dürften deutlich gemacht haben, dass auch hier inhaltliche Überschneidungen zum Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ bzw. „Kultur der Wertschätzung“ auszumachen sind, die am Ende dieses Kapitels nochmals zusammenfassend dargestellt werden sollen.

Ein weiterer grundlegender Beschluss der Kultusministerkonferenz sind die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, welche die KMK erstmals 2004 verabschiedet hat – und die inzwischen in der überarbeiteten Fassung

von 2014 vorliegen (KMK-Beschluss 2014). In diesem für alle Phasen der Lehrkräfteaus-, Fort- und Weiterbildung in Deutschland maßgeblichen Dokument wurden „Standards“ für die Lehrerbildung formuliert, auf die sich alle Bundesländer verbindlich geeinigt haben – und anhand derer die Lehrerbildung regelmäßig evaluiert wird (vgl. ebd., S. 2).

Auch in diesem KMK-Beschluss wird zunächst festgestellt, dass sich im Rahmen der Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das sich dem Anspruch verpflichtet sieht, allen Kindern und Jugendlichen „Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe“ zu ermöglichen, das „Anforderungsprofil von Lehrkräften“ grundlegend verändert (ebd.). Dabei hebt die KMK hervor, dass insbesondere die Kompetenzen im Umgang mit Diversität, aber auch die kooperativen Kompetenzen in diesem Entwicklungsprozess eine zentrale Rolle spielen: „Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten dabei zunehmend Bedeutung“ (ebd.). Hier ist somit von einem „achtsamen“ Umgang mit Vielfalt die Rede – also einem wichtigen Element einer „Pädagogik der Wertschätzung“, zu der ein von „Achtsamkeit“ getragener Umgang mit Kindern und Jugendlichen, unabhängig von deren Leistungsfähigkeit und sozialer oder kultureller Herkunft, unabdingbar dazu gehört (vgl. Kap. 2.3 und Kap. 2.6).

Die KMK macht sodann deutlich, dass sich die Standards an den in den Schulgesetzen der Länder formulierten Bildungs- und Erziehungszielen orientieren. Diese Ziele entsprechen dem „Berufsbild“ für Lehrer/innen, das bereits im Jahr 2000 in der „Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Lehrerverbände“ formuliert wurde (ebd., S. 3). In dieser Erklärung wird das „Berufsbild“ von Lehrerinnen und Lehrern wie folgt beschrieben: Sie sind „Fachleute für das Lehren und Lernen“; sie sind sich ihrer „Erziehungsaufgabe“ bewusst; sie üben ihre „Beurteilungs- und Beratungsaufgabe“ verantwortungsvoll und gerecht aus und besitzen „hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen“; sie „entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ und sie „beteiligen sich an der Schulentwicklung“, d. h. sie wirken aktiv an der „Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur“ und eines „motivierenden Schulklimas“ mit (ebd.). Auf der Grundlage dieser Sichtweise der Aufgaben von Lehrkräften hat die KMK ihre Standards für die Lehrerbildung entwickelt.

Zunächst charakterisiert der KMK-Beschluss von 2014 „Standards“ wie folgt: Sie schaffen „Zielklarheit“ und die Grundlage für eine Überprüfung der „Zielerreichung“, sie beschreiben „Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften“, sie bezeichnen „Schwerpunkte in Studium und Ausbildung“ und ordnen diese den von Lehrkräften zu erreichenden „Kompetenzen“ zu (ebd., S. 2ff). Mit anderen Worten: „Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (ebd., S. 4). Auch hier wird die Dimension der „Einstellung“ von Lehrpersonen erneut hervorgehoben und als wichtig erachtet. Beim Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen soll durch Vernetzung der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung ein „systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau“ erzielt werden.

Sodann benennt der KMK-Beschluss von 2014 inhaltliche Schwerpunkte und didaktisch-methodische Ansätze der Lehrerbildung. Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ relevant ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass der KMK-Beschluss ausdrücklich auch „biographisch-reflexive Ansätze“ einbezieht (ebd., S. 6). Die Entwicklung von Kompetenzen werde u. a. gefördert durch die „Analyse und Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen mit Hilfe der theoretischen Konzepte“ (ebd.). Es wurde bereits angedeutet, dass gerade im Bereich der Entwicklung von „Wertschätzungskompetenz“ solche personennahen biographischen Ansätze von zentraler Bedeutung sind (vgl. Kap. 3.2). Dies soll im nächsten Kapitel noch näher ausgeführt werden (vgl. Kap. 4.2).

In einem komprimierten „Katalog“ beschreibt der KMK-Beschluss schließlich „Kompetenzen“ von Lehrpersonen, die sich aus dem Anforderungsprofil für berufliches Handeln im Lehramt ergeben. Hierbei werden vier Kompetenzbereiche entfaltet: 1. „Unterrichten“, 2. „Erziehen“, 3. „Beurteilen“ und 4. „Innovieren“ (ebd., S. 7ff). Jedem dieser Bereiche werden zu entwickelnde Einzelkompetenzen zugeordnet, die dann jeweils als „Standards“ für die stärker theoretisch bzw. vorwiegend praktisch akzentuierten Ausbildungsabschnitte nochmals genauer ausdifferenziert werden. Da für das Thema der vorliegenden Studie vor allem die Ausführungen zu den Bereichen 2 („Erziehen“) und 4 („Innovieren“) von Bedeutung sind, soll sich die nun folgende Darstellung auf diese beiden Kompetenzbereiche beschränken.

Zum „Kompetenzbereich: Erziehen“ führt der KMK-Beschluss von 2014 zunächst aus: „Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ (ebd., S. 9). Hiermit wird unmissverständlich zum Ausdruck gebracht, dass sich der Aufgabenbereich von Lehrpersonen – und damit auch der Auftrag der Lehrerbildung – nicht im Vermitteln fachlicher, fachdidaktischer und unterrichtlicher Kompetenzen erschöpft, sondern immer auch den Bereich der „Erziehung“ umfasst, der hier im Sinne eines pädagogischen „Erziehungsauftrages“ der Lehrpersonen verstanden wird. Innerhalb des „Kompetenzbereiches Erziehen“ werden drei Teilkompetenzen (Nr. 4 bis 6) genannt, welche die KMK für besonders wichtig erachtet. Zunächst ist dies „Kompetenz 4“, die wie folgt beschrieben wird: „Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) [sic] und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung“ (ebd.). In den schulpraktischen Standards wird hierzu erläutert, dass Absolvent/innen der Lehrer/innenausbildung „individuelle Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren“ von Schüler/innen erkennen; dass sie „pädagogische Unterstützungs- und Präventionsmaßnahmen“ realisieren; dass sie Kinder und Jugendliche „individuell unterstützen“; dass sie mit deren Eltern „vertrauensvoll“ zusammenarbeiten und dass sie schließlich die „soziale und kulturelle Diversität“ in der Lerngruppe „beachten“ (ebd.). All dies sind zweifellos Standards, die in vollem Umfang deckungsgleich mit den Anforderungen sind, welche eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an Lehrpersonen stellt.

Im Rahmen von „Kompetenz 5“ wird nun ein unmittelbarer Zusammenhang zum Thema „Wertschätzung“ hergestellt. Die diesbezügliche Passage lautet im Originalwortlaut wie folgt: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine

Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 10). Hier wird also eine „Haltung der Wertschätzung“ und „Anerkennung“ seitens der Lehrpersonen als zentrale pädagogische Kompetenz explizit gefordert – wenn auch „nur“ in Bezug auf den Umgang mit „Diversität“. Es ist m. E. evident, dass der „wertschätzende“ und „aner kennende“ *Umgang mit Vielfalt* zweifellos einen wichtigen Aspekt im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ repräsentiert, dass jedoch das Gesamtkonzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus weiter greift als die Perspektive, welche der KMK-Beschluss im Zusammenhang mit einer „Haltung der Wertschätzung“ von Lehrpersonen an dieser Stelle entfaltet. Hier geht der Ansatz einer „Wertschätzungspädagogik“ also über den in dem KMK-Beschluss von 2015 benannten Aspekt der „Wertschätzung von Vielfalt“ hinaus, da er ein deutlich breiteres und umfassenderes Verständnis von der Bedeutung der pädagogischen Grundhaltung der „Wertschätzung“ eröffnet (vgl. Kap. 2, Kap. 3 und Kap. 4). Dennoch enthalten auch die im Zusammenhang mit „Kompetenz 5“ dargestellten Standards wichtige Hinweise für die Lehrerbildung, die durchaus kompatibel mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind. Hier sind insbesondere folgende Punkte zu nennen: Die Absolvent/innen „kennen und reflektieren demokratische Werte und Normen“ sowie Möglichkeiten ihrer Vermittlung; sie „reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend“; sie sind sich dessen bewusst, „wie wesentlich Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist“; sie haben Kenntnis davon, wie man „wertbewusste Haltungen und selbstbestimmtes Urteilen und Handeln“ von Schüler/innen fördert und „üben“ diese Kompetenzen mit Kindern und Jugendlichen „schrittweise ein“; sie wissen, wie man Schüler/innen „im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen“ unterstützen kann; schließlich setzen sie „Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten“ bewusst ein (ebd., S. 10). In diesen Formulierungen finden sich zentrale Aspekte wieder, die bereits als wichtige Konstituenten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ herausgearbeitet wurden: Die Orientierung der Erziehung an demokratischen Prinzipien; die Reflexion und Vermittlung von Werten und Werthaltungen; das schrittweise Einüben in soziale Verhaltensweisen, die diesen Werten entsprechen; der wertschätzende Umgang mit Vielfalt in ihren unterschiedlichen Dimensionen; die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in persönlichen Krisen- und Notsituationen und schließlich der konstruktive Umgang mit Normkonflikten. Auch hier zeigen sich also wesentliche Übereinstimmungen mit den Prinzipien einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die im Rahmen dieser Studie grundgelegt und im Folgenden noch weiter entfaltet wird (vgl. Kap. 4.2).

Schließlich nennt der KMK-Beschluss von 2014 unter „Kompetenz 6“ wichtige Aspekte einer Sozial- und Konflikterziehung, die wie folgt formuliert sind: „Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht“ (ebd.). Es wird darin festgelegt, dass Lehrpersonen im Sinne der KMK-Standards für die Lehrerbildung Kenntnisse über folgende Inhalte haben sollen: „Kommunikation und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion)“; „Regeln der Gesprächsführung“ und „Grundsätze des Umgangs“ miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit relevant sind;

„Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung“ und des „Umgangs mit Gewalt und Diskriminierung“; „Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters“ sowie „Präventions- und Interventionsmöglichkeiten“ (ebd.). Sie sollen außerdem befähigt werden, „soziale Beziehungen“ und „soziale Lernprozesse“ in Schule und Unterricht zu gestalten (ebd.). Dies beinhaltet auch, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, „im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung“ anzubieten (ebd.). An dieser Stelle taucht auch der Begriff der „Wertschätzung“ noch einmal auf, und zwar in folgendem Zusammenhang: Nach Auffassung der KMK gehört es zu den „Standards“ im Bereich „Erziehung“, dass kompetente Lehrpersonen mit den Schüler/innen „Regeln des *wertschätzenden Umgangs miteinander*“ erarbeiten und diese umsetzen [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Hier wird deutlich, dass die Vermittlung von „Regeln“ eines *wertschätzenden Verhaltens* sowie die Umsetzung eines *wertschätzenden Umgangs miteinander* nach Auffassung der Kultusministerkonferenz zu den *zentralen* Erziehungskompetenzen von Lehrpersonen gehört. Insofern bekommt die Frage nach den Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule – gerade auch im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen – eine aktuelle Bedeutung im Rahmen der pädagogischen Herausforderungen und der bildungspolitischen Entwicklungen der Gegenwart.

Der „Kompetenzbereich Innovieren“ enthält weitere für das Thema dieser Studie relevante Aspekte, die wiederum zunächst in einem Leitsatz zusammengefasst werden, der da lautet: „Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (ebd., S. 13). Dieser Hinweis auf das Prinzip des „lebenslangen Lernens“, das nach Auffassung des KMK-Beschlusses von 2014 auch Lehrpersonen, die sich bereits im Schuldienst befinden, zu einem Grundsatz ihres professionellen Handelns machen sollten, steht gleichsam als „Motto“ über dem Kompetenzbereich „Innovieren“. Um diese „lebenslange Kompetenzentwicklung“ wirksam umzusetzen, bedarf es nach KMK-Aussage wiederum der Entwicklung dreier Teilkompetenzen (Nr. 9 bis 11) (vgl. ebd., S. 13f). So heißt es im Hinblick auf „Kompetenz 9“ zunächst: „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ (ebd., S. 13). Diese Formulierung macht deutlich, dass der Lehrerberuf gänzlich ungeeignet ist für sog. „Halbtagsjobber“²⁴ mit Bedarf nach regelmäßigem Einkommen und langen Ferienzeiten, sondern vielmehr mit einem hohen Maß an Verantwortung und einer besonderen berufsethischen Verpflichtung einhergeht, derer sich kompetente Lehrpersonen durchaus bewusst sind. Als Standards für die diesbezüglichen Lehrerkompetenzen werden in dem KMK-Beschluss zur Lehrerbildung von 2014 u. a. folgende wertschätzungsrelevante Aspekte genannt: Kompetente Absolvent/innen von Lehramtsausbildungen

24 Vgl. hierzu den gleichnamigen Titel der Veröffentlichung von UWE SCHAARSCHMIDT, der im Rahmen der „Potsdamer Lehrerstudie“ das tatsächliche Ausmaß von „Lehrerbelastung“ sowie deren Auswirkungen auf die „Lehrergesundheit“ auf breiter empirischer Basis erforscht, analysiert und als einen „veränderungswürdigen Zustand“ bezeichnet hat (SCHAARSCHMIDT 2005: Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf; Weinheim u. a.: Beltz).

„reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“; sie kennen darüber hinaus „wesentliche Ergebnisse der Belastungs- und Stressforschung“ und lernen, „mit Belastungen umzugehen“; sie teilen Arbeitszeit „ökonomisch“ ein und praktizieren „kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung“ (ebd.). Hier kommt also nicht nur der Aspekt der bewussten Reflexion persönlicher Einstellungen und Wertvorstellungen hinsichtlich des eigenen Berufsethos, sondern auch der Aspekt der „Selbstwertschätzung“ in Form von Kompetenzen zur „Stressbewältigung“, zum psycho-physischen „Gesundheitsmanagement“ und zur „kollegialen Kooperation“ zum Tragen, der bereits im Zusammenhang mit der salutogenetischen Perspektive von „Wertschätzung“, aber auch im Kontext der historischen Spurensuche thematisiert wurde (vgl. Kap. 2.4.4, Kap. 3.1.4 und Kap. 3.2.4).

In eine ähnliche Richtung weist „Kompetenz 10“, der folgender Leitsatz vorangestellt ist: „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (ebd.). Im Unterschied zu der o. g. Kompetenz geht es hierbei z. B. um folgende praxisrelevante Standards: Lehrpersonen „reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung“ und ziehen hieraus „Konsequenzen“; sie sind in der Lage, „Rückmeldungen“ zu geben und nutzen die „Rückmeldungen anderer“ dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren; sie nehmen „Mitwirkungsmöglichkeiten“ wahr; sie kennen und nutzen „Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte“ und nehmen an „individuelle[n] und kooperative[n] Fort- und Weiterbildungsangeboten“ teil (ebd.). Diese Standards, die auf eine beständige schulinterne und externe Weiterqualifikation von Lehrpersonen ausgerichtet sind, können zweifellos zu einer Qualitätsverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung in Richtung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ beitragen. In diesem Zusammenhang sind insbesondere die „Rückmeldungskompetenz“ und die „Mitwirkungskompetenz“ von Lehrpersonen unverzichtbare Elemente einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule. Bei der Verwirklichung einer wertschätzenden Erziehung und Bildung kommt es entscheidend darauf an, Lehrpersonen durch regelmäßige hochwertige Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, aber auch durch professionelle Unterstützungsangebote die Möglichkeit zu geben, ihre pädagogischen Kompetenzen stetig und nachhaltig zu verbessern.

„Kompetenz 11“ schließlich steht unter dem Motto: „Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben“ (ebd.). Hiermit sind folgende Standards gemeint: Lehrpersonen „kennen Ziele, Methoden, Rahmenbedingungen und Prozessabläufe der Schulentwicklung“; sie „reflektieren die Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung“; sie „nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule“ und sie „planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um“ (ebd., S. 14). Diese Standards zielen also stärker auf die kompetente Beteiligung von Lehrpersonen bei Projekten und Schulentwicklungsprozessen, welche die Schule als Gesamtorganisation betreffen. Auch die damit in Verbindung stehenden Kompetenzen sind unverzichtbar für die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule, für die eine konsequente Beteiligungskultur – gerade auch hinsichtlich der Einzelschulentwicklung – konstitutiv ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die von der KMK 2014 in überarbeiteter Fassung vorgelegten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ durchaus Bezüge zu den Zielen, Methoden und Inhalten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ aufweisen, wobei letztere in manchen Punkten über das „Wertschätzungsverständnis“ der KMK hinausweisen. Wichtig scheint jedoch im Kontext der vorliegenden Studie die Feststellung, dass zur Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos auch die Lehrerbildung – von der Phase des Hochschulstudiums über die Phase des Vorbereitungsdienstes bis hin zur Phase der Fort- und Weiterbildung von im Schuldienst arbeitenden Lehrer/innen – eine zentrale Rolle spielt. Lehrpersonen sind und bleiben zweifellos der Dreh- und Angelpunkt einer „wertschätzenden Pädagogik“ – und das nicht erst, seit die Studie von JOHN HATTIE die zentrale Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern anhand von etwa 800 Metaanalysen vorliegender Studien zu den Qualitätsfaktoren „guter Schulen“ neu herausgearbeitet hat (vgl. HATTIE 2008/2015). Insofern muss – auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ein wichtiger Stellenwert eingeräumt werden. Wie dies im Hinblick auf die Förderung der „Wertschätzungskompetenz“ von Lehrpersonen im Einzelnen aussehen kann, darauf soll in Kap. 4.2 näher eingegangen werden.

An dieser Stelle sei noch auf eine Einzelempfehlung der KMK zur Lehrerbildung hingewiesen, die aufgrund ihrer Aktualität und inhaltlichen Relevanz im Rahmen der globalen „Agenda 2030“ hier kurz erwähnt werden soll. Im Jahr 2016 formulierte die KMK in ihrem „Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung“, der in Zusammenarbeit mit dem BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) erarbeitet wurde, „Anforderungen des Lernbereichs Globale Entwicklung an die Lehrerbildung“ (KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung 2016, S. 438ff). Darin heißt es zunächst: „Die Lehrerbildung soll v. a. in ihren ersten beiden Phasen die Kompetenzentwicklung so gestalten, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer als Teil ihrer fachlichen und allgemeinen pädagogischen Qualifikation den besonderen Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und damit auch des *Lernbereichs Globale Entwicklung* [sic] gewachsen sind“ (ebd., S. 438). Auch in dieser KMK-Empfehlung wird wiederholt darauf hingewiesen, dass es bei der Lehrerbildung für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ nicht nur auf den Erwerb von Wissen und Einsicht, sondern auch auf die Entwicklung von Haltungen und Bereitschaften sowie von Fähigkeiten und Handlungskompetenzen ankomme (ebd.). Dies schließt z. B. die Bereitschaft ein, „sich die Kernkompetenzen des *Lernbereichs Globale Entwicklung* zu eigen zu machen“, wie es im Orientierungsrahmen von 2016 heißt (ebd., S. 439). Sodann geht es um die „Wahrnehmung kultureller Diversität als prägendes Element weltgesellschaftlicher Strukturen in ihrer Bedeutung für unterschiedliche Haltungen und Einstellungen“, die schließlich in die Fähigkeit mündet, „selbst Entwicklungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen mitzugestalten“ (ebd.). Dies setzt nicht zuletzt die Bereitschaft voraus, „sich in Schulentwicklungsprozesse einzubringen, die auf ganzheitliche Schulentwicklung im Sinne nachhaltiger Entwicklung zielen“ (ebd.). – Diese Beispiele mögen verdeutlicht haben, dass es nach Auffassung der KMK im

Rahmen der Lehrerbildung für die Zukunft zunehmend auf die Entwicklung von Kompetenzen ankommt, die über den rein kognitiven Erwerb von Fach- und Faktenwissen hinaus verstärkt auch motivationale Dimensionen wie Haltungen, Einstellungen, Bereitschaften und Wahrnehmungen umfassen. Auch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf eine Entwicklung von „Wertschätzungskompetenz“ mit allen ihren Facetten ist es zweifellos erforderlich, dass dabei *alle* Ebenen der Person berücksichtigt werden. Insofern findet sich auch hier eine gewisse Übereinstimmung zwischen den neuesten KMK-Empfehlungen zur Lehrerbildung und dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“, innerhalb dessen der lebenslangen und ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Entwicklung der Lehrerbildung Folgendes festhalten: In den aktuellen Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung, die diese zum Teil in Kooperation mit der Hochschulrektorenkonferenz verabschiedet hat, zeichnen sich hinsichtlich der Vorgaben und Empfehlungen für die Gestaltung der Lehrerbildung Weiterentwicklungen und neue Schwerpunktsetzungen ab, durch welche gegenwärtige und künftige Lehrpersonen auf die veränderten Anforderungen in einer „Schule der Vielfalt“ angemessen vorbereitet bzw. qualifiziert werden sollen. Diese Qualifikation der Lehrpersonen soll vor allem durch den Erwerb von Kompetenzen in den Bereichen Unterricht, Erziehung, Bewertung und Innovation geschehen, aber auch durch eine Reflexion über Ziel- und Wertorientierungen, Einstellungen und Haltungen, die den schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen Ziel und Richtung geben. In diesem Zusammenhang finden sich zahlreiche Überschneidungen und Parallelen zu den Intentionen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die sich in weiten Bereichen als kompatibel mit den neuen Entwicklungen erweist.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass die Beschlüsse und Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz ein hohes Maß an Übereinstimmung mit den Zielen und Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in nahezu allen Bereichen aufweisen. Dabei gibt es einzelne Aspekte, in denen die Perspektive der „Wertschätzung“ Modifizierungen bzw. Erweiterungen der Sichtweise der KMK nahelegen. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus in einer konstruktiven Wechselbeziehung im Sinne einer gegenseitigen Förderung und Anregung mit den aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sowie den darin sichtbar werdenden Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der Bundesrepublik stehen.

4.1.3 Stand und Tendenzen der Schulentwicklung am Beispiel Baden-Württembergs

Im Folgenden soll nun am Beispiel des Landes Baden-Württemberg exemplarisch untersucht werden, wie der Stand der Schulentwicklung in diesem Bundesland sich darstellt – und welche Tendenzen der Weiterentwicklung des Schulwesens sich gegenwärtig abzeichnen. Dabei soll wiederum der Frage nachgegangen werden, wie

sich die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen in Baden-Württemberg zu dem im Rahmen dieser Studie entwickelten Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verhalten. Gibt es auch hier Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Ziele und Inhalte – oder überwiegen die Unterschiede? Wo lässt sich ggf. eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Rahmen der aktuellen Schulentwicklungsprozesse in Baden-Württemberg verorten?

Eine Annäherung an diese Fragen soll anhand unterschiedlicher Zugänge erfolgen. Der erste Zugang (1.) besteht in der Analyse von aktuellen Tendenzen der Schulentwicklung, wie sie sich in den *Strukturreformprozessen* zeigen, die mit der Einführung der „Gemeinschaftsschule“ in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/13, aber auch mit der Änderung des Schulgesetzes zur „Inklusion“, das im Schuljahr 2015/16 in Kraft getreten ist, in Gang gesetzt wurden. Hierbei soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit diese bildungspolitischen Entscheidungen mit den Intentionen und Prinzipien einer „Wertschätzungspädagogik“ kompatibel sind – und wo sie ggf. divergieren. Es soll auch geprüft werden, ob und inwiefern ggf. noch Optimierungsbedarf hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die praktische Umsetzung der beschlossenen schulstrukturellen Reformen besteht. – Ein weiterer Zugang (2.) ist die *Bildungsplanreform* in Baden-Württemberg, die mit der Einführung neuer Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2016/17 in Kraft getreten ist und nun sukzessiv in den einzelnen Klassenstufen umgesetzt wird. Anhand dieser rechtlich verbindlichen Vorgaben für den schulischen Unterricht soll geprüft werden, ob sich auch auf der Ebene der Bildungspläne Bezugspunkte zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ausmachen lassen, die ggf. deren Aktualität und Relevanz verdeutlichen. – In einem dritten Schritt (3.) soll dann untersucht werden, wie sich die *Schulqualitätsentwicklung* in Baden-Württemberg gestaltet – und welche Berührungspunkte sich hier zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bzw. zur Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule als Gesamtorganisation zeigen. – Abschließend (4.) soll ein Resümee gezogen werden, das die Frage nach der Verortung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im Kontext aktueller Tendenzen der Schulentwicklung in Baden-Württemberg zusammenfassend reflektiert.

1. Entwicklungen im Kontext der aktuellen Schulstrukturreform in Baden-Württemberg

Das Land Baden-Württemberg hat sich nach Jahrzehnten der Konsolidierung des dreigliedrigen Schulsystems, das mit den auf der gemeinsamen „Grundschule“ aufbauenden Schularten „Hauptschule“, „Realschule“ und „Gymnasium“ nicht nur dem bundesweiten „Hamburger Abkommen“ von 1964, sondern auch den bildungspolitischen Vorstellungen der langjährigen CDU-Landesregierung entsprach, seit März 2011 unter der von GRÜNEN und SPD geführten neuen Regierung auf den Weg gemacht, tiefgreifende Strukturreformen einzuleiten, die nachhaltige Veränderungen der Bildungslandschaft mit sich gebracht haben. Diese Weiterentwicklungen, die von SPD und GRÜNEN schon lange gefordert worden waren, haben in vielfacher Hinsicht zu einer Um- und Neugestaltung des Baden-Württembergischen Schulwesens geführt.

Zwar gab es auch schon unter der CDU-Landesregierung, die seit der Gründung des Landes Baden-Württemberg im Jahr 1952 die bildungspolitischen Entwicklungen fast 60 Jahre lang bestimmte, Modifikationen der „Dreigliedrigkeit“, die im Wesentlichen in der Einrichtung einiger weniger „Gesamtschulen“ als „Modellschulen“ in den 1970er Jahren bestanden, von denen heute noch drei als „Schulen besonderer Art“ erhalten sind.²⁵ Auch die 1985 erstmals in Kraft getretene „multilaterale Versetzungsordnung“ und die seit 1990 ermöglichte Erweiterung von „Hauptschulen“ zu „Werkrealschulen“ sollten das dreigliedrige Schulsystem in Baden-Württemberg durchlässiger machen – und nicht nur für Hauptschüler/innen Motivationsanreize und bessere Bildungschancen schaffen, sondern auch die frühe Selektionsentscheidung am Ende des 4. Schuljahres der Grundschule abmildern. Insgesamt jedoch blieb es das erklärte Ziel der CDU-Landesregierung, das mehrgliedrige Schulsystem mit der zusätzlichen Schulart „Sonderschule“ beizubehalten und allen Versuchen, eine weiterführende „Schule für alle“ im Rahmen eines ein- oder zweigliedrigen Schulsystems einzurichten, zu widerstehen.

Mit der Wahl der grün-roten Landesregierung im März 2011 wurde das Kultusressort in Baden-Württemberg der Verantwortung von SPD und GRÜNEN übertragen. Bereits mit dem Schuljahr 2011/12 wurde die Verbindlichkeit der sog. „Grundschulempfehlung“ für den Besuch weiterführender Schulen aufgehoben, wodurch die Erziehungsberechtigten die auf der Grundschule aufbauende Schule für ihr Kind frei wählen können. Dies führte zu enormen Bewegungen in der Bildungslandschaft Baden-Württembergs. Da immer weniger Eltern ihre Kinder an „Hauptschulen“ oder „Werkrealschulen“ anmeldeten, wobei gleichzeitig die „Realschulen“ und vor allem die „Gymnasien“ einen starken Zuwachs an Schüler/innen verzeichneten, ergaben sich deutliche Verschiebungen innerhalb der Baden-Württembergischen Schullandschaft. Dies verstärkte sich mit der Einführung der neuen Schulart „Gemeinschaftsschule“, die mit einem neuen pädagogischen Konzept für ein „gemeinsames Lernen“ aller Schüler/innen auf individuell unterschiedlichen Leistungsniveaus antrat. Im Jahr 2012 wurde das Gesetz zur Einführung der „Gemeinschaftsschule“ beschlossen, wobei an den bisherigen Schularten „Werkrealschule“, „Realschule“ und „Gymnasium“ festgehalten wurde. Die Umwandlung bestehender Schulen in „Gemeinschaftsschulen“ wurde an bestimmte äußere Bedingungen geknüpft und erfolgte auf Antrag der einzelnen Schulen. Bereits für das Schuljahr 2012/13 wurden vom Kultusministerium 42 Schulen ausgewählt, die den Status von „Gemeinschaftsschulen“ bekamen. An diesen Schulen sind prinzipiell drei Schulabschlüsse möglich: Hauptschulabschluss, Mittlerer Bildungsabschluss und Abitur; letzteres kann – je nach Verfügbarkeit – entweder an einer gymnasialen Oberstufe *innerhalb* der Gemeinschaftsschule oder *extern* an einem Gymnasium abgelegt werden. Somit ist die „Gemeinschaftsschule“ einer integrierten „Gesamtschule“ in gewisser Weise vergleichbar, wobei in der „Gemeinschaftsschule“ die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder

25 Es handelt sich hierbei um die Staudinger-Gesamtschule Freiburg, die Internationale Gesamtschule Heidelberg und die Integrierte Gesamtschule Mannheim-Herzogenried, die bis heute als „Schulen besonderer Art“ in Baden-Württemberg weiterbestehen.

einzelnen Schülerin strukturell noch konsequenter verankert ist als an den „Gesamtschulen“ der 1970er Jahre.

Da die „Gemeinschaftsschule“ nicht flächendeckend eingeführt, sondern dem bestehenden Schulsystem quasi additiv hinzugefügt wurde, besteht nun de facto eine „Viergliedrigkeit“ im Baden-Württembergischen Schulwesen, die einen bildungspolitischen Kompromiss zwischen Tradition und Innovation darstellt, der politisch – je nach Parteauffassung – unterschiedlich bewertet wird. Das Ziel der Einführung einer „Schule für alle“, das nicht zuletzt auf dem 2016 an der Goethe-Universität in Frankfurt veranstalteten Bildungskongress von dem gleichnamigen Aktionsbündnis – dem u. a. die Aktion Humane Schule, die GEW, der Grundschulverband, das Bündnis Politik gegen Aussonderung/Koalition für Integration und Inklusion sowie andere Verbände und Initiativen angehören – nochmals vehement eingefordert wurde, konnte die grün-rote Landesregierung in Baden-Württemberg nicht flächendeckend umsetzen. Dies hat zu einem vielgestaltigen „Flickenteppich“ in der Baden-Württembergischen Bildungslandschaft geführt, der sowohl von konservativer Seite als auch aus grün-roter Sicht als ein durchaus problematischer „Schulkompromiss“ im Baden-Württembergischen „Schulstreit“ bewertet wurde.

Mit der Neuwahl des Landtages im März 2016 haben sich die politischen Kräfteverhältnisse in Baden-Württemberg erneut verschoben. Das Kultusministerium, das unter der gemeinsamen Regierungsverantwortung der grün-schwarzen Koalition erneut dem Verantwortungsbereich der CDU übertragen wurde, hat den Ausbau von Gemeinschaftsschulen zwar nicht unterbunden, aber erwartungsgemäß auch nicht als zentrales bildungspolitisches Projekt hervorgehoben. So kommt DORO MORITZ, die Landesvorsitzende der GEW Baden-Württemberg, zu der Einschätzung, dass es zwar insgesamt positiv zu bewerten sei, dass die grün-schwarze Landesregierung die Gemeinschaftsschule nicht grundlegend in Frage stelle; andererseits sei es aber problematisch, dass die neue Kultusministerin diese Schulart auch nicht aktiv unterstütze, denn, so MORITZ: „Die Gemeinschaftsschule spielt in der Politik der Kultusministerin keine Rolle“ (vgl. <http://www.stuttgarter-zeitung.de>; Meldung vom 07.09.2016 über die Sparmaßnahmen der Landesregierung und die Qualitätsoffensive der GEW Baden-Württemberg). Nur unter zähem Ringen ist es den Koalitionspartnern gelungen, eine Art „Schulfrieden“ im Land wiederherzustellen. So konnten im Schuljahr 2016/17 wie geplant 28 neue Gemeinschaftsschulen an den Start gehen, wodurch sich deren Gesamtzahl in Baden-Württemberg auf rund 300 erhöht hat.²⁶ Da sich außerdem immer mehr Eltern für die Gemeinschaftsschule entscheiden, ist davon auszugehen, dass die Haupt- und Werkrealschulen auch in Baden-Württemberg in Kürze ein „Auslaufmodell“ sein werden.²⁷ Für das Schuljahr

26 Laut dem dritten Bildungsbericht des Landes Baden-Württemberg von 2015 gab es zum Erhebungszeitpunkt in Baden-Württemberg 458 Gymnasien, 503 Realschulen, 304 Gemeinschaftsschulen und 868 Werkrealschulen bzw. Hauptschulen. Die Zahl der Schüler/innen, die Werkrealschulen oder Hauptschulen besuchen, ist in stetigem Rückgang begriffen; auch die Anzahl der Werkreal- und Hauptschulen in Baden-Württemberg nimmt beständig ab (vgl. online unter URL: <http://www.ls-bw.de> [Stand: 16.03. 2017]).

27 Nach Auskunft der Statistik des Landes Baden-Württemberg ist die Übergangsquote auf die

2017/18 will das Kultusministerium nur noch 5 neue Gemeinschaftsschulen genehmigen. Festzuhalten bleibt dennoch, dass die „Gemeinschaftsschule“ in den letzten Jahren zu einem festen Bestandteil des Baden-Württembergischen Schulwesens geworden ist. Mit ihrer Einführung kommen neue pädagogische Entwicklungsperspektiven auch für die traditionellen Schularten in Baden-Württemberg in den Blick, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Nach Angaben des „Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg“ (KM Baden-Württemberg) ist die Gemeinschaftsschule eine „integrative Schulart, in der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Begabungen und Herkunft miteinander und voneinander lernen“ (KM Baden-Württemberg 2016: Gemeinschaftsschule/Individuelle Förderung, S. 1; online unter URL: <http://www.km-bw.de> [Stand: 17.03.2017]). An der Gemeinschaftsschule hat „jedes Kind die Möglichkeit, auf seinem Niveau zu lernen“, da die Schule nur so „den Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht“ werden kann (ebd.). „Gemeinsames Lernen, aber auch individualisierte Lehr- und Lernformen“ ermöglichen es nach Aussage des KM, dass alle Schüler/innen „zu dem für sie besten Bildungsabschluss“ geführt werden (ebd.). Damit dies gelingt, sieht sich die „Gemeinschaftsschule“ dem Prinzip der „individuellen Förderung“ in besonderer Weise verpflichtet, wobei auch Formen des „gemeinsamen Lernens“ Berücksichtigung finden.

Das pädagogische Profil der „Gemeinschaftsschule“ in Baden-Württemberg ist nach Angabe des „Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport“ (KM) durch folgende Merkmale gekennzeichnet: „Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

- nimmt alle Kinder so an, wie sie sind,
- sorgt für Erfolgserlebnisse der Kinder und Jugendlichen und stärkt damit die Lernfreude, ...
- schafft eine Lernumgebung, in der Lehrerinnen und Lehrer durch vielfältige Methoden auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen können, ...
- zeichnet sich durch eine enge Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und Lehrerinnen und Lehrern aus,
- stärkt die Kinder ...“ (KM Baden-Württemberg, Gemeinschaftsschule, S. 2).²⁸

Es ist unschwer erkennbar, dass diese pädagogischen Zielsetzungen wesentliche Elemente einer „Pädagogik der Wertschätzung“ beinhalten: Die Beachtung des Rechtes des Kindes, „das zu sein, was es ist“; die Berücksichtigung des Bedürfnisses aller Kinder, so „angenommen“ und „wertgeschätzt“ zu werden, wie sie sind; die

Gemeinschaftsschule bis 2016 kontinuierlich gestiegen. Dabei wählten im Schuljahr 2015/16 rund 62 Prozent der Schüler/innen mit einer Werkreal- oder Hauptschulempfehlung, rund 28 Prozent der Schüler/innen mit einer Realschulempfehlung und rund 10 Prozent der Schüler/innen mit einer Gymnasialempfehlung die Gemeinschaftsschule als weiterführende Schulart (vgl. Pressemitteilung vom 01.02.2016: Immer mehr Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. Online unter URL: <http://www.baden-wuerttemberg.de> [Stand: 16.03.2017]).

28 Zit. nach: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Gemeinschaftsschule. Online unter URL: <http://www.km-bw.de/Schule/Gemeinschaftsschule> [Stand: 17.03.2017].

Vermittlung von „Erfolgs-erlebnissen“ und die Stärkung der „Lernfreude“; das individuelle „Eingehen“ auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler; das Wert legen auf eine „enge Beziehung“ zwischen Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern; das „Stärken der Kinder“ in ihrem Selbstvertrauen, in ihrer Erfolgszuversicht und in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung.

Diese pädagogischen Grundprinzipien werden an den „Gemeinschaftsschulen“²⁹ in Baden-Württemberg durch spezifische Struktur-, Organisations- und Gestaltungsmaßnahmen umgesetzt, die im Folgenden in sieben Punkten zusammenfassend dargestellt werden und anschließend in Beziehung zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gebracht werden sollen.

1. Angesichts der Tatsache, dass Schüler/innen in verschiedenen Fächern oft unterschiedlich leistungsstark sind, wird ihnen an Gemeinschaftsschulen die Möglichkeit gegeben, in den einzelnen Fächern auf unterschiedlichen Niveaus zu lernen: auf einem „grundlegenden Niveau“, das zum Hauptschulabschluss führen soll, auf einem „mittleren Niveau“, das einen Realschulabschluss ermöglichen soll und auf einem „erweiterten Niveau“, das auf das Abitur vorbereiten soll. Damit dies möglich wird, bietet die Schule ein Lernen nach den „Standards“ der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums an. Ein Wechsel zwischen verschiedenen Niveaustufen ist jederzeit möglich. Erst im jeweiligen Abschlussjahr gelten die dem angestrebten Bildungsabschluss entsprechenden „Standards“ für alle Schüler/innen verbindlich.
2. Die Entscheidung über den angestrebten Bildungsabschluss muss nicht bereits am Ende des 4. Schuljahres erfolgen, sondern wird erst deutlich später getroffen. Die Klassenstufen 5 und 6 werden als „Orientierungsstufe“ verstanden, in der ein „besonders enger Kontakt“ zwischen Erziehungsberechtigten und Schule erwünscht ist. Aber auch in den folgenden Schuljahren wird an Gemeinschaftsschulen großer Wert auf regelmäßigen Elternkontakt gelegt. Die Erziehungsberechtigten entscheiden erst ein Jahr vor dem Abschlussjahr, welcher Schulabschluss der für ihr Kind passende ist. Dies bewahrt vor frühzeitigen Weichenstellungen und vorschnellen Festlegungen hinsichtlich der Schullaufbahn, die später als nicht mehr angemessen wahrgenommen oder als nicht mehr korrigierbar erfahren werden.
3. In der Gemeinschaftsschule werden traditionelle Notenzeugnisse durch differenzierte verbale Lernentwicklungsberichte ersetzt. Auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern können diese Berichte durch Ziffernnoten ergänzt werden. Es gibt kein „Sitzenbleiben“; alle Schüler/innen werden am Ende des Schuljahres versetzt. Erst im jeweiligen Abschlussjahr sind Schulnoten und Ziffernzeugnisse für alle Schüler/innen verbindlich.

29 Die hier zusammenfassend dargestellten Gestaltungsprinzipien von Gemeinschaftsschulen beruhen auf den Angaben des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg zur Gemeinschaftsschule; die Gliederung der Aspekte wurde neu vorgenommen und folgt nicht der o. g. Darstellung. Vgl. online unter URL: <http://www.km-bw.de/Schule/Gemeinschaftsschule> [Stand: 17.03.2017].

4. Lernfortschritte werden in „Lerntagebüchern“ dokumentiert und mit Hilfe von „Kompetenzrastern“ differenziert rückgemeldet. Die „Lerntagebücher“ werden von den Schüler/innen selbst geführt; sie dienen auch den Eltern als Informations- und Kommunikationsmedium. Anhand der „Kompetenzraster“ erhalten die Schüler/innen zu den einzelnen Lernbereichen individuelle Rückmeldungen auf die Fragen „Was kann ich?“ und „Wie gut kann ich es?“ Die „Kompetenzraster“ dienen außerdem als eine Art „Lernkompass“, mit Hilfe dessen es sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen ermöglicht wird, Lernprozesse individuell zu planen, kleinschrittige Ziele zu setzen und im eigenen Lerntempo voranzuschreiten. Schließlich stellen sie eine differenzierte Grundlage für die regelmäßig stattfindenden Lernentwicklungsgespräche mit den Schüler/innen und ihren Eltern dar.
5. Lehrpersonen haben in Gemeinschaftsschulen die Rolle von „Lernbegleiter/innen“ und „Lerncoaches“. Als „Lernbegleiter/innen“ sind sie Expert/innen in fachlichen Fragen; sie initiieren und organisieren die Lernprozesse der Schüler/innen. Für Kinder und Jugendliche sind sie Ansprechpartner/innen in allen fachlichen Fragen. Sie stehen in engem Kontakt und Austausch mit den Schüler/innen, aber auch mit den Eltern und mit ihren Kolleg/innen. Sie nehmen nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag wahr. Darüber hinaus haben sie als „Lerncoaches“ die Aufgabe, Schüler/innen regelmäßig in Fragen bzgl. ihrer individuellen Lernentwicklung zu beraten. Jede/r Schüler/in wird von einem ihm oder ihr persönlich zugeordneten „Lerncoach“ individuell betreut. Zu deren bzw. dessen Aufgaben gehört es, die Kinder und Jugendlichen sowohl beim Erwerb „persönaler Kompetenzen“ (z. B. Selbstreflexion, Selbstdisziplin, Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen) als auch bei der Entwicklung „sozialer Kompetenzen“ (z. B. Einhaltung von Regeln, Unterstützung anderer beim Lernen) individuelle Hilfestellungen anzubieten.
6. Die Lernformen und die Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements in Gemeinschaftsschulen sind vielfältig. Das „eigenständige Lernen“ findet darin genauso Raum wie das „Lernen miteinander“, und auch „traditionelle Unterrichtsmethoden“ haben darin ihren Platz. In „Lernateliers“ stehen den Schüler/innen Einzelarbeitsplätze und Materialien für Selbstlernphasen zur Verfügung. Bei „Inputs“ durch Lehrpersonen werden den Schüler/innen in kleineren oder größeren Lerngruppen Einführungen in neue Themen und Informationen über Inhalte, Lernziele, zu erreichende Kompetenzen, Lernwege und Lernformen gegeben. Dabei bearbeiten die Schüler/innen geschlossene, halboffene und freie Lernaufgaben. Die Gemeinschaftsschule soll allen Kindern ein „vielfältiges und motivierendes Lernangebot“ bieten.
7. Die Gemeinschaftsschule ist eine „verbindliche Ganztagschule“ mit „rhythmisiertem Schultag“. Dabei wechseln lehrerzentrierte Unterrichtsphasen, selbstgesteuerte Lernzeiten und Phasen der Bewegung und Entspannung einander ab. Auch andere Formen des Ausgleichs zum rein kognitiven Lernen wie sportliche oder kulturelle Aktivitäten haben ihren Platz im Tagesplan einer Gemeinschaftsschule. Schüler/innen von Gemeinschaftsschulen bekommen keine Hausaufgaben. Es wird betont, dass Gemeinschaftsschulen nicht zuletzt durch ihre Ganztagsstruktur zur „Entlastung der Familien“ beitragen.

Im Hinblick auf die Verbindungslinien zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ lässt sich bezüglich des oben vorgestellten Modells der „Gemeinschaftsschule“ in Baden-Württemberg Folgendes festhalten: Insgesamt bestehen bei der Idee der „Gemeinschaftsschule“, wie sie das Land Baden-Württemberg konzipiert hat, zahlreiche Parallelen und Gemeinsamkeiten zu dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie er in der vorliegenden Studie konzipiert wird. Diese sind prinzipiell bei allen der oben angeführten sieben Merkmale von „Gemeinschaftsschulen“ auszumachen. Im Einzelnen bestehen diese gemeinsamen Auffassungen in folgender Hinsicht:

1. Eine „integrative“ bzw. „inklusive“ Schularart, in der Schüler/innen mit verschiedenen Begabungen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und differenter Herkunft mit- und voneinander lernen, ist zweifellos ein geeignetes Modell, um die „Wertschätzung von Vielfalt“, die ja bereits in der Grundschule als einer gemeinsamen Schule für *alle* Schüler/innen grundgelegt wird, auch in den folgenden Schuljahren fortzuführen und für alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Schullaufbahn durchgängig erfahrbar zu machen. Dabei spielt der Verzicht auf die frühe „Selektion“ am Ende des 4. Schuljahres, die insbesondere von sog. „leistungsschwächeren“ Kindern oftmals als eine die Selbstwertschätzung und das Selbstvertrauen nachhaltig beeinträchtigende und häufig auch hochgradig demotivierende Ausgrenzungs-, Abwertungs- und Deklassierungserfahrung erlebt wird, eine entscheidende Rolle.
2. Auch die Tatsache, dass grundsätzlich *jedem* Kind die Möglichkeit gegeben wird, auf seinem individuellen Niveau, auf dem ihm gemäßen Lernweg und in seinem eigenen Tempo zu lernen – ohne dass eine „Selektion“ oder „Aussonderung“ aus der Gemeinschaft aller Kinder erfolgt – ist zweifellos ein Qualitätsmerkmal der „Gemeinschaftsschulpädagogik“, das mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in hohem Maße kompatibel ist. Die Tatsache, dass am Ende der Schulzeit prinzipiell *alle* schulischen Bildungsabschlüsse an *einer* Schule erreicht werden können, kommt ebenfalls der individuellen Vielfalt an Begabungen, Neigungen und Interessen in wertschätzender und inkludierender Weise entgegen, wobei eine aussondernde frühe Selektion vermieden wird. Die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen werden eher wertgeschätzt, wenn die Festlegung auf bestimmte Schullaufbahnen und damit verbundene Berufswege nicht zu früh vorgenommen wird. Auch dem unterschiedlichen Lerntempo bzw. Lernentwicklungsstand von Schüler/innen in verschiedenen Fächern und Fachbereichen kann im Rahmen des individualisierenden Lernens im Gemeinschaftsschulsystem sicherlich besser Rechnung getragen werden als im Kontext eines traditionellen Lernsettings mit lehrerzentriertem, zielindifferentem Klassenunterricht.
3. Der Verzicht auf Ziffernnoten, deren angstinduzierende und – insbesondere für sog. „leistungsschwächere“ Schüler/innen – oft hochgradig demotivierende Wirkung hinlänglich erforscht und bekannt ist³⁰, zählt zu denjenigen pädagogi-

30 Vgl. hierzu auch: PFISTERER, Annette (2003): Schulkritik und die Suche nach Schulalternati-

schen Gestaltungsprinzipien von Gemeinschaftsschulen, die ganz im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind. Da jede Leistungsrückmeldung wertschätzend und ermutigend sein sollte, sind Ziffernnoten – insbesondere als Instrumente der frühen Selektion – in keiner Weise als geeignete Mittel zur konstruktiven und wirksamen Förderung von Lernprozessen anzusehen. Differenzierte verbale Lernentwicklungsberichte hingegen, die den jeweiligen Leistungsstand wertschätzend anerkennen, auch kleine Lernfortschritte würdigen und in ermutigender Weise Wege zur kontinuierlichen Weiterentwicklung des Lernerfolges aufzeigen, werden einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eindeutig besser gerecht als die traditionelle Beurteilung durch Ziffernnoten.

4. Auch die eigenständige Dokumentation von individuellen Lernfortschritten in Lerntagebüchern, die Vermeidung defizitorientierter Rückmeldungen durch die Verwendung von Kompetenzrastern, das Fokussieren auf Stärken statt auf Schwächen, das Aufzeigen von Lernentwicklungsmöglichkeiten sowie die regelmäßige Durchführung von Lernentwicklungsgesprächen mit Schüler/innen und ihren Eltern tragen erheblich zum Gelingen einer „wertschätzenden Pädagogik“ bei. Nicht zuletzt die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche nicht „angetrieben“ und „unter Druck“ arbeiten müssen, sondern dass jede/r in seinem/ihrer eigenen Tempo und Rhythmus lernen darf, ist ein wesentliches und unverzichtbares Qualitätsmerkmal für eine „Pädagogik der Wertschätzung“.
5. Die Rolle der Lehrpersonen als „Lernbegleiter/innen“, welche den Schüler/innen auf ihrem langen und bisweilen mühsamen Weg des Lernens als Expert/innen und als zuverlässige Begleiter/innen in allen das Lernen betreffenden Fragen zur Seite stehen, entspricht insofern dem Idealbild einer „wertschätzenden“ Lehrperson, als diese den Kindern und Jugendlichen die angebotenen Lerninhalte und Lernwege nicht aufdrängt oder aufzwingt, sondern deren weitgehend selbstgesteuerte Lernprozesse wohlwollend, individualisierend und kompetent anregt, unterstützt und begleitet. Jegliche Lehrerdominanz hat in einer „Pädagogik der Wertschätzung“ keinen Raum, da es immer darum gehen muss, das Kind mit seinen Lernmöglichkeiten und Entwicklungsbedürfnissen in den Mittelpunkt zu stellen. Nur vom einzelnen Kind bzw. Jugendlichen aus können autonome und individuelle Lernprozesse in wertschätzender Weise geplant, gestaltet und ermöglicht werden. Auch die Funktion des „Lerncoaches“ für jedes einzelne Kind und jeden einzelnen Jugendlichen kommt zweifellos dem Ideal einer „wertschätzenden Pädagogik“ entgegen, da hier der Aspekt des Bedürfnisses nach Bindung und Vertrauen zu einer festen Bezugsperson dezidiert zum Tragen kommt. Die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen als wichtige Aufgabe der „Lerncoaches“ trägt wesentlich zum Gelingen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bei, die sich immer auch der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen verpflichtet weiß. Der Begriff des „Coaches“, der im ursprünglichen Sinne so viel wie „Betreuer, Trai-

ner, Tutor“ oder auch „Kutscher“ bedeutet³¹, verdeutlicht die Aufgabe einer Lehrperson im Rahmen der Gemeinschaftsschule: Sie begleitet nicht nur ganze Klassen auf ihrem Lernweg, sondern wendet sich in ebenso wertschätzender Weise einzelnen Kindern und Jugendlichen als deren Betreuer/in bzw. Tutor/in in allen fachlichen und persönlichen Fragen zu. Als „Kutscher/in“ kennt die Lehrperson mögliche Wege zum Ziel der Reise – und bemüht sich, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin in individueller Weise auf gangbaren Wegen zu einem ihrem Vermögen entsprechenden Ziel zu begleiten.

6. Ein vielfältiges und motivierendes Lernangebot ist nicht nur ein wichtiges Grundprinzip der Gemeinschaftsschule, sondern auch ein Grundgebot einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Langeweile, Eintönigkeit sowie Unter- oder Überforderung sind im Rahmen einer das einzelne Kind in seinen Möglichkeiten wertschätzenden Pädagogik nicht als Faktoren zu betrachten, welche die Lernmotivation begünstigen. Der angemessene Wechsel der Arbeits- und Sozialformen, wie er auch in einem qualitativ hochwertigen „traditionellen“ Unterricht zur Anwendung kommt, kann als wichtiges Moment einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verstanden werden, die den Menschen in seinen personalen, aber auch in seinen sozialen Kompetenzen stärkt. Das höhere Maß an Differenzierung und Individualisierung, das an Gemeinschaftsschulen durch Praktiken des zieldifferenten Lernens erreicht wird, ist zweifellos als ein Vorteil gegenüber dem tradierten zielidentischen Unterricht anzusehen, weil dadurch eine größere Chance besteht, dass das Lernangebot den individuellen Lernbedürfnissen der einzelnen Schüler/innen in angemessener und wertschätzender Weise gerecht wird.
7. Als verbindliche Ganztagsschule mit einem rhythmisierten Schultag kann die Gemeinschaftsschule zu einem „Lebensraum“ werden, in dem außer dem fachlichen Lernen auch gemeinsame sportliche, kulturelle oder soziale Aktivitäten ermöglicht werden. Im Sinne einer „Wertschätzung“ der pädagogischen Chancen und Möglichkeiten, die ein vielfältiges außerunterrichtliches „Schulleben“ in einer Ganztageseinrichtung eröffnet, tut sich hier zweifellos ein wichtiger Raum für soziale, künstlerisch-kreative und bewegungsbezogene Erfahrungen in der Gemeinschaft auf, welche zu einer ganzheitlichen Entwicklung der Schülerpersönlichkeit beitragen. Auch in dieser Hinsicht kommt also das Ganztageskonzept der Gemeinschaftsschule einer umfassenden „Pädagogik der Wertschätzung“ entgegen. Die Befreiung von der „Last“ und der „Not“ der Hausaufgaben, die nicht selten mit emotionalen Belastungen und familiären Spannungen verbunden sind, ist ein weiterer Aspekt, der durchaus im Sinne einer die Kindheit und Jugendzeit als solche wertschätzenden Pädagogik ist.

Es bleibt festzuhalten, dass die pädagogischen Gestaltungsprinzipien der Gemeinschaftsschule, wie sie in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2012/13 eingeführt wurde, durchaus einen hohen Grad an Übereinstimmung mit den Grundsätzen einer

31 Vgl. z. B. Langenscheidt Taschenwörterbuch Englisch-Deutsch, neueste Aufl. 2016; vgl. auch DUDEN, Das Fremdwörterbuch; 11. Aufl. 2015.

„Pädagogik der Wertschätzung“ aufweisen. Die Erforschung der Frage, inwieweit die real existierenden Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg ihren programmatischen Auftrag auch tatsächlich umsetzen bzw. erfüllen, ist Aufgabe der wissenschaftlichen Evaluation und Begleitforschung, wie sie z. B. das Baden-Württembergische Kultusministerium zeitgleich mit der Einführung der Gemeinschaftsschule in Auftrag gegeben hat. Die im Rahmen des Forschungsprojektes „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg“ erstellte umfangreiche Expertise der Forschungsgruppe „WissGem“, die unter Beteiligung von 32 Forscher/innen von drei Universitäten und fünf Pädagogischen Hochschulen die Einführung der baden-württembergischen „Gemeinschaftsschule“ wissenschaftlich begleitet hat, legte 2016 ihren Abschlussbericht vor. Darin wurden erste Ergebnisse zur Erforschung der „Gemeinschaftsschulen“ in Baden-Württemberg veröffentlicht (vgl. Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg 2016; online unter URL: <http://www.uni-tuebingen.de> [Stand: 18.03.2017]; auf diese Fassung des Abschlussberichts beziehen sich die folgenden Seitenzahlen; vgl. auch die Druckfassung von BOHL/WACKER 2016).

Im Hinblick auf das Thema dieser Studie sind dabei folgende zentrale Befunde relevant, die hier in zwölf Punkten zusammenfassend wiedergegeben werden sollen:

1. Schüler/innen von Gemeinschaftsschulen weisen hinsichtlich der intrinsischen Motivation tendenziell günstigere Ergebnisse auf als Schüler/innen anderer Schularten, wobei die Ebene des Unterrichts wesentlich zur Motivationsentwicklung beiträgt.
2. Gemeinsam entwickelte und einheitlich umgesetzte Kooperationskonzepte auf der Schulebene lassen sich im Rahmen der Studie als Qualitätsmerkmal identifizieren. Dabei zeigt sich an manchen Schulen Unterstützungsbedarf für gelingende und anspruchsvolle Kooperationsstrukturen, welche überhaupt erst die Grundlage für weitere Schulentwicklungsprozesse darstellen.
3. Die Etablierung der Gemeinschaftsschule hat weitreichende Transformationsprozesse angestoßen, die sich sowohl auf der Mesoebene der Schule als auch auf der Mikroebene des Unterrichts zeigen. Die von Gemeinschaftsschulen ausgehende „Innovationsdynamik“ wird von den Forscher/innen als „beeindruckend“ bezeichnet.
4. Die Transformation zeigt sich vor allem bei der Entwicklung von Differenzierungs- und Individualisierungskonzepten des Unterrichts. Dieser Bereich wird als chancenreich und gleichermaßen anspruchsvoll gekennzeichnet. Dabei zeigt sich das Problem, dass das hohe Maß an Selbstständigkeit, das Schüler/innen für individuelle Lernphasen benötigen, gerade für Schüler/innen des unteren Leistungsniveaus oftmals eine Überforderung darstellt.
5. Der Bereich der Diagnostik erweist sich bisher als deutlich weniger elaboriert als derjenige des individuellen Lernens. Hier sehen die Forscher/innen noch Qualifikations- und Handlungsbedarf.
6. Auch im Bereich der Leistungsbeurteilung verbleiben Desiderate; so erweist sich die Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm und des formativen Beurteilungsprinzips bisher als gering.

7. Hinsichtlich der Lernformen dominieren Plenumsarbeit und Einzelarbeit, während kooperative Arbeitsformen konzeptionell nur marginal verankert sind.
8. Bei allen untersuchten Merkmalen ist eine äußerst breite Varianz zwischen den Einzelschulen erkennbar. Trotz identischer Oberflächenstrukturen zeigt sich aufgrund der unterschiedlichen Qualität des Handelns von Lehrpersonen eine stark differente Unterrichtsqualität.
9. Die „große Bedeutung der Lehrkräfte“ hat sich in allen Teilstudien gezeigt und wird von den Forscher/innen ausdrücklich hervorgehoben. Sie erstreckt sich nicht nur auf die Mikroebene des Unterrichts, sondern auch auf die konzeptionelle Arbeit auf der Mesoebene der Schule.
10. In den Lehrerbefragungen wurde deutlich, dass die an Gemeinschaftsschulen arbeitenden Lehrkräfte insgesamt eine höhere Innovationsbereitschaft und positivere Einstellungen gegenüber leistungsbezogener Heterogenität aufweisen als die Lehrkräfte an anderen Schularten. Ein Großteil der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen wünscht sich hinsichtlich der enormen Anforderungen, die mit den schulischen und unterrichtlichen Entwicklungsaufgaben verbunden sind, jedoch bessere Umsetzungsbedingungen wie z. B. mehr zeitliche und personelle Ressourcen.
11. Die Studie weist ausdrücklich darauf hin, dass mit dem Reformanspruch der Gemeinschaftsschule eine bedeutsame Komplexitätssteigerung auf allen schulischen Ebenen einhergeht, die mit einem erhöhten Zeit- und Arbeitsaufwand aller Beteiligten verbunden ist. In diesem Zusammenhang thematisiert die Forschergruppe mit Blick auf die Bewältigung der großen Herausforderungen auch veränderte Arbeitszeitmodelle für Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 69ff).
12. Die Forscher/innen sehen die Notwendigkeit weiterer Qualifizierung und Professionalisierung des pädagogischen Personals, insbesondere im Bereich des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion, und zwar sowohl in allgemein-didaktischer als auch in fachdidaktischer Hinsicht. Auch im Bereich der Qualifizierung von Lehrkräften für die Arbeit mit Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besteht nach Auffassung des Forschungsteams Fortbildungsbedarf.

Als Fazit lässt sich Folgendes festhalten: Die Entwicklung von Schulen mit leistungsheterogenen Lerngruppen ist nach Auffassung der Forscher/innen „eine nicht einfach abzuarbeitende Aufgabe“ (ebd., S. 73). Die Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen stehen einer „komplexen Anforderungsstruktur“ gegenüber, „die durch die verstärkte Bedeutung konzeptioneller Arbeit und die tendenziell stärkere Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der heterogener gewordenen Schülerschaft bedingt ist“ (ebd., S. 72f). Insofern geht die Expertise davon aus, dass „derartige Prozesse sehr lange Zeiträume“ erfordern (ebd., S. 73). In Anbetracht der Tatsache, dass die Entwicklung von Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg noch relativ jung ist und die Schulen noch nicht auf bewährte Routinen zurückgreifen können, ist diese Einschätzung zweifellos zutreffend.

Vor dem Hintergrund einer „Pädagogik der Wertschätzung“ lässt sich Folgendes zu diesen Befunden anmerken: 1. Die Förderung der intrinsischen Motivation

von Schüler/innen an den Gemeinschaftsschulen steht in Einklang mit einer „wertschätzenden Pädagogik“, die selbstgesteuerten und innengeleiteten Lernprozessen den Vorzug vor einem fremdbestimmten Lernen unter dem Anpassungsdruck extrinsischer Lernanreize gibt. 2. Damit Schulentwicklung gelingen kann, ist die Etablierung einer von Wertschätzung getragenen Kooperationskultur innerhalb des Lehrer/innenkollegiums und der Schulgemeinschaft unbedingte Voraussetzung. 3. Von der Vorreiterrolle und den Erfahrungen der Gemeinschaftsschulen im Gesamtprozess einer Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungswesen können auch alle anderen Schularten profitieren, sofern sie sich in wertschätzender Weise für die von diesen Schulen ausgehenden Entwicklungsimpulse öffnen. Insofern kann die „Innovationsdynamik“ von Gemeinschaftsschulen eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Baden-Württembergischen Schulwesens insgesamt bilden. 4. Insbesondere im Bereich der Differenzierungs- und Individualisierungskonzepte des Unterrichts, die der Wertschätzung der individuellen Lernbedürfnisse aller Schüler/innen – unabhängig von ihren Begabungen und Lernvoraussetzungen – Rechnung tragen, können die Gemeinschaftsschulen zu Vorbildern im Sinne von „Best-Practice-Schools“ werden, an denen sich auch andere Schulen orientieren können. 5. Im Bereich der Leistungsbeurteilung bedarf es weiterhin der Ausarbeitung und Erprobung von Konzepten, die der inklusiven Bildungsidee und den Prinzipien einer von „Wertschätzung“ und „Ermutigung“ getragenen Pädagogik gerecht werden. 6. Hinsichtlich der Lern- und Arbeitsformen besteht an Gemeinschaftsschulen insbesondere mit Blick auf die Verwirklichung kooperativer Lernformen, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine zentrale Rolle spielen, noch Entwicklungsbedarf, wobei sich dieses Ergebnis vermutlich auch auf die traditionellen Schularten übertragen lässt. Eine Vereinseitigung der individualisierenden Lernkultur zu Lasten des kooperativen und sozialen Lernens ist nicht im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die neben der Förderung personaler Kompetenzen immer auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen konstitutiv beinhaltet. 7. Die festgestellte breite Varianz innerhalb von Schulen mit derselben „Oberflächenstruktur“ auf der Mesoebene, welche auf die zentrale Bedeutung der „Tiefenstruktur“ auf der Mikroebene der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte verweist, zeigt einmal mehr die zentrale Bedeutung, die den Lehrpersonen – in gewisser Weise auch unabhängig von dem Schulsystem, innerhalb dessen sie arbeiten – zukommt. 8. Die Konsequenz aus dieser Erkenntnis kann nur sein, dass der Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte – auch im Hinblick auf die Entwicklung von „Wertschätzungskompetenz“ – in Zukunft allergrößte Bedeutung beigemessen werden sollte, was sich nicht nur in umfangreichen und qualitativ hochwertigen Fort- und Weiterbildungsangeboten niederschlagen sollte, sondern auch in einer angemessenen Bereitstellung von personellen, zeitlichen und materiellen Ressourcen. 9. Angesichts der mit der inklusiven Schulentwicklung einhergehenden, nachweislich vorhandenen Steigerung der Komplexitätsanforderungen an die Lehrkräfte und Schulleitungen aller Schularten ist es im Sinne einer „Wertschätzung“ der pädagogischen Akteure unerlässlich, eine Verbesserung der Rahmenbedingungen zu schaffen sowie Unterstützungssysteme für Lehrpersonen konsequent zu etablieren. Wie dies im Einzelnen aussehen kann, soll in Kapitel 4.2

noch näher expliziert werden. 10. Die Schulentwicklung in Baden-Württemberg, die durch die Einführung der Gemeinschaftsschule als einer inklusiven Schulart für alle Kinder und Jugendlichen wesentliche Impulse bekommt, sollte als Chance für *alle* Schulen gesehen werden, eine jede Schülerin und jeden Schüler – unabhängig von Begabungs- und Herkunftsunterschieden – in jeder Hinsicht „wertschätzende Pädagogik“ in umfassender Weise zu realisieren. Insofern kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie z. B. in Gemeinschaftsschulen bereits in Ansätzen verwirklicht wird, durchaus als eine Impulsgeberin für *alle* Schulen der Gegenwart betrachtet werden.

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle noch erwähnt, dass auch die „Realschulen“ in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2017/18 eine innere Strukturreform vollziehen. Angesichts einer durch das veränderte Schulwahlverhalten von Eltern immer heterogener werdenden Schülerschaft an Realschulen ist nach Auffassung des Kultusministeriums eine „Stärkung der Realschule“ erforderlich.³² Im Schuljahr 2016/17 hatten nur rund 56 Prozent der Schüler/innen der fünften Klassen eine Bildungsempfehlung für diese Schulart, 25 Prozent hatten eine Empfehlung für die Haupt- oder Werkrealschule und 19 Prozent der Schüler/innen kamen mit einer Gymnasialempfehlung an die Realschule. Das neue Realschulkonzept sieht folgende Änderungen vor: Die Klassenstufen 5 und 6 sind als „Orientierungsstufe“ konzipiert, in der sich der Unterricht und die Notengebung an einem „mittleren Niveau“ orientiert, das zum Realschulabschluss führt. Nach Abschluss von Klasse 5 werden *alle* Schüler/innen versetzt. Erst am Ende von Klasse 6 wird aufgrund der Noten entschieden, ob die Schüler/innen nach der Orientierungsstufe auf dem zum Realschulabschluss führenden oder auf dem zum Hauptschulabschluss führenden Niveau weiterlernen. In den Klassen 7 bis 10 wird dann auf zwei unterschiedlichen Niveaus unterrichtet. Dies ist in Kleingruppen innerhalb einer Klasse oder in getrennten Klassen möglich; über die Art der Umsetzung entscheidet die einzelne Realschule. Der Hauptschulabschluss erfolgt am Ende von Klasse 9, der Realschulabschluss bei entsprechenden Leistungen am Ende von Klasse 10. In der „neuen“ Realschule gibt es wie bisher von Klasse 5 bis 10 durchgängig Noten. Durch zusätzliche „Poolstunden“ bekommen die Realschulen die Möglichkeit, ihre Schüler/innen leistungsdifferenziert zu fördern und erfolgreich zu einem Abschluss zu führen. Damit soll nach Aussage des Kultusministeriums verhindert werden, dass sich das Leistungsniveau der Realschulen generell absenkt. Es ist unschwer zu erkennen, dass dieses Modell der „neuen Realschule“ sich vom Modell der „Gemeinschaftsschule“ strukturell und inhaltlich stark unterscheidet. Insofern ist tendenziell von einer *Diversifikation* innerhalb der Bildungslandschaft von Baden-Württemberg auszugehen, die den Eltern hinsichtlich der Schulwahlentscheidung für ihr

32 Vgl. die Broschüre mit dem Titel „Die Realschule – eine leistungsstarke Schulart“, die das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg im Februar 2017 herausgegeben hat. Auf diese Information des Kultusministeriums gehen auch die weiteren Ausführungen zur Umgestaltung der Realschule zurück. Die Broschüre ist online verfügbar unter URL: <http://www.km-bw.de/Service/Publikationen> [Stand: 20.03.2017].

Kind ab Klasse 5 prinzipiell ein breiteres Spektrum an Möglichkeiten eröffnet, als dies bisher der Fall war.

Auch der Ausbau von „Ganztagsschulen“ in Baden-Württemberg wird fortgesetzt. So wurden für das Schuljahr 2017/18 insgesamt 66 Anträge auf Einrichtung einer Ganztagschule bewilligt. Somit gibt es in Baden-Württemberg derzeit rund 440 Ganztagschulen, die an unterschiedlichen Schularten realisiert werden. Die Kultusministerin brachte in diesem Zusammenhang die Überzeugung zum Ausdruck, dass „alle Schülerinnen und Schüler von einer umfassenden und hochwertigen Bildung an den Ganztagschulen profitieren“ (vgl. <https://www.ganztagsschulen.org>; Information vom 27.02. 2017 zur Genehmigung neuer Ganztagschulen in Baden-Württemberg [Stand: 20.03. 2017]). Die Ministerin plädierte weiterhin dafür, die Ganztagsangebote im Land „bedarfsgerecht und familienfreundlich“ auszubauen (ebd.). Auch dies kann zweifellos als ein positives Signal für die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gewertet werden – sofern mit der Einrichtung von Ganztagschulen auch *tatsächlich* eine qualitative Verbesserung der pädagogischen Angebote in dem Sinne einhergeht, wie sie bereits im Kontext der o. g. Ausführungen zur „Gemeinschaftsschule“ dargestellt wurde.

Eine weitere schulstrukturelle Veränderung der Baden-Württembergischen Bildungslandschaft hat die grün-rote Landesregierung im Jahr 2015 auf den Weg gebracht. Mit der Änderung des Baden-Württembergischen Schulgesetzes zur Inklusion³³ wurde die Pflicht zum Besuch der Sonderschule abgeschafft und das Elternwahlrecht bzgl. des Schulbesuchs von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingeführt (vgl. KM Baden-Württemberg: Inklusion; online unter URL: <http://www.km-bw.de> [Stand: 21. 03.2017]). So können Eltern von Kindern mit Anspruch auf ein „sonderpädagogisches Bildungsangebot“ seit dem Schuljahr 2015/16 wählen, ob ihr Kind an einer „allgemeinen Schule“ oder an einem „Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum“ (SBBZ) unterrichtet werden soll. Die ehemaligen „Sonder- bzw. Förderschulen“ für Schüler/innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“, die – nach der menschenunwürdigen Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zur Zeit der NS-Diktatur³⁴ – seit

33 Die Gesetzesänderung legt u. a. Folgendes fest: „In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung)“ (Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Baden-Württemberg vom 15. Juli 2015, Paragraph 3, Absatz 3; online unter URL: <http://www.landtag-bw.de>). Des Weiteren werden folgende Förderschwerpunkte für Kinder mit besonderem Förderbedarf festgelegt: „1. Lernen, 2. Sprache, 3. Emotionale und soziale Entwicklung, 4. Sehen, 5. Hören, 6. Geistige Entwicklung, 7. Körperliche und motorische Entwicklung, 8. Schüler in längerer Krankenhausbehandlung“ (ebd., Paragraph 15, Absatz 1) [Stand: 21.03.2017].

34 Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden in Deutschland etwa 10.000 Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder schweren Erkrankungen getötet oder nicht den notwendigen medizinischen Behandlungen unterzogen, so dass sie starben. Ihr Leben wurde von NS-Ärzten als „nicht lebenswert“ eingestuft und fiel der „Tötungsmaschinerie“ des NS-Staates zum Opfer. In sog. „Kinderfachabteilungen“ von Kliniken wurden unzählige Leichen getöteter Kinder zu Forschungszwecken seziiert, wobei den Angehörigen die wahre Todesursache nicht mitgeteilt wurde. Viele Familien erfuhren erst Jahrzehnte nach Kriegsende, was ihren Angehörigen

den frühen 1950er Jahren in Deutschland zur „vierten Säule“ des dreigliedrigen Schulsystems ausgebaut worden waren³⁵, entwickeln sich im Zuge der Schulgesetzänderung in Baden-Württemberg zu „Bildungs- und Beratungszentren“ weiter; diesen kommt die Aufgabe zu, die „allgemeinen Schulen“ bei der Bewältigung und Umsetzung ihrer Inklusionsaufgabe fachlich zu beraten und personell zu unterstützen. Hierzu will die Landesregierung die erforderlichen finanziellen und personellen Ressourcen bereitstellen und auch geeignete Fortbildungsmaßnahmen anbieten, die Lehrer/innen an allgemeinbildenden Schulen und Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren auf ihre neuen Aufgaben vorbereiten und sie bei ihrer Arbeit unterstützen (vgl. KM Baden-Württemberg: Inklusion; online unter URL: <http://www.km-bw.de> [Stand: 21.03. 2017]).

Dass dies noch nicht in ausreichendem Maße geschieht und dass es vielerorts an den erforderlichen grundlegenden Ressourcen fehlt, die zur professionellen Umsetzung eines inklusiven Bildungswesens notwendig sind, stellt zweifellos ein Problem in der gegenwärtigen Baden-Württembergischen Bildungslandschaft dar. Mit der Ankündigung der Kultusministerin im Jahr 2016, dass der Ausbau von Inklusion und Ganztageschulen wegen des Lehrermangels aufgrund vorgesehener Einsparmaßnahmen gestoppt werde, schaffte das Kultusministerium zusätzlich Unsicherheit bezüglich der Zukunft inklusiver Schulentwicklung in Baden-Württemberg. „Wir werden, Stand heute, ab dem Schuljahr 2017/18 keine weiteren Ganztageschulen genehmigen können. Wir werden auch keinen Ausbau inklusiver Maßnahmen anbieten können“, sagte die Kultusministerin in einem Interview.³⁶ Nicht zuletzt massive öffentliche Proteste von Eltern- und Lehrerverbänden trugen dazu bei, dass dieses Vorhaben nicht in der angekündigten Weise realisiert wurde. Nachverhandlungen der grün-schwarzen Koalitionäre führten schließlich zu einem „Schulkompromiss“, der den gesetzlich verankerten Ausbau des „inklusive Schulwesens“ in Baden-Württemberg einstweilen gesichert hat – wenn auch nach Meinung vieler Expert/innen nicht mit einer ausreichenden Bereitstellung personeller, fachlicher und finanzieller Ressourcen.

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit der Umsetzung von „Inklusion“ an den Schulen Baden-Württembergs ist zweifellos die fehlende Akzeptanz des Modells des „gemeinsamen Lernens“ in weiten Bereichen der Lehrerschaft. So hat eine vom VBE in Auftrag gegebene Forsa-Umfrage aus dem Jahr 2016, in deren

angetan wurde (vgl. DARIUS OSSAMI, „Unwertes Leben“. Kindstötungen im Dritten Reich. Online unter URL: <http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/>; Stichwort: „Unwertes Leben“ [Stand 10.03.2017]).

35 KLAUS KLEMM spricht in diesem Zusammenhang vom „Aus-“ und „Rückbau“ des „Förderorts Sonderschule/Förderschule“, der sich seit den 1950er Jahren bis heute in drei Phasen entwickelt habe. Er beschreibt diese Entwicklung als einen Weg „von der Inklusion zur Exklusion und zurück“ (vgl. KLEMM 2015: Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung; S. 14ff).

36 Ausschnitt aus einem Interview mit der Baden-Württembergischen Kultusministerin SUSANNE EISENMANN, das ROBERT MUSCHEL für die Rhein-Neckar-Zeitung geführt hat (Abdruck in der RNZ Heidelberg vom 19. Oktober 2016).

Rahmen 500 repräsentativ ausgewählte Lehrer/innen von allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg zu ihren Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen hinsichtlich der „Inklusion an Schulen“ befragt wurden, zu einer eher nüchternen Bilanz geführt, was die Haltungen Baden-Württembergischer Lehrkräfte zu dem „Mammutprojekt Inklusion“³⁷ betrifft. Die repräsentative Befragung ergab, dass mit 51 Prozent der Befragten nur rund die Hälfte der Baden-Württembergischen Lehrer/innen dem gemeinsamen Unterricht von Schüler/innen mit und ohne Behinderung gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt ist (vgl. Forsa-Umfrage „Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Baden-Württemberg“ 2016, S. 2; online unter URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de> [Stand: 19. 03.2017]). Damit ist die Zahl der Inklusions-Befürworter/innen innerhalb der Lehrerschaft von Baden-Württemberg gegenüber dem Vorjahr sogar noch um 14 Prozent zurückgegangen. Auch die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von inklusiver schulischer Bildung in Baden-Württemberg werden von den Lehrpersonen überwiegend als unzureichend beurteilt. So sind mit 94 Prozent der Befragten nahezu alle Lehrer/innen in Baden-Württemberg der Auffassung, dass es in inklusiven Schulklassen eine Doppelbesetzung aus allgemeinpädagogischer und sonderpädagogischer Lehrkraft geben sollte, die nach Meinung von 81 Prozent der Befragten während der gesamten Unterrichtszeit erfolgen sollte. Die Realität in Baden-Württemberg mit einer Beschränkung der Doppelbesetzung auf nur drei bis sechs Wochenstunden pro Kind mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Schulklasse [Stand: Schuljahr 2016/17] weicht deutlich von diesem Desiderat ab. Um dieses erfüllen zu können, seien mindestens 4700 zusätzliche Lehrerstellen nötig, betont der VBE-Landesvorsitzende GERHARD BRAND; ansonsten könne man lediglich eine „Inklusion light“ verwirklichen.³⁸ So gab etwa jede zweite der befragten Lehrpersonen an, dass sie in der Regel alleine vor der inklusiven Klasse stehe (vgl. Forsa-Umfrage 2016, Inklusion an Schulen, S. 23). Auch die Vorbereitung auf die mit der inklusiven Pädagogik verbundenen Aufgaben sowie die Fortbildungsangebote zu inklusivem Unterricht wurden von den befragten Lehrkräften signifikant negativ bewertet. So erteilten mehr als ein Drittel der Lehrer/innen den besuchten Fortbildungen zum Thema „Inklusion“ die Schulnoten „mangelhaft“ oder „ungenügend“; die durchschnittliche Bewertung aller befragten Lehrpersonen lag unter der Note „ausreichend“ (vgl. ebd., S. 11). Die Auftraggeber der Studie kommen außerdem zu dem Schluss, dass an den Schulen mit Inklusionsklassen Schulsozialarbeiter/innen, Sozialpädagoge/innen, Schulpsycholog/innen und medizinische Assistent/innen fehlten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwischen dem Anspruch und der Wirklichkeit inklusiver Bildung an den Schulen Baden-Württembergs eine erhebliche Diskrepanz besteht, die sich vor allem aus negativen Einstellungen von Lehrpersonen, fehlenden Unterstützungsmaßnahmen durch die Schulverwaltung, man-

37 Dieser Begriff wurde bereits früher in die öffentliche Diskussion um schulische „Inklusion“ eingeführt und wird vor allem von Kritikern „inklusive Bildung“ verwendet.

38 Vgl. den Artikel „Unmut über Inklusion in BW: Lehrer fordern mehr Stellen“; online unter URL: <http://www.swr.de> vom 27.06.2016.

gelnden qualifizierten Fortbildungsangeboten sowie personell, fachlich und auch räumlich defizitären Rahmenbedingungen ergibt.

Nicht nur innerhalb der Lehrerschaft, sondern auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird das Thema „Inklusion“ – bei weitgehendem Konsens im Hinblick auf die prinzipielle Anerkennung von deren Zielen – hinsichtlich der Umsetzungsmöglichkeiten durchaus kontrovers diskutiert. Ohne diesen Diskurs hier vollständig abbilden zu können, was zweifellos den Rahmen dieser Studie sprengen würde, sei dennoch darauf hingewiesen, dass es neben zahlreichen Befürworter/innen und Förder/innen „inklusive Bildung“ bis heute in der Fachwelt auch Skeptiker einer unreflektierten „Inklusionseuphorie“ gibt, die vor den möglichen „Risiken“ und ggf. auch unerwünschten „Nebenwirkungen“ einer ungünstig verlaufenden inklusiven Schulentwicklung warnen. Hier seien insbesondere die Arbeiten von AHRBECK und KATZENBACH genannt, deren kritische Hinweise sich u. a. auf die Gefahr eines Verlustes von sonderpädagogischer Expertise und Kompetenz im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf beziehen, die ein vollständiger Verzicht auf „Diagnosen“ bzw. „Benennungen“ von Behinderungen und Beeinträchtigungen im Rahmen einer – an manchen Stellen unkritisch oder auch ideologisch geforderten – „De-Kategorisierung“ und „Ent-Etikettierung“ angesichts der Vielfalt von Schüler/innen in heterogenen Lerngruppen mit sich bringen kann (vgl. AHRBECK 2016; KATZENBACH 2015, 2012 a, 2012 b, 2012 c). So fordert KATZENBACH m. E. zu Recht, dass sich die Ressourcenbemessung im Bereich inklusiver Bildung an der Bereitstellung angemessener Vorkehrungen für Schüler/innen mit hohem Unterstützungsbedarf zu orientieren habe (vgl. ebd.). Inklusive Bildung darf also in keinem Fall unter Vernachlässigung einer qualitativ hochwertigen und professionellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf erfolgen, da sie ansonsten ihren Sinn und Zweck verfehlt. Solange also die Rahmenbedingungen für eine professionelle und fachkompetente Förderung *aller* Kinder innerhalb der allgemeinen Schulen – insbesondere im Hinblick auf die Einbeziehung sonderpädagogischen Fachpersonals in inklusive schulische Settings – nur unzureichend vorhanden sind, kann eine exklusive Beschulung in einem sonderpädagogischen Bildungszentrum für *manche* Schüler/innen angesichts des gegenwärtigen Standes der Inklusionsentwicklung in Baden-Württemberg immer noch die pädagogisch sinnvollere und zielführendere Lösung sein. Im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist nicht allein der „Lernort“ und seine äußere Struktur von Bedeutung, sondern immer auch die Frage, inwieweit die Rahmenbedingungen, die Kompetenzen und die Bereitschaften an dem jeweiligen Lernort auch *tatsächlich* vorhanden sind, um den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen in vollem Umfang „wertschätzend“, „individualisierend“ und „kompetent“ zu begegnen. PRENGEL hat einmal treffend formuliert: „Auch inklusive Pädagogik ist nicht grundsätzlich davor gefeit, dass Lernende missachtet werden“ (PRENGEL 2013 c, S. 4). Dem ist zweifellos zuzustimmen.

Als vorläufiges Fazit aus diesen Überlegungen sei zunächst Folgendes konstatiert: Eine Schulentwicklung im Sinne der „Inklusion“, die auf Kosten einer umfassenden professionellen Unterstützung von Kindern mit besonderem Förderbedarf

oder auf dem Rücken der allgemeinen Lehrergesundheit unter Vernachlässigung von professionellen Unterstützungssystemen ausgetragen wird, ist zweifellos *kein* Beitrag zu einer „wertschätzenden“ Schulentwicklung. Insofern ist die Forderung nach einer angemessenen Bereitstellung von personellen, fachlichen und finanziellen Ressourcen zur Umsetzung des komplexen und anspruchsvollen pädagogischen Projekts der „Inklusion“ kein Luxus, sondern ein *zentraler Faktor* für das Gelingen einer „inklusive Bildung“, in deren Rahmen *alle* Kinder gemäß ihrem individuellen Lern- und Leistungsvermögen in einer *gemeinsamen* Schule gefördert werden. Eine zieldifferente Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in maximal heterogenen Lerngruppen ist nicht kostenneutral umzusetzen. „Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Bildung ist eine nachhaltige Finanzierung“, stellt auch die „OECD-Ländernotiz Deutschland“ von 2016 fest (vgl. OECD 2016: Bildung auf einen Blick, S. 2; online unter URL: <http://www.oecd.org> [Stand: 19.03. 2017]). Für die Verwirklichung einer „inklusive Bildung“ muss dies in besonderer Weise gelten. Die aktuelle Sparpolitik des Landes Baden-Württemberg im Bereich von Schule und Bildung ist somit kein positives Signal für die Weiterentwicklung des Schulwesens in Richtung auf mehr „inklusive Bildung“ – und damit auf eine größere „Wertschätzung von Vielfalt“.

Dass „Inklusion“ unter förderlichen Rahmenbedingungen durchaus gelingen kann, belegen zahlreiche inklusive „Best-Practice-Schools“ im In- und Ausland in überzeugender Weise. Als Beispiele solcher Schulen in Deutschland seien hier exemplarisch diejenigen Schulen genannt, die seit 2009 mit dem „Jakob Muth-Preis für inklusive Schule“ ausgezeichnet wurden (vgl. <http://www.jakobmuthpreis.de>). Dieser in Kooperation der Deutschen UNESCO-Kommission mit der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen und der Bertelsmann-Stiftung gemeinsam vergebene Preis zeichnet nach eigenen Angaben Schulen aus, „... die Inklusion beispielhaft umsetzen und so allen Kindern die Möglichkeit geben, an hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre individuellen Potenziale zu entwickeln“ (ebd., S. 1). Im Jahr 2015 ging dieser Inklusionspreis erstmals an eine Baden-Württembergische Schule: die staatlich anerkannte „Waldorfschule Emmendingen“, die bereits seit über 20 Jahren erfolgreich nach einem inklusiven Konzept arbeitet, innerhalb dessen Kinder mit und ohne Behinderungen ihre gesamte Schulzeit über gemeinsam nach dem Motto lernen: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (siehe ebd.; vgl. auch online unter URL: <http://www.waldorfschule-emmendingen.de>). Es ist wohl bezeichnend für den Stand der Schulentwicklung in Baden-Württemberg, dass erst *eine* Baden-Württembergische Schule diesen „Inklusionspreis“ erhalten hat – und dass es sich dabei nicht um eine staatliche Regelschule, sondern um eine Schule in freier Trägerschaft handelt. Dass Baden-Württemberg im Hinblick auf „inklusive Bildung“ – verglichen mit anderen Bundesländern – noch eher am Anfang steht, zeigt auch der Vergleich mit den inklusiven Förderquoten in den übrigen Bundesländern (vgl. hierzu z. B. KLEMM 2015, S. 30f). JERG/MERZ-ATALIK/THÜMMLER/TIEMANN haben in ihren „Perspektiven auf Entgrenzung“ bezüglich der Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration darauf hingewiesen, dass es im Rahmen einer inklusiven Entwicklung immer auch darum gehen müsse, „Grenzen auszumachen, Grenzen zu öffnen,

Grenzziehungen und Grenzbegriffe zu hinterfragen und neue Risiken und Ambivalenzen wahrzunehmen“ (JERG/MERZ-ATALIK/THÜMMLER/TIEMANN 2009, S. 9). Dies verlangt Mut und Augenmaß bei allen an der Bildungsentwicklung Beteiligten. „Inklusion beginnt in den Köpfen“, hat JO JERG einmal formuliert; es gehe um die „Enthinderung in den Strukturen“ (JERG 2013; online unter URL: <http://www.dw.com> [Stand: 21.03.2017]). Dem ist zweifellos zuzustimmen – auch mit Blick auf die Schulentwicklung in Baden-Württemberg.

Im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung in Baden-Württemberg bestehen also unübersehbar Bedarfe, die sich v. a. im Bereich der von der Landesregierung zur Verfügung gestellten personellen und fortbildungsbezogenen Ressourcen, aber auch im Bereich der Einstellungen und Bereitschaften von Lehrpersonen an Schulen ausmachen lassen, ohne deren überzeugtes Engagement eine inklusive Schulentwicklung nicht gelingen kann. „Inklusion ist“ – genau wie Wertschätzung – zuallererst „eine Haltung“, formuliert VALERIE LANGE (LANGE 2017, S. 2). Sie beinhaltet die Bereitschaft und die Fähigkeit, „jeden Menschen als wertvoll zu begreifen“ (ebd.). Zur Förderung und Weiterentwicklung von inklusiven Bereitschaften und Kompetenzen an Schulen kann die Orientierung an dem sog. „Index für Inklusion“ erwiesenermaßen eine wirksame Hilfe darstellen. Dieses viel beachtete Instrument einer inklusiven Schulentwicklung, das als „Index for Inclusion“ im Jahr 2000 von TONY BOOTH und MEL AINSCOW entwickelt und von MARK VAUGHAN vom „Centre for Studies on Inclusive Education (UK)“ erstmals veröffentlicht wurde, liegt inzwischen in vierter Auflage vor, die von der dritten, komplett neu überarbeiteten Fassung nur geringfügig abweicht (BOOTH/AINSCOW 2016). Die nun folgenden Ausführungen beziehen sich auf die ins Deutsche übersetzte Version des „Index für Inklusion“ von INES BOBAN und ANDREAS HINZ, die in den letzten 25 Jahren weite Verbreitung gefunden hat (BOBAN/HINZ 2003), sowie auf die für deutschsprachige Bildungssysteme adaptierte und aktualisierte Ausgabe des „Index für Inklusion“ von BRUNO ACHERMANN et al. (ACHERMANN et al. 2017). Auch KERSTEN REICH hat in seinem Buch über „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ Teile der englischen Neufassung (3. Auflage) in deutscher Sprache veröffentlicht (vgl. REICH 2012, S. 180ff). Er stellt in seiner Zusammenfassung m. E. zu Recht fest, dass der „Index für Inklusion“ den „internationalen Diskurs bzw. Konsens darüber wiedergibt, an welchen Fragen inklusive Qualität in Schulen (und Kindertageseinrichtungen) und nun auch in Kommunen festzumachen ist“ (ebd., S. 161). Insofern erscheint es berechtigt, dieses Dokument den nun folgenden Überlegungen zugrunde zu legen.

Will man die Berührungspunkte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ mit den Prinzipien einer „inklusiven Pädagogik“ herausarbeiten, so liegt es nahe, als Grundlage für die Analyse den viel beachteten „Index für Inklusion“ heranzuziehen, der inzwischen weltweite Verbreitung und Beachtung gefunden hat – und auch im deutschsprachigen Raum „von Brixen bis Flensburg“ als ein wichtiges Instrument inklusiver Bildungsentwicklung in Form einer „reflexiven Praxisentwicklung“ vom Elementarbereich bis zur Hochschule zur Anwendung kommt (vgl. ebd., S. 174). Obgleich die Reaktionen auf den „Index für Inklusion“ zunächst durchaus ambivalent waren und von der Einschätzung, dieses Dokument sei „genial“, bis hin zu der

Aussage reichen, dies sei ein „Burn-Out-Programm“ (ebd., S. 172), hat sich die Akzeptanz des „Index“ auch hierzulande mittlerweile deutlich erhöht, was sich nicht zuletzt an seinem Verbreitungsgrad in den Bundesländern festmachen lässt. In Baden-Württemberg tritt vor allem die GEW entschieden für eine umfassende Anwendung des „Index für Inklusion“ ein und zeigt sich überzeugt, „dass das Konzept des Index einen entscheidenden Beitrag dazu leistet, Inklusion in die Praxis umzusetzen“ (GEW: Index für Inklusion; online unter URL: <http://www.gew.de> [Stand: 21.03.2017]). Auf der Grundlage einer „humanistischen Werthaltung“ zeige der Index Wege auf, wie Inklusion „gesellschaftlich entfaltet werden“ kann (ebd.). So wurde 2015 bereits die zweite Ausgabe des „Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ von der GEW publiziert, an der sich eine wachsende Zahl von Kindertagesstätten – auch in Baden-Württemberg – orientiert (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) 2015: Index für Inklusion: Tageseinrichtungen für Kinder; Frankfurt: GEW; auch online unter URL: <http://www.eenet.org.uk> [Stand: 21.03. 2017]).

Wie eng der Zusammenhang zwischen einer „inklusiven Orientierung“ und einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist, wird in einer Formulierung von REICH deutlich, die da lautet: „Ein inklusives Leitbild steht für die Wertschätzung aller Beteiligten in einer diversen Gesellschaft“ (REICH 2012, S. 48). Auch bei der Zusammenstellung zentraler Ideen, welche die inklusive Sichtweise des „Index“ kennzeichnen, wird der Begriff der „Wertschätzung“ an erster Stelle genannt. So heißt es in der Übersetzung des „Index für Inklusion“ von BOBAN/HINZ: „Inklusion in Erziehung und Bildung bedeutet ...

- die gleiche Wertschätzung aller SchülerInnen und MitarbeiterInnen,
- die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule,
- die Weiterentwicklung der Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen, so dass sie besser auf Vielfalt eingehen,
- den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller SchülerInnen, nicht nur solcher mit Beeinträchtigungen oder solcher, denen besonderer Förderbedarf zugesprochen wird ...“ (BOBAN/HINZ 2003, S. 10).

Es wird deutlich, dass die Autoren des „Index“ von einem weiten Inklusionsbegriff ausgehen, der *alle* Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen meint und sich nicht auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen beschränkt. In diesem Sinne stellt auch REICH in seiner Beschreibung von „Schlüsselkonzepten“ des „Index für Inklusion“ fest, dass der Diskurs um Inklusion „alle Dimensionen von Heterogenität, etwa Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Zugehörigkeit, Nationalität, Erstsprache, Rassen, Klassen, Religionen, sexuelle Orientierungen, physische Konditionen, politische Standpunkte etc. sowie die u. U. mit ihnen verbundenen Diskriminierungen“ umfasst (REICH 2012, S. 163; vgl. auch BOBAN/HINZ 2008). So versteht der „Index“ „Menschen mit Behinderungen“ als „eine von vielen Minderheiten und nicht als funktionsgemindert“, womit sie nach REICH für „*einen* Aspekt einer positiv verstandenen Heterogenität als Anregungspotenzial“ stehen [Hervorhebung A.P.] (ebd.).

Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass bereits schon die „Sprache des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘“ von REICH als „diskriminierend“ bezeichnet wird, da sie „eine definierte Gruppe bezeichnet und abwertet“ (ebd.; vgl. auch MITTLER 2000, S. 10). Dem ist m. E. entgegenzuhalten, dass die Benennung und Kategorisierung bestimmter Merkmale, aufgrund derer sich Kinder und Jugendliche von anderen – z. B. hinsichtlich ihrer individuellen Lernbedürfnisse und ihres Unterstützungsbedarfes – unterscheiden, nicht *per se* diskriminierend im Sinne von abwertend und exkludierend sein müssen. Vielmehr können differenzierte diagnostische Kompetenzen im pädagogischen Kontext auch in einem die besonderen Bedarfe des einzelnen Kindes oder Jugendlichen „wertschätzenden“ Sinne eingesetzt werden – und somit durchaus dem Kindeswohl und der Inklusion in die Gemeinschaft aller dienen. Es ist jedoch im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auch in inklusiven Settings konsequent darauf zu achten, dass solche – die Entwicklung von individuellen pädagogischen Unterstützungsangeboten fördernden – diagnostischen „Kategorisierungen“ nicht als abwertende, pejorative oder etikettierende Termini zur Bezeichnung der *Gesamtidentität* einzelner Kinder oder Jugendlichen verwendet werden. Hierbei kommt einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine besondere Aufgabe zu, die in Kap. 4.2 noch näher ausgeführt werden soll.

Ein weiteres Schlüsselkonzept von Inklusion beschreibt REICH in Anlehnung an den „Index für Inklusion“ wie folgt: Sie „orientiert sich an den Menschenrechten und der Bürgerrechtsbewegung und wendet sich gegen jegliche Marginalisierung von Menschen“ (ebd.). Hier bestehen also eindeutige inhaltliche Bezüge zu den konstituierenden Merkmalen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie in den historischen und systematischen Teilen dieser Studie entwickelt wurden. Die enge Verknüpfung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ mit der Bürgerrechtsbewegung und den Menschenrechten wurde bereits ausführlich thematisiert (vgl. Kap. 2.2.2 und Kap. 3.2.3). Auch bei folgender Formulierung wird die inhaltliche Nähe von „inklusive“ und „wertschätzender“ Pädagogik deutlich: „Inklusion ist also Ausdruck des demokratischen Anspruchs auf Teilhabe“ (ebd.; vgl. auch BOBAN/HINZ 2004). BOBAN, KRUSCHEL und WETZEL sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer „Marriage of Inclusive and Democratic Education“ (vgl. BOBAN/KRUSCHEL/WETZEL 2012). Dass die Verwirklichung von Teilhaberechten und Partizipation im Rahmen demokratischer Bildung und Erziehung konstituierende Bestandteile einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ sind, wurde bereits ausführlich dargestellt (vgl. Kap. 3.2; Kap. 4.1).

Angemerkt sei an dieser Stelle noch, dass in der dritten Version des englischsprachigen „Index für Inklusion“ die „Bezüge zu kompatiblen pädagogischen Konzepten“ einen deutlich höheren Stellenwert haben als in der ersten Ausgabe (REICH 2012, S. 176). Dabei geht es in dem neuen „Index“ vor allem um „Anregungen zur Reflexion möglicher pädagogischer Koppelungen mit evtl. praktizierten konzeptionellen Ansätzen“, wodurch die Anschlussfähigkeit von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen an das Konzept der „Inklusion“ erhöht werden kann (ebd.). Dieser neue Ansatz des „Index für Inklusion“ ist für die Verortung des Konzeptes einer „Pädagogik der Wertschätzung“ insofern relevant, als auch hier im Sinne

einer „Koppelung“ vermutlich Synergieeffekte erzeugt werden können. Insbesondere Schulen, die bereits das Ziel der Verwirklichung einer „Kultur der Wertschätzung“ in ihr Schulprogramm aufgenommen haben, finden hier Möglichkeiten, dieses Konzept in Richtung auf eine inklusive Erziehung und Bildung zu erweitern. Aber auch diejenigen Schulen, die bereits ein „inklusives“ Profil entwickelt haben, können durch die Orientierung an den Prinzipien und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine wichtige Erweiterung erfahren.

Eine weitere im Kontext des Themas „Wertschätzung“ relevante Perspektive des neuen „Index für Inklusion“ ist das Aufnehmen eines „ausdrücklichen und detaillierten Rahmenkonzept[s] von Werten in pädagogischen Handlungen, das dazu einladen soll, eigene Wertvorstellungen zu finden“ (REICH 2012, S. 180; vgl. auch BOOTH/AINSCOW 2011). So sollen Bildungseinrichtungen im Sinne des neuen „Index“ angeregt werden, einen „Referenzrahmen für Werte“ zu entwickeln (ebd., S. 186). BOOTH begründet die Notwendigkeit eines solchen Rahmens u. a. mit folgenden Argumenten: 1. bei der Inklusion geht es um die „Umsetzung inklusiver Werte“ und 2. die Inklusion zielt auf das „Etablieren von Systemen und Strukturen, die offen sind für Vielfalt und die jede/n in gleicher Weise wertschätzen“ (ebd., S. 186; vgl. BOOTH 2008). Hier wird erneut die „Wertschätzung von Vielfalt“ als ein grundlegender „Wert“ im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems ausgewiesen. Auch in der exemplarischen Auflistung von humanistischen „Werten“, die bei der Realisierung inklusiver Bildung eine Rolle spielen, wird die „Wertschätzung von Vielfalt“ (*respect for diversity*) bzw. die „inklusive Wertschätzung“ (*inclusive respect*) explizit benannt (ebd., S. 191). Neben diesen Werten enthält der „Referenzrahmen inklusiver Werte“ auch noch die folgenden: Gleichheit (*equality*), Bildungsgerechtigkeit (*equity*), Fairness (*fairness*), Gerechtigkeit (*justice*), Partizipation (*participation*), Nachhaltigkeit (*sustainability*), Vertrauen (*trust*), Liebe/Sorge (*love/care*), Mitgefühl (*compassion*) und Optimismus/Hoffnung (*optimism/hope*) (vgl. ebd., S. 188ff). Hier könnten im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zwar zweifellos noch weitere Werte hinzugefügt werden (wie z. B. Achtsamkeit, Solidarität, Selbstbestimmung, Verantwortung, Wertschätzung), doch wird an dem „Referenzrahmen für Werte“ im Rahmen des „Index“ deutlich, dass zweifellos auch hinsichtlich der „Wertorientierung“ grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen einer „inkluisiven Pädagogik“ und einer „wertschätzenden Pädagogik“ bestehen. Insbesondere in der Neuauflage des „Index für Inklusion“ wird die Notwendigkeit betont, dass alle pädagogischen Akteur/innen ein „Bewusstsein für wertegeleitetes Handeln“ entwickeln (ACHERMANN et al. 2017, S. 45). Somit bleibt Folgendes festzuhalten: Die Verankerung beider Konzepte auf einer humanistischen Wertebasis bildet eine wesentliche Grundlage zu einer möglichen „Koppelung“ der beiden Ansätze, die beiden Konzepten – demjenigen der „inkluisiven Pädagogik“ und demjenigen der „wertschätzenden Pädagogik“ – zur gegenseitigen Förderung und Entfaltung verhelfen kann.

Was die strukturelle Schulentwicklung in Baden-Württemberg betrifft, so bleibt festzuhalten, dass es neben zukunftsorientierten Ansätzen zweifellos auch noch erhebliche Hürden gibt, die auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung zu bewältigen sind. „Baden-Württemberg steht im Hinblick auf die Weiterentwicklung seiner

Bildungslandschaften weiterhin vor Herausforderungen“, heißt es in einer offiziellen Mitteilung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.³⁹ Diesem zusammenfassenden Resümee ist zweifellos zuzustimmen. Es sei hinzugefügt: Argumente dafür herauszuarbeiten, dass die für eine Weiterentwicklung erforderlichen Veränderungen nicht nur als eine *Belastung* empfunden werden müssen, sondern auch als eine *Chance* verstanden werden können – gerade hinsichtlich der darin enthaltenen Potenziale zur Verwirklichung einer alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität und in ihren Entfaltungsmöglichkeiten *wertschätzenden Pädagogik* – dazu möchte die vorliegende Studie einen Beitrag leisten.

2. Entwicklungen im Kontext der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg

Ein weiterer Meilenstein der Schulentwicklung in Baden-Württemberg ist zweifellos die „Bildungsplanreform 2016“, durch die allen allgemeinbildenden Schulen im Land ein neuer inhaltlicher Rahmen für die unterrichtliche und pädagogische Arbeit gegeben wurde. Zwölf Jahre nach der letzten Curriculumreform von 2004 sind mit dem Schuljahr 2016/17 für die 1. und 5. Klassen aller Schularten neue Bildungspläne in Kraft getreten, die nun sukzessive bis zum Schuljahr 2023/24 in allen Klassenstufen eingeführt werden. Diese neuen Bildungspläne entstanden unter breiter Beteiligung von Bildungsexpert/innen aus unterschiedlichen Institutionen und Fachbereichen, aber auch unter Mitwirkung von Vertreter/innen aus Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft, Religion und Politik. „Transparenz“ und „Beteiligung“ waren die zentralen Leitgesichtspunkte, unter denen die Ausarbeitung des „Bildungsplans 2016“ erfolgte (vgl. Einführung in den neuen Bildungsplan, verfasst von HANS ANAND PANT, in: KM Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016, S. 11).⁴⁰ Des Weiteren versteht sich der Bildungsplan 2016 als ein „erfahrungsoffenes System“, innerhalb dessen den Schulen nicht nur kontinuierliche Rückmeldemöglichkeiten angeboten werden, sondern auch eine differenzierte Unterstützung durch Fachberater/innen, Fortbildungen, Beispielcurricula, Kompetenzraster, Lernwege-listen und exemplarische Lernmaterialien zugesichert wird (ebd.). Außerdem ist es erklärtes Anliegen des neuen Bildungsplanes, zu „Diskussion und Diskurs“ einzuladen und „gesamtgesellschaftlich aktivierend“ zu wirken, wobei der Plan einerseits „Orientierungswissen“ vermitteln und andererseits zu einer „Wertevergewisserung“ beitragen will (ebd.).

Als „Anlässe und Absichten“ des „Bildungsplanes 2016“ werden die folgenden genannt: Das schlechte Abschneiden der Baden-Württembergischen Schüler/innen bei Schulleistungsvergleichen wie PISA oder TIMSS; die empirisch belegte Benachteiligung von Schüler/innen aus bildungsfernen sozialen Schichten sowie von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund; demographische Entwick-

39 Online unter URL: <http://www.km-bw.de/rse>; „Regionale Schulentwicklung“ [Stand: 16.03.2016].

40 Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf die Online-Version des Dokuments unter URL: http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG [Stand: 03.04.2017].

lungen wie der zu erwartende Rückgang der unter 20-Jährigen auf unter 18 Prozent bis 2030; das Anwachsen des Anteils von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Zuwanderungshintergrund in Baden-Württemberg auf fast 40 Prozent aller unter 20-Jährigen (Stand: 2015)⁴¹; der prognostizierte Rückgang der Studienanfänger/innen in Baden-Württemberg um 15 Prozent bis 2015; arbeitsmarktbezogene Entwicklungen wie der branchenübergreifende Fachkräftemangel, von dem auch Baden-Württemberg flächendeckend betroffen ist, sowie schließlich gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie das Erfordernis einer Umsetzung von Inklusion in allen Gesellschaftsbereichen im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006.

Aus diesen „Anlässen“ heraus wurden im neuen Bildungsplan die erklärten „Absichten“ der „Bildungsplanreform 2016“ in Baden-Württemberg entwickelt, die sich in folgenden Punkten zusammenfassen lassen: 1. die „Entkoppelung von sozialer Herkunft, Zuwanderungsgeschichte und Bildungserfolg“; 2. die Umsetzung von „Inklusion“ im Sinne gleicher Teilhabechancen sowie des gemeinsamen Lernens von jungen Menschen mit und ohne Behinderung als „selbstverständlicher Bestandteil des allgemeinen Bildungswesens“; 3. die „Schaffung eines Zwei-Säulen-Systems“, dessen eine Säule das Gymnasium bildet; und 4. die „Loslösung vom Denken in Schularten“ zugunsten einer Orientierung an den Bildungsabschlüssen (vgl. ebd., S. 2). In der Einleitung zum Bildungsplan 2016 werden diese Ziele wie folgt zusammengefasst: „Erklärtes Ziel der Bildungsplanreform ist die Stärkung der Bildungsgerechtigkeit in Baden-Württemberg. Dazu zählen der Abbau von Bildungshürden, die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem und eine systematische individuelle Förderung als Grundlage für einen angemessenen Umgang mit Heterogenität“ (ebd., S. 3). Somit werden zentrale Kritikpunkte am bisherigen dreigliedrigen Schulsystem mit der frühen Selektion und der deutlichen Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen aufgegriffen und durch erkennbare Neuerungen im Baden-Württembergischen Schulwesen einer Weiterentwicklung zugeführt.

Für die Bildungsplanreform 2016 in Baden-Württemberg sind dabei folgende „Eckpunkte“ maßgeblich: Als Neuerung mit weitreichenden strukturellen Folgen wurde für Baden-Württemberg erstmals ein „gemeinsamer, abschlussbezogener Bildungsplan für die Sekundarstufe I“ entwickelt, der für alle weiterführenden Schularten mit Ausnahme des Gymnasiums – also für die Hauptschule bzw. die Werkrealschule, die Realschule und die Gemeinschaftsschule – in gleicher Weise gilt und die bisherigen schulartbezogenen Bildungspläne ablöst (ebd.). Dieser Bildungsplan weist durchgängig drei Niveaustufen aus: ein „grundlegendes Niveau (G)“, ein „mittleres Niveau (M)“ und ein „erweitertes Niveau (E)“, die jeweils zum Haupt- oder Werkrealschulabschluss (G), zum Realschulabschluss (M) oder zum Abitur (E) führen. Daneben gibt es einen eigenständigen „Bildungsplan für das

41 Diese Angaben entsprechen der Ermittlung durch das Statistische Landesamt Baden-Württemberg aus dem Jahr 2015; online unter URL: <http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de> [Stand: 03.04.2017].

Gymnasium“, der inhaltlich und strukturell mit dem Bildungsplan für die anderen Schularten abgestimmt ist. Der „Bildungsplan für die Grundschule“ knüpft an den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung“⁴² im vorschulischen Bereich an, wobei die Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder die Grundlage für die weiterführenden Bildungsgänge schafft (vgl. ebd.).

Eine weitere zentrale Neuerung des baden-württembergischen „Bildungsplans 2016“ sind die sechs „Leitperspektiven“, die den weiterentwickelten Curricula als schularten- und fächerübergreifende Orientierungen zugrunde gelegt wurden. Sie werden im Rahmen des neuen Bildungsplans als „zeitgemäße Auslegung“ der normativen Grundlagen verstanden, die das Grundgesetz, die baden-württembergische Landesverfassung und das Schulgesetz von Baden-Württemberg als allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele formuliert haben (vgl. ebd., S. 5). Der allgemeine *Bildungs- und Erziehungsauftrag* der Landesverfassung wird im baden-württembergischen Schulgesetz wie folgt wiedergegeben: Die Schule ist über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus angehalten, die Schüler/innen „... in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe“⁴³, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und sie in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern“ (ebd., S. 4f). Des Weiteren hat die Schule in Baden-Württemberg gemäß Schulgesetz die Aufgabe, junge Menschen „zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen“, sie „auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln“ sowie sie „auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten“ (ebd., S. 5).

Diese allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele finden nun im Bildungsplan 2016 ihre Konkretisierung und Aktualisierung. In Anbetracht der gegenwärtigen Herausforderungen gilt es nach Aussage des neuen Bildungsplans für Baden-Würt-

42 Vgl. den „Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen“ (2011); online unter URL: <http://www.kindergaerten-bw.de> [Stand: 03.04.2017].

43 An Baden-Württembergischen Schulen wird derzeit Religionsunterricht folgender Prägung angeboten: Alevitische Religionslehre, Altkatholische Religionslehre, Evangelische Religionslehre, Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung, Jüdische Religionslehre, Katholische Religionslehre und Syrisch-Orthodoxe Religionslehre (vgl. KM Baden-Württemberg, Bildungspläne 2016, Religionslehre; online unter URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de> [Stand: 05.04.2017]). Religionslehre wird von den unterschiedlichen Religionsgemeinschaften in enger Abstimmung mit den staatlichen Bildungsbehörden durchgeführt. Im Sinne der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit entscheiden über die Teilnahme am Religionsunterricht bei minderjährigen Schüler/innen die Eltern, nach dem Eintritt der Religionsmündigkeit entscheiden die Schüler/innen selbst darüber (vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg, Paragraph 100).

temberg, „Aspekte der Persönlichkeitsbildung und -stärkung, der Bildung zur Gemeinschafts- und Teilhabefähigkeit in einer zunehmend pluralen Gesellschaft sowie die Sensibilisierung für den globalen Kontext des Alltagshandelns in ihrem komplexen wechselseitigen Bedingungsgefüge zu sehen“ (ebd.). Hier wird also der im baden-württembergischen Schulgesetz genannte Aspekt der „Liebe zu Volk und Heimat“ deutlich erweitert um die Perspektive des Lebens in einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft, die sich ihrer globalen Bezüge und Verantwortlichkeiten bewusst ist. Auch die Aspekte der „Persönlichkeitsstärkung“, der gesellschaftlichen „Teilhabefähigkeit“ und der „Gemeinschaftsfähigkeit“ werden gegenüber dem Schulgesetz deutlicher betont. Diese Erweiterungen werden begründet anhand folgender gesamtgesellschaftlicher Herausforderungen der Gegenwart:

- der „Überlebensfrage angesichts der Begrenztheit eigener und natürlicher Ressourcen (Nachhaltigkeit)“,
- der „Orientierungsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Konfliktfähigkeit angesichts konkurrierender Geltungsansprüche in der modernen Gesellschaft (Pluralitätsfähigkeit)“,
- der „Frage nach einem achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen (Resilienz) sowie denen des Anderen (Empathie)“ und
- der „sich rasant verändernden Berufs- und Arbeitswelt“, die von „Digitalisierung“ und „Ökonomisierung“ gekennzeichnet ist (ebd.).

Die Bezüge zu den Zielen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – insbesondere im Sinne der Wertschätzung der natürlichen Ressourcen, der Wertschätzung von Vielfalt, der Wertschätzung der individuellen Möglichkeiten und Grenzen sowie der Wertschätzung des Anderen durch Empathie – sind hier unübersehbar. Diese bereits in Kap. 2 entwickelten Facetten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ finden hier eine deutliche Entsprechung. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass die „Bildungsplanreform 2016“ in entscheidender Weise den Weg dafür ebnet, dass zentrale Qualitätsmerkmale einer „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ in den Schulen des Landes Baden-Württemberg auch wirksam umgesetzt werden können.

Auf der Basis der o. g. Analyse aktueller Herausforderungen sowie als zeitgemäße Antwort auf dieselben werden im Rahmen des „Bildungsplanes 2016“ allgemeine und themenspezifische „Leitperspektiven“ entwickelt, die im Folgenden näher untersucht werden sollen, da sie in engem Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit stehen. Dabei soll wieder gefragt werden, wie eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Rahmen dieser „Leitperspektiven“ des neuen Bildungsplans für Baden-Württemberg verortet werden kann. Zunächst seien also wesentliche Aspekte der sechs „Leitperspektiven“ kurz vorgestellt, bevor sie dann in Bezug gesetzt werden zu den Zielen einer „Wertschätzungspädagogik“.

Der Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg unterscheidet *allgemeine* und *themenspezifische Leitperspektiven*. Während die allgemeinen Leitperspektiven prinzipiell in *jedem* Fach zum Tragen kommen sollen, zeigt sich bei den themen-

spezifischen Leitperspektiven ein stärkerer Bezug zu *einzelnen* Fächern. Zunächst also zu den drei ersten „Leitperspektiven“, die der neue Bildungsplan als *allgemeine* bzw. *fächerübergreifende* Perspektiven für die schulische Bildung und Erziehung in Baden-Württemberg kennzeichnet:

1. **„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“:** Im Sinne dieser Leitperspektive sollen junge Menschen lernen, informiert und verantwortungsbewusst für den Schutz der Umwelt und für eine gerechte Weltgesellschaft im Hinblick auf gegenwärtige und zukünftige Generationen einzutreten bzw. zu handeln. Der baden-württembergische Bildungsplan 2016 hebt dabei die Bedeutung einer funktionierenden Wirtschaft hervor. Bei der Verwirklichung der Nachhaltigkeitsziele spielen insbesondere die „Beachtung der natürlichen Grenzen der Belastbarkeit des Erdsystems“ und der „Umgang mit wachsenden sozialen und globalen Ungerechtigkeiten“ eine Rolle. Nach Aussage des baden-württembergischen Bildungsplans gehören folgende Aspekte zu den „Kernanliegen“ von BNE: „Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme“, „Einfühlungsvermögen in Lebenslagen anderer Menschen“ und „solide Urteilsbildung in Zukunftsfragen“ (vgl. die Aussagen zur „Verweisstruktur der Leitperspektiven“, S. 1; online unter URL: <http://www.bildungs-plaene-bw.de> [Stand: 03.04.2017]). Im Sinne einer vorausschauenden Zukunftsgestaltung geht es in dieser „Leitperspektive“ auch darum, „an innovativen Lebens- und Gesellschaftsentwürfen mitzuwirken“ (ebd.). Eine Konkretisierung erfährt die „Leitperspektive BNE“ u. a. durch folgende Inhaltsaspekte: „Bedeutung und Gefährdungen einer nachhaltigen Entwicklung“, „Werte und Normen in Entscheidungssituationen“, „Kriterien für nachhaltigkeitsfördernde und -hemmende Haltungen“, „Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung“, „Demokratiefähigkeit“ und „Friedensstrategien“ (ebd.). – Die Nähe dieser Leitideen zu den Ansätzen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ liegt hierbei insbesondere in den einstellungs- und handlungsbezogenen Aspekten einer „Wertschätzung“ der natürlichen Umwelt, in einer „Beachtung“ der Grenzen der Belastbarkeit des Ökosystems Erde, in der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme angesichts zunehmender sozialer und globaler Ungerechtigkeit, in der Fähigkeit zur Einfühlung in die Lebenslagen anderer Menschen sowie in der Entwicklung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in globalen Zukunftsfragen. Auch die Ausbildung demokratischer Grundhaltungen und die Verwirklichung demokratischer Grundprinzipien wie Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung, Demokratiefähigkeit sowie das Kennen und Anwenden von Friedensstrategien liegen zweifellos auf einer Linie mit den Leitideen einer „Wertschätzungspädagogik“. Insofern sind auch hier Synergieeffekte zu erwarten, wenn es darum geht, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ auf der Grundlage des neuen Bildungsplanes für Baden-Württemberg zu realisieren.
2. **„Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTv)“:** Diese Leitperspektive zielt auf den „konstruktiven Umgang mit Vielfalt“, der nach Auffassung des Bildungsplans 2016 eine wichtige Kompetenz von Menschen in einer „zunehmend von Komplexität und Vielfalt geprägten modernen Gesellschaft“ darstellt.

Dabei geht es immer auch um die Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen: „In der modernen Gesellschaft begegnen sich Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Nationalität, Ethnie, Religion oder Weltanschauung, unterschiedlichen Alters, psychischer, geistiger und physischer Disposition sowie geschlechtlicher Identität und sexueller Orientierung“ (ebd., Leitperspektive BTV, S. 1). Nach dieser Feststellung folgt innerhalb der „Leitperspektive BTV“ eine Formulierung, welche die zuvor beschriebene gesellschaftliche Heterogenität und Pluralität in unmittelbare Beziehung zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ setzt: „Kernanliegen der Leitperspektive ist es, *Respekt* sowie die gegenseitige *Achtung* und *Wertschätzung* von Verschiedenheit zu fördern“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Diese Formulierung macht m. E. erneut deutlich, wie aktuell das Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ für die Schule der Gegenwart ist – und welche Chancen zur Verwirklichung eines zeitgemäßen Bildungs- und Erziehungsauftrages in diesem Ansatz liegen. So soll die Schule im Sinne dieser Leitperspektive ein „Ort der Toleranz und Weltoffenheit“ sein, an dem junge Menschen die Möglichkeit bekommen, „die eigene Identität zu finden und sich frei und ohne Angst vor Diskriminierung zu artikulieren“ (ebd.). Dabei sollen sie erfahren, dass „Vielfalt“ eine gesellschaftliche Realität ist und dass „die Identität anderer keine Bedrohung der eigenen Identität“ bedeutet (ebd.). Hierzu bedarf es nach Auffassung des neuen Bildungsplans u. a. der Entwicklung von Fähigkeiten zu einem „dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten“ (ebd.). Somit ist eine Erziehung zu einem toleranten und akzeptierenden Umgang mit Diversität immer auch ein „Beitrag zur Menschenrechts- und Friedensbildung“ sowie zur „Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft“ (ebd.). Im Einzelnen sollen innerhalb der „Leitperspektive BTV“ folgende Inhaltsaspekte Berücksichtigung finden: „Personale und gesellschaftliche Vielfalt“, „wertorientiertes Handeln“, „Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung“, „Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen“, „Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees“, „Konfliktbewältigung und Interessenausgleich“, „Minderheitenschutz“, „Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs“ (ebd.). – Auch hier sind die Parallelen zu den Zielen und Inhalten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unverkennbar. Die Entwicklung und Förderung einer *wertschätzenden Haltung* allen Menschen gegenüber bildet die Grundlage zur Erreichung der o. g. Ziele. Diese Grundhaltung der „Wertschätzung“, der „Akzeptanz“ und der „Toleranz“ zu entwickeln ist Aufgabe aller am Schulleben Beteiligten. So ist eine wertschätzende Haltung nicht nur als ein Erziehungs- und Bildungsziel für Kinder und Jugendliche zu betrachten, sondern auch als ein Entwicklungsziel für Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen, pädagogische Mitarbeiter/innen, Schulleiter/innen und andere professionell mit Bildung und Erziehung betrauten Personen zu verstehen. Nur unter Mitwirkung *aller* Beteiligten kann eine „Kultur der Wertschätzung“ an den Schulen reale Gestalt annehmen, die im Rahmen der „Leitlinie Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ des Bildungsplans 2016 implizit enthalten ist und nachhaltig eingefordert wird.

3. **„Prävention und Gesundheitsförderung (PG)“:** Diese Leitperspektive bezieht sich nicht nur auf ein spezielles Fach, sondern zählt zu den allgemeinen Prinzipien, die in *allen* Schulfächern zu berücksichtigen sind. Dies zeigt, welch hoher Stellenwert diesem Kompetenzbereich im Rahmen des Bildungsplans 2016 beigemessen wird. Dort wird Folgendes zu der Leitperspektive „PG“ ausgeführt: „Prävention und Gesundheitsförderung zielen auf die Förderung von Lebenskompetenzen und [sic] Stärkung von persönlichen Schutzfaktoren ab“ (ebd., Leitperspektive PG, S. 1). Als Voraussetzung für die Verwirklichung dieses Prinzips wird eine „Haltung der Erwachsenen“ beschrieben, „die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, sich im täglichen Handeln als selbstwirksam zu erleben“ (ebd.). Dabei werden folgende zentrale „Lern- und Handlungsfelder“ benannt: „Selbstregulation: Gedanken, Emotionen und Handlungen selbst regulieren“, „ressourcenorientiert denken und Probleme lösen“, „wertschätzend kommunizieren und handeln“, „lösungsorientiert Konflikte und Stress bewältigen“ sowie „Kontakte und Beziehungen aufbauen und halten“ (ebd.). – Auch hier wird also ein unmittelbarer Zusammenhang zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ hergestellt, wobei „wertschätzende Kommunikation“ und „wertschätzendes Handeln“ im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. Daneben werden auch Fähigkeiten im Bereich der Selbstregulation, des Erlebens von Selbstwirksamkeit, der Ressourcen- und Lösungsorientierung bei der Bewältigung von Konflikten und von Stress thematisiert. Die genannten Aspekte der „Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung“ sind ausnahmslos Erfordernisse, die auch im Rahmen einer den jungen Menschen in seiner psychophysischen Ganzheitlichkeit und Autonomie „wertschätzenden Pädagogik“ von Bedeutung sind und die „Selbstwertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen stärken. Dies kommt auch in den folgenden Formulierungen zum Ausdruck, die ebenfalls bereits vorher thematisierte Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ umschreiben: „Wahrnehmung und Empfindung“, „Bewegung und Entspannung“, „Körper und Hygiene“, „Ernährung“, „Sucht und Abhängigkeit“ sowie „Mobbing und Gewalt“ (ebd.). Alle diese Inhaltsaspekte innerhalb der Leitperspektive „Prävention und Gesundheitsförderung“ sind durchaus kompatibel mit einer „Wertschätzungspädagogik“, die den jungen Menschen in allen seinen Schwierigkeiten und Gefährdungen ernst nimmt und professionelle Lernangebote zu den Themen „Gesundheits- und Suchtprophylaxe“ bereitstellt, welche Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihrer Salutogenese und Resilienz ganzheitlich ansprechen und lebensnah unterstützen.

Es folgen dann die sog. *themenspezifischen* Leitperspektiven, die im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 wiederum in drei Einzelperspektiven entfaltet werden. Da auch in diesem Kontext explizit von „Wertschätzung“ die Rede ist, sollen auch diese Leitperspektiven im Folgenden thematisiert und im Hinblick auf ihre Relevanz für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ untersucht werden.

4. **„Berufliche Orientierung (BO)“:** Im Rahmen dieser Leitperspektive wird „berufliche Orientierung“ als wichtiger Bestandteil „individueller Förderung“ aus-

gewiesen. „Berufliche Orientierung“ basiert auf einer genauen Analyse von „Kompetenzen, Potenzialen und Interessen“ der Schüler/innen. Nach Auffassung des Bildungsplans 2016 spielen dabei folgende Aspekte eine wichtige Rolle: „Selbstbestimmung“, „kritische Urteilsbildung“, „Mitbestimmung“, „Solidarität“ sowie „Wertschätzung von Vielfalt“ (ebd., Leitperspektive BO, S. 1). Auch hier taucht also der Begriff der „Wertschätzung“ auf, diesmal im Sinne einer „Wertschätzung von Vielfalt“, die bei der Berufswahl zweifellos sowohl im Hinblick auf die Vielfalt der persönlichen Interessen, Neigungen und Begabungen der Schüler/innen als auch bezüglich der Angebotsvielfalt beruflicher Möglichkeiten eine Rolle spielt. Es ist anzumerken, dass in diesem Kontext bei Lehrpersonen nicht nur genaue Kenntnisse der beruflichen Bildungs- und Ausbildungswege erforderlich sind, sondern dass Lehrpersonen auch die Fähigkeit besitzen sollten, individuelle Kompetenzen und Potenziale von Jugendlichen einerseits *realistisch* einzuschätzen und andererseits *wertschätzend* rückzumelden. Auch die „Selbsteinschätzung“ von Schüler/innen kommt hierbei zum Tragen; und so konkretisiert der Bildungsplan 2016 die „Leitperspektive BO“ u. a. mit folgenden Hinweisen: „Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale“, „Kompetenzanalyse, Eignungstests und Entscheidungstrainings“ sowie die Berücksichtigung „geschlechtsspezifische[r] Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung“ (ebd.). Auch hier lassen sich also wichtige Anknüpfungspunkte zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ausmachen, die im Bildungsplan 2016 explizit angesprochen werden.

5. **„Medienbildung (MB)“:** Zur „Medienbildung“ heißt es in der Leitperspektive: „Ziel der Medienbildung ist es, Kinder und Jugendliche so zu stärken, dass sie den neuen Anforderungen sowie den Herausforderungen dieser Mediengesellschaft selbstbewusst und mit dafür erforderlichen Fähigkeiten begegnen können“ (ebd., Leitperspektive MB, S. 1). Es gehe darum, bei Kindern und Jugendlichen eine „sinnvolle, reflektierte und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien“ anzubahnen. Zur Konkretisierung dieser Leitperspektive nennt der Bildungsplan 2016 u. a. folgende Inhaltsaspekte: „Mediengesellschaft“, „Kommunikation und Kooperation“, „Jugendmedienschutz“ und „informationelle Selbstbestimmung“ (ebd.). – Hier wird deutlich, dass auch diese Leitperspektive in Einklang mit den Zielen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ steht. Wie bereits in Kap. 3.2 ausführlich dargelegt, ist es ein unverzichtbares Element „wertschätzender Pädagogik“, Kinder und Jugendliche zu einem verantwortungsbewussten und nicht selbstschädigenden Umgang mit den modernen Medien anzuregen. Gerade in einer Zeit der Massenbeeinflussung durch „Fake News“, die insbesondere in den sozialen Netzwerken und anderen sozialen Medien weit verbreitet sind, aber auch angesichts der unter Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten stetig wachsenden Gefährdung durch die Phänomene des „Cyber-Mobbing“, der „Internet-Kriminalität“ und der „Internet-Sucht“ ist eine kritische Medienerziehung unverzichtbarer Bestandteil einer Bildung und Erziehung, die den jungen Menschen in seiner psycho-sozialen Entwicklung angesichts der Sozialisationsbedingungen der Gegenwart ernst nimmt, Gefährdungspotenziale wahrnimmt und sie professionell thematisiert.

6. **„Verbraucherbildung (VB)“:** Diese Leitperspektive ermöglicht es Schüler/innen, „sich alters- und entwicklungsgemäß mit individuellen und kollektiven Bedürfnissen auseinanderzusetzen“ (ebd., Leitperspektive VB, S. 1). Dabei sollen Kinder und Jugendliche lernen, verantwortungsvolle Konsumententscheidungen zu treffen und der Vielfalt von Werbeangeboten kritisch zu begegnen. Die Leitperspektive „Verbraucherbildung“ will zu einer „selbstbestimmten, verantwortungsvollen und gesundheitsförderlichen Lebensführung“ beitragen (ebd.). Insbesondere folgende Inhaltsaspekte sollen dabei thematisiert werden: „Umgang mit Ressourcen“, „Chancen und Risiken der Lebensführung“, „Bedürfnisse und Wünsche“, „Verbraucherrechte“, „Qualität der Konsumgüter“ und „Alltagskonsum“ (ebd.). – Auch bei dieser letzten „Leitperspektive“ lassen sich Verbindungen zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ herstellen. Sie bestehen in erster Linie in der „Wertschätzung“ einer selbstbestimmten, verantwortungsvollen und gesundheitsbewussten Lebensführung von Kindern und Jugendlichen, die auch über das schulische Lernen hinaus wirksam ist. Weitere Anknüpfungspunkte liegen in der Thematisierung von individuellen und kollektiven Bedürfnissen und Wünschen, in dem unmittelbaren Bezug des Themas „Verbraucherbildung“ zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie in der kritischen Reflexion eigener Lebens- und Konsumgewohnheiten. Eine Bildung und Erziehung, welche die jungen Menschen in ihren realen Lebensvollzügen wahrnimmt, ihre Bedürfnisse lebensnah thematisiert und ein kritisches Verbraucherverhalten nachhaltig unterstützt, steht zweifellos im Einklang mit den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

Zusammenfassend bleibt mit Blick auf die sechs allgemeinen und themenspezifischen Leitperspektiven des „Bildungsplans 2016“ festzustellen, dass diese bemerkenswerte Parallelen zu den Zielen und Inhalten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ aufweisen. Insofern ist davon auszugehen, dass es beim Zusammenwirken beider Ansätze zu konstruktiven Synergieeffekten kommt. Diese sind durchaus wechselseitig zu verstehen; d. h., dass einerseits eine „Wertschätzungspädagogik“ wichtige Beiträge zur Umsetzung der Ziele und Inhalte des neuen Bildungsplans leisten kann – und dass andererseits die „Leitperspektiven“ dieses Bildungsplans sowie deren Ausgestaltung in den einzelnen „Fachplänen“ Konkretisierungsmöglichkeiten und praxisnahe Umsetzungsstrategien für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ aufzeigen können. Insofern besteht Grund zu der Annahme, dass die „Bildungsplanreform 2016“ in Baden-Württemberg ein tragfähiges Fundament für die Verwirklichung des menschenrechtlich verankerten „Grundrechtes auf Achtung“ von Kindern und Jugendlichen (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 2 und Artikel 29) sowie des verfassungsrechtlich garantierten „Grundrechtes auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, Artikel 2, Absatz 1) von jungen Menschen in den Schulen der Gegenwart bildet.

Ein weiteres wichtiges Merkmal des Bildungsplans 2016 für die allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs ist seine durchgängige Orientierung an „Kompetenzen“, zu deren Erwerb die Schüler/innen angeleitet werden sollen. Obgleich bereits der „Bildungsplan 2004“ konsequent auf den Aufbau von Kompeten-

zen ausgerichtet war, wird diese „Kompetenzorientierung“ im neuen Bildungsplan deutlich präzisiert und weiter ausdifferenziert. In seiner „Einführung in den Bildungsplan 2016“ stellt PANT fest, dass der Kompetenzbegriff, der seit den 1970er Jahren Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gefunden hat, ursprünglich mit der Intention verbunden war, „eine Brücke zwischen traditionellen Konzepten der akademischen Allgemeinbildung und arbeitswelt- oder berufsbezogenen Qualifikationszielen“ zu schlagen (vgl. PANT 2016, Einführung in den neuen Bildungsplan 2016, S. 6⁴⁴; vgl. auch KLIEME/HARTIG 2007). Der neue baden-württembergische Bildungsplan bezieht sich auf das Kompetenzverständnis von FRANZ WEINERT (vgl. WEINERT 2001, S. 27f). WEINERT definiert „Kompetenzen“ als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd.). „Kompetenzen“ schließen in diesem Sinne u. a. „die Bereitschaft und Fähigkeit zu sozial-kommunikativem, kooperativem und gleichzeitig zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen und Handeln“ ein, aber umfassen auch „Haltungen, ... die sich in kulturbezogenen Tugenden wie kritisch-reflektierendem, aber *respektvollem Verhalten gegenüber Mensch, Gemeinschaft und Natur* ausdrücken“ [Hervorhebung A.P.] (KM Baden-Württemberg, Einführung in den neuen Bildungsplan 2016, S. 7). – In diesem Kompetenzbegriff werden wichtige Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ benannt. Wie sich der Begriff der „Wertschätzungskompetenz“ inhaltlich im Einzelnen modellieren und ausdifferenzieren lässt, soll in Kap. 4.2.4 ausführlicher behandelt werden. An dieser Stelle sei lediglich darauf hingewiesen, dass sich bei dem im Bildungsplan 2016 verwendeten Kompetenzbegriff durchaus Überschneidungen zu dem noch zu entwickelnden Begriff der „Wertschätzungskompetenz“ finden lassen.

Bezüglich der von den Schüler/innen zu erwerbenden Kompetenzen unterscheidet der Bildungsplan 2016 *inhalts-* und *prozessbezogene* Kompetenzen. Während die Standards für *inhaltsbezogene* Kompetenzen festlegen, was die Schüler/innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können sollen, beinhalten *prozessbezogene* Kompetenzen diejenigen Aspekte, die themenübergreifend fortlaufend entwickelt werden (vgl. ebd.). Zum anderen werden *fachliche* und *überfachliche* Kompetenzen unterschieden, wobei fachliche Kompetenzen „ein (eher) fachspezifisches Wissen und die damit verbunden Fähigkeiten und Fertigkeiten“ beinhalten, während überfachliche Kompetenzen „(eher) jenes Wissen und Können“ bezeichnen, „das über die Einzelfächer hinaus auch für Lernprozesse außerhalb der Schule von Bedeutung sind“ (ebd.). Bei den überfachlichen Kompetenzen unterscheidet der Bildungsplan 2016 *methodische*, *personale* und *soziale* Kompetenzen. Als zentrale Grundkompetenz wird die „Fähigkeit zur Selbstregulation“ im baden-württembergischen Bildungsplan explizit benannt, wobei diese Kompetenz

44 Die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf die Online-Version des Dokuments unter URL: <http://www.bildungsplaene-bw.de> [Stand: 03.04.2017].

wie folgt charakterisiert wird: „Selbstregulation umschreibt die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen kontrollieren und steuern zu können“ (ebd., S. 8). – Auch dieser Hinweis ist zweifelsohne für die Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung, wobei die „Selbstregulierungskompetenz“ nicht nur bei Schüler/innen zu fördern ist, sondern auch im Prozess der Professionalisierung von Lehrpersonen Beachtung finden sollte. – Schließlich weist der Bildungsplan 2016 auf die „Vernetztheit von inhalts- und prozessbezogenen, fachlichen und überfachlichen Kompetenzen“ hin, die den „Aufbau eines Orientierungswissens“ ermöglicht, das den „Anforderungen moderner Gesellschaften“ entspreche (ebd.). Somit enthält der neue Bildungsplan ein breites Netz aufeinander abgestimmter Kompetenzen, welche die Schüler/innen in unterschiedlichen fachlichen und überfachlichen schulischen Kontexten erwerben und weiterentwickeln sollen. Das gesamte Lehren und Lernen soll sich an diesen im Bildungsplan 2016 benannten Kompetenzen orientieren. Dabei tritt an die Stelle einer „primär stofforientierten Unterrichtsgestaltung“ ein „kumulativer Kompetenzaufbau“ (ebd.). Eine weitere Neuerung ist in diesem Zusammenhang die konsequente *Graduierung* von Kompetenzen auf den drei Niveaustufen G (grundlegendes Niveau), M (mittleres Niveau) und E (erweitertes Niveau). Man kann dieses Differenzierungssystem m. E. als einen Ausdruck von „Wertschätzung“ der einzelnen Schüler/innen mit ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen und ihrem je individuellen Lernniveau deuten. Für die Schulpraxis macht diese Kompetenzgraduierung jedoch ein Umdenken auf vielen Ebenen erforderlich. So muss z. B. die „abstrakte Vorstellung vom Kompetenzaufbau“ nach Aussage des Bildungsplans 2016 „fachdidaktisch fundiert“ und „anschaulich heruntergebrochen“ werden (ebd.). Dies geschieht in den Bildungsplänen für die einzelnen Fächer, zu denen jeweils umfangreiche didaktische Handreichungen und exemplarische Lernmaterialien entwickelt wurden. Deutlich wird aber auch, dass der neue Bildungsplan von den Lehrkräften eine umfangreiche Mehrarbeit verlangt, die sich in Baden-Württemberg derzeit nicht in einem zeitlichen oder finanziellen Ausgleich für Lehrkräfte oder Schulleitungen widerspiegelt.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass der Bildungsplan 2016 nach eigener Aussage ausdrücklich auf „vernetztes und nachhaltiges Lernen“ angelegt ist, wobei in diesem Zusammenhang folgende drei Themenfelder als besonders wichtig benannt werden: „Demokratieerziehung“, „Friedensbildung“ und „kulturelle Bildung“ (ebd., S. 9). Durch den hohen Stellwert, der den Feldern „Demokratieerziehung“, „Friedensbildung“ und „kulturelle Bildung“ im Bildungsplan 2016 beigemessen wird, soll der „Gefahr einer Verengung des schulischen Bildungsverständnisses auf fachliche oder gar nur auf die messbaren Kompetenzen“ begegnet werden (ebd.). Da vor allem die ersten beiden Themenbereiche eng mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verbunden sind, seien sie im Folgenden kurz vorgestellt und hinsichtlich ihres Bezugs zu einer „wertschätzenden Pädagogik“ untersucht.

- **Feld 1: „Demokratieerziehung“:** In der Einleitung zum Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg wird zunächst festgestellt, dass die Fähigkeit zu demokratischem Handeln in mehrfacher Hinsicht zentral sei. Sie stelle zum einen ein „bedeutsames Lernziel für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin“

dar; andererseits sei sie aber auch „konstitutiv für partizipativ gestaltete, nachhaltige Schulentwicklung“ (ebd.). Durch die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Inklusion sowie durch die Aufgaben im Kontext der Integration von Kindern mit Fluchterfahrung sei die Aktualität dieses Handlungsfeldes nochmals erhöht. Die Schule solle zu einem „Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie“ werden, eine „Kultur der Konfliktlösung“ im schulischen Alltag etablieren und es sich zur Aufgabe machen, „Lernprozesse partizipativ zu gestalten“ (ebd.). Dabei sei es wichtig, „dass demokratisches Verständnis über persönliche Erfahrung und das eigene Handeln entwickelt“ werde und dass „Demokratieerziehung als Aufgabe aller Fächer“ verstanden werde (ebd.). – Die o. g. Forderungen an eine zeitgemäße Demokratieerziehung entsprechen im Wesentlichen den Ausführungen zu dem Thema „Wertschätzung“ im Kontext „demokratischer Erziehung“, die bereits in Kap. 3.2 entwickelt wurden. Es ist evident, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im Kontext der „Demokratieerziehung“ auf ein breites Aufgabenfeld trifft, das von der Einübung und Anwendung elementarer demokratischer Grundprinzipien wie demjenigen der freien Meinungsäußerung, der Mitsprache und Mitgestaltung bei allen die Klassen- und Schulgemeinschaft betreffenden Angelegenheiten, der Teilhabe und Partizipation bei wichtigen Entscheidungen, des Aushandeln von fairen und gewaltfreien Lösungen bei Interessenkonflikten, der Toleranz gegenüber divergierenden bzw. kontroversen Standpunkten, der Wertschätzung von ethnischer, kultureller, weltanschaulicher, religiöser und geschlechtlicher Diversität bis hin zu dem Schutz von gesellschaftlichen Minderheiten reicht. Eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ ist ohne die Praxis gelebter „Demokratie“ in der Schule schlechterdings nicht vorstellbar. Aber auch umgekehrt gilt: Eine „Demokratieerziehung“ kann nur gelingen, wenn sie die Entwicklung einer „wertschätzenden Haltung“ aller am Schulleben Beteiligten als eine ihrer wesentlichen Aufgaben anerkennt. Diese „Haltung der Wertschätzung“ schließt sowohl die „Selbstwertschätzung“ als auch die grundlegende „Wertschätzung“ anderer Menschen ein – gerade auch angesichts der in vieler Hinsicht pluralen und heterogenen Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft in den Schulen der Gegenwart.

- **Feld 2: „Friedensbildung“:** Hier weist der Bildungsplan 2016 darauf hin, dass laut Artikel 12 der Landesverfassung von Baden-Württemberg die Jugend „zur Brüderlichkeit aller Menschen und zur Friedensliebe“ zu erziehen sei (vgl. Verfassung der Landes Baden Württemberg (1953); online unter URL: <https://www.lpb-bw.de> [Stand: 04.04.2017]). Nach Auffassung des neuen Bildungsplans gehört dazu nicht nur die „Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen für den Schutz der Menschenrechte“, sondern auch die „Wahrung von Frieden und Sicherheit“ (KM Baden-Württemberg, Einführung in den Bildungsplan 2016, S. 9). Auch in diesem Zusammenhang gibt der Bildungsplan einen Hinweis darauf, dass es im Bereich der „Friedenspädagogik“ nicht allein um ein Anhäufen von Wissen gehen kann. So soll die „Friedenserziehung“ nicht nur in Form einer „gedanklichen Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen“ erfolgen, sondern muss sich zugleich in einer „erlebten Kultur der Konfliktlösung im

schulischen Alltag“ bewähren (ebd.). Dabei können „Programme für Streitschlichter“ und „Angebote zur Mediation und Beratung“ im schulischen Kontext nicht nur zur „Prävention von Gewalt“ beitragen, sondern gleichzeitig die „Einübung von friedlicher Konfliktlösung“ durch Kinder und Jugendliche befördern (ebd.). Auch hierzu wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich darauf hingewiesen, dass Gewaltprävention sowie das Einüben in gewaltfreie Formen der Konfliktlösung konstituierende Merkmale einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind, denen im Kontext der globalen „Friedenserziehung“ eine wichtige Bedeutung zukommt. So kann auch in diesem Themenfeld eine „Wertschätzungspädagogik“ wertvolle Beiträge zur Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsauftrages zur „Friedensbildung“ leisten, wie er im Bildungsplan 2016 formuliert wird.

- **Feld 3: „Kulturelle Bildung“:** Obgleich das Feld der „kulturellen Bildung“ keinen unmittelbaren Bezug zu dem Thema „Wertschätzung“ aufweist, gibt es dennoch auch hier im Rahmen des neuen Bildungsplans für Baden-Württemberg Hinweise auf einen grundlegenden „Wertebezug“ dieses Lehr- und Lernfeldes, der durchaus wertschätzungsrelevant ist. So heißt es in der Einleitung zum Bildungsplan 2016: „Kulturelle Bildung schafft Zugänge zu Kunst und Kultur im Sinne von *Chancengerechtigkeit* und *gesellschaftlicher Teilhabe*“ [Hervorhebungen A.P.]. Somit ist „kulturelle Bildung“ kein Privileg bildungsnaher und wohlhabender Bevölkerungsschichten, sondern soll *allen* Menschen zugänglich sein. Dass dieser Grundgedanke im Sinne einer „Wertschätzung“ der kulturellen Bildungsbedürfnisse und Teilhaberechte *aller* Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem sozialen, ökonomischen, ethnischen oder kulturellen Hintergrund – durchaus mit den Prinzipien einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auf einer Linie liegt, ist unmittelbar nachvollziehbar. Eine kulturelle Bildung, die gleichzeitig einen Beitrag zu Chancengerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe leisten will, ist dezidiert im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ konzipiert, die in dieser Hinsicht ebenfalls den Anspruch vertritt, *alle* jungen Menschen zu inkludieren und niemanden vom Zugang zu kulturellen Gütern auszuschließen.

Schließlich beinhaltet der neue Bildungsplan für die allgemeinbildenden Schulen auch Änderungen hinsichtlich der Fächer und Fächerverbünde, die hier nur am Rande erwähnt werden sollen. So wird z. B. ab Klasse 7 in allen Haupt-, Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen das neue Wahlpflichtfach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES) eingeführt, in dem wertschätzungsrelevante Themen eine Rolle spielen. In einer Veröffentlichung des Baden-Württembergischen Kultusministeriums heißt es dazu, dass es in diesem Fächerverbund u. a. um das „Zusammenleben in einer Gesellschaft vielfältiger Lebensstile und Identitäten“ gehe (KM Baden-Württemberg, Bildungspläne 2016, Rahmensetzungen/Neuerungen, online unter URL: <http://www.km-bw.de> [Stand: 04.04.2017]). Dort werden auch die Kompetenzen beschrieben, um die es in diesem Bereich geht: „Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Einstellungen und Werthaltungen für eine zukunftsorientierte, verantwortungsbewusste und gesundheitsförderliche Lebensgestaltung“ (ebd.).

Auch hier bestehen zweifellos direkte Bezüge zu zentralen Aspekten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ (wie z. B. Toleranz, Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt; faires Zusammenleben in der Gemeinschaft; Nachhaltigkeit und Verantwortungsbewusstsein; salutogenetische Lebensführung), die sich ganz konkret auf die alltägliche Lebensgestaltung der Jugendlichen beziehen. Bemerkenswert ist außerdem, dass z. B. im Bildungsplan der Grundschule die Bereiche „Demokratie und Gesellschaft“, „Leben in Gemeinschaft“ sowie „Kultur und Vielfalt“ eigene neue Kompetenzbereiche bilden, die *in dieser Form* in den bisherigen Bildungsplänen noch nicht vorhanden waren (vgl. KM Baden-Württemberg, Bildungsplan der Grundschule 2016, Sachunterricht). Auch die Bereiche „Körper und Gesundheit“ sowie „Natur- und Umweltschutz“ nehmen im neuen Bildungsplan für die Grundschule einen deutlich breiteren Raum ein als bisher. Schließlich spielen auch globale Perspektiven im Rahmen des Bildungsplans 2016 bereits in der Grundschule eine deutlich größere Rolle. Themen wie „Toleranz“, „Solidarität“, „Inklusion“, „Antidiskriminierung“ sowie „Prävention gegen Gewalt“ in ihren unterschiedlichen Ausprägungen wie „Demütigung“, „Beschimpfung“, „diskriminierende Sprachverwendung“, „Ausgrenzung“, „Mobbing“ und „Missbrauch“ finden im neuen Bildungsplan explizit Berücksichtigung, was einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus entgegenkommt (vgl. ebd.). Auch dem Bereich „Kommunizieren und sich verständigen“ wird ein deutlich größerer Wert beigemessen, was ebenfalls den Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in hohem Maße entspricht.

Mit Blick auf den Bildungsplan 2016 für die Grundschule in Baden-Württemberg ist im Kontext des Themas der vorliegenden Studie noch Folgendes erwähnenswert: In der Einführung in den Bildungsplan wird es als ein erklärtes Ziel des neuen Bildungsplanes bezeichnet, dass in der Grundschule „das Kind mit seiner Entwicklung im Mittelpunkt stehen“ soll und dass „die Überprüfung von Lernergebnissen ... dem unterzuordnen“ sei (ebd., S. 10). Für das Thema der vorliegenden Studie relevant ist in diesem Zusammenhang auch die Aussage, dass „die Grundschule stärker den Entwicklungsprozess und weniger die Überprüfung der Ergebnisse im Blick hat“ (ebd.). So ist es offenbar ein Ziel der Bildungsplanreform, zumindest im Primarbereich den bestehenden Leistungs- und Selektionsdruck etwas abzumildern, was durchaus einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von Kindern entgegenkommt (vgl. Kap. 2.6.3). Des Weiteren wird bezüglich des Bildungsplans für die Grundschule ausgeführt, dass die „Grundschule als Schule für alle Kinder“ eine „Schule der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit“ sei (KM Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016, Lehrkräftebegleitheft, Schulartspezifische Hinweise. S. 19). Dort heißt es weiter: „Jedes Kind – ungeachtet seiner Herkunft und Leistungsfähigkeit – soll gemeinsam mit allen anderen Kindern lernen können“ (ebd.). „Inklusive Bildung“ soll in der Grundschule zum einen durch „individuelle Förderung“, andererseits aber auch durch „kooperative Lernprozesse“ erfolgen, die in der Grundschule systematisch erweitert werden (ebd.). „Kulturelle Vielfalt“ wird explizit als „Ressource für kulturelle und soziale Lernprozesse“ sowie als „Chance für grundlegende Lernprozesse“ gesehen (ebd.). So zeigen sich die Prinzipien der Inklusion und der Wertschätzung von Diversität in dieser Schulform, die schon immer eine „Schule für (fast) alle Kinder“ war, in besonderer Weise. Auch das „Klassenlehrer-

prinzip“ bleibt in der Grundschule in vollem Umfang erhalten; es „ermöglicht eine sichere und vertrauensvolle Bindung zwischen Kind und Bezugspersonen, die eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist“ (ebd., S. 20). Hier wird die Bedeutung des *Vertrauens* und der *Bindung* zwischen Lehrperson und Kind hervorgehoben, die zu den zentralen Merkmalen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gehört. Schließlich heißt es im Bildungsplan 2016 für die Grundschule: „Im Unterschied zu den weiterführenden Schulen ist *Ganzheitlichkeit* Unterrichtsprinzip“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Trotz der erläuternden Ergänzung, dass dies der „spezifischen Denk- und Erlebensweise“ und somit dem „entwicklungsgemäßen Lernen der Grundschulkinder“ Rechnung trage, drängt sich hier die Frage auf, ob denn „Ganzheitlichkeit“ als Prinzip des Lernens in den weiterführenden Schulen nicht mehr zu gelten habe, was in der o. g. Formulierung des Bildungsplanes 2016 nahegelegt wird.

Hier muss aus der Perspektive einer „Pädagogik der Wertschätzung“ Kritik ansetzen. Obgleich das Bedürfnis nach einer „vertrauensvollen Bindung“ an die Lehr- und Erziehungsperson zweifellos im Grundschulalter entwicklungsbedingt andere Ausprägungen zeigt als im Jugendalter, bleibt doch das Grundbedürfnis junger Menschen nach einer „vertrauensvollen Beziehung“ zu den Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften bis zum Ende der Schulzeit erhalten. Auch wenn im Jugendalter entwicklungsbedingt sicherlich mehr professionelle *Distanz* seitens der Lehrpersonen geboten ist, so bleibt doch die Basis des *Vertrauens* und der *pädagogischen Beziehung* im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bis zum Schulaustritt grundlegend und unverzichtbar. Ähnliches gilt auch für das Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ des Lernens, welches im Bildungsplan 2016 nur für die Grundschulen und *explizit nicht* für die weiterführenden Schulen gefordert wird. Auch hier muss von Seiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit entwickelt wird, kritisch angefragt werden, ob denn die „Ganzheitlichkeit“ der Person in allen ihren Dimensionen, die sich in der leiblich-seelisch-geistigen Einheit bzw. Totalität des Menschen manifestieren, ab Beginn der 5. Klasse quasi „am Schultor abgegeben“ werden muss, um einem rein intellektuell akzentuierten und methodisch einseitig kognitiven Lernen den Weg frei zu machen. Vor einer solchen reduktionistischen Sicht auf Jugendliche und ihre Lernprozesse kann vor dem Hintergrund einer „Wertschätzungspädagogik“ nur gewarnt werden. Bereits in Kap. 3 wurde ausführlich dargelegt, dass eine „Pädagogik der Achtung“ (KORCZAK) sich keinesfalls auf die rein kognitiv-intellektuellen Aspekte der Persönlichkeit beschränken darf, sondern dass eine „wertschätzende Bildung und Erziehung“ immer den ganzen Menschen mit „Herz, Hand und Kopf“ (PESTALOZZI) berücksichtigen muss. In dieser Hinsicht kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus auch die Wahrnehmung heutiger Lehr- und Erziehungspersonen für gewisse *Einseitigkeiten* des Menschenbildes und der Unterrichtsgestaltung schärfen, die auch der neue Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg perpetuiert.

Damit sind nun die wesentlichen Merkmale und Neuerungen des Bildungsplans 2016 für Baden-Württemberg zusammenfassend umrissen und in Bezug zu dem Konzept einer „wertschätzenden Pädagogik“ gebracht worden. Abschließend bleibt festzuhalten, dass der neue Bildungsplan den Grundsätzen einer „Pädagogik der

Wertschätzung“ weitgehend entspricht und somit eine tragfähige Basis zur Realisierung derselben in den Schulen der Gegenwart darstellt. Andererseits lassen sich aber im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“, wie sie in der vorliegenden Studie entwickelt wird, auch Aspekte ausmachen, von denen aus gewisse Grundannahmen des Bildungsplans 2016 kritischen Fragen unterzogen werden müssen. Dies bezieht sich vor allem auf Fragen der in weiten Bereichen immer noch sehr traditionellen Leistungsbeurteilung, der Ganzheitlichkeit des Lehrens und Lernens sowie der Multidimensionalität der Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen – insbesondere in den weiterführenden Schulen. In diesen Bereichen kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus innovative Akzente setzen und gewisse überkommene pädagogische Denkweisen neu in Frage stellen. Denn nicht zuletzt dies soll die in dieser Arbeit vorgenommene Modellierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten: Zu einem kritischen Diskurs über bestehende Richtlinien und Praktiken im Bereich von Erziehung und Bildung beitragen, die *nicht* den Anforderungen einer „wertschätzenden Pädagogik“ entsprechen – und somit angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen im Bildungswesen u. U. auch als ein kritisches Korrektiv zu dienen (vgl. auch Kap. 4.1.4).

3. Schulqualitätsentwicklung und Evaluation in Baden-Württemberg

Vor dem Hintergrund der länderübergreifenden Zielvereinbarungen zur „Qualitätssicherung an Schulen“ durch die Kultusministerkonferenz, die neben der Festlegung und Überprüfung der gemeinsamen „Bildungsstandards“ auch die Teilnahme an den „Internationalen Schulleistungsuntersuchungen“ (PISA und PISA-E, PIRLS/IGLU und IGLU-E, TIMSS)⁴⁵ sowie ein umfangreiches bundesweites „Bildungsmonitoring“ umfassen, hat auch das Bundesland Baden-Württemberg sich seit der Jahrtausendwende auf den Weg gemacht, ein wissenschaftlich fundiertes Programm zur „Qualitätsentwicklung“ an Schulen auszuarbeiten und flächendeckend zu etablieren.

45 PISA ist die Abkürzung für „Program for International Student Assessment“; es wurde von der OECD initiiert. Seit 2000 wird anhand dieses internationalen Schulvergleichsprogramms in dreijährigem Rhythmus u. a. die Lesekompetenz, die mathematische Grundbildung und die naturwissenschaftliche Bildung von 15-jährigen Schüler/innen erforscht. PISA-E stellt eine Erweiterung dieses Programms dar. – PIRS steht für das Programm „Progress in International Reading Literacy Study“ mit dem deutschen Übersetzungsäquivalent IGLU, was so viel wie „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ bedeutet. 2001 wurde diese internationale Schulleistungsstudie von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) initiiert und seitdem in fünfjährigem Rhythmus bei Schüler/innen der 4. Jahrgangsstufe durchgeführt. IGLU-E bezeichnet eine Erweiterung dieses Programms im Hinblick auf mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen. – TIMSS bedeutet „Trend in International Mathematics and Science Study“; dieses Programm untersucht das mathematische und naturwissenschaftliche Grundverständnis von Schüler/innen am Ende der 4. Jahrgangsstufe. Dieses Programm wurde ebenfalls von der IEA initiiert und wird seit 2007 in vierjährigem Rhythmus durchgeführt (vgl. online unter URL: <https://www.kmk.org>; Qualitätssicherung in Schulen [Stand: 05.04.2017]).

Im Zuge der internationalen Schulautonomiedebatte, die seit den 1990er Jahren zu tiefgreifenden Reformen im Schulwesen geführt hat, durch welche den Einzelschulen tendenziell mehr Gestaltungsfreiräume und pädagogische Eigenverantwortung zugesprochen wurde, sind auch die Schulen in Baden-Württemberg zu „operativ eigenständigen Schulen“ (OES) umgestaltet worden. Dies brachte weitreichende strukturelle Veränderungen mit sich – nicht zuletzt im Bereich der staatlichen Schulaufsicht. So stellte eine Veröffentlichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg aus dem Jahr 2006 fest: „Im Bildungssystem Baden-Württembergs vollzieht sich ein Paradigmenwechsel: Der bislang verfolgte Ansatz einer Steuerung durch Vorgaben wird – zumindest teilweise – abgelöst von einer Orientierung an Ergebnissen. Dieser Wandel umfasst alle Ebenen des Bildungswesens. Die Stärkung der Eigenständigkeit der Schulen steht dabei im Mittelpunkt“ (KM Baden-Württemberg, Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulverwaltung, S. 1; online unter URL: <http://km-bw.de> [Stand 05.04.2017]). Zugleich wird in diesem Dokument festgestellt, dass mit der Schulgesetzänderung von 2006 die Qualitätsentwicklung an den Schulen Baden-Württembergs durch „systematische Selbst- und Fremdevaluation“ begleitet wird (ebd.). In einem weiteren Dokument zur „Schul- und Qualitätsentwicklung“ stellt das baden-württembergische Kultusministerium fest: „Qualitätsentwicklung ist Aufgabe und Auftrag für sämtliche Schulen. Die Gestaltung von Prozessen der Qualitätsentwicklung ist die einzige Möglichkeit, angesichts sich ständig verändernder Herausforderungen, den gestellten Erziehungs- und Bildungsauftrag verantwortungsvoll zu erfüllen. Der Wahrnehmung dieser Qualitätsverantwortung kommt eine herausragende Rolle zu“ (KM Baden-Württemberg, Schul- und Qualitätsentwicklung, S. 1; online unter URL: <http://km-bw.de> [Stand 05.04.2017]). Dieses Zitat verdeutlicht, welche zentrale Bedeutung das Kultusministerium der Qualitätsentwicklung im Schulwesen Baden-Württembergs beimisst.

Das erhöhte Maß an Autonomie und Eigenverantwortung, das den Schulen des Landes für ihre pädagogische Arbeit übertragen wurde, erfordert zugleich neue Formen der Überprüfung und Weiterentwicklung der *Qualität* schulischer Arbeit – und somit zeitgemäße Formen, um der staatlichen Schulaufsichtspflicht gerecht zu werden. In diesem Kontext kommt der „Evaluation von Schule und Unterricht“ eine zentrale Rolle zu (vgl. KM Baden-Württemberg, Qualitätsentwicklung und Evaluation, S. 1; online unter URL: <http://km-bw.de> [Stand 05.04.2017]). In Baden-Württemberg wird die Qualitätsentwicklung an den Schulen durch systematische „Selbst- und Fremdevaluation“ begleitet. So heißt es im offiziellen „Bildungsbericht 2015“ für Baden-Württemberg: „Selbst- und Fremdevaluation sind zentrale Instrumente der Schul- und Unterrichtsentwicklung an öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg“ (Bildungsbericht „Bildung in Baden-Württemberg“ 2015, S. 337).

Die „Selbstevaluation“ als ein Instrument der eigenverantwortlichen Bewertung der Qualität der Arbeit durch die Schule selbst soll die „kritische Reflexion der pädagogischen Arbeit“ anregen und „Anhaltspunkte für die Qualitätsentwicklung“ geben (ebd.). Nach Auffassung des baden-württembergischen Kultusministeriums kommt der „Selbstevaluation“ eine „Schlüsselfunktion“ bei der Entwicklung der Einzelschule zu (ebd.). Im Rahmen der „Fremdevaluation“, durch welche die

„Selbstevaluation“ an den Schulen ergänzt werden soll, wird die „Innensicht“ der Schulen um eine „Außensicht“ auf die jeweilige Institution erweitert. Diese kriteriengeleitete „Fremdevaluation“ orientiert sich an bestimmten „Qualitätsindikatoren“, erfolgt in regelmäßigen Abständen und wird durch das Landesinstitut für Schulentwicklung durchgeführt (vgl. online unter URL: <http://www.fremdevaluation-bw.de> [Stand: 05.04.2017]). Die Ergebnisse der „Fremdevaluation“ werden den Schulen durch das Landesinstitut differenziert zurückgemeldet; sie enthalten zugleich Empfehlungen für die weitere Entwicklung der jeweiligen Schule. In individuellen „Zielvereinbarungen“ der Schulleitungen mit der Schulverwaltung werden weitere Entwicklungsschwerpunkte und -ziele für die einzelne Schule abgesprochen. Dabei werden in offenen Zielvereinbarungsgesprächen die „Entwicklungsimpulse der Schule“ mit den „gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenvorgaben“ abgeglichen (KM Baden-Württemberg, Zielvereinbarungen zwischen Schulen und Schulverwaltung, S. 2; online unter URL: <http://km-bw.de> [Stand 05.04.2017]). Die Zielvereinbarung als „verbindliche Absprache für einen festgelegten Zeitraum“ soll zur „Verstetigung, Systematisierung und ... Professionalisierung der Entwicklungsprozesse“ beitragen (ebd.).

Als Grundlage für die „Selbst- und Fremdevaluation“ in Baden-Württemberg dient der „Orientierungsrahmen für Schulentwicklung“, der folgende Entwicklungsbereiche in den Mittelpunkt stellt: I. Unterricht, II. Professionalität der Lehrkräfte, III. Schulführung und Schulmanagement, IV. Schul- und Klassenklima und V. Inner- und außerschulische Partnerschaften (vgl. Orientierungsrahmen zur Schulqualität in Baden-Württemberg, Allgemeinbildende Schulen, online unter URL: <http://www.km-bw.de> [Stand: 06.04. 2017]). Dabei werden jeweils auch die Voraussetzungen und Bedingungen der schulischen Arbeit (Rahmenvorgaben, sächliche und personelle Ressourcen, Schüler/innen und deren Lebensumfeld) berücksichtigt. Darüber hinaus werden auch die *Ergebnisse* der Arbeit der jeweiligen Schule evaluiert (fachliche und überfachliche Lernergebnisse, Schul-/Laufbahnerfolg, Bewertung schulischer Arbeit). Im Qualitätsbereich Q werden schließlich auch die Maßnahmen der Schule zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in die Evaluation der Gesamtorganisation mit einbezogen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Frage der Verortung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in Bezug auf diesen „Rahmenplan zur Schulqualitätsentwicklung“ lässt sich feststellen, dass eine „Wertschätzungspädagogik“ – auch im erweiterten Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule – prinzipiell in allen Qualitätsentwicklungsbereichen relevant ist: im Unterricht, für die Professionalität der Lehrkräfte, bei der Schulführung und im Schulmanagement, für das Schul- und Klassenklima sowie für inner- und außerschulische Partnerschaften. Da „Wertschätzung“ eine grundlegende Haltung ist, die mit wichtigen kommunikativen Kompetenzen einhergeht, kann Schulentwicklung ohne ein Mindestmaß an „Wertschätzungscompetenz“ (vgl. Kap. 4.2.4) seitens der pädagogischen Akteur/innen nicht gelingen. „Schulentwicklung braucht Kommunikation“, formulierte REINHOLD MILLER einmal (vgl. den gleichnamigen Titel; MILLER 2002). Diese Feststellung ist bis heute aktuell – gerade auch im Kontext einer Schulentwicklung, die den Anspruch erhebt, in „wertschätzender“ Weise zu erfolgen – und alle am Schulleben Beteiligten einzubeziehen. So

könnte man in Analogie zu dem o. g. Zitat die Schlussfolgerung ziehen: „Schulqualitätsentwicklung braucht Wertschätzung“ – und ist ohne diese schlechterdings weder vorstellbar noch realisierbar.

Was die Ergebnisse der bisherigen „Fremdevaluationen“ an den allgemeinbildenden Schulen Baden-Württembergs betrifft, die ja gewissermaßen den Stand der „Schulqualitätsentwicklung“ widerspiegeln, zeigt sich insgesamt ein ambivalentes Bild. Im „Bildungsbericht 2015“ für Baden-Württemberg, der die Ergebnisse der „Fremdevaluation“ an 1369 allgemeinbildenden Schulen aller Schularten aus den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 zusammenfasst, wird eine abschließende Bewertung der Entwicklungsbedarfe von Schulen vorgenommen, die diesbezüglich in vier Kategorien eingeteilt werden: Gruppe 1 (hoher Entwicklungsbedarf), Gruppe 2 (eher hoher Entwicklungsbedarf), Gruppe 3 (eher geringer Entwicklungsbedarf) und Gruppe 4 (geringer Entwicklungsbedarf) (Bildungsbericht „Bildung in Baden-Württemberg“ 2015, S. 337ff). Knapp jede fünfte Schule in Baden-Württemberg wurde der Gruppe 1 zugerechnet, die sich durch einen „hohen Entwicklungsbedarf“ auszeichnet; dabei entspricht die Entwicklung zentraler Qualitätsbereiche deutlich nicht den längerfristig angestrebten Zielen. Etwa 32 Prozent der evaluierten Schulen werden der Gruppe 2 zugeordnet, wobei auch bei diesen Schulen der Entwicklungsbedarf als „eher hoch“ eingestuft wird. Ein gutes Drittel der Schulen wurde Gruppe 3 zugerechnet, die einen „eher geringen“ Entwicklungsbedarf aufweist. Rund 12 Prozent der evaluierten Schulen gehören Gruppe 4 an, wobei die Qualitätsmerkmale des Orientierungsrahmens in diesen Schulen in nahezu allen Bereichen in der intendierten Weise entwickelt sind (vgl. ebd.). Es bleibt also festzuhalten, dass an den Schulen Baden-Württembergs nur etwa jede zehnte Schule die „Exzellenzstufe“ erreicht hat; etwa ein Drittel bewegt sich auf der „Zielstufe“ und immerhin mehr als die Hälfte der Schulen arbeitet lediglich auf der „Basisstufe“ oder der „Entwicklungsstufe“ (vgl. ebd.). Es bleibt festzustellen, dass im Bereich der „Qualitätsentwicklung“ an Baden-Württembergischen Schulen durchaus noch Entwicklungsbedarf besteht. In diesem Zusammenhang ist es m. E. durchaus als fragwürdig zu betrachten, dass zum Schuljahr 2017/18 die externe Schulevaluation in Baden-Württemberg ausgesetzt wurde (vgl. die entsprechende Mitteilung des Landesinstituts für Schulentwicklung: „Wichtige Impulse für die Qualitätsentwicklung“; online unter URL: <https://www.ls-bw.de/Lde/Startseite/QE> [Stand: 30.06.2017]). Neue Formen der externen Evaluation schulischer Qualitätsentwicklung wurden vom Kultusministerium angekündigt, zeichnen sich aber derzeit noch nicht ab. Damit kommt der internen Evaluation von Schulen eine erhöhte Bedeutung zu. Es bleibt zu hoffen, dass die „Schulqualität“ nicht der „Streichliste“ zum Opfer fällt, wie SELL einmal treffend formulierte.⁴⁶

Im Hinblick auf das Thema „Pädagogik der Wertschätzung“ lohnt es sich, einen Blick auf das Qualitätsmerkmal „Schul- und Klassenklima“ zu werfen. Hier zeigt

46 JAN SELL titelte seinen Beitrag über die geplante Abschaffung von schulischen Qualitätsevaluationen in den STUTTGARTER NACHRICHTEN vom 13.07.2012 wie folgt: „Kommt die Qualität auf die Streichliste?“ Online unter URL: <https://www.stuttgarter-nachrichten.de> [Stand: 30.06.2017].

sich, dass durchschnittlich etwa 30 Prozent der evaluierten Schulen die „Exzellenzstufe“ erreicht haben, wobei die ehemalige „Sonderschule“ mit fast 40 Prozent die besten Werte erreichte, dicht gefolgt vom Gymnasium und der Grundschule (vgl. ebd., S. 346). Die Realschule schnitt bei diesem Vergleich mit nur 20 Prozent der Schulen mit „Exzellenzstufe“ am schlechtesten ab, bewegte sich aber hinsichtlich des „Schul- und Klassenklimas“ insgesamt immer noch auf recht hohem Niveau. Bemerkenswert ist auch, dass in diesem Bereich die „Entwicklungsstufe“ nicht in der Statistik auftaucht. Hinsichtlich des „Schul- und Klassenklimas“ wird an den baden-württembergischen Schulen offenbar insgesamt gute Arbeit geleistet, wobei die Werte auch hier an vielen Schulen nach oben hin ausbaufähig sind.

Im Bereich der „kollegialen Zusammenarbeit“ haben insgesamt rund 15 Prozent der Schulen die „Exzellenzstufe“ erreicht; mit rund 70 Prozent bewegen sich die meisten Schulen diesbezüglich auf der „Zielstufe“, etwa 15 Prozent auf der „Basisstufe“ (ebd., S. 345). Die Orientierung der Schulen an „pädagogischen Zielen“ und die Arbeit an deren Umsetzung ist durchaus noch verbesserungswürdig; hier haben nur etwa rund 5 Prozent der Schulen die „Exzellenzstufe“ erreicht (ebd., S. 344). Auch in den übrigen Bereichen, welche die „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ an den Schulen betreffen, ist durchaus noch Entwicklungsbedarf erkennbar. Starke Defizite lassen sich auch im Bereich der „Praxis der Individualfeedbacks“ feststellen, bei der sich durchschnittlich über die Hälfte der evaluierten Schulen auf der „Entwicklungsstufe“ bewegt (ebd.). In den o. g. Bereichen zeigen sich somit deutliche Entwicklungsbedarfe, die auch die Frage nach der Verankerung und Umsetzung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ tangieren. Nur wenn die „pädagogischen Ziele“ einer Schule im Konsens erarbeitet, im Schulprofil klar formuliert, im Bewusstsein aller pädagogischen Akteure nachhaltig verankert sowie im pädagogischen Handeln professionell umgesetzt werden, besteht die Chance, dass eine Schulentwicklung im Sinne dieser Erziehungsziele auch gelingen kann. Dies gilt auch für die Leitidee einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die sich zwar formal in nicht wenigen Schulprofilen wiederfinden lässt, aber de facto an den Schulen offenbar nicht immer in der angestrebten und proklamierten Weise umgesetzt wird. In den noch folgenden Kapiteln soll u. a. der Frage nachgegangen werden, wie dies in den Schulen der Gegenwart gelingen kann (vgl. Kap. 4 und Kap. 5).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass auch in der baden-württembergischen Schulentwicklung der letzten zehn Jahre die Eigenständigkeit und Qualitätsverantwortung der Einzelschule deutlich gestiegen ist. In diesem Kontext sind verstärkt Aufgaben auf die Schulen zugekommen, die mit der Qualitätsentwicklung der Schule als Gesamtorganisation in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen zu tun haben. In den Schulen Baden-Württembergs sind viele dieser Bereiche bereits auf dem Niveau der „Basis-“ oder „Zielstufe“ entwickelt, wobei in einigen Bereichen – z. B. demjenigen der pädagogischen Grundsätze und Ziele im Rahmen der schulischen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung – deutliche Entwicklungsbedarfe ermittelt wurden. Was dies für die Entwicklung und Umsetzung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bedeutet, soll in Kap. 4.2 dieser Studie noch näher ausgeführt werden. Im Folgenden soll nun die oben entwickelte Analyse zum Stand der Schulentwicklung in Baden-Württemberg sowie zu deren Bezug zu einer „Pädagogik der

Wertschätzung“ nochmals in Form eines abschließenden Resümées zusammengefasst werden.

4. Resümee: „Pädagogik der Wertschätzung“ im Kontext aktueller Tendenzen der Schulentwicklung in Baden-Württemberg

Die obenstehenden Ausführungen haben gezeigt, dass sich die Schullandschaft in Baden-Württemberg in tiefgreifenden Umgestaltungsprozessen befindet, und zwar nicht nur in struktureller Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf curriculare und qualitätsbezogene Entwicklungen. Nicht nur die *Schulstruktureform* im Zuge der Etablierung inklusiver Bildungsangebote in Baden-Württemberg, sondern auch die damit in Verbindung stehende *Bildungsplanreform* sowie das Programm der *Schulqualitätsentwicklung* durch Selbst- und Fremdevaluation – aber auch dessen aktuelle Aussetzung – stellen die schulischen Akteure vor große Herausforderungen. In allen damit zusammenhängenden schulischen Entwicklungsprozessen bedarf es einer fairen und wertschätzenden Kommunikation der Beteiligten auf allen Ebenen.

Doch auch in anderer Hinsicht zeigen sich Bezugspunkte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. Im Zusammenhang mit der *Schulstruktureform* in Baden-Württemberg, die seit 2011 in Gang gesetzt wurde und vor allem die Errichtung von Gemeinschaftsschulen und den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf betrifft, sind diese Bezugspunkte vor allem in folgenden Bereichen auszumachen:

1. Die Einrichtung von *Gemeinschaftsschulen* als einer inklusiven Schulart, in der Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Begabungen und vielfältigen sozialen, kulturellen und ethnischen Herkunftsn auf unterschiedlichen Lernniveaus mit- und voneinander lernen, entspricht grundsätzlich dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“, in der alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihren Fähigkeiten und Lebenskontexten – als eine Bereicherung für die Gemeinschaft wertgeschätzt, individuell gefördert und in ihren personalen und sozialen Kompetenzen gestärkt werden. Im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind Schulkonzepte auf der Basis eines inklusiven Lernens den Ansätzen eines selektiv-exkludierenden Schulwesens stets vorzuziehen, sofern die dafür notwendigen personellen und materiellen Voraussetzungen vorhanden sind. Fehlen diese, so muss genau geprüft werden, innerhalb welcher schulischen Lernumgebung das jeweils individuelle Kind bzw. der Jugendliche in seiner besonderen Lebenssituation im Sinne einer „Wertschätzung“ seiner persönlichen Lernvoraussetzungen und besonderen Entwicklungsbedürfnisse in seiner Gesamtentwicklung am besten gefördert werden kann.
2. Das pädagogische Profil der baden-württembergischen Gemeinschaftsschulen weist hohe Übereinstimmungsgrade mit den Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung auf. Hier sind insbesondere folgende Aspekte zu nennen: das Annehmen aller Kinder – so, wie sie sind; das Stärken der Lernfreude und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen als pädagogisches Grundprinzip; der Ver-

zicht auf Ziffernnoten, Klassenwiederholung und frühe Selektion; die Arbeit mit Kompetenzrastern, Lernentwicklungsplänen und Lernentwicklungsberichten im Rahmen der individuellen Kompetenzförderung; das Schaffen vielfältiger und motivierender Lernangebote; das individuelle Eingehen der Lehrpersonen als Lernbegleiter/innen auf die Schüler/innen in ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand; die enge Beziehung zwischen Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern; die Stärkung aller Kinder und Jugendlichen als grundlegendes Erziehungsziel.

3. Dass in Baden-Württemberg die zu einer professionellen Umsetzung dieses Konzeptes erforderlichen personellen, kompetenzbezogenen und materiellen Voraussetzungen noch nicht in jeder Hinsicht gegeben sind, stellt die Legitimation der Gemeinschaftsschule als einer Schule der „Wertschätzung von Vielfalt“ nicht grundsätzlich in Frage. Vielmehr bleibt es ein Auftrag und eine Herausforderung an alle im Bildungswesen Verantwortlichen, dafür zu sorgen, dass die Gemeinschaftsschule immer besser befähigt und in die Lage versetzt wird, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag effektiv zu erfüllen. Als eine strukturell „wertschätzende“ Schulart für alle Kinder und Jugendlichen bleibt die Gemeinschaftsschule ein Modell für alle anderen Schularten, die in weiten Bereichen immer noch auf dem Prinzip der Selektion und Exklusion sogenannter „leistungsschwächerer“ Schüler/innen basieren.
4. Ähnliches gilt auch für die Verwirklichung der *Inklusion* von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen im Regelschulunterricht. Durch die Aufhebung der Sonderschulpflicht für Kinder mit anerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf wurde in Baden-Württemberg diesbezüglich eine entscheidende Weichenstellung vorgenommen. Im Sinne der Stärkung von Teilhaberechten und damit einer Wertschätzung *aller* Schüler/innen ist einer inklusiven Beschulung im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos der Vorrang vor selektiv-exkludierenden Modellen zu geben. Das heißt allerdings nicht, dass eine inklusive Beschulung quasi *per se* die wertschätzendere Lösung für jedes einzelne Kind und jeden einzelnen Jugendlichen – unabhängig von dessen Fähigkeiten und Voraussetzungen – sein muss. Sofern in inklusiven Bildungsangeboten nicht in ausreichendem Umfang pädagogisches Personal mit hohen – auch sonderpädagogischen – Kompetenzen zur Verfügung gestellt wird, kann eine inklusive Beschulung durchaus auch einen *nicht-förderlichen* und *nicht-wertschätzenden* Umgang mit Schüler/innen bedeuten, die einen besonderen pädagogischen Förderbedarf aufweisen. Hier ist also ein besonderes Augenmerk auf die Individuallage des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen zu legen, damit zu dessen Wohl im Sinne einer „Wertschätzung“ seiner individuellen Möglichkeiten und Potenziale bei der Wahl eines angemessenen Lernortes entschieden werden kann.
5. Auch hinsichtlich der Inklusion in Baden-Württemberg bleibt somit festzuhalten, dass inklusives Lehren und Lernen nicht kostenneutral umgesetzt werden kann. Solange das Land nicht die nötigen Mittel zur Verfügung stellt, um die personellen, einstellungsbezogenen, kompetenzbezogenen und materiellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Inklusion in den Schulen auch tatsächlich

gelingen kann, bleibt eine Schule, die *alle* Kinder offen aufnimmt, sie in gleicher Weise *wertschätzt* und sie in professioneller Weise ihren individuellen Bedürfnissen gemäß fördert, eine Illusion. Andererseits ist hier auch bei den Einstellungen und Bereitschaften von Lehrpersonen anzusetzen, da eine *alle* Kinder wertschätzende, inklusive Pädagogik im „Kopf“ und im „Herz“ beginnt; nur dann wird sie auch im „Handeln“ von Lehrpersonen und Schulen ihren Niederschlag finden. Die *Wertschätzung von Vielfalt* als eine Grundeinstellung, die über eine bloße Akzeptanz und Toleranz derselben hinausgeht, ist hierzu eine notwendige Voraussetzung.

So bleibt abschließend festzuhalten, dass die *schulstrukturellen Entwicklungen* in Baden-Württemberg prinzipiell in Richtung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ weisen, mit deren Grundsätzen diese im Wesentlichen in Einklang stehen. Es bleibt zu hoffen, dass die begonnenen Reformen nicht auf halbem Wege steckenbleiben, sondern konsequent in Richtung eines von „Wertschätzung“ getragenen Schulwesens fortgeführt werden, in dem alle Kinder – unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Herkunft – in gleicher Weise *wertgeschätzt* und *inkludiert*, aber auch *individuell*, *differenziert* und *professionell gefördert* werden. Dabei sollte im Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule auch der salutogenetische Aspekt von „Wertschätzung“ in Form der Entwicklung eines professionellen Stress- und Gesundheitsmanagements für Lehrkräfte und Schulleitungen angesichts der steigenden Komplexitätsanforderungen in den Schulen der Gegenwart nicht außer Acht gelassen werden. Eine durch Überlastung „ausgebrannte“ Schule kann keine „wertschätzende“ Schule sein, in der die Lehrpersonen sich mit vollem Engagement und ganzer Kraft der Bildung und Erziehung junger Menschen im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ widmen.

Ein weiterer Meilenstein in Richtung der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist zweifellos die *Bildungsplanreform* in Baden-Württemberg, die mit dem Inkrafttreten des neuen Bildungsplans für die allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2016/17 einen rechtsverbindlichen Rahmen gefunden hat.

1. Bereits der Entstehungsprozess des neuen Bildungsplans, der in allen Phasen von einem hohem Maß an Partizipation unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen und Verbände gekennzeichnet war und unter konsequenter Beteiligung von Expert/innen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, von Vertreter/innen der Bildungs- und Erziehungswissenschaft sowie von pädagogischen Praktiker/innen erfolgte, zeugt von dem Bemühen um eine prinzipielle „Wertschätzung“ der Sichtweisen, Beiträge und Interessen *aller* an schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen maßgeblich beteiligten Personen und Institutionen. Auch hinsichtlich der erklärten Ziele der Bildungsplanreform 2016 finden sich weitgehende Übereinstimmungen mit den Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Die Stärkung der Bildungsgerechtigkeit, der Abbau von Bildungshürden, die Verbesserung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sowie das Bestreben, eine systematische individuelle Förderung im Rahmen einer heterogenen Schülerschaft in allen Schulen des Landes zu etablieren, sind zwei-

felsohne Entwicklungsziele, die in vollem Einklang mit den Zielen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen.

2. Auch die Aktualisierung, Präzisierung und Konkretisierung des in der baden-württembergischen Landesverfassung und im Schulgesetz formulierten allgemeinen *Bildungs- und Erziehungsauftrags* für die Schulen in den sechs *Leitperspektiven*, welche die Bildungspläne 2016 auf allen Stufen und in allen Fächern quasi leitmotivisch durchziehen, setzt wichtige neue Akzente, die dazu beitragen können, den gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen der Gegenwart in angemessener Weise zu begegnen. Dass damit Aspekte der Persönlichkeitsbildung und -stärkung, der Bildung zur Gemeinschafts- und Teilhabefähigkeit, der Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt in einer von Diversität geprägten Gesellschaft sowie eine Sensibilisierung für den globalen Kontext des Alltagshandelns explizit in den Vordergrund treten, kommt ebenfalls den Grundideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entgegen. Die Bezüge zu den Leitideen einer „wertschätzenden Bildung und Erziehung“ finden sich insbesondere im Hinblick auf folgende Aspekte der „Leitperspektiven“: die Wertschätzung und den Schutz der begrenzten natürlichen Umweltressourcen sowie die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für eine gerechte und friedliche Weltgesellschaft (BNE: Bildung für nachhaltige Entwicklung); die Wertschätzung von sozialer, ethnischer, kultureller, religiöser, politischer, weltanschaulicher, geschlechtlicher und sexueller Diversität in der Gesellschaft als einer Bereicherung, was den Schutz von Minderheiten vor Diskriminierung sowie die Respektierung der Menschenrechte einschließt (BTv: Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt); die Wertschätzung der präventiven und salutogenetischen Potenziale von Bildungs- und Erziehungsprozessen (PG: Prävention und Gesundheitsförderung); die Wertschätzung von individuellen Stärken, Kompetenzen und Interessen im Rahmen von Berufsfindungsprozessen (BO: Berufliche Orientierung); die Wertschätzung der Integrität der Persönlichkeit durch die Vermeidung von Medienmissbrauch und das Erlernen eines verantwortungsbewussten und kritischen Umgangs mit den Medien (MB: Medienbildung) und schließlich die Wertschätzung von Bedürfnissen und Wünschen des Einzelnen bei gleichzeitiger Beachtung eines gesamtgesellschaftlich verantwortungsbewussten Verbraucherverhaltens (VB: Verbraucherbildung). So stehen die „Leitperspektiven“ des Bildungsplans 2016 in engem inhaltlichem Zusammenhang mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“, der sich auf unterschiedlichen Ebenen entfaltet.
3. Bei den im baden-württembergischen Bildungsplan 2016 genannten drei fächerübergreifenden Themenfeldern, die als besonders wichtig gekennzeichnet werden, gibt es zahlreiche Übereinstimmungen mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Im ersten Feld, demjenigen der „Demokratieerziehung“, sieht der Bildungsplan ausdrücklich vor, dass demokratische Kompetenzen nicht nur theoretisch, sondern auch über persönliche Erfahrung und verantwortliches Handeln im schulischen Alltag erworben werden. Die Schule als „Gelegenheitsraum für gelebte Demokratie“ soll modellhaft in die Grundprinzipien einer freiheitlich demokratischen Gesellschaft einführen. Es ist evident, dass eine zeitge-

maße „Pädagogik der Wertschätzung“ ohne die Praxis gelebter Demokratie in der Schule nicht vorstellbar ist. Andererseits kann eine demokratische Erziehung und Bildung nicht ohne die Entwicklung einer „wertschätzenden Grundhaltung“ gelingen. Insofern sind beide Ansätze aufs Engste miteinander verflochten – und können einander wechselseitig befruchten. Auch das zweite Feld, die „Friedensbildung“, steht in engem Zusammenhang mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Dieser besteht in erster Linie in einer Einübung in friedliche Haltungen und Verhaltensweisen, die von einer grundlegenden „Wertschätzung“ anderer Menschen getragen sind. Dazu zählt auch die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich des Aushandelns fairer und gewaltfreier Lösungen bei Konflikten, die im Rahmen einer wertschätzenden und professionellen „Konfliktkultur“ an der Schule zu etablieren sind. Auch die Prävention jeglicher Form von Gewalt an Schulen ist ein wichtiger Beitrag zur Friedenserziehung, der mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in vollem Umfang kompatibel ist. Schließlich zeigen sich auch im dritten Feld, der „kulturellen Bildung“, deutliche Überschneidungen mit dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wobei auch hier die beiden Bereiche einander durchaus wechselseitig fördern können. Der Bildungsplan 2016 legt nahe, dass im Rahmen kultureller Bildung Zugänge zu Kultur und Kunst im Sinne von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengerechtigkeit geschaffen werden, die zweifellos einen Beitrag zu einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule leisten können, indem sie eine inklusive Teilhabe an kultureller Bildung ermöglichen, die grundsätzlich *alle* Kinder und Jugendlichen einschließt und niemanden aufgrund von Differenzmerkmalen wie Behinderung, sozialer Herkunft, ethnischem Hintergrund oder anderen Exklusionskriterien ausschließt. Schließlich kann die „Wertschätzung von Vielfalt“ in Schule und Gesellschaft auch Thema kultureller Bildung sein. Somit kann „kulturelle Vielfalt“ durchaus auch als Ressource und Chance für soziale Lernprozesse im Sinne einer „Wertschätzung“ unterschiedlicher kultureller Lebens- und Ausdrucksformen verstanden werden.

4. Der Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg orientiert sich noch deutlicher und differenzierter als der vorangegangene Plan an „Kompetenzen“, die Schüler/innen im Laufe ihrer Schullaufbahn erwerben sollen. Diese Kompetenzen umfassen nach Aussage des neuen Bildungsplanes auch „Haltungen“, die sich in „respektvollem Verhalten gegenüber Mensch, Gemeinschaft und Natur“ ausdrücken. Schon hier wird der enge Bezug der durchgängigen „Kompetenzorientierung“ des Bildungsplans zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ deutlich, deren zentrales Ziel ebenfalls die stufenweise Ausbildung von einstellungs- und verhaltensbezogenen Kompetenzen ist, die zu einem wertschätzenden Handeln in Schule, Gesellschaft und Umwelt beitragen. Dem kommt auch das Prinzip des „kumulativen Kompetenzaufbaus“ entgegen, das der Bildungsplan formuliert. Auch die Vernetzung von inhalts- und prozessbezogenen, fachlichen und überfachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen, die sich wie ein roter Faden durch den gesamten Bildungsplan zieht, kann durchaus als ein geeignetes Instrument gesehen werden, um „Wertschätzungskompetenz“ in allen fachlichen und überfachlichen Bereichen zu entwickeln. Die Graduierung von Kom-

petenzen schließlich trägt dazu bei, dass jede/r Schüler/in auf dem ihm bzw. ihr gemäßen Niveau lernen kann, wodurch Über- oder Unterforderungen vermieden werden. Auch dies ist durchaus als ein wichtiger Beitrag zu einer „wertschätzenden Bildung“ zu betrachten, die alle Kinder und Jugendlichen dort „abholt“, wo sie in ihrer Lernentwicklung „stehen“, wobei im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kein Kind – und sei es noch so „leistungsschwach“ – „zurückgelassen“ werden darf.

5. Kritisch ist anzumerken, dass sich auch angesichts der veränderten Struktur der Bildungslandschaft Baden-Württembergs und des neuen Bildungsplans für die allgemeinbildenden Schulen dieses Bundeslandes immer noch Aspekte von Nicht-Wertschätzung identifizieren lassen, die im Bildungssystem strukturell verankert sind – und die vor dem Hintergrund einer „Pädagogik der Wertschätzung“ einer kritischen Prüfung bzw. Veränderung bedürfen. So lassen nicht zuletzt die neuen Richtlinien für die einzelnen Schularten erkennen, dass z. B. das Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ des Lernens nicht in allen Jahrgangsstufen und Schularten als durchgängiges Leitprinzip ausgewiesen wird. Die Beschränkung dieses wertschätzungsrelevanten Prinzips auf die Grundschule als die gemeinsame Grundstufe unseres Schulwesens muss – gemessen an den Leitvorstellungen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – als eine unzulässige Verkürzung betrachtet werden. Hier kann ein pädagogischer Begriff der „Wertschätzung“, der immer die Person in ihrer *Ganzheitlichkeit* anspricht und meint, als ein kritisches Korrektiv gegenüber einseitigen Vorstellungen von Lehr- und Lernprozessen als rein kognitiven Instrumenten der Leistungssteigerung von Schüler/innen dienen – insbesondere im Bereich der weiterführenden Schulen. Dies gilt auch für den Bereich der Leistungsbeurteilung, der z. B. in den Klassen 3 und 4 der Grundschule, an den Haupt- und Werkrealschulen, an den Realschulen und an den Gymnasien gemäß der gesetzlichen Vorgaben immer noch in der tradierten Form der Erteilung von „Ziffernnoten“ erfolgt. Inwiefern dies – insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I – nicht der Maßgabe einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entspricht, soll im folgenden Kapitel noch genauer ausgeführt werden.

An dieser Stelle sei nochmals zusammenfassend festgehalten, dass auch die *Schulqualitätsentwicklung* in Baden-Württemberg, die seit 2006 durch die Instrumente der *Selbst-* und *Fremdevaluation* an allen Schulen des Landes systematisch vorangebracht werden soll, deutliche Bezüge zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ aufweist. Diese lassen sich in erster Linie in den „Qualitätsbereichen“ ausmachen, die der „Orientierungsrahmen zur Schulqualität“ als Referenzrahmen für die Schulentwicklung ausweist. Insbesondere in den Bereichen des Unterrichts, der Professionalität der Lehrkräfte sowie des Schul- und Klassenklimas, aber auch im Bereich der Schulführung und des Schulmanagements sowie in demjenigen der inner- und außerschulischen Partnerschaften lassen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule finden. Beim Blick auf die Ergebnisse der ersten Runde der „Fremdevaluation“ an den allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg, die im „Bildungsbericht 2015“ des Landes veröffentlicht wur-

den, hat sich gezeigt, dass die Befunde durchaus ambivalent waren. Obwohl den baden-württembergischen allgemeinbildenden Schulen insgesamt ein positives „Zeugnis“ ausgestellt wurde, zeigte sich an einer nicht unerheblichen Anzahl von Schulen ein deutlicher Entwicklungsbedarf in unterschiedlichen Bereichen.

Insbesondere diejenigen Aspekte, die mit der Orientierung der Schulen an „pädagogischen Zielen“ sowie einer „Qualitätsentwicklung“ der Schule als Gesamtorganisation im Sinne dieser Leitziele zu tun haben, wiesen nicht immer den angestrebten Entwicklungsgrad der „Zielstufe“ oder gar der „Exzellenzstufe“ auf. Hier bestehen also durchaus noch Entwicklungsbedarfe, die auch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ relevant sind. Denn nur eine konsequent und partizipativ entwickelte gemeinsame Vorstellung von pädagogischen Leitzielen, eine klare Benennung derselben im Schulprofil, eine motivationale und volitionale Verankerung dieser Ziele im Bewusstsein der Lehrpersonen und eine tatsächliche Orientierung des pädagogischen Handelns an den vereinbarten Leitzielen kann dazu beitragen, dass Leitideen wie diejenige einer „wertschätzenden Pädagogik“ auch tatsächlich in der Schule (vor)gelebt werden und bei den Schüler/innen ankommen. In dieser Hinsicht bestehen an den Schulen Baden-Württembergs zweifellos noch Handlungsbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten. Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ liegt gerade in dem oben genannten Bereich der pädagogischen Schulentwicklung eine nicht zu unterschätzende aktuelle Chance (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 8: „Wertschätzende Schulentwicklung“).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die gegenwärtige Schulentwicklung in Baden-Württemberg dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie er in dieser Arbeit entwickelt wird, insgesamt durchaus entgegenkommt. Dennoch bleiben – insbesondere im Bereich der Leistungserziehung und der Leistungsbeurteilung, aber auch im Bereich von Lehr-/Lernprozessen, welche die Persönlichkeit in ihrer geistig-seelisch-physischen Gesamtheit ansprechen – fragwürdige überkommene Vorstellungen und Vorschriften erhalten, die mit einer strukturellen Nicht-Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen einhergehen. Diese und weitere „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart sollen im Folgenden thematisiert und näher beleuchtet werden. Auf der Grundlage dieser schulkritischen Analyse soll dann das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule entwickelt werden, wobei u. a. der Frage nachgegangen werden soll, wie diesen Mängeln begegnet werden kann.

4.1.4 Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart – eine schulkritische Analyse

Im Folgenden sollen nun Signaturen⁴⁷ von Nicht-Wertschätzung gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufgezeigt werden, die in den Schulen der

47 Der Begriff „Signaturen“ wird hier im Sinne von „Zeichen“ bzw. „Anzeichen“ verwendet. Er verweist auf diejenigen schulstrukturellen Prinzipien und persönlichkeitsbedingten Faktoren,

Gegenwart anzutreffen sind. Unter Rückbezug auf eine bereits früher vorgelegte umfassende Studie zum Thema „Schulkritik“, in welcher die Ausprägungen von Schulkritik von den Anfängen der Schule bis zur Wende des 20. zum 21. Jahrhundert einer historischen und systematischen Analyse unterzogen wurden, sollen in diesem Kapitel nun schulkritische Aspekte schlaglichtartig beleuchtet werden, die auch heute noch den Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entgegenstehen (vgl. PFISTERER 2003). Dabei sollen hinsichtlich der *Personengruppen*, auf welche sich die Nicht-Wertschätzung bezieht, sowie im Hinblick auf den *Ausprägungsmodus*, in dem Nicht-Wertschätzung in Erscheinung tritt, folgende Ebenen und Aspekte unterschieden werden: 1. die Ebene der Nicht-Wertschätzung von *Schüler/innen*, die ihrerseits wiederum unterteilt werden soll in die Aspekte der *strukturellen* Nicht-Wertschätzung und der *personalen* Nicht-Wertschätzung, und 2. die Ebene der Nicht-Wertschätzung von *Lehrpersonen*, innerhalb derer ebenfalls sowohl *strukturelle* als auch *personale* Aspekte von Nicht-Wertschätzung thematisiert werden sollen.

Ebene 1: Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen

Die Ausführungen sollen beginnen mit der Darstellung von Signaturen, welche auf die Nicht-Wertschätzung von *Schüler/innen* in Schulen der Gegenwart hinweisen. Dabei sollen zunächst diejenigen Aspekte thematisiert werden, die als Faktoren *struktureller* Nicht-Wertschätzung im System Schule selbst begründet liegen – und somit unabhängig von der Qualität der Lehrpersonen bestehen.

A. Strukturelle Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen. Unter den Begriff der *strukturellen Nicht-Wertschätzung* fallen vielfältige Formen von Nicht-Wertschätzung durch das „System Schule“, wie sie nicht nur im gegenwärtigen Schulwesen Baden-Württembergs, sondern auch in den Schulen anderer Bundesländer in weiten Bereichen immer noch anzutreffen sind. Die wichtigsten Aspekte seien im Folgenden in zehn Punkten zusammengefasst.

1. ***Nicht-Wertschätzung durch frühe Selektion und Aussonderung:*** Die in vielen Bundesländern bereits im ersten Halbjahr der 4. Klasse durchgeführte „Selektion“ der Kinder anhand der von ihnen zu diesem Zeitpunkt erreichten Notendurchschnitte in den Hauptfächern Deutsch und Mathematik, der dann im Alter von durchschnittlich zehn Jahren über eine „Bildungsempfehlung“ zu einer Zuweisung auf unterschiedliche weiterführende Schularten mit verschiedenartigen Ausbildungsgängen, Abschlussmöglichkeiten und Berufsperspektiven folgt, wird von vielen Kindern und ihren Eltern – selbst bei freier Schulwahlmöglichkeit – auch heute noch als eine Form von „Aussonderung“ empfunden, die vielfach nicht den Vorstellungen von einem gemeinsamen Lernen aller Kinder ent-

die einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – in dem im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelten Sinne – entgegenstehen, aber an heutigen Schulen immer noch verbreitet sind.

spricht. Diese allzu frühe „Selektion“, „Aussonderung“ und Festlegung auf einen bestimmten Bildungsgang ist nicht im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“, in der alle Kinder – unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund – die gleichen Bildungschancen bekommen sollen. Nicht zuletzt die von der OECD durchgeführten Schulleistungstudien haben bei der Überprüfung der Leistungen von Schüler/innen an deutschen Schulen wiederholt den engen Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder nachgewiesen – und mit Blick auf die stark ausgeprägten *sozial* bedingten Leistungsdisparitäten Änderungen im Schulwesen ausdrücklich angemahnt. Festzuhalten bleibt, dass die Praxis der frühen Selektion und Verteilung über unterschiedliche Schularten eine Signatur von Nicht-Wertschätzung kindlicher Entwicklungspotenziale darstellt, die in unserem Bildungssystem immer noch weit verbreitet ist – und letztlich zu einer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus sozio-ökonomisch prekären Schichten, aus bildungsfernen Milieus und auch von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund führt.⁴⁸

2. **Nicht-Wertschätzung durch Lernen unter Leistungsdruck:** In engem Zusammenhang mit der o. g. frühen Selektion steht ein weiteres an unseren Schulen zu beobachtendes Phänomen, das bereits in der Grundschule in Erscheinung tritt und viele Kinder und Jugendliche bis zum Ende ihrer Schulzeit begleitet: das Lernen unter permanentem Leistungsdruck. Dieses bereits früher in der Geschichte der Pädagogik kritisierte Phänomen trägt insofern Signaturen von Nicht-Wertschätzung, als es allen motivations- und lernpsychologischen Erkenntnissen der letzten Jahrzehnte vollständig widerspricht, Kinder und Jugendliche unter ständigem „Druck“ arbeiten und lernen zu lassen. Die Negativspirale aus dem ursprünglich von außen induzierten schulischen Leistungsdruck – der Entstehung von Leistungsangst – dem Auftreten von Leistungsversagen – dem Verlust von Selbstvertrauen und Selbstwertschätzung – der Erhöhung des zunehmend verinnerlichten Leistungsdrucks – der Potenzierung von Leistungsangst – der Steigerung von Leistungsversagen etc. ist hinlänglich bekannt und belegt (vgl. PFISTERER 2003). Das Nicht-Wertschätzen des Bedürfnisses junger Menschen nach einem Lernen *frei* von Leistungsdruck, einem Vorranschreiten in persönlich angemessenem Tempo, einem Arbeiten nach eigenem Rhythmus und einem Lernzuwachs auf individuellen Wegen zählt in den Schulen der Gegenwart zweifellos zu denjenigen Signaturen, die dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ diametral entgegenlaufen – und dennoch bis heute äußerst weit verbreitet sind.

48 Der „Chancenspiegel 2017“ der Bertelsmann-Stiftung kommt aufgrund einer aktuellen Studie der Universität Jena zu dem Ergebnis, dass in Deutschland rund jede/r achte Schüler/in mit Migrationshintergrund ohne Schulabschluss bleibt. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund sei somit das Risiko eines Schulabbruchs ohne Hauptschulabschluss etwa doppelt so hoch wie das ihrer deutschstämmigen Mitschüler/innen (vgl. online unter URL: <https://www.chancen-spiegel.de> [Stand: 10.04.2017]).

3. **Nicht-Wertschätzung durch Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten:** Trotz zahlreicher Studien zur Fragwürdigkeit der Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten, die in den letzten Jahrzehnten zu diesem Thema veröffentlicht wurden (z. B. INGENKAMP 1971, SINGER 1994, BRÜGELMANN 2006), ist diese Beurteilungspraxis für Schülerleistungen an deutschen Schulen noch immer die verbreitetste Form der Leistungsrückmeldung. Die Frage, ob Noten pädagogisch sinnvoll oder für das schulische Lernen kontraproduktiv sind, wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs und in der öffentlichen Diskussion zwar bis heute kontrovers diskutiert; es spricht jedoch vieles dafür, dass Ziffernnoten den individuellen Leistungen von Schüler/innen nicht nur häufig nicht gerecht werden, sondern dass sie – gerade bei sogenannten „Leistungsschwächeren“ Schüler/innen, die häufig „schlechte“ Noten bekommen – nicht selten zu weitreichender Entmutigung und folgenschwerer Demotivierung führen. Diese Phänomene sind ein deutlicher Indikator für die negativen Folgen, die sich aus einer Nicht-Wertschätzung der individuellen Lernvoraussetzungen, der persönlichen Anstrengungen und der subjektiven Lernbereitschaften von Kindern und Jugendlichen ergeben, die mit der Notenvergabe meist verbunden ist – insbesondere dann, wenn sich diese nicht an dem individuellen Leistungsvermögen und einer diesem entsprechenden Bezugsnorm orientiert, sondern ausschließlich an der sachlich-kriterialen oder an der sozialen Bezugsnorm ausgerichtet wird. Auch sind mittels Ziffernnoten keine differenzierten Beschreibungen von Stärken und Schwächen bei Einzel- oder Teilleistungen in den jeweiligen Fächern möglich. Ziffernnoten zeigen keine Entwicklungsmöglichkeiten oder weiterführenden Lernwege auf; sie werden oftmals unter Verzicht auf eine differenzierte Leistungsdiagnostik erteilt, die für Schüler/innen auf ihrem weiteren Lernweg eindeutig hilfreicher und aussagekräftiger wäre als eine bloße Note. Schulnoten bergen zusätzlich die nicht zu unterschätzende Gefahr einer Stigmatisierung von Schüler/innen als „Gewinner“ oder Verlierer“ im Kampf um die besten Bildungschancen, die sich in hohem Maß auf die Selbstwertschätzung und die Selbstwirksamkeitserwartungen junger Menschen auswirkt.⁴⁹
4. **Nicht-Wertschätzung durch frühe Ausbildung extrinsischer Lernmotivation:** Gleichsam als zwangsläufige Folge aus den bisher genannten Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart ergibt sich ein weiterer problematischer Aspekt schulischer Lernkultur: die frühe Ausbildung einer extrinsischen Lernmotivation, zu der Kinder und Jugendliche in unserem Schulsystem quasi zwangsweise angehalten werden. Das Lernen erfolgt oft schon nach wenigen Schulwochen nicht mehr aus ursprünglicher Neugier oder intrinsischem Interesse, sondern wird durch äußere Anreize wie Sternchen, Punkte oder andere Belohnungssysteme für Schüler/innen gefördert. Spätestens mit Beginn der Notengebung – die in Baden-Württemberg erstmals am Ende des 2. Schuljahres er-

49 Vgl. hierzu auch: PFISTERER, Annette (2003): Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. – Darin: Die Fragwürdigkeit der Ziffernnoten (S. 150f); Schulangst als kollektives Trauma (S. 164f) etc.

folgt – werden die Kinder und Jugendlichen unweigerlich auf ein primär von extrinsischer Motivation geleitetes Lernen konditioniert und programmiert. Eine Wertschätzung der intrinsischen kindlichen Interessen- und Motivationspotenziale wird damit schon früh in der Bildungslaufbahn konterkariert. Es wäre zu prüfen, inwieweit das an den Schulen der Gegenwart weit verbreitete Phänomen der Lernunlust von Schüler/innen – insbesondere im Jugendalter – nicht auch mit dieser frühen schulischen Konditionierung auf extrinsische Leistungsanreize zusammenhängt, die Kindern oft schon frühzeitig jegliche ursprünglich vorhandene Lernfreude und intrinsische Lernmotivation nimmt.

5. **Nicht-Wertschätzung durch angstinduzierende schulische Praktiken:** Unter diese Kategorie von struktureller Nicht-Wertschätzung fallen zunächst alle Formen der Lernstandskontrolle, der Leistungsmessung und der Leistungsrückmeldung, die für Schüler/innen mit einem hohen Angstpegel verbunden sind. Zum anderen zählen dazu auch diejenigen angstinduzierenden Praktiken von Lehrpersonen, durch die Kinder und Jugendliche im Rahmen von schulischen Ritualen und Prozeduren, die im Zusammenhang mit Leistungskontrolle und Leistungsbeurteilung stehen, geängstigt, eingeschüchtert und entmutigt werden. Hierzu gehört nicht nur das unangekündigte Schreiben von Klassenarbeiten, das Vorenthalten von Informationen über den Prüfungsstoff, einschüchternde oder verängstigende Worte während des Schreibens der Klassenarbeit, überstrenge Bewertungen der Lernergebnisse, die Rückgabe von Klassenarbeiten unter Lob für die Schüler/innen mit den besten Resultaten und Tadel für die Schüler/innen mit den schlechtesten Ergebnissen, das Sortieren der Klassenarbeitshefte nach Noten und eine diesen entsprechende Reihenfolge bei der Rückgabe etc. Strukturell bedingter schulischer Leistungsdruck und damit einhergehende angstinduzierende Praktiken und Rituale von Lehrpersonen sind zweifellos starke Signaturen der Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen, deren Recht auf angstfreies Lernen auch in den Schulen der Gegenwart noch vielfach systematisch unterminiert wird.
6. **Nicht-Wertschätzung durch Rivalitäts- und Konkurrenzdruck:** Ein weiteres Merkmal strukturell bedingter Nicht-Wertschätzung heutiger Schüler/innen ist zweifellos der enorme Rivalitäts- und Konkurrenzdruck, der durch das oben beschriebene Leistungs-, Beurteilungs- und Selektionssystem an den Schulen erzeugt wird. Der allgegenwärtige Wettbewerb um die besten Noten, die besten Abschlüsse und die besten Plätze in der Gesellschaft konterkariert oft alle pädagogischen Bemühungen um die Entwicklung von Gemeinsinn und Solidarität. Leistung wird häufig als Mittel zur individuellen Profilierung verstanden, nicht hingegen als ein Beitrag zum Wohle der Gemeinschaft. Ein solcherart wettbewerbsorientiertes schulisches System fördert nicht den „Zusammenhalt“, sondern stärkt den „Egoismus“ und die „Ellenbogenmentalität“ in Schulklassen, die sich in die spätere Gesellschaft hinein perpetuieren. An die Stelle von echter Freude über gemeinsam Erreichtes tritt nicht selten eine hämische Schadenfreude, den Mitschüler als Konkurrenten übertroffen und ausgeschaltet zu haben. Es ist evident, dass Bildung und Erziehung unter dem Diktat von Rivalität und Konkurrenz nicht die Signatur von Wertschätzung trägt, sondern ein deut-

licher Ausdruck der Nicht-Wertschätzung von jungen Menschen in ihrem Bedürfnis nach Zugehörigkeit, Angenommensein und Kooperation ist, das unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit existiert. Die Schule züchtet auch in der Gegenwart noch „Einzelkämpfer“ – und trägt somit dem Grundbedürfnis nach sozialer Wertschätzung in und durch Gemeinschaft bis heute nicht in ausreichendem Maße Rechnung.

7. **Nicht-Wertschätzung durch systembedingte Produktion von Bildungsverlierern:** Was bereits im Lernprozess während der einzelnen Schuljahre – gerade bei sog. „leistungsschwächeren“ Schüler/innen – latent oft permanent präsent ist, nämlich der anhaltende Druck und die andauernde Befürchtung, am Ende ggf. zu den Verlierern im Kampf um berufliche Chancen und gesellschaftliche Anerkennung zu gehören, verdichtet sich am Ende des Schuljahres zur Angst vor dem Zeugnis oder der Nicht-Versetzung, am Ende der Schulstufe zur Angst vor dem vorzeitigen Ende der Schullaufbahn und am Ende der Schulzeit zur Angst vor einer weiteren Selektions- bzw. Allokationsentscheidung, die nicht den angestrebten Schullaufbahn- und Berufszielen des Jugendlichen entspricht. Die beruflichen, gesellschaftlichen und sozio-ökonomischen Chancen von sog. „Bildungsverlierern“, die im Kampf um die besten Plätze in unserer sozial zunehmend divergierenden Gesellschaft am unteren Ende der Skala verbleiben und beispielsweise ohne Schulabschluss ins Leben entlassen werden⁵⁰, sind nachgewiesenermaßen gering; die möglichen psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Folgeprobleme wie Armut, sozialer Abstieg oder das Abgleiten in Kriminalität oder Extremismus sind hinlänglich bekannt. Ein Schulsystem, das auf diese Weise immer neue „Bildungsverlierer“ produziert, kann nicht als ein „wertschätzendes“ Schulsystem bezeichnet werden.
8. **Nicht-Wertschätzung durch einseitige Dominanz kognitiven Lernens:** Eine weitere Signatur von Nicht-Wertschätzung an den Schulen der Gegenwart ist die immer noch verbreitete einseitige Dominanz kognitiven Lernens unter Vernachlässigung emotionaler und aktionaler Lernprozesse. Auch heute noch werden Kinder und Jugendliche in der Schule vielfach nicht als ganzheitliche Persönlichkeiten wahrgenommen, deren *allseitige* Entwicklung es pädagogisch zu fördern gilt. Kinder und Jugendliche haben jedoch das Recht, in Bildungs- und Erziehungskontexten als vollständige Persönlichkeiten in allen ihren Dimensionen wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert zu werden. Eine Bildung und Erziehung, die ausschließlich kognitive Kompetenzen fördert, wobei einstellungsbezogene und motivationale Kompetenzen – wie z. B. die Entwicklung einer Haltung der Wertschätzung, der Achtung und der Empathie – vernachlässigt werden, trägt

50 Bis 2015 sollte die bundesweite Quote von Schulabgängern ohne Schulabschluss von 8% auf 4% halbiert werden; das war das erklärte Ziel des „Bildungsgipfels“ von 2008 mit der Bundeskanzlerin und den Ministerpräsident/innen der Länder. Die Statistiken zeigen jedoch, dass dieses Ziel noch nicht annähernd erreicht wurde. Insbesondere in den ostdeutschen Bundesländern betrug die Abbrecherquote 2015 immer noch zwischen 9,6% (Mecklenburg-Vorpommern) und 6,9% (Thüringen). (Siehe auch online unter URL: <http://www.news4teachers.de/2015/>; Thema: „Noch immer Hunderttausende Schulabbrecher in Deutschland“ [Stand: 11.04.2017]).

deutliche Signaturen von Nicht-Wertschätzung und kann nicht als zeitgemäß bezeichnet werden. Angesichts der enormen globalen Herausforderungen, mit denen sich unsere heutige Gesellschaft konfrontiert sieht, ist die Ausbildung mehrdimensionaler Kompetenzen unbedingt erforderlich; eine Beschränkung auf das bloße Anhäufen von Fachwissen trägt nicht zu einer umfassenden Bildung im Sinne der Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung bei. Neben fachlichen und methodischen Kompetenzen sollte im Sinne der Wertschätzung der Ganzheit der Person immer auch die Förderung personaler und sozialer Kompetenzen im Mittelpunkt schulischer Lehr- und Lernprozesse stehen – nicht nur in der Grundschule, sondern auch in den weiterführenden Schulen.

9. **Nicht-Wertschätzung durch Vernachlässigung vielfältiger, motivierender und kreativer Lernangebote:** Auch heute noch lässt sich in Schulen eine Tendenz zu einem lehrerzentrierten Frontalunterricht erkennen, der das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach vielfältigen, motivierenden und kreativen Lernangeboten nicht wertschätzt. Künstlerisch-kreatives Tun, produktive Spontaneität und schöpferische Muße finden in unseren oftmals vollständig funktionalisierten „Lernfabriken“ in der Regel auch heute noch zu wenig Raum. Eintönige Lehr- und Lernmethoden sowie die aus ihnen resultierende Lustlosigkeit und Langeweile bringen die natürliche Neugier, Wissbegierde und Experimentierfreudigkeit junger Menschen oft allzu früh zum Erliegen. Auch eine angemessene Berücksichtigung von Phasen der Ruhe und Erholung fehlt nicht selten im Alltag an unseren Schulen. Das normierte und standardisierte Lernen lässt Schüler/innen und Lehrpersonen oft wenig Raum zum „Atmen“; nicht zuletzt durch übervolle Curricula und den Druck ständiger Leistungsüberprüfungen bleibt im Schulalltag oft wenig oder gar keine Zeit für Phasen schöpferischer „Ruhe“ und „Muße“. Die Nicht-Wertschätzung der Schule als eines Ortes der „Muße“ (altgriechisch: *scholē*), in dem junge Menschen ohne Anspannung und in Freiheit der schöpferischen Tätigkeit des Lernens nachgehen können, hat oft schwerwiegende Folgen – nicht nur in motivationaler, sondern auch in salutogenetischer Hinsicht. Hier werden nicht nur wertvolle schöpferische Potenziale von Kindern und Jugendlichen verschwendet; vielmehr erzeugt auch das ständige systembedingte „Getriebensein“ von Lehrpersonen nicht selten ein Klima von Stress und Ruhelosigkeit, das in grundlegendem Widerspruch zu einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule steht.
10. **Nicht-Wertschätzung durch Vernachlässigung sozialer und demokratischer Erfahrungsräume:** Des Weiteren lässt sich auch in heutigen Schulen eine Tendenz zur Vernachlässigung erfahrungs- und handlungsorientierter Lernangebote erkennen, die dem Konzept von Schule als einem lebendigen Erfahrungsraum für soziales und demokratisches Lernen nicht gerecht wird. Schule ist auch in der Gegenwart noch häufig eine Anstalt bloßen „Maulbrauchens“ (PESTALOZZI), in welcher Kindern und Jugendlichen zu wenig die Möglichkeit gegeben wird, sich in das Leben einer demokratischen Gemeinschaft im Kleinen, einer „embryonic society“ (DEWEY), einzuüben. Die „Schule als Lebensraum“ (VON HENTIG), in dem wertschätzendes Verhalten eingeübt und friedliche Konfliktlösungsstrategien erlernt werden, ist auch heute noch in nicht wenigen Schulen eher eine vage Idee

als eine verbreitete pädagogische Praxis. Soziale und demokratische Bildung und Erziehung kann jedoch nicht im „Trockenlehrgang“ vermittelt werden, sondern nur in der gelebten Wirklichkeit der Schulgemeinschaft als einem konkreten sozialen Erfahrungsraum, in dem demokratische Verhaltensweisen und wertschätzende Kommunikationsformen nicht nur theoretisch reflektiert, sondern auch praktisch eingeübt werden. Dies gilt auch für die ökologische und globale Bildung sowie für die Erziehung zur „Weltbürgerschaft“ (*Global Citizenship Education*), die nur in realen Erfahrungsräumen – auch außerhalb des Schulgebäudes – ganzheitlich erlebt und nachhaltig eingeübt werden kann.

B. Personale Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen. Mit der Kategorie der *personalen Nicht-Wertschätzung* sind diejenigen Formen von nicht wertschätzendem Verhalten gemeint, die auf mangelnde professionelle Kompetenzen und persönliche Defizite von Lehrpersonen zurückzuführen sind. Auch hier lassen sich zehn wichtige Bereiche unterscheiden, die im Folgenden kurz umrissen werden sollen.

1. ***Nicht-Wertschätzung durch fehlende Lehrerkompetenz beim Aufbau pädagogischer Beziehungen:*** Nicht alle Lehrpersonen an den Schulen der Gegenwart sind in der Lage, pädagogische Beziehungen zu ihren Schüler/innen aufzubauen, die von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen geprägt sind. Aufgrund individueller Persönlichkeitsmerkmale oder ungünstiger biographischer Erfahrungen haben auch heute noch manche Lehrpersonen Mühe, einen guten Kontakt zu Kindern und Jugendlichen herzustellen, der eine „Begegnung auf Augenhöhe“ ermöglicht und jungen Menschen das Gefühl vermittelt, angenommen zu sein und wertgeschätzt zu werden. Aus diesen fehlenden Lehrerkompetenzen entwickeln sich nicht selten für Kinder und Jugendliche destruktive Lernsituationen, die deutliche Signaturen von Nicht-Wertschätzung tragen und einer ungehinderten Persönlichkeitsentwicklung durchaus abträglich sein können. Nicht erst seit HATTIE in seiner Metaanalyse umfassende Belege dafür gefunden hat, dass es „auf den Lehrer ankommt“, ob Schüler/innen effektiv lernen können oder nicht (HATTIE 2012), ist es eine allseits bekannte Tatsache, dass die Kompetenzen von Lehrpersonen hinsichtlich des Aufbaus pädagogischer Beziehungen entscheidend dazu beitragen, ob schulische Lehr-/Lernprozesse gelingen oder scheitern. Dazu gehört nicht zuletzt die Fähigkeit zur Herstellung eines angemessenen Maßes von Nähe und Distanz, von Bindung und Autonomie, von Offenheit und Struktur sowie von Herzlichkeit und Respekt. Das Fehlen solcher „dialogischer“ Qualitäten in pädagogischen Beziehungen ist ein deutliches Zeichen von Nicht-Wertschätzung an Schulen, die in mangelnden persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen von Lehrpersonen begründet liegt.
2. ***Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Achtsamkeit und Empathie:*** In engem Zusammenhang mit der oben dargestellten Signatur von personaler Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart steht auch die mangelnde Achtsamkeit und Empathie, mit der Lehrpersonen Kindern und Jugendlichen begegnen. Diese liegt nicht selten in einem Mangel an Selbstgewahrsein begründet, das die Grundlage jedes wertschätzenden Lehrerverhaltens bildet. Mangelnde „Feinfüh-

ligkeit“ (AINSWORTH et al. 1978; REMSPERGER 2008; BRISCH 2017), ein gering ausgebildeter „pädagogischer Takt“ (HERBART 1802; MUTH 1961; BURGHADT/KRINNINGER 2015), ein fehlender Bezug zum eigenen „inneren Kind“ (KORCZAK 1919 und 1925; CHOPICH/PAUL 1993; BRADSHAW 1995), ein Mangel an „Empathie“ und „Einfühlungsvermögen“ (ROGERS 1961; ROSENBERG 2004; HART/KINDLE HODSON 2006) sowie fehlende Achtsamkeit (PERLS 1969; DAUBER 2010) seitens der Lehrpersonen sind zweifellos auch heute noch in Schulen anzutreffen. Damit gehen nicht selten ein Mangel an „Wärme“ (TAUSCH/TAUSCH 1998) und „Herzlichkeit“ (PESTALOZZI 1799), ein mangelndes Interesse an den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sowie eine fehlende Offenheit für deren Nöte und Problemlagen (KORCZAK 1929) einher, die ebenfalls als ein gravierender Mangel an „Wertschätzung“ junger Menschen in Erscheinung treten. In diesen Bereich gehören auch das Fehlen einer umfassenden „Traumasensibilität“ sowie die mangelnde Bereitschaft von Lehrpersonen, sich neben dem sog. „Kerngeschäft“ des Unterrichts mit möglichen problematischen Entwicklungen von Kindern und Jugendlichen im psycho-sozialen Bereich überhaupt zu beschäftigen. Auch hier zeigt sich ein breites Spektrum an potenziellen Lehrerverhaltensweisen, die deutliche Signaturen von Nicht-Wertschätzung tragen.

3. ***Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Authentizität und Vertrauenswürdigkeit:*** Ob eine Lehrperson echt und authentisch ist, spüren Kinder und Jugendliche sehr schnell und sehr genau. Gerade junge Menschen haben oft äußerst feine „Antennen“ für die Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit von Lehrpersonen. Lehrer/innen mit „Maske“ sind kein positives Vorbild für Schüler/innen; sie bieten keine nachahmenswerten Identifikationsmodelle für junge Menschen. Die ganzheitliche „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen beinhaltet immer auch ein hohes Maß an „Authentizität“ und personaler „Präsenz“ seitens der Lehrpersonen, welche die unverzichtbare Basis für deren „Vertrauenswürdigkeit“ bildet. Kinder und Jugendliche wollen „echte“ und „wahrhaftige“ Menschen in ihrer Widersprüchlichkeit und Unvollkommenheit erleben – nicht nur „glatte“ und „unnahbare Lehrkörper“, die sich hinter ihrer vermeintlich professionellen Fassade verstecken oder in ihrer Lehrerrolle verschanzen. Lehrpersonen, die sich moralisch über ihre Schüler/innen erheben und keine eigenen Fehler zugeben, sind nicht nur bei Kindern und Jugendlichen unbeliebt, sondern dienen auch nicht als Modell für den wertschätzenden Umgang mit Fehlern. So zeigen sich auch in diesem Bereich bis heute Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen, die mit mangelnder Persönlichkeitsentwicklung im Sinne der Ausbildung von Authentizität, persönlicher Glaubhaftigkeit und echter Vertrauenswürdigkeit zu tun haben, welche im Rahmen wertschätzender pädagogischer Beziehungen unverzichtbar sind.
4. ***Nicht-Wertschätzung durch mangelnde pädagogische Leitungskompetenz:*** Eine weitere Signatur von Nicht-Wertschätzung, die in heutigen Schulen anzutreffen ist, liegt in der mangelnden pädagogischen Leitungskompetenz von Lehrpersonen. Eine *falsch* verstandene „Partnerschaftlichkeit“ im pädagogischen Verhältnis der Generationen führt nicht selten zu Erziehungsstilen, die nicht dazu ge-

eignet sind, die für das gemeinsame Lernen erforderliche strukturelle Ordnung in Schulklassen herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Lehrpersonen, die sich scheuen oder nicht in der Lage sind, mit den Schüler/innen klare Regeln zu vereinbaren, an denen sich das Zusammenleben im Klassenzimmer und in der Schule orientiert, sowie deren Befolgung auch konsequent durchzusetzen, tragen nicht zur Wertschätzung des Bedürfnisses von Kindern und Jugendlichen nach einem Lernen in einem geordneten Lernumfeld und in einem lernförderlichen Klima bei. Solche Lehrpersonen, die aufgrund mangelnder pädagogischer Leitungskompetenz – oftmals unfreiwillig – einen pädagogischen „Laissez-faire-Stil“ praktizieren, erzeugen nicht nur Orientierungslosigkeit, sondern rufen nicht selten auch „destruktives“ oder „chaotisches“ Verhalten seitens der Schüler/innen hervor – und tragen somit nicht zu effektiv genutzten Lernzeiten bei. Im Rahmen einer wertschätzenden Pädagogik bedarf es der professionellen Kompetenz, eine ruhige Arbeitsatmosphäre herzustellen, Klassen bzw. Lerngruppen zur Stille anzuleiten und Regelverstößen mit Konsequenz zu begegnen. Eine wertschätzende Lehrperson muss nicht nur die Fähigkeit besitzen, Konflikte zu deeskalieren, sondern sie muss auch in der Lage sein, Schüler/innen angesichts wiederholter Regelverstöße ggf. in deutlicher Weise zu konfrontieren. Wo diese Kompetenzen unzureichend entwickelt sind oder fehlen, zeigen sich eindeutige Signaturen von Nicht-Wertschätzung der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen nach Orientierung, Struktur und ungestörtem Lernen.

5. **Nicht-Wertschätzung durch autoritären Erziehungsstil:** Auch das Gegenteil des o. g. „Laissez-faire-Stils“, ein autoritärer Erziehungsstil (LEWIN et al. 1939; WEBER 1986; TAUSCH/TAUSCH 1998), ist heute immer noch an Schulen vorzufinden. Er zeigt sich u. a. in rigider Strenge, im häufigen Anwenden von Strafen und Disziplinarmaßnahmen, in nicht reversiblen Erziehungshandlungen (wie z. B. dem Anschreien, Beschimpfen, Einschüchtern, Beschämen oder Demütigen von Schüler/innen) sowie in der Anwendung sonstiger Erziehungsmaßnahmen aus dem Arsenal der „Schwarzen Pädagogik“ (RUTSCHKY 1977; MILLER 1983). Nicht selten tritt er auch in Form einer Unterdrückung der freien Meinungsäußerung von Kindern und Jugendlichen oder des Nicht-Anhörens bzw. Abwertens ihrer Wortbeiträge auf. Alle diese Verhaltensweisen zeugen von Lehrpersonen, die ihre Schüler/innen nicht in ihrem Subjektsein anerkennen und in ihrer Autonomie achten. Nicht selten beruht ein solches autoritäres Lehrerverhalten auf der unreflektierten Übernahme von in der eigenen (Schul-)Biographie erlebten Erziehungsstilen, auf einem Mangel an kollegialem Feedback oder auf fehlenden sozial-kommunikativen Kompetenzen von Lehrpersonen. Hier tut sich zweifellos ein breites Aufgabenfeld für die Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung auf, im Rahmen derer auch heute schon personennahe und praxisrelevante Angebote zum Thema „Wertschätzende Kommunikation und Interaktion“ zu finden sind. Ein autoritärer Führungsstil ist jedenfalls prinzipiell nicht mit den Grundsätzen einer „wertschätzenden“ Erziehung und Bildung in einer demokratischen Gesellschaft kompatibel – und ist insofern, wo er heute noch auftritt, als ein starkes Anzeichen für Nicht-Wertschätzung im pädagogischen Feld der Schule zu werten.

6. **Nicht-Wertschätzung durch Duldung oder Ausübung von Gewalt:** Wie bereits oben dargelegt, gibt es auch in heutigen Schulen nachweislich nicht wenige Lehrpersonen, die entweder Gewalt unter Schüler/innen dulden und zulassen, ohne pädagogisch zu intervenieren – oder die selbst Formen von Gewalt gegenüber Schüler/innen ausüben (vgl. Kap. 3.2.3). Dabei ist sowohl die Duldung als auch die Ausübung von Gewalt ein eindeutiger Indikator für Nicht-Wertschätzung an einer Schule. Alle Formen des Weghörens angesichts diskriminierender, demütigender oder missachtender Äußerungen von Schüler/innen untereinander, aber auch alle Arten des Wegschauens angesichts psychischer oder physischer Gewalt unter Kindern und Jugendlichen wie Mobbing, körperliche Misshandlungen oder sexuelle Übergriffe tragen zur Duldung und Ausbreitung von Gewalt in der Schule bei – und stehen einer „Kultur der Wertschätzung“ diametral entgegen. Aber auch alle Formen von Lehrergewalt gegenüber Schüler/innen, angefangen vom Witz auf Kosten einzelner Kinder oder Jugendlichen und der abwertenden Bemerkung einer Lehrperson über Beschämungen, Beschimpfungen, Beleidigungen und Demütigungen von Schüler/innen bis hin zu physischer oder sexualisierter Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen lassen sich an Schulen der Gegenwart ausmachen (vgl. PRENGEL 2013 a; HAFENEGGER 2011 und 2013 b; SCHUBARTH 2014). Solche Formen von verbaler und physischer Gewalt müssen aufgrund ihrer nachhaltig negativen bzw. traumatisierenden Folgen für junge Menschen – auch im Sinne eines Lernens am Modell – als besonders schwerwiegende Ausprägungen von Nicht-Wertschätzung an Schulen eingestuft werden.
7. **Nicht-Wertschätzung durch Missachtung kindlicher Bedürfnisse:** Auch in den Schulen der Gegenwart ist es nicht selbstverständlich, dass Lehrpersonen auf die entwicklungsbedingten Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in pädagogisch angemessener Weise eingehen. So kommt es auch in heutigen Schulen immer wieder zu einer Missachtung kindlicher Grundbedürfnisse, die ebenfalls zu den Signaturen von Nicht-Wertschätzung zählt. Im Grundschulalter ist hier wohl in erster Linie die Vernachlässigung des Bedürfnisses nach Bewegung, Spiel und Sport, nach Freude, Ungezwungenheit und Leichtigkeit, nach emotionalem Selbstausdruck, Angehörtwerden und Gesehenwerden, nach Beachtung und Wertschätzung durch Erwachsene zu nennen, aber auch das Missachten des kindlichen Grundbedürfnisses nach Entspannung, Ruhe und Pausen. Im Jugendalter geht es hierbei z. B. um die Nichtbeachtung des Bedürfnisses nach Privatsphäre, Schutz und Achtung von Grenzen, nach Zugehörigkeit, Wertschätzung und Anerkennung in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen, nach Freiheit von Bevormundung, Zwang und Unterwerfung sowie nach Respektierung von individuellem Selbstausdruck, persönlicher Selbstbestimmung und moralischer Autonomie. Auch die Missachtung körperlicher und salutogenetischer Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in Schulen, die auch heute noch oftmals „krank“ machen⁵¹, ist zweifellos ein nicht zu vernachlässi-

51 Vgl. hierzu auch: PFISTERER, Annette (2003): Schulkritik und die Suche nach Schulalternati-

gender Aspekt von Nicht-Wertschätzung, den Schüler/innen an heutigen Schulen erleben. Obwohl die gesetzlichen Vorgaben und in der Regel auch die inner-schulischen Rahmenbedingungen durchaus ein Eingehen auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen ermöglichen oder sogar nahelegen, sind auch heute noch nicht alle Lehrpersonen willens oder in der Lage, die vorhandenen Möglichkeiten und Gestaltungsfreiräume zum Wohle der Schüler/innen in einer Weise zu nutzen, die ihren grundlegenden Bedürfnissen gerecht wird.

8. **Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Anerkennung von Identität und Individualität:** Auch Lehrpersonen an heutigen Schulen sind nicht immer frei von Vorurteilen und Antipathien gegenüber Kindern und Jugendlichen mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen oder mit bestimmten sozialen, ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergründen. Das Phänomen der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (vgl. HEITMEYER 2002-2012; KÜPPER 2012) ist auch an Schulen verbreitet – nicht nur unter Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei Lehrpersonen gegenüber ihren Schüler/innen, deren Eltern und ggf. auch gegenüber Kolleg/innen. So kommt es auch an den Schulen der Gegenwart immer wieder zu Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, aufgrund von Sprache, Kultur, Religion oder Weltanschauung, aufgrund von Hautfarbe oder Rasse, aufgrund von geschlechtlicher Identität oder sexueller Orientierung, aufgrund von Behinderung oder Nichtbehinderung, aufgrund von Gesundheit oder Krankheit bzw. aufgrund anderer gruppenbezogener Merkmale. Obgleich eine Diskriminierung und mangelnde Wertschätzung aufgrund der o. g. Differenzmerkmale nicht systembedingt sein muss, tritt sie doch im persönlichen Umgang von Lehrpersonen mit Kindern und Jugendlichen immer wieder auf – insbesondere dann, wenn Lehrkräfte ohne das erforderliche Wissen und die nötige Vorurteilssensibilität hinsichtlich der real vorhandenen Diskriminierungsrisiken bestimmter Personen und Personengruppen im Schulalltag agieren. Doch auch eine mangelnde Toleranz gegenüber der Vielfalt der Individualitäten von Kindern und Jugendlichen, das Ausüben von Anpassungsdruck, die Missachtung individueller Eigenheiten sowie die Unterdrückung oder mangelnde Förderung von Individuationsprozessen sind Facetten von Signaturen der Nicht-Wertschätzung, die in diesem Zusammenhang in Erscheinung treten. Das Fehlen individueller Wertschätzung von Schüler/innen in ihrer jeweiligen Persönlichkeits- und Lernentwicklung durch Lehrpersonen kann sich auch im Nicht-Anerkennen individueller Lernwege oder im Vorenthalten individualisierender Lernangebote und Fördermöglichkeiten zeigen.
9. **Nicht-Wertschätzung durch Missachtung von Freiheit und Selbstbestimmung:** Eine Nicht-Anerkennung des Subjektseins jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen in seiner unantastbaren Würde kann ebenfalls zu Formen von Nicht-Wertschätzung in Schule und Unterricht führen, die nicht selten mit einer Miss-

ven – ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. – Darin: Die krankmachende Schule (S. 170ff).

achtung der grundlegenden Freiheitsrechte junger Menschen einhergehen. Die Nicht-Achtung der Selbstbestimmungsrechte von Kindern und Jugendlichen ist in den Schulen der Gegenwart ein immer noch verbreitetes Phänomen. Sämtliche Formen des Lernens unter Zwang, den Lehrpersonen ihren Schüler/innen auferlegen, aber auch jegliche Versuche, die Freiheit und das Recht der Kinder auf Selbstbestimmung – auch im Kontext des Lernens – auf unzulässige Weise einzuschränken, sind deutliche Signaturen von Nicht-Wertschätzung in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen. Somit sind alle Formen schulischen Lernens, die nicht die grundsätzliche Autonomie des Schülers bzw. der Schülerin als eines selbstbestimmten Subjektes selbstgesteuerter Lernprozesse berücksichtigen, nicht geeignet, zu einer umfassenden Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Subjektstatus beizutragen. Auch jeder überkontrollierende, einengende oder manipulative Erziehungsstil, der nicht das Ziel verfolgt, junge Menschen in die Freiheit und Selbstbestimmung zu entlassen, stellt eine weitere Facette von Nicht-Wertschätzung an Schulen dar.

10. Nicht-Wertschätzung durch unangemessene Strenge und fehlenden Humor:

Ein bis in die Schulen unserer Zeit erhalten gebliebenes Phänomen ist auch die unangemessene Strenge mancher Lehrpersonen, die nicht selten mit fehlendem Humor gepaart ist und in manchen Fällen mit einer ausgeprägten Neigung zu Bevormundung und Pedanterie einhergeht. Auch heute noch gibt es den Lehrertypus des „Paukers“, der mit strengem Regiment über seine Schülerschar herrscht – und der mit großer „Verbissenheit“ und „Gnadenlosigkeit“ die Realisierung seiner fachlichen Lehr- und Unterrichtsziele verfolgt (vgl. PFISTERER 2003, S. 153ff). Eine solche „tyrannische“ Lehrperson ist kaum in der Lage, Kinder und Jugendliche als ein lebendiges Gegenüber wahrzunehmen oder ihnen „auf Augenhöhe“ zu begegnen. Als kompetenter Vertreter seiner Fachwissenschaft „doziert“ ein solcher Lehrertypus nicht selten über die Köpfe der anwesenden jungen Menschen hinweg, wobei die von ihm erschaffene strenge Lernatmosphäre nicht zur Auflockerung oder Verlebendigung der Lehr-/Lernprozesse beiträgt. Obgleich eine heitere und ausgeglichene Gemütsverfassung zweifellos nicht jeder Lehrperson gegeben ist, so bemüht sich dieser Lehrertypus gar nicht erst um eine angenehme Unterrichtsatmosphäre. Mit Furcht und Schrecken hält eine solche Lehrperson ihre „Zöglinge“ fest im Griff, die sich dem strengen Habitus des Lehrers oder der Lehrerin entweder anpassen und unterwerfen – oder aber gegen sie aufbegehren und rebellieren. Obgleich solche Formen von Nicht-Wertschätzung junger Menschen durch überstrenge Lehrpersonen vermutlich eher im Rückgang begriffen sind, ist doch davon auszugehen, dass sie auch an heutigen Schulen noch vorzufinden sind (vgl. BOHN-SACK 2013; PRENGEL 2013 a und 2012; SCHUBARTH 2014).

Abschließend sei mit Blick auf die hier skizzierten „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ an Schulen der Gegenwart nochmals darauf hingewiesen, dass freilich nicht *alle* diese Formen von Nicht-Wertschätzung an *allen* Schulen in gleichem Maße und mit demselben Ausprägungsgrad vorkommen. Dennoch ist davon auszugehen, dass zumindest *einige* der oben dargelegten Formen mangelnder Wertschätzung in

vielen Schulen der Gegenwart auch heute noch eine Rolle spielen – und dass solche Signaturen von Missachtung der Persönlichkeit, der Bedürfnisse und der Rechte von Kindern und Jugendlichen eine „Pädagogik der Wertschätzung“ wo nicht konterkarieren, so doch zumindest nicht fördern oder unterstützen. Insofern muss ein Identifizieren und Benennen von Merkmalen und Faktoren an Schulen, die dezidiert Signaturen von Nicht-Wertschätzung tragen, jeder Schulentwicklung in Richtung auf eine „Pädagogik der Wertschätzung“ notwendig vorausgehen.

Im Folgenden soll nun die Ebene der Nicht-Wertschätzung von *Lehrpersonen* in den Blick genommen werden. Auch hier werden wieder Aspekte der *strukturellen* bzw. systembedingten Nicht-Wertschätzung von Lehrer/innen von denjenigen Aspekten unterschieden, die als *personale* bzw. zwischenmenschliche Formen der Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen bezeichnet werden können.

Ebene 2: Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen

Auf dieser Betrachtungsebene geht es nun um Signaturen von Nicht-Wertschätzung, die *Lehrpersonen* an Schulen der Gegenwart vor dem Hintergrund *struktureller* Bedingungen, aber auch aufgrund *interpersonaler* Erfahrungen mit am Schulleben beteiligten Akteuren erfahren. Insbesondere in dem zuletzt genannten Bereich sollen wieder unterschiedliche Möglichkeiten personaler Nicht-Wertschätzung genannt werden, die zweifellos in der heutigen Schulwirklichkeit vorkommen, jedoch nicht zwangsläufig an jeder Schule in gleicher Ausprägung vorhanden sein müssen.

A. Strukturelle Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen. Auch für Lehrpersonen existieren Erfahrungen von Nicht-Wertschätzung, die nicht aus dem unangemessenen Verhalten einzelner schulischer Akteure resultieren, sondern die *strukturell* bedingt sind und ihre Ursache im gegenwärtigen *System* von Schule und Bildung haben. Hierbei sind insbesondere fünf für das Thema dieser Studie relevante Aspekte auszumachen, die im Folgenden näher erläutert werden sollen.

1. Nicht-Wertschätzung durch fehlende Unterstützungssysteme für Lehrpersonen:

In gewissem Widerspruch zu der zunehmenden Beanspruchung durch immer neue Aufgaben und Herausforderungen, die von Lehrpersonen im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Schulentwicklung zu bewältigen sind, steht das weitgehende Fehlen von professionellen Unterstützungssystemen für Lehrer/innen. Es gibt wohl kaum eine andere Berufsgruppe, die ein so hohes Maß an gesellschaftlicher und psycho-sozialer Verantwortung trägt – und gleichzeitig so wenige Angebote im Bereich der professionellen Supervision zur Verfügung gestellt bekommt, wie gerade der Berufsstand der Lehrer/innen. Auch die Zeiten für kollegiale Beratung und Supervision werden keinesfalls dem Deputat angerechnet, sondern liegen in weiten Bereichen immer noch in der privaten Verantwortung engagierter Lehrpersonen. Zwar werden zunehmend Fallbesprechungsgruppen von den Schulämtern angeboten, doch fehlt ein flächendeckendes Konzept an professionellen Unterstützungssystemen für *alle* Lehrkräfte, deren Inanspruchnahme nicht die Ausnahme, sondern die Regel sein sollte.

Hier zeigen sich gravierende Signaturen einer Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen, deren professionelle Leistungen angesichts großer pädagogischer Herausforderungen nicht durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen von Seiten des Systems gewürdigt werden.

2. **Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen durch Überbürdung mit neuen Aufgaben:** Die obenstehenden Ausführungen zu den Entwicklungstendenzen im Bildungswesen dürften hinreichend verdeutlicht haben, welche enormen Herausforderungen auf die Lehrpersonen in den Schulen der Gegenwart und der nahen Zukunft zukommen. In Baden-Württemberg finden die Veränderungsprozesse nahezu zeitgleich und parallel statt, die mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, mit der Inklusion von Kindern mit und ohne Behinderungen und mit der Umsetzung des neuen Bildungsplanes in allen Schularten einhergehen. Auch Schulleitungen sehen sich mit einer stetig wachsenden Überlastung und Überbürdung mit neuen Aufgaben konfrontiert. Nicht zuletzt die Tatsache, dass immer weniger Lehrpersonen bereit sind, diese verantwortungsvolle und nicht selten zu Überlastung führende Aufgabe zu übernehmen, sodass sich in vielen Bundesländern bereits ein gravierender Bewerbermangel für Schulleiterstellen abzeichnet und nicht wenige Stellen unbesetzt bleiben, spricht für sich. Doch auch Lehrpersonen sehen sich angesichts einer zunehmend heterogener werdenden Schülerschaft, des verbreiteten Mangels an pädagogischem Personal und des Fehlens tragfähiger Handlungskonzeptionen an den einzelnen Schulen enormen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen gegenübergestellt, welche nicht selten als eine Überbürdung mit neuen Aufgaben erlebt werden, die demotivierend wirkt – und der Lehrer-gesundheit nicht immer zuträglich ist. Auch darin ist eine Signatur der Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen auszumachen, die strukturell und systemisch bedingt ist – und nicht durch bloße „Macht mal“-Parolen“ aufgefangen werden kann. Hier bedarf es differenzierter professioneller Unterstützungsangebote, deutlich verbesserter Arbeitsbedingungen⁵² und nachhaltiger struktureller Maßnahmen, die der Überlastung von Lehrpersonen gezielt entgegenwirken.
3. **Nicht-Wertschätzung durch mangelnden Gesundheitsschutz für Lehrpersonen:** In engem Zusammenhang mit den beiden obengenannten Aspekten steht auch der mangelnde Gesundheitsschutz für Lehrkräfte, der trotz anderslautender Empfehlungen seitens der Kultusministerien immer noch an vielen Schulen Wirklichkeit ist. Auch heute noch fehlen an Schulen Präventionsmaßnahmen wie Lärmschutz, Ruhezeiten, ausreichend große Klassenzimmer, Arbeitsräume für Lehrer/innen und angemessene Pausenzeiten zur Regeneration im Schulall-

52 ANDREAS SCHLEICHER, der Koordinator der PISA-Studien in Deutschland, mahnte 2017 im Rahmen der von ihm geforderten „Bildungsreform 2.0“ bessere Arbeitsbedingungen für Lehrer/innen an. Es fehle in weiten Bereichen ein angemessenes Arbeitsumfeld, in dem Lehrpersonen die zeitlichen, fachlichen und personellen Ressourcen für eine gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von wirksamen Unterrichtskonzepten zur Verfügung gestellt würden (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 2. Januar 2017; „PISA-Chef fordert bessere Arbeitsbedingungen für Lehrer“; online unter URL: <http://www.sueddeutsche.de> [Stand: 14.04.2017]).

tag. Regelmäßige schulinterne Fortbildungen zum Stressmanagement und zur Gesundheitsprävention für Lehrkräfte sind vielfach noch eher die Ausnahme als die Regel. So ist es nicht verwunderlich, dass immer noch überproportional viele Lehrkräfte aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig in den Ruhestand entlassen werden, obgleich sich die Rate in den letzten Jahren deutlich gesenkt hat. Nicht zuletzt die Potsdamer Studie zu den psycho-sozialen Belastungsfaktoren sowie zur psychischen Gesundheit im Lehrerberuf (SCHAARSCHMIDT 2005; SCHAARSCHMIDT/KIESCHKE 2007; SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2013) hat deutlich gemacht, dass „Lehrergesundheit“ ein hohes Gut ist, mit dem ein Bildungssystem strukturell wertschätzend umgehen sollte. Dass dies angesichts der immer noch überdurchschnittlich hohen „Burnout-Rate“⁵³ bei Lehrpersonen noch nicht in ausreichendem Umfang geschieht, steht außer Frage. Insofern lässt sich auch im Bereich des Gesundheitsschutzes für Lehrpersonen ein deutliches „Wertschätzungsdefizit“ erkennen, das sich nicht zuletzt darin zeigt, dass den realen Belastungen des Lehrerberufs in weiten Bereichen auch heute noch nicht in ausreichendem Maße Rechnung getragen wird.

4. **Nicht-Wertschätzung durch strukturell bedingte Belastungs- und Stressfaktoren:** Auch wenn die Auffassung immer noch weit verbreitet ist, dass sich der Lehrerberuf vor allem durch die Annehmlichkeiten des „Halbtagsjobs“ bei voller Bezahlung, den frühen Feierabend sowie die langen Ferienzeiten auszeichnet, entspricht dieses Klischee nicht der Wirklichkeit.⁵⁴ Studien wie die o. g. haben nachgewiesen, dass Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag durchaus starken Belastungs- und Stressfaktoren ausgesetzt sind, die nicht zuletzt in der Tatsache begründet liegen, dass es in diesem Berufsfeld immer auch um professionelle „Beziehungsarbeit“ mit unterschiedlichsten Menschen und Personengruppen geht. Lehrer/innen sind stets als „ganze Person“ gefragt; sie sind immer auch „Beziehungsarbeiter“, das heißt, ihre Arbeit bewegt sich selten nur auf der reinen Sachebene. So bilden personale und soziale Kompetenzen die Grundlage der pädagogischen Arbeit von Lehrkräften, auf der sich fachliche und methodische Kompetenzen überhaupt erst entfalten können. Die Vieldimensionalität und Komplexität der Aufgaben von Lehrpersonen, der hohe Grad an Verantwortung für oftmals große Schülergruppen sowie das nicht zu unterschätzende Maß an Öffentlichkeit ihres beruflichen Handelns sind zweifellos Belastungs- und

53 Während im Zeitraum von 1993 bis 2001 jedes Jahr bundesweit über die Hälfte der Lehrkräfte aufgrund von Dienstunfähigkeit frühzeitig pensioniert wurde, betrug der Anteil der frühpensionierten Lehrkräfte 2014 nur noch 11 Prozent, liegt damit im Vergleich zu anderen Berufsgruppen aber immer noch deutlich über dem Durchschnitt (vgl. Statistisches Bundesamt, Pressemitteilung vom 17.12.2015: Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften erreicht 2014 Höchstwert; online unter URL: <https://www.destatis.de> [Stand 11.04.2017]).

54 Die Bildungsforscherin MAREIKE KUNTER kommt aufgrund ihrer Recherchen zu der Einschätzung, dass „Aufgaben wie das Vorbereiten von Schulstunden, Korrigieren von Klassenarbeiten, Elterngespräche, AGs und Verwaltung mehr als 40 Prozent der Arbeitszeit“ von Lehrkräften ausmachen. Vollzeitlehrkräfte arbeiteten „zwischen 30 und 70 Stunden pro Woche“ – je nach Schulform, Fach und Erfahrung (vgl. „Faule Säcke oder Burnout? Wie es Deutschlands Lehrern geht. Online unter URL: <http://www.faz.net/aktuell> vom 03.03.2015 [Stand: 11.04.2017]).

Stressfaktoren, denen nicht immer mit der nötigen Anerkennung und Wertschätzung seitens des Systems begegnet wird. Auch die Aufgaben, die mit der Vergabe von Noten und Zeugnissen, mit dem Erstellen von Bildungsempfehlungen und mit der Allokation von jungen Menschen in schulische und berufliche Laufbahnen in Zusammenhang stehen, zählen zu den Belastungen, denen Lehrpersonen durch das Bildungssystem strukturell ausgesetzt sind.

5. **Nicht-Wertschätzung durch mangelnde finanzielle Anerkennung bestimmter Lehrergruppen:** Hinsichtlich der Besoldung der überwiegend verbeamteten und zu einem geringeren Teil angestellten Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen in den einzelnen Bundesländern⁵⁵ ist festzustellen, dass es innerhalb der Lehrerschaft bestimmte Gruppen gibt, deren professioneller und engagierter Einsatz für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Bildung und Erziehung junger Menschen in finanzieller Hinsicht nicht in angemessener Weise honoriert wird. Hierzu zählen insbesondere Lehrpersonen im Angestelltenverhältnis, die in der Regel deutlich weniger Gehalt beziehen als ihre verbeamteten Kolleg/innen, welche prinzipiell dieselbe Arbeit leisten. Zum anderen sind gerade Grundschullehrer/innen die am schlechtesten bezahlten Lehrkräfte im Land, obgleich ihr Deputatsumfang bundesweit deutlich über demjenigen von Lehrer/innen anderer Schularten liegt. Auch die hohe gesellschaftliche Verantwortung, die mit der professionellen Arbeit an dieser „Schule für alle Kinder“ als der gemeinsamen Grundstufe unseres Schulwesens verbunden ist – und die sich nicht zuletzt in der verantwortungsvollen Entscheidung über die Schullaufbahneempfehlung für die Schüler/innen am Ende der Grundschulzeit zeigt –, wird insbesondere bei Grundschullehrer/innen nicht in Form einer angemessenen Besoldung wertgeschätzt. Auch dies sei als eine Signatur der Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen im Rahmen der vorliegenden Studie erwähnt, da sich darin in gewisser Weise auch die gesamtgesellschaftliche Wertschätzung von Lehrpersonen widerspiegelt, um die es hierzulande nicht zum Besten bestellt ist, was im Folgenden noch näher ausgeführt werden soll.

B. Personale Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen. Im Folgenden sollen nun diejenigen Formen der Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen thematisiert werden, die nicht in erster Linie *systembedingt* sind, sondern primär im *interpersonalen* Bereich verortet werden müssen, wobei auch strukturelle Aspekte in diese *personalen* Formen von Nicht-Wertschätzung mit hineinspielen können – wie z. B. bei Punkt 1 der nun folgenden Analyse.

1. **Nicht-Wertschätzung durch unzureichend implementierte ministerielle Erlasse und Verwaltungsvorschriften „von oben“ unter gleichzeitiger Vernachlässigung der Schulentwicklung „von der Basis“ her:** Im Grenzbereich zwischen

55 Von den über 660.000 Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland sind rund zwei Drittel Beamte, ein Drittel sind Angestellte; dabei gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern (vgl. „Faule Säcke oder Burnout? Wie es Deutschlands Lehrern geht“. Online unter URL: <http://www.faz.net/aktuell> vom 03.03.2015 [Stand: 11.04.2017]).

struktureller und personaler Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen ist das weitgehende Fehlen einer angemessenen Implementation, Einführung und Erläuterung kultusministerieller Erlasse, Vorschriften und Neuerungen an den Schulen und bei den in ihnen arbeitenden Lehrpersonen anzusiedeln. Obgleich das strukturelle Bemühen der Schulbehörden erkennbar ist, Lehrer/innen bei wichtigen Entscheidungsprozessen über die Rahmenbedingungen und Richtlinien für die pädagogische und unterrichtliche Arbeit in Schulen zu beteiligen (vgl. z. B. der partizipative und interaktive Entstehungsprozess der neuen Bildungspläne in Baden-Württemberg), erleben Lehrpersonen ministerielle Erlasse und Vorschriften auch heute noch oft als „fremde“ Setzungen „von oben“, durch welche sie sich in ihrer Situation vor Ort wenig gehört, unterstützt und wertgeschätzt fühlen. Die traditionelle „Top-Down-Struktur“ der Hierarchien und Entscheidungsprozesse im Schulwesen führt nicht immer zu einer Ermütigung von Lehrpersonen, ihr Potenzial in vollem Umfang in die Prozesse der Schulentwicklung vor Ort einzubringen. Hier wäre eine größere Wertschätzung autonomer pädagogischer Basisinitiativen von Lehrpersonen, Lehrerkollegien und Schulleitungen an Einzelschulen wünschenswert, die – in enger Absprache mit den Erziehungsberechtigten – auch die Entwicklung und Verwirklichung *alternativer* pädagogischer Konzepte (wie z. B. den vollständigen Verzicht auf Ziffernnoten in der Grundschule und die durchgängige Umstellung auf Lernentwicklungsberichte) mit einschließt. Mit der bloßen Erstellung von individuellen „Schulprogrammen“ und „Schulcurricula“ sind den Einzelschulen m. E. nicht in ausreichendem Maße Freiräume gegeben, um Möglichkeiten und Chancen einer wertschätzenden Schulentwicklung „von der Basis her“ selbstverantwortlich zu ergreifen und autonom zu gestalten, wodurch wichtige Potenziale einer von Einzelschulen ausgehenden Schulentwicklung weitgehend ungenutzt bleiben.

2. **Nicht-Wertschätzung durch die Schulverwaltung:** Wie bereits erwähnt, macht sich die Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen durch die Schulverwaltung in erster Linie durch die Nichterfüllung von bestehenden Informationspflichten über schulgesetzliche Neuerungen, durch die in weiten Bereichen unzureichende professionelle Implementation und Begleitung von landesweiten Schulentwicklungsprozessen sowie durch eine Unterlassung von Hilfsangeboten für Lehrkräfte bei der Umsetzung von Innovationen (wie z. B. des inklusiven Unterrichts) an Einzelschulen bemerkbar. Auch Mängel im Bereich kompetenter Fortbildungsangebote auf angemessenem fachlichem und fachdidaktischem Niveau, die trotz eines umfangreichen Fortbildungskataloges seitens der Schulleiter durch Lehrkräfte immer wieder festgestellt und beanstandet wurden (so z. B. in der repräsentativen Lehrerbefragung zur Umsetzung der Inklusion an Baden-Württembergischen Schulen aus dem Jahr 2016)⁵⁶, trägt Signaturen der Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen. Vor diesem Hintergrund ist es m. E. nach-

56 Vgl. Forsa-Umfrage „Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Baden-Württemberg“ aus dem Jahr 2016; online unter URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de> [Stand: 11. 04.2017].

vollziehbar, wenn sich an manchen Schulen und bei nicht wenigen Lehrkräften eine gewisse „Reformmüdigkeit“ breit macht, die durch eine professionellere Form der Implementation von an sich begrüßenswerten Neuerungen und Schulreformen u. U. vermeidbar wäre. Nur wenn Lehrerkollegien *de facto* die Chance bekommen, die „Philosophie“, die hinter einer Reform steht, auch wirklich nachzuvollziehen, sie zu durchdringen und ideell mitzutragen – d. h. nur dann, wenn Lehrpersonen den weitreichenden Schulentwicklungsprozessen der Gegenwart einen übergeordneten „Sinn“ abgewinnen können und sie mit intrinsischer „Motivation“ verfolgen – kann Schulentwicklung auch an der Basis ankommen und gelingen. Der Schulverwaltung kommt hierbei eine zentrale Aufgabe zu, die sie gegenwärtig m. E. noch nicht immer in einer den Einzelschulen angemessenen und die Lehrerkollegien wertschätzenden Weise wahrnimmt.

3. **Nicht-Wertschätzung durch die Schulleitung:** Auch das Verhalten der Schulleitung kann hinsichtlich der Vermittlung der aktuellen Umgestaltungsprozesse an Schulen, aber auch im täglichen persönlichen Umgang mit Lehrpersonen Merkmale von Nicht-Wertschätzung aufweisen. Gerade angesichts der großen Herausforderungen, vor denen die Schulen in Anbetracht der komplexen und vieldimensionalen Veränderungsprozesse in der Gegenwart stehen, sind nicht alle Schulleiter/innen in der Lage, die anstehenden Entwicklungsaufgaben in einer für alle am Schulleben Beteiligten zufriedenstellenden und wertschätzenden Art und Weise durchzuführen. Hierbei sind vor allem folgende Signaturen von Nicht-Wertschätzung auszumachen: mangelnde Partizipationsmöglichkeiten von Lehrpersonen bei Prozessen der Schulentwicklung; mangelnde Transparenz bei wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungen; nicht-wertschätzende Kommunikation und Interaktion; überlastungsbedingte Nicht-Ansprechbarkeit für schulische Alltagsprobleme; fehlende Unterstützung bei interkollegialen Konflikten; mangelnde Wertschätzung von pädagogischem und fachlichem Engagement seitens des Kollegiums; Nicht-Genehmigung der Teilnahme an pädagogisch relevanten Fortbildungsveranstaltungen; mangelnde Offenheit für kritische Rückmeldungen; fehlende Mitsprache und unangemessenes Ausüben von Macht bei der Verteilung von Klassen und bei der Gestaltung von Stundenplänen usw. Obgleich freilich nicht *alle* diese Signaturen von Nicht-Wertschätzung an *jeder* Einzelschule vorzufinden sind, so bleibt doch festzuhalten, dass auch die Wertschätzung bzw. Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen durch Schulleitungen ein nicht zu unterschätzender Faktor ist, der zum Gelingen oder zum Scheitern von Schulentwicklungsprozessen, aber auch zur Motivation oder Demotivierung von Lehrpersonen und Lehrerkollegien beitragen kann.
4. **Nicht-Wertschätzung durch Eltern und Erziehungsberechtigte:** Auch Eltern und Erziehungsberechtigte sind nicht immer eine Quelle der Wertschätzung für Lehrpersonen – selbst in Fällen, wo Kinder und Jugendliche mit „ihren“ Lehrer/innen überwiegend zufrieden sind. Nicht selten werden eigene negative Schulerfahrungen von Eltern und Erziehungsberechtigten auf die aktuellen Lehrer/innen ihrer Kinder übertragen, wobei diese kaum eine Chance haben, solche

Projektionen aufzudecken. Werden Lehrer/innen von Eltern explizit wertgeschätzt, so können sie dies als ermutigende Rückmeldung hinsichtlich ihrer pädagogischen Bemühungen werten. Häufig werden unbefriedigende Lernergebnisse von Kindern und Jugendlichen jedoch einseitig auf das Versagen von Lehrpersonen zurückgeführt; hier findet nicht immer eine differenzierte Einschätzung der pädagogischen Bemühungen und Maßnahmen von Lehrkräften seitens der Eltern statt. Manchmal bricht sich der Ärger über Lehrpersonen auch in öffentlicher Form Bahn. Als Beispiel für ein durchaus polemisches „Anti-Lehrer-Pamphlet“ sei hier exemplarisch das „Lehrerhasserbuch“ von GERLINDE UNVERZAGT (alias LOTTE KÜHN) genannt, das seit seinem Erscheinen großes öffentliches Interesse erregte (KÜHN 2005). Es stammt von einer – journalistisch gebildeten und durchaus sprachgewandten – Mutter von vier Kindern, die mit der „überheblichen Borniertheit von Lehrern“ auf wenig wertschätzende Weise „abrechnet“ – und ihren „Lehrerfrust“ pauschalisierend und laut in die Welt „hinausposaunt“. Dies leitet über zum nächsten Aspekt der Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen, der sich auf die mangelnde Wertschätzung von Lehrpersonen durch die gesellschaftliche Öffentlichkeit bezieht.

5. **Nicht-Wertschätzung durch Gesellschaft und Medienöffentlichkeit:** Die Darstellung der Leistung von Lehrpersonen in Gesellschaft und Medien ist hierzulande vielfach nicht von einem Übermaß an „Wertschätzung“ für diesen Berufsstand gekennzeichnet – und entspricht in vielen Fällen eher einer pauschalisierenden „Lehrerschelte“ als einer anerkennenden „Lobeshymne“ für die Lehrerschaft. Dass dies nicht so sein muss, zeigt das Beispiel Finnlands. So stellen z. B. DOMISCH/KLEIN aufgrund umfangreicher Recherchen fest, dass die finnischen Lehrer in der Gesellschaft „eine hohe Wertschätzung“ genießen (DOMISCH/KLEIN 2012, S. 196). In Deutschland sind die öffentliche Wertschätzung und das gesellschaftliche Ansehen von Lehrer/innen nicht in dieser Weise entwickelt. Nicht zuletzt die zu fragwürdiger Berühmtheit gelangte Aussage des früheren deutschen Bundeskanzlers GERHARD SCHRÖDER, der Lehrer öffentlich als „faule Säcke“⁵⁷ bezeichnete, ist in gewisser Weise symptomatisch für eine in unserer Gesellschaft weit verbreitete Haltung der „Nicht-Wertschätzung“ von Lehrpersonen. Doch auch die jüngst veröffentlichte Forsa-Studie zur „Gewalt gegen Lehrkräfte“ von 2016, die hinsichtlich der „Wertschätzung“ von Lehrpersonen in Schule und Unterricht bedenkliche Fakten zu Tage gefördert hat⁵⁸, spricht diesbezüglich eine deutliche Sprache. Es ist wohl

57 SCHRÖDER äußerte im Gespräch mit einer Schülerzeitung 1995 im Hinblick auf Lehrer wörtlich: „Ihr wisst doch ganz genau, was das für faule Säcke sind.“ Drei Jahre später wurde er zum Kanzler der Bundesrepublik Deutschland gewählt (vgl. „Faule Säcke“ oder Burnout? Wie es Deutschlands Lehrern geht. Online unter URL: <http://www.faz.net/aktuell> vom 03.03.2015 [Stand: 11.04.2017]).

58 Vgl. die vom VBE in Auftrag gegebene repräsentative Lehrerbefragung des Forsa-Instituts Berlin mit dem Titel „Gewalt gegen Lehrkräfte“ (2016), die zu dem Ergebnis kommt, dass Formen der Gewalt gegen Lehrkräfte weit verbreitet sind, die von „psychischer Gewalt“ wie Beschimpfungen, Beleidigungen, Diffamierungen, Drohungen über „physische Gewalt“ wie körperliche Angriffe oder Belästigungen bis hin zu Mobbing oder „Cybermobbing“ reichen.

kein Zufall, dass die ehemalige Bundesbildungsministerin JOHANNA WANKA in ihrer Rede auf der Bildungskonferenz ISTP (*International Summit on the Teaching Profession*) zur Zukunft der Lehrerbildung in Berlin im Jahr 2016 forderte: „Wir sollten Lehrern eine höhere Wertschätzung entgegenbringen ...“⁵⁹. Es bleibt zu hoffen, dass es nicht bei dieser Absichtserklärung bleibt, sondern dass die Aufforderung, Lehrpersonen mehr wertzuschätzen, auch tatsächlich eine qualitativ verbesserte Professionalisierung von Lehrkräften in allen Phasen der Lehrerbildung nach sich zieht, die auch zu einem Wandel in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Lehrpersonen in Richtung einer größeren Wertschätzung dieses Berufsstandes beitragen kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass einerseits die Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen auf struktureller Ebene und andererseits die Nicht-Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen auf personaler Ebene auch in den Schulen der Gegenwart immer noch verbreitete Phänomene sind, die in vielfältiger Weise miteinander verflochten sind. Aber auch die Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen durch politische, gesellschaftliche und schulische Instanzen auf struktureller und auf personaler Ebene sind Anzeichen für ein Bildungswesen, das nicht in jeder Hinsicht von Wertschätzung gegenüber seinen pädagogischen Akteuren getragen ist. Die „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart erweisen sich somit als ein komplexes Phänomen, das in seinen negativen Auswirkungen auf die Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern und Jugendlichen m. E. nicht zu unterschätzen ist. Insofern sprechen die Befunde dafür, sich des Themas der „Wertschätzung“ im Kontext der gegenwärtigen Schule ernsthaft und nachhaltig anzunehmen.

Wie eine „Pädagogik der Wertschätzung“ aussehen kann, die den oben beschriebenen Defiziten entgegenwirkt, und wie sich darüber hinaus eine „Kultur der Wertschätzung“ an Schulen entwickeln kann, innerhalb derer sich die Leitidee der „Wertschätzung“ in der gesamten Organisation entfaltet, davon soll Kapitel 4.2 handeln. Hier soll nun zunächst nochmals ein zusammenfassendes Resümee erfolgen, das den Fokus auf die Frage richtet, welche Herausforderungen sich für die Schule der Gegenwart aus den oben dargestellten aktuellen Entwicklungstendenzen im Bildungswesen ergeben.

Insgesamt gaben 55 Prozent der befragten Lehrkräfte an, dass es an der eigenen Schule Fälle von „psychischer Gewalt“ gegen Lehrpersonen gegeben habe, 21 Prozent gaben an, dass es an der eigenen Schule zu Fällen „physischer Gewalt“ gegen Lehrpersonen gekommen sei und 29 Prozent gaben an, dass Lehrkräfte an ihrer Schule Opfer von „Cybermobbing“ geworden seien. Dabei wird Gewalt gegen Lehrpersonen nicht nur von Schüler/innen, sondern auch von Eltern ausgeübt (vgl. Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung (2016); online unter URL: <http://vbe.de/index.php> [Stand: 11.04.2017]).

- 59 Das vollständige Zitat lautet: „Wir sollten Lehrern mehr Wertschätzung entgegenbringen, statt ständig Mängel in ihren Fähigkeiten zu beklagen. Lehrer müssen nicht alle Probleme lösen“ (vgl. die Mitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 04.03.2016 mit dem Titel „Mehr Wertschätzung für Lehrer gefordert“; online unter URL: <https://www.bmbf.de/de/mehr-wertschaetzung-fuer-lehrer-gefordert-2529.html> [Stand: 11.04.2017]).

4.1.5 Resümee: Herausforderungen für die Schule der Gegenwart angesichts aktueller Entwicklungstendenzen im Bildungswesen

Abschließend soll nun gefragt werden, welche Herausforderungen für die Schule der Gegenwart sich aus den aktuellen Entwicklungstendenzen im Bildungswesen ergeben. Dabei sollen wichtige, die schulische Bildung betreffende Entwicklungen, wie sie sich in den – bereits der vorangegangenen Analyse zugrunde gelegten – internationalen und nationalen Übereinkommen, Erklärungen und Beschlüssen widerspiegeln, nochmals zusammenfassend dargestellt und ausgewertet werden. Hierbei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, welche Herausforderungen diese Entwicklungen für die heutigen Schulen mit sich bringen. Es geht im Folgenden also primär um diejenigen Herausforderungen, vor denen die einzelnen Schulen und die in ihr arbeitenden Lehr- und Erziehungspersonen gegenwärtig stehen. Der Fokus der nun folgenden Betrachtungen liegt somit nicht auf der Makro-Ebene des Schulsystems, sondern wird gleichsam heruntergebrochen auf die Meso-Ebene der Einzelschule.

Auf *internationaler* Ebene spiegeln sich die weltweiten Entwicklungstendenzen im Bildungswesen vor allem in der UNESCO-Agenda „Bildung 2030“, die im Jahr 2015 auf dem internationalen Weltbildungsforum in Incheon/Republik Korea verabschiedet wurde. Im Rahmen dieser „Bildungsagenda 2030“ wurden „nachhaltige Entwicklungsziele“ für die Bildung formuliert und expliziert, die bis zum Jahr 2030 weltweit erreicht werden sollen (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016). Das für die Bildung maßgebliche Entwicklungsziel Nr. 4 (SDG 4) fordert alle UN-Mitgliedsstaaten auf, „bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicher[zu]stellen“ (ebd., S. VIII). Diese Formulierung gibt die Grundrichtung an, in welche die weltweite Bildungsentwicklung gehen soll; Implementationsstrategien und Möglichkeiten zur Umsetzung dieser Ziele werden im „Aktionsrahmen 2016-2030“ konkretisiert und ausdifferenziert. Die Agenda „Bildung 2030“ ist nach eigener Angabe „... inspiriert durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die auf Menschenrechten und Menschenwürde, sozialer Gerechtigkeit, Inklusion, Schutz kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt und geteilter Verantwortung und Rechenschaftspflicht basiert“ (ebd.). Gleichzeitig entspringt sie der Überzeugung, dass Bildung „für Frieden, Toleranz, menschliche Erfüllung und nachhaltige Entwicklung essentiell“ ist (ebd.). Ganz allgemein lassen sich in diesen Beschreibungen der ethischen Grundlagen und Wertorientierungen, auf denen die „Bildungsagenda 2030“ aufbaut, weitreichende Übereinstimmungen mit den Zielen und Inhalten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erkennen, die in Kap. 4.1.1 detailliert herausgearbeitet wurden (siehe dort).

Einen deutlichen Niederschlag finden die Ziele der internationalen „Bildungsagenda 2030“ auch in den *nationalen* Empfehlungen und Beschlüssen der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK), durch welche die „Agenda 2030“ ausdrücklich anerkannt wurde. Die KMK-Beschlüsse konkretisieren die internationalen Übereinkommen der UNESCO und differenzieren sie mit Blick auf die Bildungssituation in Deutschland aus. Hierzu

liegen zahlreiche Empfehlungen und Beschlüsse vor, welche für die Entwicklung und Gestaltung der Rahmenbedingungen für das Bildungssystem in den Bundesländern maßgeblich sind. Die Essenz dieser Beschlüsse wurde in Kap. 4.1.2 – nach inhaltlichen Schwerpunkten geordnet – differenziert dargestellt und ausgewertet. Auch hierbei zeigten sich wesentliche Parallelen zu den Zielen und Ansätzen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, was zu der Annahme Anlass gibt, dass eine solche die aktuellen Schulentwicklungsprozesse durchaus positiv beeinflussen und unterstützen kann. Diese These wurde in Kap. 4.1.3 anhand der spezifischen bildungspolitischen Situation des Bundeslandes Baden-Württemberg, dessen aktuelle Entwicklungen ebenfalls ausführlich dargelegt wurden, exemplarisch untersucht und untermauert. In Kap. 4.1.4 schließlich wurden Signaturen von Nicht-Wertschätzung in den Schulen der Gegenwart identifiziert, die auch heute noch der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bzw. der Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule entgegenstehen. Bei den Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart lassen sich *strukturelle* und *personale* Aspekte von Nicht-Wertschätzung ausmachen. Hier werden Desiderate sichtbar, angesichts derer der Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ den Schulen der Gegenwart Möglichkeiten aufzeigen und Chancen eröffnen kann.

Will man nun die Herausforderungen genauer analysieren, denen sich heutige Schulen angesichts der aktuellen Entwicklungstendenzen im Bildungswesen weithin gegenübergestellt sehen, so bietet es sich an, auf die bereits den vorangegangenen Ausführungen zugrunde gelegten Gliederungsgesichtspunkte und Inhaltsaspekte zurückzugreifen. So sollen im Folgenden acht *Themenfelder* benannt werden, welche die *zentralen Herausforderungen* nochmals resümierend umreißen, denen sich die Schulen der Gegenwart aufgrund der bildungspolitischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen der Gegenwart zu stellen haben. Es sind dies folgende Themenfelder:

1. Inklusive Bildung/Individuelle Förderung;
2. Migration und Integration/Interkulturelle Bildung;
3. Demokratieerziehung/Menschenrechtsbildung;
4. Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung;
5. Geschlechtergerechte und gendersensible Bildung;
6. Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt;
7. Gesundheitsförderung und Suchtprävention;
8. Lehrerbildung/Lehrerkompetenzen.

Die mit diesen Themenfeldern verbundenen Herausforderungen sind keineswegs eindimensional, sondern lassen sich nach unterschiedlichen Gesichtspunkten ausdifferenzieren. So sollen im Folgenden *einstellungsbezogene* Herausforderungen von *kompetenzbezogenen* und *strukturellen* Herausforderungen unterschieden werden. Diese Unterscheidung, die jeweils verschiedene *Ebenen* in den Blick nimmt, soll anhand von drei Kategorien von Herausforderungen verdeutlicht werden:

- A. Einstellungen (bzw. einstellungsbezogene Herausforderungen);
- B. Kompetenzen (bzw. kompetenzbezogene Herausforderungen);
- C. Strukturen (bzw. strukturbezogene Herausforderungen).

Auf den folgenden Seiten werden die Herausforderungen für die Schule der Gegenwart zunächst – nach Themenfeldern und Ebenen untergliedert – in einem tabellarischen Überblick zusammenfassend dargestellt. Sodann werden sie in einem abschließenden Resümee nochmals formuliert und erläutert.

Herausforderungen für die Schule der Gegenwart: Themenfelder und Ebenen

	A. Einstellungen	B. Kompetenzen	C. Strukturen
1. Inklusive Bildung/ Individuelle Förderung	Wertschätzung des gemeinsamen Lernens und der individuellen Förderung aller Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen, Begabungen, Behinderungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen	Kenntnis der Prinzipien und Methoden individualisierender, differenzierender und zieldifferenter Lehr-/Lernprozesse sowie die Fähigkeit zur professionellen Anwendung und fachdidaktisch fundierten Umsetzung derselben im Alltag schulischen Lernens	Schule als Lernort für alle; Schaffung geeigneter organisatorischer, personeller und räumlicher Rahmenbedingungen für die Verwirklichung inklusiver Bildung und individueller Förderung; Primat der Förderung vor Selektion und Exklusion
2. Migration und Integration/Inter- und transkulturelle Bildung	Wertschätzung von kultureller und ethnischer Vielfalt in der Schule als einer Bereicherung für alle; Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen mit Flucht- oder Migrationshintergrund und Bereitschaft zur Ermöglichung von Integration	Kenntnis und Anwendung von Prinzipien und Konzepten integrativer, inter- und transkultureller Bildung und Erziehung; Traumasensibilität angesichts der besonderen Situation von Kindern/Jugendlichen aus Kriegs- und Krisengebieten	Etablierung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt an der Schule; strukturelle Ermöglichung von Integration und gegenseitigem Lernen; Durchführung angemessener Fördermaßnahmen (z. B. sprachlicher Art)
3. Demokratie- erziehung/ Menschenrechts- bildung	Anerkennung der Kinder- und Menschenrechte als Basis einer von Achtung und Wertschätzung aller getragenen Erziehung und Bildung, die sich an demokratischen Grundprinzipien orientiert	Kenntnisse von Konzepten der Demokratieerziehung sowie der Kinder- und Menschenrechtsbildung in Theorie und Praxis; Fähigkeit zur Vermittlung und Anwendung derselben im schulischen Alltag	Schule als Erfahrungsraum gelebter Demokratie, der sich den Kinder- und Menschenrechten verpflichtet weiß und auf allen Ebenen nach den darin formulierten Grundsätzen gestaltet ist
4. Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung	Wertschätzung der natürlichen Ressourcen der Erde, des Schutzes der Umwelt, der globalen Verbundenheit und des friedlichen Zusammenlebens der Völker als Grundvoraussetzungen für das Überleben der Menschheit	Kenntnisse bzgl. ökologischer und globaler Zusammenhänge sowie Fähigkeiten zur didaktischen Umsetzung und Vermittlung derselben in Schule und Unterricht; Kompetenzen im Bereich der gewaltfreien Konfliktlösung und der Friedensbildung	Öffnung der Schule als Ort für ökologisches und globales Lernen; Ermöglichung ökologischen und globalen Handelns im Nahraum der Schule und im außerunterrichtlichen Umfeld; Nutzung außerschulischer Erfahrungsräume
5. Geschlechter- gerechte und gendersensible Bildung	Wertschätzung aller Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer genderbezogenen Identität und ihrer sexuellen Orientierung und Lebensweise	Kenntnis der Prinzipien und Methoden gendersensibler, vorurteilsbewusster und nicht-diskriminierender Erziehung und Bildung sowie die Fähigkeit zur professionellen Thematisierung und didaktischen Umsetzung derselben in Unterricht und Schule	Schule als Ort geschlechtergerechter und gendersensibler Bildung und Erziehung auf allen Ebenen; strukturelle Gleichberechtigung aller am Schulleben Beteiligten, unabhängig von Geschlecht, Genderzugehörigkeit und sexueller Orientierung

6. Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt	Wertschätzung und Achtung der physischen und psychischen Unversehrtheit von Kindern und Jugendlichen und die Bereitschaft, diese aktiv zu schützen	Kenntnis der Prinzipien und Methoden missbrauchs- und gewaltpräventiver Erziehung und Bildung sowie die Fähigkeit zur professionellen Thematisierung und didaktischen Umsetzung; Anwendung von Präventions- und Interventionsprogrammen gegen sexuellen Missbrauch und Gewalt	Schule als sicherer Ort für alle am Schulleben Beteiligten; Einrichtung von Beschwerdestellen für Opfer von sexuellem Missbrauch und Gewalt; Benennung von vertraulichen Ansprechpersonen; Etablierung einer Kultur des Hinschauens, des Hinhörens und der Achtsamkeit
7. Gesundheitsförderung und Suchtprävention	Wertschätzung der ganzheitlichen Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen und Bereitschaft zur schulischen Prävention von gesundheitsschädigendem Verhalten und Suchtverhalten	Kenntnis der Grundsätze und Methoden salutogenetischer Bildung und Erziehung sowie die Fähigkeit zur Vermittlung und Anwendung dieser Prinzipien in Unterricht und Schule	Schule als salutogenetische Organisation, die der Gesundheit und dem psychophysischen Wohlergehen aller am Schulleben Beteiligten in angemessener Weise Rechnung trägt
8. Lehrerbildung/Lehrerkompetenzen	Wertschätzung der Möglichkeiten lebenslangen Lernens als Bereicherung und Chance für kontinuierliche Professionalisierung von Lehrpersonen sowie für stetige Qualitätsverbesserung schulischer Bildung und Erziehung	Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen bei Lehrpersonen sowie das aktive Bestreben, die eigene pädagogische Professionalität sowie die damit verbundenen Kompetenzen durch regelmäßige Fort- und Weiterbildung lebenslang weiterzuentwickeln	Schule als Ort lebenslangen Lernens aller am Schulleben Beteiligten; Schule als lernende Organisation; strukturelle Förderung regelmäßiger schulinterner und externer Fort- bzw. Weiterbildung aller pädagogisch Verantwortlichen

Im Folgenden sollen die bereits in der Tabelle stichpunktartig dargestellten *zentralen Herausforderungen* für die Schule der Gegenwart nochmals ausformuliert, erläutert und einem abschließenden Resümee unterzogen werden.

Herausforderung 1: Inklusive Bildung/Individuelle Förderung

Wohl eine der größten Herausforderungen für die Schulen der Gegenwart stellt die Verwirklichung von „inklusive Bildung“ und „individueller Förderung“ dar. Aktuelle Studien – wie z. B. die repräsentative Umfrage aus dem Jahr 2016 zu den Einstellungen von Lehrpersonen zur Inklusion in Baden-Württemberg⁶⁰ – haben gezeigt, dass vor allem im Bereich der *Einstellungen* von Lehrpersonen zu dem breit angelegten bildungspolitischen und pädagogischen Projekt der „Inklusion“ noch deutlicher Ent-

⁶⁰ Vgl. Forsa-Umfrage „Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung in Baden-Württemberg“ 2016; online unter URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de> [Stand: 19. 03.2017]).

wicklungsbedarf besteht. Da große Veränderungen im Bildungswesen immer in den „Köpfen“ und in den „Herzen“ der Beteiligten verankert sein müssen, wenn sie engagiert und effektiv umgesetzt werden sollen, ist im Bereich der *Einstellungen* gegenüber „inklusive Bildung“ sowie der mit dieser einhergehenden Bereitschaft zur konsequenten „individuellen Förderung“ von Schüler/innen im Rahmen leistungsheterogener Lerngruppen die primäre Herausforderung zu sehen, der sich die Schulen der Gegenwart zu stellen haben. Zur Verwirklichung der „Mammutaufgabe Inklusion“ ist zweifellos eine grundlegende *Wertschätzung* des gemeinsamen und individualisierten Lernens *aller* Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen, Begabungen, Behinderungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen – seitens der Lehrerschaft erforderlich, ohne die eine angemessene Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen schlechterdings nicht möglich ist.

Aber auch im Bereich der *Kompetenzen* der Lehrkräfte bestehen zweifellos noch Defizite, wenn es um die praktische Umsetzung von „inklusive Bildung“ und „individualisiertem Lernen“ in Unterricht und Schule geht. Hier ist in erster Linie die in vielen Schulen immer noch unzureichend entwickelte Kenntnis der Prinzipien und Methoden individualisierenden und differenzierenden Lernens sowie die Fähigkeit zur professionellen Anwendung und fachdidaktisch fundierten Umsetzung derselben in den Blick zu nehmen. Darin ist zweifellos eine zweite große Herausforderung für die Schulen der Gegenwart zu sehen, deren Annahme und systematische Bewältigung wohl zu den dringlichsten Aufgaben heutiger Schulen zählt.

Schließlich sind auch im Bereich der innerschulischen *Strukturen* Herausforderungen erkennbar, die mit der Verwirklichung „inklusive Bildung“ in der Schule als einem „Lernort für alle“ verbunden sind. Hierbei geht es nicht nur um die Schaffung geeigneter organisatorischer, räumlicher und – sofern dies im Verantwortungsbereich der einzelnen Schule liegt – auch personeller Rahmenbedingungen, die eine Verwirklichung inklusiver Bildung und individueller Förderung strukturell überhaupt erst ermöglichen, sondern auch um eine Verlagerung des pädagogischen Fokus der gesamten Schule auf individuelle Förderung, Ermutigung und Inklusion statt auf leistungsbezogene Selektion, Segregation und Exklusion.

Herausforderung 2: Migration und Integration/Inter- und Transkulturelle Bildung

Auch hinsichtlich der zweiten großen Herausforderung, dem Bereich der „Migration und Integration“ sowie der „Inter- und Transkulturellen Bildung“, vor die sich die Schulen der Gegenwart gestellt sehen, sind zunächst *einstellungsbezogene* Hürden zu überwinden. Sie zeigen sich vor allem im Fehlen bzw. in der Entwicklung einer *Wertschätzung* von kultureller und ethnischer Vielfalt in der Schule als einer Bereicherung und einer Lernchance für *alle* am Schulleben Beteiligten – also für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Gerade angesichts der Tatsache, dass nicht wenige Lehrpersonen das Unterrichten in multikulturellen und multiethnischen Lerngruppen immer noch eher als eine Last erleben denn als eine Chance wahrnehmen, wird deutlich, dass hier große Herausforderungen vor den Schulen der Gegenwart liegen, die mit dem starken bundesweiten Zuzug von – zum Teil unbe-

gleiteten – Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund aus unterschiedlichen Herkunftsländern⁶¹ seit Sommer 2015 nicht geringer geworden sind.

Eine weitere Herausforderung in diesem Zusammenhang besteht im Erwerb von *Kompetenzen* in den Bereichen „Migration und Flucht“ bzw. „Integration und Inklusion“, die einerseits die Kenntnis und professionelle Anwendung von Prinzipien und Konzepten „integrativer“, „inklusive“, „inter- und transkultureller“ Bildung und Erziehung beinhalten, aber auch den Aspekt der „Traumasensibilität“ bzw. „Traumapädagogik“ angesichts der besonderen Situation von Kindern und Jugendlichen aus Kriegs- und Krisengebieten umfassen. Auch hier besteht hinsichtlich der Lehrkompetenzen zweifellos noch Entwicklungs- und Handlungsbedarf an den Schulen der Gegenwart.

Schließlich gehen mit dem Themenbereich „Migration und Integration“ sowie „Inter- und Transkulturelle Bildung“ auch *strukturelle* Herausforderungen für jede einzelne Schule einher, in deren Mittelpunkt vor allem die organisatorische Ermöglichung von integrativem, inklusivem, inter- und transkulturellem Lernen in Unterricht und Schulleben steht. Ob es sich um die Einrichtung spezieller Sprachförderangebote oder um die Gestaltung des Schullebens im Allgemeinen handelt, immer geht es hierbei um die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung von Vielfalt“ an der Schule, die zweifellos eine wichtige Aufgabe und eine große Herausforderung für die Schulen der Gegenwart darstellt.

Herausforderung 3: Demokratieerziehung/Menschenrechtsbildung

Im Bereich der „Demokratieerziehung“ sowie der „Kinder- und Menschenrechtsbildung“ besteht die *einstellungsbezogene* Herausforderung insbesondere in der Bereitschaft, die in der Kinder- und Menschenrechtskonvention erklärten Rechte der Kinder und Jugendlichen auf Achtung, Schutz, umfassende Bildung, Selbst- und Mitbestimmung sowie auf Teilhabe grundlegend anzuerkennen und sie zur Basis der pädagogischen Arbeit im schulischen Alltag werden zu lassen. Dies schließt eine nicht nur anerkennende, sondern auch wertschätzende Einstellung zu den Grundprinzipien der Demokratie mit ein, die ebenfalls für eine zeitgemäße demokratische Erziehung unverzichtbar ist.

Hinsichtlich der *kompetenzbezogenen* Herausforderungen sind in diesem Zusammenhang vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich der Anwendung von Konzepten der Demokratiepädagogik sowie der Kinder- und der Menschenrechtsbildung zu nennen, die es im Unterricht, aber auch im schulischen Gemeinschafts-

61 Nach Angabe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wurden im Jahr 2015 insgesamt 476.649 Asylanträge gestellt. Im Jahr 2016 stieg die Zahl der Asylsuchenden weiter an; es wurden insgesamt 745.545 Anträge eingereicht. Obgleich die Zahl der Ablehnungen leicht angestiegen ist, geht das BAMF weiterhin von hohen Anerkennungsquoten aus, wobei viele Asylverfahren noch nicht abgeschlossen sind. Die Herkunftsländer der Asylsuchenden waren im Jahr 2016 – nach Häufigkeit – vor allem Syrien, Afghanistan, Irak, Iran, Eritrea, Albanien, Pakistan, Nigeria, Russische Föderation und andere (vgl. online unter URL: [https://www.bamf.de; „Aktuelle Zahlen zu Asyl“; Ausgabe Dez. 2016 \[Stand: 24.04.2017\]](https://www.bamf.de; „Aktuelle Zahlen zu Asyl“; Ausgabe Dez. 2016 [Stand: 24.04.2017])).

leben konsequent zu verwirklichen gilt. Der Ausbau bzw. die Weiterentwicklung bereits vorhandener demokratiepädagogischer Ansätze und Konzepte im Schulalltag ist und bleibt eine zentrale Aufgabe für die Schulen der Gegenwart.

In diesem Zusammenhang kommen auf die Schulen auch *strukturbezogene* Herausforderungen zu, die in erster Linie darin bestehen, die Schule für alle Kinder zu einem „Erfahrungsraum gelebter Demokratie“ werden zu lassen. Eine solche demokratisch strukturierte Schule weiß sich den Kinder- und Menschenrechten verpflichtet, die in der Würde des Menschen ihren unverrückbaren Grund haben. Eine Orientierung des gesamten schulischen Lebens und Lernens an den darin formulierten Prinzipien der unbedingten Achtung und Wertschätzung aller Kinder und Jugendlichen, aber auch aller Erwachsenen ist und bleibt zweifellos eine der grundlegendsten Herausforderungen, angesichts derer sich die Schule der Gegenwart immer neu bewähren muss.

Herausforderung 4: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung

Auch der Bereich der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bzw. der „Globalen Bildung“ ist zunächst als eine Herausforderung bzgl. der *Einstellungen* von Lehr- und Erziehungspersonen an Schulen zu sehen, die nicht nur die Wertschätzung der natürlichen Ressourcen der Erde und des damit verbundenen notwendigen Schutzes der Umwelt, sondern auch die Anerkennung globaler Verbundenheit und die Achtung des friedlichen Zusammenlebens der Völker als Grundvoraussetzungen für das Überleben der Menschheit beinhaltet. Nur auf der Grundlage einer bedingungslosen *Wertschätzung* von Mensch und Erde kann sich eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowie eine „Globale Bildung“ entfalten, welche die Weltgemeinschaft als Ganzes in den Blick nimmt und zu deren nachhaltiger Entwicklung im 21. Jahrhundert beiträgt.

Hierzu bedarf es ebenfalls grundlegender *Kompetenzen*, deren Entwicklung zu einer bedeutenden Herausforderung für die Schulen der Gegenwart geworden ist. Diese bestehen zum einen in Kenntnissen ökologischer und globaler Zusammenhänge, aber auch in der Fähigkeit zur didaktischen Umsetzung und Vermittlung derselben in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Sie schließen außerdem Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Modellen der gewaltfreien Konfliktlösung, der Streitschlichtung und der Mediation, aber auch von Konzepten der Friedensbildung ein. Auch Kompetenzen im Hinblick auf eine wertschätzende und gewaltfreie Kommunikation spielen in diesem Bereich eine zentrale Rolle.

Schließlich liegen die diesbezüglichen Herausforderungen auch im Bereich der innerschulischen *Strukturen*, die stets darauf ausgerichtet sein sollten, die Öffnung der Schule als eines Ortes für ökologisches und globales Lernen zu ermöglichen und voranzubringen. Dies umfasst nicht nur die Ermöglichung ökologischen und globalen Handelns im Nahraum der Schule, sondern schließt auch die Möglichkeiten außerschulischen Lernens im weiteren Umfeld der Schule mit ein. Hierbei spielt die Realisierung von Lerngängen, Exkursionen und Begegnungen an außerschulischen Lernorten eine wichtige Rolle; dies kann ebenfalls zu den Herausforderungen für die Schulen der Gegenwart im Kontext ökologischen und globalen Lernens gezählt werden.

Herausforderung 5: Geschlechtergerechte und gendersensible Bildung

Im Bereich der *Einstellungen* bestehen die Herausforderungen, die mit dem Thema „geschlechtergerechte und gendersensible Bildung“ verbunden sind, vor allem in den immer noch vorhandenen Barrieren in den „Köpfen“ von Menschen, die mit einer konsequenten Gleichstellung von Frauen und Männern sowie von Mädchen und Jungen einerseits, aber auch mit einer Gleichstellung von *allen* Menschen unabhängig von ihrer genderbezogenen Identität oder sexuellen Orientierung verbunden sind. Nicht zuletzt die anhaltenden öffentlichen Proteste und Demonstrationen in Stuttgart gegen die Thematisierung von Akzeptanz und Toleranz gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im neuen Baden-Württembergischen Bildungsplan von 2016 zeigen, dass hierbei noch erhebliche einstellungsbezogene Herausforderungen zu bewältigen sind.

Doch auch auf der Ebene der *Kompetenzen* von Lehrpersonen bestehen in diesem Kontext zweifellos noch Entwicklungsbedarfe, die vor allem im Bereich einer gründlichen Kenntnis der Prinzipien und Methoden gendersensibler, vorurteilsbewusster und nicht-diskriminierender Erziehung und Bildung auszumachen sind. Auch hinsichtlich der professionellen Thematisierung und didaktischen Umsetzung der Themen „Geschlechtergerechtigkeit“, „Gender-Identität“ und „Sexuelle Orientierung“ bestehen für die Schulen der Gegenwart zweifellos Herausforderungen, deren Bewältigung in mancher Hinsicht – zumindest in Baden-Württemberg – erst in den Anfängen steckt.

Was die *Strukturen* betrifft, innerhalb derer eine „geschlechtergerechte und gendersensible Bildung und Erziehung“ an Schulen sich entfalten kann, so zeigen sich weitere Herausforderungen. Nicht nur eine Geschlechterparität bei der Besetzung von Funktionsstellen, die insbesondere im Bereich der Besetzung von Schulleitungsstellen noch nicht annähernd verwirklicht ist, sondern auch eine strukturell verankerte Gleichberechtigung *aller* am Schulleben Beteiligten – unabhängig von Geschlecht, Genderzugehörigkeit, sexueller Orientierung und sozialer Lebensweise – ist an vielen Schulen noch eher eine vage Idee als eine selbstverständliche Lebenswirklichkeit. Die repräsentative Befragung von nicht-heterosexuellen und nicht cisgender-identifizierten Lehrpersonen, deren Ergebnisse die Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2017 veröffentlicht hat, spricht hier eine deutliche Sprache.⁶² Ähnliches trifft auf die Situation schwuler, lesbischer, bi-, trans* und inter*sexueller Schüler*innen an heutigen Schulen zu.⁶³ Auch hier zeigen sich für die Schulen der Gegenwart unübersehbare Herausforderungen.

62 Vgl. hierzu die Ergebnisse der bereits erwähnten, repräsentativen länderübergreifenden Umfrage der Antidiskriminierungsstelle des Bundes von 2017, die zu dem Ergebnis kam, dass nicht-heterosexuelle und transidente Lehrpersonen auch in den Schulen der Gegenwart noch erheblichen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sind. Quelle: ANTIDISKRIMINIERUNGSTELLE DES BUNDES (Hg.) (2017): LSBTIQ-Lehrkräfte in Deutschland. Diskriminierungserfahrungen im Umgang mit der eigenen sexuellen und geschlechtlichen Identität im Schulalltag. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

63 Vgl. hierzu z. B. die Studie zur Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen, die den Befund erbrachte, dass LSBTIQ*-Schüler*innen auch heute noch Opfer massiver Diskriminierungen in

Herausforderung 6: Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt

Auch im Bereich der „Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt“ an Schulen kann keine „Entwarnung“ gegeben werden. Nicht zuletzt die erst in den letzten Jahren und Jahrzehnten aufgedeckten Missbrauchsskandale größten Ausmaßes in pädagogischen Einrichtungen belegen, welch gewalttätige Herausforderungen diesbezüglich an den Schulen der Gegenwart bestehen. Auch hier sind zunächst *einstellungsbezogene* Herausforderungen zu nennen, im Rahmen derer einer jahrhundertlang verbreiteten Mentalität des „Wegschauens“ und „Leugnens“ angesichts von Missbrauch und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eine klare Absage erteilt werden muss. Nur wenn die Bereitschaft *aller* Beteiligten entwickelt wird, sexuellen Missbrauch und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen wie der Schule als ein auch heute noch verbreitetes Phänomen zu erkennen, zu benennen und konsequent aufzudecken, ist die Voraussetzung geschaffen, dass Prävention von Gewalt und Missbrauch an Schulen gelingen kann. Auch angesichts häuslicher Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, deren Folgen sich im schulischen Alltag in vielfältiger Weise zeigen können, ist eine Haltung des „Hinschauens“ und „Wahrnehmens“ erforderlich, die zweifellos zu den Herausforderungen für die Schulen der Gegenwart gehören.

Eine solche „Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt“ an Schulen kann nicht ohne die dafür erforderlichen professionellen *Kompetenzen* erfolgen. Hier sind insbesondere fundierte Kenntnisse der Prinzipien und Methoden missbrauchs- und gewaltpräventiver Erziehung und Bildung seitens der Lehrpersonen, aber auch des sonstigen pädagogischen Personals an Schulen erforderlich. Dazu gehört auch die Befähigung zur altersangemessenen Thematisierung und didaktischen Umsetzung des Themas „Missbrauch und Gewalt“ im Unterricht sowie zur Anwendung von Präventions- und Interventionsprogrammen gegen sexuellen Missbrauch und Gewalt in der Schule, worin sich eine weitere Herausforderung für die Schulen der Gegenwart zeigt.

Schließlich bestehen auch hinsichtlich der Etablierung innerschulischer *Strukturen* zur Vorbeugung gegen sexuellen Missbrauch und Gewalt beträchtliche Herausforderungen für die einzelnen Schulen. Um die Schule zu einem „sicheren Ort für alle“ zu machen, ist nicht nur die Einrichtung von Beschwerdestellen sowie die Benennung von zu Vertraulichkeit verpflichteten Ansprechpersonen zu gewährleisten, sondern darüber hinaus zählt es zu den zentralen Herausforderungen der Schulen der Gegenwart, eine „Kultur der Hinschauens, des Hinhörens und der Achtsamkeit“ auf allen Ebenen der Schule zu etablieren, die den oben benannten Missbrauchs- und Gewaltphänomenen an Schulen auch durch ein soziales Klima

der Schule sind, die von Abwertungen über Beschimpfungen, Beleidigungen, Mobbing und Ausgrenzung bis hin zu physischer Gewalt reichen (KLOCKE 2012). Ebenfalls aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Veröffentlichungen von BRECKENFELDER (Hg.) 2015; TIMMERMANNS/TUIDER 2008; VAN DIJK/VAN DRIEL (Hg.) 2008; DINKELBERG/GUNDERMANN/HANENKAMP/KOLTZENBURG (Hg.) 2001.

der „Achtsamkeit“ und des konsequenten „Eingreifens“ bei Fällen von Missbrauch und Gewalt gezielt entgegenwirkt.

Herausforderung 7: Gesundheitsförderung und Suchtprävention

Hinsichtlich der Bereiche der „Gesundheitsförderung und Suchtprävention“ bestehen die *einstellungsbezogenen* Herausforderungen zunächst in der Entwicklung einer Einsicht in die Notwendigkeit von salutogenetischer Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie in der Wertschätzung einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung und umfassenden Suchtprävention für Kinder und Jugendliche durch die Lehrpersonen in der Schule. Hierzu gehört insbesondere die Bereitschaft, das Thema „Gesundheitsförderung“ und „Suchtprävention“ – gerade auch angesichts vermeintlich *dringlicherer* Lehr-/Lerninhalte – nicht an den Rand zu drängen, sondern ihm einen angemessenen Raum zu geben. In einer Zeit weit verbreiteter Formen der *Gesundheitsgefährdung* von Kindern und Jugendlichen, z. B. durch Fehlernährung und Bewegungsmangel, aber auch der *Suchtgefährdung*, z. B. durch Medien-, Alkohol-, Drogen- oder Tablettenmissbrauch, ist hier zweifellos eine wichtige zeitgemäße Herausforderung zu sehen.

Auch in diesem Bereich bedarf es der Entwicklung professioneller *Kompetenzen* von Lehrpersonen, die nicht nur eine profunde Kenntnis von Grundsätzen, Themenbereichen und Methoden salutogenetischer und suchtpreventiver Bildung und Erziehung beinhalten, sondern auch die Fähigkeit zur nachhaltigen Vermittlung der entsprechenden Lerninhalte sowie zur lebensnahen Anbahnung gesundheitsfördernder Verhaltensweisen umfassen. Dabei sollte insbesondere die Schule selbst keine „krankmachende“ Institution sein, sondern ein gesundheitsfördernder Ort, dessen pädagogische Akteure die salutogenetischen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen kennen und sie in angemessener Weise berücksichtigen.

Schließlich sollte die Schule auch *strukturell* am Leitbild einer salutogenetischen Organisation ausgerichtet sein, die der Gesundheit und dem psycho-physischen Wohlergehen aller am Schulleben Beteiligten in angemessener Weise Rechnung trägt. Dies zeigt sich nicht nur in einem zeitlich angemessenen Wechsel von Arbeits- und Erholungsphasen sowie in vielfältigen Bewegungs- und Entspannungsangeboten für Kinder und Jugendliche, sondern auch in einer ansprechenden Gestaltung der Lernräume, einem gesundheitsfördernden Mobiliar und einer schülerfreundlichen Gestaltung des Außenbereichs der Schule. Auch hierin liegen zweifellos für viele Schulen der Gegenwart wichtige Herausforderungen.

Herausforderung 8: Lehrerbildung/Lehrerkompetenzen

Die Wertschätzung und Inanspruchnahme der Möglichkeiten lebenslangen Lernens durch Lehrpersonen gehört zweifellos zu denjenigen *einstellungsbezogenen* Herausforderungen an heutigen Schulen, denen im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung eine zentrale Bedeutung zukommt. Nur wenn Lehrpersonen gegenüber den vielfältigen Angeboten der pädagogischen oder fachdidaktischen Fort- und Weiterbildung eine aufgeschlossene Haltung einnehmen, besteht die Chance, dass

eine solche Wertschätzung der Prinzipien des „lebenslangen Lernens“, das nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für deren Lehrer/innen Gültigkeit besitzt, zur Grundlage für eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse werden kann.

Es ist evident, dass auf der Grundlage einer umfassenden Fortbildungsbereitschaft jene professionellen *Kompetenzen* von Lehrpersonen sich entwickeln und kontinuierlich wachsen können, derer es in den Schulen der Gegenwart so dringend bedarf. Dies setzt nicht nur eine genaue Kenntnis der jeweils eigenen Stärken und Schwächen voraus, sondern auch das aktive Bestreben, bestehende persönliche Stärken wertschätzend wahrzunehmen und auszubauen – und ggf. bestehende Defizite konsequent und professionell auszugleichen. Hierbei ist nicht nur an Kompetenzlücken auf fachlichem oder fachdidaktischem Gebiet zu denken, sondern auch an Mängel im personal-motivationalen oder im sozial-kommunikativen Bereich. Hier tun sich zweifellos nicht zu unterschätzende Herausforderungen für heutige Lehrpersonen auf – aber auch große *Chancen*, durch lebenslange Weiterbildung zur Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart beizutragen.

Auch die Schule als Gesamtorganisation ist in diesem Sinne herausgefordert, ein Ort lebenslangen Lernens aller am Schulleben Beteiligten zu werden – und somit selbst eine „lernende Organisation“⁶⁴ zu sein. Um diese Vision zu verwirklichen, bedarf es auch *strukturell* angemessener Vorkehrungen, durch die eine „Beteiligungs-“ und „Fortbildungskultur“ an der einzelnen Schule institutionell verankert und systematisch gepflegt wird. Eine nachhaltige Förderung kollegialer Unterstützungsangebote sowie regelmäßiger schulinterner und externer Fort- und Weiterbildungsangebote auf unterschiedlichen Ebenen und zu vielfältigen aktuellen Themen zählt zweifellos zu den großen Herausforderungen, welche die derzeitigen Entwicklungen im Bildungswesen für die Schulen der Gegenwart mit sich bringen.

Damit sind die im Kontext der vorliegenden Studie wichtigsten Herausforderungen benannt, denen sich die Schulen der Gegenwart angesichts aktueller Entwicklungstendenzen im Bildungswesen gegenübergestellt sehen. Da diese Herausforderungen gemäß der obenstehenden Analyse jeweils *einstellungsbezogene*, *kompetenzbezogene* und *strukturelle* Aspekte von Schule und Unterricht betreffen, ist davon auszugehen, dass auch die Bewältigung der mit diesen Herausforderungen verbundenen Aufgaben nur dann gelingen kann, wenn alle diese Ebenen schulischen Denkens, Planens und Handelns in den Blick genommen werden. Hier ist insbesondere bei den *Einstellungen* aller schulischen Akteure anzusetzen, ohne die eine professionelle Schulentwicklung schlechterdings nicht gelingen kann. Zum zweiten müssen hierbei die *Kompetenzen* der Lehrpersonen als maßgebliche Faktoren zur Verwirklichung der anstehenden Schulentwicklungsprozesse angesehen werden, was deren

64 Vgl. PETER M. SENGE (1990/2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation; CHRIS ARGYRIS/DONALD A. SCHÖN (Hg.) (1996/2008): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis.

umfassende Förderung und systematische Weiterentwicklung notwendig mit einschließt. Schließlich sind auch die *Strukturen* der Schule als Gesamtorganisation wesentlich am Gelingen von Schulentwicklungsprozessen beteiligt, die darauf ausgerichtet sind, den o. g. aktuellen Herausforderungen in angemessener Weise zu begegnen. Da diese Herausforderungen die *Schule als Ganzes* auf allen Ebenen schulischen Handelns betreffen, sind sie gleichzeitig als eine Chance für die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ zu begreifen, die alle am Schulleben Beteiligten in gleichberechtigter und wertschätzender Weise in diese Schulentwicklungsprozesse miteinbezieht. Insofern können die aktuellen Herausforderungen, denen sich die Schulen der Gegenwart gegenübergestellt sehen, durchaus als eine Chance verstanden werden, um *Einstellungen, Kompetenzen* und *Strukturen* von „Wertschätzung“ in der gelebten „Pädagogik“, aber auch in der „Schulkultur“ nachhaltig zu verankern.

4.2 Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule – Leitideen, Aspekte, Säulen und Dimensionen

In diesem Kapitel soll nun der Entwurf von Grundlinien einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule erfolgen. Dabei sollen in Kap. 4.2.1 zunächst *Leitideen* einer wertschätzenden Pädagogik formuliert werden, die einerseits auf die in den vorangegangenen Teilen dieser Arbeit grundgelegten theoretischen Annahmen rekurrieren – und andererseits Leitperspektiven eröffnen, an denen sich eine Pädagogik der Wertschätzung in der Schule der Gegenwart orientieren kann. – In einem zweiten Schritt sollen in Kap. 4.2.2 *zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst* entfaltet werden, die Lehrpersonen als „Kompass“ auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Weiterentwicklung ihrer diesbezüglichen Kompetenzen im Schulalltag dienen können. Da *Lehrpersonen* nachweislich eine Schlüsselrolle in Bildungs- und Erziehungsprozessen zukommt, soll die Betrachtung mit diesen Hauptakteuren einer „Pädagogik der Wertschätzung“ beginnen. – In Kap. 4.2.3 soll dann der Blick erweitert werden auf die *Schule als Organisation* mit ihren wichtigsten Wirkfaktoren und Gestaltungsebenen. In diesem Zusammenhang sollen *acht Säulen einer wertschätzenden Schule* vorgestellt werden, anhand derer der Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine weitere Konkretisierung und Auffächerung erfährt. Dabei sollen die wichtigsten Dimensionen einer wertschätzenden Schule systematisch und praxisnah entfaltet werden. – In einem weiteren Schritt sollen dann in Kap. 4.2.4 *Dimensionen von Wertschätzungskompetenz* herausgearbeitet werden, die sowohl für das Verhalten von Lehrpersonen als auch für dasjenige von Schüler/innen relevant sind. Der im Kontext einer Pädagogik der Wertschätzung zentrale Begriff der „Wertschätzungskompetenz“ wird als ein neues Konzept in die Diskussion eingeführt und mehrdimensional entfaltet.

Gemäß den Ausführungen in Kap. 1.3 handelt es sich bei dem nun folgenden Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“ um einen Beitrag zu einer praktischen Pädagogik, der *wertbegründend, normsetzend* und *handlungsleitend*, also i. w. S. *präskriptiv* und *evaluativ* auf die pädagogische Praxis gerichtet ist. Entscheidend

ist dabei, dass diese praktische Pädagogik in einen Begründungszusammenhang gestellt ist, in dem theoretische, anthropologische, ethische und konzeptionell-pädagogische Argumentationen kritisch aufeinander bezogen sind. In den nun folgenden „Leitideen“ soll der normative Handlungsrahmen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zunächst in Form von fünfzehn prägnant formulierten Thesen umrissen werden.

4.2.1 Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule

In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, welche *Leitideen* einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule zugrunde gelegt werden können. Dabei soll einerseits auf die theoretische Grundlegung des Begriffs der „Wertschätzung“ in Kap. 2 dieser Studie zurückgegriffen werden, andererseits aber auch auf die historische „Spurensuche“ in Kap. 3 Bezug genommen werden. Schließlich sollen bei diesen *Leitideen* auch die aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen im Bildungswesen berücksichtigt werden, wie sie in Kap. 4.1 dargelegt wurden. Somit erfolgt die Formulierung der „Leitideen“ einerseits theoriegeleitet auf der Grundlage der vorangegangenen Analysen, ohne dabei jedoch die schulpraktischen Herausforderungen der Gegenwart aus den Augen zu verlieren.

Mit den „*Leitideen*“ werden somit grundlegende Annahmen, richtungsweisende Leitvorstellungen und für die Schulpraxis Orientierung gebende Ziele einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ vorgestellt, die auf den vorangegangenen systematischen und historischen Ausarbeitungen basieren. Diese Leitideen sollen zentrale Aspekte einer „wertschätzenden Pädagogik“ auffächern und thesenartig umreißen. Formal soll dabei in der Weise verfahren werden, dass die Leitideen zunächst jeweils thesenartig benannt werden, wobei dann jeweils eine erläuternde Textpassage folgt, in welcher diese Leitideen näher expliziert werden. Zur besseren Übersicht werden die zentralen *Leitideen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der nun folgenden Darstellung zunächst in einem Gesamtüberblick vorgestellt, bevor sie dann näher erläutert werden.

Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule

Eine Pädagogik der Wertschätzung ...

- ist getragen von einer bedingungslosen Achtung der Würde jedes Kindes und Jugendlichen;
- zeichnet sich durch eine dialogische pädagogische Beziehung zwischen Lehr- und Erziehungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen aus;
- ermöglicht allen Kindern und Jugendlichen eine sichere Bindung und gleichzeitig ein hohes Maß an Autonomie;
- respektiert die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen auf allen Ebenen und trägt zu deren grundlegender Anerkennung und Berücksichtigung bei;

- folgt dem Prinzip der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsbildung und Lernentwicklung;
- ist geprägt von konsequenter Inklusion und vermeidet Strukturen und Praktiken der Selektion, Segregation und Exklusion;
- ist dem Lernen in und durch Gemeinschaft verpflichtet, das der umfassenden Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen aller dient;
- ist gekennzeichnet durch konsequente Partizipation aller am Schulleben Beteiligten an wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungsprozessen;
- zeichnet sich durch ein hohes Maß an Transparenz aller Strukturen, Regeln und Abläufe aus und bietet allen schulischen Akteur/innen einen klaren, orientierenden Handlungsrahmen;
- zielt auf einen von Achtsamkeit, Empathie und gegenseitigem Respekt getragenen Umgang aller am Schulleben Beteiligten;
- ist der Gewaltlosigkeit und dem friedlichen Zusammenleben verpflichtet und zeichnet sich durch eine strukturell verankerte Kultur der fairen Konfliktlösung sowie der Prävention gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch aus;
- ist gekennzeichnet durch ein aktives Eintreten für den Schutz von Minderheiten und ein entschiedenes Vorgehen gegen alle Formen der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund von Differenzmerkmalen wie sozialer oder ethnischer Herkunft, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht oder sexueller Orientierung;
- ist ziel- und wertebasiert, folgt einem menschenrechtlich fundierten ethischen Leitbild und orientiert sich an einer gemeinsam entwickelten pädagogischen Vision;
- erweitert die Perspektive des Wissens und Handelns in altersgemäßer Weise über den sozialen Nahraum auf die weltweite Vernetzung der Menschen unterschiedlicher Regionen, Länder und Kontinente und vermittelt eine Haltung des globalen Teilnehmens;
- leitet systematisch zur Übernahme ökologischer Verantwortung an und leistet so einen nachhaltigen Beitrag zum Schutz und zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen des Ökosystems Erde.

Fünfzehn Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung

Die in dem vorangegangenen Überblick bereits in komprimierter Form dargestellten „Leitideen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sollen im Folgenden nun noch genauer beschrieben und inhaltlich erläutert werden. Von der Darstellungsweise her bietet es sich dabei aus Gründen der Übersichtlichkeit an, die jeweiligen „Leitideen“ als „Leitidee 1“ (L 1), „Leitidee 2“ (L 2) usw. fortlaufend zu nummerieren. Somit ergeben sich fünfzehn Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die im Folgenden genauer charakterisiert werden sollen.

L 1: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist getragen von einer bedingungslosen Achtung der Würde jedes Kindes und Jugendlichen.

Eine Pädagogik der Wertschätzung hat ihre anthropologische und ethische Grundlage in der „Würde“ des Menschen. Der philosophische Begriff der „Menschenwürde“, dessen ideengeschichtliche Wurzeln bis in die frühe jüdisch-christliche Tradition⁶⁵ und in die griechisch-römische Antike⁶⁶ zurückreichen, wurde in der Zeit der Aufklärung explizit als universelle anthropologische Kategorie und Richtschnur ethischen Handelns etabliert. Insbesondere KANT verwies auf die enge Verbindung der jedem Menschen *a priori* innewohnenden „Würde“ mit dem ethischen Postulat der „Achtung“ der Menschen untereinander, wobei er Letztere einerseits als eine „Verpflichtung“ und andererseits als einen „rechtsmäßigen Anspruch“ verstand.⁶⁷ Pädagogische Denker wie KORCZAK forderten am Beginn des 20. Jahrhunderts nachdrücklich, das „Recht auf Achtung“ auch auf junge Menschen, also auf Kinder und Jugendliche, auszuweiten. Diese Forderung fand ihren Niederschlag nicht zuletzt in der „UN-Kinderrechtskonvention“ von 1989, die bis heute die rechtliche und ethische Grundlage einer von Achtung und Wertschätzung des Kindes und Jugendlichen getragenen Pädagogik bildet. Auf die etymologische Verwandtschaft der Begriffe „Würde“ und „Wertschätzung“ wurde bereits eingangs hingewiesen (vgl. Kap. 2.1). Die in der unantastbaren „Würde“ des Kindes und Jugendlichen als eines bereits vollwertigen Menschen verankerte Verpflichtung des Erwachsenen, jungen Menschen mit uneingeschränkter „Achtung“ zu begegnen, ist auch heute noch die unverrückbare Grundlage einer Pädagogik, die sich der bedingungslosen „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen verpflichtet sieht. Für die Verwirklichung einer solchen Pädagogik sind an den Schulen der Gegenwart personale und strukturelle Voraussetzungen zu schaffen, die dem in seiner unantastbaren „Würde“ begründeten Recht des Kindes auf „Achtung“ gerecht werden. Hierbei ist insbesondere an eine persönlichkeitsnahe, selbstreflexive und kooperative Professi-

65 Vgl. hierzu im ALTEN TESTAMENT Genesis 1, Verse 26-27, die von der Gottebenbildlichkeit des Menschen handeln, aus der in jüdisch-christlicher Tradition die Würde des Menschen abgeleitet wird; vgl. im NEUEN TESTAMENT Galater 5, Vers 14, in dem das Gebot der christlichen Nächstenliebe formuliert wird, das eine Aufforderung zu gegenseitiger Achtung und geschwisterlicher Liebe enthält.

66 Obgleich der Begriff der „Menschenwürde“ in der griechischen Antike noch nicht explizit verwendet wurde, tauchten bereits damals Vorläufer dieser Idee in Form von Beschreibungen herausragender Eigenschaften des Menschen auf, die ihn vom Tier unterscheiden (vgl. WETZ 2011, S. 25ff). Erst der römische Philosoph und Politiker CICERO verwendet den Begriff der „Würde“ (*dignitas*) explizit und spricht erstmals von einer „allgemeinen Menschenwürde“, die unabhängig von Stand und Leistung bei *allen* Menschen besteht – und somit ein Recht, aber auch eine Aufgabe und eine sittliche Verpflichtung beinhaltet (vgl. MARCUS TULLIUS CICERO, *De officiis*/Vom pflichtgemäßen Handeln, zit. nach ebd., Texte zur Menschenwürde, S. 33f).

67 KANT stellt in seiner „Metaphysik der Sitten“ von 1785 fest: „Ein jeder Mensch hat rechtmäßigen Anspruch auf Achtung von seinen Nebenmenschen, und wechselseitig ist er dazu auch gegen jeden anderen verbunden“ (IMMANUEL KANT 1785/1968, Bd. 7, S. 600f). Der Grund für diese „Achtung“ liegt nach KANT in der „Würde“ des Menschen (vgl. auch die diesbezüglichen Ausführungen in Kap. 3.2.4).

onalisierung des gesamten pädagogischen Personals, aber auch an die Etablierung schulischer Strukturen zu denken, die dazu geeignet sind, Kinder und Jugendliche im Prozess ihrer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung wertschätzend zu begleiten und sie in ihrer individuellen Lernentwicklung umfassend zu fördern.

L 2: Eine Pädagogik der Wertschätzung zeichnet sich durch eine dialogische pädagogische Beziehung zwischen Lehr- und Erziehungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen aus.

Eine Pädagogik der Wertschätzung ist getragen von einer pädagogischen Beziehung, die von einer „Dialogik“ im Verhältnis zwischen Lehr- bzw. Erziehungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen geprägt ist. Mit BUBER ist hierbei an eine existentielle Begegnung zwischen einem „Ich“ und einem „Du“ zu denken, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, aus ihr heraus die eigene Identität und Individualität zu entwickeln – oder, um mit BUBER zu sprechen, „am Du zum Ich“ zu werden (BUBER 1923/2006, S. 15). Unter den zahlreichen Bestimmungen, welche die pädagogische Beziehung im Laufe der Geschichte erfahren hat, erscheint diese Charakterisierung als die einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung angemessene, da sie eine Beziehung „auf Augenhöhe“ beschreibt und die prinzipielle „Gleichwertigkeit“ von Kindern und Erwachsenen impliziert. Eine solche Art der „dialogischen“ pädagogischen Beziehung zeichnet sich durch ein hohes Maß an gegenseitigem Vertrauen aus. „Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses“, formuliert BUBER (BUBER 1953/2005, S. 40). Auch KORCZAK beschreibt eine solche „dialogische“ Beziehung zwischen Pädagog/innen und Kindern bzw. Jugendlichen, die sogar in mancher Hinsicht noch über das BUBER'sche Verständnis von „Gegenseitigkeit“ als der entscheidenden „Besonderheit des erzieherischen Verhältnisses“ (ebd., S. 41) hinausgeht. Nicht nur die Auffassung KORCZAKs, dass der Erwachsene zur Ebene des Kindes „emporklimmen“ müsse, um dessen Wesen zu verstehen, sondern auch seine Feststellung, dass das Kind durchaus auch zum „Erzieher“ des Pädagogen werden kann, sind hier wesentlich und stellen überkommene Vorstellungen von hierarchischen oder autoritären pädagogischen „Top-down“-Beziehungen grundlegend in Frage (vgl. Kap. 3.2.4). Eine Lehr- und Erziehungsperson, die Kinder und Jugendliche achtet, muss zuhören können, Empathie zeigen und Wertschätzung ausdrücken können. Dabei bleibt ein zeitgemäßer Pädagoge stets ein „Primus inter pares“, der um seine erzieherische Verantwortung weiß und sie konsequent wahrnimmt. Er ist ein dialogischer „Partner“ und zuverlässiger „Begleiter“ der Kinder und Jugendlichen, stets zum Gespräch bereit – aber kein „Kumpel“ der jungen Menschen, der einen verantwortungslosen „Laissez-faire-Stil“ praktiziert oder die pädagogische Beziehung zur Befriedigung eigener Bedürfnisse missbraucht. Eine solche Lehr- und Erziehungsperson ist durchdrungen von einer Grundhaltung der *Wertschätzung* gegenüber *allen* Kindern und Jugendlichen, zeigt aber – wo nötig – auch Grenzen auf und besitzt starke Führungsqualitäten. Nur so lässt sich das „erzieherische Verhältnis“, das nach BUBER „ein rein dialogisches“ ist (ebd., S. 40), in verantwortungsvoller Weise im Rahmen einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung verwirklichen.

L 3: Eine Pädagogik der Wertschätzung ermöglicht allen Kindern und Jugendlichen eine sichere Bindung und gleichzeitig ein hohes Maß an Autonomie.

Eine Pädagogik der Wertschätzung ist geprägt von dem Bestreben um ein Gleichgewicht zwischen den Polen der *Bindung* und der *Autonomie*, die beide grundlegenden Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechen. Nicht erst seitdem die Bindungsforschung⁶⁸ die elementare Bedeutung stabiler *Bindungen* – insbesondere in der Säuglingszeit und in der frühen Kindheit, aber auch in der späteren Kindheit und in der Jugendzeit – für eine gesunde psycho-soziale Entwicklung hervorgehoben hat, sind die Implikationen dieser Erkenntnis für die pädagogische Praxis, auch in der Schule, evident. Kinder und Jugendliche brauchen auch heute sichere Bindungen zu konstanten pädagogischen Bezugspersonen, um sich zu stabilen Persönlichkeiten entwickeln zu können. In einer von Bindungsunsicherheit geprägten Zeit, die durch eine Wandlung der traditionellen Familienstrukturen gekennzeichnet ist und nicht selten mit einem häufigen Wechsel oder auch einem Fehlen konstanter primärer Beziehungspersonen einhergeht, kommt hier insbesondere den Grundschulen eine erhöhte pädagogische Verantwortung zu. Aber auch im weiteren Verlauf der Entwicklung junger Menschen – nicht zuletzt von Kindern und Jugendlichen, die unter den Folgen früher Bindungsstörungen oder Bindungstraumata leiden – sind konstante pädagogische Bezugspersonen im schulischen Kontext unverzichtbar. Andererseits ist auch das Bedürfnis nach Selbstbestimmung bzw. das Recht auf *Autonomie* von Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer wertschätzenden Pädagogik unbedingt zu beachten. Jegliche Formen von Einengung, Gängelung, Anpassungsdruck oder pädagogischer Bevormundung sind im Rahmen einer schulischen Pädagogik der Wertschätzung zu vermeiden. Nur in Freiheit von unzulässigem pädagogischem oder ideologischem Zwang kann der Weg zu jener „sittlichen Autonomie“ beschritten werden, von welcher der Pädagoge PESTALOZZI bereits an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert sprach. Diese Autonomie des Menschen als eines sittlichen Subjekts steht ebenfalls in engem Zusammenhang mit dessen Würde, ja bildet geradezu deren Grundlage, was KANT mit folgenden Worten beschrieb: „Autonomie ist also der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur“ (KANT 1785, S. 437).⁶⁹ Dem hat eine zeitgemäße Pädagogik der Wertschätzung – in einer dem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen angemessenen und deren individuelle Entwicklung berücksichtigenden Weise – auch in der Schule der Gegenwart Rechnung zu tragen. Verlässliche Bindungsangebote und kontinuierliche Autonomieförderung sollten also im Rahmen einer wertschätzenden Pädagogik in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen.

68 Vgl. hierzu BOWLBY 1953, 1988; AINSWORTH et al. 1978; PAPOUŠEK 2004; GROSSMANN & GROSSMANN 2012, 2015; AHNERT 2014; SEIFERT-KARB 2015; BRISCH 2013, 2015, 2016, 2017.

69 Dieses Zitat entstammt KANTs „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“, die erstmals im Jahre 1785 in Riga bei Hartknoch verlegt wurde. Es ist der Akademie-Ausgabe entnommen, Band IV, S. 437, Berlin: De Gruyter.

L 4: Eine Pädagogik der Wertschätzung respektiert die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen auf allen Ebenen und trägt zu deren grundlegender Anerkennung und Berücksichtigung bei.

Eine Pädagogik der Wertschätzung ist getragen von Respekt und Beachtung der grundlegenden Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen auf unterschiedlichen Ebenen; sie sorgt dafür, dass diese nicht unberücksichtigt bleiben. Bereits PESTALOZZI, der bei der „historischen Spurensuche“ Pate stand (vgl. Kap. 3.1), hat in seinem Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ darauf hingewiesen, dass ohne eine vorangegangene „allseitige Besorgung“ (Befriedigung) der Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eine Bildung und Erziehung zur „Sittlichkeit“ schlechterdings nicht möglich ist. Nur auf der Grundlage einer umfassenden Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse nach Sicherheit, Obdach, Kleidung, Nahrung, Gesundheit und Hygiene, aber auch nach Angenommensein, Geborgenheit, Liebe, Wärme, Bindung, Zugehörigkeit, Beachtung und Wertschätzung kann jene „sittliche Gemütsstimmung“ im Kind erweckt werden, die den jungen Menschen „weitherzig“ und „zu allem Guten geneigt“ macht. Auf der Basis der elementaren Befriedigung der physischen, psychischen und sozialen Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen kann ein Lernen in und durch Gemeinschaft gedeihen, das schließlich auch die Ebene des kognitiven Wissens und der Reflexion mit einschließt. Eine rein intellektuelle Belehrung *ohne* Beachtung der individuellen und altersbedingten Bedürfnislage der Kinder und Jugendlichen entspricht nicht dem Ansatz einer Pädagogik der Wertschätzung. Um Lehr- und Erziehungspersonen die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen immer wieder ins Bewusstsein zu bringen, bietet sich die Arbeit mit der „Bedürfnispyramide“ von MASLOW an, die in ihren Grundzügen bis heute aktuell geblieben ist (vgl. Kap. 2.2.4). Auf den „Grundbedürfnissen“, die von physiologischen Bedürfnissen über Schutz- und Sicherheitsbedürfnisse sowie Bedürfnisse nach Liebe und Zugehörigkeit bis hin zu dem Bedürfnis nach Achtung und Wertschätzung reichen, bauen die „Metabedürfnisse“ auf, die von dem Bedürfnis nach persönlichem Wachstum und nach Selbstverwirklichung über das Bedürfnis nach Welterkenntnis und Weltgestaltung bis hin zu Bedürfnissen nach Sinn- und Wertorientierung sowie nach Transzendenz reichen. Eine Beachtung dieses Bedürfnisspektrums im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung schließt auch Kenntnisse über die Folgen von früher Deprivation bzw. Nicht-Befriedigung physischer, sozialer, emotionaler oder geistiger Grundbedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen mit ein – sowie die Bereitschaft, jungen Menschen, die diesbezüglich Defizite aufweisen und z. B. durch sogenanntes „Problemverhalten“ auffallen, in wertschätzender, kompetenter und nicht urteilender Weise zu begegnen.

L 5: Eine Pädagogik der Wertschätzung folgt dem Prinzip der individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsbildung und ihrer Lernentwicklung.

Eine Pädagogik der Wertschätzung hat jedes einzelne Kind bzw. jeden einzelnen Jugendlichen in seiner Individualität und Einmaligkeit im Blick und folgt konsequent dem Prinzip der individuellen Förderung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung

sowie der Lernentwicklung. Es geht hierbei um ein wertschätzendes Wahrnehmen der individuellen Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung und Gesamtheit, welche stets die physische, die psychische, die soziale und die kognitive Dimension umfasst. Hierzu ist seitens der Lehr- und Erzieherpersonen eine wache Beobachtung aller Schüler/innen erforderlich, die z. B. durch systematische Beobachtungsraster oder regelmäßige Notizen zur Schülerbeobachtung – etwa in Form eines Lehrertagebuches – gefördert werden kann. Ein regelmäßiger Austausch mit den Erziehungsberechtigten und den Schüler/innen selbst, aber auch mit anderen in einer Klasse unterrichtenden Kolleg/innen bzw. mit multiprofessionellen Klassenteams dient zur Erweiterung des Blickwinkels und ermöglicht Absprachen über Maßnahmen zur individuellen Förderung der Persönlichkeitsentwicklung einzelner Kinder und Jugendlicher. Hierzu kann es sinnvoll sein, eine differenzierte pädagogisch-psychologische Diagnostik hinzuzuziehen. Auch im Bereich der schulischen Lernentwicklung sind differenzierte Kenntnisse der Lernstands- und Leistungsdiagnostik erforderlich, die regelmäßig zur Anwendung kommen sollten. Dabei ist es im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung unverzichtbar, dass alle Leistungsrückmeldungen in wertschätzender und ermutigender Weise erfolgen. Nur durch kontinuierliche „Erfolgserlebnisse“ kann längerfristig die Lernmotivation aller Schüler/innen – unabhängig von ihrem Leistungsstand – erhalten bleiben. Zu einer solchen individualisierenden Lernförderung gehört auch die differenzierende, dem individuellen Lernniveau angemessene Aufgabenstellung und Lernbegleitung. Angesichts der Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft in heutigen Schulklassen – insbesondere in Grundschulen, aber auch in Gemeinschaftsschulen und anderen inklusiven Schularten – ist dies zweifellos keine leichte Aufgabe für Lehrpersonen, die nur mit den dazu nötigen personellen, räumlichen, sächlichen und kompetenzbezogenen Ressourcen zu bewältigen ist. Insofern ist eine Pädagogik der Wertschätzung nicht „kostenneutral“ zu haben; sie bedarf vielmehr eines Umdenkens aller Verantwortlichen – nicht zuletzt im Bereich der Bildungsfinanzierung, d. h. des Verfügbarmachens der hierzu erforderlichen Mittel und Ressourcen.

L 6: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist geprägt von konsequenter Inklusion und vermeidet Strukturen und Praktiken der Selektion, Segregation und Exklusion.

Eine Pädagogik der Wertschätzung folgt dem Prinzip der Inklusion und vermeidet schulische Strukturen und pädagogische Praktiken, die der selektiven Auslese, der segregativen Trennung und dem exklusiven Ausschluss von einzelnen Schüler/innen oder Gruppen von Schüler/innen aufgrund unterschiedlicher Leistungsniveaus, Lernentwicklungsstände, Begabungsstrukturen, Behinderungen, Beeinträchtigungen oder sonstiger Differenzmerkmale dienen. Eine wertschätzende Pädagogik heißt *alle* Kinder und Jugendlichen willkommen, fördert sie gemäß ihren je individuellen Lernentwicklungsmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfen, nimmt jede/n mit und lässt keine/n zurück. Ausgrenzungen, Abwertungen, Etikettierungen, Degradierungen und andere exkludierende Praktiken, welche sich auf die Selbstwertschätzung und die Selbstwirksamkeitserwartung von Kindern und Jugendlichen negativ auswirken und häufig zu Demotivation und schulischen Misserfolgen beitragen, haben im Rahmen

einer Pädagogik der Wertschätzung keinen Platz. Da die Leistungen von Schüler/innen *nicht verglichen* werden und jedes Kind bzw. jeder Jugendliche an seiner *individuellen* Bezugsnorm gemessen wird, entstehen kein Konkurrenzkampf und keine leistungsbezogene Rivalität unter Schüler/innen. Inklusion und Zugehörigkeit aller Schüler/innen zur Klassen- und Schulgemeinschaft, gegenseitige Unterstützung und Hilfe sowie gemeinsames Lernen und Kooperation werden in einer wertschätzenden Schule großgeschrieben; Praktiken der Selektion, der Segregation und der Exklusion werden hingegen konsequent vermieden. Im Kontext einer Pädagogik der Wertschätzung zählt der Zusammenhalt, nicht die Spaltung der Klassen- und Schulgemeinschaft. Angstinduzierende und selektive Prüfungsrituale werden konsequent vermieden und durch Praktiken der Anerkennung und Wertschätzung auch kleinster Lernfortschritte ersetzt. Die für die gesellschaftliche Allokation erforderliche Selektionsentscheidung wird so weit wie möglich nach hinten verlagert; im Schulalltag spielt sie keine Rolle. Jede/r Schüler/in wird in seiner/ihrer Persönlichkeit prinzipiell so wertgeschätzt, wie er/sie ist, und dort „abgeholt“ und gefördert, wo er/sie steht. Die Ausbildung sozialer Hierarchien, die auf unterschiedlichen Leistungsstärken basieren, wird nicht unterstützt. Eine Pädagogik der Wertschätzung schließt alle ein und keinen aus und fördert so den Zusammenhalt der Gemeinschaft.

L 7: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist dem Lernen in und durch Gemeinschaft verpflichtet, das der umfassenden Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen aller dient.

Eine Pädagogik der Wertschätzung produziert keine „Einzelkämpfer“, sondern ist dem Lernen in und durch Gemeinschaft verpflichtet, das der umfassenden Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrpersonen und anderen am Schulleben Beteiligten dient. PESTALOZZI kann uns daran erinnern, dass der Erwerb prosozialer Einstellungen, Bereitschaften und Verhaltensweisen nicht durch Belehrung oder rein rationale Reflexion geschieht, sondern immer zunächst der praktischen Einübung im konkreten sozialen Kontext der Gemeinschaft bedarf. Erst auf dieser Grundlage des Erfahrungslernens im alltäglichen sozialen Miteinander ist eine Reflexion über gesellschaftliche Verhaltensnormen sowie über ihre Relativität in unterschiedlichen historischen, politischen und kulturellen Kontexten sinnvoll und nachhaltig möglich. Darüber hinaus ermöglicht uns eine Rückbesinnung auf KORCZAK, Mittel und Wege zu ersinnen, wie die Schule der Gegenwart zu einem Ort „gelebter Demokratie“ werden kann, an dem Kinder und Jugendliche mit einem hohen Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung zu demokratischem Verhalten angeleitet werden. Ob es nun die konsequente Ermöglichung von Partizipation in Klassenrat, Schülervollversammlung oder Schülerparlament oder die Ermutigung zu freier Meinungsäußerung in Schülerzeitungen oder Pressemitteilungen ist, ob es das Erleben demokratischer Gewaltenteilung in Form eines Kinder- bzw. Jugendgerichtes oder die Einrichtung von Beschwerdestellen und Klagewänden ist, ob es die Etablierung von freiwilligen Diensten in und für die Gemeinschaft ist – immer geht es darum, dass Kinder und Jugendliche ihre Rechte, aber auch ihre Pflichten im Rahmen einer demokratischen Gemeinschaft wie der Schule als

einer „Embryonic Society“ (DEWEY 1899/1983, S. 12) quasi exemplarisch erleben – und somit ganz konkrete Erfahrungen sammeln, die zur Ausbildung demokratischer Kompetenzen beitragen. Demokratietheoretische Lerninhalte ergänzen diese praktischen Gemeinschaftserfahrungen in altersangemessener Weise – und rücken mit fortgeschrittenem Alter der Schüler/innen immer mehr in den Vordergrund. Im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung ist es jedoch unabdingbar, soziales und demokratisches Lernen nicht nur theoretisch, sondern immer auch praxisnah und handlungsorientiert zu vermitteln. Nur so können Kinder und Jugendliche in nachhaltiger, ganzheitlicher und wertschätzender Weise zur Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen ermutigt werden.

L 8: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist gekennzeichnet durch konsequente Partizipation aller am Schulleben Beteiligten an wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungsprozessen.

Eine Pädagogik der Wertschätzung zeichnet sich durch die Möglichkeit zu umfassender Partizipation aller am Schulleben Beteiligten bei allen wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungsprozessen aus. In einer wertschätzenden Schule haben nicht nur Kinder und Jugendliche die Möglichkeit, schulische Angelegenheiten in altersangemessener Weise mitzubestimmen und mitzugestalten; auch Erwachsene partizipieren umfassend an allen wichtigen schulischen Entscheidungsprozessen. Dabei sind Beteiligungsstrukturen, die den Beitrag jedes und jeder Einzelnen wertschätzen, für alle der Schulgemeinschaft Angehörigen strukturell fest verankert. Eine wertschätzende Schulkultur orientiert sich an dem Grundprinzip, die „Weisheit der Vielen“ (SUROWIECKI 2007) zu achten und zu schätzen und das Potenzial „kollektiver Intelligenz“ zu nutzen, um die Schule als Organisation im Sinne der gemeinschaftlich gesetzten Ziele und Werte effizient zu gestalten. Dabei kommt es darauf an, dass jede und jeder ermutigt wird, seine bzw. ihre „Stimme“ zu erheben und einzubringen. Die Grundannahme bei einem solchen partizipativen Vorgehen ist die folgende: Jede Stimme ist wichtig und verdient es, gehört zu werden; jeder Beitrag zählt und ist relevant. Auf der Empfängerseite geht es dabei um ein „positives Zuhören“ (ANDERSON/COOPERRIDER/GERGEN et al. 2004, S. 28), das von einer grundlegenden Wertschätzung jedes einzelnen Beitrages geprägt ist. Im Rahmen eines „wertschätzenden Erkundens“ (ebd., S. 39) kann die Schulgemeinschaft Lösungen finden und Entscheidungen treffen, die durch ein hohes Maß an Partizipation aller Beteiligten und ein größtmögliches Maß an Konsens getragen sind. Indem Betroffene im Rahmen einer wertschätzenden Schule konsequent zu Beteiligten gemacht werden, wird eine Umsetzung der demokratischen Rechte auf Mitbestimmung, auf Partizipation und auf Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen, aber auch für alle Lehrpersonen, pädagogischen Mitarbeiter/innen, Eltern, Erziehungsberechtigten und andere am Schulleben Beteiligten in umfassender Weise gewährleistet. Somit ist das Prinzip der konsequenten Partizipation unverzichtbares Element einer Pädagogik der Wertschätzung, die ohne systematische Etablierung einer „Schulkultur“, die sich als Ganzes und auf allen Ebenen an diesen Grundsätzen orientiert, schlechterdings nicht möglich ist.

L 9: Eine Pädagogik der Wertschätzung zeichnet sich durch ein hohes Maß an Transparenz aller Strukturen, Regeln und Abläufe aus und bietet allen schulischen Akteur/innen einen klaren, orientierenden Handlungsrahmen.

Eine Pädagogik der Wertschätzung folgt dem Grundsatz der umfassenden Transparenz auf allen Ebenen schulischer Gestaltung und bietet so allen schulischen Akteur/innen einen klaren und orientierenden Handlungsrahmen. Dieses Transparenzprinzip gilt auf allen Ebenen und wird in allen Bereichen der Schule verwirklicht. Auf der Mikroebene des Unterrichts ist es im Sinne einer Pädagogik der Wertschätzung unverzichtbar, dass klare Regeln gelten, die gemeinsam mit den Schüler/innen beschlossen werden und auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird. Diese Regeln beziehen sich nicht nur auf das Arbeitsverhalten, sondern auch auf das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen und gelten auch für die Lehr- und Erzieherpersonen. Auch hinsichtlich der Gliederung des Tages-, Wochen-, Monats- und Jahresplanes sollte im Rahmen einer wertschätzenden Pädagogik größtmögliche Klarheit und Transparenz geschaffen werden; das Gleiche gilt für die Modi und Kriterien der Beurteilung von Schülerleistungen. Doch auch bezüglich der Wege und Ansprechpersonen für Streitschlichtungen und Konfliktklärungen sowie der Anlaufstellen und Ansprechpartner/innen bei Beschwerden und Hilfesuchen jeglicher Art sollte größtmögliche Transparenz bestehen. Schließlich sollten auch auf der Mesebene der Schule als Organisation alle wichtigen Strukturen, Regeln und Abläufe durchschaubar sein und den schulischen Akteur/innen einen klaren, Orientierung gebenden Handlungsrahmen bieten. Hier geht es um transparente Strukturen der Kommunikation, der Mitwirkung, der Mitbestimmung, der Mitgestaltung, der Entscheidungsfindung, der Umsetzung geltender Beschlüsse, der Verteilung der Lehraufträge und Verantwortlichkeiten, des Beschwerdemanagements, der Konfliktlösung, der Ansprechpersonen bei interpersonellen Divergenzen oder fachlichen Problemen, der kollegialen Beratung und Teambildung usw. Auch hierbei kommt es also auf klare Regeln und Abläufe an, die gemeinsam beschlossen werden und auf deren Einhaltung konsequent geachtet wird. Auf der Makroebene des Schulsystems schließlich ist auch hinsichtlich der bildungspolitischen Entscheidungen und verwaltungsrechtlichen Vorgaben ein Höchstmaß an Transparenz und Eindeutigkeit erforderlich, damit im Hinblick auf die pädagogische Umsetzung größtmögliche Handlungssicherheit besteht. Im Sinne einer von Wertschätzung getragenen Schulkultur ist es hierbei von größter Wichtigkeit, den Lehrpersonen und allen anderen pädagogischen Akteuren die aktuellen Beschlüsse und rechtlichen Vorgaben detailliert, präzise und verständlich zu vermitteln, was als eine zentrale Aufgabe nicht nur der Schulleitungen, sondern auch der übergeordneten Behörden wie der Schulämter und der Regierungspräsidien verstanden werden muss. Ohne ein großes Engagement auf allen Verantwortungsebenen ist eine Pädagogik der Wertschätzung in der Schule nicht realisierbar; der Forderung nach konsequenter Transparenz auf allen Ebenen kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

L 10: Eine Pädagogik der Wertschätzung zielt auf einen von Achtsamkeit, Empathie und gegenseitigem Respekt getragenen Umgang aller am Schulleben Beteiligten.

Eine Pädagogik der Wertschätzung ist auf einen wertschätzenden Umgang aller am Schulleben Beteiligten ausgerichtet, der von Achtsamkeit, Empathie und gegenseitigem Respekt getragen wird. Dabei kommt der interpersonalen Ebene der Qualität des zwischenmenschlichen Umgangs auf allen Ebenen eine entscheidende Bedeutung zu. Da insbesondere Lehr- und Erzieherpersonen Kindern und Jugendlichen gegenüber *per se* eine exponierte Vorbildfunktion einnehmen, ist es im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung unbedingt erforderlich, darauf zu achten, dass die Erwachsenen selbst einen wertschätzenden Umgang pflegen. Junge Menschen lernen Sozialverhalten immer auch „am Modell“ (BANDURA 1976) – sei dieses nun positiver oder negativer Art. Insofern ist es von großer Wichtigkeit, dass Lehrpersonen, die sich einer Pädagogik der Wertschätzung verpflichtet fühlen, nicht nur im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, sondern auch im Umgang mit Erwachsenen eine achtsame Haltung entwickeln und ein wertschätzendes Verhalten zeigen. Dazu gehört nicht nur die Entwicklung von Einfühlungsvermögen in junge Menschen und die Pflege von „Empathie im Klassenzimmer“ (HART/KINDLE HODSON 2006), sondern auch eine grundlegende Haltung des Respekts und der Achtung gegenüber Kindern und Jugendlichen, die in der Erziehung in den vergangenen Jahrhunderten keineswegs selbstverständlich war (vgl. z. B. DE MAUSSE 1980; RUTSCHKY 1987 und 1977). Des Weiteren ist im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ seitens der Lehr- und Erzieherpersonen eine Haltung der „Achtsamkeit“ und des „Gewahrseins“ unerlässlich, welche nicht nur eine grundlegende Offenheit, Wahrnehmungsfähigkeit und Feinfühligkeit Kindern und Jugendlichen gegenüber, sondern auch ein umfassendes „Selbstgewahrsein“ mit einschließt. Nur eine Lehrperson, die ihre eigenen „blinden Flecken“, biographisch bedingten „Schattenseiten“ und Grenzen kennt, ist in der Lage, Kindern authentisch, verständnisvoll und mit Wertschätzung zu begegnen. Dasselbe gilt auch für den Umgang von Lehrer/innen mit anderen am Schulleben beteiligten Erwachsenen; auch hier nehmen Schüler/innen sehr genau wahr, wie das „soziale Klima“ an der Schule beschaffen ist. Insofern bezieht sich die Forderung nach einem von Wertschätzung, Achtsamkeit, Empathie und Respekt getragenen Umgang auf alle Ebenen schulischer Interaktion und Kommunikation: den Umgang von Lehrpersonen mit Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen, anderem schulischem Personal und der Schulleitung; den Umgang der Schüler/innen miteinander und mit allen anderen genannten Personengruppen; aber auch den Umgang der Schulleitung mit Lehrpersonen, anderem pädagogischem und schulischem Personal, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schüler/innen. Da die Schule *per se* eine Institution ist, die von Interaktion, Kommunikation und vielfältigen Arbeitsbeziehungen lebt, tut sich hier ein breites Übungsfeld für einen wertschätzenden Interaktions- und Kommunikationsstil sowie für wertschätzende Umgangsformen auf, die von Achtsamkeit, Empathie und gegenseitigem Respekt getragen sind.

L 11: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist der Gewaltlosigkeit und dem friedlichen Zusammenleben verpflichtet und zeichnet sich durch die strukturelle Verankerung einer Kultur der fairen Konfliktlösung sowie der Prävention gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch aus.

Eine Pädagogik der Wertschätzung ist dem Prinzip der Gewaltlosigkeit und einem friedlichen Zusammenleben verpflichtet und fördert konsequent Strukturen der fairen Konfliktlösung sowie der Prävention gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch. Sie erteilt allen Formen von Gewalt gegen Kinder und Jugendliche eine klare Absage, seien diese psychischer oder physischer Art. Alle Formen von Geringschätzung, Missachtung, Demütigung, Beleidigung, Beschämung, Bedrohung, Erpressung und Mobbing, aber auch alle Formen von physischer Gewaltanwendung, körperlicher Züchtigung und sexuellem Missbrauch von Kindern und Jugendlichen haben im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung keinen Platz und müssen – so sie denn auftreten – konsequent thematisiert, geächtet und durch verschiedene Interventionen unterbunden werden. Präventionsprogramme gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen sind ebenso fester Bestandteil einer wertschätzenden Pädagogik wie Verfahren der Streitschlichtung, der Mediation und der fairen und gewaltfreien Konfliktlösung. Dies schließt auch die Einrichtung von Beschwerdestellen und Ansprechpersonen für Schüler/innen im Falle von Gewaltausübung durch Lehr- und Erziehungspersonen mit ein. Auch die Prävention von Formen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche wie sexuelle Übergriffe durch Gleichaltrige oder sexuellen Missbrauch durch Erwachsene – auch aus dem Umfeld der Schule – sind Themen, die im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung Raum finden. Den Opfern von Mobbing, körperlicher Gewalt oder sexuellem Missbrauch müssen umfassende psychologische Beratungs- und Unterstützungsangebote aufgezeigt werden, wobei es durchaus zu den Aufgaben einer wertschätzenden Schule gehört, in Absprache mit den Eltern ggf. Erstkontakte zu kompetenten psychologischen Beratungsstellen zu vermitteln. Darüber hinaus zeichnet sich eine wertschätzende Schule immer auch durch eine Kultur des Hinschauens statt des Wegsehens, des Hinhörens statt des Ignorierens, des Aussprechens statt des Tabuisierens und des Achtsamseins statt des Nicht-Bemerkens aus. Nur in Schulen, die Kinder als einen sicheren Ort frei von Gewalt erleben, kann eine Pädagogik der Wertschätzung glaubhaft gelebt und nachhaltig vermittelt werden. Somit ist eine Kultur der friedlichen Konfliktlösung und der gewaltfreien Kommunikation an der Schule unverzichtbarer Bestandteil einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung.

L 12: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist gekennzeichnet durch ein aktives Eintreten für den Schutz von Minderheiten und ein entschiedenes Vorgehen gegen alle Formen der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund von Differenzmerkmalen wie sozialer oder ethnischer Herkunft, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht oder sexueller Orientierung.

Eine Pädagogik der Wertschätzung zeichnet sich dadurch aus, dass die pädagogischen Akteure aktiv für den Schutz von Minderheiten eintreten und gegen alle Formen der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen entschieden vorgehen – unabhängig davon, aufgrund welcher Differenzmerkmale diese Diskriminierung stattfindet. So treten Lehr- und Erziehungspersonen, aber auch Schüler/innen einer wertschätzenden Schule selbst aktiv und konsequent gegen jegliche Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ihrer kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit, ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechtes, ihrer Gender-Identität oder ihrer sexuellen Orientierung ein. In einer wertschätzenden Schule herrscht ein Klima der Toleranz und der Wertschätzung von Diversität. Eine Pädagogik der Wertschätzung ist immer auch eine Pädagogik, die Vielfalt aktiv willkommen heißt und als eine Bereicherung für alle wertschätzt. Phänomene wie gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Ausländerfeindlichkeit, Rassismus, Sexismus, Homo- und Transphobie sind Themen, die im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung regelmäßig auf der Agenda stehen und in ihren negativen Implikationen thematisiert werden. Eine vorurteilsbewusste und diskriminierungsfreie Bildung und Erziehung, wie sie etwa der „Anti-Bias-Ansatz“ (vgl. DERMAN-SPARKS/BRUNSON PHILIPPS 2006, 2001, 1997) intendiert, ist unverzichtbarer Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Sie leistet einen Beitrag zu einer insgesamt toleranteren und diskriminierungsfreieren Gesellschaft und stellt sich aktiv „Gegen den Hass“ (EMCKE 2016), der sich auch in den demokratischen westlichen Gesellschaften in den letzten Jahren zunehmend ausbreitet (vgl. z. B. ZICK/KÜPPER/KRAUSE 2016; ZICK/KÜPPER 2015). Die Verwirklichung einer solchen „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL 2006), welche die Gleichwertigkeit in der Diversität betont und allen Formen von Diskriminierung, Menschenverachtung und Gewalt eine klare Absage erteilt, stellt zweifellos eine zentrale Herausforderung im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dar, die in Zeiten wachsender Radikalisierung und Gewaltbereitschaft im rechtspopulistischen bzw. rechtsextremen Milieu, aber auch in der gewaltbereiten linksextremen Szene – und schließlich auch angesichts der weltweiten gewaltsamen Ausbreitung fundamentalistischen bzw. islamistischen Terrors aktueller und dringlicher erscheint denn je. So kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ längerfristig *auch* einen Beitrag leisten zu einer Befriedung des gesellschaftlichen Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Ethnien, Kulturen und Religionen sowie mit unterschiedlichen Einstellungen, Lebensweisen und geschlechtlichen bzw. sexuellen Identitäten, indem sie auf die Überwindung von Spaltung zielt und den Zusammenhalt in der Gesellschaft fördert und stärkt.

L 13: Eine Pädagogik der Wertschätzung ist ziel- und wertebasiert, folgt einem menschenrechtlich fundierten ethischen Leitbild und orientiert sich an einer gemeinsam entwickelten pädagogischen Vision.

Eine Pädagogik der Wertschätzung ist gekennzeichnet durch eine grundlegende Ziel- und Wertorientierung, die einem menschenrechtlich fundierten ethischen Leitbild folgt und sich an einer gemeinschaftlich entwickelten pädagogischen Vision ausrichtet. Jede praktische Pädagogik bedarf der Orientierung an Normen, Leitideen und Wertentscheidungen; diese kann nicht aus rein deskriptiven Forschungsaussagen gewonnenen werden, sondern bedarf begründeter Werturteile und normativer Setzungen (vgl. BREZINKA 1978, S. 19). Als eine – zumindest gemäß offiziellen staatlichen Verlautbarungen – weltweit anerkannte ethische Grundorientierung können hier die Menschenrechte bzw. die Kinderrechte gelten, wie sie in der Deklaration der Menschenrechte von 1948 sowie in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 formuliert und von nahezu allen Staaten der Erde prinzipiell anerkannt wurden. Darüber hinaus bedarf es – auf der Grundlage der jeweiligen Landesverfassungen und Schulgesetze – weiterer Präzisierungen hinsichtlich ethisch fundierter pädagogischer Leitziele, die das schulische Handeln bestimmen. Bereits in den 1970er Jahren haben Studien im Rahmen der Schulwirksamkeitsforschung – insbesondere im anglo-amerikanischen Raum – nachgewiesen, dass „gute“ bzw. „wirksame“ Schulen sich durch ein gemeinsames „Schulethos“ (RUTTER et al. 1979) auszeichnen, das ein für die jeweilige Einzelschule charakteristisches Grundkonzept von Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmustern umfasst, welches allen schulischen Einzelmaßnahmen zugrunde liegt. Auch spätere Studien konnten Belege dafür finden, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Schulgemeinschaft sowie gemeinsam entwickelte und von Kollegium, Elternschaft und Schülerschaft konsensual getragene Zielvorstellungen die soziale Kohärenz und Synergie schulischen Handelns nachweislich fördern und die Schulwirksamkeit signifikant steigern (SAMMONS et al. 1995; REYNOLDS et al. 2002). Bei der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kommt es somit entscheidend darauf an, dass die Grundidee einer von „Wertschätzung“ getragenen Bildung und Erziehung nicht nur im „Schulprogramm“ *formal* erwähnt und aufgeführt wird, sondern dass diese Idee kontinuierlich im Bewusstsein aller schulischen Akteure *real* verankert wird. Nur wenn die Idee einer von Wertschätzung getragenen Pädagogik in *alle* schulischen Planungen und auf *allen* Handlungsebenen als zentrales Motiv konsequent mit einbezogen wird und somit die gesamte „Schulkultur“ systematisch und substanziell durchzieht, kann sie wirksam und nachhaltig umgesetzt werden. Darüber hinaus ist jede wertschätzende Schulgemeinschaft aufgefordert, etwa im Rahmen eines „wertschätzenden Erkundungsgipfels“ oder einer „Zukunftskonferenz“, an der *alle* beteiligt sind und in der *jede/r* in wertschätzender Weise gehört wird, gemeinsam „Zukünfte“ zu entwerfen und „Visionen“ zu entwickeln, die aufzeigen, in welche Richtung sich die jeweilige Schule pädagogisch weiterentwickeln kann.

L 14: Eine Pädagogik der Wertschätzung erweitert die Perspektive des Wissens und Handelns in altersgemäßer Weise über den sozialen Nahraum auf die weltweite Vernetzung der Menschen unterschiedlicher Regionen, Länder und Kontinente und vermittelt eine Haltung des globalen Anteilnehmens.

Eine Pädagogik der Wertschätzung beginnt im sozialen Nahraum der Klassen- und der Schulgemeinschaft und weitet die Perspektive des Wissens und Handelns in altersgemäßer Weise von nahegelegenen Räumen über fernere Regionen bis hin zur weltweiten Vernetzung von Ländern und Kontinenten aus, wobei sie stets darauf zielt, eine Haltung des *globalen Anteilnehmens* zu vermitteln. Dieses „Anteilnehmen“ (COHN 1993) als ein wesentlicher Aspekt von „Wertschätzung“ beginnt im unmittelbaren Lebensumkreis der Schüler/innen und wird systematisch ausgeweitet auf ein Wissen *über*, ein Anteilnehmen *an* und ein Handeln *für* die „Eine Welt“, in der wir leben. So wird eine „Global Citizenship“ angebahnt, die im Rahmen einer „Weltbürgerschaftsbildung“ die Achtung und Wertschätzung *aller* Menschen in sämtlichen Erdteilen umfasst. Zu den damit verbundenen Kompetenzen, die im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung von Bedeutung sind, zählt zum einen eine fundierte Kenntnis globaler Zusammenhänge und universeller Werte wie „Gerechtigkeit, Würde, Gleichheit und Respekt“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016: Bildung 2030, S. 22), aber auch einstellungsbezogene, kommunikative und verhaltensbezogene Fähigkeiten, die dazu beitragen, gemeinsam nach dem Wohlergehen *aller* zu streben. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und die Ausbildung eines kritischen, vernetzten, kreativen und problemlösenden Denkens, sondern auch um die Entwicklung sozialer Kompetenzen wie der Fähigkeit zu Mitgefühl, Empathie und Perspektivwechsel, aber auch zu globaler Kommunikation über Länder-, Kultur- und Sprachgrenzen hinweg. Auf der Handlungsebene schließlich stehen im Kontext einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung auch Kompetenzen im Bereich des Gründens von Netzwerken und des Interagierens mit Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen sowie der Projektinitiierung, -entwicklung und -unterstützung auf der Bildungsagenda. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, Kindern und Jugendlichen die Einsicht zu vermitteln, dass eine universelle Haltung der „Achtung“ und „Wertschätzung“ anderer Menschen sich nicht im sozialen Nahraum erschöpft, sondern eine globale Dimension aufweist, die mit komplexen Aufgaben und für die Zukunft der Menschheit bedeutsamen Herausforderungen verbunden ist.

L 15: Eine Pädagogik der Wertschätzung leitet systematisch zur Übernahme ökologischer Verantwortung an und leistet so einen Beitrag zum Schutz und zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen des Ökosystems Erde.

Eine Pädagogik der Wertschätzung schließt immer auch die Wertschätzung der natürlichen Umwelt mit ein und leitet systematisch zur Übernahme ökologischer Verantwortung und zum Schutz und Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen des

Ökosystems Erde an. In diesem Bereich einer wertschätzenden Bildung und Erziehung ist ein erfahrungsbasiertes Lernen besonders wichtig, das Kindern und Jugendlichen zunächst eine lebendige *Beziehung* zur Pflanzen- und Tierwelt, aber auch zu den natürlichen Ökosystemen der näheren Umgebung vermittelt, die insbesondere in den der Natur oftmals entfremdeten städtischen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen der Gegenwart keine Selbstverständlichkeit mehr ist. So soll im Rahmen einer Pädagogik der Wertschätzung durch das reale Erleben von Naturerfahrungsräumen zunächst Freude und Interesse an der natürlichen Umwelt geweckt werden, was nur durch einen direkten Kontakt mit der Natur ermöglicht werden kann. Mit zunehmendem Alter der Schüler/innen können komplexere ökologische Themen in den Blick genommen werden, so z. B. die Verschmutzung der Luft und der Meere; die Vergiftung der Böden; das Waldsterben und die Abholzung der Regenwälder; das Artensterben in der Tier- und Pflanzenwelt; das Problem der Müllentsorgung, des Weltraumschrotts und des Atom Mülls; der weltweite Klimawandel und die Erderwärmung durch Treibhausgase, Verkehrs- und Industrieemissionen; die Zerstörung der Ozonschicht; das Schmelzen der Polkappen; das Steigen der Meeresspiegel und die Überflutungen ganzer Landstriche; die Zunahme von Extremwetterlagen und die Häufung von Naturkatastrophen sowie das weltweit wachsende Problem der Klimaflüchtlinge. Auch in diesem Bereich einer Pädagogik der Wertschätzung geht es nicht nur um die Vermittlung von Wissen und kognitiven Kompetenzen, sondern auch um das Anbahnen von Einstellungen, Haltungen und Handlungsbereitschaften, die im Zusammenhang mit dem Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen stehen. Hier tun sich im konkret gelebten Schulalltag für den Bereich der Natur- und Umweltpädagogik vielfältige Möglichkeiten auf, die von der Mülltrennung und Müllvermeidung über die Verwendung wiederverwertbarer Lern- und Arbeitsmaterialien und ein ökologisch verantwortliches Verbraucherverhalten bis hin zur Errichtung von Barfußpfaden, Schulgärten, Biotopen und Solarstromanlagen auf dem Schulgelände reichen. Angesichts der drohenden Gefahren einer fortschreitenden Umweltzerstörung, die auch nach dem neuesten Bericht an den „Club of Rome“ und trotz weltweiter Bemühungen keinesfalls abgewendet sind (vgl. RANDERS 2014), gehört es zweifellos zu den vordringlichen Aufgaben einer „Pädagogik der Wertschätzung“, diese auf die Achtung der natürlichen Umwelt auszudehnen und eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ konsequent zu unterstützen.

Damit sind die zentralen Leitideen formuliert und erläutert, an denen sich der im Rahmen dieser Studie vorgestellte Entwurf einer Pädagogik der Wertschätzung orientiert. Die oben entwickelten „Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung“ basieren auf dem Fundament der theoretischen Grundlegung, die in den vorangegangenen Teilen dieser Studie erarbeitet wurde. Im Folgenden wird es nun darum gehen, zu prüfen, welche Voraussetzungen seitens der Lehr- und Erziehungspersonen, aber auch seitens der Schule als Organisation erfüllt sein müssen, um diese Ideen in die pädagogische Wirklichkeit umsetzen zu können. Die weiteren Überlegungen sollen beginnen mit einem Blick auf die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ und ihre konstituierenden Aspekte. Dabei soll der Fokus zunächst auf

die Lehr- und Erziehungspersonen als die zentralen „Akteur/innen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gerichtet werden.

4.2.2 Zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst

In den folgenden Kapiteln soll nun untersucht werden, wie sich die in Kap. 4.2.1 formulierten *Leitideen* einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung im Kontext der Schule der Gegenwart realisieren lassen. Die Frage nach den *Möglichkeiten* der Umsetzung einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule soll hierbei im Mittelpunkt stehen. Dabei sind im Fortgang dieser Untersuchung folgende Fragen relevant: Welche Faktoren tragen zum Gelingen einer von Wertschätzung getragenen Pädagogik in der Schule bei? Welche Rolle spielen dabei insbesondere die Haltungen und Kompetenzen von Lehrpersonen? Wie können die vielfältigen Aspekte einer Pädagogik der Wertschätzung im Schulalltag zum Tragen kommen? Welche Ebenen, Dimensionen, Instanzen und Akteure sind an diesem Prozess beteiligt? Und schließlich: Wie werden pädagogische Akteure zu wertschätzenden Lehr- und Erziehungspersonen und Schulen zu wertschätzenden Organisationen?

Obgleich zahlreiche empirische Studien zur Schulwirksamkeit und zur Schulqualität seit den 1970er Jahren immer wieder belegt haben, dass eine *Vielzahl von Faktoren* darüber entscheidet, wie „effizient“, „wirksam“ oder „gut“ eine Schule ist, und dass „Schulwirksamkeit“ bzw. „Schulqualität“ auf einer *Vielfalt* von wechselseitig aufeinander bezogenen und einander bedingenden Variablen beruht⁷⁰, so wird doch in nahezu allen Studien zur Schulqualität der Faktor der *Lehrperson* bzw. des *Lehrerverhaltens* als eine – wenn nicht *die* – zentrale Einflussgröße für erfolgreiches schulisches Lernen, für eine umfassende Persönlichkeitsbildung und für ein grundlegendes psycho-soziales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in der Institution Schule ausgewiesen. Die Grundtatsache der herausragenden Bedeutung der *Lehrperson* bzw. der *Lehrerpersönlichkeit* im Erziehungs- und Bildungsprozess, die in der pädagogischen Tradition von der Antike über das Mittelalter bis in die Neuzeit und ins 21. Jahrhundert – unter verschiedenen Vorzeichen und mit unterschiedlichen Akzentuierungen – immer wieder neu formuliert und reflektiert wurde, ist bis heute unmittelbar einleuchtend und unverändert aktuell. So verwundert es nicht, dass der Bildungsforscher JOHN HATTIE, der in seiner breit angelegten Metaanalyse von über 800 Metastudien, die insgesamt etwa 80.000 Einzelstudien umfassen, wichtige Bedingungsfaktoren für ein effektives schulisches Lernen und Lehren einer detaillierten Analyse unterzogen hat, bei dem Faktor „Lehrperson“ insgesamt hohe Effektstärken ermitteln konnte, was zahlreiche HATTIE-Interpre-

70 Vgl. hierzu z. B. RUTTER et al. (1979); EDMONDS (1979); FEND (1980); MORTIMORE/SAMMONS 1987; LEVINE/LEZOTTE (1990); AURIN (1991); STEFFENS/BARGEL (1993); TEDDLIE/STRINGFIELD (1993); SAMMONS et al. (1995) etc.

ten zu dem naheliegenden Schluss führt: „Auf den Lehrer kommt es an!“⁷¹ (vgl. HATTIE 2008/2013 und 2011/2014). Ohne dem allgemeinen „HATTIE-Hype“ oder dem verbreiteten Phänomen des „Fastfood-HATTIE“ (ZIERER 2015, S. 9f) und den damit verbundenen Verkürzungen oder Fehlinterpretationen seiner Studienergebnisse Vorschub leisten zu wollen, ist es wohl nicht vermessen, HATTIES Erkenntnis von der zentralen Bedeutung der *Lehrperson* für das schulische Lernen als eine seiner „Kernbotschaften“ zu bezeichnen, die für heutige Schulen und deren pädagogische Akteure von weitreichender Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 22f). KLAUS ZIERER, Mitherausgeber der deutschen Ausgabe von „Visible Learning“, hebt dabei zu Recht hervor, dass es nicht „auf den Lehrer“, sondern „auf die *Haltungen* der Lehrperson“ ankomme [Hervorhebung A.P.] (ebd., S. 6). Diese empirisch weitgehend untermauerte Grundannahme soll den nun folgenden Ausführungen zugrunde gelegt werden.

So beginnen die Überlegungen zu den *Möglichkeiten* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule mit einem Blick auf die „Lehrerpersönlichkeit“ und ihre *Einstellungen* bzw. *Haltungen*, aber auch auf die diesen entsprechenden *Fähigkeiten* bzw. *Kompetenzen*, deren großer Einfluss auf Schülerinnen und Schüler als empirisch belegt betrachtet werden kann. Um als Lehrperson im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ handeln und wirksam werden zu können, bedarf es nicht nur einer wertschätzenden *Grundhaltung*, sondern auch entsprechender vielfältiger *Kompetenzen*, die sich nicht zuletzt auf die vielschichtige und facettenreiche Fähigkeit eines wertschätzenden Umgangs der Lehrperson mit Schüler/innen, aber auch mit Eltern und Erziehungsberechtigten, Lehrerkolleg/innen, pädagogischen und sonstigen Mitarbeiter/innen, Mitgliedern der Schulleitung, außerschulischen Kooperationspartner/innen und schließlich auch mit sich selbst beziehen. Viele Einstellungen und Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit pädagogischer „Wertschätzungskompetenz“ stehen, haben Lehrpersonen zweifellos bereits erworben, *bevor* sie ihre schulische Lehr- und Erziehungstätigkeit ausüben. Lehrer/innen bringen wertschätzende Haltungen und Fähigkeiten also quasi schon mit, wenn sie – im Rahmen ihres Studiums, ihres Referendariats oder am Beginn ihrer Berufstätigkeit – erstmals an einer Schule unterrichten. Dennoch ist davon auszugehen, dass wohl kaum eine Lehrperson von Anfang an über *sämtliche* Kompetenzen verfügt, die zu einer *umfassenden* Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erforderlich sind (vgl. Kap. 4.2.4). Es legt sich somit hinsichtlich der Entwicklung und Ausbildung pädagogischer „Wertschätzungskompetenz“ der Vergleich zu einer „Kunst“ nahe, deren „Meisterschaft“ – auch bei grundsätzlich vorhandener Begabung – nicht ohne eine konsequente Praxis des „Übens“ und der „Einübung“ zu erlangen ist. Man denke hier etwa an BOLLNOWs Schrift „Vom Geist des Übens“, in welcher der Autor umfangreiche anthropologische Grundthesen zum Phänomen des „Übens“ in unterschiedlichen Lebensbereichen formuliert, wobei er die *Praxis* als

71 In der deutschsprachigen HATTIE-Rezeption wurde als Fazit vielfach die Formulierung verwendet: „Auf den Lehrer kommt es an“; vgl. ZIERER (2016), S. 11ff; vgl. auch LIPOWSKY (2006), S. 47ff.

den „Ort“ des Übens kennzeichnet (BOLLNOW 1978, S. 26). Das „Üben“ dient nach BOLLNOW dem Erwerb eines „Könnens“ und zielt auf stetige „Vervollkommnung“⁷². Auch wenn dieses Ziel nie ganz erreichbar ist, so kann es dennoch zu einer *Motivation* werden, auf dem Weg des Übens voranzuschreiten. Diese Motivation zur persönlichen Weiterentwicklung und zur übenden Ausbildung – auch von *pädagogischen* Fähigkeiten – kann der Mensch als autonomes Wesen nur in und durch *sich selbst* erwecken; sie kann nicht von *außen* – etwa von einer Schulbehörde oder durch eine Verwaltungsvorschrift – „verordnet“ werden. Der Weg des Übens – wie ihn BOLLNOW am Beispiel der Kunst des Bogenschießens in der japanischen Zen-Tradition aufzeigt – muss von jedem Einzelnen *eigenverantwortlich* beschritten werden. Dies gilt auch für die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“, deren erfolgreiche Ausbildung und kompetente Ausübung eine lebenslange Bereitschaft und eine kontinuierliche Einübung in der täglichen pädagogischen Praxis der Begegnung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Schulalltag erfordert.

Es ist hier nicht der Raum, die alte Kontroverse neu zu beleben, ob „Erziehung“ prinzipiell eher dem Bereich der „Kunst“ oder vorwiegend demjenigen der „Wissenschaft“ zuzuordnen sei. Es spricht jedoch manches dafür, die pädagogische Haltung der „Wertschätzung“ als eine „Kunst“ zu verstehen, die es in jeder pädagogischen Begegnung zu pflegen, zu kultivieren und zu entwickeln gilt. Von einer solchen „Menschenwertschätzungskunst“ spricht auch MATTHIAS FREITAG in seinem bereits erwähnten Beitrag über „Wertschätzendes Organisieren“ in sozialkonstruktionistischer Sicht (vgl. FREITAG 2004, S. 85). Der Begriff der „Wertschätzungskunst“ mag vor dem Hintergrund des – überwiegend von den Methoden der empirischen Sozialforschung geprägten – bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurses der Gegenwart u. U. Befremden auslösen. „Wer es in der Gegenwart unternimmt, den Begriff der ‚Erziehung‘ mit dem der ‚Kunst‘ zusammenzudenken, muss sich auf skeptische Reaktionen gefasst machen“, stellt RAINER KRAUSE zutreffend fest (KRAUSE 2016, S. 1). Dennoch sei an dieser Stelle der Begriff der „Wertschätzungskunst“ – *aus gutem Grund* – bewusst in die Überlegungen zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ einbezogen. Versteht man „Kunst“ im Sinne des aristotelischen Begriffs der *téchnē* als ein praktisches „Können“ oder „Vermögen“, dem ein „Wissen“ aus wissenschaftlicher „Erkenntnis“, die *épistēmē*, zur Seite gestellt ist, so kann der Kunstbegriff im Kontext der „Wertschätzung“ als ein „Sich-Verstehen-auf“ eine *Haltung* und ein *Verhalten* gedeutet werden, das der pädagogischen Praxis – im Sinne einer „Erziehungskunst“ – dient. Die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ ist somit das Ergebnis eines stetigen, selbstgeleiteten Lern- und Qualifizierungsprozesses von Lehrpersonen, zu dem praktische Übung, reflektierte Erfahrung und die Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse beitragen können. Hier gilt das Prinzip der Verschränkung von Theorie

72 BOLLNOW führt hierzu aus: „Das Üben beginnt nie ganz von vorn. Es betrifft immer den Übergang von einem gewissen, wenn auch unvollkommenen Können zu einem besseren, wenn auch immer noch nie ganz vollkommen Können“ (BOLLNOW 1978, S. 111).

und Praxis, wie HERBART es formuliert hat, m. E. bis heute ungebrochen: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte“ (HERBART 1802/1982, S. 127). Angewandt auf die Frage nach den Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ heißt dies: Nur diejenige Lehrperson wird die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ in angemessener Weise ausüben können, die „eine Vorbereitung des Verstandes und Herzens vor Antretung des Geschäfts“ erfahren hat (ebd.). Die praktische pädagogische Erfahrung selbst wirkt dann wiederum „belehrend“ auf die Erziehungsperson zurück, so dass von einer sich gegenseitig befruchtenden Wechselwirkung zwischen der „Wissenschaft“ und der „Kunst“ der „pädagogischen Wertschätzung“ auszugehen ist.

Der Topos vom „Lehrer als Künstler“, der in der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts vielfach thematisiert und entfaltet wurde (vgl. SCHEIBE 2010, S. 139ff; PFISTERER 2003, S. 147f), kann durchaus auch heute noch dazu dienen, eine Haltung und die ihr entsprechenden pädagogischen Kompetenzen von Lehrpersonen zu beschreiben, die über ein rein wissenschaftliches Wissen hinausgehen – und ausdrücklich auch künstlerische, kreative, intuitive, emotionale und soziale Aspekte mit einschließen. So sah bereits FRIEDRICH SCHILLER in der „Durchdringung des Menschen mit der ästhetischen Seelenverfassung“ das wichtigste Element aller „Erziehungskunst“ (STEINER 1923/1979, S. 20). Auch KERSCHENSTEINER stellte 1927 fest: „Der geborene Lehrer hat in der Gestaltung seines Unterrichts etwas vom gestaltenden Künstler an sich ...“ (KERSCHENSTEINER 1927, S. 106f). RUDOLF STEINER schließlich, der Begründer der Waldorfpädagogik, forderte, dass „die ganze pädagogische Tätigkeit beseelt werden müsse“ (STEINER 1922/1979, S. 12). „Das Lehren selbst muß ein Kunstwerk ... sein“, so STEINERs Forderung (ebd., S. 17). Hier wird die These von der Pädagogik als einer „Kunst“ dem von den Reformpädagogen vielfach kritisierten „Intellektualismus“ in den Schulen ihrer Zeit – quasi als ein *ganzheitlicher* pädagogischer Gegenentwurf – kontrastierend gegenübergestellt.

Wie ist es nun um die Möglichkeit bestellt, die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ zu *erlernen*? Hierzu ein kleiner Exkurs in den Bereich der Bildenden Kunst: Nach JOSEPH BEUYS' Auffassung ist „jeder Mensch ... ein Künstler“ (BEUYS 1984, S. 3; KRAUSE 2016, S. 4).⁷³ Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen,

73 Der genaue Wortlaut der entsprechenden Passage des SPIEGEL-Interviews mit JOSEPH BEUYS vom 04.06.1984 heißt: „Was ich meine, ist: Jeder Mensch ist ein Träger von Fähigkeiten, ein sich selbst bestimmendes Wesen, der Souverän schlechthin in unserer Zeit. Er ist ein Künstler, ob er nun bei der Müllabfuhr ist, Krankenpfleger, Arzt, Ingenieur oder Landwirt. Da, wo er seine Fähigkeiten entfaltet, ist er Künstler“ (DER SPIEGEL 23/1984, „Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt“; SPIEGEL-Gespräch mit JOSEPH BEUYS; online unter URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13508033.html> [Stand: 31.05.2017]). – Bei RAINER KRAUSE findet man ein ähnliches Zitat von BEUYS, das wie folgt lautet: „Jeder Mensch ist ein Künstler. Damit sage ich nichts über die Qualität. Ich sage nur etwas über die prinzipielle Möglichkeit, die in jedem Menschen vorliegt“ (KRAUSE 2016, S. 4). – Vgl. auch die Veröffentli-

dass BEUYS mit seiner vielzitierten Sentenz ausdrücklich keine Aussage über die *Qualität* bzw. *das Niveau* der jeweils ausgeübten Kunst trifft; sie besagt nach Auffassung des Künstlers lediglich etwas über „die prinzipielle *Möglichkeit*, die in jedem Menschen vorliegt“ [Hervorhebung A.P.] (BEUYS, zit. nach ebd.). Dies gilt zweifellos auch hinsichtlich der „Kunst der Wertschätzung“, obgleich es sich hierbei – durchaus im Sinne von BEUYS – um eine *soziale Kunst* („Soziale Plastik“) handelt, die nicht mit „Kunstobjekten“, sondern mit menschlichen „Subjekten“ in Beziehung steht. Im Kontext der vorliegenden Studie liegt es daher nahe, die o. g. Aussage von BEUYS zu spezifizieren und zu modifizieren, was zu folgender pädagogisch relevanter Grundthese führt: „Jeder Mensch kann ein *Wertschätzungskünstler* werden.“ Auch MICHEL FOUCAULD hat angeregt, den Begriff der „Kunst“ nicht auf den ästhetischen Bereich zu beschränken, sondern ihn auf andere Lebensbereiche zu übertragen, wenn er schreibt: „Es verwundert mich, daß Kunst in unserer Gesellschaft zu etwas wurde, das ausschließlich mit Gegenständen zu tun hat, aber nicht mit Individuen oder dem Leben ...“ (zit. nach LEMKE 1995, S. 118). Genau dieser – in den Bereich des *sozialen Lebens* hinein erweiterte – Kunstbegriff soll den nun folgenden Ausführungen zu den Grundaspekten einer „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ zugrunde gelegt werden.

Was die pädagogische Praxis betrifft, so kommen in der Verbindung von „Wertschätzung“ und „Kunst“ zwei Gesichtspunkte zum Tragen, die für das Verständnis einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von grundlegender Bedeutung sind. Diese beiden – auch für das Thema der vorliegenden Studie relevanten – Grundgegebenheiten jeglicher „Erziehungskunst“ hat KRAUSE wie folgt charakterisiert: „Jedes Kunstwerk ist einmalig, ein Original. In diesem Sinne ist auch jeder Erziehungsvorgang, recht verstanden, *einmalig*“ (KRAUSE 2016, S. 5). Mit anderen Worten: Aufgrund der Unverwechselbarkeit der Individualität jedes Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Einzigartigkeit jeder pädagogischen Situation entzieht sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der erzieherischen Praxis in gewisser Weise immer schon der intentionalen *Planung*, der pädagogischen „*Machbarkeit*“ und der externen *Kontrolle*. Vielmehr verlangt die Ausübung „pädagogischer Wertschätzungskunst“ ein hohes Maß an Achtsamkeit und pädagogischer Intuition seitens der Lehrperson, die nur in der jeweils einmaligen, besonderen Situation und in der Begegnung mit dem je individuellen Kind bzw. Jugendlichen ihre Wirksamkeit entfalten kann. – Darüber hinaus ist ein weiterer Aspekt für die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ bedeutsam: „Im Gegensatz zu Werken der bildenden Kunst z. B. ist das ‚Kunstwerk Mensch‘ unabgeschlossen: Es wird – im Unterschied zum Roman oder zum Gemälde – nie fertig werden ...“ (ebd.). Vielmehr bleibt auch der junge Mensch als ein autonomes Subjekt stets ein „Werk seiner Selbst“ (PESTALOZZI), in dessen freier Entscheidung es liegt, von außen kommende Anregungen aufzunehmen und seine individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und

chung von BODEMANN-RITTER (1988): „Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der Dokumentation 5/1972“ sowie die BEUYS-Biographie von STACHELHAUS (1995): „Jeder Mensch ist ein Künstler“.

Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Somit entzieht sich das Kind oder der Jugendliche – anders als z. B. das ästhetische Material des bildenden Künstlers – letztlich der Formbarkeit und Verfügbarkeit des „Erziehungskünstlers“ bzw. der Lehrperson. Eine Haltung der „Wertschätzung“ kann somit lediglich angestrebt, entwickelt, eingeübt, vorgelebt und beispielhaft praktiziert werden; sie kann jedoch nicht „aufoktroziert“, „verordnet“ oder „erzungen“ werden. Dies gilt für Schüler/innen und Lehrpersonen in gleicher Weise.

Vor dem Hintergrund der o. g. Vorbemerkungen sollen nun also Aspekte einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ beschrieben werden, die der Vielschichtigkeit und dem Facettenreichtum des Begriffs der „Wertschätzung“, wie er in der theoretischen Grundlegung dieser Studie entfaltet wurde, gerecht werden. Inhaltlich basieren die im Folgenden vorgestellten „Dimensionen pädagogischer Wertschätzungskunst“ im Wesentlichen auf der Neukonzeption des „pädagogischen Wertschätzungsbegriffs“, wie er in Kap. 2 *systematisch* entwickelt wurde. Auch wertschätzungsrelevante Aspekte aus der Geschichte der Pädagogik, wie sie im Rahmen der *historischen* Spurensuche in Kap. 3 herausgearbeitet wurden, fließen in den nun folgenden Entwurf einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ mit ein. Schließlich sollen der inhaltlichen Konzeption einige weitere Gesichtspunkte ergänzend hinzugefügt werden, die für die *Praxis* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ relevant erscheinen, aber bisher noch keine Erwähnung gefunden haben. Insgesamt ergeben sich aus dieser Recherche *zwölf zentrale Aspekte*, welche die „Kunst der Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext umreißen. Diese Aspekte können zugleich als eine Art „Wegweiser“ bzw. „Kompass“ für Lehrpersonen dienen, die sich in Richtung des professionsbezogenen Ziels, eine im umfassenden Sinne „wertschätzende Lehrperson“ zu werden, auf den Weg machen wollen. Im Folgenden sollen diese Aspekte zunächst im Überblick vorgestellt werden, bevor dann ihre Erläuterung im Einzelnen erfolgt.

Zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst

1. Die Kunst des Verstehens
2. Die Kunst der Einfühlung
3. Die Kunst der Authentizität
4. Die Kunst der Achtsamkeit
5. Die Kunst des pädagogischen Taktes
6. Die Kunst der dialogischen Begegnung
7. Die Kunst der vertrauensvollen Beziehung
8. Die Kunst der wertschätzenden Kommunikation
9. Die Kunst des Anteilnehmens
10. Die Kunst des Wohlwollens
11. Die Kunst des Humors
12. Die Kunst der Gelassenheit

Im Folgenden sollen die o. g. zwölf Aspekte einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ näher begründet, entfaltet und veranschaulicht werden. Dabei soll einerseits auf bereits erwähnte Autoren und ihre Konzepte zurückgegriffen werden, andererseits sollen aber auch weitere Perspektiven, die im Rahmen des Themas „Wertschätzungskunst“ relevant sind, mit einbezogen werden.

1. Die Kunst des Verstehens

Eine zentrale Kategorie im Rahmen pädagogischer Wertschätzungskunst ist diejenige des „Verstehens“. Etymologisch stammt das Wort „verstehen“ vom Verb *firstān* (ahd.) und *verstēn* bzw. *verstān* (mhd.) ab. Laut Herkunftswörterbuch zeigt sich bereits im Althochdeutschen die Bedeutung „wahrnehmen, geistig auffassen, erkennen“, zu der dann im Mittelhochdeutschen die Bedeutungsvariante „eine klare Vorstellung von etwas haben, etwas können, sich auf etwas verstehen“ tritt (vgl. DUDEN-Redaktion: Das Herkunftswörterbuch, 1. Aufl., Band 7). Im 18. Jahrhundert wird das Bedeutungsspektrum nochmals erweitert im Sinne von „sich verstehen, einverstanden sein“ (ebd.). Auch heute noch weist der Begriff des „Verstehens“ vielfältige Facetten auf. In Anlehnung an die Bedeutungsexplikation bei DUDEN kann man dabei m. E. vier zentrale Aspekte von „Verstehen“ unterscheiden: 1. *geistiges Verstehen*: den Sinn von etwas erfassen, etwas begreifen, etwas in bestimmter Weise auslegen, deuten, auffassen; 2. *psychologisches Verstehen*: sich in jemanden bzw. in jemandes Lage hineinversetzen können, Verständnis für jemanden haben bzw. zeigen; 3. *soziales Verstehen*: gut mit jemandem auskommen, ein gutes Verhältnis haben; 4. *kompetenzbezogenes Verstehen*: etwas gut können, beherrschen, zu etwas befähigt, in der Lage sein (vgl. online unter URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/verstehen> [Stand: 04.06.2017]). Für den Kontext einer pädagogischen Wertschätzungskunst ist das „Verstehen“ in jeder der o. g. Bedeutungsfacetten wichtig. Zum einen sollte eine Lehrperson freilich die Kunst beherrschen, Aussagen von Kindern und Jugendlichen *mental* zu verstehen, sie geistig zu erfassen, sie einzuordnen und sie zu deuten. Zum anderen ist aber auch die Fähigkeit des *psychologischen* Verstehens im Sinne eines Sich-Hineinversetzen-Könnens in junge Menschen und ihre Lage für Lehrpersonen von zentraler Bedeutung. Auch das *soziale* Verstehen im Sinne eines guten Miteinander-Auskommens in der alltäglichen sozialen Interaktion und Kommunikation sowie das gute Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen ist ein nicht zu unterschätzender Faktor im Rahmen pädagogischer Wertschätzungskunst. Im Sinne eines *kompetenzbezogenen* Verstehens schließlich ist es nicht nur von Bedeutung, dass eine Lehrperson sich auf die „Kunst der Wertschätzung“ versteht, sondern auch, dass sie Kindern und Jugendlichen dazu verhilft, diesbezügliche Kompetenzen *selbst* zu entwickeln.

In der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik spielt der Begriff des „Verstehens“ ebenfalls eine zentrale Rolle; auch hier hat er im Laufe der Zeit vielfältige Bedeutungszuschreibungen erfahren. So spricht etwa FRIEDRICH SCHLEIERMACHER in seinen Vorlesungen über „Hermeneutik und Kritik“ am Beginn des 19. Jahrhunderts von der Hermeneutik als einer „Kunst des Verstehens“, die sich auf die gesprochene bzw. schriftlich fixierte Rede eines anderen Menschen bezieht

(SCHLEIERMACHER 1805ff/1995, S. 75). Obgleich die grundlegende Differenz zwischen dem verstehenden Subjekt und dem zu verstehenden Objekt nie ganz aufgehoben werden kann, gelangt der Interpret durch das intensive geistige Durchdringen einer mündlich vorgetragenen Rede oder eines schriftlich fixierten Textes in einem fortlaufenden zirkulären Wechselspiel zwischen objektiven sprachlichen Zeichen und subjektiven Deutungen, dem sog. „hermeneutischen Zirkel“, schließlich zu einem immer tieferen „Verstehen“ derselben. Ein vollständiges und eindeutiges Verstehen kann es jedoch nach SCHLEIERMACHER nicht geben (vgl. auch ZIRFAS 2015, S. 32). – Auch der Lebensphilosoph WILHELM DILTHEY spricht am Beginn des 20. Jahrhunderts von der „Kunst des Verstehens“, die – z. B. bei der Auslegung von Texten, aber auch im Kontext des Verstehens von anderen „Lebensäußerungen“ wie einem Kunstwerk, einem Tanz oder der Gestik bzw. Mimik eines Menschen – eine gewisse geistige „Verwandtschaft“ zwischen dem verstehenden Subjekt und der zu verstehenden „Lebensäußerung“ voraussetzt. Je „fremder“ diese ist, desto mehr ist das „Verstehen“ des Subjekts gefordert. So wird die Kunst des Verstehens nach DILTHEY „... überall erfordert, wo etwas fremd ist, das die Kunst des Verstehens zu eigen machen soll“ (DILTHEY 1910/1958, S. 225). Diese Grundthese von der Notwendigkeit des „Verstehens“ – insbesondere gegenüber dem zunächst „fremd“ Erscheinenden – kann m. E. bis heute unverändert Gültigkeit beanspruchen.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich HANS-GEORG GADAMER, der als Begründer der „philosophischen Hermeneutik“ gilt⁷⁴, in seinen Schriften in umfassender Weise mit dem Thema des „Verstehens“ auseinandergesetzt. „Das Phänomen des Verstehens durchzieht ... alle menschlichen Weltbezüge“, stellt der Autor in seinem wohl bekanntesten Werk „Wahrheit und Methode“ fest, das den Untertitel „Grundlinien einer philosophischen Hermeneutik“ trägt (GADAMER 1960/2010, S. 1). Dieses „Verstehen“ in allen seinen Spielarten zählt GADAMER zu den „Erfahrungsweisen, in denen sich Wahrheit kundtut, die nicht mit den methodischen Mitteln der Wissenschaft verifiziert werden kann“ (ebd., S. 2). In der Sprache als der „Mitte“ zwischen dem Ich und der Welt, in der sich die „Verständigung der Partner“ und das „Einverständnis über die Sache“ vollzieht, sieht GADAMER das zentrale Medium hermeneutischer Erfahrung (ebd., S. 387). Da dieses „Einverständnis“ nicht ohne Weiteres herzustellen ist, erfordert der Prozess des Verstehens immer auch eine „Situation der Verständigung im Gespräch“ (ebd., S. 389). „Das heißt, die Sprache ist überhaupt nur, was sie ist, wenn sie Verständigungsversuche, wenn sie Austausch und

74 HANS-GEORG GADAMER unternimmt in seiner Hauptschrift „Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“ u. a. den Versuch, die Hermeneutik aus ihrer Rolle als „Hilfsmethode“ für bestimmte Fachwissenschaften herausheben und ihr einen universellen Charakter zuzusprechen. Dabei betont er nicht nur die *Geschichtlichkeit* des Verstehens, sondern auch die besondere Bedeutung, die der *Sprache* und dem *Gespräch* im Prozess des „Verstehens“ und der „Verständigung“ zukommen (vgl. GADAMER 1960/2010, S. 270ff und S. 387ff). Ein „Verstehen“ ohne „Vorurteile“ bzw. „Vormeinungen“ ist nach Auffassung GADAMERS nicht möglich; „Vorannahmen“ sind gleichsam „Bedingungen des Verstehens“, die bei jedem Verstehensprozess unvermeidlich sind (vgl. ebd., S. 270ff).

Rede und Gegenrede erfährt, wenn sie Antwort und Frage ist“ (GADAMER 1990/2017, S. 3)⁷⁵. Die pädagogische Relevanz dieser These liegt auf der Hand. GADAMER sieht somit die Notwendigkeit, eine grundsätzliche *Offenheit* für das Gespräch sowie eine prinzipielle *Bereitschaft* zu entwickeln, die Sichtweisen anderer Menschen als erkenntnisfördernd zu betrachten. Für die „Kunst des Verstehens“ im pädagogischen Kontext ist diese Einsicht grundlegend. „Bildung heißt, sich die Dinge vom Standpunkt des Anderen ansehen können“, formuliert der Philosoph (ebd., S. 10). Diese Fähigkeit zum Perspektivwechsel im Verständigungsprozess ist im Sinne GADAMERs jedoch keine einfach zu bewältigende Aufgabe – im Gegenteil: „Sich in der Welt verstehen ... heißt, sich *miteinander* zu verstehen. Und miteinander verstehen, das heißt *den Anderen* verstehen. Und das ist *moralisch*, nicht logisch, die schwerste menschliche Aufgabe überhaupt“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 3). Dennoch lohnt sich nach Auffassung des Philosophen das Bemühen um ein tieferes Verstehen des anderen – auch des uns zunächst fremden Menschen. „Wir müssen lernen, dass gerade im Hören auf den Anderen der eigentliche Weg sich öffnet, in dem wir Solidaritäten finden“, führt GADAMER aus (ebd.). In einer Welt, die zunehmend von sozialer Abschottung, *fehlender* Solidarität und gesellschaftlicher Spaltung bedroht ist, kommt der „Kunst des Verstehens“ somit neben der *individuellen* und *sozialen* auch eine *globale* Bedeutung zu. In diesem Sinne kann auch die folgende Feststellung GADAMERs m. E. bis heute uneingeschränkt Gültigkeit beanspruchen: „Das Problem des Verstehens hat in den letzten Jahren eine große Aktualität gewonnen, gewiss nicht außer [sic] Zusammenhang mit der weltpolitischen und gesellschaftspolitischen Zuspitzung der unsere Gegenwart durchziehenden Spannungen“ (GADAMER 1970/2017, S. 8).⁷⁶ Somit gewinnt die „Kunst des Verstehens“ nicht nur im engeren Kontext der *pädagogischen Beziehung*, sondern auch im Hinblick auf die *globale Verständigung* zwischen Völkern und Kulturen eine zentrale Bedeutung, die ihrerseits wiederum pädagogisch relevant ist.

Auch weniger prominente Autoren haben sich in jüngerer Zeit mit dem Phänomen des „Verstehens“ beschäftigt. Für KAREN JOISTEN z. B. ist das „Verstehen“ eine „universale menschliche Leistung“, die prinzipiell jedem Menschen möglich ist (JOISTEN 2009, S. 9). Sie ist zugleich „die grundsätzliche Bedingung für ein funktionierendes Zusammenleben der Menschen“ (ebd.). Obgleich das „Verstehen-können“ dem Menschen „prinzipiell zu eigen“ und „untrennbar mit seinem Leben, Denken und Handeln verbunden“ ist, stellt es sich keinesfalls immer von selbst ein (vgl. ebd.). Dieses Phänomen lässt sich auch kommunikationstheoretisch erklären: Da Kommunikation im Alltag stets auch mit der Möglichkeit des „Missverstehens“

75 HANS-GEORG GADAMER (1990): Vortrag an der Universität Heidelberg über „Die Vielfalt der Sprachen und das Verstehen der Welt“. Auszüge daraus sind nachhörbar und nachlesbar bei: HANS-GEORG GADAMER, Philosophie des Verstehens; Autor: G. BACHMANN; SWR 2 Manuskript; online unter URL: <http://www.swr.de/>; > SWR 2 Wissen/Manuskript/Sendung vom 10. März 2017.

76 HANS-GEORG GADAMER (1970): Vortrag im Rahmen der SWR-Aula; Quelle des Zitats: Siehe das in der vorangegangenen Anmerkung genannte SWR 2-online-Manuskript vom 10. März 2017.

hens“⁷⁷ verbunden ist, bedarf es des ständigen Austauschs und der kommunikativen Rückversicherung, ob das „Verstandene“ – kommunikationstheoretisch formuliert – auch tatsächlich im Sinne des „Senders“ einer „Botschaft“ vom „Empfänger“ aufgenommen wurde (vgl. WATZLAWICK/BEAVIN/JACKSON 2003; SCHULZ VON THUN 2005). Hierbei spielt – wie bei jedem hermeneutischen Prozess – immer auch das *Subjekt* des Verstehenden bzw. des Empfängers eine Rolle. REINHOLD MILLER spricht zu Recht davon, dass „das Verstehen von Mitteilungen ein zirkulärer Vorgang, ein dialogischer Prozess“ sei (MILLER 2011, S. 103). „Verstehen heißt, in die Welt der anderen einzutauchen – ohne jedoch den Kontakt zu sich selbst zu verlieren“, stellt der Autor in seiner „Beziehungsdidaktik“ fest (ebd.). So kann ein „Verstehen“ sich immer nur annäherungsweise entfalten; im Sinne eines „hermeneutischen Zirkels“ muss die „Kunst des Verstehens“ – auch diejenige des Verstehens von *Menschen* – in einem lebendigen wechselseitigen Prozess stets neu geübt und weiterentwickelt werden. Dies gilt aufgrund des – bei *jungen* Menschen in besonderer Weise zu beachtenden – sozialen Grundbedürfnisses, in möglichst umfassendem Sinne *gehört* und *verstanden* zu werden, im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in besonderer Weise. Nur durch erlebtes „Verstehen“ und erfahrbar gewordenes „Verständnis“ kann bei Kindern und Jugendlichen eine tragfähige Basis für die *eigene* Entwicklung und Ausbildung der „Kunst gegenseitigen Verstehens“ grundgelegt werden. Insofern zählt die „Kunst des Verstehens“ zweifellos zu den *grundlegenden* Aspekten pädagogischer Wertschätzungskunst.

2. Die Kunst der Einfühlung

Während die oben beschriebene „Kunst des Verstehens“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ primär die *rationale* Ebene im Sinne eines intellektuellen „Begreifens“ der geistigen Auffassungen, der persönlichen Standpunkte, der individuellen Potenziale, der besonderen Schwierigkeiten und der sozialen Lebenssituation des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen umfasst, steht bei der „Kunst der Einfühlung“ stärker die *emotionale* Dimension der Schülerpersönlichkeit im Vordergrund der Wahrnehmung und des pädagogischen Bemühens von Lehrpersonen. Um auch die emotionale Persönlichkeitsebene bei Kindern und Jugendlichen umfassend wahrnehmen, anerkennen, wertschätzen und in das pädagogische Handeln einbeziehen zu können, bedarf es zweifellos eines hohen Maßes an Einfühlungsvermögen, Feinfühligkeit und Empathie seitens der Lehrperson. Auch die diesbezüglichen *emotionalen* Lehrkompetenzen gilt es im Rahmen einer „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ zu entwickeln. Im Sinne des Konzepts der Entwicklung von „Feinfühligkeit“, das bisher überwiegend im Bereich der Säuglings- und Kleinkinderziehung zur Anwendung kommt, erscheint es im Rahmen einer

77 REINHOLD MILLER beschreibt diese kommunikationstheoretische Grundgegebenheit wie folgt: „Zwischen dem, was ich denke, dem, was ich sagen will, dem, was ich zu sagen glaube, und dem, was ich wirklich sage, dem, was Sie hören wollen, dem, was Sie hören, dem, was Sie zu verstehen glauben, dem, was Sie verstehen wollen, und dem, was Sie wirklich verstehen, gibt es mindestens neun Möglichkeiten, sich nicht zu verstehen“ (MILLER 2011, S. 104).

„Wertschätzungspädagogik“ durchaus als sinnvoll, ein solches „feinfühliges“ Wahrnehmen *von* und Eingehen *auf* junge Menschen auch auf den Bereich der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen in Schule und Unterricht zu übertragen (vgl. das Konzept der „Feinfühligkeit“ bzw. „sensitiven Responsivität“ in der Bindungsforschung bei AINSWORTH et al. 1978; AHNERT 2014; GROSSMANN/GROSSMANN 2012 und 2015; BRISCH 2015, 2016 und 2017 u. a.). Die Schulung der feinen und exakten Wahrnehmung aller Aspekte des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen ist zweifellos eine zentrale Kompetenz im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die einer empathischen „Resonanz“ (vgl. ROSA/ENDRES 2016) seitens der Lehrperson notwendig vorausgehen muss.

Da die „Kunst der Einfühlung“ eng mit der *Persönlichkeit* des Lehrers bzw. der Lehrerin verbunden ist, gestaltet sich hier der Zugang „*von außen*“ – etwa im Rahmen der gängigen Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungsformate, die in der Regel stärker *sachbezogen* und weniger *persönlichkeitsnah* konzipiert sind – wohl eher schwierig. Eine wirksame Auseinandersetzung mit der eigenen „Empathiefähigkeit“ kann somit eher in *selbsterfahrungsbezogenen* „Settings“ stattfinden, innerhalb derer sich Lehrpersonen in einem geschützten Raum öffnen, bewertungsfrei zeigen und persönlichkeitsorientiert weiterentwickeln können. Hierfür kommen etwa Supervisionsgruppen, Fallbesprechungsgruppen, kollegiale Beratungsgruppen oder pädagogische Encountergruppen in Frage, die sich der Förderung der individuellen *Empathiefähigkeit* – und der Erkenntnis derjenigen psychologischen Faktoren, die diese ggf. hemmen oder fördern – gezielt und personennah widmen. In jedem Fall setzt auch die Entwicklung der „Kunst der Einfühlung“ eine besondere Offenheit seitens der Lehrpersonen voraus, welche stets auch die Bereitschaft zu ehrlichen „Rückmeldungen“ und entwicklungsfördernden „Feedbacks“ beinhaltet. „Man kann andere Menschen nicht tiefer verstehen, als man sich selbst versteht“, stellt der dänische Schriftsteller PETER HØG fest (in: HARMS 2015, S. 3). „Empathie“ im pädagogischen Bezug kann somit ohne die Fähigkeit und die Bereitschaft von Lehrpersonen zu feinfühligem, vorurteilsfreier und selbstwertschätzender psychischer Introspektion nicht gelingen. „Wenn es dunkle Bereiche in dir selbst gibt, mit denen du nicht in Kontakt stehst, dann entgehen sie dir auch im anderen“, führt HØG treffend aus (ebd.). Dies macht einmal mehr deutlich, dass es sich bei der „pädagogischen Einfühlung“ um eine „Kunst“ handelt, die nur durch beständige persönliche Weiterentwicklung jeder einzelnen Lehrperson erlernt werden kann.

Obgleich die „Kunst der pädagogischen Einfühlung“ nicht im klassischen Sinne „lehrbar“ ist, gibt es dennoch „Trainingsprogramme“ für Lehrergruppen, die es den Teilnehmer/innen ermöglichen, ihre „Empathiekompetenz“ zu stärken. Praktische Übungen und „Werkzeuge“ für Lehrpersonen zur Weiterentwicklung ihrer „Empathiefähigkeit“ finden sich z. B. in dem bereits erwähnten Buch von HART/KINDLE HODSON mit dem Titel „Empathie im Klassenzimmer“ (HART/KINDLE HODSON 2006, S. 41ff). Die Autorinnen weisen zu Recht darauf hin, dass „Empathie“ weder ein „statischer Zustand“ ist, der sich irgendwann dauerhaft einstellt – noch ein „Fach“, das wie jedes andere unterrichtet werden kann (ebd., S. 6). „Sich empathisch verbinden ist *eine Art, in Beziehung zu sein*“, stellen die Autorinnen fest (ebd.). Dieser Auffassung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass es im Unterricht

mehrere Formen von Beziehungen gibt, die mehr oder weniger von „Empathie“ getragen sein können: 1. die Beziehung der Lehrperson zu sich selbst; 2. die Beziehung der Lehrperson zu ihren Schüler/innen; 3. die Beziehung der Schüler/innen zu sich selbst und 4. die Beziehung der Schüler/innen untereinander (vgl. ebd., S. 25). „Wenn wir die Dynamiken dieser Beziehungen betrachten und uns bewusst machen, wie sie durch unsere Werte und Handlungen beeinflusst werden, vergrößern wir, Schritt für Schritt, die Möglichkeiten zur Einrichtung eines Klassenraums, der auf *empfindlichen Beziehungen* basiert“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Festzuhalten bleibt, dass eine empathische Haltung nur innerhalb konkreter *Beziehungen* entwickelt werden kann – unabhängig davon, ob dies im Schulalltag oder in gesonderten „Trainingsgruppen“ für Lehrpersonen geschieht. Am wirksamsten für die Entwicklung einer „pädagogischen Einfühlung“ ist vermutlich eine Kombination aus beidem: eine bewusst erlebte pädagogische Praxis, die dann in Supervisionsgruppen professionell reflektiert, differenziert nachempfunden und kompetent aufgearbeitet wird. Wichtig ist, dass dies in einem angst- und bewertungsfreien Raum geschieht.

Bereits CARL ROGERS hat darauf hingewiesen, dass die Haltung der „Empathie“ die Bereitschaft und die Fähigkeit beinhaltet, „das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten ... so wahrzunehmen, als ob man die Person selbst wäre“ (ROGERS 1959, S. 210f; vgl. Kap. 2.2.5). Dass ein solches „Einfühlungsvermögen“ hohe Anforderungen an Lehrpersonen stellt, liegt auf der Hand. Dennoch ist für ROGERS „Empathie“ ein „Konzept mit großer Reichweite“, das nicht nur im psychotherapeutischen, sondern auch im pädagogischen Kontext eine Fülle positiver Wirkungen zeitigt (ROGERS/ROSENBERG 1980, S. 82). Diese liegen nicht nur im Bereich der Aufhebung von Entfremdung, der Entwicklung des Gefühls von Zugehörigkeit und der Steigerung des Wohlbefindens, sondern auch in einer Zunahme an „Selbstwertschätzung“, ohne die eine gesunde psychische Entwicklung, eine gelingende soziale Integration und die Ausbildung einer positiven Lernmotivation nicht möglich sind. Die Protagonisten der „Humanistischen Pädagogik“ haben das Konzept der „Empathie“ aufgegriffen und für den Erziehungskontext neu formuliert (vgl. Kap. 2.3). Insbesondere die diesbezüglichen – empirisch gestützten – Aussagen von TAUSCH/TAUSCH haben deutlich gemacht, wie zentral wichtig die Dimension des „einfühlenden Verstehens“ durch Lehrpersonen für die Entwicklung von Schüler/innen in allen Bereichen ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihres Lernprozesses ist (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1989, S. 178ff; vgl. Kap. 2.3.4). Im Kontext der Beschreibung „förderlichen Verhaltens“ von Lehrpersonen ist im Rahmen der „humanistischen Pädagogik“ immer wieder hervorgehoben worden, dass „Empathie“ und „Bewertung“ zwei grundsätzlich *inkompatible* Verhaltensweisen sind. „Empathie“ meint gerade *nicht* ein wertendes, sondern „ein sensibles, einführendes, vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der inneren Welt des Anderen“ (ebd., S. 179) – im pädagogischen Kontext also des Kindes bzw. des Jugendlichen. Wenn man bedenkt, wie dominant die *Beurteilungsfunktion* von Lehrpersonen in der überwiegenden Zahl der Schulen auch in der Gegenwart noch ist, so liegt es nahe, die Entwicklung einer „Kunst der Einfühlung“ als eine *kollektive Aufgabe* zu betrachten, die das Schulwesen als Ganzes betrifft und herausfordert.

Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass die „Kunst der Empathie“ inhaltlich in engem Zusammenhang mit dem Konzept des „Mitgefühls“ steht, das insbesondere in der philosophischen und kulturellen Tradition Asiens eine wichtige Rolle spielt und dort als eine zentrale *ethische Kategorie* ausgewiesen wird (vgl. DALAI LAMA 2006, 2008, 2014, 2017). So erläutert TENZIN GYATSO, der vierzehnte DALAI LAMA, in seiner Vision des zukünftigen Menschen⁷⁸, die auf einer *universellen Ethik* beruht: „Wir können Einfühlungsvermögen entwickeln, die Fähigkeit, uns mit den Empfindungen und dem Leid der anderen verbunden zu fühlen; und dadurch sind wir in der Lage, anderen Wesen mehr Mitgefühl entgegenzubringen“ (DALAI LAMA 2002, S. 86). Dieses „Mitgefühl“ hat etwas mit der Qualität des „Herzens“ zu tun, von der bereits PESTALOZZI in seinem Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ sprach (PESTALOZZI 1799/1983, S. 225f; vgl. Kap. 3.1.2). Die Kinderpsychologin JIRINA PREKOP bezeichnet „Einfühlung“ als die „Intelligenz des Herzens“ (vgl. PREKOP 2002). Auch in der jüdisch-christlichen und in der humanistischen Tradition des Abendlandes – insbesondere seit der Befreiung von der Gewaltherrschaft der NS-Diktatur und dem Ende des zweiten Weltkrieges – wurde das Maß an „Mitgefühl“, das eine Gesellschaft aufbringt, immer wieder als ein Gradmesser für „Menschlichkeit“ angesehen. So stellt etwa ARNO GRUEN in seinem gesellschaftskritischen Buch über den „Verlust des Mitgefühls“ fest: „Die Frage nach dem Mitgefühl des Menschen ist die Frage nach seinem Menschsein, seiner Identität“ (GRUEN 2005, S. 9). Umgekehrt bedeutet dies, dass ein *Mangel an Mitgefühl* in einer Gesellschaft den Anfang und die Grundlage für Unmenschlichkeit, Verrohung und Barbarei bildet. „Auschwitz ist ein mahnendes Beispiel dafür, wozu Menschsein ohne Mitgefühl entarten kann“, gibt GRUEN zu bedenken (ebd.). Auch *gesellschaftspolitisch* kommt somit einer „einfühlsamen“ Erziehung und einer Bildung, die zur Entwicklung von „Empathie“ und „Mitgefühl“ beiträgt, eine bedeutende Rolle zu. Die „Kunst der Einfühlung“ als eine pädagogische Haltung von Lehrpersonen an Schulen bewusst zu kultivieren – und die Bereitschaft zur Entwicklung einer empathischen Haltung auch der nachwachsenden Generation zu ermöglichen – ist somit eine pädagogische Gegenwartsaufgabe von nicht zu unterschätzender Relevanz. Als Bestandteil einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist ihre Beachtung unverzichtbar.

78 Aus einem Vortrag, den der DALAI LAMA in Pusch Ridge/Arizona zu dem Thema „Liebe und Mitgefühl entwickeln“ im September 1993 gehalten hat. TENZIN GYATSO weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich in der Kultivierung der Geisteshaltung des „Mitgefühls“ die „Essenz“ von Buddhas Lehre entfaltet. Er beruft sich dabei auf das *Praktimoksha-Sutra*, eine Schrift des Buddha über Ethik und Selbstdisziplin, die das Kernstück der ethischen Unterweisung des Buddhismus bildet. Abgedruckt in: DALAI LAMA (2002): Der Mensch der Zukunft. Meine Vision; aus dem Englischen von MICHAEL WALLOSSEK; Bern u. a.: O. W. Barth. Ähnlich äußert sich der DALAI LAMA auch in seinem „Appell an die Welt“ aus dem Jahr 2015, in dessen Vorwort der Herausgeber FRANZ ALT von einer „Revolution der Empathie und des Mitgefühls“ spricht (DALAI LAMA/Franz ALT 2015: Der Appell des DALAI LAMA an die Welt. Ethik ist wichtiger als Religion. Wals u. a.: Benevento Publishing; S. 7).

3. Die Kunst der Authentizität

Ein weiterer wichtiger Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist die „Kunst der Authentizität“, die für wertschätzende Lehrpersonen ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellt. Da Kinder und Jugendliche sehr genau spüren, ob ein Lehrer bzw. eine Lehrerin authentisch, echt, aufrichtig und glaubwürdig ist – oder ob sich die Lehrperson hinter einer professionellen (oder auch neurotischen) „Fassade“ versteckt –, gehört die Kunst, ein „Lehrer ohne Maske“ (vgl. GUDJONS/REINERT 1981) zu sein bzw. ein solcher zu werden, zweifellos zu den grundlegenden Kompetenzen von Lehrpersonen, die sich einer wertschätzenden Pädagogik verpflichtet fühlen. Für Pädagog/innen, die sich um eine wertschätzende Haltung und ein dieser entsprechendes Verhalten gegenüber Kindern und Jugendlichen bemühen, ist es zweifellos eine wichtige Aufgabe, sich zunächst in der Kunst der „Selbstwertschätzung“ zu üben, die sich stets auf das *authentische* eigene Selbst bezieht. Nur so können Lehrer/innen jungen Menschen als *glaubwürdige* persönliche Vorbilder dienen. Als Modelle für die Entwicklung von „Identität“, „Integrität“ und „Glaubwürdigkeit“ kommt Lehrpersonen gegenüber Schüler/innen aller Altersgruppen hierbei eine besondere Verantwortung zu, da die diesbezügliche persönliche Verfasstheit von Lehrer/innen nachweislich einen großen Einfluss nicht nur auf die Lernentwicklung, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen besitzt – unabhängig davon, ob den Lehrpersonen dies bewusst ist oder nicht.

Wie bereits in Kap. 2.2 ausgeführt, wurde „Authentizität“ insbesondere im Rahmen der „*Humanistischen Psychologie*“ seit Mitte des 20. Jahrhunderts als eine grundlegende „hilfreiche Haltung“ nicht nur für Psychotherapeut/innen ihren Klient/innen gegenüber ausgewiesen, sondern in einem erweiterten Sinne auch als eine *alle* Menschen – unabhängig von ihrer beruflichen Rolle – einschließende „humane Grundhaltung“ charakterisiert (vgl. ROGERS 1992, S. 50). ROGERS hat anhand umfangreicher empirischer „Falldarstellungen“ in überzeugender Weise herausgearbeitet, wie eine *kongruente* (d. h. mit sich selbst übereinstimmende) bzw. *authentische* Haltung und Verhaltensweise von Psychotherapeut/innen, aber auch von Menschen allgemein bei dem „Gegenüber“ wichtige Wachstumsprozesse anregen und Persönlichkeitspotenziale freilegen kann (vgl. ROGERS 1992, S. 115 und 120). Gleichzeitig hat ROGERS darauf hingewiesen, dass es angesichts von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, welche die freie Persönlichkeitsentwicklung auch heute noch in oft negativer Weise beeinflussen, beeinträchtigen oder einschränken, in unserer Gesellschaft nicht immer ein leichtes Unterfangen ist, „das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist“ (ROGERS 1992, S. 116f; vgl. auch KIERKEGAARD 2008, S. 457). Vielmehr sei es eine „oftmals schmerzvolle und beunruhigende Suche“, die demjenigen bevorsteht, der aufrichtig nach der „Realität des Selbst“ zu forschen beginnt (ROGERS 1992, S. 117). Diese psychologische Tatsache, auf die auch ALICE MILLER in ihrer Studie über die „Suche nach dem wahren Selbst“ hingewiesen hat (vgl. MILLER 1981, S. 32ff und 1997, S. 11ff), ist im Sinne der vorangegangenen Ausführungen zweifellos auch für Lehrer/innen und Erzieher/innen relevant, die als Person authentisch und glaubwürdig sein wollen.

Im Rahmen der „*Humanistischen Pädagogik*“, die von ROGERS bereits ausdrücklich mitbedacht und antizipiert wurde (vgl. Kap. 2.2.5), wurde das Konzept der „Kongruenz“ bzw. „Authentizität“ explizit auf *Lehr- und Erziehungspersonen* übertragen, wobei die Bedeutung und die positiven Effekte dieser pädagogischen Haltung für die Persönlichkeitsentwicklung und die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen empirisch untersucht, ausführlich belegt und differenziert herausgearbeitet wurden (vgl. Kap. 2.3; vgl. insbesondere TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 227ff). Im Rahmen ihrer umfangreichen Studien zum Lehrerverhalten in Schulen konnten TAUSCH/TAUSCH die „Dimension *Echtheit – Aufrichtigkeit*“ als eine von vier wesentlichen „Dimensionen förderlichen Verhaltens“ von Lehrpersonen identifizieren (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 214ff). Wie bereits in Kap. 2.3.4 ausgeführt, bedeutet „Echtheit“ für die beiden Psychologen und Schulforscher, dass die Lehrperson in Kontakt mit sich selbst ist – und dass ihr Verhalten, ihre Gestik und ihre Mimik mit ihrem Erleben, Fühlen und Denken übereinstimmen (vgl. ebd., S. 220). Eine im Sinne von TAUSCH/TAUSCH echte und aufrichtige Lehrperson „... verstellt sich nicht, sie verleugnet nicht Teile von sich. Sie ist bereit, das zu sein und sich so zu verhalten, wie sie wirklich ist, ohne Maske, ohne Panzer. Sie lebt ohne Fassade“ (ebd.). Dass die pädagogische Wirklichkeit dieser Idealvorstellung von einer „echten“ und „aufrichtigen“ Lehrperson nicht immer gerecht wird, haben die Forscher in ihren Untersuchungen überzeugend aufgezeigt. Auch hinsichtlich der heutigen Schulwirklichkeit ist davon auszugehen, dass nicht alle Lehr- und Erziehungspersonen die „Kunst der Authentizität“ vollumfänglich beherrschen. Dies gibt zu der These Anlass, dass auch dieses Qualitätsmerkmal von Lehrpersonen einer beständigen Weiterentwicklung bedarf, die ohne die Bereitschaft zu einer psychologisch fundierten Selbsterkenntnis nicht gelingen kann.

Der Psychologe ERICH NEUMANN hat nach dem Ende des zweiten Weltkrieges, noch unter dem Eindruck von dessen menschenverachtender Grausamkeit stehend, in seinem Werk über „Tiefenpsychologie und neue Ethik“ darauf hingewiesen, dass der moderne Mensch „von seinem Thron herabsteigen und seine individuelle, konstitutionelle, schicksalsmäßige und historische Unvollkommenheit realisieren“ müsse (NEUMANN 1948/1984, S. 75). In diesem Sinne kann auch dem heutigen Lehrerhandeln eine „neue Ethik“ zugrunde gelegt werden, welche die *psychische Wirklichkeit* der individuellen Persönlichkeit – auch mit ihren Schattenseiten und Abgründen – nicht verleugnet, sondern sie zum Ausgangspunkt professioneller Selbstentwicklung macht. Das „Annehmen der eigenen Unvollkommenheit“ ist nach NEUMANN eine „außerordentlich schwere Aufgabe“, denn: „Jeder Mensch ... hat seine minderwertige Funktion und seinen Schatten, und die Assimilierung dieser Seite der Persönlichkeit fällt deswegen jedem Menschen gleich schwer“ (ebd., S. 75). Für eine Lehrperson, die professionell mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, ist es umso notwendiger, sich diesem „Schatten“ (JUNG 1978, S. 71ff) zu stellen, ihn wahrzunehmen und ihn zu integrieren, um den Schüler/innen als authentische und ganzheitliche Persönlichkeit begegnen zu können. Der Tiefenpsychologe CARL GUSTAV JUNG stellt hierzu fest: „Der *Schatten* ist ein moralisches Problem, welches das Ganze der Ichpersönlichkeit herausfordert“ (ebd.). Bei seiner „Realisierung“ handelt es sich nach Auffassung JUNGs darum,

„die dunklen Aspekte der Persönlichkeit als wirklich vorhanden anzuerkennen“ (ebd.). Und er führt aus: „Dieser Akt ist die unerlässliche Grundlage jeglicher Art von *Selbsterkenntnis* ...“ (ebd.). Eine solche Selbsterkenntnis ist jedoch unverzichtbar, wenn eine Lehr- und Erziehungsperson „authentisch“ sein will. Lehrpersonen mit einer stark ausgeprägten „Persona“ bzw. „Maske“, die ihr reales individuelles Sein nicht nur vor der Welt, sondern auch vor sich selbst verbergen müssen, können nicht die erforderliche „Authentizität“ in pädagogischen Beziehungen verkörpern, die junge Menschen brauchen, um sich selbst zu „echten“ und „wahrhaftigen“ Persönlichkeiten entwickeln zu können.

Eine Lehrperson, die sich der „Kunst der Authentizität“ verpflichtet weiß, ist nicht „fern“ und „unnahbar“ für die Schüler/innen, sondern zeigt sich menschlich, offen, echt und zugänglich. Im Sinne KORCZAKs ist sie für Kinder und Jugendliche ein glaubwürdiges und aufrichtiges Vorbild im eigenen Ringen, Suchen, Scheitern und Sich-wieder-Aufrichten – menschliche Grunderfahrungen also, welche eine *authentische* Lehr- und Erziehungsperson nicht leugnet, sondern pädagogisch integriert (vgl. Kap. 3.2.4; vgl. KORCZAK 1919/2014, S. 234). Der „Sokratische Eid“, den VON HENTIG einmal als pädagogische Selbstverpflichtung und als ethische Leitlinie für das Lehrerhandeln formuliert hat, enthält einen ähnlichen Gedanken. Nach Auffassung VON HENTIGs sollte eine Lehrperson sich innerlich verpflichten, so gut sie kann „... selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt“ (VON HENTIG 1993, S. 247). Auch dies ist zweifellos ein wichtiger Aspekt einer pädagogischen „Kunst der Authentizität“. Letztere muss jedoch aus pädagogischer Verantwortung immer auch „selektiv“ sein, um Überforderungen seitens der Kinder und Jugendlichen zu vermeiden. Auf diese Notwendigkeit hat vor allem die humanistische Psychologin und Lehrersupervisorin COHN hingewiesen, die im Zusammenhang mit der Haltung und dem Verhalten von Gruppenleitungen bzw. Lehrpersonen von der Notwendigkeit einer „*selektiven Authentizität*“ spricht, bei welcher die Leitungsperson sich ihrer wahren Gefühle und Gedanken zwar durchaus bewusst ist, diese aber nicht in jeder Situation – quasi „ungefiltert“ – an Kinder und Jugendliche weitergibt (vgl. COHN 1993, S. 49; vgl. Kap. 2.2.7). COHN beschreibt das Prinzip der „selektiven Authentizität“ wie folgt: „Was ich sage, soll echt sein. Jedoch ich wähle, *was* ich sage, situationsentsprechend“ (ebd.). Eine wertschätzende Lehrperson sollte also in jeder Situation neu abwägen, wieviel „Ehrlichkeit“ gerade pädagogisch angemessen ist – und wo sie sich ggf. mit allzu offenen bzw. direkten Äußerungen besser zurückhält. Eine unbedachte oder konfrontative „Ehrlichkeit“ von Lehrpersonen kann u. U. auch verletzend, nicht wertschätzend und wenig förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sein. In dieser Hinsicht ist also beim Umgang mit „Authentizität“ und „Echtheit“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ die Entwicklung eines pädagogischen „Feingefühls“ erforderlich, das in verschiedenen Situationen mit je individuellen Kindern und Jugendlichen jeweils unterschiedliche pädagogische Verhaltensweisen seitens der Lehr- und Erziehungsperson verlangt.

Es lässt sich somit konstatieren, dass auch die „Kunst der Authentizität“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von jeder einzelnen Lehrerpersönlichkeit bewusst entwickelt und kultiviert werden muss, wenn sie als Lehr- und Erzieherperson überzeugend und glaubwürdig sein will. Die Fähigkeit, „kongruent“ und „authentisch“ vor einer Klasse zu stehen und Schüler/innen „echt“ und „aufrichtig“ zu begegnen, ist keine Selbstverständlichkeit – insbesondere dann nicht, wenn Lehrpersonen in ihrer eigenen biographischen Entwicklung durch ungünstige Erziehungs- und Sozialisationseinflüsse nicht in ausreichendem Maße die Möglichkeit hatten, ihr „wahres Selbst“ frei und authentisch zu entfalten. Von daher bedarf es zur Ausbildung wie zur Ausübung dieser pädagogischen „Kunst“ stets der bewussten Introspektion und Selbstreflexion, um ein angemessenes Maß an „selektiver Authentizität“ im Schulalltag zu verwirklichen. Auch hierbei können kritisch-wertschätzende kollegiale Rückmeldungen hilfreich und wegweisend sein, aber auch Feedbacks von Schüler/innen, die in der Regel ein sehr feines Sensorium für die Echtheit und Glaubwürdigkeit ihrer Lehrpersonen besitzen. In Zeiten von sogenannten „alternativen Fakten“ und bewusst verbreiteten „fake news“, welche die Grenze zwischen Wahrheit und Lüge oftmals willkürlich verschwimmen lassen, erhöht sich die pädagogische Bedeutung von personalen Lehrerqualitäten, die mit „Wahrhaftigkeit“, „Aufrichtigkeit“ und „Glaubwürdigkeit“ zu tun haben, in besonderer Weise. Nur eine Lehrperson, die diese pädagogisch relevanten Persönlichkeitseigenschaften in hohem Maße entwickelt hat, wird als persönliches Vorbild, als glaubwürdige/r Wissensvermittler/in und als vertrauenswürdige/r Lernbegleiter/in von Kindern und Jugendlichen akzeptiert werden – und hat somit die Möglichkeit, im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ wirksam zu handeln.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: „Wir alle sollten den Unterschied zwischen dem, was authentisch und echt ist, und dem, was pure Fassade ist, zu [sic] erkennen lernen“, wie ERICH FROMM zu Recht gefordert hat (FROMM 2015, S. 141)⁷⁹. Für Lehrpersonen setzt dies die Bereitschaft voraus, zunächst einmal die *eigenen* „Fassaden“ zu erkennen und sich beständig in der „Kunst der Authentizität“ zu üben. Um diese „authentische Realisierung der Persönlichkeit“ (ebd., S. 43) auch den nachwachsenden Generationen zu ermöglichen, ist es unerlässlich, dass Lehr- und Erziehungspersonen sich zu „echten“, authentischen und glaubwürdigen Persönlichkeiten entwickeln, die keine vermeintlich „professionelle“, unwahrhaftige oder entstellende Fassade vor sich hertragen. Das Erlernen der „Kunst der Authentizität“ ist somit für heutige Lehrpersonen eine notwendige Selbstentwicklungsaufgabe, die ein unverzichtbares Element einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellt.

79 Das Zitat ist dem Sammelband „Authentisch leben“ mit Texten von ERICH FROMM entnommen, der von RAINER FUNK herausgegeben wurde und 2015 bei Herder in Freiburg in 10. Auflage erschienen ist. Als Quelle werden die Texte „Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse“ (1974) und „Der kreative Mensch“ (1959) von ERICH FROMM angegeben (GA Bd. XII, S. 302 und GA Bd. IX, S. 399-407).

4. Die Kunst der Achtsamkeit

Ein weiterer Baustein pädagogischer „Wertschätzungskunst“ ist die „Kunst der Achtsamkeit“. In der westlichen Welt ist der Begriff der „Achtsamkeit“ in den letzten Jahren zweifellos zu einem Modewort geworden, das vor inflationärem Gebrauch keinesfalls geschützt ist. Dass „Achtsamkeit“ dennoch mehr als eine leere Worthülse ist, zeigt sich unmittelbar, wenn das Bedeutungsspektrum dieses Begriffs näher beleuchtet und bewusst mit Inhalt gefüllt wird, was im Folgenden – mit Blick auf eine „Pädagogik der Wertschätzung“ – versucht werden soll. Der Terminus „Achtsamkeit“ (engl. *mindfulness*) hat im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts – vorwiegend aus der spirituellen Tradition des Buddhismus kommend – im Westen weite Verbreitung gefunden. Obgleich „Achtsamkeit“ auch in der westlichen Tradition eine Rolle spielt – etwa im Kontext der kontemplativen Meditation (vgl. z. B. MASSA 1983; DÜRCKHEIM 1984; ENOMIYA-LASSALLE 1986, 2005; STEINDL-RAST 1990; MERTON 2012; JÄGER 2015)⁸⁰ oder auch im Rahmen von Programmen zur psychologischen Stressreduktion (vgl. z. B. KABAT-ZINN 2009, 2014, 2015; WEISS/HARRER/DIETZ 2012, 2016; MICHALAK/HEIDENREICH/ WILLIAMS 2013), wurde der ursprünglich aus der fernöstlichen Tradition stammende Begriff an der Wende des 20. zum 21. Jahrhundert verstärkt im Westen verbreitet – und ging vielfach eine Synthese mit westlichem Denken ein (vgl. z. B. GOLEMAN/DALAI LAMA 1998; HAYWARD/VARELA 2007; EKMAN/DALAI LAMA 2011; THICH NHAT HANH 2012, 2013, 2014; WETZEL 2014). Inzwischen konnten Psychologen, Neurowissenschaftler und Mediziner empirisch belegen, dass sich die Praxis der „Achtsamkeit“ positiv auf die psychische und gesundheitliche Verfassung von Menschen auswirkt (vgl. z. B. ZIMMERMANN/SPITZ/SCHMIDT 2013; LAZAR 2013; OTT 2013; ANDERSEN/REUSTER 2013; DOBOS/PAUL/CRAMER 2013; ZEIBIG 2017).⁸¹ Seit einigen Jahren hat sich auch die Pädagogik des Themas „Achtsamkeit“ angenommen, wobei die Darstellung von Programmen, Strategien

80 Obgleich in der christlichen Tradition eher selten von „Achtsamkeit“ gesprochen wird, so tauchen doch die Begriffe der „ungeteilten Aufmerksamkeit“, der „liebenden Versunkenheit“ und der „reinen Gegenwärtigkeit“ (vgl. z. B. MASSA 1983, S. 30ff) – insbesondere im Kontext der christlichen Mystik und der Praxis der Kontemplation – seit ihren Anfängen immer wieder auf. Gemeint ist hiermit ein Zustand tiefer meditativer Versenkung, der zugleich als höchste Stufe der „Bewusstheit“, des „Gewahrseins“ und des „Wachseins“ (STEINDL-RAST 1990, S. 11ff), bisweilen auch als ein Zustand der „Bewusstseinsleere“ und der „Wesensschau“ (vgl. ENOMIYA-LASSALLE 2005, S. 96ff und S. 135ff) oder als ein „transrationales Bewusstsein“ bzw. eine „universale Bewusstheit“, beschrieben wird (vgl. JÄGER 2015, S. 26ff und S. 138ff). Ansätze hierzu finden sich bereits bei den sog. „Wüstenvätern“ und in der christlichen Mystik des Mittelalters (vgl. hierzu z. B. GÖRG 2008: Die Wüstenväter; WEHR 2011: Die deutsche Mystik; RIHLE 2011: Die Wolke des Nichtwissens etc.).

81 Die Autoren stellen in ihrem fundierten Buch mit dem Titel: „Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft“ (2013) anhand von Forschungsbeiträgen aus unterschiedlichen Bereichen überzeugend dar, wie das 2500 Jahre alte Konzept der „Achtsamkeit“ durch aktuelle natur-, sozial- und geisteswissenschaftliche Untersuchungen empirisch erforscht und in seiner positiven Wirksamkeit für den Menschen in seiner psycho-physischen und sozialen Verfasstheit in vielfacher Hinsicht bestätigt wurde.

und Übungen für die schulische und häusliche Erziehungspraxis bei den Neuveröffentlichungen überwiegt (vgl. z. B. JENSEN 2017; WILLARD/SALTZMANN 2017; RECHTSCHAFFEN 2016; SIEGEL/PAYNE BRYSON 2013). Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung, eine kritische Reflexion und eine systematische Einordnung des Konzepts der „Achtsamkeit“ wurden bisher nur ansatzweise geleistet. Die bereits erwähnten – durchaus auch kritischen – Studien von DAUBER zum Thema „Achtsamkeit“ in der Pädagogik (DAUBER 2013, 2010, 2009), die Veröffentlichungen von KALTWASSER (2016, 2013, 2010, 2008), welche neben praktischen Übungen auch Ansätze zu einer theoretischen Fundierung des „Achtsamkeitsbegriffs“ in der Pädagogik enthalten, sowie die Beiträge von ELSHOLZ/KEUFFER (2013) und WEARE (2013) stellen hierbei eine Ausnahme dar. So hat etwa DAUBER den bemerkenswerten Versuch unternommen, die Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten mit erzieherischen Zielen in Verbindung zu bringen, wobei er auch mögliche „Fallstricke“ einer unreflektierten oder religiös-dogmatischen Achtsamkeitspraxis in der Schule kritisch reflektiert (vgl. DAUBER 2013, S. 197f und S. 201). Eine umfassende erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung des Themas „Achtsamkeit“ in der Pädagogik steht jedoch noch aus.

Was ist nun unter „Achtsamkeit“ im Einzelnen zu verstehen? Unter den vielfältigen vorliegenden Definitionen sei hier *eine* exemplarisch ausgewählt, die m. E. besonders geeignet ist, einerseits die Komplexität dieser Haltung zu verdeutlichen, andererseits aber auch die Bedeutung der „Achtsamkeit“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ plausibel zu machen. Eine solche umfassende, fundierte und präzise Bestimmung des Begriffs der „Achtsamkeit“ haben WEISS/HARRER/DIETZ (2012) vorgelegt. Sie besteht aus folgenden Elementen:

1. **„Achtsamkeit“ als ein bestimmter „Modus des Seins“:** Dieser Seinsmodus besteht in einer Aufmerksamkeitsfokussierung auf den gegenwärtigen Moment. Er umfasst ein rezeptives Beobachten und ein umfassendes Gewahrsein. Alle inneren und äußeren Reize werden bewusst bemerkt und wahrgenommen, nicht hingegen verdrängt oder abgespalten. Dabei werden „automatische“ Handlungsreaktionen („Autopilot“) absichtlich unterlassen. Zugleich besteht im Sinne einer „Metakognition“ eine Bewusstheit über den Prozess der Aufmerksamkeitslenkung selbst. Das Subjekt ist wach beteiligt und beobachtet teilhabend. Ein Handeln aus Achtsamkeit erfolgt stets bewusst, nicht impulsiv oder unbeachtet.
2. **„Achtsamkeit“ als eine bestimmte „Haltung der Erfahrung gegenüber“:** Ein wichtiger Faktor in diesem Zusammenhang ist die „Akzeptanz“, das heißt ein vorbehaltloses Annehmen der Erfahrung so, wie sie ist. Hierbei geht es stets um eine „Nicht-Bewertung“, d. h. die gemachten Erfahrungen werden vom Bewusstsein nicht als gut oder schlecht eingestuft. Auch werden die aktuellen Erfahrungen nicht in bestehende Konzepte eingeordnet, sondern bestehen für sich. Ein weiteres Merkmal ist der sog. „Anfängergeist“: Die Menschen und Dinge werden „mit Interesse und Neugier so betrachtet, als ob man sie zum ersten Mal sehen würde“ (ebd., S. 21). Alle Erfahrungen werden zugelassen und erlaubt; ein Unterdrücken oder Ausblenden von Erfahrungen wird vermieden.

Die Haltung der Achtsamkeit ist mit einer Intentionalität verbunden, d. h. es bedarf einer bewussten Entscheidung, achtsam zu sein.

3. **„Achtsamkeit“ durch Anwendung bestimmter „Techniken“:** Konzentration und Fokussierung der Aufmerksamkeit zählen zu den wichtigsten „Techniken“, um Achtsamkeit zu entwickeln. Sie führen zur inneren Ruhe als einer wesentlichen Voraussetzung für eine achtsame Haltung und für ein dieser entsprechendes Verhalten. Eine weitere „Technik“ zur Schulung der Achtsamkeit besteht in einem schlichten inneren Benennen der gegenwärtigen Erfahrung mit einfachen, nicht bewertenden Worten („Etikettieren“). Dies erhöht die Wachsamkeit und das Bewusstsein für die inneren und äußeren Vorgänge und ermöglicht zugleich eine innere Distanzierung gegenüber den erlebten Bewusstseinsinhalten.
4. **„Achtsamkeit“ als Grundlage zur Realisierung bestimmter „Ziele und Wirkungen“:** Achtsamkeitspraxis dient dazu, die Welt und sich selbst immer genauer so wahrzunehmen, wie sie bzw. wie man ist. Sie führt zu Ruhe, Gleichmut und innerem Frieden. Zugleich kann sie zur Entwicklung von Freiheit im Handeln beitragen und die Fähigkeit zur Selbstregulation, Effektivität und Präsenz steigern. Schließlich trägt die Schulung der „Achtsamkeit“ zur Entwicklung von Mitgefühl und liebender Güte bei und ermöglicht neue innere und äußere Erfahrungen (vgl. WEISS/HARRER/DIETZ 2012, S. 20ff).

Anhand dieser vielschichtigen und exakten Beschreibung des Phänomens der „Achtsamkeit“ wird deutlich, dass es sich auch beim Praktizieren dieser Haltung um eine „Kunst“ handelt, die der regelmäßigen Übung und Einübung bedarf. Wenn sich also eine Lehrperson auf den Weg macht, durch die Schulung der eigenen „Achtsamkeit“ zu mehr Präsenz, einer erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit, einem umfassenderen inneren und äußeren Gewahrsein sowie zu mehr Ruhe und Ausgeglichenheit zu gelangen, so kommt dies zweifellos den Schüler/innen in vielfacher Weise zugute. Es liegt auf der Hand, dass eine Lehrperson, die in sich selbst ruht und offen für die Bedürfnisse, Fragen, Sorgen und Nöte ihrer Schüler/innen ist, *eher* eine wertschätzende Lehrperson sein kann als eine Lehrer/in, die gehetzt und „außer sich“ ist – und quasi im Modus des „Autopiloten“ agiert, ohne ein Bewusstsein von ihrem eigenen Handeln und dessen Wirkungen auf Kinder und Jugendliche zu haben. Die Haltung der „Achtsamkeit“ ist somit geradezu ein *Schlüssel* zu einem wertschätzenden Verhalten von Lehrpersonen im schulischen Alltag – und somit ein unverzichtbares Element einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“.

Doch können Lehrpersonen auch *sich selbst* durch „Achtsamkeitspraxis“ für ihre pädagogischen Aufgaben stärken – und insofern dem unter Lehrer/innen weit verbreiteten „Burn-Out-Syndrom“ präventiv und gezielt entgegenwirken. Somit kann die „Kunst der Achtsamkeit“ auch ein wichtiger Faktor für die Gesundheitsprophylaxe von Lehrpersonen sein, was KABAT-ZINN et al. in ihren Studien überzeugend nachgewiesen haben (vgl. KABAT-ZINN 2003; GROSSMANN/NIEMANN/SCHMIDT/WALACH 2004; BROWN/Ryan/CRESWELL 2007; ABMANN 2013). Ein achtsamer Umgang mit sich selbst und anderen ist daher nicht zuletzt ein wichtiger Beitrag zur Lehrergesundheit – und kommt somit nicht nur

der einzelnen Lehrperson, sondern auch der jeweiligen Schule als Organisation und dem Schulsystem insgesamt zugute.

Wie können nun Lehrpersonen dabei unterstützt werden, eine „achtsame“ Haltung zu entwickeln und zu kultivieren? Wie bereits ausgeführt, handelt es sich bei der Haltung der „Achtsamkeit“ im pädagogischen Kontext um eine „Kunst“, zu deren Ausübung es praktischer Übung bedarf. GARFIELD bezeichnet „Achtsamkeit“ als eine „Grundlage für ethisches Verhalten“ und führt aus: „Ohne Achtsamkeit ist selbst ein sorgfältig reflektiertes Wissen in der Praxis unwirksam“ (GARFIELD 2013, S. 233). Dies gilt zweifellos auch für eine achtsame Haltung von Lehrpersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die nicht auf rein theoretischem Wege „gelehrt“ oder „erlernt“ werden kann, sondern immer auch der Einübung innerhalb einer „achtsamen“ (Schul-)Praxis bedarf, um angemessen verwirklicht werden zu können. Es bietet sich hierfür an, dass Schulen, die ihren Lehrpersonen einen Zugang zu Achtsamkeitsübungen vermitteln möchten, innerhalb schulinterner Lehrerfortbildungen beispielsweise „MBSR-Kurse“⁸² oder auch „AISCHU-Seminare“⁸³ organisieren, innerhalb derer Lehrer/innen die Grundprinzipien dieser Arbeit kennenlernen und erste Erfahrungen mit der „Achtsamkeitspraxis“ sammeln können. Elemente eines solchen „Achtsamkeitstrainings“ können auch im Rahmen von „pädagogischen Tagen“ durch externe Expert/innen an Schulen implementiert und anschließend kontinuierlich im Schulalltag etabliert werden. Auch auf der Ebene der regionalen oder überregionalen Lehrkräftefortbildung sind solche Angebote möglich.

Aus der psychologischen und medizinischen Forschung ist bekannt, dass Übungen der Achtsamkeit ein großes individuelles und soziales Potenzial bergen. Bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur „Achtsamkeit“ stellen ELSHOLZ und KEUFFER jedoch zu Recht fest, dass „Achtsamkeit als Bildungskonzept, als pädagogische Methode oder als Haltung von Lehrkräften“ in der Erziehungswissenschaft bislang kaum untersucht worden ist (ELSHOLZ/KEUFFER 2013, S. 149). Wie die Autoren zutreffend anmerken, steckt die „Achtsamkeitsforschung im pädagogischen Feld ... noch in den Kinderschuhen“ (ELSHOLZ/KEUFFER 2013, S. 162). Dennoch gibt es z. B. an der Universität Bielefeld seit 2010 ein Forschungsprojekt, das der Frage nachgeht, wie Achtsamkeit in der Ausbildung von Lehramtsstudie-

82 Das Konzept „MBSR“ (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) ist ein von JON KABAT-ZINN et al. an der Universität von Massachusetts in Worcester/USA entwickeltes Programm zur *Achtsamkeitsbasierten Stressreduktion*, das seit dem Ende der 1970er Jahre bei vielen Personengruppen angewandt und wissenschaftlich erforscht wurde. Es eignet sich für die Durchführung in Gruppen von 8 bis 20 Personen und dauert 8 bis 10 Wochen mit wöchentlichen Gruppentrainings und täglicher Übungspraxis im Alltag (vgl. KABAT-ZINN 2003, 2009, 2014; AßMANN 2012).

83 Das Konzept „AISCHU“ (*Achtsamkeit in der Schule*) wurde von VERA KALTWASSER entwickelt, wobei wesentliche Erkenntnisse der Hirnforschung, der Psychologie und der Pädagogik in den Ansatz mit eingeflossen sind (vgl. KALTWASSER 2008, 2010, 2013). Dieses Programm setzt bei der Achtsamkeitspraxis von Lehrpersonen an und erweitert diese auf systematische Übungen und Trainingseinheiten mit Schulklassen.

renden trainiert und im Schulalltag integriert werden kann.⁸⁴ Obgleich noch keine repräsentativen Ergebnisse vorliegen, legen die bisherigen Forschungsergebnisse den Schluss nahe, dass der Zugang zur Achtsamkeit bei Schüler/innen zunächst über die Achtsamkeit der Lehrpersonen erfolgen muss (vgl. ebd., S. 161). So kommen die Bielefelder Forscher zu folgendem vorläufigen Fazit: „*Achtsame Lehrende* sind der Schlüssel zur Vermittlung von Achtsamkeit bei Kindern und Jugendlichen“ [Hervorhebung: A.P.] (ebd.). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch SCHÜßLER in ihrem Beitrag über „Lernkulturen der Achtsamkeit“ (SCHÜßLER 2017). Nach Auffassung der Autorin braucht es zur „Etablierung dieser Lernkulturen ... Pädagoginnen und Pädagogen, die ein Maß an Achtsamkeit mitbringen, um offen und aufmerksam für das zu sein, was sich im Bildungsprozess situativ zeigt“ (ebd., S. 172). Zur Steigerung der Achtsamkeitskompetenz, die auch zum Stressabbau dient, hat etwa die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg im Wintersemester 2015/16 einen „MBSR-Kurs“ für Studierende angeboten, dessen Wirksamkeit bereits empirisch evaluiert wurde (vgl. ebd., S. 173ff; vgl. Anm. 82). – Diese beiden Beispiele aus dem Bereich der Lehrerbildung machen einmal mehr deutlich, welche zentrale Rolle einer Einübung in die „Kunst der Achtsamkeit“ seitens der Lehrpersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zukommt, da Lehrer/innen durch ihr authentisches Sein und ihr persönliches Vorbild am unmittelbarsten auf Kinder und Jugendliche wirken können.

Dennoch ist es notwendig, sich hinsichtlich der Möglichkeiten einer „achtsamen Erziehung“ in der Schule keiner Illusion hinzugeben, sondern immer auch deren Grenzen realistisch anzuerkennen. So stellen ELSHOLZ/KEUFER zu Recht fest: „Auch Übungen der Achtsamkeit werden nicht zu einer durchweg friedlichen, harmonischen und gesundheitsfördernden Schule führen. Sie können aber dazu beitragen, dass ein Klima geschärfter Aufmerksamkeit und Anerkennung entsteht“ (ELSHOLZ/KEUFFER 2013, S. 155). Hier schließt sich der Kreis zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“, die ohne eine Kultur der „Achtsamkeit“ in der Schule nicht verwirklicht werden kann. Als *innere* Achtsamkeit, d. h. ein auf die inneren Vorgänge gerichtetes und urteilsfreies Gewahrsein (*awareness*), aber auch als *äußere* Achtsamkeit, d. h. ein für äußere Wahrnehmungen offenes und präsentes Bewusstsein (*consciousness*), gehört die „Kunst der Achtsamkeit“ (*mindfulness*) zweifellos zu den psycho-sozialen Basiskompetenzen von Lehrpersonen, die ihren Schüler/innen mit Wertschätzung und Achtung begegnen möchten. Insofern er-

84 Das Bielefelder Forschungsprojekt verfolgt zwei Ansätze, um den Umgang mit Achtsamkeit mithilfe qualitativer und quantitativer Methoden zu erforschen: 1. das Angebot von Seminaren zur „Achtsamkeit“ für Studierende im Fachbereich Erziehungswissenschaft; 2. die Entwicklung eines erfahrungsbezogenen „Achtsamkeitstrainings“ für Lehrerinnen und Lehrer. Letzteres wird in Kooperation mit dem Oberstufenkolleg Bielefeld, einer Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe II, entwickelt (vgl. ELSHOLZ/KEUFFER 2013, S. 160). Erste Ergebnisse zeigen deutlich positive Effekte auf das subjektive Befinden von Lehramtsstudierenden und deren Fähigkeit zu Stressbewältigung und psychischer Ausgeglichenheit, aber auch auf pädagogisch relevante Kompetenzen wie Wachheit, Präsenz, Konzentration, Ruhe, Wahrnehmung, Beobachtung und Beschreibung (ebd., S. 160f).

weist sich auch die „Achtsamkeit“ als ein unverzichtbarer Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

5. Die Kunst des pädagogischen Taktes

Ein weiterer wichtiger Aspekt „pädagogischer Wertschätzungskunst“ ist die „Kunst des pädagogischen Taktes“. Inwiefern dieser auf den ersten Blick wohl eher anti-quiert wirkende pädagogische Terminus, der zumindest nicht zum aktuellen Mode-repertoire pädagogischer Begrifflichkeiten gehört, dennoch ein unverzichtbarer Bestandteil einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist, soll im Folgenden näher erläutert werden. Da dieser Begriff m. E. ein zentraler Dreh- und Angelpunkt einer wertschätzenden Pädagogik ist, sei ihm im Folgenden ein etwas ausführlicherer Exkurs gewidmet.

Der Begriff des „pädagogischen Taktes“ geht zurück auf JOHANN FRIEDRICH HERBART, der ihm in seinen „Pädagogischen Vorlesungen“ (1802) eine zentrale Bedeutung für die Qualität einer Lehr- und Erzieherperson zuspricht. HERBART führt darin aus: „Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder ein schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde ...“ (HERBART 1802/1982, S. 126). Für HERBART ist der „pädagogische Takt“ eine Art „Mittelglied“ zwischen „Theorie und Praxis“, das sich „ganz unwillkürlich“ in pädagogischen Handlungssituationen einstellt, die „eine schnelle Beurteilung und Entscheidung“ erfordern (ebd.). Da es – bei aller wünschenswerten Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen und daraus ableitbaren Verhaltensregeln – in der Praxis des Unterrichts und der Erziehung immer darauf ankomme, „die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gar zu treffen“, ist es für HERBART eine pädagogische Notwendigkeit, „daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde“ (ebd.). Der „pädagogische Takt“ hat es somit immer mit einem situativen, individuellen und unwiederholbaren pädagogischen Moment zu tun, der von der Theorie nie vollständig erfasst oder vorherbestimmt werden kann.

Bereits in der HERBART'schen Deutung des „pädagogischen Taktes“ wird somit deutlich, dass dieser eine bestimmte „pädagogische Sinnesart“ der Lehr- und Erzieherperson voraussetzt, mit der diese an ihre pädagogische Aufgabe herantritt (vgl. HERBART 1802/1982, S. 129). Die Grundlagen für die Ausbildung dieses „pädagogischen Taktes“ werden idealer Weise in der wissenschaftlichen Lehrerbildung angebahnt und in der pädagogischen Berufspraxis weiter entwickelt. Insofern versteht bereits HERBART den „pädagogischen Takt“ als zentralen Teil einer „pädagogischen Kunst“, die nur im Zusammenspiel von Theorie und Praxis erlernt werden kann (vgl. ebd., S. 124). Der „pädagogische Takt“ ist somit für HERBART nichts weniger als das „Bindeglied“ zwischen der „Pädagogik als Wissenschaft“, die aus der praktischen Philosophie die Ziele der Erziehung ableitet, und der „Kunst der Erziehung“, die sich aus Erkenntnissen der angewandten Psychologie nährt und eine „Summe von Fertigkeiten“ verlangt, „die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen“ (ebd., S. 124). Eine Lehrperson erlernt ihren Beruf nach HERBART also durch das Studium der „Pädagogik als Wissenschaft“

und durch die Einübung in die „Kunst der Erziehung“ in der Praxis, wodurch sich letztlich der „pädagogische Takt“ für die konkrete pädagogische Handlungssituation herausbildet (ebd.). Dieses Grundprinzip ist m. E. bis heute gültig und anwendbar – auch im Kontext einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“.

Die Idee des „pädagogischen Taktes“, die HERBART bereits vor über 200 Jahren grundgelegt hat, erfuhr in der Erziehungswissenschaft bisher eher eine marginale Beachtung. Eine Ausnahme im 20. Jahrhundert stellen vor allem die Überlegungen von JAKOB MUTH dar, der in seiner Abhandlung über den „Pädagogischen Takt“ diesen als „eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise“ charakterisiert (vgl. MUTH 1961).⁸⁵ MUTH stellt zunächst fest, dass dieser Begriff zwar mit einer gewissen Selbstverständlichkeit gebraucht werde, dass jedoch eine genauere Bestimmung dessen, was mit dem spezifisch „pädagogischen Takt“ gemeint ist, noch nicht geleistet worden sei (ebd., S. 261). Der bereits von ELISABETH BLOCHMANN geäußerte Vorwurf der „Vernachlässigung“ des Begriffs⁸⁶ beziehe sich jedoch ausschließlich auf die erziehungswissenschaftliche Theorie, denn, so MUTH, „... ganz sicher haben viele Erzieher zu allen Zeiten pädagogisch taktvoll gehandelt, ohne daß sie jemals über das Phänomen des Taktes ernsthaft ins Denken gekommen sind“ (MUTH 1961, S. 261). Da der Ansatz von MUTH durchaus wichtige Bezüge zu einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung aufweist, seien einige zentrale Aspekte seiner Ausführungen zum „pädagogischen Takt“ hier angeführt.

Wie HERBART hebt auch MUTH zunächst die prinzipielle Nichtplanbarkeit von Erziehungsprozessen hervor – eine pädagogische Grundtatsache, die der Lehrperson „pädagogischen Takt“ abverlangt, mittels dessen sie auf unvorhersehbare Momente situativ angemessen reagieren kann. „Takt ist nicht dem planenden Willen des Lehrers unterworfen, und darum kann taktvolles Handeln nicht in einem planvollen erzieherischen Vorgehen aktualisiert werden, sondern immer nur in der unvorhergesehenen Situation, die den Erzieher in Anspruch nimmt“ (MUTH 1967, S. 12). „Takt“ ist für MUTH also eine pädagogische Grundkompetenz, die sich situativ entfaltet. Diese setzt vor allem ein persönliches „Feingefühl“ voraus, das den anderen Menschen in seiner Eigenart anerkennt und wertschätzt: „Jenes Feingefühl, das den Taktvollen auszeichnet, ist ein Gefühl für das Du, für den Mitmenschen, für die Eigenart und das Eigenrecht des anderen Menschen, ist ein Respekt vor der letzten Unnahbarkeit des anderen“ (ebd., S. 20). Ein weiteres Merkmal „pädagogischen Taktes“, das sich aus der Achtung vor dem anderen Menschen ergibt, ist nach MUTH eine gewisse Zurückhaltung im erzieherischen Handeln, die sich dem jun-

85 Vgl. JAKOB MUTH (1961): Pädagogischer Takt – eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. In: *Bildung und Erziehung*. Band 14, S. 261-272. Online unter URL: <https://doi.org/10.7788/bue-1961-jg33> [Stand: 02.07.2017]. Diesem Aufsatz folgte 1962 eine Buchveröffentlichung von MUTH mit dem Titel: *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*. Tübingen: Quelle & Meyer. Weitere Auflagen erschienen 1967 und 1982.

86 Vgl. ELISABETH BLOCHMANN (1950): Der pädagogische Takt. In: *Die Sammlung*, 5. Jg. 1950, S. 712-720 und (1951): Die Sitte und der pädagogische Takt. In: *Die Sammlung*, 6. Jg. 1951, S. 589-593.

gen Menschen keinesfalls aufdrängt, sondern Freiräume zu dessen Entfaltung schafft. So beinhaltet „pädagogischer Takt“ oftmals „eher ein Unterlassen als ein Tun“ (ebd., S. 21). In diesem Sinne „... läßt die *Zurückhaltung* den anderen sein und werden, wozu er zu sein begabt und aufgerufen ist“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.) – und bezeichnet somit eine *bewusste* Haltung des Erziehers, die nicht mit Desinteresse oder fehlendem pädagogischem Engagement verwechselt werden darf. Vielmehr sollte die Lehrperson immer auch offen sein für die Eigeninitiative des Kindes bzw. Jugendlichen. Dabei muss der Pädagoge – und hier erinnert die Formulierung MUTHs unmittelbar an KORCZAK – auch „das Wagnis eingehen, dass das Kind sich verirrt“ (ebd., S. 99; vgl. Kap. 3.2). Man kann somit festhalten, dass „pädagogischer Takt“ eine „Überpädagogisierung“ von Kindern und Jugendlichen bewusst vermeidet und ausschließt – und der Spontaneität und Autonomie von jungen Menschen in der jeweils besonderen und unwiederholbaren pädagogischen Situation Rechnung trägt.

Des Weiteren zeigt sich „pädagogischer Takt“ in einer angemessenen und wertschätzenden Sprache. Die Lehrperson sollte nach MUTH ein Empfinden dafür entwickeln, „was in dieser einmaligen Situation und diesem einen Menschen gegenüber zu sagen angebracht ist“ (ebd., S. 35). Auch hierbei spielt die grundlegende Wertschätzung des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen in seiner Eigenart eine entscheidende Rolle: „... der Erzieher, der die einzelnen Naturen recht behandelt, den leicht Empfindlichen nicht hart, den Demütigen und Bescheidenen nicht gering schätzt, den Langsamen nicht schroff antreibt, den mühsam Arbeitenden wohl unterstützt und geduldig erträgt, den Zerstreuten sammelt, beruhigt, zurückführt, wer mit dem rechten Ton und der rechten Auswahl der Worte die Mehrheit zusammenhält, kurz also, wer dasjenige übt, was in jeder pädagogischen Situation als zweckmäßig sich erweist“, der verdient es nach Auffassung von MUTH, ein „taktvoller Erzieher“ genannt zu werden (ebd., S. 29f; MUTH zitiert hier STOY). Weitere Merkmale des „pädagogischen Taktes“ sind die Berücksichtigung der Individualität des Kindes in seiner Lebenswirklichkeit und ein Vermeiden von seelischen Verletzungen. „Der taktvolle Lehrer versucht der Individualität des einzelnen Kindes und seiner besonderen Individuallage in Individualbesorgung gerecht zu werden, und dadurch kann er die Verletzung des Kindes vermeiden“ (ebd., S. 49). Es versteht sich in diesem Kontext von selbst, dass eine „taktvolle“ Lehrperson im Sinne MUTHs bei aller menschlichen Nähe zu ihren Schüler/innen die erforderliche professionelle Distanz zum Wohle des Kindes wahrt. „So nahe der Erzieher dem Kinde sein soll, so sehr er die gleiche Ebene, die gleiche Sprache, den gleichen Herzschlag finden soll, nie darf er völlig gleich werden“ (ebd., S. 57). Trotz der Wahrung der erforderlichen Distanz zu Kindern und Jugendlichen gibt ein taktvoller und wertschätzender Erzieher „die Natürlichkeit seines Erzieherseins“ (ebd., S. 42), d. h. seine Menschlichkeit und Authentizität, niemals auf, da er es nicht nötig hat, seinen Selbstwert aus seiner beruflichen Rolle zu beziehen. So ist ein „taktvoller Pädagoge“ nach MUTH ein Meister der „Improvisation“ (ebd., S. 92), d. h. er ist – neben seiner Befähigung zu einem strukturierten und geplanten Vorgehen – auch in der Lage, spontanen Einfällen zu folgen und den jeweils passenden Augenblick für bestimmte pädagogische und didaktische Interventionen abzuspielen. Der „pädagogische Takt“

hat also durchaus auch etwas mit „intuitiven“ Fähigkeiten zu tun – wohl ein weiterer Grund, weshalb er sich der wissenschaftlichen Einordnung in gewisser Weise entzieht. Im Hinblick auf das Verhältnis von „pädagogischem Takt“ und „wertschätzender Pädagogik“ bleibt zunächst Folgendes festzuhalten: Es ist unschwer zu erkennen, dass sich in der o. g. Charakterisierung des „pädagogischen Taktes“ wesentliche Elemente einer „Pädagogik der Wertschätzung“ wiederfinden. Der Begriff des „pädagogischen Taktes“ ist daher m. E. durchaus auch in der Gegenwart noch sinnvoll und angemessen, wenn es darum geht, grundlegende Kompetenzen von Lehrpersonen zu beschreiben, durch welche diese zur „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ befähigt werden.

Etwa zur gleichen Zeit wie MUTH hat sich auch der bereits erwähnte Philosoph GADAMER in seinem Werk „Wahrheit und Methode“ mit der Frage des „Taktes“ im zwischenmenschlichen Bereich beschäftigt (GADAMER 1960/2010). Für GADAMER ist „Takt“ ein „humanistischer Leitbegriff“, den der philosophische Hermeneutiker wie folgt definiert: „Wir verstehen unter Takt eine bestimmte Empfindungsfähigkeit für Situationen und das Verhalten in ihnen, für die wir kein Wissen aus allgemeinen Prinzipien besitzen. Daher gehört Unausdrücklichkeit und Unausdrückbarkeit dem Takt wesentlich zu“ (ebd., S. 22). Ein weiteres Merkmal des „Taktes“ sieht GADAMER in der durch ihn gebotenen Notwendigkeit, im interpersonellen Bereich einen angemessenen „Abstand“ zu halten: „Er vermeidet das Anstößige, das Zunahetreten und die Verletzung der Intimsphäre der Person“ (ebd.). Dass dieses Wesensmerkmal des „Taktes“ zweifellos auch für eine *wertschätzende Pädagogik* von Bedeutung ist, liegt aufgrund der bisherigen Ausführungen auf der Hand.

Einen neueren Ansatz zur Charakterisierung des „pädagogischen Taktes“ findet man bei VAN MANEN, der seine Ideen zwar von HERBART ableitet, sie aber zugleich um wichtige Fragestellungen und Dimensionen erweitert (VAN MANEN 1995). So charakterisiert der Autor aus phänomenologischer Perspektive „Takt“ als „eine Form des Wissens, die ihrem Wesen nach normativ, persönlich, unmittelbar und intuitiv ist“ (ebd., S. 63). Für VAN MANEN stellt der pädagogische Takt „eine Art Tugend und das Herzstück des Unterrichtens“ dar, wobei dieser „sowohl in didaktischer als auch in pädagogischer Hinsicht“ wichtig ist (ebd., S. 62ff). „Was die Lehrkraft sagt oder ungesagt lässt, der Tonfall, die Haltung, der Blick, ob langsam oder schnell vorgegangen wird, die zwischenmenschliche Atmosphäre, die angeführten Beispiele, die im einzelnen verwendeten Lehrmaterialien – dies alles ist von Bedeutung“ (ebd., S. 64). VAN MANEN weist darauf hin, dass der pädagogische Takt häufig „unsichtbar“ ist; verhalten Lehrpersonen sich nämlich taktvoll, „fühlen die Lernenden sich wohl und sind interessiert“ (ebd.). Der Autor bezeichnet den „pädagogischen Takt“ auch als eine „pädagogische Nachdenklichkeit“ – ein m. E. sehr treffender Begriff, da er die Verbindung von „Herz“ und „Kopf“, also von intuitiven und rationalen Momenten, im taktvollen pädagogischen Handeln betont. So geht es beim „pädagogischen Takt“ nach VAN MANEN um „jene improvisierte, pädagogisch-didaktische Fähigkeit ..., anhand derer man sofort weiß, wie man mit Schülerinnen und Schülern in interaktiven Lehr- und Lernsituationen umgehen sollte“ (ebd., S. 65). Als einen Weg zur *Entwicklung* „pädagogischen Taktes“ schlägt

VAN MANEN eine „die Praxis reflektierende Arbeit mit Lehrern“ vor, in der gemeinsam pädagogische Erfahrungen „phänomenologisch“ ergründet werden (ebd., S. 73). Die von dem Autor geschilderten Beispiele für ein solches Vorgehen sind m. E. überzeugend – und zeigen gerade im Kontext der Frage nach Ansätzen zur *Realisierung* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus sinnvolle *Möglichkeiten* auf.

Der derzeit neueste Versuch, sich dem Phänomen des „pädagogischen Taktes“ theoretisch anzunähern, stammt von BURGHARDT, KRINNINGER und SEICHTER, die sich in ihrem Sammelband mit „Theorie“, „Empirie“ und „Kultur“ des „Pädagogischen Taktes“ beschäftigen (BURGHARDT/KRINNINGER/SEICHTER 2015). Obgleich auch die Herausgeber dieses Bandes einräumen, dass ein Nachdenken über den „pädagogischen Takt“ heute vielleicht anachronistisch erscheint, geben sie dennoch einen erhellenden Überblick über aktuelle theoretische, praktische und ästhetische Zugänge pädagogischer Taktforschung, die seit einigen Jahren auch im interkulturellen Rahmen erfolgt (vgl. z. B. GÖDDE/ZIRFAS 2012; SUZUKI 2014 und 2010). In dem im Rahmen dieser Veröffentlichung enthaltenen Beitrag zur „Theorie des pädagogischen Taktes“ stellt MÜLLER zunächst fest, dass dieser Begriff „eine gewisse Sperrigkeit“ gegenüber einer erziehungswissenschaftlichen Systematisierung aufweise (MÜLLER 2015, S. 13). Da mit dem „pädagogischen Takt“ eine „immer nur konkret bestimmbare *Kunst des richtigen Verhaltens* in *pädagogischen Interaktionen*“ gemeint sei, wobei dieser Begriff notwendig „eine *temporale, dynamische, performative* Dimension“ impliziere, sei eine nähere Bestimmung dieses Theorems – in welchem theoretischen Kontext auch immer sie erfolge – zumindest fragwürdig [Hervorhebungen durch den Autor] (ebd., S. 22). Dem ist entgegenzuhalten, dass *inhaltliche* bzw. *phänomenologische* Bestimmungen des Begriffes „pädagogischer Takt“, wie sie etwa MUTH oder VAN MANNEN vorgelegt haben, m. E. durchaus ihre Berechtigung haben, wenn es darum geht, Lehrpersonen *Orientierung* im Hinblick auf die Förderung pädagogisch „taktvoller“ Verhaltensweisen zu geben sowie die Entwicklung von *Sensibilität* für ein pädagogisch „taktvolles“ Handeln zu ermöglichen.

Am deutlichsten erfahrbar wird die Bedeutung von „pädagogischem Takt“ wohl dort, wo er fehlt. So stellt BRUMLIK in seinem Beitrag über „pädagogische Taktlosigkeit“ zutreffend fest, dass letztere vor allem dort anzutreffen sei, wo eine Lehrperson – „ohne Rücksicht auf die jeweilige Situation und/oder die persönlichen Eigenschaften des Edukanden – ein voraus gesetztes [sic] Lernziel nach Maßgabe einer bestimmten Methode auf Biegen und Brechen durchzusetzen versucht“ (BRUMLIK 2015, S. 53). Diese zweifellos richtige Erkenntnis verdeutlicht die Notwendigkeit, neben dem planvoll gestalteten didaktischen und pädagogischen Vorgehen im Unterricht immer auch eine Offenheit und Wertschätzung für den jeweils besonderen pädagogischen Augenblick mit allen seinen Überraschungen und Unwägbarkeiten zu bewahren, die sich der Planbarkeit prinzipiell entziehen.

In den letzten Jahren wurden erste empirische Forschungsprojekte initiiert, die dem Phänomen des „Takts“ in pädagogischen Kontexten im Rahmen ethnographischer Studien vor Ort auf den Grund zu kommen versuchen. So beschreibt etwa ZIRFAS in seinem Beitrag „Zur Ethnographie des pädagogischen Takts“ ein inter-

nationales ethnographisches Forschungsprojekt, das sich zum Ziel gesetzt hat, den „pädagogischen Takt in Schulen“ zu rekonstruieren und zu verstehen (ZIRFAS 2015, S. 25). Dieses noch nicht abgeschlossene Projekt wird an Schulen in Deutschland und Japan durchgeführt und stellt den bemerkenswerten Versuch dar, sich dem Phänomen des „pädagogischen Taktes“ mit Hilfe eines „taktvollen ethnographischen Zugangs“ anzunähern (ebd.). Für die Erforschung des „pädagogischen Takts“ im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ tun sich hier zweifellos wichtige empirische Forschungsfelder auf.

SEICHTER betrachtet den „pädagogischen Takt“ aus geisteswissenschaftlicher Perspektive und bezeichnet ihn als ein zentrales Element der „Interpersonalität pädagogischen Handelns“ (SEICHTER 2015, S. 43). Die Autorin wertet die Bedeutung des Begriffs des „pädagogischen Taktes“ auf der Grundlage differenzierter hermeneutischer Analysen nachdrücklich auf und weist ihm eine exponierte Stellung im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu. Sie grenzt sich damit von der Auffassung von BAUMERT/KUNTER (2006) ab, für die der „pädagogische Takt“ lediglich *eine* „professionelle Kompetenz“ unter vielen darstellt (vgl. ebd., S. 50). Für SEICHTER handelt es sich beim „pädagogischen Takt“ hingegen „... nicht nur um eine singuläre Fähigkeit, sondern um eine *professionelle Grundhaltung* des Erziehers, kühn formuliert: um ein *pädagogisches Ethos*“ [Hervorhebungen: A.P.] (ebd.; vgl. auch SEICHTER 2011). Dieser Grundhaltung des „pädagogischen Taktes“ spricht die Autorin eine zentrale Stellung im Gesamtgefüge von Bildung zu, so dass sie am Ende ihrer Ausführungen die Forderung formuliert, die Lehrerbildung müsste die Ausbildung der geistigen Haltung eines „Künstlers“ zum Ziel haben, der die Antinomien pädagogischer Praxis zu erkennen und zu beurteilen vermag, um von hier aus „entlang der Grenze zwischen Ordnung und Chaos“ handeln zu können (SEICHTER 2015, S. 50; vgl. BÖSCHEN/SCHNEIDER/LERF 2004). „In dieser Sicht wird der Takt zu einem konstitutiven Element einer zu kultivierenden und zu etablierenden Urteils- und Reflexionsinstanz, oder, moderner gesprochen, als eine Art von ‚hermeneutischer Qualitätssicherung‘ verstanden“ (ebd.). Im Kontext der Frage nach Möglichkeiten der Implementierung einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ sowie einer angemessenen Ausbildung von „wertschätzenden“ und pädagogisch „taktvollen“ Lehrpersonen ist die Forderung nach der Entwicklung einer quasi „künstlerischen“ Haltung m. E. durchaus berechtigt und bedenkenswert – weist sie doch ein weiteres Mal darauf hin, dass es sich bei der Entwicklung pädagogischer Grundhaltungen wie derjenigen des „pädagogischen Taktes“ im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis um eine „Kunst“ handelt, deren konsequente Aneignung für die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von entscheidender Bedeutung ist.

In Anbetracht der vorangegangenen Überlegungen bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dem „pädagogischen Takt“ von Lehrpersonen eine *entscheidende* Rolle zukommt. Das heißt, dass Lehrpersonen vom Beginn ihres Studiums und ihrer Berufsvorbereitung an prinzipiell dabei unterstützt werden sollten, das größtmögliche Wissen über das Problem des „pädagogischen Taktes“ zu erlangen – und gleichzeitig in der pädagogischen Praxis das bestmögliche „situative pädagogische Feingefühl“ auszubilden, um diese

Kompetenz in Schule und Unterricht wirksam anwenden zu können. Da es sich auch hierbei um eine „Kunst“ handelt, bedarf es neben der theoretischen Reflexion auch einer steten praktischen Übung und eines lebenslangen Bemühens, sich in diesem *zentralen* Bereich einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kontinuierlich aus- und weiterzubilden. Dies kann und sollte nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht geschehen, sondern vor allem auch in Form der nachträglichen Vergegenwärtigung und Reflexion konkreter pädagogischer Handlungssituationen, die für die Ausbildung des „pädagogischen Taktes“ relevant sind. Hierzu können nicht nur eine lebendige Begegnung und ein erfahrungsoffener Austausch mit den Kindern und Jugendlichen *selbst* beitragen, sondern auch eine Offenheit für die Rückmeldungen von *Eltern*. Das vermutlich wirksamste Instrument zur Unterstützung von Lehrkräften ist in diesem Zusammenhang jedoch das professionelle Feedback von *Kolleg/innen* oder *Supervisor/innen*, das idealer Weise in regelmäßigem Turnus und in etablierten schulischen Settings erfolgt, wie sie etwa das Modell der „Kollegialen Beratung und Supervision“ (*KoBeSu*) nahelegt. Dieses Modell wurde für Lehrkräfte aller Schularten an der Universität Oldenburg von JÖRG SCHLEE entwickelt und baut wesentlich auf den Grundannahmen der humanistischen Psychologie auf (vgl. SCHLEE 2012; MUTZEK/SCHLEE 2008). In der Ausbildungssituation von Lehrer/innen kann eine solche *reflektierende Nachbereitung* der *Praxis* eines „pädagogisch taktvollen Lehrerverhaltens“ mit der Unterstützung von Mentor/innen oder Lehrbeauftragten gelingen. Abschließend bleibt folgendes Fazit zu ziehen: Nur wenn pädagogisches Handeln von Lehr- und Erzieherpersonen mit Bewusstsein durchdrungen *und* von situativem Feingefühl getragen ist, kann der „pädagogische Takt“ ein wirksames Mittel zur Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im schulischen Alltag werden. Insofern ist es zweifellos auch heute noch ein lohnendes Unterfangen, wenn Lehrkräfte sich in allen Phasen ihrer professionellen Kompetenzentwicklung kontinuierlich in der „Kunst des pädagogischen Taktes“ üben, ausbilden und gegenseitig unterstützen.

6. Die Kunst der dialogischen Begegnung

Eine weitere Kompetenz im Kontext der Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist die „Kunst der dialogischen Begegnung“, deren Sinn- und Bedeutungsgehalt im Folgenden näher untersucht werden soll. Dabei ist zunächst zu fragen, ob es denn nicht eine selbstverständliche Tatsache ist, dass solche „wechselseitig wertschätzenden Begegnungen“ zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen an den Schulen tagtäglich stattfinden – und ob es insofern überhaupt berechtigt ist, von einer diesbezüglichen pädagogischen „Kunst“ zu sprechen.

Dass es um die „Kunst der dialogischen Begegnung“ in den Schulen der Nachkriegszeit bis ins ausgehende 20. Jahrhundert nicht in jeder Hinsicht zum Besten bestellt war, davon legen Erfahrungsberichte aus den 1950er und 1960er Jahren sowie empirische Studien seit den 1970er Jahren ein beredtes Zeugnis ab (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 10f). So sei an dieser Stelle an die bereits in Kap. 2.3.4 dieser Studie erwähnten empirischen Befunde erinnert, die das Forscherpaar TAUSCH/TAUSCH zu einem wenig positiven Fazit aus ihren umfangreichen Un-

tersuchungen an Schulen veranlassten. Zwar habe sich hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen und des Erziehungsstils von Lehrpersonen an den Schulen seit der Nachkriegszeit manches zum Besseren gewendet, aber: „Es fehlt das Wichtigste im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß: *Die tiefe, echte, zwischenmenschliche Begegnung*“ [Hervorhebung A.P.] (TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 227). Zieht man des Weiteren die ethnographischen Studien von PRENGEL et al. vom Anfang des 21. Jahrhunderts zum Verbreitungsgrad von „Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“ in „pädagogischen Beziehungen“ in Betracht, die auf der Beobachtung und Analyse pädagogischer Interaktionen an 120 Schulen der Gegenwart basieren, so ist davon auszugehen, dass sich zumindest im Bereich der *Anerkennung* von Kindern und Jugendlichen als gleichwertigen menschlichen Persönlichkeiten am Beginn des 21. Jahrhunderts einiges zum Positiven gewendet hat (vgl. PRENGEL 2013). Dennoch erhärten diese neueren Untersuchungen die Vermutung, dass auch heute noch *ein Viertel* aller pädagogischen Interaktionen in Schulen *nicht* von Achtung, Wertschätzung und Anerkennung getragen ist (vgl. ebd., S. 114) – und somit dem Qualitätsanspruch einer „dialogischen Begegnung“ in keiner Weise entspricht.

Was also macht eine „dialogische Begegnung“ im allgemeinen sozialen Leben und im besonderen pädagogischen Kontext aus? Es liegt nahe, hierzu zunächst bei MARTIN BUBER, dem allseits bekannten philosophischen „Vordenker“ des „Dialogischen Prinzips“, nachzuforschen. So sei nun zuerst auf einen vielzitierten Satz BUBERS Bezug genommen, der da lautet: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (BUBER 1923/2008, S. 12). Vorausgesetzt, dass diese These zutreffend ist, könnte daraus abgeleitet werden, dass Situationen und Verhältnisse, in denen *keine* „Begegnung“ stattfindet, dem „wirklichen Leben“ entfremdet sind. Eine Erziehung oder eine Schule etwa, welche die Möglichkeiten echter menschlicher „Begegnung“ zugunsten eines unpersönlichen, mechanistisch verstandenen, technokratisch orientierten oder einseitig intellektualistisch akzentuierten Lehrens und Lernens zurückdrängt, ist in diesem Sinne weder lebendig noch lebensdienlich. Auch hinsichtlich der *Qualität* einer „Begegnung“ im o. g. Sinne gibt BUBER einen wichtigen Hinweis, indem er feststellt: „Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie ...“, aber auch „...kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme“ (ebd.). Dieser Verweis auf die Unmittelbarkeit einer „dialogischen Begegnung“, die im Bereich der Erziehung keinem noch so guten pädagogischen „Zweck“ zu dienen hat, beinhaltet auch das Moment der „Gegenwärtigkeit“ als das „Gegenwartende“ und „Gegenwährende“ (ebd., S. 13), das sich von allen gewordenen Vorstellungen und Vorurteilen frei macht – und somit jeder echten „Begegnung“ innewohnt. Eine solche „dialogische Begegnung“ erfordert nicht weniger als die volle Präsenz und die uneingeschränkte Aufmerksamkeit des „Ich“ einem „Du“ gegenüber: „Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden“ (ebd., S. 11). Im pädagogischen Kontext ist eine solche Form der existentiellen „Begegnung“ für die Identitätsentwicklung des jungen Menschen von grundlegender Bedeutung, denn – wie BUBER zu Recht feststellt: „*Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du*“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.). Und so ist es nicht verwunderlich, dass BUBER das Wesen der pädagogischen Beziehung am Grundprinzip des „Dialogischen“ festmacht, wenn er

schreibt: „Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches“ (BUBER 1953/2005, S. 40). Zugleich weist der Philosoph auf das Prinzip der „Gegenseitigkeit“ als der „Wirklichkeit *zwischen* beiden“ hin, indem er feststellt: „Aber diese Gegenseitigkeit – das macht die Besonderheit des erzieherischen Verhältnisses aus“ (ebd.). Es ist wohl nicht unzeitgemäß, dieser These bis heute uneingeschränkte Gültigkeit zuzusprechen – gerade auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, für die eine *wechselseitige* und *wache dialogische Begegnung* zwischen Lehrpersonen und Kindern bzw. Jugendlichen geradezu ein konstituierendes Element darstellt.

Wie kaum ein anderer hat im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts JANUSZ KORCZAK darauf aufmerksam gemacht, dass jede pädagogische Begegnung, die von *Achtung* getragen ist, hinsichtlich der menschlichen Würde und Ebenbürtigkeit von Kindern und Erwachsenen keinerlei „Autoritätsgefälle“ duldet, sondern *mindestens* „auf Augenhöhe“ erfolgen muss (vgl. Kap. 3.2, insbesondere Kap. 3.2.4; vgl. KORCZAK 1925/1973, S. 7). Durch seine – für die damalige Zeit durchaus provokante – Einlassung, ein Erzieher habe Kindern nicht nur „auf Augenhöhe“ zu begegnen, sondern müsse darüber hinaus in der Lage sein, zu der inneren Größe von Kindern „*emporzuklimmen*, um nicht zu verletzen“ (ebd.), hat der Pädagoge – wie andere Reformpädagogen auch – ein lange Zeit als sicher und unanfechtbar erachtetes hierarchisches „Gefälle“ in der „pädagogischen Beziehung“ nachhaltig ins Wanken gebracht. Dieser grundlegende Perspektivwechsel in der Begegnung zwischen Lehr- und Erziehungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen hat in der Geschichte der Pädagogik nachhaltige Wirkungen gezeitigt – und ist bis heute aktuell geblieben, wenn es darum geht, die Grundpfeiler einer „Pädagogik der Wertschätzung“ für die Gegenwart abzustecken. So können auch in der Gegenwart wert-schätzende Lehr- und Erziehungspersonen im Rahmen „dialogischer Begegnungen“ immer wieder von Kindern und Jugendlichen *lernen* – nicht zuletzt dort, wo es um Authentizität, Wissbegierde, Unvoreingenommenheit, Feinfühligkeit, Spontaneität und Lebensfreude geht. Gerade hier kommt das von KORCZAK geforderte Prinzip der *Wechselseitigkeit* in der Begegnung zwischen prinzipiell *Gleichwertigen*, das auch für die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen volle Gültigkeit besitzt, in besonderer Weise zum Tragen.⁸⁷

Eine weitere Perspektive auf die Bedeutung der „dialogischen Beziehung“ in pädagogischen Kontexten hat MARIAN HEITGER in den 1980er Jahren entfaltet. HEITGER weist in seinen „Beiträgen zu einer Pädagogik des Dialogs“ darauf hin, dass „Bildung“ als eine „Einheit von Wissen und Haltung“ zu verstehen sei (HEITGER 1983, S. 116). Sowohl in Erziehung und Unterricht als auch in der Lehrerbildung komme es im Sinne einer „Pädagogik des Dialogs“ entscheidend darauf an, dass sich Lehr- und Lernprozesse in dialogisch-wechselseitigem Sinne – und das heißt immer auch in Achtung vor der Autonomie des anderen Menschen – entfal-

87 Wie bereits an anderer Stelle angemerkt, hat HELLA KIRCHHOFF in ihrer Studie über „Dialogik und Beziehung im Erziehungsverständnis Martin Bubers und Janusz Korczaks“ detailliert herausgearbeitet, inwiefern sich das Verständnis von „dialogischer Beziehung“ in den Schriften von BUBER und KORCZAK unterscheidet – und wo sich Gemeinsamkeiten erkennen lassen (vgl. KIRCHHOFF 1988).

ten (ebd.). Um eine solche „dialogische“ Bildung und Erziehung zu verwirklichen, ist nach HEITGER „Freiheit“ als „Bedingung und Aufgabe pädagogischen Handelns“ erforderlich (ebd., S. 137). Der Autor verleiht seiner Überzeugung Ausdruck, dass auch in einer pluralistischen Gesellschaft sowohl die Möglichkeit als auch die Notwendigkeit von „Erziehung“ bestehe (ebd., S. 155). Im Hinblick auf eine „Pädagogik der Wertschätzung“, die sich am „Prinzip“ der „Achtung“ vor jedem einzelnen Kind und Jugendlichen orientiert, ist diese Auffassung grundsätzlich zu bejahen – sofern die Erziehung in und zur „Achtung“ und „Wertschätzung“ nicht *dogmatisch*, sondern in *dialogischer* Weise erfolgt. Hierzu jedoch ist es erforderlich, dass die Lehrperson *selbst* sich auf die „Kunst der Dialogik“ in der pädagogischen Begegnung und im Gespräch versteht, da diese das Kind und den Jugendlichen in seiner Autonomie *wertschätzende* relationale Grundhaltung ansonsten nicht glaubhaft vermittelt werden kann.

Am Ende dieser Ausführungen zur „Kunst der dialogischen Begegnung“ sei noch darauf hingewiesen, dass zur Ausübung derselben die Fähigkeit des *aufmerksamen Zuhörens* unabdingbar dazugehört – eine Kompetenz, über die Lehrpersonen vermutlich nicht immer in ausreichendem Maße verfügen. Als „Sprechberuf“ ist der Lehrberuf stets in Gefahr, das „Zuhören“ zugunsten des „Redens“ zu vernachlässigen. Insofern sollten Angebote für Lehrpersonen in allen Phasen der Lehrerbildung immer auch den Aspekt des „aktiven Zuhörens“ im Blick behalten, nicht nur denjenigen der „Kunst der pädagogisch-didaktischen Rede“, die zweifellos auch zu den Kernkompetenzen von Lehr- und Erziehungspersonen gehört. Hierzu liegen zahlreiche praktische Konzepte vor, von denen der Ansatz des „aktiven Zuhörens“, den THOMAS GORDON bereits in den 1970er Jahren entwickelt hat, hier nur exemplarisch genannt sei (vgl. GORDON 2004, S. 81ff). Auch die speziell für Lehrpersonen entwickelten Trainingsprogramme von REINHOLD MILLER sowie von WALDEMAR PALLASCH und DETLEV KÖLLN bieten für Lehrpersonen und Lehrerkollegien vielfältige Möglichkeiten, sich in der „Kunst des Zuhörens“ (FROMM 1995) zu üben (vgl. z. B. MILLER 2010, S. 74f; 2011, S. 168ff; PALLASCH/KÖLLN 2014). MILLER weist darauf hin, dass zu einer dialogischen Begegnung auch die Kunst des verstehenden, empathischen „Mitschwingens“ gehört – ein Gedanke, der sich auch in der von HARTMUT ROSA und WOLFGANG ENDRES entwickelten „Resonanzpädagogik“ wiederfindet (MILLER 2010, S. 75; ROSA/ENDRES 2016, S. 15ff).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es sich bei der „Kunst der dialogischen Begegnung“ um ein zentrales Element einer „Pädagogik der Wertschätzung“ handelt, die sich nicht in einem kompetenten Vermitteln von Fachwissen erschöpfen darf, sondern stets auch die Möglichkeit von *authentischen menschlichen Begegnungen* im interpersonalen Miteinander von Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen gewährleisten sollte. Nur durch eine „dialogische“ Grundhaltung von Lehrpersonen, welche bereit und in der Lage sind, ihren Schüler/innen als *gleichwertigen* und *gleichberechtigten* Menschen „auf Augenhöhe“ zu begegnen und somit deren prinzipielle Autonomie und Freiheit anzuerkennen, sind von „Wertschätzung“ getragene pädagogische Begegnungen möglich, die Kindern und Jugendlichen Orientierung geben und ihnen eine positive Identitätsentwicklung ermöglichen.

Insofern stellt auch die Einübung von Lehrpersonen in die „Kunst der dialogischen Begegnung“ einen zentralen Gelingensfaktor im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dar.

7. Die Kunst der vertrauensvollen Beziehung

Die „Kunst“, als Lehr- und Erzieherperson eine „vertrauensvolle Beziehung“ zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen, gehört unzweifelhaft zu den wichtigsten Faktoren, die zum Gelingen einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik beitragen. Im Laufe der Jahrhunderte ist wohl kaum ein Thema im Erziehungskontext häufiger und kontroverser behandelt worden als dasjenige der „pädagogischen Beziehung“. Obgleich hier nicht der Raum ist, den vielfältigen Bestimmungsversuchen dieser besonderen Art von „Beziehung“ zwischen Lehr- und Erziehungspersonen einerseits und Kindern bzw. Jugendlichen andererseits vergleichend auf den Grund zu gehen, sei doch darauf hingewiesen, dass dieser „pädagogische Bezug“ im Laufe der Jahrhunderte immer wieder neue Definitionen erfahren hat. So stellt etwa HERMANN GIESECKE in seiner Untersuchung über „Die pädagogische Beziehung“ unterschiedliche Konzepte derselben kontrastiv einander gegenüber, die von ROUSSEAU über PESTALOZZI, DON BOSCO, WICHERN, MAKARENKO, KORCZAK, NOHL und die Reformpädagogen bis hin zu NEILL reichen (vgl. GIESECKE 1997). GIESECKE weist darauf hin, dass sich diese „pädagogische Beziehung“ mit fortschreitender historischer Entwicklung immer mehr als eine *emanzipatorische* erweist, sofern man sie aus dem Blickwinkel der Rolle des Kindes in ihr betrachtet. Der Autor hebt hervor, dass die „Beziehungsfrage“ das „Kernstück“ des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrpersonen sei, „... weil alles, was pädagogisch veranstaltet wird, über diese Beziehung transportiert werden muss“ (ebd., S. 5). Auch KRAUTZ/SCHIEREN weisen in ihrer jüngsten Veröffentlichung darauf hin, „... dass Pädagogik im Kern ein interpersonales Beziehungsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden ist“ (KRAUTZ/SCHIEREN 2013, S. 280). Es ist unmittelbar einleuchtend, dass dieses nur gelingen kann, wenn die „pädagogische Beziehung“ von einem grundlegenden „Vertrauen“ geprägt ist.

Dieser Zusammenhang ist hinlänglich bekannt – und wurde in der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Fachliteratur vielfach thematisiert. So sah etwa ROGERS, der sich in besonderer Weise mit der Haltung der „Wertschätzung“ in zwischenmenschlichen Beziehungen auseinandergesetzt hat, die folgende Frage als wesentlich für förderliche interpersonale Beziehungen an: „Wie kann ich eine Beziehung herstellen, die dieser Mensch zu seiner eigenen Persönlichkeitsentfaltung benutzen kann?“ (ROGERS 1992, S. 46). Für Lehrpersonen kann diese Frage m. E. zu einer zentralen *pädagogischen Leitfrage* werden, die sich Lehr- und Erziehungspersonen im Kontext konkreter pädagogischer Beziehungen mit Kindern und Jugendlichen immer wieder neu stellen können. Es ist evident und empirisch vielfach belegt, dass eine solche „förderliche“ Beziehung von „Vertrauen“ getragen sein muss – eine Einsicht, die gerade auch im Zusammenhang mit der Frage nach den Möglichkeiten der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von grundlegender Bedeutung ist.

Es wurde bereits in Kap. 3 ausführlich herausgearbeitet, dass das „Gewinnen des Zutrauens“ der Kinder *zum* Erzieher (PESTALOZZI 1799/1983, S. 227; vgl. Kap. 3.1) sowie die Entwicklung eines *wechselseitigen* „Vertrauens“ zwischen Erziehungsperson und Kind bzw. Jugendlichen (KORCZAK 1919/2014, S. 41 und S. 43; ders. 1929/2009, S. 24 und S. 33; vgl. Kap. 3.2) schon früher als wesentliche Voraussetzungen für erfolgreich verlaufende Bildungs- und Erziehungsprozesse verstanden wurden. Die Grundüberzeugung, „dass die Kinder Achtung, Vertrauen und Zuneigung verdienen“, hat insbesondere KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ geprägt, deren Ideen nicht zuletzt in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 ihren Niederschlag gefunden haben (KORCZAK 1929/2009, S. 24; vgl. Kap. 3.2.3). Für KORCZAK zählt es zu den „Rechten des Kindes“, eine von Achtung und Vertrauen getragene Beziehung zum Erzieher bzw. zur Erzieherin aufbauen zu können – eine Forderung, die klare Anforderungen an Lehr- und Erzieherpersonen stellt.

Auch in der Nachkriegszeit haben sich Erziehungswissenschaftler mit der Frage des „Vertrauens“ in Bildungs- und Erziehungsprozessen auseinandergesetzt. Hier ist insbesondere OTTO FRIEDRICH BOLLNOW zu nennen, der in der Zeit nach 1945 – also unmittelbar nach dem Zusammenbruch des von der Ideologie des Nationalsozialismus geprägten Unrechtsregimes, dessen erklärter Anhänger BOLLNOW noch wenige Jahre zuvor war⁸⁸ – im Rahmen seiner pädagogischen Anthropologie zu dem Thema des „Vertrauens“ in der Erziehung wichtige Beiträge geleistet hat. Diese entsprachen einerseits dem „Geist“ der Erziehung in den 1950er und 1960er Jahren, prägten diesen aber andererseits auch mit – bis zum „antiautoritären“ Aufbruch im Zuge der 68er-Studenten-Bewegung, der die Ideen einer „autoritären“ Erziehung grundlegend in Frage stellte. Dennoch blieb BOLLNOW einer der damals wohl meistgelesenen pädagogischen Autoren, wenn es um die Beantwortung der Frage nach den interpersonalen „Voraussetzungen der Erziehung“ ging, zu denen der Autor auch „das Vertrauen“ zählt (vgl. BOLLNOW 1964/1968, S. 3 und S. 44ff). In seiner 1947 erschienenen Schrift zur „Einfachen Sittlichkeit“ äußerte BOLLNOW sich zunächst über das „Gift des Mißtrauens“, durch das ein Erwachsener nachhaltigen Schaden „in der sich vertrauensvoll öffnenden Kinder-

88 BOLLNOW gehörte zu den Unterzeichnern des „Bekennnisses der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat“, das am 11. November 1933 zur Feier der „nationalsozialistischen Revolution“ als Gelöbnis deutscher Gelehrter in Leipzig verlesen wurde. Zu dieser Zeit war BOLLNOW Assistent HERMAN NOHLs an der Universität Göttingen, wo er 1938 selbst eine Professur für Philosophie und Pädagogik übernahm. Bereits 1933 war BOLLNOW dem „Kampfbund für deutsche Kultur“ und 1934 dem „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ beigetreten; 1940 wurde er Mitglied der NSDAP und später auch der SA. Trotzdem erhielt er 1946, gleichsam „nahtlos“, einen Ruf auf eine Professur an der Universität Mainz. Von 1953 bis zu seiner Emeritierung 1970 war BOLLNOW Inhaber des Lehrstuhls für Philosophie und Pädagogik an der Universität Tübingen. Zur kritischen Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit leistete BOLLNOW m. W. während seiner gesamten akademischen Laufbahn nach 1945 keine wissenschaftlichen Beiträge. Und so schlussfolgert WERNER LOCH in seiner kritischen Würdigung von BOLLNOWs Ausführungen über die „Macht des Vertrauens“: „Man versteht, weshalb diese Pädagogik des Vertrauens ... zur *Kritischen Theorie* in einen Gegensatz geraten mußte, der nicht zu vermitteln war“ (LOCH, in: KÜMMEL 1997, S. 242).

seele“ anrichten könne (BOLLNOW 1947/1957, S. 198). So sieht BOLLNOW – und hier erinnern seine Ausführungen an die Ideen PESTALOZZIs – im „Vertrauen“, welches das Kind zu seinen Bezugspersonen entwickelt und das ihm auch von diesen entgegengebracht wird, eine wichtige Grundlage „allen sittlichen Lebens“ (ebd., S. 29 und S. 201). In seinem 1958 veröffentlichten Buch zum „Wesen und Wandel der Tugenden“ widmet BOLLNOW dem „Vertrauen“ ein eigenes Kapitel, in dem er zunächst den allgemeinen „Vertrauensschwund in der Gegenwart“ beklagt und sodann konstatiert, dass das „Vertrauen“ die „unerlässliche Voraussetzung allen Lebens“ sei (BOLLNOW 1958, S. 175). Vom „Wagnis des Vertrauens“ als einer „unstetigen Form“ in der Erziehung spricht BOLLNOW dann erneut in seiner 1959 erschienenen Schrift über „Existenzphilosophie und Pädagogik“ (BOLLNOW 1959/1984, S. 143). BOLLNOW sieht in dem „Vertrauen, das der Erzieher dem Kind entgegenbringen muß“, eine „Möglichkeit notwendigen erzieherischen Wagnisses“, aber auch „möglichen erzieherischen Scheiterns“ angelegt (ebd.). Eine „gesunde menschliche Entwicklung“ kann sich nach Auffassung des Autors jedoch nur „in einer Atmosphäre des Vertrauens“ vollziehen (ebd.). „Darum muss der Erzieher trotz aller Enttäuschungen immer neu diese Kraft des Vertrauens in sich aufbringen“, stellt BOLLNOW fest – und sieht hierin eine „besondere Schwierigkeit“ für Erzieherpersonen (ebd., S. 144ff). Eine weitere Fortentwicklung seiner Gedanken zur Bedeutung des „Vertrauens“ in der Erziehung findet man in BOLLNOWs 1964 erschienener Schrift über „Die pädagogische Atmosphäre“, in welcher der Autor die „gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“⁸⁹ aus existenzphilosophisch-phänomenologischer Perspektive beleuchtet (BOLLNOW 1964/1968). Durch das „Vertrauen“ *des Kindes* zu der frühesten Bezugsperson – für BOLLNOW war das „die Mutter“ – erlebt das Kind jene „Geborgenheit“, die es zu

89 Dass BOLLNOWs darin enthaltene Ausführungen zu den „kindlichen Tugenden“ des „Gehorsams“ und der „Verehrung“ als überholt, ja angesichts des Grauens der Nazi-Diktatur geradezu als höchst bedenklich angesehen werden müssen, soll hier nicht unerwähnt bleiben (vgl. BOLLNOW 1964/1968, S. 37ff und S. 41ff). Die Tatsache, dass eine „Erziehung nach Auschwitz“ (ADORNO 1966) gerade die von BOLLNOW hervorgehobenen „kindlichen Tugenden“ des „Gehorsams“, den das Kind dem Erzieher entgegenzubringen habe, sowie der „Verehrung“, die sich im pädagogischen Bezug in Form der „aufschauenden und vertrauensvoll gläubigen Liebe“ des jungen Menschen zeige, am wenigsten verträgt, konnte oder wollte BOLLNOW offenbar nicht sehen (vgl. BOLLNOW 1964/1968, ebd.). In dieser Hinsicht ist die Auffassung ADORNOs deutlich weitsichtiger und zukunftsweisender, der etwa zeitgleich mit BOLLNOWs Ausführungen die These vertrat, dass nur eine „Erziehung zur Mündigkeit“ der „allererste[n] Forderung an Erziehung“, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, gerecht werden könne (ADORNO 1966/2015, S. 88ff; ders. 1969/2015, S. 133ff). ADORNO weist zu Recht darauf hin, dass die „Konkretisierung der Mündigkeit“ darin bestehe, darauf hinzuwirken, „dass die Erziehung eine Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand ist“ (ebd.) – und eben nicht eine Erziehung zum unkritischen „Gehorsam“, zur schlichten „Pflichterfüllung“ oder zur aufschauenden „Verehrung“ von vermeintlich „großen“ Erzieher-, Lehrer- oder Führergestalten (vgl. z. B. BOLLNOW 1947/1957, S. 31ff und 1964/1968, S. 37ff). Trotz dieser politischen „Blindheit“ BOLLNOWs, die ihm m. E. zu Recht vorgeworfen wurde, haben seine grundsätzlichen Aussagen zur Bedeutung des „*Vertrauens*“ in der Erziehung bis heute weitgehend Gültigkeit behalten – was nicht zuletzt die Bindungsforschung sowie die neurobiologische Forschung inzwischen von anderer Seite her eindrücklich bestätigen konnte.

einem seelisch gesunden Aufwachsen benötigt (ebd., S. 18f). Angesichts der notwendigen „Erweiterung des Umkreises“ – etwa im Zuge des Kindergarten- und Schuleintritts – kann das in der frühen Kindheit erworbene „Urvertrauen“ stärkend auf das Kind wirken. Die Aufgabe der Lehr- und Erziehungspersonen in der Schule ist es nun, ein „Vertrauen *zum* Kind“ aufzubauen, das sich unter anderem in einem „Zutrauen“ *in* die Fähigkeiten des Kindes zeigt (ebd., S. 44). In diesem Zusammenhang spricht BOLLNOW auch vom „Glauben“ des Erziehers *an* das Kind, welcher in der Weise wirkt, dass er die „guten Kräfte“ im Kind „stärkt“ und „hervorlockt“ (ebd., S. 47). So wird nach BOLLNOWs Auffassung der junge Mensch allmählich in die Lage versetzt, ein „umfassendes Vertrauen“, das der Autor auch als „Seins- und Lebensvertrauen“ bezeichnet, zu entwickeln (ebd., S. 48 und S. 51). Summa summarum lässt sich mit HÖHN festhalten: „Wenige pädagogische Forderungen hat Bollnow so nachdrücklich und mit so viel persönlichem Engagement vertreten wie die des Vertrauens“ (HÖHN 1968, S. 51). Dennoch ist BOLLNOWs „Pädagogik des Vertrauens“ – nicht zuletzt aufgrund des darin vermittelten Bildes einer völlig unkritischen und gänzlich apolitischen „Aufgeräumtheit der sonntäglichen Welt“⁹⁰ einer vermeintlichen Kindheits- und Familienidylle im (spieß-)bürgerlichen Milieu der 1950er und 1960er Jahre – nicht unumstritten geblieben (vgl. Anm. 88 und 89).

Aus heutiger Sicht fällt bei BOLLNOWs Darstellung des „Vertrauens“ in der Erziehung insbesondere die stark idealisierende und – zumindest auf die *aktuelle* gesellschaftliche Realität – durchaus nicht mehr zutreffende Schilderung eines nach den Vorstellungen des Autors *idealen* pädagogischen Milieus auf, das in dieser Form nicht mehr als zeitgemäß bezeichnet werden kann. Viele Kinder wachsen *ohne* Mutter auf, manche mit einem *Vater*, einige mit *zwei* Müttern oder *zwei* Vätern, nicht wenige in „Patchworkfamilien“ und wieder andere *ganz ohne* Eltern. Auch sind – unabhängig von der Familienkonstellation – längst nicht alle Erziehungsberechtigten in der Lage, in Kindern dieses „Urvertrauen“ grundzulegen, dessen junge Menschen so notwendig bedürfen. In einer „Welt brüchiger Beziehungen“ (GEBAUER) erfahren viele Kinder keine ausreichende „emotionale Sicherheit“ – und nicht alle bekommen im Elternhaus genügend Anregungen für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung (vgl. GEBAUER/HÜTHER 2005, S. 163ff). Hier vermisst man als heutige/r Leser/in also Hinweise, wie denn im Rahmen der schulischen Erziehung und Bildung mit denjenigen Kindern und Jugendlichen pädagogisch förderlich umzugehen sei, die unter den Bedingungen einer *gescheiterten* frühkindlichen Vertrauensbildung aufgewachsen sind, deren Folgen für die weitere soziale, emotionale und geistige Entwicklung bekanntermaßen oftmals schwer wiegen. Auch fehlt bei dieser Schilderung BOLLNOWs weitgehend der Aspekt der notwendigen *Autonomieentwicklung* von Kindern und Jugendlichen, die eben nicht nur „Gehorsam“, „Verehrung“ und „Vertrauen“ beinhaltet (vgl. ebd., S. 37ff), sondern ebenso notwendig auch Abgrenzung, Kritik, Widerstand und Widerspruch. Dies – wie auch die völlige Politikvergessenheit in BOLLNOWs phi-

90 In: BOLLNOW 1960: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer; S. 206.

losophischen und pädagogischen Schriften – wurde von den Vertretern der „Kritischen Theorie“ zu Recht bemängelt (vgl. z. B. ADORNO 1966, 1968 und 1969). Dennoch sind BOLLNOWs Ausführungen über die grundlegende *Bedeutung* und die unbezweifelbare *Notwendigkeit* des „Vertrauens“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen im Prinzip bis heute gültig geblieben.

Dies bestätigen nicht zuletzt die Erkenntnisse der neueren Gehirnforschung, die für eine „Pädagogik der Wertschätzung“, welche ohne vertrauensvolle pädagogische Beziehungen nicht gelingen kann, nicht unerheblich sind. Auf diese Zusammenhänge haben etwa die Neurowissenschaftler JOACHIM BAUER, MANFRED SPITZER und GERALD HÜTHER hingewiesen (vgl. BAUER 2006, 2007 und 2008; SPITZER 2006 und 2009; HÜTHER et al. 2009, 2013, 2014 und 2016). In ihrem Buch mit dem Titel „Kinder brauchen Vertrauen“ widmen sich HÜTHER und GEBAUER explizit dem Thema des „Vertrauens“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen (GEBAUER/HÜTHER 2004). HÜTHER stellt in seinem Beitrag über das „Vertrauen“ in der Pädagogik zunächst fest, dass die „Strukturierung des menschlichen Gehirns durch soziale Erfahrungen“ erfolgt (HÜTHER 2004, S. 24). Die frühen und späteren Erfahrungen von Vertrauen und Geborgenheit oder Misstrauen und Ausgrenzung haben also einen nachhaltigen Einfluss auf die Gehirnentwicklung, welche wiederum die Entwicklung des Denkens, Fühlens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflusst und prägt (vgl. ebd., S. 31). HÜTHER konstatiert, dass „Kinder, wenn sie auf die Welt kommen, zunächst vorbehaltlos vertrauen“ (ebd., S. 36). Wenn dieses Vertrauen nicht enttäuscht wird – d. h. für HÜTHER, wenn die Bedürfnisse des Neugeborenen, des Babys, des Kleinkindes, des Kindes und des Jugendlichen in angemessener Weise von den Bezugspersonen erfüllt werden –, können sich das Grundvertrauen, die Geborgenheit und die sichere Bindung entwickeln, welche für die Gehirnentwicklung junger Menschen – im Sinne einer vielfältigen neuronalen Vernetzung – von entscheidender Bedeutung sind. „Vertrauen ist das Fundament, auf dem all unsere Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut werden“, konstatiert HÜTHER (ebd., S. 37). Nach Auffassung des Neurowissenschaftlers muss „Vertrauen“ während der Kindheit auf drei Ebenen entwickelt werden: 1. als „Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen“; 2. als „Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen“ und 3. als „Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und das eigene Geborgen- und Gehaltensein in der Welt“ (ebd.). Die auf geisteswissenschaftlichem Wege gewonnen phänomenologischen Erkenntnisse BOLLNOWs erfahren somit seitens der modernen Neurowissenschaft eine Bestätigung. HÜTHER weist – wie auch andere Neurowissenschaftler – darauf hin, dass es bei der Vertrauensbildung von Kindern und Jugendlichen entscheidend auf die diesbezüglichen Kompetenzen der erwachsenen Bezugspersonen ankommt. Eltern, Lehrer und Erzieher, die kein Vertrauen bzw. Zutrauen zum Kind aufbauen können, bieten nach HÜTHER „die schlechtesten Voraussetzungen dafür, dass Vertrauen wachsen kann“ (ebd.). HÜTHER schlussfolgert: „Was Kinder also stark und offen macht, hängt von der Stärke und Offenheit der Erwachsenen ab, unter deren Obhut sie aufwachsen“ (ebd.). Man möchte ergänzen: Eine gesunde körperliche, seelische, geistige und

soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hängt entscheidend ab von der „Kunst, vertrauensvolle Beziehungen“ aufzubauen, zu der Pädagog/innen in hohem Maße befähigt sein müssen, wenn sie den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen junger Menschen in wertschätzender Weise Rechnung tragen wollen.

Schließlich sei noch erwähnt, dass auch die „Bindungsforschung“ der letzten Jahrzehnte hinsichtlich der Bedeutung des *Vertrauens* in pädagogischen Beziehungen Befunde erbracht hat, die in eine ähnliche Richtung weisen wie diejenigen der neurowissenschaftlichen Forschung. Als eine der am besten erforschten entwicklungspsychologischen Theorien hat die „Bindungstheorie“ seit den 1960er Jahren die Bedeutung der frühen sicheren Bindung von Säuglingen und Kleinkindern mit konstanten Bezugspersonen für die Entwicklung von Vertrauen, Selbstvertrauen, Bindungs- und Beziehungsfähigkeit empirisch erforscht und bestätigt (vgl. BOWLBY 1953 und 1988; AINSWORTH et al. 1978; PAPOUŠEK/SCHIECHE/WURMSER 2004; GROSSMANN/GROSSMANN 2005, 2012 und 2015; AHNERT 2014; BRISCH 2005, 2013, 2015, 2016 und 2017). So stellen etwa GROSSMANN/GROSSMANN aufgrund der Forschungslage fest: „Kleine Kinder wollen Schutz, Fürsorge, *Wertschätzung* und Unterstützung von ihren Bindungspersonen bekommen“ [Hervorhebung A.P.] (GROSSMANN/GROSSMANN 2005, S. 53). Bleiben diese primären Bindungsbedürfnisse unerfüllt, so kommt es zur Entwicklung von „Bindungsstörungen“, die häufig bereits in der ersten Lebenszeit angelegt werden – und eine gesunde psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinträchtigen können. BRISCH hat auf die vielfältigen Ausprägungen solcher „Bindungsstörungen“ hingewiesen, die sich auch im späteren Verhalten von Kindern und Jugendlichen in der Schule zeigen. Zugleich verweist der Autor aber auf Möglichkeiten zur Bearbeitung solcher Störungen im Rahmen einer „bindungsorientierten Psychotherapie“ mit Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. BRISCH 2005, S. 70ff). Dabei müsse die therapeutische Bezugsperson sich so verhalten, dass sie als „sichere emotionale Basis“ erlebt werde (ebd.) – eine Forderung, die sich m. E. auch auf Lehrpersonen übertragen lässt. In der Forschung wurde außerdem darauf hingewiesen, dass es auch bei der *Lernentwicklung* von emotional vernachlässigten oder psychisch traumatisierten Kindern zu tiefgreifenden Störungen kommen kann. „Kinder mit Erfahrungen von Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch fallen nicht nur in der Schule wegen ihres Verhaltens auf. Sie zeigen ausgeprägte Lernprobleme und Aufmerksamkeitsstörungen“ (STREECK-FISCHER 2005, S. 85). Es ist zu vermuten, dass auch hier Lehrpersonen, die bereit und fähig sind, eine „vertrauensvolle pädagogische Beziehung“ aufzubauen und somit von Kindern und Jugendlichen als „wertschätzende“ und „sichere“ Bezugspersonen erlebt werden, den Lernprozess und die Persönlichkeitsentwicklung insbesondere solcher Schüler/innen, die sich aufgrund früher Bindungs- und Vertrauensdefizite schwer in der Schule tun, insgesamt wirksamer und nachhaltiger fördern können als Lehrpersonen, die in der „Kunst des vertrauensvollen Beziehungsaufbaus“ wenig bewandert sind und sich in erster Linie als „Wissensvermittler“ verstehen, die sich um die pädagogische „Beziehungsebene“ nur in geringem Maße oder gar nicht kümmern.

Hier bestehen im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ also hohe personale und soziale Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen, die

ohne eine reflektierte und zugleich praxisnahe Einübung in die „Kunst der vertrauensvollen Beziehung“ wohl kaum zu bewältigen sind. Das bedeutet aber auch: Lehrpersonen, die bei sich selbst feststellen bzw. die von Kindern, Jugendlichen, Eltern oder Kolleg/innen wiederholt darauf hingewiesen werden, dass sie ggf. *nicht* in ausreichendem Maße in der Lage sind, *vertrauensvolle Beziehungen* zu Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sind angehalten, sich in Prozessen kritischer Selbstreflexion und persönlichkeitsnaher Fortbildung dieser Problematik zu stellen – und sich ggf. auch professionelle Unterstützung zu suchen. Nur so besteht die Chance, dass diese Lehrpersonen ihre diesbezüglichen Defizite überwinden und somit ihre Fähigkeiten zu einem von *Vertrauen* getragenen Beziehungsaufbau zu Kindern und Jugendlichen verbessern können. Sollte dies trotz weitreichender – ggf. auch psychotherapeutischer – Unterstützungsmaßnahmen nicht gelingen, so muss die Eignung dieser Lehrpersonen für den Lehr- und Erzieherberuf grundlegend auf den Prüfstand gestellt werden. Denn nur solche Lehrpersonen können den Anforderungen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gerecht werden, welche die „Kunst, vertrauensvolle Beziehungen“ zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen, bis zu einem gewissen Grad beherrschen – und in der Lage sind, diese zum Wohle ihrer Schüler/innen im täglichen Miteinander auch tatsächlich auszuüben. Somit ist auch die Pflege einer „Kunst der vertrauensvollen Beziehung“ eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

8. Die Kunst der wertschätzenden Kommunikation

In engem Zusammenhang mit der Befähigung zu einem vertrauensvollen Beziehungsaufbau zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen steht auch die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“. Diese stellt gleichsam das „Handwerkszeug“ dar, mit dessen Hilfe das Bemühen um einen Aufbau wertschätzender Beziehungen in Schule und Unterricht gedeihen und gelingen kann.

Wenn man nun zunächst fragt, wie es denn um die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ in den Schulen der Gegenwart bestellt ist, so ist es freilich nicht ohne Weiteres möglich, hierzu valide Aussagen zu treffen. Dennoch wurden in den letzten Jahrzehnten einige empirische Studien durchgeführt, die sich darum bemüht haben, diesen Aspekt schulischer Wirklichkeit zu erforschen. Hier sei nochmals auf die bereits ausführlich vorgestellten empirischen Untersuchungen von TAUSCH/TAUSCH aus den 1970er und 1980er Jahren hingewiesen, in welcher die Forscher zu einem ernüchternden Resümee kommen, was die Verbreitung „wertschätzender“ Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen in den Schulen und in anderen Bildungseinrichtungen ihrer Zeit betrifft (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1989). „Millionen von erziehenden Erwachsenen, Eltern, Lehrer und Erzieher“ [sic], leben diejenigen „Haltungen und Aktivitäten“, die einer wertschätzenden Kommunikation entsprechen, „in so geringem Ausmaß, daß hierdurch häufig die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung ihrer jugendlichen Partner und das befriedigende Zusammenleben mit ihnen erheblich beeinträchtigt wird“, halten die Forscher fest (ebd., S. 102). Auch die ethnographischen Untersuchungen von PRENGEL et al. aus jüngster Zeit legen den Schluss nahe, dass „wertschätzende“

Kommunikation bzw. „anerkenkende“ Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen auch heute noch keinesfalls eine Selbstverständlichkeit sind (PRENGEL 2013). Wie bereits ausgeführt, lässt sich dieser breit angelegten Studie zufolge nur ein gutes Drittel der beobachteten pädagogischen Interaktionen in Schulen als „sehr“ oder „leicht anerkennend“ einordnen, wobei sich gleichzeitig die Vermutung erhärtet, „dass durchschnittlich ein Viertel der pädagogischen Interaktionen in Schulklassen mit verletzenden Adressierungen einhergehen“ (ebd., S. 104 und S. 114; vgl. Kap. 3.2.3). Hierzu zählen nach Auffassung der Autorin auch die „alltäglichen verbalen Kränkungen“ (ebd., S. 120), die vielfach durch die nicht-wertschätzende Kommunikation von Lehrpersonen verursacht werden. In eine ähnliche Richtung weisen auch die bereits erwähnten Befunde von SCHUBARTH zur Verbreitung von „verbaler Gewalt“ gegen Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen, die letzteren im Hinblick auf die Fähigkeit zur „wertschätzenden Kommunikation“ ebenfalls kein gutes Zeugnis ausstellen (vgl. SCHUBARTH 2014; 2013). So schildern Schüler/innen das kommunikative Verhalten von Lehrpersonen in der Weise, „... dass die Lernenden Anerkennung und Wertschätzung nur erhalten, soweit sie sich ‚folgsam‘ anpassen“ (SCHUBARTH 2013, S. 123). Ansonsten sei die Lehrer-Schüler-Kommunikation häufig nicht von „Wertschätzung“ getragen, sondern durch ein „Vermissen des Menschlichen“ gekennzeichnet (ebd., S. 122).

Umso notwendiger erscheint es, im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ die Kompetenzen von Lehrpersonen im Hinblick auf die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ nachhaltig zu verbessern und zu stärken. Wie dies geschehen kann, dazu liegen bereits einige Modelle und „Trainingsprogramme“ vor, von denen hier nur zwei exemplarisch genannt seien. Da ist zum einen der im Rahmen der vorliegenden Studie bereits ausführlich vorgestellte Ansatz der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach MARSHALL ROSENBERG zu nennen, der m. E. nicht nur gut erforscht ist, sondern sich auch in der weltweiten Praxis bewährt hat (vgl. Kap. 2.3.7; vgl. ROSENBERG 2004 a, 2005 und 2007; HOLLER 2010; ORTH/FRITZ 2013). Ein weiterer Vorteil dieses Konzeptes besteht m. E. darin, dass es nicht nur bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen von *Lehrpersonen*, sondern auch in der pädagogischen Arbeit mit *Kindern* und *Jugendlichen* in Schulklassen angewendet werden kann. Durch seine klare Strukturierung, die bereits Grundschulkindern einsichtig und verständlich ist, kann das Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“ zweifelsohne einen inhaltlich fundierten, methodisch ausdifferenzierten und praktisch erprobten Beitrag zur Einübung in die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ leisten. Über die vier Schritte der wertungsfreien *Beobachtung* und Beschreibung von Verhalten, des authentischen Benennens von *Gefühlen*, des klaren Mitteilens von *Bedürfnissen* und des angemessenen Formulierens von *Bitten* kann das Konzept der „GFK“ zweifellos zu einem „gewaltfreien“ und „wertschätzenden“ Umgang aller am Schulleben Beteiligten miteinander beitragen (vgl. ROSENBERG 2004 a, S. 25ff; ders. 2007, S. 37ff; ORTH/FRITZ 2013, S. 17ff). Außerdem bietet das Modell einen praktikablen Ansatz zur Konfliktbewältigung und zur Gewaltprävention an Schulen (vgl. ROSENBERG 2013, 2007; ROSENBERG/SEILS 2005) – also von pädagogischen Komponenten, die im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ sowie im globa-

len Kontext einer „Friedenspädagogik“ unverzichtbar sind. Insofern ist das „Trainingsprogramm“ der „Gewaltfreien Kommunikation“ m. E. durchaus ein geeigneter Ansatz, um die kommunikativen Kompetenzen von *Lehrpersonen* in Richtung auf mehr „Wertschätzung“ von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wirksam zu fördern – und damit zugleich die diesbezüglichen Kompetenzen der *Schülerinnen* und *Schüler* selbst zu erweitern.

Ein anderes Konzept zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz von Lehrpersonen hat REINHOLD MILLER entwickelt und seit Jahrzehnten in der Praxis der Lehrerfortbildung erfolgreich angewendet (vgl. MILLER 2017, 2015, 2014, 2013, 2011, 2010, 2007, 2004, 2002, 2001). Dieser erprobte und bewährte Ansatz, anhand dessen in Kleingruppen wichtige Grundprinzipien einer „wertschätzenden“ Kommunikation im schulischen Kontext wechselweise theoretisch reflektiert und praktisch trainiert werden, basiert im Wesentlichen auf den Grundannahmen der Humanistischen Psychologie und Pädagogik, bezieht aber auch konstruktivistische Denkmodelle mit ein. Die Stärke dieses Konzepts liegt m. E. zum einen in seiner kommunikationstheoretisch fundierten Durchdringung, deren für die schulpraktische Kommunikation relevanter Gehalt zum anderen in praxisnahen Formen der Vermittlung personennah angewandt und umgesetzt wird. Dies kann in unterschiedlichen „Settings“ des „Beziehungslernens in Gruppen“ erfolgen, die von Gesprächstrainingsgruppen über Fallbesprechungs- oder Supervisionsgruppen bis hin zu schulinternen „Tandems“, Teams oder externen Lehrerfortbildungsgruppen reichen (vgl. MILLER 2011, S. 145ff). Da dieser Ansatz in gleicher Weise professions- und selbsterfahrungsbezogen ist, bietet er m. E. gute Chancen, dass Lehrpersonen die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ in nachhaltiger Weise erlernen oder vertiefend ausbilden können, was nicht nur ihre „Selbstkompetenz“, sondern auch ihre „Beziehungskompetenz“ entscheidend erhöhen kann. Einem ausschließlich *theoretischen* „Wissen“ über kommunikationstheoretische Inhalte und Prinzipien, wie es in der ersten Phase der Lehrerbildung oftmals vermittelt wird, ist ein theoretisch fundierter *praxisnaher* „Trainingsansatz“ wie derjenige von MILLER in jedem Fall vorzuziehen, wenn es darum geht, Lehrpersonen die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ nahezubringen – und eine solche auf diesem Wege in den Schulen der Gegenwart zu etablieren.

Im Kontext einer „*Pädagogik der Wertschätzung*“, die immer auch die ganze Schulgemeinschaft mit einschließt, sofern sie im Sinne einer „*Kultur der Wertschätzung*“ an der Schule als Gesamtorganisation implementiert werden soll, kommt es entscheidend darauf an, dass „wertschätzende Kommunikation“ nicht nur im Klassenzimmer praktiziert wird, sondern *alle* Ebenen schulischer Interaktion umfasst. Da Schule ein Ort ist, der von professioneller Kommunikation und Interaktion lebt wie wohl kaum ein anderer, ist es m. E. erforderlich, dass sich die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ auf *allen* schulischen Interaktionsebenen verwirklicht. Dies umfasst vor allem folgende Ebenen: die Lehrer-Schüler-Interaktion, die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern, die Kommunikation bzw. Interaktion der Schülerinnen und Schüler untereinander, die wechselseitige Kommunikation der Schulleitung mit den Lehrpersonen sowie mit den Eltern und Schüler/innen – und schließlich diejenige innerhalb des Kollegiums sowie mit dem gesamten pädä-

gogischen und nicht-pädagogischen Personal der Schule. Obgleich auf der Ebene der Schulklasse das „Modell“ der Lehrperson als eines „Vorbildes“ für „wertschätzende Kommunikation“ zweifellos von besonderer Wichtigkeit ist, sollten Kinder und Jugendliche an einer „wertschätzenden“ Schule darüber hinaus die Erfahrung machen können, dass die Erwachsenen auch *untereinander* in wertschätzender und anerkennender Weise kommunizieren, da ansonsten ein Glaubwürdigkeitsproblem entsteht. Nur so kann an einer Schule im Rahmen der alltäglichen Kommunikation eine „Atmosphäre der Wertschätzung“ entstehen, die als ein überzeugendes und nachhaltiges „Modell“ positiv auf die kommunikative Entwicklung von Schüler/innen einwirken kann.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass mit den gegenwärtigen *Schulentwicklungsprozessen* – z. B. im Zusammenhang mit der Inklusion (vgl. Kap. 4.1) – die Notwendigkeit fairer und wertschätzender Kommunikation in Schulen eher noch zugenommen hat. Denn – wie bereits erwähnt – auch „Schulentwicklung braucht Kommunikation“, wie MILLER zu Recht ausführt (vgl. MILLER 2002, S. 7ff). Nach jahrzehntelangen Erfahrungen als Lehrerfortbildner und Prozessbegleiter von Schulen aller Schularten ist der pädagogische Autor und Schulexperte MILLER zu der Auffassung gelangt, „... dass die beiden Hauptschlüssel zum Erfolg von Schulentwicklungsprozessen gegenseitige *Wertschätzung* und zwischenmenschliche *Kommunikation* sind – und das heißt: förderlicher Umgang der Beteiligten untereinander und konstruktives Reden miteinander“ (ebd.). Diese These ließe sich vermutlich im Rahmen empirischer Studien bestätigen. Insofern liegen auch angesichts der gegenwärtig verstärkt auf die Schulen zukommenden Schulentwicklungsaufgaben (vgl. Kap. 4.1) deutliche *Chancen* in der Entwicklung einer „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ an Schulen, die über die rein pädagogischen Aufgaben im Klassenzimmer hinausreichen – und auch der Schule als Gesamtorganisation zu Gute kommen können.

Abschließend sollen nun nochmals die Merkmale einer „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ im pädagogischen Kontext zusammenfassend dargestellt werden, wie sie sich aus den bisherigen Ausführungen und Grundannahmen ableiten lassen. Zunächst bleibt festzuhalten, dass sich „wertschätzende Kommunikation“ grundsätzlich „auf Augenhöhe“ vollzieht; sie nimmt das jeweilige kommunikative „Gegenüber“ in seiner Würde und Einzigartigkeit bedingungslos an und spricht zu ihm nicht „von oben herab“ – auch wenn es sich um einen altersmäßig, bildungsmäßig oder statusbezogen *scheinbar* „unterlegenen“ Gesprächspartner handelt. „Wertschätzende Kommunikation“ lässt den Anderen sein, wie er ist, und gebärdet sich weder manipulativ noch allwissend. Sie hört achtsam auf das, was der Andere zu sagen hat, und teilt den eigenen Standpunkt authentisch, aber ruhig mit. Sie übt sich im aufmerksamen Zuhören und im bedachtsamen Sprechen. Eine von „Wertschätzung“ getragene Kommunikation erkennt das „Subjektsein“ *jedes* Menschen an – auch dasjenige des Kindes und Jugendlichen – und übt keine verbale Bevormundung aus. Sie ist frei von unnötiger Bewertung und Beurteilung und hebt stets das Positive, die Stärken, die Entwicklungsmöglichkeiten und die Potenziale hervor; Fehler versteht sie als Lernanlässe. Wertschätzende pädagogische Kommunikation ermutigt und stärkt Kinder und Jugendliche in ihrem Sein und in ihrer

Entwicklung und erkennt auch kleinste Lernfortschritte an. Sie erteilt jeglicher Form der Defizitorientierung und Stigmatisierung eine klare Absage und wiegelt Schüler/innen nicht in einem destruktiven oder rivalisierenden Leistungswettbewerb verbal gegeneinander auf. Sie erkennt den Wert eines *jeden* Menschen an – unabhängig von dessen Begabung und Leistungsfähigkeit, seiner Behinderung oder gesundheitlichen Beeinträchtigung, seiner sozialen oder ethnischen Herkunft, seiner Hautfarbe, seiner Sprache, seinem kulturellen oder religiösen Hintergrund, seiner Lebensweise, seinem Alter, seinem Geschlecht und seiner sexuellen Identität. Die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ ist getragen von dem aufrichtigen Wunsch, den anderen Menschen zu verstehen – in dem Sinne, den GADAMER für das Gespräch einmal wie folgt formuliert hat: „Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, daß man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten lässt und sich insofern in ihn versetzt, als man ... verstehen will, was er sagt“ (GADAMER 1960/2017, S. 389). Dies gilt insbesondere für die Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen, deren bisweilen *indirekte* oder auch *nonverbale* Ausdrucksformen sich nicht in jedem Fall unmittelbar erschließen. Hier ist ein besonderes kommunikatives „Feingefühl“ sowie ein situativer pädagogischer „Takt“ seitens der Lehrpersonen erforderlich (s. o.), der ebenfalls zu den unverzichtbaren Elementen einer „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ im Schulalltag gehört. Der wohl wichtigste Aspekt einer von „Wertschätzung“ getragenen Kommunikation im pädagogischen Kontext ist jedoch das Gebot der prinzipiellen verbalen *Achtung* und des konsequenten Vermeidens jeglicher Art von verbaler *Gewalt* gegen Kinder und Jugendliche – „um nicht zu verletzen“ (KORCZAK 1925/1973, S. 7). Nur wenn eine so verstandene „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“ von möglichst vielen Lehrpersonen an einer Schule in möglichst umfassender Weise kontinuierlich eingeübt und bewusst praktiziert wird, kann die Umsetzung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule gelingen.

9. Die Kunst des Anteilnehmens

Die „Kunst des Anteilnehmens“ in pädagogischen Kontexten ist eine Kompetenz, die Lehrpersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in hohem Maße entwickeln müssen, wenn sie den pädagogischen und globalen Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts gerecht werden wollen. Eine an der individuellen Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen *wenig* Anteil nehmende, den brennenden Gegenwartsfragen gegenüber *gleichgültige* oder am Weltgeschehen *desinteressierte* Lehrerpersönlichkeit ist zweifellos nicht geeignet, Schülerinnen und Schüler auf die großen personalen, sozialen, ökologischen und globalen Herausforderungen vorzubereiten, die sich in der Gegenwart zeigen.

Mit ihrer programmatischen Forderung: „Es geht ums Anteilnehmen“ hat die humanistische Psychologin und Lehrersupervisorin RUTH COHN eine Haltung charakterisiert, die von Verantwortung für die eigene Entwicklung, für das Wohl der Mitmenschen, für den Schutz der natürlichen Umwelt und für die globalen Aufgaben getragen ist (COHN 1993; vgl. auch Kap. 2.2.7). COHN war zutiefst

davon überzeugt, „... daß Anteilnehmen an der eigenen Entwicklung, an anderen Menschen und an der Welt Aufgaben sind, die uns zufallen. Diese Aufgaben sind heute buchstäblich lebenswichtig“ (ebd., S. 7). Für die Pädagogik bedeutet dies zunächst: „Es geht ums Anteilnehmen der einzelnen an der Gemeinschaft des Lebens. Es geht ums Anteilnehmen der Gemeinschaft am Leben der einzelnen“ (ebd.). In einem weiteren Sinne meint „Anteilnehmen“ für COHN aber auch: „Ich gehöre zum Universum als ein unendlich kleiner Teil. Ich nehme Anteil am Universum als Mensch“ (ebd.). Die von COHN entwickelte und bereits in Kap. 2.2.7 ausführlich vorgestellte gruppenpädagogische Methode der „Themenzentrierten Interaktion“ (TZI), in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene das „Anteilnehmen“ in einer lebendigen Balance zwischen „Ich“, „Wir“, „Thema“ und „Globe“ systematisch erlernen können, bietet zweifellos eine wirksame und praktikable Möglichkeit, die Praxis des solidarischen „Anteilnehmens“ an der Wirklichkeit des Selbst, am Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen, an wichtigen Inhalten und Sachthemen sowie an den Verantwortlichkeiten gegenüber der (Um-)Welt strukturiert einzuüben. So ist es nicht erstaunlich, dass es vor allem Lehrpersonen sind, die sich in dieser Methode ausbilden lassen (vgl. die vielfältigen TZI-Angebote für Lehrkräfte unter URL: <http://www.ruth-cohn-institute.org> [Stand: 24.07.2017]). Im Sinne des Erwerbs von Kompetenzen, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erforderlich sind, ist eine gründliche Weiterbildung in der gruppenpädagogischen Methode der „Themenzentrierten Interaktion“ zweifellos ein wichtiger Beitrag, wenn es darum geht, die „Kunst des Anteilnehmens“ fundiert zu erlernen.

„Anteilnehmen“ ist das Gegenteil von „Gleichgültigkeit“; es setzt eine grundlegend *solidarische Haltung* gegenüber anderen Menschen – im pädagogischen Kontext gegenüber Kindern und Jugendlichen – voraus. PRENGEL deutet das nicht-aner kennende bzw. verletzende Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern, das sie in ihren ethnographischen Untersuchungen an Schulen nachweisen konnte, als einen „Mangel an fürsorglicher Solidarität“ (PRENGEL 2013, S. 124). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die solidarische Einstellung des „Anteilnehmens“ eine notwendige Voraussetzung für anerkennendes und wertschätzendes Verhalten von Lehrpersonen darstellt. Dies ist für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von nicht unerheblicher Bedeutung, da es die Notwendigkeit einer im umfassenden Sinne *solidarischen Grundhaltung* von Lehrpersonen deutlich macht, ohne deren Vorhandensein ein wertschätzendes Verhalten *allen* Schüler/innen gegenüber schlechterdings nicht gelingen kann. Eine solche Haltung der Solidarität kann jedoch jede Lehrperson letztlich nur in sich selbst ausbilden. Auch VON CARLSBURG und WEHR sprechen in ihrer Veröffentlichung zum Thema „Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung im Lehrerberuf“ von der Notwendigkeit einer „Bildung zur Selbstbildung im Kontext von Wertschätzung“, was für die Autoren bedeutet, einen „solidarische[n] Umgang mit dem Anderen und sich selbst“ zu lernen (VON CARLSBURG/WEHR 2010, S. 70).

Die „Kunst des Anteilnehmens“ als Ausdruck einer solidarischen Grundhaltung bezieht sich in erster Linie auf die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, aber auch auf die Anliegen von Erwachsenen, die im Kontext „Schule“ bedeutsam sind: also Eltern, Kolleg/innen, Schulleiter/innen und weitere schulische

Mitarbeiter/innen. Darüber hinaus umfasst sie auch das selbstwertschätzende „Anteilnehmen“ im Sinne einer „Verantwortung“ für die professionellen Entwicklungsprozesse der eigenen Person. Im Rahmen einer zeitgemäßen Pädagogik der Wertschätzung darf sich diese Anteil nehmende „Solidarität“ jedoch m. E. nicht in den Dimensionen des „Selbst“ und des „Anderen“ erschöpfen; vielmehr bedarf es hier – wie schon von COHN formuliert – einer Erweiterung um den Aspekt der „Welt“, also der *globalen* Solidarität, ohne deren umfassende Berücksichtigung das Überleben der Menschheit nachhaltig bedroht ist.

Lehrpersonen, die sich der „Kunst des Anteilnehmens“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verpflichtet fühlen, sind somit in mehrfacher Hinsicht zu Wertschätzung, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein aufgefordert: 1. sich selbst und ihrer eigenen professionellen Entwicklung gegenüber; 2. ihren Schülerinnen und Schülern sowie deren personaler, sozialer und fachlicher Entwicklung gegenüber; 3. den Mitgliedern der Schulgemeinschaft, also Eltern, Kolleg/innen, Schulleiter/innen und anderen Mitarbeiter/innen gegenüber und 4. den komplexen sozialen, ökonomischen und ökologischen Problemlagen der Weltgemeinschaft gegenüber. Im Sinne einer „*Global Citizenship*“ sind wertschätzende Lehrpersonen in den Schulen der Gegenwart also angehalten, gegenüber *individuellen, sozialen und globalen Problemlagen* keine Gleichgültigkeit zu zeigen, sondern den Schüler/innen ein „Modell“ zu sein für ein aktives „Anteilnehmen“ und „Engagement“ für die brennenden Fragen der Zeit – wie z. B. diejenige der sozialen Gerechtigkeit, der weltweiten Solidarität, der Akzeptanz von kultureller Vielfalt, des nachhaltigen Klimaschutzes und des globalen Friedens. Insofern sind Lehrpersonen, die sich in der „Kunst der Anteilnehmens“ üben, keine „Halbtagsjobber“ (SCHAAR-SCHMIDT 2005), sondern eher in vorbildlicher Weise *engagierte* und *Anteil nehmende* „Weltbürger“, die durchaus in der Lage sind, über den eigenen „Tellerrand“ hinauszuschauen – und nicht nur die individuelle Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler mit „Anteilnahme“ wahrzunehmen, sondern auch die drängenden globalen Themen wach im Bewusstsein zu halten. Diese Grundhaltung des individuellen und globalen „Anteilnehmens“ sollte im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auch in die Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse im Unterricht einfließen (vgl. hierzu Kap. 4.3). Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass das „Anteilnehmen“ der Lehrpersonen *authentisch* ist – und von den Schülerinnen und Schülern als glaubwürdig erlebt werden kann. Eine wertschätzende Lehrperson sollte selbst die „Kunst des Anteilnehmens“ so weit verinnerlicht haben, dass sie auch außerhalb ihrer reinen „Unterrichtspflicht“ an den kleinen oder großen Nöten ihrer Schüler/innen, aber auch an den drängenden ökologischen, politischen und sozialen Problemen der Welt regen Anteil nimmt. Insofern ist es zweifellos ein herausfordernder Anspruch an wertschätzende Lehrpersonen der Gegenwart, sich immer neu in der „Kunst des Anteilnehmens“ zu üben, ohne die eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht angemessen realisiert werden kann.

10. Die Kunst des Wohlwollens

Die „Kunst des Wohlwollens“ seitens der Lehr- und Erziehungspersonen gehört ebenfalls zu den pädagogischen Grundkompetenzen, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht gelingen kann. Der Begriff des „Wohlwollens“, der etymologisch als Lehnübersetzung vom lateinischen Wort „*benevolentia*“ abstammt, bezeichnet eine humane Grundhaltung, die dem anderen Menschen „Gutes will“, also im Handeln auf das Wohlergehen des Mitmenschen hin ausgerichtet ist. Eine „wohlwollende“ Gesinnung zeichnet sich durch Freundlichkeit, Entgegenkommen, Verständnis, Zugewandtheit und Unterstützungsbereitschaft aus. Der Begriff des „Wohlwollens“ wird häufig synonym mit dem Begriff der „Güte“ verwendet, der sowohl in der abendländischen Kultur als auch in der geistigen Tradition Asiens als eine zentrale ethische Kategorie seit Jahrtausenden verwurzelt ist.

In der jüdisch-christlichen Tradition ist „Wohlwollen“ bzw. „Güte“ zunächst eine Eigenschaft, die primär der Gottheit zugesprochen wird (vgl. z. B. im Alten Testament: Psalmen 25,6; 31,20f; 136,1ff; 145,8f; im Neuen Testament: Römer 11,22). Sie wird oftmals im Zusammenhang mit anderen „göttlichen“ Qualitäten genannt, so z. B. derjenigen der „Liebe“, der „Barmherzigkeit“ und der „Gerechtigkeit“ (vgl. Galater 5,22; Epheser 5,9). Im Neuen Testament wird die „Güte“ als eine „Frucht des Geistes“ (Galater 5,22) und als eine „Frucht des Lichts“ (Epheser 5,8f) bezeichnet. Der Mensch als ein „Ebenbild Gottes“ ist im Rahmen dieser Weltsicht aufgefordert, der „göttlichen Instanz“ *ähnlich* zu werden und wie sie – im Geiste der christlichen Nächstenliebe – „gütig“, „barmherzig“ und „gerecht“ zu handeln. Insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit Kindern, die zweifellos zu den schwächsten und schutzbedürftigsten Mitgliedern der menschlichen Gemeinschaft gehören, gilt im Christentum das ethische Gebot der gütigen „Liebe“, das auch die Aufforderung beinhaltet, sich nicht über „Kinder“ zu erheben, sondern ihnen „gleich“ zu werden, ihnen „wohlwollend“ zu begegnen und sie „gütig“ aufzunehmen.⁹¹ Bereits im Alten Testament findet sich die Feststellung: „Der Mensch wünscht sich Güte ...“ (Sprüche 19,22). Diese anthropologische Grundthese kann m. E. bis heute unverändert Gültigkeit beanspruchen.

Auch in anderen Weltreligionen, so z. B. in der ethischen Tradition des Buddhismus, spielen die Tugenden des „Wohlwollens“ und der „Güte“ eine zentrale Rolle. Auf die Frage, welche Eigenschaften ein ethisch handelnder Mensch, also auch ein guter Erzieher, besitzen sollte, antwortete der XIV. DALAI LAMA einmal: „Es braucht vor allem *Warmherzigkeit* und *Güte*. Besitzen Sie diese Grundeigenschaften, entwickelt sich alles weitere [sic] wie Bildung und geistige Begabung in die richtige Richtung“ [Hervorhebung A. P.] (DALAI LAMA 1987, S. 62). Wenn diese

91 Bei Matthäus 18, Verse 1-5, wird im Kontext des Rangstreites unter den Jüngern folgendes Christuswort wiedergegeben: „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Himmelreich kommen. Wer nun sich selbst erniedrigt und wird wie dieses Kind, der ist der Größte im Himmelreich. Und wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf“ (zit. nach der Übersetzung Martin Luthers, Lutherbibel, Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart; revidierte Fassung 2017).

Qualitäten seitens der Lehr- und Erzieherpersonen in ihrem Umgang mit Kindern und Jugendlichen jedoch fehlen, werden „... Wissen und Begabung in die falsche Richtung gelenkt; anstatt zu helfen, bereitet man ihnen Probleme“ (ebd.). In der Tradition des Tibetischen Buddhismus ist es also von enormer Bedeutung, dass mit dem „Lehren“ und der „Erziehung“ betraute Menschen ein „gütiges Herz“ haben (ebd.). So hebt TENZYN GYATSO hervor, dass „Güte“ und „heilende Hinwendung“ zentrale ethische Haltungen sind, wobei diese – unabhängig von religiösen Überzeugungen – gerade auch im Bereich von Bildung und Erziehung praktiziert werden können und sollen. „Güte und heilende Hinwendung sind die eigentlichen Werte und können von jedem Menschen auch ohne eine tiefere Glaubensüberzeugung praktiziert werden, denn jeder weiß Güte zu schätzen“, resümiert der DALAI LAMA (ebd., S. 61). Auch hier werden „Wohlwollen“ und „Güte“ also als ethische Grundorientierungen ausgewiesen, die gerade auch im pädagogischen Kontext von zentraler Bedeutung sind.

Doch auch in der Geschichte der abendländischen Philosophie gibt es zahlreiche Autoren, die sich mit dem „Wohlwollen“ bzw. der „Güte“ als einer ethischen Grundhaltung auseinandergesetzt haben. Hier sei zunächst der Aufklärungsphilosoph IMMANUEL KANT genannt, für den das „Wohlwollen“ bzw. der „gute Wille“ die grundlegendste und wichtigste Tugend überhaupt darstellt. „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut könnte gehalten werden, als allein ein *guter Wille*“, stellt KANT in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ fest [Hervorhebung A.P.] (KANT 1785/1977, S. 18). Sei dieser nicht vorhanden, könnten alle übrigen Fähigkeiten und Eigenschaften „... äußerst böse und schädlich werden, wenn der Wille, der von ihnen Gebrauch machen soll, nicht gut ist“ (ebd., S. 18). Für KANT ist dieser „Wille“ kein „Begehrungsvermögen“, sondern das „Vermögen, nach der Vorstellung der Gesetze, d. i. nach Prinzipien zu handeln“ (ebd., S. 46). „Wohlwollen“ und „guter Wille“ gründen somit nach KANT nicht in der Sphäre der subjektiven Wünsche, Begierden oder anderer „Neigungen“, sondern entstammen der Einsicht in und der Achtung vor dem Gesetz der „Vernunft“. In diesem Sinne ist für KANT der „gute Wille“ das „höchste Gut“ (ebd., S. 22).

Der Philosoph und Pädagoge FRIEDRICH HERBART räumt dem „Wohlwollen“ und der „Güte“ ebenfalls eine zentrale Stellung im Rahmen der Erziehung ein, indem er sie – neben der „Freiheit“, dem „Recht“, der „Billigkeit“ und der „Vollkommenheit“ – zu den wichtigsten „praktischen Ideen“ zählt, welche das sittliche Handeln ausmachen (vgl. LANGEWAND 1995, S. 89). So kommt nach HERBART der Pädagogik die Aufgabe zu, bei jungen Menschen „innere Freiheit herbeizuführen, die Vollkommenheit zu befördern, das Wohlwollen zu stärken“ (ebd.). Bereits PESTALOZZI hatte von dem „Wohlwollen“, das es in der Erziehung zu erwecken gelte, gesprochen (vgl. Kap. 3.1.2; vgl. PESTALOZZI 1799/1983, S. 232). Hierzu jedoch muss der Erzieher die o. g. praktischen Tugenden – also auch das „Wohlwollen“ – zunächst in sich selbst ausgebildet haben. Als Kriterien zur sittlichen Beurteilung des eigenen Willens nennt HERBART die „Rechtlichkeit“ und die „Güte“ desselben. „Rechtlichkeit und Güte bedeuten konkret, das Gegenüber stets als gleichberechtigtes Gegenüber zu sehen (Rechtlichkeit) und ihm mit Wohlwollen zu

begegnen (Güte) – und zwar unabhängig davon, ob sich das Gegenüber und seine möglichen Willensbekundungen für die Erreichung eigener Zwecke als nützlich erweist oder nicht“, erläutert HARANT (in: BOHL/HARANT/WACKER 2015, S. 113). Demnach erfährt jegliches pädagogische Wirken seine Legitimation einzig dadurch, dass es sich an diesen beiden Prinzipien ausrichtet (vgl. ebd.). „Seinen Schülerinnen und Schülern stets mit Wohlwollen zu begegnen besagt in diesem Zusammenhang, dass der Pädagoge sein Gegenüber nicht nach seinem Willen zu formen trachtet (es als Mittel zum Zweck seines Willens oder irgend eines Willens, z. B. den [sic] der Schulbehörde, sieht), sondern grundsätzlich anerkennt, dass sich das Gegenüber als bildsames Wesen eigene Zwecke setzt und auf diese Weise seine eigene Bestimmung findet“ (ebd.). In diesem Sinne ist es die wichtigste erzieherische Aufgabe von Pädagog/innen heute, junge Menschen zu befähigen, von ihrer „Selbstbestimmungsfähigkeit“ Gebrauch zu machen und zugleich ihre Willensstreben einem selbstkritischen Urteil zu unterziehen. Findet dieser Prozess in schulischen Bildungsprozessen *nicht* statt, so verfehlen diese die Intention eines „erziehenden Unterrichts“ im Sinne HERBARTs, dessen wichtigstes Ziel es ist, die Einsichtsfähigkeit des jungen Menschen zu fördern, damit autonomes moralisches Handeln aus eigener Erkenntnis des „sittlich Guten“ und aus einem diesem folgenden „guten Willen“ möglich wird. Voraussetzung hierfür sind jedoch das „Wohlwollen“ und die „Güte“ der Lehr- und Erzieherpersonen, die diese Prozesse im Unterricht gezielt anregen, wertschätzend begleiten und wohlwollend fördern.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich unter den Philosophen vor allem OTTO FRIEDRICH BOLLNOW des Themas der „Güte“ im pädagogischen Kontext angenommen. Bereits in seiner Schrift über die „Einfache Sittlichkeit“ widmet BOLLNOW der „Güte des Herzens“ als einer allgemeinen menschlichen „Tugend“ ein eigenes Kapitel (BOLLNOW 1947/1957, S. 9ff). Als „erzieherische Güte“ kommt diese Tugend in pädagogischen Beziehungen zum Tragen (ebd., S. 15). Nach BOLLNOW hat „echte Güte“ immer auch den „Unterton echter menschlicher Teilnahme“, die wiederum eine gewisse menschliche „Reife“ voraussetzt (ebd., S. 17). Im Unterschied zur „Liebe“, die für BOLLNOW – selbst als *pädagogische* Liebe – immer auch „Gegenliebe“ fordert, ist die „Güte“ frei von jeglichen Erwartungen und gleichsam rein altruistisch motiviert. „Güte ist also nur möglich, wo der Mensch ganz von sich selber absehen kann und sich verstehend so zum anderen Menschen hinüberneigt, daß er die Fragen und Schwierigkeiten nur von ihm her sieht“ (ebd., S. 16). In einer solchen Formulierung wird deutlich, welcher hohen Anspruch die „Kunst des Wohlwollens“ und der „Güte“ an eine Erzieherperson stellt. Als ein „Bezug, der den andern Menschen nicht bindet“, sondern völlig *frei* lässt, ist die „Güte“ nach BOLLNOW immer ein „Ausdruck der Reife und Größe der menschlichen Seele und eine der höchsten Tugenden vollendeten Menschentums“ (ebd., S. 18). Insofern ist „Güte“ – so BOLLNOWs Formulierung – „ein Grundbestandteil aller wirklichen Humanität“ (ebd., S. 20). In seiner Schrift mit dem Titel „Die pädagogische Atmosphäre“ charakterisiert BOLLNOW „die Güte“ als eine „Grundhaltung des reifen Erziehers“ (BOLLNOW 1968, S. 62 und S. 70ff). Auch hier hebt er hervor, dass die „eigentliche Güte“ sich dadurch auszeichnet, „daß sie sich ausdrücklich helfend dem andern Menschen zuwendet“ und aus der

eigenen, oftmals schmerzlichen Lebenserfahrung heraus „die Nöte des anderen“, oftmals jüngeren Menschen, „zu verstehen und ... entwirren vermag“ (ebd., S. 71). „Güte“ ist in diesem Sinne nicht mit schlichter „Gutmütigkeit“ gleichzusetzen (vgl. ebd.). Vielmehr gilt nach BOLLNOW: „Die Güte hat die Kraft jenes Verstehens, das durch die Einsicht in die allgemeine Schwachheit der Menschen geläutert, zugleich ein Verzeihen ist, aber darum wiederum nicht Schwächlichkeit bedeutet, sondern im Verstehen der Fehler zugleich den sittlichen Anspruch ... aufrechterhält“ (ebd., S. 72). Hier stellt BOLLNOW also eine Verbindung von der „Güte“ zum „Verstehen“ her, das zugleich ein „Verzeihen“ beinhaltet. Bei einem „Erzieher“, der aus „Güte“ zu handeln versteht, ist es nach BOLLNOW so, „als ob seine ... Tugend auch dem andern Menschen die Tugend erleichtert“ (ebd., S. 72). Für eine „Pädagogik der Wertschätzung ist dies insofern von Bedeutung, als davon auszugehen ist, dass eine „gütige“, „wohlwollende“ und „wertschätzende“ Lehr- und Erziehungsperson auf dem Wege des „Lernens am Modell“ zugleich auch die Bereitschaft von Kindern und Jugendlichen fördert, sich *selbst* in dieser Weise zu verhalten. Für BOLLNOW ist die „Güte“ eine Tugend, die in der Regel dem „reifen Menschen“ vorbehalten bleibt (ebd., S. 71). Er räumt aber ein, dass „Güte“ prinzipiell auch von jüngeren Erziehungspersonen entwickelt werden kann (ebd., S. 72). „Güte“ strahlt „wohltuend und beglückend auf *alle* Menschen aus“, die sie erleben (ebd., S. 71f). „Sie ist aber insbesondere der Grundzug des echten Erziehers“, stellt BOLLNOW fest (ebd., S. 72). Abschließend kommt BOLLNOW zu folgendem Resümee: „Die Güte ist darum vielleicht die oberste aller Tugenden des Erziehers“ (ebd., S. 70f). Der „gütigen“ und „wohlwollenden“ Grundhaltung der Erzieherperson wird somit höchste Bedeutsamkeit zugesprochen.

Im Kontext einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ haben diese Thesen BOLLNOWs in ihrer *Grundintention* – trotz mancher für heutige Leser/innen vielleicht etwas veraltet wirkenden Formulierungen – m. E. nichts an Aktualität verloren. Als „Kunst des pädagogischen Wohlwollens“ stellen die o. g. Überlegungen auch heute noch einen hohen Anspruch an Lehr- und Erziehungspersonen, die sich nicht nur als bloße „Wissensvermittler“ verstehen, sondern darüber hinaus Kindern und Jugendlichen als „Modelle“ und „Vorbilder“ sittlich guten Verhaltens dienen wollen. Nur in einer Atmosphäre des „Wohlwollens“ und der „Güte“ kann der Anspruch an Bildung und Erziehung eingelöst werden, den bereits KANT, PESTALOZZI und HERBART in aller Klarheit formuliert haben: Kindern und Jugendlichen Unterstützung, Orientierung und Wegweisung zu geben auf dem nicht immer leichten Weg, zu einem autonomen Erwachsenen heranzureifen, der in der Lage ist, sein sittlich-moralisches Subjektsein in Freiheit und zugleich in Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen und der Welt zu realisieren. Insofern kann ohne Weiteres die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die „Kunst des pädagogischen Wohlwollens“ einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ leistet. Insofern sind Lehr- und Erzieherpersonen auch in der Gegenwart aufgefordert, sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen immer neu in dieser „Kunst des Wohlwollens“ zu üben.

11. Die Kunst des Humors

Über die „Kunst des Humors“, des „Lachens“ und der „Heiterkeit“ im pädagogischen Kontext ist in der Geschichte immer wieder reflektiert und geschrieben worden. Der „Humor“, der nach antiker Auffassung wesentlich von den *humores*, also den „Körpersäften“ bzw. „Temperamenten“, beeinflusst wird, bezeichnet eine bestimmte seelische Gestimmtheit des Menschen, die von Heiterkeit und Leichtigkeit – oftmals trotz widriger Umstände – geprägt ist. Gelebter „Humor“ kann erheitern und ein befreiendes Lachen nach sich ziehen, das vielfältige positive psychische und physiologische Reaktionen auslöst. So kann „Humor“ in besonderer Weise zur Entspannung von Personen und Situationen beitragen.

ROGGE weist darauf hin, dass bereits PESTALOZZI die pädagogische Bedeutung des Humors erkannt hat, als er 1793 feststellte: „Lache dreimal am Tag mit dem Kind“ – was nach Auffassung des Autors so viel bedeutet wie: „Lache über dich, lache über das Kind, lacht gemeinsam“ (zit. nach <http://www.swp.de> vom 19.09.2016).⁹² Sofern mit diesem „Lachen über das Kind“ kein Verlachen bzw. Auslachen auf Kosten des Kindes gemeint ist, sondern schlicht eine Freude der Lehr- und Erzieherperson am Humor, an der Heiterkeit, an der Leichtigkeit oder an der Originalität eines Kindes bzw. eines Jugendlichen, kann dieser pädagogische Rat im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos bis in die Gegenwart uneingeschränkte Gültigkeit beanspruchen. Denn Heiterkeit, Freude und Lachen gehören auch heute noch in jedes Klassenzimmer, in dem ein wertschätzendes „Klima“ herrschen soll. Auslachen, Schadenfreude, Ironie, Zynismus und Sarkasmus von Lehrpersonen hingegen stammen mit ihrem *verletzenden* Charakter aus dem Repertoire der „Schwarzen Pädagogik“ (vgl. RUTSCHKY 1977); sie gehören nicht zu den erwünschten Erzieherhaltungen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

Für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ lässt sich aus der PESTALOZZI'schen Empfehlung, mehrmals am Tag mit Kindern zu „lachen“, Folgendes ableiten: Im Rahmen einer „wertschätzenden“ Bildung und Erziehung ist es wichtig, dass eine Lehr- und Erziehungsperson zuallererst *über sich selbst* lachen kann – und somit jegliche Verbissenheit, Pedanterie, Überstrenge und Humorlosigkeit, die Lehrer/innen bisweilen *auch* nachgesagt wird, überwindet (vgl. PFISTERER 2003, S. 153ff: Problemfeld *Lehrerpersönlichkeit*). Diese „Kunst“, sich selbst in seiner Lehrerrolle nicht *allzu* ernst zu nehmen, ist zweifellos ein zentrales Merkmal „wertschätzender“ Lehr- und Erziehungspersonen. Die Fähigkeit von Lehrer/innen, auch einmal über sich selbst und die eigenen Fehler lachen zu können, fördert die Authentizität, die Menschlichkeit und die Nahbarkeit der Pädagog/innen – und macht zugleich den Unterricht für Kinder und Jugendliche abwechslungsreicher, lebendiger, heiterer und glaubwürdiger. Zum zweiten ist es im Kontext einer Schule, die junge Menschen wertschätzt, wichtig, dass auch *Kinder und Jugendliche* ausreichend Gelegenheit haben, zu lachen – ggf. auch *über* ihre Lehr- und Erzieherper-

92 Zit. nach URL: <http://swp.de/>; Warum Raben die besseren Eltern sind; Südwest Presse Ulm; Artikel vom 19.09.2016 [Stand: 18.07.2017].

sonen, sei es, weil diese die „Kunst des Humors“ im Unterricht brillant beherrschen und erfolgreich praktizieren, oder sei es, weil es die unfreiwillige Komik einer Situation erlaubt. Drittens und letztens kommt es darauf an, dass Lehrer/innen und Schüler/innen reichlich Gelegenheit finden, *miteinander* zu lachen. Diese wohl erbaulichste Form des Lachens im pädagogischen Kontext der Schule sollte im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht nur geduldet, sondern geradezu *kultiviert* werden. „Humor“, „Heiterkeit“ und „Lachen“ tragen zweifellos zu einer positiven „Lernatmosphäre“ und zu einem guten „Schulklima“ bei – und sind somit im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar.

Auch im 20. Jahrhundert wurde die Bedeutung des „Humors“ im Bildungs- und Erziehungskontext immer wieder thematisiert – nicht zuletzt von JANUSZ KORCZAK, dem selbst als Erzieher ein feinfühler „pädagogischer“ Humor nachgesagt wird. So hat KORCZAK den „Humor“ in seinem „Haus der Kinder“ (*Dom Sierot*) offenbar gezielt als pädagogisches Mittel zur Entkrampfung von angespannten Situationen, zur Entlastung von jungen Menschen und zur Förderung der Selbstachtung und des Selbstvertrauens von Kindern in schwierigen Lebenslagen eingesetzt, wovon nicht wenige Zeitzeugen berichten (vgl. Kap. 3.2.4; vgl. CAPPON 2004, S. 350ff; vgl. NEWERLY, in: KORCZAK 1919/2014, S. XXXVII). „Ohne eine heitere, vollwertige Kindheit verkümmert das ganze spätere Leben“ – dessen war sich KORCZAK durchaus bewusst (KORCZAK 1919/2014, S. XXIII). Er betonte stets die Notwendigkeit einer „Fröhlichen Pädagogik“ – und wählte diesen Begriff wohl nicht zufällig als Titel seiner Rundfunksendungen, die später in Buchform veröffentlicht wurden (KORCZAK 1939/2009, S. 45ff). Es war dem Pädagogen wichtig, Kinder auch wirklich Kinder sein zu lassen und sie als solche – auch mit ihren heiteren, oft ausgelassenen Seiten und ihrem ganz eigenen Humor – bedingungslos wertzuschätzen. Diese „Kunst“, gerade jüngere Kinder in ihrem fröhlich-unbefangenen Sein vorbehaltlos zu achten und anzuerkennen, zählt auch heute noch zu den Aufgaben jeder wertschätzenden Lehr- und Erzieherpersönlichkeit – auch im Rahmen einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ (vgl. Kap. 3.2.4). KORCZAK lässt keinen Zweifel daran, dass eine „heitere Atmosphäre“, die geprägt ist von „fröhlichem Lachen“ und „reinen, ungetrübten, teuren Freuden“ sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Lehr- und Erziehungspersonen „angenehmer“, „fruchtbarer“, „anregender“ und „schöner“ (KORCZAK 1929/2008, S. 24) ist als ein von Humorlosigkeit, Missmut, Verbissenheit oder Überstrenge geprägtes „Klima“ in einer Lerngruppe, das durch autoritäre Lehr- und Erziehungspersonen geschaffen wird, bei denen die „Kunst des Humors“ nur gering ausgeprägt oder sogar spürbar unterentwickelt ist.

Nach dem zweiten Weltkrieg war es vor allem OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, der sich ausführlich mit der „Heiterkeit“ und dem „Humor“ in der Erziehung auseinandergesetzt hat (BOLLNOW 1968, S. 62ff). Für BOLLNOW zählen „die Heiterkeit“ und „der Humor“ – neben der bereits thematisierten „Güte“ – zu den drei „Grundhaltungen des reifen Erziehers“; sie stehen in engem wechselseitigem Zusammenhang (ebd., S. 62). Für BOLLNOW ist die „Heiterkeit“, die er an erster Stelle der drei pädagogischen Grundhaltungen nennt, ein „Zustand inneren Wohlbefindens“, der jedoch nicht mit „Untätigkeit“ einhergeht, sondern die „freie Reg-

samkeit aller Kräfte“ erweckt (ebd.). „Die Heiterkeit bezeichnet den Zustand einer ungetrübten inneren Wolkenlosigkeit des Gemüts“, wobei „Wolken“ für BOLLNOW metaphorisch sowohl für „Sorgen und Lasten, die von außen kommen“ als auch für „alle aus dem Inneren drängende triebhafte Unruhe“ stehen (ebd., S. 63). Im Unterschied zu der „lauten und lebhaften Fröhlichkeit“, die „mit unwiderstehlicher Gewalt aus dem Menschen hervor[bricht]“ und als „fortreißende Fröhlichkeit“ eher beim jüngeren Erzieher anzutreffen ist, bezeichnet „Heiterkeit“ für BOLLNOW die Haltung eines reifen und geläuterten Erziehers, der „Abstand gewonnen hat“ und in gewisser Weise „... über den Dingen steht. Ihr Ausdruck ist das stiller gewordene Lächeln“ (ebd.). Eine solche „stets milde Heiterkeit“ (JEAN PAUL)⁹³ gleicht nach BOLLNOW am ehesten der „Seligkeit“, jener „höchsten Ruhe, Wahrheit und Klarheit, jene[m] höchste[n] Glück des Seins“ (CARL GUSTAV CARUS)⁹⁴, derer der Mensch nicht ohne eigene Bemühung teilhaftig werden kann (ebd., S. 64). Vor diesem Hintergrund ist für BOLLNOW „... nicht alle Heiterkeit schon als solche eine pädagogische Haltung und von pädagogischem Wert“ (ebd., S. 66). Etwa eine „flache Scheinheiterkeit“, die nur an der Oberfläche existiert und der es an „Ernst und Tiefe“ fehlt, ist nach Auffassung des Autors pädagogisch wertlos (vgl. ebd., S. 65). Dies trifft nach BOLLNOW auch auf eine weitere Form der Heiterkeit zu, die einen eher ausgelassenen Charakter hat – und von dem Autor als „schallende Heiterkeit“ bezeichnet wird, „die der Lehrer mit Recht fürchtet, weil dabei die Klasse seiner Führung entgleitet“ (ebd.). Diese Einlassung muss vor dem Hintergrund einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ fragwürdig erscheinen. Eine wertschätzende Lehrperson der Gegenwart sollte m. E. durchaus in der Lage sein, auch einen Ausbruch „schallender Heiterkeit“ von Schülerinnen und Schülern *wertschätzend* anzunehmen und aufzugreifen, ohne um ihre pädagogische Autorität zu bangen. Hier tritt m. E. ein veraltetes Verständnis vom Umgang mit Stimmungen und Gefühlen im Klassenzimmer, aber auch von Autorität und Strenge von Lehrpersonen zu Tage, das nicht mehr Teil einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ sein kann. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, dass – wie BOLLNOW zu Recht feststellt – „Heiterkeit“ auch „Ausdruck einer inneren Befreiung und Entspannung“ sein kann, die sich vor allem dort ausbreitet, „... wo der Ernst überspannt ist oder das Pathos übertrieben wird, wie es gerade in der Schulsituation leicht vorkommt“ (ebd., S. 64). Auch bezüglich des Vorkommens von „Pathos“ in Schule und Unterricht zeigen sich bei BOLLNOW *zeitbedingte* Einschätzungen, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im 21. Jahrhundert als überholt angesehen werden müssen.

Dennoch bleiben BOLLNOWs Überlegungen hinsichtlich der *grundsätzlichen* Bedeutung von „Heiterkeit“ im Unterricht durchaus aktuell. So charakterisiert BOLLNOW die „Heiterkeit“ zu Recht als „eine hohe Tugend des Erziehers und die reinste Form der von ihm ausstrahlenden Atmosphäre“ (ebd., S. 67). Im Gegensatz

93 Aus: JEAN PAUL (1807): *Levana oder Erziehlehre*; in: *Werke*, 5. Band, Hg. E. Berend; Bruchstücke aus der „Kunst, stets heiter zu sein“, §1, S. 828.

94 Aus: CARL GUSTAV CARUS (1847): *Psyche. Zur Entwicklungsgeschichte der Seele*. Pforzheim 1847, S. 240.

zu der „trüben Traurigkeit“, der „Verdrossenheit“ und dem „Missmut“ – nach Auffassung des Autors „ein Zustand, in dem sich ein unbewältigtes Leben ausdrückt“ – ermöglicht es die heitere Grundverfassung einer Lehr- und Erzieherperson dem jungen Menschen, „... daß diese Heiterkeit nicht nur Lebenslust und gute Laune im andern Menschen erweckt, sondern darüber hinaus auch Vertrauen und Zuversicht zu seinen eignen [sic] Kräften“ (ebd., S. 66). Obgleich BOLLNOW also von einer „überlegenen Heiterkeit“ des Erziehers spricht, meint er doch „... nicht eine kühle Distanz, sondern ein[en] Bezug, in dem sich der andre [sic] und besonders der jüngere Mensch liebend aufgenommen und bejaht findet“ (ebd., S. 66). Hier charakterisiert BOLLNOW ein Grundprinzip „wertschätzender Pädagogik“, das bis heute nichts an Aktualität verloren hat. Eine in diesem Sinne verstandene „Pädagogik der Wertschätzung“ verzichtet dennoch nicht auf Forderungen *an* und Aufgaben *für* das Kind. „Aber eben indem sie mit heiterm [sic] Sinn gestellt werden, wird eine Stimmung geschaffen, in der sie ohne Widerstreben und mit fröhlicher Bereitschaft ergriffen werden“ (ebd., S. 66f). Hier verweist der Autor bereits deutlich auf die motivationsfördernden Aspekte einer „heiteren Atmosphäre“ im Klassenzimmer. Hinsichtlich der Versuchungen jedes Pädagogen und jeder Pädagogin, dem „nüchternen Ton“, der „Verdrossenheit“ oder dem „freudlosen, mürrischen Ton“ anheimzufallen, die „das Leben in der Schule schwer machen“, hebt BOLLNOW hervor: „Darum ist es unendlich wichtig, daß eine solche stille Heiterkeit die gesamte pädagogische Atmosphäre durchwaltet“ (ebd., S. 67). Dem ist unbedingt zuzustimmen – auch im Hinblick auf die Gestaltung eines positiven emotionalen und sozialen „Klimas“ im Unterricht und in der Schule, das im Kontext einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar ist (vgl. Kap. 4.2.3).

Bezüglich der Frage der „Lehrbarkeit“ der im Erziehungsprozess so wichtigen Kunst der „Heiterkeit“ gelangt BOLLNOW zu der Auffassung, dass es nicht möglich sei, „Heiterkeit“ als „eine spezielle Berufstugend des Erziehers an[zu]streben“ (ebd., S. 67). Vielmehr – und hier ist BOLLNOWs Einschätzung zweifellos richtig – ist es auch heute noch eine Aufgabe der umfassenden *Persönlichkeitsentwicklung* jeder einzelnen Lehr- und Erzieherperson, diese „Heiterkeit“ in sich selbst zu entwickeln und auszubilden. BOLLNOW gibt zu Recht zu bedenken, dass sich „Heiterkeit“ nicht „wollen“ oder „machen“ lässt, sondern dass sie sich aus der *Gesamtentwicklung* der Erzieherpersönlichkeit heraus quasi von selbst einstellt (vgl. ebd.). Eine Lehr- und Erziehungsperson sollte sich also in erster Linie in der „Kunst“ üben, eine authentische, glaubwürdige, integrierte und ausgeglichene „*Persönlichkeit*“ zu werden – denn, so BOLLNOW: „Wenn also jemand etwas ist, dann erzieht er auch leicht“ (ADALBERT STIFTER)⁹⁵ (zit. nach ebd.). Diese Überlegungen rücken die Notwendigkeit der *Persönlichkeitsentwicklung* von Lehrpersonen, die im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ handeln wollen, ein weiteres Mal in den *Mittelpunkt* der Frage nach den Bedingungsfaktoren für eine gelingende wertschätzende Bildung und Erziehung.

95 Aus: ADALBERT STIFTER (1857): Der Nachsommer; 3. Band, 4. Kap.: Der Rückblick. Hg. F. Kröckel. München 1949, S. 633.

Aus der „stillen Heiterkeit“ erwächst nach BOLLNOWs Auffassung „der dem echten Erzieher eigne Humor“ [sic], den er als die zweite wichtige Grundhaltung „reifer“ Lehr- und Erziehungspersonen beschreibt (ebd., S. 67). Bereits HERMAN NOHL hat die Bedeutung des „erzieherischen Humors“ hervorgehoben und betont, „daß ein humorloser Mensch zum Erzieher völlig ungeeignet sei“, stellt BOLLNOW fest (ebd.). BOLLNOW definiert den „Humor“ im pädagogischen Kontext wie folgt: „Humor bedeutet in der erzieherischen Perspektive die Fähigkeit, die kleinen Kümernisse des Kindes aus einer gewissen Überlegenheit zu sehen und sie so leicht zu nehmen“ (ebd., S. 68). Aus Sicht einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist dagegen nichts einzuwenden, sofern die hier erwähnte „Überlegenheit“ der Lehr- und Erziehungsperson nicht mit einem hierarchischen Machtgefälle verwechselt wird oder gar mit Machtmissbrauch einhergeht. Deutlich unzeitgemäßer werden BOLLNOWs Ausführungen zum „Humor“ in der Erziehung an der Stelle, wo er schreibt: „Dieser Humor muß sich besonders da bewähren, wo sich das Kind in Zorn oder Unart gegen den Erzieher selber wendet, wenn es etwa trotzig aufbegehrt oder diesem gar wehtun will“ (ebd., S. 69). Ein solches Bild des Kindes, dem wenige Zeilen später dann auch noch ein „böser Wille“ bzw. ein „bösesartiges“ Verhalten unterstellt wird, muss im Kontext einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ fragwürdig erscheinen. Eine das Kind und den Jugendlichen vorbehaltlos *wertschätzende* Erziehung wird *gerade auch dort* mit Einsicht und Verständnis „antworten“, wo ein junger Mensch – zu Recht oder aus Not – „ungehorsam“, „unartig“, „trotzig“, „zornig“ oder „aufbegehend“ auf die Lehr- und Erziehungsperson reagiert. Das Bild des zur „Artigkeit“, zum „Gehorchen“, zum „Stillhalten“ und zum „Unterdrücken“ eines (subjektiv oftmals berechtigten) Zornes verurteilten Kindes, das BOLLNOW hier zeichnet, ist in keiner Weise geeignet, einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ Pate zu stehen. Anstatt mit vermeintlichem „Humor“ zu beschwichtigen, muss es Aufgabe jeder „wertschätzenden“ Lehr- und Erziehungsperson sein, in einer solchen Situation nach den *Ursachen* für „widerständiges“, „rebellisches“ und „aufbegehendes“ Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen zu forschen – und professionelle Hilfestellungen anzubieten, sei es im wertschätzenden Gespräch mit den betreffenden Schüler/innen oder Eltern, oder sei es im Hinweis auf professionelle Beratungsangebote, die im individuellen „Fall“ weiterhelfen können.

BOLLNOW weist noch auf einige weitere Aspekte des „pädagogischen Humors“ hin, die durchaus auch heute noch relevant sind. So schreibt er z. B.: „Durch den Humor ... löst der Erzieher die Spannung“ (ebd., S. 68). Zu ergänzen wäre hier, dass im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“, die immer eine Wechselseitigkeit der pädagogischen Beziehung voraussetzt, auch Schülerinnen und Schüler grundsätzlich befugt sein sollten, durch humorvolle Bemerkungen eine „Spannung“, die sich im Unterricht oder in ihnen selbst aufgebaut hat, zu lösen. Hier müsste BOLLNOWs einseitige Sicht auf den *Humor des Erziehers* m. E. um die Perspektive des *Humors von Kindern und Jugendlichen* erweitert werden. – Ein Weiteres ist zum Thema „Humor“ im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu bedenken: Als erzieherische Haltung erfüllt der „Humor“ für BOLLNOW dann seinen Sinn, wenn er den „kleinen Nöten“ von Kindern und Jugendlichen

„ihre Schwere nimmt“ (ebd., S. 70). Und so definiert der Autor „Humor“ als „das erzieherisch angemessene Verhalten gegenüber den ‚kleinen‘ Nöten des kindlichen Lebens“ (ebd.). Vor „Ironie“ gegenüber Kindern und Jugendlichen warnt BOLLNOW jedoch ausdrücklich, denn „wirkliche Ironie“ kann „kein Kind ertragen“; es „fühlt sich durch die ironische Behandlung aus dem menschlichen Bezug gerissen und im innersten Kern verletzt“ (ebd., S. 69f). Dieser kritischen Beurteilung der „Ironie“ im Erziehungskontext ist aus Sicht einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nichts hinzuzufügen. Die „Kunst des Humors“ jedoch ist bis heute eine wichtige „erzieherische Tugend“, ohne die eine Pädagogik, die Kinder und Jugendliche achtet und wertschätzt, nicht vorstellbar ist.

Im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts wurde der „Humor“ nicht nur aus pädagogisch „konservativer“, sondern auch aus „antiautoritärer“ Sicht als ein wichtiger Faktor in schulischen Bildungsprozessen gekennzeichnet. So schreibt etwa ALEXANDER SOUTHERLAND NEILL in seinem Buch zur „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“: „Es gibt viel zu wenig Humor in unseren Schulen ...“ (NEILL 1969, S. 194). Der Fokus liegt hier deutlich mehr auf dem Humor *der Kinder*, was sich z. B. in folgender Formulierung zeigt: „Um mit Kindern erfolgreich umzugehen, muß man ihre Gedanken und Gefühle verstehen können. Und man muß Sinn für Humor haben – *kindlichen* Humor“ (ebd., S. 195). NEILL führt sodann aus, dass man, wenn man mit einem Kind scherzt, diesem „das Gefühl“ gibt, „geliebt zu werden. Doch darf man dabei niemals verletzen oder kritisieren“ (ebd.). So erteilt NEILL den Erwachsenen folgenden Rat, der zugleich eine Warnung vor einem möglichen Missbrauch des „Humors“ in der Erziehung beinhaltet: „Man soll ein Kind nie zur falschen Zeit humorvoll behandeln oder seine Würde angreifen“ (ebd., S. 196). Hier wird die Bedeutung, aber auch die Grenze des „Humors“ vor dem Hintergrund einer von „Wertschätzung“ des Kindes getragenen Erziehung in besonderer Weise deutlich. Ein „Humor“ *auf Kosten* des Kindes, der die Würde des Kindes verletzt, hat im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ keinen Platz. Allein ein von *Achtung vor der Würde* des jungen Menschen getragener „Humor“ ist mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kompatibel.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurden mehrere wissenschaftliche Arbeiten zum Thema „Humor in der Pädagogik“ veröffentlicht, deren wichtigste hier nur kurz genannt seien, da sie weitere wichtige Aspekte einer „Kunst des Humors“ im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ thematisieren. So veröffentlichte PETER KASSNER 2002 eine Studie über „Humor im Unterricht“, in welcher er der Frage nachging, ob schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen durch „pädagogischen Humor“ verbessert werden können (KASSNER 2002). Der Autor entwickelt darin zunächst eine „Theorie des Humors“ und kommt dann aufgrund einer empirischen Erhebung im beruflichen Schulwesen zu dem Schluss, dass die o. g. Frage sehr wohl positiv beantwortet werden könne, sofern „Humor“ im Unterricht „zielorientiert“ und „qualifikationsfördernd“ eingesetzt werde (vgl. ebd., S. 265ff). Dass eine solche *Instrumentalisierung* von „Humor“ zum *Zwecke der Leistungssteigerung* im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ äußerst kritisch gesehen werden muss, ergibt sich folgerichtig aus den bisherigen Ausführungen. Insofern erscheinen solche Überlegungen durchaus fragwürdig, da sie den

„Humor“ jeglicher situativen Spontaneität und humanen Dimension berauben – und ihn somit gleichsam „didaktisch“ *pervertieren* und *ad absurdum* führen. Es sei nur am Rande angemerkt, dass ein solche Instrumentalisierung des „Humors“ *selbst* reichlich Stoff für Humor und Satire böte ... – Dem Anliegen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sehr viel näher liegen die empirischen Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern, die NORBERT NEUß 2003 veröffentlicht hat (NEUß 2003). Er kommt dabei u. a. zu dem Schluss, „... dass der Humor von Kindern komplexer ist, als es viele Erwachsene vermuten würden“ (ebd., S. 17). Der Studie zufolge erschließen sich Kinder durch Humor einerseits neue Themen, stellen durch ihn aber auch Gemeinsamkeiten mit anderen Kindern her und schaffen es schließlich, „durch Humor ihrer spielerisch-deutenden, kreativ-interpretierenden und spontan-experimentierenden Weltsicht einen Ausdruck zu verleihen“ (ebd.). Der Aspekt des „Humors“ *von* Kindern und Jugendlichen verdient m. E. im Kontext einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ weitaus größere Beachtung, als ihm noch bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts – etwa in den Schriften BOLLNOWs – zuteil wurde. Dass das Thema des „Humors von Kindern“ in neueren Studien durchaus konstruktiv aufgegriffen wird, ist im Sinne einer zeitgemäßen Pädagogik, die den Humor von Kindern und Jugendlichen *wertschätzt*, als ein positives Signal zu werten.

Im Folgenden seien nun noch einige weitere Studien zum „Humor in der Pädagogik“ aus jüngster Zeit erwähnt, deren Inhalte hier nur angedeutet werden können, sofern sie für das Thema der vorliegenden Untersuchung relevant sind. So geht die 2006 erschienene Arbeit von CHRISTIAN FRICKE der Frage nach, welche Wirkung und welchen Stellenwert der „Humor“ in der Pädagogik habe (FRICKE 2006). FRICKE stellt darin fest, dass einerseits dem Thema „Humor“ in der Pädagogik bisher zu wenig Beachtung geschenkt worden sei, dass der „Humor“ jedoch „manigfaltig erhebende und befruchtende Momente für diese Profession“ berge und eine insgesamt positive Wirkung auf die Erziehung und den Unterricht zeitige (vgl. ebd.). PETER VEITH hat in seiner praxisnahen Studie aus dem Jahr 2007 überzeugend herausgearbeitet, wie man als Lehrperson durch „Humor im Klassenzimmer“ soziale Kompetenzen stärken sowie Kinder und Jugendliche wirksam ermutigen und motivieren kann (VEITH 2007). Eine weitere Arbeit zur „Bedeutung des Humors in pädagogischen Zusammenhängen“ wurde 2012 von ANJA LORENZEN vorgelegt (LORENZEN 2012). Für die Autorin ist „Humor“ eine „immer noch unterschätzte Ressource für pädagogisches Handeln“, deren theoretische und praktische Implikationen sie unter psychoanalytischen, inkongruenztheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten analysiert (vgl. ebd.). Im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist hierbei vor allem bemerkenswert, dass in dieser Studie der „Humor“ als eine „wertvolle humane Potenz“ gekennzeichnet wird, deren positive emotionale, motivationale, kognitive und soziale Wirkungen nicht zu unterschätzen sind (ebd.). In einer ebenfalls 2012 veröffentlichten Studie mit dem Titel „Humor als Ressource“ weist SABINE GIERLICH darauf hin, dass „Humor“ als eine „soziale Kompetenz“ verstanden werden kann, die „Resilienz fördert“ (GIERLICH 2012). Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist dies insofern von Bedeutung, als „Humor“ in einem so verstandenen Sinne mit wichtigen

Erziehungszielen einer von Achtung und Wertschätzung getragenen Pädagogik im Einklang steht und diesen zur Verwirklichung verhelfen kann (vgl. Kap. 5.2.3). ALEXANDRIA BOTTs Buch mit dem Titel „Lachen macht Schule“ untersucht ebenfalls die Bedeutung des Humors in Erziehung und Unterricht, aber auch in Beratung und Therapie (BOTT 2014). Die Autorin beleuchtet die pädagogische Funktion des Humors vor dem Hintergrund der „Spaß- und Eventgesellschaft“ und hebt die „heilsame Wirkung des Humors“ hervor, die ihn zu einem wirksamen „Interventionsmittel“ in den o. g. Handlungsfeldern macht (vgl. ebd.). Sie greift dabei nicht nur auf die Ergebnisse der Verhaltens- und der Gehirnforschung zurück, sondern gibt einen differenzierten Überblick über die Physiologie und die Entwicklungspsychologie des Lachens (vgl. ebd., S. 51ff und S. 63ff). Schließlich weist auch EVA SCHMIDPETER darauf hin, dass Kinder vielfältige Arten von Humor „produzieren“, die vom „Witzeln“ und „Kalauern“ über „Heiterkeit“, „Quatsch“, „Necken“, „Streiche spielen“ und „Scherzen“ bis hin zu „Spott“, „Ironie“ und „Hohn“ reichen (SCHMIDPETER 2017). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht nach Auffassung der Autorin in diesem Zusammenhang darin, Anlässe und Gelegenheiten für „humorvolles und lachfreudiges Erleben und Verhalten“ (ebd., S. 10) zu schaffen, um so die entspannende, lösende und heilende Kraft dieses Phänomens pädagogisch in breitem Umfang wirksam werden zu lassen. – Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Bezüge zwischen dem Phänomen des „Humors“ in der Erziehung und dem Ansatz einer „Wertschätzungspädagogik“ durchaus *vielschichtig* sind, was hier jedoch nur angedeutet werden konnte.

Mit Blick auf eine „Pädagogik der Wertschätzung“ bleibt festzuhalten, dass die „Kunst des Humors“ zweifellos zu denjenigen Grundkompetenzen von Lehr- und Erziehungspersonen gehört, welche diese sich – zumindest in ihren Grundzügen – unbedingt aneignen sollten, wenn sie mit Kindern und Jugendlichen professionell zusammenarbeiten möchten. Zugleich wurde deutlich, dass „Humor“ nicht im Sinne einer pädagogischen „Sozialtechnik“ „machbar“, „planbar“ und „trainierbar“ ist, so dass diese Kompetenz in hohem Maße der selbstverantwortlichen Persönlichkeitsentwicklung von Lehrer/innen anheimgestellt bleibt. Diese prinzipielle *Selbstverantwortung* von Lehrpersonen bzgl. der Ausbildung von „Humor“ bleibt bestehen – auch wenn es heute bereits „Lachseminare“ gibt, die mit dem Versprechen locken, die „Lachkompetenz“ der Teilnehmer/innen nachhaltig zu steigern. Trotz der Fragwürdigkeit solcher Angebote bleibt abschließend Folgendes festzuhalten: „Humorlosigkeit“ von Lehrpersonen und „Nicht-Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen gehen Hand in Hand – und nur ein/e Pädagog/in, welche/r die „Kunst des Humors“ und der „Heiterkeit“ so weit beherrscht, dass er/sie mit der natürlichen Freude, Heiterkeit und Leichtigkeit von Kindern, aber auch mit den bisweilen weniger leicht zugänglichen humorvollen Ausdrucksformen von Jugendlichen in Resonanz gehen kann, wird eine „wertschätzende“ Pädagogik praktizieren können, die immer auch den „Humor“ von Kindern und Jugendlichen *selbst* achtet und anerkennt. Insofern ist die „Kunst des Humors“ eine Schlüsselqualifikation von Lehr- und Erziehungspersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die – in achtsamer und respektvoller Weise angewendet – vielfältige positive Wirkungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeitigen kann.

12. Die Kunst der Gelassenheit

Der letzte hier genannte Aspekt pädagogischer „Wertschätzungskunst“ ist derjenige der „Gelassenheit“ – eine Grundhaltung, über die zweifellos nicht jede Lehr- und Erziehungsperson von vornherein verfügt, sondern die ebenfalls im Sinne einer Einübung in die „Kunst der Gelassenheit“ in der pädagogischen Praxis kontinuierlicher Bemühungen bedarf und sich oftmals erst im Laufe der Jahre mit zunehmender pädagogischer Erfahrung nach und nach entwickelt. In einem ersten Blick auf den Bedeutungsgehalt des Begriffs der „Gelassenheit“ lässt sich Folgendes feststellen: Das Wort „Gelassenheit“, das vom mittelhochdeutschen „*gelāzenheit*“ abstammt, bedeutet so viel wie Ruhe, Gleichmut und Unerschütterlichkeit, aber auch Abgeklärtheit, Ausgeglichenheit, Bedächtigkeit, Bedachtsamkeit, Beherrschtheit, Besonnenheit, Gefasstheit, Geduld, Langmut, Seelenruhe und Selbstbeherrschung (vgl. DUDEN 2013, Das Herkunftswörterbuch; DUDEN 2014, Das Synonymwörterbuch).

Mit der „Gelassenheit“ im Sinne von „Besonnenheit“ beschäftigten sich bereits die Philosophen der Antike. In der griechischen Philosophie war es vor allem PLATON, für den die „Besonnenheit“ – neben der „Weisheit“, der „Tapferkeit“ und der „Gerechtigkeit“ – zu den vier wichtigsten „Tugenden“ gehört, welche die Grundlage für ein „gutes Leben“ darstellen und in einem „guten Staat“ walten sollen (PLATON: *Politeia*; Reclam 2001, S. 216). Unter „Besonnenheit“ versteht PLATON „eine gewisse Ordnung und Beherrschung der Lüste und Triebe“, die man jedoch nur bei „wenigen Leuten, die eine hervorragende Natur und Erziehung besitzen“, antrifft (ebd., S. 220f). Hier wird bereits ein Zusammenhang zwischen „Erziehung“ und „besonnener Gelassenheit“ hergestellt, der sich auch später in der Geschichte wiederfindet. In seinem Dialog „Charmides“ zeigt PLATON weitere Charakteristika der „Besonnenheit“ auf, indem er Sokrates die Definitionsbemühungen des Charmides und des Kritias immer neu hinterfragen lässt (PLATON: *Charmides*; Reclam 2000, S. 21ff). Dennoch lassen sich am Ende einige Eigenschaften der „Besonnenheit“ herausstellen, die zwar nicht das Wesen dieser Tugend selbst bestimmen, sich ihr aber doch annähern: die „Ruhe“, die „Zurückhaltung“, die Fähigkeit, „das Seine zu tun“, die „Selbsterkenntnis“, das „Wissen des Guten“ und das „Tun des Guten“ (vgl. ebd., S. 26ff). Es wird deutlich, dass „Besonnenheit“ für PLATON etwas mit einem ruhigen, von Selbsterkenntnis getragenen, an der Einsicht in das „Gute“ orientierten ethischen Handeln zu tun hat.

Auch in der römischen Philosophie wurde das Thema der „Gelassenheit“ entfaltet. Hier war es insbesondere SENECA, der im Rahmen der Philosophie der „Stoa“ seine Vorstellungen von einem „glückseligen Leben“ in vollkommener „Seelenruhe“ entfaltete (vgl. SENECA: *Vom glückseligen Leben*; Kröner 1978). Eine solche „Glückseligkeit“ (*eudaimonia*) ist nach Auffassung SENECAs nur zu erreichen, wenn kein ungezügelter „Affekt“ und keine „Leidenschaft“ die innere „Seelenruhe“ (*tranquilitas animi*) stören (vgl. SENECA: *Von der Gemütsruhe*; Kröner 1978, S. 53ff). Das stoische Ideal ist demnach die „Apathie“ (*apathia*), welche die Freiheit von Affekten wie „Lust“, „Unlust“, „Begierde“, „Furcht“ u. a. beinhaltet. Die sprichwörtlich gewordene „stoische Ruhe“ bildet somit den Kern des Gelassenheits-

verständnisses der „Stoa“. Hier sei nur am Rande erwähnt, dass auch in der epikureischen Philosophie die „Seelenruhe“ im Sinne einer „Atarexie“ (*atarexia*), also einer inneren „Unerschütterlichkeit“, eine zentrale Rolle spielt (vgl. EPIKUR: Über das Glück; Diogenes 2011).

Im Mittelalter, insbesondere in der christlichen Mystik, trat der Begriff der „Gelassenheit“ erneut hervor, allerdings in etwas anderer Akzentuierung. Bei MEISTER ECKEHART ist „Gelassenheit“ die Voraussetzung für die „Gottesgeburt“ in der Seele des Menschen (vgl. MEISTER ECKEHART: Deutsche Predigten und Traktate; Diogenes 1979). Diese Form der „Gelassenheit“ setzt ein tiefes „Loslassen“ des Selbst und aller weltlichen Dinge voraus. „Wenn sich der Mensch abkehrt von sich selbst und von allen geschaffenen Dingen – so weit du das tust, so weit wirst du geeint und beseligt in dem Fünklein der Seele, das weder Zeit noch Raum je berührte“ (ebd., S. 315f). Vollkommene „Gelassenheit“ kann der Mensch in diesem Sinne nur in der „*unio mystica*“, der vollständigen Vereinigung mit dem göttlichen Grund, finden. Nur in diesem Zustand der inneren „Abgeschiedenheit“ von allen menschlichen Vorstellungen und Bewusstseinsinhalten kann jene „Gelassenheit“ verwirklicht werden, von der die Mystiker sprechen (vgl. ebd., S. 58ff). Diese höchste Form der „Gelassenheit“ ist jenseits aller Begriffe, weshalb MEISTER ECKEHART schreibt: „Der Mensch soll sich nicht genügen lassen an einem gedachten Gott; denn wenn der Gedanke vergeht, so vergeht auch der Gott“ (ebd., S. 60). In seinen „Traktaten“ schildert MEISTER ECKEHART den „Nutzen des Lassens, das man innerlich und äußerlich vollziehen soll“ (ebd., S. 57). Er stellt fest, dass dieses Ziel nicht ohne Weiteres zu erreichen sei, und „... daß sich noch nie ein Mensch in diesem Leben so weitgehend gelassen hat, daß er nicht gefunden hätte, er müsse sich noch mehr lassen“ (ebd.). Hier ist der Weg zur „Gelassenheit“ also ein langer, mühsamer und letztlich nicht vollendbarer Entwicklungsweg, dessen Beschreiten in der Verantwortung des einzelnen Menschen liegt – und der in keiner Weise von außen „verordnet“ werden kann.

Auch die neuzeitliche Philosophie hat sich mit der Frage der „Gelassenheit“ beschäftigt. Hier sind insbesondere die Gedanken MARTIN HEIDEGGERS zum Thema „Gelassenheit“ zu nennen, die der Philosoph in den Jahren 1944/45 („Zur Erörterung der Gelassenheit“) und 1955 („Meßkircher Rede“) veröffentlicht hat (HEIDEGGER 1985). In der erstgenannten Rede warnt HEIDEGGER nachdrücklich davor, dass angesichts der stetig sich beschleunigenden Entwicklung der modernen Technik, die den Menschen immer mehr in ihren Bann zieht und sich nicht zuletzt in der „ins Unheimliche sich steigernden Herrschaft der Atomtechnik“ zeigt, die „Gelassenheit“ und die „Offenheit“ für den „verborgenen Sinn“ und das „Geheimnis“ des Lebens verloren zu gehen droht (ebd., S. 18ff). Insofern bedürfe es einer „Gelassenheit zu den Dingen“, welche die Gefahren der zunehmenden Technisierung der Welt nüchtern anerkennt und sich nicht willenlos ihrer Faszination und Macht überlässt (ebd., S. 23). „Wenn die Gelassenheit zu den Dingen und die Offenheit für das Geheimnis in uns erwachen, dann dürften wir auf einen Weg gelangen, der zu einem neuen Grund und Boden führt“ (ebd., S. 26). HEIDEGGER verweist jedoch auch auf die Mühen, die mit dem Finden der „Gelassenheit“ verbunden sind: „Allein – die Gelassenheit zu den Dingen und die Offenheit für das

Geheimnis fallen uns niemals von selber zu“ (ebd., S. 25), sondern gedeihen nur in einem steten Bemühen, das nicht zuletzt im „Denken“ stattfinden muss. In seinem „Feldweggespräch“ zur „Erörterung der Gelassenheit“, welches ein fiktiver „Forscher“, ein „Gelehrter“ und ein „Lehrer“ miteinander führen, nähert sich HEIDEGGER dem mystischen Begriffsverständnis von „Gelassenheit“ an, wie es etwa MEISTER ECKEHART formuliert hat. So hebt HEIDEGGER hervor, dass der Zustand der „Gelassenheit“ sich in einem „nicht-wollenden“ Denken realisiert, das eher einem „Sich-Einlassen“ als einem Willensakt gleicht (vgl. ebd., S. 57). „Wenn wir uns auf die Gelassenheit der Gegnet [sic] einlassen, wollen wir das Nicht-Wollen“, lässt HEIDEGGER den „Lehrer“ sagen (ebd.), worauf der „Forscher“ antwortet: „Die Gelassenheit ist in der Tat das Sichloslassen aus dem transzendenten Vorstellen und so ein Absehen vom Wollen des Horizontes“ (ebd.). Insofern ist für HEIDEGGER „Gelassenheit“ eine zukünftige Qualität des Denkens, die in der Gegenwart in weiten Bereichen noch nicht verwirklicht ist.

Deutlich konkreter und praxisnäher hat sich – ebenfalls in der Mitte des 20. Jahrhunderts – OTTO FRIEDRICH BOLLNOW dem Phänomen der „Gelassenheit“ genähert, wobei auch BOLLNOW nicht ausdrücklich auf deren Bedeutung im Kontext von Erziehung eingeht. In seinem bereits erwähnten Werk zum „Wesen und Wandel der Tugenden“ widmet der Autor der „Tugend der Gelassenheit“ ein eigenes Kapitel (BOLLNOW 1958, S. 115ff). Er stellt zunächst fest, dass „die Gelassenheit ... der Besonnenheit in vielem nahesteht“ (ebd., S. 115). Wie die „Besonnenheit“, so sei auch die „Gelassenheit“ in der modernen Welt „in hohem Maß“ abhanden gekommen – und darüber hinaus auch als „Ziel“ weitgehend „aus den Augen“ verloren worden (ebd.). BOLLNOW weist darauf hin, dass „Ruhe und Gelassenheit“ im Alltagssprachgebrauch häufig in einem Atemzug genannt würden, wobei er zwischen beiden Phänomenen deutliche Unterschiede sieht (ebd., S. 116). So könne etwa ein Kind zwar „ruhig“, aber nicht „gelassen“ sein; diese Haltung sei dem erwachsenen Menschen vorbehalten (ebd.). Dennoch sei die „innere Ruhe“ durchaus mit der „Gelassenheit“ verwandt. „Ruhig ist der Mensch auf seine innere Verfassung hin angesehen, wenn er sicher in sich selber ruht“ (ebd., S. 117). Das Gegenteil dieser Gemütsverfassung, die „seelische Unruhe“, zeichnet sich nicht nur durch eine „Gemüts-Bewegung“ und innere „Erregung“ aus, sondern oftmals durch eine „Aufgeregtheit“, die durch „das Springende, Unkonzentrierte, Fahrige“ gekennzeichnet sei – und die „Selbstbeherrschung“ stets gefährde (ebd., S. 118). Ein ruhiger und gelassener Mensch hingegen sei „ein solcher, der sich nicht leicht von seinem Zorn oder Ärger übermannen lässt“ und der „gleichmäßig dahinlebt“ (ebd.). Es liegt auf der Hand, dass eine solche innere „Ausgeglichenheit“ jeder Lehr- und Erziehungsperson gut ansteht – auch heute noch. Für BOLLNOW ist die „gelassene Haltung“ eine Fähigkeit, die allein dem *Menschen* vorbehalten ist: „Gelassen kann nur ein Mensch sein, und die Gelassenheit bezeichnet ein Verhalten ganz eigener Art, das tief in die innersten Voraussetzungen des Menschseins hinabreicht“ (ebd., S. 118f). Der „Gelassene“ bewahrt nach BOLLNOW „den Gleichmut“, der etwas ganz anderes ist als „bloße Gleichgültigkeit“, die gegen jegliche Erschütterungen „abgestumpft“ ist und keinerlei „Betroffenheit“ mehr empfindet (ebd., S. 120). Für BOLLNOW ist die „Tugend der Gelassenheit“ somit keinesfalls eine „veraltete

Tugend, die nur den Geisteshistoriker interessieren könnte; sie bezeichnet vielmehr genau die Lebenshaltung, die in den Abgründen des gegenwärtigen Daseins mehr als je zum Ziel werden muss“ (ebd.). Mit diesen Worten hebt BOLLNOW nochmals die Aktualität der „Haltung der Gelassenheit“ hervor – eine Feststellung, die sich ohne Weiteres auch auf die Gegenwart übertragen lässt. Gerade im Bereich von Bildung und Erziehung ist die „Kunst der Gelassenheit“ ein wichtiges Element, wenn es darum geht, die Kompetenzen „wertschätzender“ Lehr- und Erziehungspersonen zu beschreiben. Denn nur eine Lehrperson, die *in sich ruht* – und nicht wegen jeder Kleinigkeit im Schulalltag „aufbraust“ oder aus jedem Problem, das mit dem Lernen oder dem Verhalten von Schüler/innen verbunden ist, ein „Drama“ macht – wird in der Lage sein, Kindern und Jugendlichen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ mit Achtung, Vertrauen und Gelassenheit zu begegnen.

In diesem Zusammenhang sei noch darauf hingewiesen, dass die Einübung in die „Kunst der Gelassenheit“ bei Lehr- und Erzieherpersonen im Idealfall auch die Fähigkeit zur „Geduld“ fördert, die dazu nötig ist, Kindern und Jugendlichen ihre individuell bemessene *Zeit* zu lassen, welche sie brauchen, um ihre Lern- und Entwicklungsprozesse in ihrem eigenen Tempo zu durchlaufen. Hier sei nochmals auf BOLLNOW verwiesen, der die „Geduld“ als eine „Tugend“ des Erziehers charakterisiert, die den „Einklang des Menschen mit dem Ablauf der Zeit“ kennzeichnet (vgl. BOLLNOW 1964/1968, S. 56). Für BOLLNOW zählt „die Geduld“ zu den „gefühlsmäßigen Bereitschaften, die der Erzieher dem Kind entgegenbringen muss“, wenn Erziehung gelingen soll (ebd.). Das Gegenteil von „Geduld“, die „Ungeduld“, aber auch die „Hast“, entspringen nach Auffassung BOLLNOWs dem „natürlichen menschlichen Streben, dem Lauf der Zeit vorauszuweichen, früher zum Ziel kommen zu wollen, als es in Anbetracht der Umstände möglich ist“ (ebd.). Insofern sind „Ungeduld“ bzw. „Hast“ eine „im Wesen des Menschen verwurzelte Versuchung“, der es insbesondere im Kontext der Erziehung zu wehren gilt (ebd.). So muss der Mensch die „Geduld“ erst lernen, und das heißt für BOLLNOW, sie „in bewusster Anstrengung der natürlichen Versuchung abgewinnen“ (ebd., S. 57). Der Autor führt sodann aus, dass „Geduld“ für den „Erzieher“ schwerer zu erlernen sei als für die Vertreter anderer Berufe, da der Erzieher in einem grundsätzlichen Zwiespalt zwischen „Eingreifen“ und „Warten können“ stehe. Deshalb billigt BOLLNOW dem Erzieher „ein gewisses Recht zur Ungeduld“ zu, wenn dieser erkenne, dass ein Kind die ihm gestellten Aufgaben „nicht mit dem rechten Eifer“ erfülle (ebd., S. 59). Diese Wendung muss nun vor dem Hintergrund einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ wiederum als äußerst fragwürdig gelten, die nicht das „Recht des Erziehers auf Ungeduld“ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und Bemühungen stellt, sondern vielmehr das „Recht des Kindes auf Achtung“, das unabhängig von dem Eifer, dem Lernvermögen und dem Verhalten des Kindes besteht. Insofern muss die BOLLNOW'sche Empfehlung an Lehr- und Erzieherpersonen, Kinder – vermeintlich „zu Recht“ – zu fragen: „Bist du immer noch nicht fertig?“ und ihnen „die energische Aufforderung zu geben, sich zu beeilen“ (ebd.), äußerst kritisch gesehen werden, da sie nicht mit einem von „Achtung“ und „Wertschätzung“ geprägten Umgang mit den *individuellen* Lern- und Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen kompatibel sind. Andere Formulierungen

BOLLNOWs zur pädagogischen „Tugend der Geduld“ sind jedoch eher vereinbar mit den Zielen einer „wertschätzenden“ Pädagogik. So schreibt der Autor mit Blick auf die „Anzeichen menschlicher Schwäche“, die sich bereits bei Kindern und Jugendlichen zeigen, dass hier „in ganz besonderem Maße Geduld erforderlich“ sei, wobei mit „Geduld“ nicht nur die „Anpassung an das unabänderliche Tempo der Entwicklung“ gemeint sei, sondern das „verstehende ... Mitgehen mit der menschlichen Schwäche“ (ebd., S. 60). So beruht das im pädagogischen Kontext oftmals erforderliche „geduldige Warten-können“ [sic] auf einem „aufmerksamen Mitgehen mit dem Lauf der Entwicklung“, das jeglicher „Neigung zur Verfrühung“ widersteht (ebd., S. 58ff). Insbesondere diese letzte Einlassung zeigt nochmals deutlich, in welcher enger wechselseitiger Beziehung die „Geduld“ der Lehr- und Erziehungsperson mit dem „Vertrauen“ in das Kind und mit ihrem „Glauben“ an die Lern- und Entwicklungspotenziale jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen stehen.

An dieser Stelle sei nochmals an KORCZAK erinnert, der alle mit der Bildung und Erziehung von jungen Menschen betrauten Erwachsenen eindringlich auffordert, sie sollen die Kinder „nicht stoppen, nicht hetzen, nicht antreiben“, sondern „Achtung haben vor den Geheimnissen und den Schwankungen der schweren Arbeit des Wachsens“ (vgl. Kap. 3.2; KORCZAK 1929/2009, S. 33). Wenn die Einübung in die Haltung der „Gelassenheit“ Lehr- und Erzieherpersonen dazu befähigen kann, diese zentrale pädagogische Forderung KORCZAKs auch tatsächlich umzusetzen, so leistet sie einen wichtigen und unverzichtbaren Beitrag zu einer „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“, der bis heute nichts an Aktualität verloren hat, sondern angesichts der extremen „Leistungsorientierung“ und dem enormen „Leistungsdruck“ in den Schulen der Gegenwart notwendiger erscheint denn je.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die „Kunst der Gelassenheit“, die in der abendländischen Geistesgeschichte eine lange und inhaltlich vielfältige Tradition aufweist, im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus ihren Platz hat. Obgleich nicht jede Lehr- und Erzieherperson in jenem Zustand höchster spiritueller Vergegenwärtigung leben muss, den etwa MEISTER ECKEHART meint, wenn er von „Gelassenheit“ spricht, und obwohl auch nicht jede/r Pädagog/in HEIDEGGERs „Sichloslassen aus dem transzendentalen Vorstellen“ erfahren haben muss, bevor er/sie Kinder erzieht, so ist es doch in jedem Falle wünschenswert, dass Lehrpersonen eine gewisse „Gelassenheit“ im Sinne einer *emotionalen Ausgeglichenheit* mitbringen, wenn sie ein Klassenzimmer betreten. Insbesondere die „Kunst“ des „In-sich-Ruhens“, des Herstellens eines gewissen inneren „Friedens“, der Entwicklung eines spürbaren seelischen „Gleichgewichtes“, der Ausbildung eines gewissen ruhigen „Gleichmutes“ und der Einübung in die Haltung der „Geduld“ sind angesichts der oft turbulenten pädagogischen Wirklichkeit im Schulalltag zweifellos Erfordernisse an Lehr- und Erziehungspersonen der Gegenwart, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht fehlen dürfen. Denn nur solche Lehrpersonen sind zur „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen fähig, die diesen mit einer gewissen „Gelassenheit“, „Ruhe“ und „Geduld“ begegnen können.

Resümee: Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ beruht auf unterschiedlichen Grundelementen, die hier als „zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis näher charakterisiert wurden. Für Lehrpersonen, die sich auf den Weg machen wollen, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in umfassendem Sinne zu verwirklichen, können diese *Leitaspekte* pädagogischer „Wertschätzungskunst“ als Orientierung und gleichsam als „Kompass“ auf dem Weg zu einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik dienen. Die oben dargestellten „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ beziehen sich in erster Linie auf die erforderlichen *Grundhaltungen* von Lehrpersonen, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht realisiert werden kann. Zugleich zielen sie auf die Entwicklung von professionellen *Kompetenzen*, die der täglichen Übung und Weiterentwicklung in der pädagogischen Praxis bedürfen, um wirksam werden zu können. Schließlich geht es um eine zunehmende *Verwirklichung* dieser Haltungen sowie eine Anwendung der entsprechenden Fähigkeiten im alltäglichen *Verhalten* gegenüber Kindern und Jugendlichen, das notwendigerweise auch das – von Schüler/innen wahrnehmbare und auf diese zurückwirkende – Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Eltern, Kolleg/innen und anderen schulischen Mitarbeiter/innen einschließt.

Die Einübung wie die Ausübung der „Kunst pädagogischer Wertschätzung“ durch Lehrpersonen ist ein wesentlicher Eckpfeiler einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“. Eine solche „pädagogische Wertschätzungskunst“ gründet auf humanistischen Werten und ist einem pädagogischen Ethos verpflichtet, das sich – im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 – an der unantastbaren *Würde* des Kindes und an dem daraus ableitbaren Postulat der bedingungslosen *Achtung* vor Kindern und Jugendlichen (vgl. KORCZAK 1929) orientiert. Der Psychoanalytiker, Sozialpsychologe und humanistische Denker ERICH FROMM stellte einmal fest: „Die Praxis der Kunst gründet auf der Annahme, dass künstlerisches Tun ethisch wünschenswert sei“ (FROMM 1947, S. 16f)⁹⁶. In diesem Sinne charakterisieren die oben entfalteten Aspekte einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ die ethisch wünschenswerten *Grundhaltungen*, *Kompetenzen* und *Verhaltensweisen* von Lehrpersonen, die sich dem Ethos einer von Achtung und Wertschätzung getragenen Pädagogik verpflichtet wissen. Zugleich zeigt die in den vorangegangenen Ausführungen sichtbar gewordene Vielschichtigkeit und Komplexität des Themas „Wertschätzungskunst“, dass es bei der Entwicklung wertschätzungsrelevanter Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Lehrpersonen keinen „Schnellkurs“ geben kann, mit dem die große Herausforderung, sich zu einer Lehrperson weiterzuentwickeln, welche die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ – zumindest in ihren Grundzügen – beherrscht, ein für alle Mal abgeschlossen wäre. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Einübung in die „pädagogische Wertschät-

96 ERICH FROMM (1947a/GA); Gesamtausgabe in zwölf Bänden; Hg. Rainer Funk; Stuttgart u. a. 1999; S. 16f.

zungskunst“ ein *lebenslanger Prozess* ist, der zwar in allen Phasen der Lehrer/innenbildung wichtige Impulse erfahren kann, jedoch letztlich immer auch eine professionelle Selbstbildungsaufgabe der *einzelnen Lehrperson* bleibt, die nur durch eine anhaltende Motivation zur Weiterentwicklung der eigenen Lehrerpersönlichkeit, durch ein konsequentes und geduldiges „Alltagstraining“, durch eine grundlegende Bereitschaft zu kritisch-selbstwertschätzender Verhaltensreflexion sowie durch die prinzipielle Offenheit für Rückmeldungen seitens der Schülerschaft, der Elternschaft oder auch von Kolleg/innen innerhalb kollegialer Teams bzw. Tandems realisiert werden kann.

Im Prozess der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kommt der Entwicklung entsprechender *Lehrerkompetenzen* zweifellos eine zentrale Rolle zu, weshalb dieses Kapitel über die „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ den nun folgenden Ausführungen über die „Säulen einer wertschätzenden Schule“ vorangestellt wurde, im Rahmen derer stärker die *Schule als Organisation* in den Blick genommen werden soll. Damit soll nicht zuletzt verdeutlicht werden, dass die Einübung in die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ eine notwendige *Voraussetzung* dafür bildet, dass an den „Säulen einer wertschätzenden Schule“ beständig und nachhaltig gebaut werden kann. Andererseits ist die Schule als „wertschätzende Organisation“ gleichsam der Boden, auf dem eine „pädagogische Wertschätzungskunst“ überhaupt erst gedeihen kann. Insofern ist von einer wechselseitigen *Angewiesenheit* der „Kunst“ der pädagogischen Wertschätzung von Lehrpersonen und den „Säulen“ einer wertschätzenden Schule auszugehen, wobei das eine ohne das andere nicht zur Entfaltung kommen kann. Nachdem im vorangegangenen Kapitel die *Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst* beleuchtet wurden, soll in den nun folgenden Kapiteln die *Schule als wertschätzende Organisation* mit ihren unterschiedlichen Gestaltungsebenen im Mittelpunkt der Überlegungen stehen.

4.2.3 Acht Säulen einer wertschätzenden Schule

Im Folgenden sollen die in Kap. 4.2.1 formulierten *Leitideen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule, die in Kap. 4.2.2 bereits im Hinblick auf „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ in einem ersten Schritt konkretisiert wurden, bezüglich der *Möglichkeiten* einer von „Wertschätzung“ getragenen Praxis in der Institution Schule mit ihren verschiedenen Gestaltungsebenen weiter entfaltet werden. Dabei sollen unterschiedliche *Dimensionen* von Schule in den Blick genommen und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ untersucht werden. Bezüglich der Frage, *welche* Dimensionen von Schule der nun folgenden Analyse zugrunde gelegt werden sollen, erscheint zunächst ein kurzer Blick auf bereits vorliegende Konzeptionen von „Bereichen“, „Ebenen“ und „Dimensionen“ schulischen Handelns sinnvoll.

Insbesondere im Zuge der Debatte um „Schulentwicklung“ und „Schulqualitätsentwicklung“, die im deutschsprachigen Raum gegen Ende der 1970er Jahre ihren Anfang nahm und seit den 1990er Jahren bis in die Gegenwart einen enormen

Bedeutungszuwachs erfuhr (vgl. HOLTAPPELS 2005, S. 27ff; HOLTAPPELS/ROLFF 2010, S. 73ff; DEDERING 2012, S. 3ff; ROLFF 2016, S. 11ff), wurden in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft immer wieder Versuche unternommen, das komplexe und vielschichtige „Gebilde“ schulischen Lebens, Lernens und Lehrens in einzelne „Bereiche“ zu untergliedern – und „Ebenen“ bzw. „Dimensionen“ schulischen Handelns und Gestaltens vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theorienansätze zu bestimmen. So wurden im Kontext der verschiedenen Ansätze zur „Schulqualitätsentwicklung“ unterschiedliche Referenzsysteme entwickelt, anhand derer sich die Qualität von Schulen kriteriengeleitet evaluieren und systematisch weiterentwickeln lässt. Hier ist etwa an die länderspezifisch ausgestalteten „Qualitätsrahmen für Schulentwicklung“ zu denken, die im Kontext der Schulqualitätsentwicklung und -evaluation in den einzelnen Bundesländern zur Anwendung kommen. In Baden-Württemberg ist dies z. B. der bereits erwähnte „Orientierungsrahmen zur Schulqualität“, der hinsichtlich der schulischen „Prozesse“ fünf zentrale Bereiche unterscheidet (vgl. Orientierungsrahmen zur Schulqualität in Baden-Württemberg; online unter URL: <http://www.km-bw.de> [Stand: 26.05. 2017])⁹⁷ Als ein weiteres Beispiel seien die sechs „Qualitätsbereiche“ guter Schulen genannt, welche als Auswahlkriterien für die Schulen des „Deutschen Schulpreises“ dienen, der seit 2006 jedes Jahr an sechs Schulen bundesweit vergeben wird (vgl. BEUTEL/HÖHMANN/PANT/SCHRATZ 2016, S. 12f und S. 170f).⁹⁸ Bemerkenswert ist an diesen „Qualitätsbereichen“ des Deutschen Schulpreises – neben ihrer inhaltlichen Ausrichtung – nicht zuletzt die Tatsache, dass sie in einem „Verständigungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis“ gewonnen wurden (ebd., S. 182), dass also Schultheoretiker und Schulpraktiker an der Konzeptualisierung dieser „Qualitätsbereiche“ – ganz im Sinne einer „Kultur gegenseitiger Wertschätzung“ – in gleichberechtigter Weise beteiligt waren. Zwischen den unterschiedlichen Konzeptionen von „Schulqualitätsbereichen“ gibt es durchaus Unterschiede, wobei sich einige Grundkonstanten in beinahe allen Modellen wiederfinden lassen: 1. Bildung, Erziehung und Unterricht; 2. Leistung, Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung; 3. Schulkultur und Schulklima; 4. Professionalität der Lehrkräfte; 5. Schulleitung und Schulmanagement; 6. Außerschulische Kooperationen. Diese Qualitätsbereiche sollen im Wesentlichen auch bei der folgenden Ausarbeitung von tragenden „Säulen einer wertschätzenden Schule“ Berücksichtigung finden, wobei im Kontext des Erkenntnis-

97 Der „Orientierungsrahmen zur Schulqualität“ in Baden-Württemberg nennt für den Bereich schulischer „Prozesse“ folgende zentrale Qualitätsbereiche von Schule: I. Unterricht, II. Professionalität der Lehrkräfte, III. Schulführung und Schulmanagement, IV. Schul- und Klassenklima, V. Inner- und außerschulische Partnerschaften (vgl. online unter URL: <http://www.km-bw.de/>; Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg [Stand: 26.05.2017]).

98 Die Jury des „Deutschen Schulpreises“, der von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung gemeinsam gestiftet und seit 2006 in jährlichem Turnus verliehen wird, orientiert sich bei ihrer Preisvergabe an folgenden sechs „Qualitätsbereichen“ von Schule: 1. Leistung, 2. Umgang mit Vielfalt, 3. Unterrichtsqualität, 4. Verantwortung, 5. Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner, 6. Schule als Lernende Institution (vgl. BEUTEL/HÖHMANN/PANT/SCHRATZ 2016, S. 12f und S. 170f).

leitenden Interesses dieser Studie (vgl. Kap. 1.2) perspektivische Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden.

So erscheint es für die nun folgende Analyse sinnvoll, vor allem diejenigen schulischen Qualitätsbereiche zu berücksichtigen, in denen sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ bzw. eine „Kultur der Wertschätzung“ in der Schule unmittelbar zeigt und auswirkt. Diese wertschätzungsrelevanten Bereiche werden auch als die „acht Säulen“ einer wertschätzenden Schule bezeichnet. Sie sollen ihrerseits wiederum in jeweils zwei zentrale „Dimensionen“ aufgefächert werden, woraus sich das in der folgenden Tabelle dargestellte Bild ergibt:

Acht Säulen einer wertschätzenden Schule

SÄULEN	DIMENSIONEN
SÄULE 1: Wertschätzende Lehrpersonen	1.1 Lehrereinstellungen
	1.2 Lehrerverhalten
SÄULE 2: Wertschätzende Erziehung	2.1 Erziehungsziele
	2.2 Erziehungsstile
SÄULE 3: Wertschätzender Unterricht	3.1 Lehr-/Lerninhalte
	3.2 Lehr-/Lernmethoden
SÄULE 4: Wertschätzende Leistungsrückmeldung	4.1 Leistungsbeurteilung
	4.2 Leistungsrückmeldung
SÄULE 5: Wertschätzendes Schulklima	5.1 Schulklima
	5.2 Klassenklima
SÄULE 6: Wertschätzende Schulraumgestaltung	6.1 Innenbereich
	6.2 Außenbereich
SÄULE 7: Wertschätzende Schulleitung	7.1 Kommunikationsstil
	7.2 Führungsstil
SÄULE 8: Wertschätzende Schulentwicklung	8.1 Aspekte der Schulentwicklung
	8.2 Wege der Schulentwicklung

Die in der Tabelle im Überblick dargelegten „Acht Säulen einer wertschätzenden Schule“ sollen in den nun folgenden Ausführungen mit Inhalt gefüllt und in ihrer Bedeutung für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ veranschaulicht und entfaltet werden. Dabei wird jede „Säule“ – also jeder „Qualitätsbereich“ – jeweils nochmals in zwei „kleine Säulen“ unterteilt, die wiederum wichtige inhaltliche Dimensionen einer „wertschätzenden Schule“ repräsentieren. So beginnt die nun folgende Analyse mit „Säule 1“, welche den Bereich der „Wertschätzenden Lehrpersonen“ zum Thema hat, der aus Gründen der Differenzierung nochmals in „Säule 1.1: Lehrereinstellungen“ und „Säule 1.2: Lehrerverhalten“, untergliedert wird. Um die im Folgenden getroffenen Aussagen zu den tragenden „Säulen“ einer „wertschätzenden Schule“ zu verdeutlichen, sei jede „Teilsäule“ mit einem Zitat überschrieben, das

wie ein „Motto“ über jedem der genannten „Bereiche“ einer „wertschätzenden Schule“ steht – und wichtige inhaltliche Aspekte nochmals „auf den Punkt bringt“ bzw. „bündelt“.

SÄULE 1: Wertschätzende Lehrpersonen

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung „wertschätzenden Lehrpersonen“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zukommt. Dabei wird anhand zentraler Befunde der Einstellungsforschung zunächst kritisch zu prüfen sein, auf welchem Wege und unter welchen Voraussetzungen Lehrpersonen „wertschätzende Einstellungen“ entwickeln können. In einem weiteren Schritt soll dann untersucht werden, in welcher Weise ethische Grundorientierungen wie diejenige der sozialen „Wertschätzung“ zu „wertschätzenden Verhaltensweisen“ von Lehrpersonen beitragen können, deren konstituierende Merkmale bereits in Kap. 4.2 („Zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“) ausführlich dargelegt wurden. Da sowohl „Einstellungen“ als auch „Verhaltensweisen“ komplexe Phänomene sind, die in einem differenziert zu betrachtenden wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen, sei in den nun folgenden Abschnitten zunächst auf den diesbezüglichen Forschungsstand Bezug genommen, was freilich im Rahmen dieser Studie nicht umfassend geleistet werden kann, sondern selektiv erfolgen muss. Bei allen offenen und noch ungeklärten Forschungsfragen liegt den nun folgenden Ausführungen dennoch die Überzeugung zugrunde, dass sowohl die „Lehrereinstellungen“ als auch das „Lehrerverhalten“ einen wesentlichen und unverzichtbaren Beitrag zu einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart leisten können.

1.1 Lehrereinstellungen

*„Die größte Revolution unserer Zeit besteht darin,
dass man entdeckt hat, wie wichtig Einstellungen für
unser Leben sind und dass wir es in der Hand haben,
diese Einstellungen zu bestimmen.“*

William James (1842-1910)⁹⁹

Wenn man nun der Frage nachgeht, in welcher Weise Lehrpersonen „wertschätzende Einstellungen“ entwickeln können, die sie im günstigen Fall in die Lage versetzen, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ aus innerer Überzeugung heraus wirksam zu praktizieren, so ist zunächst ganz allgemein zu fragen, was unter dem Begriff der „Einstellung“ zu verstehen ist – und aus welchen Komponenten sich eine solche

99 Das Zitat stammt von dem amerikanischen Psychologen und Philosophen WILLIAM JAMES (1842-1910), der als wichtigster Vertreter des philosophischen Pragmatismus gilt; zit. nach: MARTENS (2008), Einstellungen erkennen, beeinflussen und nachhaltig verändern; Stuttgart: Kohlhammer; S. 9.

ggf. zusammensetzt. In einem zweiten Schritt soll untersucht werden, wie sich Einstellungen entwickeln und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Weiterhin soll geprüft werden, ob und wie Einstellungen ggf. veränderbar sind. Schließlich soll noch der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise Einstellungen Einfluss auf das Verhalten von Menschen ausüben. Zur Erhellung dieser Fragen sei zunächst ein Blick auf die Ergebnisse der Einstellungsforschung geworfen, bevor dann nochmals speziell die „Wertschätzung“ als eine mögliche „Einstellung“ von Lehrpersonen thematisiert wird.

Am Beginn des 20. Jahrhunderts taucht der Terminus „Einstellung“ bei THOMAS/ZNANIECKI (1918) erstmals als wissenschaftlicher Begriff und als Forschungsthema auf. Mit den Studien von LaPIERE (1934) und ALLPORT (1935) etablierte sich die Einstellungsforschung seit Mitte der 1930er Jahre vor allem im anglo-amerikanischen Raum allmählich als ein zentraler Forschungsbereich der Sozialpsychologie. Weitere Meilensteine auf dem Weg zur Erforschung von „Einstellungen“ waren u. a. die Arbeiten von HOVLAND et al. (1953), ROSENBERG et al. (1960), KATZ (1960), ZAJONC (1968), TRIANDIS (1975), AJZEN/FISHBEIN (1980; 2000), McGUIERE (1985), FAZIO (1990) und SCHWARZ (2000). Im deutschsprachigen Raum befassten sich z. B. GRAUMANN (1965), ROTH (1967), OERTER (1970), BENNINGHAUS (1973), BOHNER/WÄNKE (2002), ZICK (2004) und MARTENS (2008) mit der Erforschung von „Einstellungen“¹⁰⁰ Von den zahlreichen Definitionen, die im Rahmen der Einstellungsforschung vorgelegt wurden, seien hier zunächst zwei exemplarisch vorgestellt, die m. E. im Kontext des Themas der vorliegenden Studie besondere Relevanz aufweisen, da sie einige grundlegende Aspekte von „Einstellungen“ beleuchten, die für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind.

ALLPORT definiert den Begriff der „Einstellung“ wie folgt: „Eine Einstellung ist ein mentaler und neuraler Bereitschaftszustand, der durch die Erfahrung strukturiert ist, [sic] und einen steuernden oder dynamischen Einfluß auf die Reaktionen eines Individuums gegenüber allen Objekten und Situationen hat, bei denen dieses Individuum eine Beziehung eingeht“ (ALLPORT 1935; zit. nach TRIANDIS 1975, S. 4). In dieser Definition wird einerseits deutlich, dass „Einstellungen“ einen Zustand von *Handlungsbereitschaften* beschreiben, denen ein verhaltenssteuernder Einfluss zugesprochen wird. Zum anderen verdeutlicht diese Definition, dass es sich bei „Einstellungen“ um *relationale Phänomene* handelt, die in engem Zusammenhang mit „Beziehungen“ zu Personen, Situationen und Objekten stehen. ZICK führt in seinem Beitrag über „soziale Einstellungen“ aus, dass diese „Objekte“ auch ideeller Natur sein können, indem er feststellt: „Das Konzept der Einstellungen ist eng mit Werten und sozialen Repräsentationen verbunden“ (ZICK 2004, S. 130). So repräsentieren „Einstellungen“ oft „grundlegende Werte“; sie können aber auch „soziale Repräsentationen“ abbilden, d. h. „Ideen oder Erklärungen, die in einer Gesellschaft vorhanden sind“, schreibt ZICK – und nennt als Beispiel die Einstel-

100 Vgl. hierzu vor allem: ZICK (2004), S. 129ff; TRIANDIS (1975), S. 3ff.

lung zur Idee der „Freiheit“ (ebd.). Hier ließe sich auch die Einstellung zur „Wertschätzung“ als einer ethischen und pädagogischen Grundidee verorten.

Eine weitere erhellende Definition von „Einstellung“ findet man bei TRIANDIS, der in Anlehnung an ROSENBERG/HOVLAND drei konstituierende Komponenten von „Einstellungen“ beschreibt: „Einstellungen bestehen aus drei Komponenten: Emotionen, Kognitionen und Verhaltensintentionen“ (TRIANDIS 1975, S. 31). An anderer Stelle bezeichnet TRIANDIS diese drei Dimensionen von „Einstellungen“ als „kognitive Komponente“, „affektive Komponente“ und „Verhaltenskomponente“ (ebd., S. 4 und S. 12ff). Die *kognitive Komponente* beinhaltet nach TRIANDIS „eine Vorstellung, die im allgemeinen irgendeine Kategorie ist, die im menschlichen Denken verwendet wird“ (ebd., S. 4). Die *affektive Komponente* bezeichnet hingegen „eine Emotion, von der die Vorstellung begleitet ist“ (ebd.). Die *Verhaltenskomponente* schließlich umfasst „eine Prädisposition zu Handlungen“ (ebd.). Spätere Einstellungsforscher haben dieses Konzept aufgegriffen und modifiziert. So vertreten etwa AJZEN/FISHBEIN die Auffassung, dass Einstellungen „das Ausmaß des Affektes gegenüber einem Objekt“ bezeichnen (AJZEN/FISHBEIN 2000; vgl. ZICK 2004, S. 131). Diese Definition erscheint jedoch gegenüber dem umfassenderen Verständnis von TRIANDIS als reduktionistisch, da sie die *kognitive* und die *aktionale* Ebene von „Einstellungen“ vernachlässigt und ausschließlich die *affektive* Ebene betont. Welche Bedeutung die mehrdimensionale Sicht von „Einstellungen“ für die Frage der „wertschätzenden Einstellung“ von Lehrpersonen hat und welche Probleme daraus entstehen können, soll später noch anhand einiger Beispiele aus der Schulpraxis verdeutlicht werden.

Zunächst soll jedoch der Frage nachgegangen werden, was die Einstellungsforschung zu der *Entwicklung* von Einstellungen herausgefunden hat. Hierzu ist festzustellen, dass sich die Forscher weitgehend darüber einig sind, dass der Erwerb von Einstellungen ein Resultat von *Lernprozessen* ist. So fasste bereits TRIANDIS das Ergebnis seiner diesbezüglichen Forschungen kurz und prägnant mit folgenden Worten zusammen: „Einstellungen werden gelernt“ (TRIANDIS 1975, S. 152). Wie diese Lernprozesse im Einzelnen vonstattengehen, darüber existieren in der Einstellungsforschung freilich unterschiedliche Auffassungen. TRIANDIS etwa stellt hierzu fest: „Wir lernen Einstellungen aufgrund eigener Erfahrung oder wir übernehmen sie von anderen. Direkte Erfahrung hat die größte Relevanz für die Entwicklung der kognitiven und affektiven Komponente“, während für die „Verhaltenskomponente“ eher „andere Personen“ relevant seien (ebd., S. 181). In der Erziehung sei zu beachten, dass kein Erwachsener jungen Menschen sein „Denken“ oder „Fühlen“ aufdrängen könne, da jeder Mensch in diesen Bereichen autonom sei. Lediglich hinsichtlich des „Verhaltens“ könne ein Erzieher Kindern und Jugendlichen „Vorschriften“ machen und deren Einhaltung durch „Sanktionen“ erzwingen (ebd.). Die Entwicklung der drei Ebenen von Einstellungen geschieht demnach nicht immer gleichmäßig und synchron. Laut TRIANDIS gibt es jedoch Belege dafür, „daß bei Kindern die drei Komponenten der Einstellung mit zunehmendem Alter konsistenter werden“ (ebd., S. 179). – Auch andere Autoren haben sich mit der Frage der Entwicklung von Einstellungen auseinandergesetzt. So fanden etwa STAATS/STAATS heraus, dass Einstellungen im Sinne des klassischen

Konditionierens durch die Koppelung mit positiven bzw. negativen Signalreizen gezielt beeinflusst werden können (vgl. STAATS/STAATS 1958). Im Sinne des operanten Konditionierens nach SKINNER können auch *Belohnungen* Einstellungen verändern (vgl. SKINNER 1938). ZICK erläutert dies anhand eines Beispiels: „Lehrer fördern positive Einstellungen zu Menschenrechten, wenn sie ihre Kenntnis und Akzeptanz bei Schülern belohnen“ (ZICK 2004, S. 134). Bei aller Skepsis, die diesem behavioristischen Ansatz einer gezielten „Einstellungsmodifikation“ durch „Belohnung“ entgegengebracht werden muss – nicht zuletzt angesichts des hohen manipulativen Potenzials, das zu der sittlichen Autonomie und Würde des Kindes bzw. Jugendlichen im Sinne der bisherigen Ausführungen m. E. in grundsätzlichem Widerspruch steht –, sei es doch nicht versäumt, an dieser Stelle auch auf solche – im Rahmen einer „wertschätzenden Erziehung“ eher *fragwürdigen* – Methoden der „Einstellungsveränderung“ hinzuweisen (vgl. SKINNER 1982). Im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erscheinen jedoch diejenigen Vermittlungsansätze weitaus angemessener und zielführender, die davon ausgehen, dass „Einstellungen“ und die diesen entsprechenden „Verhaltensweisen“ in erster Linie „am Modell“ gelernt werden, wie dies etwa BANDURA beschrieben hat (vgl. BANDURA 1976). „Für den Lernerfolg ist der Prozess der Identifikation mit dem Modell besonders wichtig“ (ZICK 2004, S. 134) – eine Feststellung, die für Lehrpersonen im Hinblick auf die Entwicklung *eigener* „wertschätzender Einstellungen“ weitreichende Konsequenzen hat – und zweifellos hohe professionelle Anforderungen an Lehrer/innen mit sich bringt (vgl. Kap. 4.2.2).

Zahlreiche Untersuchungen zur Einstellungsentwicklung und Einstellungsveränderung beschäftigen sich ausschließlich mit dem *kognitiven* Aspekt von Einstellungen. So hat z. B. McGUIRE in seinem Phasenmodell der Informationsverarbeitung differenziert dargelegt, welche *Bedingungen* Einstellungsänderungen bei einer Person begünstigen. Nach Auffassung des Autors sollte die Darbietung potenziell einstellungsverändernder Informationen nach folgenden Prinzipien erfolgen: Die Person sollte ... 1. die Aufmerksamkeit auf die Information richten und sie verstehen, 2. die Information als bedeutsam erleben und sie nicht als Angriff auf den Selbstwert oder die kognitive Balance wahrnehmen, 3. die Information akzeptieren können und 4. sie allmählich stabilisieren und somit zur Überzeugung werden lassen. Erst wenn diese Voraussetzungen erfüllt seien, könne eine Einstellung „verhaltenswirksam“ werden (McGUIRE 1985; vgl. ebd.). Obgleich dieses Modell für die *kognitive Ebene* der Einstellungsentwicklung zweifellos von Bedeutung sein mag – z. B. wenn es darum geht, *Informationen* über die Idee der „Achtung und Wertschätzung“ in der Erziehung weiterzugeben oder auch *Argumente* für die Bedeutsamkeit „wertschätzender Lehrerhaltungen“ im Rahmen einer schulischen Veranstaltung vorzustellen –, erscheint auch dieser Ansatz für den pädagogischen Kontext letztlich als zu *eindimensional*. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“, die „wertschätzende Einstellungen“ zur Grundlage und zum Ziel hat, sollte – nicht nur bei Lehrpersonen, sondern auch bei Schüler/innen – grundsätzlich den *ganzen* Menschen in seiner Vieldimensionalität berücksichtigen, wenn sie glaubwürdig sein will und wirksam vermittelt werden soll. So haben etwa die Studien zu den *Einflussfaktoren* für Einstellungsänderungen von HOVLAND et al. ergeben, dass insbeson-

dere die „Glaubwürdigkeit einer Quelle“ einen zentralen Faktor für mögliche Einstellungsänderungen darstellt. Dies gilt zweifellos auch für Lehrpersonen, die „wertschätzende Einstellungen“ in sich selbst ausbilden und diese ihren Schüler/innen glaubhaft und überzeugend vermitteln wollen.

Die letzte Forschungsfrage, die im Kontext des Themas „wertschätzende Lehrer-einstellungen“ thematisiert werden soll, ist diejenige nach der Beziehung zwischen *Einstellungen* und *Verhaltensweisen*. ZICK weist in seinem Beitrag über „soziale Einstellungen“ zu Recht darauf hin, dass es sich hierbei durchaus um „eine komplizierte Beziehung“ handelt, die nicht mit einfachen Erklärungsmodellen zu beschreiben ist. Ohne den Diskurs hierzu im Einzelnen aufarbeiten zu können, sei doch ZICKs Einschätzung zu diesem Thema an dieser Stelle kurz wiedergegeben. Der Autor kommt aufgrund sorgfältiger Analysen der Forschungslage zu dem Fazit, „... dass es schwierig ist – wenn nicht unmöglich –, ein spezifisches Verhalten aus einer globalen Einstellung bzw. ein globales Verhalten aus einer spezifischen Einstellung vorherzusagen“ (ZICK 2004, S. 138). Vielmehr sei davon auszugehen, dass es immer auch eine „Diskrepanz zwischen Einstellungen und Verhalten“ gebe (ebd., S. 137). So habe etwa FAZIO herausgearbeitet, „... dass Individuen nicht nur überlegt handeln, sondern oftmals spontan ein Verhalten aktivieren“ (FAZIO 1990; vgl. ebd., S. 140). FAZIO kommt zu dem Schluss, „... dass Einstellungen das Verhalten auf zwei Wegen beeinflussen: einer *kontrollierten* und einer *automatischen* Weise“ (ebd.). Im ersten Fall werden Einstellungen erinnert oder konstruiert, die das Verhalten „kontrolliert“ beeinflussen; im zweiten Fall wird das Verhalten gleichsam durch „automatische“ kognitive Aktivierung hervorgerufen, was jedoch nur möglich ist, wenn starke und zugängliche Einstellungen vorhanden sind (ebd.). Auch SCHWARZ hat darauf hingewiesen, dass es unter bestimmten Voraussetzungen „eine starke Kongruenz zwischen Einstellungen und Verhaltensweisen“ geben kann, deren Zustandekommen u. a. mit individuellen, stimmungsmäßigen und situativen Faktoren zusammenhängt (SCHWARZ 2000; vgl. ebd.). So hebt ZICK hervor, dass die neuere Einstellungsforschung insbesondere den Einfluss von „Stimmungen“ auf die Verarbeitung und Aktivierung von Einstellungen, aber auch das Problem der „Ambivalenz“ von Einstellungen in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen gerückt hat (vgl. ZICK 2004, S. 141). Hier besteht im Rahmen der Einstellungsforschung zweifellos weiterhin Forschungsbedarf.

Nach diesen Grundüberlegungen zum Thema „Einstellungen“ sei nun noch ein Blick auf die Frage geworfen, was die vorangegangenen Analysen für die Entwicklung einer „wertschätzenden Einstellung“ von Lehrpersonen in der Praxis bedeuten. Da insbesondere das „mehrdimensionale“ Einstellungsmodell von TRIANDIS den Grundannahmen und Intentionen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ weitgehend entspricht, indem es „Einstellungen“ als Phänomene betrachtet, die *kognitive*, *emotionale* und *aktionale* Aspekte in gleicher Weise umfassen, sei dieses Modell den nun folgenden Überlegungen zugrunde gelegt. Es bietet sich m. E. an, den dritten Aspekt, also die „Verhaltensdimension“ von Einstellungen, nochmals auszudifferenzieren und zu unterteilen in eine *volitionale* (also willensbezogene bzw. motivationsbezogene) und eine *aktionale* (also handlungsbezogene) Komponente. Während erstere noch dem intrapsychischen Bereich der *Handlungsbereitschaft*

zuzuordnen ist, bezeichnet letztere die physisch erlebbare und beobachtbare *Handlung* selbst. Daraus ergibt sich ein *vierdimensionales Modell* von „Einstellungen“, das den nun folgenden Ausführungen zugrunde gelegt werden soll. Was bedeuten diese Erkenntnisse für die Frage nach der möglichen Entwicklung „wertschätzender Einstellungen“ von Lehrpersonen? Dies soll nun anhand der oben entwickelten „Komponenten“ näher erläutert werden.

1. **Kognitive Komponente:** Dass eine bestimmte Lehrerhaltung als pädagogisch sinnvoll erachtet wird, dazu kann mit Wissen, mit Argumenten, mit Einstellungs- und mit Überzeugungsarbeit ein aktiver Beitrag geleistet werden – z. B. im Rahmen von schulinternen Thementagen, Fortbildungen oder Konferenzen. Impulsgeber und Moderatoren einer solchen kognitiven „Einstellungsarbeit“ können die Schulleitung, ein Schulentwicklungsteam oder qualifizierte externe Referent/innen und Fortbildner/innen sein. Die *kognitive Ebene* ist somit die am unmittelbarsten beeinflussbare Komponente, wenn es um die Vermittlung von *wertschätzenden Einstellungen* geht. Hier kann eine informative und aufklärende schulische „Einstellungsarbeit“ ansetzen, die dazu beitragen kann, vorhandene Einstellungen von Lehrpersonen bewusst zu machen – und Impulse zu geben, die Lehrpersonen im günstigen Fall dazu motivieren können, ihre Einstellungen in Richtung einer *Grundhaltung der Wertschätzung* weiterzuentwickeln, auszubauen oder verändern. Dennoch spielen bei der Aneignung von Einstellungen auch andere Komponenten eine wichtige Rolle, die von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.
2. **Emotionale Komponente:** Beim Erwerb und bei der Entwicklung von Einstellungen spielt immer auch die *emotionale Ebene* eine Rolle, die einem bewussten Zugriff oftmals entzogen ist. Hier kommt die „Emotionalität“ der einzelnen Lehrperson ins Spiel, die ein wesentlicher und nicht zu unterschätzender Einflussfaktor beim Erwerb von Haltungen und Einstellungen ist. Wenn eine *kognitiv* für sinnvoll erachtete Einstellung auch *emotional* auf positive Resonanz stößt, so ist die Wahrscheinlichkeit ihrer Akzeptanz und *verhaltensbezogenen* Wirksamkeit eher hoch. Stößt eine Einstellung – z. B. diejenige der *Wertschätzung* von Menschen mit unterschiedlicher sozialer, kultureller oder ethnischer Herkunft, mit divergierender politischer, weltanschaulicher oder religiöser Anschauung oder mit vom Mainstream abweichender geschlechtlicher Identität oder sexueller Orientierung – jedoch auf *emotionale Widerstände*, die keinesfalls immer bewusst sein müssen, so reicht die rein kognitive Überzeugung der einzelnen Lehrperson u. U. nicht aus, um die Haltung der *Wertschätzung* auch tatsächlich im Schulalltag wirksam werden zu lassen. Hier stößt das Bemühen um eine Vermittlung pädagogisch konstruktiver Haltungen – wie etwa diejenige der *Wertschätzung* – zweifellos an eine Grenze, die nicht ohne Weiteres durch rein kognitive „Einstellungsarbeit“ zu überwinden ist.
3. **Volitionale Komponente:** Im günstigen Fall kann durch umfassende Information und Argumentation eine innere *Bereitschaft* seitens der Lehrpersonen angeregt werden, sich eine bestimmte Haltung – wie z. B. die Haltung der *Wertschätzung* gegenüber *allen* am Schulleben Beteiligten, also Schüler/innen, Eltern und

Erziehungsberechtigten, Kolleg/innen, pädagogischen und sonstigen Mitarbeiter/innen, der Schulleitung und außerschulischen Kooperationspartnern – aktiv anzueignen. Ob dies auch tatsächlich geschieht, liegt jedoch außerhalb des Einflussbereiches Dritter und unterliegt dem autonomen Willen des bzw. der Einzelnen. Jede Lehrperson hat die Freiheit, entsprechende Handlungsbereitschaften zu entwickeln – oder dies zu unterlassen. Insofern kann eine „wertschätzende Einstellung“ weder von der Kultusbehörde noch von der Schulleitung „verordnet“ werden. Ob eine für sinnvoll erachtete *Einstellung* auch tatsächlich in eine dieser entsprechende *Handlungsbereitschaft* mündet, hängt von unterschiedlichen intrapsychischen Faktoren ab, die grundsätzlich in der Autonomie der einzelnen Lehrperson liegen. Diese Ebene ist von außen nicht beeinflussbar und verbleibt prinzipiell in der Sphäre der Selbstbestimmung der individuellen Lehrerpersönlichkeit. Eine Lehrperson, bei der die grundlegende *Bereitschaft* zu einem Handeln im Sinne des verfassungsrechtlichen, schulgesetzlichen und einzelschulischen Einstellungs- und Werterahmens erkennbar oder erklärtermaßen *nicht* vorhanden ist, wird es jedoch in der Schule der Gegenwart schwer haben; sie kann im Extremfall aus dem Schuldienst entlassen werden (vgl. den sog. „Radikalenerlass“ vom 18.02.1972, den die Ministerpräsidenten aller Länder einheitlich verabschiedet haben, um den verfassungsrechtlich vorgegebenen Normenrahmen zu schützen und die schulische Umsetzung der darin formulierten freiheitlich-demokratischen Wertvorstellungen und Erziehungsziele zu gewährleisten). Somit ist davon auszugehen, dass eine grundlegende *Bereitschaft*, im Sinne des durch staatliche Vorgaben und bildungspolitische Entscheidungen vorgegebenen *Einstellungs- und Werterahmens* pädagogisch zu handeln – bei aller prinzipiell bestehenden pädagogischen *Autonomie* der einzelnen Lehrperson – eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, um im Lehrerberuf heute bestehen zu können.

4. **Aktionale Komponente:** Auch was das aktive Umsetzen und das tatsächliche Praktizieren einer wertschätzenden Haltung durch die einzelne Lehrperson im Unterricht betrifft, so steht dieses nicht im Verfügungsbereich Dritter, sondern ist der Autonomie des pädagogisch handelnden Subjekts anheimgestellt. Hier können Vorschriften der Kultusbehörden und Proklamationen in Schulprogrammen nur Richtungen vorgeben, Wege weisen und Leitziele vorgeben, was jedoch keinesfalls die praktische Umsetzung solcher pädagogischen Leitlinien garantiert. Papier ist bekanntlich geduldig – und besagt noch nichts über das *tatsächliche* pädagogische Handeln von Lehrpersonen im Schulalltag. Es ist also immer wieder zu prüfen, inwieweit Anspruch und Wirklichkeit an einer Schule, die sich z. B. einen „von Wertschätzung getragenen Umgang aller am Schulleben Beteiligten“ auf die „Fahnen“ ihres Schulprogramms geschrieben hat, zusammenpassen oder divergieren. Hierbei können die Qualitätsinstrumente der internen und externen Qualitätsevaluation wertvolle und hilfreiche Dienste leisten, sofern sie in einer die Beteiligten *wertschätzenden* Weise eingesetzt werden (vgl. Säule 8, Checkliste).

Somit kann von einer *Gleichzeitigkeit* verschiedener Ebenen bei der Entwicklung und Ausbildung von Einstellungen ausgegangen werden, die sich in unterschiedlicher Weise im pädagogischen Handeln niederschlagen. Die oben genannten vier „Komponenten“ von Einstellungen können dabei durchaus *divergieren* – und einem *konsistenten* Lehrerhandeln entgegenwirken. Um dies an konkreten Beispielen aus der Schulpraxis zu verdeutlichen, seien im Folgenden drei mögliche schulische Szenarien entworfen und anschließend kommentiert.

- **Beispiel 1:** Eine Lehrperson ist von der Idee einer „wertschätzenden Pädagogik“, die immer auch die „Wertschätzung von Vielfalt“ mit einschließt, auf der rationalen Ebene durchaus überzeugt. Auch das „Schulprogramm“, das dementsprechende Formulierungen enthält, hat sie aus Überzeugung mitgetragen und unterzeichnet. Nun kommt ein Vater muslimischen Glaubens – mit Vollbart und Turban, Takke, Kufiya, Smagh, Shimagh, Ghutra oder Taqiyah – in die Sprechstunde der Lehrperson und reicht ihr (als einer Frau) zur Begrüßung *nicht* die Hand. Die Mutter – verschleiert mit Hijab, Tschador, Niqab, Bushiya oder Burka – folgt dem Vater in gebührendem Abstand. Sie sitzt still dabei, während ihr Ehemann – u. U. in gebrochenem oder kaum verständlichem Deutsch – das Gespräch mit der Lehrperson führt. Schnell ordnet die Lehrperson die beiden Erziehungsberechtigten in eine „Schublade“ ein – und schon nimmt das Gespräch eine emotionale Wendung, die dem Kind dieser Eltern zum Nachteil gereicht. Insbesondere wenn es dabei um schullaufbahnrelevante Inhalte geht, kann dies im Hinblick auf die Chancengleichheit des Kindes oder Jugendlichen gravierende Folgen haben. Vorurteile sind oft tief verwurzelt; sie wirken vielfach auf einer unbewussten emotionalen Ebene und können selbst ausgeprägte rationale Überzeugungen angesichts konkreter Alltagssituationen quasi unbemerkt außer Kraft setzen.
- **Beispiel 2:** Ein Jugendlicher mit schwarzer Hautfarbe, der als minderjähriger unbegleiteter „Flüchtling“ erst vor wenigen Wochen der Armut, dem Hunger, der Gewalt und dem Bürgerkrieg in seinem afrikanischen Heimatland entflohen ist und in einem Flüchtlingslager in Deutschland aufgenommen wurde, sitzt teilnahmslos im Unterricht, dessen Sprache er nur rudimentär versteht. Die Lehrperson begrüßt ihn zunächst freundlich und heißt ihn willkommen, lässt ihn aber schon nach kurzer Zeit unbeachtet und stumm in der Klasse sitzen, da alle Kommunikationsversuche mit diesem Schüler scheitern. Der Jugendliche wirkt abwesend, verschlossen und traumatisiert. Er findet keine Freunde – und reagiert zunehmend gereizt und aggressiv auf seine Umgebung. Die Lehrperson fühlt sich dem kräftigen und hochgewachsenen jungen Mann mit der dunklen Haut, den Rasta-Locken und dem passiv-aggressiven Verhalten emotional nicht gewachsen – und beginnt entgegen ihrer kognitiven Überzeugung, durch ignorierendes oder abwertendes Lehrerverhalten an dessen Marginalisierung und sozialer Ausgrenzung mitzuwirken. Internalisierte Rassenvorurteile werden situativ aktiviert – und schon nimmt die Benachteiligung des Jugendlichen mit Fluchterfahrung ihren Lauf.
- **Beispiel 3:** Ein lesbisches Mütterpaar sitzt der Lehrperson beim Beratungsgespräch über die Grundschulempfehlung für den zehnjährigen Sohn gegenüber.

Obleich die Lehrperson sich prinzipiell für offen und tolerant gegenüber der Vielfalt der sexuellen Orientierungen, Lebensformen und Familienmodelle hält und dem „Schulprogramm“ aus Überzeugung zugestimmt hat, welches eine Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer sexuellen Identität oder Lebensweise grundsätzlich ausschließt, werden in der Begegnung unbewusste homophobe Persönlichkeitsanteile der Lehrperson aktiviert, die zu einem nicht-wertschätzenden, abweisenden und unkooperativen Verhalten führen. Da die Lehrperson u. U. die unbewusste Auffassung vertritt, dass der Schüler in einer Familie mit einem gleichgeschlechtlichen Elternpaar nicht das gleiche Maß an Zuwendung, Unterstützung und Förderung erfährt wie ein Kind aus einer Familie mit heterosexuellen Eltern, bekommt der Schüler eine Empfehlung für eine weiterführende Schulart, die nicht seinem Begabungs- und Leistungsniveau entspricht – und ihn somit aufgrund seiner familiären Situation deutlich benachteiligt.

Die Liste von Beispielen für die mögliche *Divergenz* zwischen den auf *kognitiver* Ebene als richtig erkannten und prinzipiell akzeptierten *wertschätzenden Einstellungen* von Lehrpersonen einerseits, den Befindlichkeiten auf *emotionaler* Ebene – gerade auch in der Begegnung mit Kindern und Eltern, die *nicht* den gängigen Normen entsprechen – andererseits, sowie schließlich den in der aktuellen Situation auf *volitionaler* Ebene vorhandenen Handlungsbereitschaften und den konkreten, auf *aktionaler* Ebene praktizierten Verhaltensweisen von Lehrpersonen ließe sich beliebig verlängern.

Die o. g. fiktiven Beispiele machen m. E. Folgendes deutlich: Für Lehrpersonen, die sich einer wertschätzenden Einstellung prinzipiell verpflichtet fühlen, ist es in der Praxis hilfreich, immer neu *sich selbst zu prüfen*, wie weit ihre Fähigkeiten zu Toleranz, Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt *tatsächlich* reichen – und wo diese ggf. in der Schulwirklichkeit an ihre Grenzen stoßen. Auch bezüglich der Einstellungen von Lehrpersonen gilt: „Wissen ist zu wenig“, wie MARTENS in seiner Veröffentlichung über Einstellungs- und Verhaltensänderungen zutreffend feststellt (MARTENS 1998, S. 14). Die Auffassung, dass allein die *Einsicht* in die Bedeutsamkeit einer bestimmten Einstellung das Verhalten steuert, greift hier zweifellos zu kurz – das zeigen die o. g. Beispiele. Dass Einstellungen komplexe Gebilde sind, „bei denen Denken, Fühlen und Tun zusammenwirken“ (ebd.), sollte auch bei dem Bemühen um „wertschätzende Lehrereinstellungen“ sowie um Verhaltensweisen, die diesen entsprechen, nicht in Vergessenheit geraten. Lehrpersonen, die ihre eigenen Einstellungen immer neu auf den Prüfstand stellen und grundsätzlich bereit sind, auch nicht-wertschätzende Einstellungen – wie z. B. unbewusst internalisierte xenophobe, rassistische oder homophobe Haltungen – in sich selbst zu erkennen und zu überwinden, werden am ehesten in der Lage sein, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht nur auf der *kognitiven Ebene* offiziell zu vertreten, sondern sie auch auf der *emotionalen* und *aktionalen Ebene* im Schulalltag zu verwirklichen. Hierzu ist ein hohes Maß an Introspektion und kritischer Selbstreflexion seitens der Lehrpersonen erforderlich, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“, die nicht nur im Schulprogramm proklamiert, sondern auch in der Praxis gelebt wird, nicht gelingen kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass „wertschätzende Einstellungen“ von Lehrpersonen nicht in „Schnellkursen“ zu erwerben sind, sondern tiefgreifende und nachhaltige Lern- und Aneignungsprozesse voraussetzen, welche die Lehrperson als *Gesamtpersönlichkeit* in ihrer Vieldimensionalität betreffen. Eine rein *kognitive* Zustimmung zu bestimmten sozialen „Einstellungen“ – etwa derjenigen der „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen – ist zwar im Rahmen der gemeinsamen Verabschiedung eines „Schulprogrammes“ vermutlich schnell zu erreichen und leicht zu bewerkstelligen; diese *rationale* Zustimmung zu der Entwicklung „wertschätzender Einstellungen“ von Lehrpersonen und Schüler/innen besagt jedoch noch nichts über die Fähigkeit, diese auch *emotional* anzunehmen, *volitional* zu verfolgen und *aktional* in der pädagogischen Praxis des Schulalltages umzusetzen. So bedarf es hinsichtlich der Ausbildung und Entwicklung wirksamer „wertschätzender Einstellungen“ seitens der Lehrpersonen eines hohen Maßes an Bereitschaft zur *kritisch-selbstwertschätzenden Reflexion* sowie der fortwährenden Einübung in diese ganzheitlichen „Lehrerhaltungen“, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht verwirklicht werden kann.

1.2 Lehrerverhalten

*„Bilde dich selbst und wirke auf andere durch das,
was du bist.“*

Wilhelm von Humboldt (1791)¹⁰¹

Im Folgenden soll nun vor dem Hintergrund der oben explizierten Grundannahme, dass die „Einstellungen“ von Lehrpersonen einen – wie auch immer definierten – Einfluss auf deren „Verhalten“ im Unterricht haben, der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung diese Einsicht für die Etablierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in Schule und Unterricht hat. Wie bereits oben dargelegt, ist davon auszugehen, dass *Lehrereinstellungen* durchaus eine nicht zu unterschätzende Auswirkung auf das *Lehrerverhalten* haben, auch wenn sich diese nicht im Sinne einer eindeutigen Kausalität „festmachen“, „quantifizieren“ oder „messen“ lässt. Somit können die nun folgenden Ausführungen auf die begründete Vermutung aufbauen, dass auch „wertschätzende“ bzw. „nicht-wertschätzende“ Einstellungen von Lehrpersonen durchaus einen nicht unerheblichen Einfluss auf das *Verhalten* von Lehrer/innen im schulischen Alltag ausüben.

Wenn man weiter fragt, welche „Lehrerkompetenzen“ es denn sind, denen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ eine besondere Bedeutung zukommt, da sie das Verhalten von Lehrpersonen wesentlich mitbestimmen, so ist

101 Dieses Zitat entstammt einem Brief, den WILHELM VON HUMBOLDT am 16.08.1791 an GEORG FORSTER geschrieben hat. Es heißt im Originalwortlaut: „Der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist“, wird aber häufig in der o. g. Kurzfassung verwendet (zit. nach: LARS OSTERLOH: Bildungstheoretische Moralbegründung bei W. v. Humboldt; online unter URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12173063.pdf> [Stand: 21.06.2017]).

davon auszugehen, dass im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ insbesondere *personale, soziale und ethische* Kompetenzen von Lehrpersonen eine Rolle spielen. ZIERER stellt im Zusammenhang mit seiner Analyse der bereits oben erwähnten „HATTIE-Studie“ zu Recht fest, dass außer den fachlichen, didaktischen und methodischen Kompetenzen von Lehrpersonen auch „weitere wichtige [Lehrer-]Kompetenzen“ für die umfassende „Bildung“ junger Menschen von Bedeutung sind – so z. B. „soziale und ethische Kompetenzen“ (ZIERER 2015, S. 7). Auf diesen Zusammenhang hat bereits HANS-JOACHIM FISCHER in seinem Beitrag „Zum Berufsethos des Lehrers in der Grundschule“ hingewiesen, in welchem er das „Bild des Lehrers zwischen idealistischem und realisiertem Anspruch“ thematisiert (FISCHER 1994). Da dieses Thema im Kontext der vorliegenden Studie über Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule – insbesondere auch hinsichtlich der Frage nach den ethischen Grundlagen und den jeweils realen Umsetzungsmöglichkeiten eines „wertschätzenden Lehrerverhaltens“ – von zentraler Bedeutung ist, seien die diesbezüglichen Ausführungen FISCHERs den nun folgenden Ausführungen wesentlich zugrunde gelegt.

FISCHER stellt in seinem Beitrag zum „Berufsethos des Lehrers“ zunächst fest, dass es im Rahmen der Erziehungswissenschaft im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts – vor allem im Zuge des durch die zunehmende Orientierung an sozialwissenschaftlichen Forschungsstandards erfolgten „Paradigmenwechsels“ in der Pädagogik – durchaus Vorbehalte gegen das Thema „Lehrerethos“ gegeben habe, die sich insbesondere an denjenigen tradierten pädagogischen Entwürfen festmachen, die „ein normatives und nicht selten idealisiertes Bild des Lehrers und Erziehers ... zeichnen“ (ebd., S. 125). Der Autor führt hierfür exemplarisch die Konzepte von KESCHENSTEINER (1927), SPRANGER (1960) und BOLLNOW (1968)¹⁰² an (vgl. ebd.). In kritischer Bezugnahme auf solche normativen bzw. idealisierenden Ansätze habe etwa MOLLENHAUER in den 1970er Jahren dafür plädiert, die „Überspanntheit eines hochgestochenen Berufsethos“ sowie die daraus abgeleiteten „allgemeinen Tugendforderungen“ an Lehrpersonen durch die „Würdigung der Möglichkeiten“ und die Beschreibung „berufsspezifischer Eigenschaften“ von Lehrpersonen zu ersetzen (ebd.; vgl. MOLLENHAUER 1973, S. 75f). Obgleich nach FISCHERs Auffassung sowohl „emanzipatorisch-ideologiekritische“ Ansätze als auch „realistisch-wertoffene“ Konzepte im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Grundlegung pädagogischen Handelns durchaus ihre Berechtigung und „ihr eigenes Gewicht“ haben, weist der Autor m. E. zu Recht darauf hin, dass solche Bestrebungen „... eine gründliche ethische Reflexion des Lehrerhandelns, eine Klärung des Lehrerethos nicht ersetzen können“ (ebd., S. 125f). Obgleich z. B. die empirische Erforschung des Lehrerhandelns zweifellos „hilfreich, ja unverzichtbar“ sei, könne

102 Es handelt sich bei den hier angegebenen Jahreszahlen um die folgenden Werke der genannten Autoren: KESCHENSTEINER (1927): *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, Leipzig (2. Aufl.); SPRANGER (1960): *Der geborene Erzieher*, Heidelberg (2. Aufl.) und schließlich BOLLNOW (1968): *Die pädagogische Atmosphäre*, Heidelberg (3. Aufl.). Vgl. hierzu auch die näheren Angaben im Rahmen des Literaturverzeichnisses im Anhang dieser Arbeit.

sie letztlich keine Antwort auf die Frage geben, *wie* Lehrer handeln *sollten*. Aufgrund seiner Überlegungen kommt der Autor zu folgendem Fazit: „Die Frage nach dem rechten Handeln muß gewiß mit den verfügbaren Einsichten in die Wirklichkeit und Möglichkeit des Handelns in Einklang gebracht werden. Aber sie wird durch sie nicht überflüssig“ (ebd., S. 126). Ihre Begründung liege vielmehr darin, „... daß Handelnde moralische Subjekte sind“ (ebd.). Im praktischen Lehrerhandeln gehe es dabei konkret um „die relative Fähigkeit des einzelnen, wirklichen Menschen, moralische Entscheidungen als reflektierte Wahl zu treffen“ (ebd., S. 127). Diese Feststellung ist zweifellos auch für das Lehrerhandeln im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von zentraler Bedeutung, da jegliches Handeln im Kontext einer „Wertschätzungspädagogik“ sich zwar grundsätzlich an entsprechenden zentralen „Leitideen“ orientieren kann (vgl. Kap. 4.2.1), aber in der jeweils konkreten unterrichtlichen Situation dennoch stets aufs Neue reflektierte *ethische, pädagogische, didaktische* und *methodische Entscheidungen* von der einzelnen Lehr- und Erzieherperson verlangt, die nur aufgrund der ihr *de facto* zur Verfügung stehenden individuellen Kompetenzen und sachbezogenen Ressourcen getroffen werden können. FISCHER weist zu Recht darauf hin, dass solche pädagogischen Handlungsentscheidungen immer „fehlbar und vorläufig“ bleiben, jedoch im günstigen Fall in einem „moralischen Urteil“ begründet sind, „das die Umstände des Handelns begreift, seine Folgen bedenkt, Vergleiche zieht und Alternativen ins Auge fasst“ (ebd.). Dabei ist – wie bereits oben angeklungen – zu berücksichtigen, dass bei solchen alltäglichen pädagogischen Handlungsentscheidungen immer auch „Gefühle“ und „Antriebe“, „Vorlieben“ und „Abneigungen“, „Sehnsüchte“ und „Ängste“ (ebd.) der Lehrpersonen mit einfließen können, die es nüchtern zu erkennen, selbstwertschätzend anzunehmen und ggf. auch selbstkritisch zu modifizieren gilt.

Mit Blick auf die jüngere Geschichte der Pädagogik stellt FISCHER weiterhin fest, dass „im Namen eines ‚realistischen Lehrerbildes‘ die ethische Reflexion des Lehrerhandelns lange Zeit vernachlässigt“ worden sei (ebd.). Das Konzept „Lehrerethos“ könne jedoch durchaus einen wichtigen, ja unverzichtbaren Beitrag zur Frage nach dem Lehrerhandeln leisten, den der Autor wie folgt umschreibt: Ein solches „Lehrerethos“ diene „der Klärung und Bewusstmachung der beruflichen Praxis des Lehrers als moralische Herausforderung“, indem das Lehrerhandeln „auf Prinzipien guten, rechten, pflichtgemäßen Handelns bezogen“ werde (ebd., S. 127). Des Weiteren könne es zur „Klärung und Bewußtwerdung“ des eigenen „Standpunktes“ beitragen und die „Autonomie erzieherischen Verhaltens“ stärken (ebd., S. 127f). Schließlich fördere es „die Entfaltung und Entwicklung nicht nur einer individuellen, sondern einer gemeinsamen, intersubjektiv verbindlichen erzieherischen Praxis“ (ebd., S. 128). Dieser letzte Aspekt ist zweifellos im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule der Gegenwart von entscheidender Relevanz, da es im Kontext der „Schulkulturentwicklung“ ja immer auch darum gehen muss, die pädagogischen Standpunkte der einzelnen Lehrpersonen zu einem *gemeinsam getragenen* pädagogischen „Ethos“ der Schule als Gesamtorganisation zusammenzuführen. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn – um nochmals FISCHER zu zitieren – eine „kritische Bezugnahme auf andere Standpunkte“ prinzi-

piell und strukturell ermöglicht wird. „Diese hat allerdings im Bewußtsein der Relativität von Standpunkten und der Fehlbarkeit von Lösungen zu erfolgen, was eine pluralistische und selbstkritische Haltung einschließt“ (ebd.). Welche Konsequenzen sich aus dieser Grundeinsicht für die Prinzipien einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ ableiten lassen, soll am Ende dieses Kapitels nochmals genauer erörtert werden (vgl. Säule 8: „Wertschätzende Schulentwicklung“).

Als vorläufiges Fazit bleibt zunächst Folgendes festzuhalten: Jedes *wertschätzende Lehrerhandeln* sollte – bei realistischer Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und Potenziale der einzelnen Lehrerpersönlichkeit – aus einer *ethischen Grundorientierung* und einem grundsätzlichen *pädagogischen Verantwortungsbewusstsein* heraus erfolgen, das letztlich in der „sittlichen Autonomie“ (vgl. PESTALOZZI) der einzelnen Lehrperson gründet, aber auch mit dem „Schulethos“ der je individuellen Schule in grundsätzlichem Einklang stehen sollte. Dies impliziert, dass Lehrpersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ermutigt und aufgefordert sind, zu einem *autonomen pädagogischen Handeln* zu gelangen – und allzu einfachen pädagogischen „Handlungsrezepten“ mit einer gewissen Skepsis zu begegnen. Das schließt auch die Empfehlung an Lehrpersonen ein, insbesondere solche pädagogischen „Handlungskonzepte“ durchaus kritisch zu prüfen, die zwar im Gewande einer „wertschätzenden Pädagogik“ daherkommen, aber lediglich kurzfristige, einseitig leistungsbezogene oder ausschließlich technokratisch-instrumentelle Ziele verfolgen, die dem umfassenden und mehrdimensionalen „Gesamtprojekt“ einer von „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik nicht gerecht werden. In den vorangegangenen Kapiteln wurde herausgearbeitet, dass es sich bei einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus um ein komplexes Geflecht von strukturellen und personalen Bedingungsfaktoren, Einstellungsvariablen, Kompetenzen und Handlungsbereitschaften handelt, die sich nicht in Form einfacher pädagogischer „Rezepte“ umsetzen, anwenden oder realisieren lassen. Vielmehr wurde aufgezeigt, dass die zur Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ notwendigen Voraussetzungen in hohem Maße im Bereich der autonomen Entwicklung der individuellen *Lehrerpersönlichkeit(en)* zu finden sind – einer intrinsisch motivierten Persönlichkeitsentwicklung also, aus der heraus dann die entsprechenden „wertschätzenden“ Verhaltensweisen im günstigen Fall hervor-
gehen können.

Bei allen berechtigten Bedenken gegenüber allzu schlicht daherkommenden oder unreflektiert „praktizistischen“ Handlungsanweisungen für Lehrpersonen, die sich einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik in ihrem alltäglichen Verhalten verbunden fühlen oder verpflichtet wissen, bleibt dennoch Folgendes festzuhalten: Eine Rückbindung an ethische Ideale ist für die praktische Pädagogik grundsätzlich „unausweichlich“, wie WOLFGANG BREZINKA in seiner „Metatheorie der Erziehung“ überzeugend dargelegt hat (BREZINKA 1978, S. 19). Als Leitperspektive und Orientierung für das pädagogische Handeln sind ethische Maßstäbe und Grundorientierungen notwendig und unentbehrlich – gerade auch im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“, welche die ethische Kategorie der „Achtung und Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen in den unterschiedlichen Dimensionen ihres Seins und Werdens als *Leitidee* in den Mittelpunkt

aller pädagogischen Bemühungen rückt. Hier sei noch einmal FISCHER zitiert, der in diesem Zusammenhang Folgendes zu bedenken gibt: „Wie ließe sich im alltäglichen Ringen mit Schwierigkeiten und Rückschlägen auch nur fallweise das Gute hervorbringen, wenn die Wirklichkeit nicht an ihrem Ideal gemessen und das Handeln nicht durch ethische Gründe motiviert werden könnte“ (ebd., S. 133). Insofern ist es für das *Lehrerhandeln* im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. unverzichtbar, dass Lehrpersonen sich immer neu fragen, welche pädagogischen Verhaltensweisen in der jeweils konkreten pädagogischen Situation *am ehesten* im Einklang mit dem „Ethos“ einer Pädagogik stehen, die von einer grundsätzlichen „Achtung“ der einzelnen Schülerpersönlichkeit sowie von einer konsequenten „Wertschätzung“ der individuellen Möglichkeiten und Potenziale des jeweils besonderen Kindes bzw. Jugendlichen getragen ist. Hier können die „Leitideen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie in Kap. 4.1 entwickelt wurden, aber auch die „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“, wie sie in Kap. 4.2 entfaltet wurden, m. E. eine grundlegende Orientierung geben, die ein von „Wertschätzung“ getragenes Verhalten bei Lehrpersonen prinzipiell fördern kann. Die einzelne „wertschätzende“ Lehrerhandlung bleibt jedoch stets der *ethischen Autonomie* und der *pädagogischen Verantwortung* des einzelnen Lehrers bzw. der einzelnen Lehrerin anheimgestellt, von der diese kein noch so „wertschätzendes Schulprogramm“ und kein noch so erprobtes professionelles „Wertschätzungstraining“ zu entlasten vermag. Somit kommt abermals der *Lehrerpersönlichkeit* mit ihren Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen eine Schlüsselrolle zu, wenn es darum geht, ein von „Wertschätzung“ geprägtes *Lehrerverhalten* zu etablieren – einen zentralen Aspekt zeitgemäßer Bildung und Erziehung also, der zweifellos zu den tragenden „Säulen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart gehört.

Neben der „Selbstbildung“ von Lehrpersonen, die im günstigen Fall eine unmittelbare „Wirkung“ auf Kinder und Jugendliche mit sich bringt durch „das, was eine Lehrperson *ist*“ (vgl. VON HUMBOLDT 1791; siehe Anm. 101), können auch im Hinblick auf ein von „Wertschätzung“ getragenes Lehrerverhalten professionelle Unterstützungssysteme für Lehrende zweifellos hilfreich und von Nutzen sein. Zu denken ist hier etwa an die bereits erwähnten Möglichkeiten der kollegialen Hospitation in „Tandems“ oder „Teams“, das professionelle „Individualfeedback“ durch Kolleginnen, die Offenheit für Rückmeldungen durch Schüler/innen und durch Eltern, aber auch eine aufrichtige und angstfreie Bestandsaufnahme durch die Lehrperson selbst, die im Sinne einer „Wertschätzungspädagogik“ in *selbstkritischer*, aber stets auch in *selbstwertschätzender* Weise erfolgen sollte. Eine solche „wertungsfreie“ pädagogische Selbstreflexion kann z. B. in Form eines Lehrertagebuches, eines Beobachtungs- oder Rückmeldebogens oder anderer Medien durchgeführt werden, die eine systematische Verhaltensbeobachtung und eine kontinuierliche Selbstreflexion durch die Lehrperson ermöglichen. Unterstützend wirken können auch die bereits genannten regelmäßig stattfindenden schulinternen oder schulübergreifenden „Fallbesprechungs-“ und „Lehrertrainingsgruppen“ (MILLER 2014; 2011 a; 2006) oder das „Konstanzer Trainingsmodell“ für Lehrpersonen (TENNSTÄDT 1991), aber auch professionelle Ansätze wie die „Kollegiale Beratung und Supervision“ (SCHLEE 2012) oder die „Kooperative Beratung“ (MUT-

ZEK 2005). Es besteht Grund zu der Annahme, dass sich durch solche – auf Freiwilligkeit beruhenden – Unterstützungsangebote für Lehrpersonen das Lehrerhandeln im Unterricht und bei außerunterrichtlichen schulischen Veranstaltungen kontinuierlich in Richtung eines *wertschätzenden Verhaltens* weiterentwickeln und verändern kann. Wichtig ist dabei im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“, dass sich solche Veränderungsprozesse nicht nur auf der Grundlage der Freiwilligkeit und Eigenverantwortung der Lehrpersonen, sondern stets auch in geschützten und bewertungsfreien Räumen *persönlichkeitsnah* vollziehen können. Dies impliziert zweifellos gewisse Anforderungen an die Qualität der professionellen Zusammenarbeit von Kolleg/innen *innerhalb* einer Schule bzw. bei schul(art)übergreifenden kollegialen Unterstützungsangeboten auch *außerhalb* der eigenen Schule.

An dieser Stelle sei auch nochmals an die oben vorgestellten „zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ erinnert, deren bewusste Berücksichtigung, Entwicklung und Beachtung im günstigen Fall ebenfalls zu einer stetigen „Qualitätssteigerung“ des Verhaltens von Lehrpersonen in Richtung auf eine größere „Wertschätzung“ von Schüler/innen in ihrem individuellen Sein und mit ihren je besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen beitragen können. Lehrerverhaltensweisen, die einerseits von dem Bemühen um „Verstehen“, „Einfühlung“, „Authentizität“, „Achtsamkeit“ und „pädagogischen Takt“ seitens der Lehrpersonen, andererseits von „dialogischen Begegnungen“, „vertrauensvollen Beziehungen“ und „wertschätzender Kommunikation“ zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen sowie schließlich von „Anteilnehmen“, „Wohlwollen“, „Humor“ und „Gelassenheit“ seitens der Pädagog/innen getragen sind, können zweifellos zu denjenigen Verhaltensweisen von Lehrpersonen gezählt werden, die dazu geeignet sind, eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart zu verwirklichen (vgl. Kap. 4.2.2). Im Umkehrschluss bedeutet dies: Ein Lehrerverhalten, welches geprägt ist von „Unverständnis“, mangelnder „Empathie“ oder fehlendem „Feingefühl“, von „Unechtheit“ oder „Fassadenhaftigkeit“, von „Unachtsamkeit“, „Grobheit“ oder „pädagogischer Taktlosigkeit“; von „autoritären“, „nicht reziproken“ oder „nicht-dialogischen“ Begegnungen, von gegenseitigem „Misstrauen“ in Beziehungen, von „nicht-wertschätzender“ oder „nicht-gewaltfreier Kommunikation“, von „Gleichgültigkeit“ oder fehlendem „Anteilnehmen“, von nicht vorhandenem „Wohlwollen“, mangelnder „Güte“ oder autoritärer „Überstrenge“, von „Verbissenheit“, „Missmut“ oder „Humorlosigkeit“ sowie von „Ungeduld“ oder mangelnder „Gelassenheit“ seitens der Lehrperson eignet sich in keiner Weise dazu, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule zu fördern. Eine „wertschätzende Erziehung“ sollte durch das Vorbild der Lehrpersonen auf die Ermöglichung und Entwicklung von „wertschätzendem“ Verhalten seitens der Schüler/innen ausgerichtet sein, wenn sie glaubwürdig sein will. Ein Lehrerverhalten, das sich grundsätzlich in positiver Weise an den oben dargestellten *ethischen Grundhaltungen* und *sozialen Kompetenzen* orientiert, welche die Voraussetzung für ein „wertschätzendes Verhalten“ von Lehrpersonen bilden, stellt somit eine weitere wichtige und unverzichtbare „Säule“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart dar.

SÄULE 2: Wertschätzende Erziehung

Ein weiterer zentraler Bereich im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist zweifellos derjenige der „Erziehung“ – was auch immer unter diesem schillernden Begriff zu verstehen ist, der im Laufe der Geschichte ganz unterschiedliche inhaltliche Deutungen und Bestimmungen erfahren hat. So sollen die nun folgenden Ausführungen zunächst beginnen mit einer Klärung des vieldeutigen Begriffs der „Erziehung“, wie er im Kontext der vorliegenden Studie zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang wird es auch notwendig sein, einen Blick auf die „Erziehungsziele“ zu werfen, die im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind. Dabei wird insbesondere zu fragen sein, wo sich die Ziele einer „Wertschätzungspädagogik“ im Rahmen der allgemein für gültig erklärten und gesellschaftlich anerkannten „Erziehungsziele“ und ihrer Entwicklung in den vergangenen Jahrzehnten für die Schule der Gegenwart verorten lassen – und wo sie ggf. über die bildungspolitisch vorgegebenen oder in den Schulen *de facto* verbreiteten „Erziehungsziele“ hinausreichen. In einem weiteren Schritt wird dann der Frage nachzugehen sein, welche „Erziehungsstile“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ am ehesten entsprechen und mit dieser in Einklang stehen. Hierbei wird auch nochmals auf den Aspekt der „Selbsterziehung“ bzw. „Selbstentwicklung“ der Lehrerpersönlichkeit einzugehen sein, ohne die eine „wertschätzenden Erziehung“ in dem hier gemeinten Sinne nicht gelingen kann. Doch zunächst zu „Säule 2.1“, den „Erziehungszielen“, wie sie sich im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellen.

2.1 Erziehungsziele

„Respektvolle Erziehung bedeutet Wertschätzung der Persönlichkeit des Kindes unter Beachtung seiner Individualität, Förderung seiner Fähigkeiten sowie die Hinführung zu Eigenverantwortung und Mitverantwortung für die Gemeinschaft. Sie ist die Erfüllung der sozialen Grund-Bedürfnisse in der Kindheit, unabdingbar zur Identitätsfindung und zur Gemeinschaftsfähigkeit.“

Gudrun Halbrock (2017)¹⁰³

Wie bereits angekündigt, soll hier nun zunächst der Frage nachgegangen werden, was denn unter „Erziehung“ im Kontext der vorliegenden Studie zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu verstehen ist. Wohl kaum ein erziehungswissenschaftlicher Fachterminus hat im Laufe der Jahrhunderte so unterschiedliche und widersprüchliche Bestimmungen erfahren wie der Begriff der „Erziehung“ selbst. So liegt es nahe, zunächst nach der Herkunft dieses Terminus zu fragen und sich dem Wort „Erziehung“ etymologisch anzunähern. Das deutsche Nomen „Erziehung“, das erst

103 GUDRUN HALBROCK (o. J.): Bedeutung einer respektvollen Erziehung; online unter: <http://www.kinder-respektvoll-erziehen.de> [Stand: 16.05.2017].

seit dem 17. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum gebräuchlich wurde, stammt vom althochdeutschen Verb *irziohan* und vom mittelhochdeutschen *erziehen* ab, was ursprünglich so viel wie „herausziehen“, „großziehen“, „aufziehen“, und „ernähren“ bedeutete (vgl. DUDEN Band 7, Das Herkunftswörterbuch, 1. Aufl.). Der Begriff geht auf das lateinische Wort *educare* („erziehen“) zurück, das ebenfalls die ursprüngliche Bedeutung von „heraus“ (*e bzw. ex*) und „ziehen“ bzw. „führen“ (*ducere*) umfasst. In etymologischem Zusammenhang mit dem deutschsprachigen Begriff der „Erziehung“ stehen auch die Adjektive „erzogen“ und „ungezogen“, die ebenfalls mittelhochdeutsche Wurzeln (*erzôgen bzw. ungezôgen*) und althochdeutsche Vorläufer (*erzôgan bzw. ungezôgan*) besitzen; aber auch die Substantive „Zucht“ und „Züchtigung“ stehen in etymologischem Zusammenhang mit dem Begriff der „Erziehung“. Es wird deutlich, dass der Begriff „Erziehung“ von seinen semantischen Wurzeln her ein dreifaches Bedeutungsspektrum aufweist: 1. es wird an jemandem oder an etwas „gezogen“, es wird etwas „herausgezogen“, es wird jemand „aufgezogen“ oder „großgezogen“; 2. es wird jemand zur „Zucht“ angehalten oder „gezüchtigt“; und 3. es wird jemand „geführt“ oder „gelenkt“, was besonders in dem Begriff der „Pädagogik“ (von altgriech. *pais bzw. paidos* und *agogia*, d. h. wörtlich: „Knabenlenkung“) zum Ausdruck kommt. Im ursprünglichen Sinne ging es bei der „Erziehung“ bzw. bei der „Pädagogik“ also darum, das Kind bzw. den jungen Menschen quasi aus einem kindlichen Zustand „herauszuziehen“ und es zu einem erwachsenen Entwicklungsstand „aufzuziehen“ bzw. „großzuziehen“, was nach antiker und mittelalterlicher Vorstellung mittels der „Lenkung“, „Führung“ oder „Züchtigung“ durch einen erfahrenen „Erzieher“ bzw. „Pädagogen“ zu erfolgen hatte. „Erziehung“ war in diesem Sinne also eine Angelegenheit, die männliche „Erzieher“ und Knaben unter sich auszumachen hatten; den „Müttern“ bzw. „Ammen“ kam in früheren Zeiten vorwiegend die Aufgabe des „Gebärens“, des „Stillens“ und des „Ernährens“ der Kinder zu, was sich bei den Mädchen fortsetzte, die dieser Vorstellung entsprechend auch hierzulande jahrhundertlang keine Schulen besuchen konnten.

Es ist unschwer einzusehen, dass ein solches Verständnis von „Erziehung“ heute in mehrfacher Hinsicht nicht mehr zeitgemäß ist – und das nicht nur wegen der veränderten Rolle von Frauen und Mädchen im Erziehungsprozess. Auch das Grundverständnis von „Erziehung“ als einer ausschließlich „lenkenden“, „formenden“, „ziehenden“ und „züchtigenden“ Praxis der „Kinderaufzucht“ hat sich im Laufe der Jahrhunderte – zumindest in der westlichen Welt – grundlegend gewandelt. Die fundamental *erziehungskritische* Position ROUSSEAU's etwa, der in seinem Konzept einer „natürlichen“ bzw. „negativen Erziehung“ bereits eine weitgehende *Zurückhaltung* des Erziehers forderte, welcher das Kind „im freien Hörsaal der Natur“ gänzlich ungezwungen und von der Zivilisation unbeschadet aufwachsen lassen solle (vgl. ROUSSEAU 1762), durchzieht unter abwechselnder Ablehnung und Zustimmung die Geschichte der Pädagogik in den letzten 250 Jahren – und ist bis in die heutige Zeit nicht folgenlos geblieben. Spätestens seit der Zeit der „Reformpädagogik“, die am Ende des 19. Jahrhunderts ihren Anfang nahm und sich in mehreren „reformpädagogischen Bewegungen“ seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts über weite Teile Europas verbreitete (vgl. SCHEIBE 2010; SEYFARTH-

STUBENRAUCH/SKIERA 1996), wird im Erziehungsprozess gegenüber dem strengen „Führen“ des Kindes stärker das freie „Wachsenlassen“ des jungen Menschen betont, wobei auch diese Sicht auf Erziehung im Laufe des 20. Jahrhunderts unter divergierender Akzentuierung und mit unterschiedlicher Radikalität gefordert wurde. Während die „antiautoritäre“ Erziehungsbewegung einen konsequenten Verzicht auf ein traditionell „autoritäres“ Erziehungsverhalten forderte, „Erziehung“ aber nicht grundsätzlich „abschaffen“ wollte (vgl. NEILL 1969, 1971; BERNFELD 1970; KRON 1973), ging die „antipädagogische“ Bewegung noch einen Schritt weiter und vertrat die Auffassung, dass das „erzieherische Verhältnis“ vollständig zugunsten einer „Freundschaft mit Kindern“ aufzulösen sei, innerhalb derer Erwachsene sich nach Ansicht der „Antipädagogen“ sämtlicher intentionaler Erziehungshandlungen zu enthalten haben (vgl. VON SCHOENEBECK 1982, 1985, 1986; KUPFFER 1980; VON BRAUNMÜHL 1976, 1980). Im Rahmen eines weiteren erziehungskritischen Ansatzes wurde die These vertreten, dass „das Ende der Erziehung“ gekommen sei, da aufgrund gravierender „historisch-kultureller Veränderungen“ die Bedingungen für „das, was wir Erziehung nennen“, weitgehend verschwunden seien (GIESECKE 1985, S. 7). Eine neuere Variante der antipädagogischen Position findet man heute bei solchen Autoren, die dafür plädieren, den Begriff der „Erziehung“ von Kindern durch denjenigen der „Beziehung“ mit Kindern zu ersetzen (z. B. R. MILLER 2015). Aus Sicht einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind solche Bestrebungen allerdings durchaus kritisch zu betrachten, da sie m. E. die durch das unterschiedliche Maß an Verantwortung und Selbstständigkeit *per se* gegebene *asymmetrische* Struktur des pädagogischen Bezuges zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. Jugendlichen auf riskante Weise verschleiern. Gerade angesichts der jüngsten Missbrauchsskandale an Schulen und Internaten sind pädagogische Tendenzen, welche die unterschiedlichen „Rollen“ in Erziehungsprozess negieren und die Grenzen zwischen der „Erziehung“ von minderjährigen „Schutzbefohlenen“ und der „Beziehung“ mit erwachsenen „Partnern“ verschwimmen lassen, m. E. gefährlich und kontraproduktiv. So ist die These von MILLER, jedes zwischenmenschliche „Miteinander“ – also auch die Begegnung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen – solle „frei von Erziehung“ und „reich an Beziehung“ sein, zwar für Erwachsene durchaus zutreffend, für die Charakterisierung des „pädagogischen Bezugs“ jedoch nur bedingt tauglich. Die Ablehnung von „Erziehung“ *an sich* ist m. E. nur dann berechtigt, wenn man diesen Begriff im Sinne von MILLER als untrennbar verbunden mit einer „Haltung der Macht“ und dem „Motiv, andere zu verändern“ assoziiert (ebd., S. 11). Demgegenüber ist es jedoch m. E. nicht nur möglich, sondern auch *notwendig* und *sinnvoll*, den Begriff der „Erziehung“ auch in der heutigen Zeit beizubehalten und ihn – z. B. im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – inhaltlich *positiv* zu besetzen. Da eine von „Wertschätzung“, „Achtung“ und „Anerkennung“ des Kindes und Jugendlichen getragene „Erziehung“ gerade *nicht* mit Machtgebaren und manipulativen Veränderungsstrategien einhergeht, sondern *konstitutiv* mit lebensfördernden, vertrauensbildenden, ermutigenden und dialogischen Einstellungen und Verhaltensweisen verbunden ist, birgt eine „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. durchaus wichtige Potenziale und Chancen für die Schulen der Gegenwart, die sich nicht im Reper-

toire der „alten Schule“ mit ihren „schwarzen Erziehungspraktiken“ erschöpfen müssen. Als Ergänzung zu den eher *fachbezogenen* Lehr-Lern-Prozessen im „Unterricht“ hat die „Erziehung“ als Bereich und Raum für die *persönliche* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auch heute noch durchaus ihre Berechtigung – gerade auch im Rahmen einer die jungen Menschen *ganzheitlich* wertschätzenden Pädagogik. Eine Verbindung von persönlichkeitsbildenden *und* fachlichen Aspekten im Rahmen eines „erziehenden Unterrichts“ hat somit im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bis heute nichts an Aktualität verloren.

Eine weitere Überlegung hinsichtlich des „Erziehungsbegriffes“ im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ betrifft die Frage nach dem Grad an pädagogischer „Führung“ bzw. „Selbstbestimmung“ von Schüler/innen in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen. Wo ist also in dem bereits erwähnten Spannungsfeld zwischen dem „Führen“ und dem „Wachsenlassen“ von Kindern und Jugendlichen durch Lehr- und Erziehungspersonen eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ zu verorten? Aufgrund der bisherigen Ausführungen liegt es auf der Hand, dass sich eine „wertschätzende Pädagogik“ weder in einseitiger Weise der Position des „Führens“, „Lenkens“ und „Steuerns“ noch in ausschließlicher Weise dem Prinzip des „Wachsenlassens“, der „Selbstentwicklung“ und der „Selbststeuerung“ von Kindern und Jugendlichen zuordnen lässt. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne nimmt vielmehr eine ganz *eigene Position* zwischen den beiden Extremen einer streng „autoritären Erziehung“ und einer radikal „antipädagogischen Haltung“ ein, die weder auf das „Führen“ noch auf das „Wachsenlassen“ verzichtet, sondern beide Aspekte von „Erziehung“ *konstruktiv* miteinander verbindet. So ist sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus der hohen Verantwortung bewusst, die den Lehr- und Erziehungspersonen nicht nur für die fachlichen Lehr- und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in allen ihren Dimensionen zukommt. Hierzu bedarf es seitens der Lehrpersonen starker Führungskompetenzen. Andererseits ist es im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unabdingbar, dass die individuellen Wachstums- und Entwicklungsprozesse von jungen Menschen bedingungslos wertgeschätzt, aufmerksam wahrgenommen, vertrauensvoll begleitet, konsequent geschützt und professionell gefördert werden, wobei alle Formen des Antreibens, des Ausübens von Druck, des Forcierens von Lernprozessen sowie des Anwendens von Züchtigung und Gewalt unbedingt zu unterlassen sind. In diesem Spannungsfeld zwischen „Führen“ und „Wachsenlassen“ müssen Lehr- und Erziehungspersonen, die sich einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verpflichtet wissen, in ihrer täglichen praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stets auf Neue einen individuell angemessenen und gangbaren Weg finden, um Schüler/innen mit der größtmöglichen Achtung und Wertschätzung ihrer Lern- und Entwicklungsbedürfnisse begegnen zu können.

Es sei an dieser Stelle nochmals betont, dass eine „Wertschätzungspädagogik“ keinesfalls mit einem pädagogischen „Laissez-faire“ oder mit einer „Kuschelpädagogik“ gleichzusetzen ist, die Schüler/innen kein ernstzunehmendes „Gegenüber“ und keine „Herausforderungen“ anbietet oder es vermeidet, sie zu fordern, zu för-

dern und aktiv Lernprozesse oder Entwicklungen bei ihnen anzuregen. Vielmehr bietet eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ jungen Menschen klare Orientierungen, nachvollziehbare soziale Regeln, verlässliche zeitliche Abläufe, Sicherheit gebende Räume, transparente äußere Strukturen und Sinn vermittelnde Rituale an, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich in der Institution Schule zurechtzufinden und sie als einen „Raum des Lernens“ nutzen zu können. Darüber hinaus werden den Schüler/innen individuell angepasste fachliche Lernangebote gemacht und gemeinschaftsbezogene soziale Lernanlässe vermittelt, mithilfe derer die jungen Menschen im günstigen Fall selbst in die Lage versetzt werden, sich im Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ in persönlicher, sozialer und fachlicher Hinsicht *selbstständig* weiterzuentwickeln sowie die *intrinsische* Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen in sich selbst auszubilden. So werden Schüler/innen im Kontext einer „wertschätzenden Pädagogik“ primär als „Subjekte“ von Lern- und Entwicklungsprozessen gesehen, die Anregungen benötigen, aber keine Bevormundung brauchen. Lehrpersonen können Kinder und Jugendliche bei diesem Prozess allenfalls motivieren, anregen, ermutigen und begleiten; sie brauchen aber – und das sei hier nochmals betont – zweifelsohne auch starke Führungskompetenzen, wenn sie eine Schulklasse effizient und glaubwürdig anleiten und die einzelnen Schüler/innen in ihren persönlichen und fachlichen Kompetenzen wirksam fördern wollen. Insofern kann „Erziehung“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ als ein subtiler Balanceakt zwischen „Führen“ und „Wachsenlassen“ beschrieben werden.

Diese „wertschätzende pädagogische Führung“ hat jedoch ausdrücklich nichts mit einer autoritären oder gar „Schwarzen Pädagogik“ zu tun, deren schädigender Einfluss auf die selbstbewusste Lernentwicklung und die freie Persönlichkeitsentfaltung der Kinder und Jugendlichen seit Ende der 1960er Jahre zu Recht angeprangert wurde. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nimmt somit eine *dritte Position* ein, die weder mit einer „autoritären Erziehung“ im Stil der Zeit bis in die 1950er Jahre noch mit einer „antiautoritären Erziehung“ im Stil der späten 1960er Jahre deckungsgleich ist. So ist eine „Wertschätzungspädagogik“ in dem hier vorgestellten Sinne weder mit einer „antipädagogischen“ Laissez-faire-Haltung noch mit einer „antiautoritären“ Führungslosigkeit und auch nicht mit einer „autoritären“ Erziehung im hergebrachten Sinne kompatibel, sondern findet ihre Orientierung und ihr Maß einzig in dem Prinzip der bedingungslosen „Achtung“ und „Wertschätzung“ des Kindes mit allen seinen Möglichkeiten und Potenzialen, seinen Interessen und Bedürfnissen, seinen individuellen Voraussetzungen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen, aber auch mit seinen Schwächen und Grenzen. Eine so verstandene schulische Bildung und Erziehung bedarf zweifellos einer klaren *Zielorientierung*, die im Fall einer „Pädagogik der Wertschätzung“ die verfassungsmäßigen, schulgesetzlichen und amtlichen Vorgaben des Bundes und der Länder in vollem Umfang anerkennt, in gewisser Hinsicht aber über diese hinausgeht – was im Folgenden noch genauer herausgearbeitet werden soll (vgl. auch Kap. 4.1). Wie jede Erziehung, so bedarf auch eine „Pädagogik der Wertschätzung“ einer klaren Zielperspektive, die – um in einem Bild zu sprechen – vorgibt, in welche *Richtung* die „Reise“ gehen soll. Nur ein pädagogischer „Begleiter“, der eine gewisse Vorstellung vom „Ziel“ des

Weges hat, wird in der Lage sein, Kinder und Jugendliche in ihrem eigenen Tempo und auf ihre individuelle Weise an ein von ihnen erreichbares „Ziel“ zu führen. Obgleich ein solcher „Wanderführer“ nicht jeden einzelnen Stein und nicht jedes unvorhersehbare Hindernis, das sich auf dem Weg zeigen wird, im Voraus kennen muss, so sollte er doch prinzipiell wissen, wie er alle Kinder nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Potenziale, aber auch ihrer Grenzen sicher ans „Ziel“ ihres Weges geleiten kann. In diesem Wechselspiel zwischen offener, empathischer Wahrnehmung der Verfassung und der Kapazität aller Mitwandernden einerseits und der klaren, sicheren Führung bis zum angestrebten Ziel andererseits bewegt sich ein/e Pädagog/in, der/die seine/ihre Aufgabe als „Wanderbegleiter/in“ ernst nimmt und alle Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg des Wachsens und Werdens nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten wertschätzt, achtet und anerkennt.

Ohne hier auf alle Implikationen im Detail eingehen zu können, welche der Diskurs über „Erziehungsziele“ mit sich bringt, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass dieses Thema komplexe theoretische Fragestellungen aufwirft, die hier nur gestreift werden können. So ist festzustellen, dass „Erziehungsziele“ prinzipiell dem historischen Wandel unterliegen und in einer pluralistischen Gesellschaft durchaus kontrovers diskutiert werden. Als von Menschen gesetzte „Erziehungsnormen“ bedürfen sie einer Legitimation, deren Begründung BREZINKA als eine Aufgabe der „Philosophie der Erziehung“ betrachtet (BREZINKA 1978, S. 220ff). In einer offenen, demokratischen Gesellschaft findet die Verständigung über „Erziehungsziele“ öffentlich, argumentativ und im günstigen Fall im Rahmen eines „kommunikativen Diskurses“ (HABERMAS 1981) statt. Neben den auf der Basis des Grundgesetzes und der Landesverfassungen *offiziell* proklamierten und explizit formulierten Bildungs- und Erziehungszielen, wie sie sich z. B. in Schulgesetzen, kultusministeriellen Erlassen und Bildungsplänen wiederfinden, gibt es auch *informelle* Bildungs- und Erziehungsziele, die gleichsam gesellschaftliche Grundstimmungen und Tendenzen abbilden, aber u. U. ebenso stark auf das Verhalten von Lehrer/innen und Schüler/innen einwirken wie die *formal* festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele. Während der „*offizielle* Lehrplan“ also Bildungs- und Erziehungsziele *explizit* benennt, existiert parallel zu diesem auch ein sog. „heimlicher Lehrplan“ (vgl. JACKSON 1968/1973; ZINNECKER/GEISLER 1973; ZINNECKER 1975), der diejenigen Ziele *implizit* widerspiegelt, die in einer Bildungsinstitution gleichsam unausgesprochen und „unter der Hand“ Gültigkeit beanspruchen und vermittelt werden. Diese „heimlichen Ziele“ können auch in gesamtgesellschaftlichen Tendenzen zum Ausdruck kommen, welche in die Schule hineingetragen werden, obgleich sie vielfach nicht mit den offiziellen „Bildungs- und Erziehungszielen“ übereinstimmen.

Wenn man nun einen Blick auf die vorherrschenden – *formal* festgelegten und auch *informell* wirksamen – Erziehungsziele der letzten 50 Jahre wirft, so lassen sich m. E. bestimmte Entwicklungstendenzen erkennen, die hier nur grob skizziert werden können. So wurden bis Ende der 1960er Jahre vorwiegend folgende Erziehungsziele in der Schule für wichtig erachtet: Disziplin, Pflichterfüllung, Fleiß, Tüchtigkeit, Anpassungsbereitschaft, Gehorsam, Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit und Anständigkeit. Diese Erziehungsziele können m. E. unter dem Oberbegriff der „*Pflichterfüllungsziele*“ subsumiert werden. Seit den 1970er bis in die 1980er

Jahre wurden verstärkt Erziehungsziele wie Mündigkeit, Autonomie, Emanzipation, Demokratiefähigkeit, Partizipation, Mitbestimmung, freie Meinungsäußerung, Kritikfähigkeit, Selbststeuerung, Selbstverwirklichung und Humanität formuliert. Diese Ziele könnte man zusammenfassend auch als „*Selbstbestimmungsziele*“ kennzeichnen. Seit den 1990er bis in die 2000er Jahre hinein treten in offiziellen bildungspolitischen und kultusministeriellen Verlautbarungen, aber auch im Kontext der durch die internationalen Schulleistungsstudien entfachten neuerlichen Debatte über leistungsbezogene „Schuleffektivität“, wieder stärker folgende „Erziehungsziele“ in den Vordergrund: Erfolgsstreben, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Lernzielerreichung, Leistungssteigerung, Wettbewerbsfähigkeit, Bestehen im Konkurrenzkampf, Berechtigungsorientierung, Aufstiegsorientierung und Karriereplanung. Diese „Ziele“, die gewissermaßen „von außen“ an die Schulen herangebracht werden, wobei gesamtgesellschaftliche Stimmungen solche Tendenzen oftmals noch verstärken, können zusammenfassend als „*Leistungserfolgsziele*“ bezeichnet werden. – In dem Bewusstsein, dass diese knappe Darstellung der Entwicklung von „Erziehungszielen“ seit den 1960er Jahren bis in die Gegenwart im Rahmen dieses Kapitels zwangsläufig etwas verkürzt wirken muss, soll sie zur Begründung und zur Klärung der „Leitziele“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dennoch nicht fehlen, da sie m. E. deutlich macht, in welchem gesellschaftspolitischen „Mainstream“ sich heutige Schulen hinsichtlich ihrer „Zielausrichtung“ befinden – auch wenn sie im Einzelfall durchaus weiter reichende „Erziehungsziele“ verfolgen als die oben genannten, was zumindest den jeweils individuellen „Schulprogrammen“ eindeutig zu entnehmen ist.

Es wurde bereits in Kap. 4.1 ausführlich herausgearbeitet, dass die in der „Bildungsagenda 2030“ vorgestellten „Bildungs- und Erziehungsziele“ für die zweite und dritte Dekade des 21. Jahrhunderts einen durchweg *globalen* Charakter tragen, der den Blick gleichsam über den „eigenen Tellerrand“ hinaus auf die weltweit drängenden Fragen, Themen und Probleme der Gegenwart und der nahen Zukunft weitet. So lassen sich die von der UNESCO im Jahre 2015 formulierten „Erziehungsziele“ etwa wie folgt zusammenfassen: Solidarität, Gerechtigkeit, Teilhabe, Partizipation, Gleichberechtigung, Anerkennung, Toleranz, Anti-Diskriminierung, Offenheit für Vielfalt, Integration, Inklusion, Weltbürgerschaft, Frieden, Umweltbewusstsein, ökologisches Handeln, Nachhaltigkeit, globales Problembewusstsein, globale Verantwortung und weltweite Vernetzung. Diese Teilziele können m. E. unter dem Begriff der „*globalen Verantwortungsziele*“ für die Welt von morgen zusammengefasst werden, die deutlich auf eine weltweite „Solidarität“ aller Menschen zielen. Als kinder- und menschenrechtlich fundierte „Erziehungsziele“ geben diese globalen Ziele die Richtung vor, in welche sich die Bildungsgesetze und die Bildungssysteme der UN-Mitgliedsstaaten bis 2030 entwickeln sollen.

Wenn man nun fragt, welchen übergeordneten Zielen sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ verpflichtet sieht, so ist zunächst festzustellen, dass mit den Prinzipien der unbedingten „*Achtung*“ und bedingungslosen „*Wertschätzung*“ von Kindern und Jugendlichen das oberste „Gebot“ bzw. das „Leitziel“ einer solchen Erziehung – zumindest im Hinblick auf die Haltungen und Verhaltensweisen von Lehr- und Erziehungspersonen – hinreichend beschrieben ist. Zum zweiten ist zu konstatieren,

dass es freilich auch das erklärte Ziel einer „Wertschätzungspädagogik“ ist, Kinder und Jugendliche *selbst* zu ermutigen, sich wertschätzende Einstellungen und wertschätzende Verhaltensweisen anzueignen, die sich nicht nur auf Freund/innen, Mitschüler/innen und Lehrer/innen des *näheren* Umkreises der Schule beziehen, sondern sich mit zunehmendem Alter der Schüler/innen auch auf Menschen der *weiteren* Umgebung und letztlich auf alle Menschen *weltweit* erstrecken, wobei auch die *natürliche* Umwelt in die wertschätzenden Haltungen und Verhaltensweisen einbezogen wird. Hier kommen weitere Zielperspektiven zum Tragen, die dem ethischen Ansatz der „Kinder- und Menschenrechte“ entsprechen (vgl. Kap. 3.2 und Kap. 4.1). Es bleibt somit festzuhalten, dass sich eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ an dem grundlegenden Prinzip der „Wertschätzung, Achtung und Anerkennung“ der anderen Menschen und der natürlichen Umwelt als einem *übergeordneten* „Erziehungsziel“ orientiert, wobei die diesem „Hauptziel“ zugeordneten „Teilziele“ im Wesentlichen den menschenrechtlich geprägten „Bildungs- und Erziehungszielen“ der „Agenda 2030“ entsprechen, die heute bereits nahezu weltweit Anerkennung gefunden hat (vgl. Kap. 4.1.1). Vor dem Hintergrund des o. g. „Leitziels“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ lassen sich „Teilziele“ einer „wertschätzenden Erziehung“ benennen, die wiederum in fünf Kategorien unterteilt werden können:

Erziehungsziele im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“

- ▶ **Leitziel:** Wertschätzung, Achtung, Anerkennung von Mensch und Umwelt
 - ▶ **Teilziele:** Personale, soziale, demokratische, ökologische, globale Ziele
1. **Personale Ziele:** Autonomie, Authentizität, Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwertschätzung, positive Selbstwirksamkeitserwartung, Fähigkeit zur Selbststeuerung, Selbstbestimmung, Emanzipation, Wertorientierung, Urteilsfähigkeit und Mündigkeit.
 2. **Soziale Ziele:** Soziale Wertschätzung, Achtung und Anerkennung der Mitmenschen, Achtsamkeit im Umgang, Empathiefähigkeit, Entwicklung von Mitgefühl, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Gemeinsinn, Offenheit, Toleranz, Solidarität und Fairness.
 3. **Demokratische Ziele:** Anerkennung und Wertschätzung demokratischer Prinzipien, freie Meinungsäußerung, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Mündigkeit, Partizipation, Emanzipation, Mitbestimmung, Teilhabe, Offenheit für Vielfalt, Inklusionsbereitschaft, Gemeinwohlorientierung, Solidarität und gesellschaftliches Engagement.
 4. **Ökologische Ziele:** Achtung der natürlichen Lebensgrundlagen des Ökosystems Erde, Wertschätzung der natürlichen Ressourcen, ökologisches Bewusstsein, ökologisches Anteilnehmen, ökologische Solidarität, ökologisches Engagement, aktives Eintreten für Umweltschutz, Artenschutz, Klimaschutz und Übernahme ökologischer Verantwortung.
 5. **Globale Ziele:** Globales Bewusstsein, Anteilnehmen an weltweiten Fragen und Herausforderungen, Global Citizenship, globale Solidarität, globales Engagement, Eintreten für globale Gerechtigkeit, globale Verbundenheit, globale Vernetzung und Engagement für den globalen Frieden.

Damit sind die wichtigsten „Erziehungsziele“ im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in ihren Grundlinien umrissen. Es wird deutlich, dass diese „Ziele“ zwar durchaus Elemente aus den „Erziehungszielkatalogen“ der vergangenen 50 Jahre aufgreifen, aber diese dennoch um wichtige Dimensionen erweitern. Insbesondere die engmaschigen, konkurrenzorientierten und das intrinsisch motivierte schulische Lernen oftmals nachhaltig konterkarierenden „*Leistungserfolgsziele*“, welche die Bildungs- und Erziehungsprozesse in den Schulen der Gegenwart in weiten Bereichen immer noch dominieren, bedürfen am Beginn des 3. Jahrtausends m. E. vordringlich einer grundlegenden Korrektur in Richtung auf *solidarische, gemeinwohlorientierte, demokratische, globale und ökologische* „Erziehungsziele“, welche die Problemlagen und Herausforderungen der Weltgemeinschaft ernst nehmen und die Schüler/innen befähigen, diesen verantwortungsbewusst, kompetent und solidarisch zu begegnen.

Es bleibt somit abschließend Folgendes festzuhalten: Bildung und Erziehung findet in den Schulen der Gegenwart an der Schwelle zu einem grundlegenden *Paradigmenwechsel* statt, der sich hinsichtlich der „Erziehungsziele“ aktuell vollzieht. Während die tradierten „Leistungserfolgsziele“ *de facto* in unseren Schulen immer noch zu dominieren scheinen, klopfen bereits die „globalen Verantwortungsziele“ unüberhörbar an die Türen heutiger Schulen – was sich nicht zuletzt in aktuellen „Bildungsplänen“ zeigt, so etwa in dem des Landes Baden-Württemberg, der seit dem Schuljahr 2016/17 offiziell in Kraft getreten ist. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entworfen und befürwortet wird, kann als *Gesamtkonzept* m. E. einen notwendigen und sinnvollen *Beitrag zur Umsetzung* dieser globalen „Bildungs- und Erziehungsziele“ in den heutigen Schulen leisten – und ist insofern durchaus als eine *Chance für die Schule der Gegenwart* zu begreifen.

2.2 Erziehungsstile

*„Habe Mut zu dir selbst und suche deinen eigenen Weg.
Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest.“*

Janusz Korczak (1919)¹⁰⁴

In diesem Kapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, ob es einen „Erziehungsstil“ gibt, der den o. g. „Erziehungszielen“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entspricht bzw. mit deren pädagogischen Prinzipien grundsätzlich kompatibel ist. Hierfür erscheint es notwendig, zunächst zu klären, was denn unter einem „Erziehungsstil“ zu verstehen ist und in welcher Beziehung ein solcher prinzipiell zu den „Erziehungszielen“ steht, wie sie etwa im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurden. Des Weiteren wird zu fragen sein, welche Arten von „Erziehungsstilen“ in der „Erziehungsstilforschung“ bisher identifiziert bzw. beschrieben

104 JANUSZ KORCZAK (1919/2014): Wie man ein Kind lieben soll. Hg. ELISABETH HEIMPEL/HANS ROOS; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 156.

wurden und durch welche Merkmale sich diese jeweils auszeichnen. In einem letzten Schritt soll dann schließlich der Frage nachgegangen werden, ob es so etwas wie einen „*wertschätzenden Erziehungsstil*“ gibt, der ggf. geeignet wäre, die „Erziehungsziele“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ angemessen zur Geltung zu bringen und ihnen zur praktischen Verwirklichung zu verhelfen.

Unter „Erziehungsstil“ ist in der Geschichte der „Erziehungsstilforschung“, die in den 1930er Jahren ihren Anfang nahm, Unterschiedliches verstanden worden. So ist etwa für DOLCH ein Erziehungsstil „der gemeinsame, charakteristische Grundzug, die besondere Ausprägung des erzieherischen Verhaltens und Handelns eines Einzelerziehers“ oder einer „Gesinnungsgruppe von Erziehern“ (DOLCH 1960, S. 58f). Ein Jahrzehnt später definiert ERICH WEBER „Erziehungsstile“ als „relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Erziehungspraktiken charakterisieren lassen“ (WEBER 1970/1978, S. 33), wobei auch diese Definition primär auf die *ideelle* und die *aktionale* Ebene des Erzieherhandelns rekurriert. Eine neuere Begriffsbestimmung definiert den „Erziehungsstil“ als „das emotionale Klima ..., in dem sich Erziehungsverhalten ausdrückt“ (KRUSE 2001, S. 64f) und betont damit stärker den *emotionalen* Aspekt erzieherischer Interventionen. Zusammenfassend und in Erweiterung der o. g. Begriffsbestimmungen könnte man festhalten, dass ein „Erziehungsstil“ die Gesamtheit aus erzieherischen Grundhaltungen und – im günstigen Fall aus diesen ableitbaren – Verhaltensweisen meint, wobei bereits hier darauf hinzuweisen ist, dass „Intentionen“ und „Interaktionen“ von Lehr- und Erziehungspersonen keinesfalls immer deckungsgleich sein müssen. So wirken nicht nur *bewusst* angeeignete „Erziehungsideale“, sondern auch andere Faktoren wie die Persönlichkeitsstruktur, der individuelle Lebensstil und biographisch erworbene, oft *unbewusste* Vorstellungen von Erziehung sich auf den konkreten „Erziehungsstil“ aus, wobei die in der familiären und schulischen Sozialisation *selbst* erlebte Erziehungspraxis nachweislich einen großen Einfluss auf die Entwicklung späterer „Erziehungsstile“ hat (vgl. z. B. SCHNEEWIND/RUPPERT 1995). Bereits WEBER hat in seinem Grundlagenwerk über „Erziehungsstile“ darauf hingewiesen, dass hinsichtlich der „Verwirklichung optimaler Unterrichtsstile“ eine grundlegende „Diskrepanz zwischen theoretischer Einsicht und praktischem Handeln“ besteht, was im Rahmen empirischer Studien nachgewiesen werden konnte (WEBER 1978, S. 363; vgl. auch TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 10).¹⁰⁵ So ergaben Untersuchungen an Schulen „... starke Diskrepanzen zwischen dem für richtig empfundenen Erzieherverhalten und den tatsächlich verwirklichten Erziehungsstilen“ (WEBER 1978, ebd.). Somit ist davon auszugehen, dass die Einsicht in die Legitimation bestimmter „Erziehungsziele“ noch nicht automatisch zu diesen Zielen entsprechenden „Erziehungsstilen“ führt, was ein grundsätzliches Problem für die praktische Pädagogik

105 TAUSCH/TAUSCH führen in ihrer „Erziehungspsychologie“ hinsichtlich der Ergebnisse ihrer umfangreichen Lehrerbeobachtungs- und Lehrerbefragungsstudien aus: „Besonders irritierend war für uns, daß die Art des Verhaltens von Lehrern und Erziehern oft so erheblich unterschiedlich war von dem Verhalten, das sie als wünschenswert angaben und das sie anstrebten“ (1998, 11. korrigierte Aufl., S. 10).

beinhaltet – auch im Kontext der Frage nach den Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule. Es wird bereits hier deutlich, dass es bei der Umsetzung von „Erziehungszielen“ nicht mit deren rein rationaler „Zurkenntnisnahme“ durch die Lehr- und Erziehungspersonen getan sein kann, sondern dass auch hier tiefgreifendere und ganzheitlichere Aneignungsprozesse erforderlich sind, die in jedem Fall eine nüchterne „Selbsterkenntnis“ und ggf. eine weitreichende „Selbstentwicklung“ mit einschließen, damit „Erziehungsziele“ wie die im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ maßgeblichen auch tatsächlich die Chance haben, in Schule und Unterricht umgesetzt zu werden. Hier kommt zweifellos auch der Lehrerbildung in allen drei Phasen eine wichtige Aufgabe zu, die über die reine „Reflexion“ über „Erziehungsziele“ deutlich hinausgehen muss, um die Lehrerpersönlichkeit individuell und personennah in umfassender Weise auf ihre pädagogische Arbeit vorzubereiten bzw. begleitend zu unterstützen.

Die „Erziehungsstilforschung“ der vergangenen 90 Jahre hat unterschiedliche Begrifflichkeiten und Kategorien hervorgebracht, anhand derer sich die Grundausrichtung des Erziehverhaltens beschreiben lässt. Bereits 1930 schilderte ALFRED ADLER in seinem individualpsychologischen Lehrbuch über „Kindererziehung“ drei Erziehungsstile, die er als schädlich für die Charakterbildung kennzeichnete: die *überstrenge*, die *verwöhnend-verzärtelnde* und die *vernachlässigende* Erziehung (vgl. ADLER 1930, S. 203ff). Zu größerer Bekanntheit gelangte die von KURT LEWIN et al. vorgestellte Systematik der „Führungsstile“, die im Rahmen von Feldexperimenten mit Jugendgruppen entwickelt wurde und folgende „Stile“ identifizierte: den *autoritären*, den *demokratischen* und den *Laissez-faire-Stil* (vgl. LEWIN/LIPPITT/WHITE 1939, S. 271ff). Diese „Führungsstile“ unterscheiden sich u. a. durch die Art und Weise, wie und durch wen Entscheidungen getroffen werden und wie Lob bzw. Kritik vorgebracht wird. Im deutschsprachigen Raum war es vor allem EDUARD SPRANGER, der sich am Beginn der 1950er Jahre des Themas der Erziehungsstile aus der Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik annähert hat. In seiner Konstruktion idealtypischer „Grundstile der Erziehung“ hat SPRANGER vier Grundtypen von Erziehungsstilen benannt, die sich jeweils auf einer zweipoligen Skala verorten lassen und denen er folgende Bezeichnungen gab: *weltnah* vs. *isolierend*, *frei* vs. *gebunden*, *individualitätsbezogen* vs. *uniformierend* und *vorgreifend* vs. *entwicklungsgetreu* (vgl. SPRANGER 1951). Diese Kategorien sind weitgehend selbsterklärend und erheben den Anspruch, das Spektrum der grundlegenden Möglichkeiten erzieherischen Handelns abzudecken, zwischen denen ein Erzieher nach Auffassung SPRANGERS zu wählen hat. In den 1960er Jahren entwickelte DIANA BAUMRIND in Anknüpfung an die anglo-amerikanische Forschungstradition auf der Grundlage einer Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen drei Typen von Erziehungsstilen, die sie als *autoritären*, *autoritativen* und *permissiven* Stil bezeichnete (BAUMRIND 1967, S. 43ff). Der erste „Erziehungsstil“ ist von Strenge, Gehorsam und Bestrafung geprägt, der zweite einerseits von Anerkennung des autonomen Willens und der Interessen des Kindes und andererseits vom Vorrang der elterlichen Macht, und der dritte ist charakterisiert durch Passivität, Behütung oder Vernachlässigung (vgl. ebd.). In den 1970er Jahren traten Konzepte auf den Plan, welche die „Erziehungsstile“ in mehrdimensionale

Schemata einzuordnen versuchten. Hier ist insbesondere das Modell von TAUSCH/TAUSCH zu nennen, die in ihren empirischen Untersuchungen an Schulen die Dimension der „Achtung, Wärme und Wertschätzung“ als einer Lehrhaltung mit der Dimension der „Lenkung durch fördernde Einzeltätigkeiten“ der Lehrperson im Unterricht in Beziehung setzten (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, 11. Aufl., S. 118ff und S. 243ff). Auf diese Weise ließen sich drei grundlegende „Erziehungsstile“ eruieren, die TAUSCH/TAUSCH wie folgt bezeichneten: *autokratischer Stil* (geringe Wertschätzung und hohe Lenkung), *partnerschaftlich-sozialintegrativer Stil* (hohe Wertschätzung und mittlere Lenkung) sowie *Laissez-faire-Stil* (geringe Wertschätzung und geringe Lenkung) (vgl. ebd.). Ein weiteres, ebenfalls mehrdimensionales Modell aus dieser Zeit stammt von MACCOBY und MARTIN, die ihre Kategorien nach dem Maß an „Responsivität“ und an „Forderungen“ durch die Erzieherpersonen definiert haben, was zu der Identifikation eines *autoritären*, eines *autoritativen*, eines *permissiv-verwöhnenden* und eines *zurückweisend-vernachlässigenden* Erziehungsstils führte (MACCOBY/MARTIN 1983, S. 1ff). Diese Einteilung der Erziehungsstile hat bis in die Gegenwart – auch im deutschsprachigen Raum – eine weite Verbreitung gefunden, wobei insbesondere der „autoritative Erziehungsstil“ mit seinem Konzept der „positiven Autorität“ heute weithin propagiert wird (vgl. z. B. das Programm „Konflikt-Kultur“, das vom Ministerium für Soziales und Integration des Landes Baden-Württemberg gefördert wird; online unter URL: <http://www.konflikt-kultur.de> [Stand: 14.08. 2017]). Die neuere Erziehungsstilforschung beschäftigt sich stärker mit der Frage der Wirkungen von Erziehungsstilen auf Kinder, Jugendliche und spätere Erwachsene. So haben z. B. DONATH et al. herausgefunden, dass ein „autoritativer“ Erziehungsstil die Resilienz gegenüber suizidalem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen deutlich erhöht, während ein „vernachlässigender“ Erziehungsstil das Risiko für spätere Suizidalität signifikant steigert (vgl. DONATH/GRÄßEL/BAIER et al. 2014). Auch LIEBENWEIN und WEIß kommen in ihrem Überblick über den aktuellen Forschungsstand hinsichtlich des „Erziehungsstils“ von Eltern und dessen Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche zu folgendem Resümee: „Eltern, die liebevoll und konsequent erziehen und entwicklungsangemessen fördern, können damit rechnen, dass sich ihre Kinder zu selbstbewussten, emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Personen entwickeln“ (LIEBENWEIN/WEIß 2012, S. 167; vgl. auch FRANIEK/REICHLE 2007). Es ist davon auszugehen, dass sich ähnlich positive Wirkungen auch bei entsprechenden schulischen Erziehungs- und Unterrichtsstilen feststellen lassen.

Wenn man nun fragt, welcher der oben genannten „Erziehungsstile“ wohl am ehesten mit den Zielen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ kompatibel ist, so ist hier wohl am ehesten der „partnerschaftlich-sozialintegrative“ Erziehungsstil zu nennen, wie ihn etwa TAUSCH/TAUSCH beschrieben haben. Dieser „Erziehungsstil“, der sich durch „hohe Wertschätzung“ in der Achtungsdimension und durch „mittlere Lenkung“ in der Leitungsdimension auszeichnet, ist zweifellos derjenige „Verhaltensstil“ von Lehrpersonen, der am ehesten mit einer „wertschätzenden Erziehung“ kompatibel ist. Wie bereits in Kap. 2.3.4 ausführlich dargelegt, sehen die beiden Forscher in einem „Erziehungsstil“, der einerseits von einem ho-

hen Maß an „Achtung, Wärme und Rücksichtnahme“, einem ausgeprägten „einfühlenden Verstehen“ und einem von „Echtheit, Übereinstimmung und Aufrichtigkeit“ geprägten Lehrerverhalten getragen ist, eine wichtige Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Erziehungsprozesse an Schulen (vgl. TAUSCH/TAUSCH 1998, S. 100). In Kombination dieser pädagogischen „Grundhaltungen“ von Lehrpersonen mit „vielen fördernden“, aber „nicht dirigierenden“ Tätigkeiten und methodisch-didaktischen Aktivitäten betrachten TAUSCH/TAUSCH diesen „Erziehungsstil“ als unverzichtbare Grundlage für eine günstige psychosoziale Entwicklung, für ein selbstbestimmtes und nachhaltiges Lernen sowie für eine gelingende demokratische Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Diese Einschätzung hat m. E. bis heute nichts an Aktualität verloren. So kann der oben beschriebene pädagogische „Stil“ als ein den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ angemessener, „partnerschaftlich-demokratischer“ oder auch „wertschätzender“ Erziehungsstil bezeichnet werden. In dem Begriff „partnerschaftlich“ kommt zum Ausdruck, dass in wertschätzenden schulischen Lehr-/Lernprozessen immer beide Seiten sowohl „Lehrende“ als auch „Lernende“ sein können: Lehrpersonen wie Kinder und Jugendliche. Die Bezeichnung „demokratisch“ weist zusätzlich darauf hin, dass es sich bei diesem „Erziehungsstil“ um die praxisnahe Vermittlung von demokratischen Werten geht, die für eine zeitgemäße Pädagogik in einer freiheitlichen Gesellschaft unverzichtbar sind. Auch die Konzepte des „demokratischen Erziehungsstils“ nach LEWIN/LIPPIN/WHITE (1939), des „autokratischen Erziehungsstils“ nach BAUMRIND (1967) und des „emanzipatorischen Erziehungs- bzw. Unterrichtsstils“ nach WEBER (1978) weisen Gemeinsamkeiten mit dem oben beschriebenen „partnerschaftlich-demokratischen Erziehungsstil“ auf, wobei der Aspekt der „Achtung und Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen, welche im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von besonderer Bedeutung ist, bei den zuletzt genannte Ansätzen noch nicht auftaucht. Von daher ist im vorliegenden Kontext die Version von TAUSCH/TAUSCH zu bevorzugen, innerhalb derer insbesondere der „Wertschätzung“ eine zentrale Bedeutung bei der Beschreibung eines zeitgemäßen Erziehungsstils beigemessen wird, weshalb dieser Stil im Rahmen der vorliegenden Studie auch als „wertschätzender Erziehungsstil“ bezeichnet werden soll.

Es sei nun der Versuch unternommen, die Charakteristika eines „wertschätzenden Erziehungsstils“ in dem oben ausgeführten Sinne nochmals praxisnah „herunterzubrechen“ und zu veranschaulichen. Hierzu bietet sich eine Darstellungsweise an, innerhalb derer der bereits oben vorgestellte „partnerschaftlich-demokratische“ Erziehungsstil – in überwiegend adjektivischer Form – stichpunktartig, prägnant und zusammenfassend charakterisiert wird. In diesem Sinne lässt sich der im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ *favorisierte* Erziehungsstil wie folgt beschreiben:

„Wertschätzender Erziehungsstil“

Achtsam, achtungsvoll, anerkennend, anregend, Anteil nehmend, auf Augenhöhe agierend, aufgeschlossen, authentisch, Autonomie fördernd, begleitend, berechenbar, beziehungsreich, bezogen, bindungsorientiert, demokratisch, dialogisch, echt, einfühlsam, empathisch, fair, förderlich, fürsorglich, ganzheitlich, geduldig, gelassen, gendersensibel, gewaltfrei, götig, hilfsbereit, humorvoll, individuell, inklusiv, kommunikativ, kompetent, klar, kongruent, konsequent, lebendig, mitbestimmend, mitgestaltend, offen, optimistisch, partizipativ, partnerschaftlich, respektvoll, reversibel, sozial-integrativ, taktvoll, tolerant, transparent, traumasensibel, unterstützend, verantwortungsvoll, verbindlich, verständnisvoll, verlässlich, vertrauensvoll, vielfaltssensibel, warmherzig, wechselseitig, wertschätzend, würdevoll, zugewandt, zutrauend, zuverlässig, zuversichtlich.

Im Gegensatz dazu lassen sich Erziehungsstile, die nicht mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kompatibel sind, wie folgt charakterisieren:

„Autoritärer Erziehungsstil“

Aggressiv, Angst einflößend, autokratisch, autoritär, bedrückend, befehlend, beschämend, beschränkend, bestrafend, demotivierend, demütigend, direktiv, dirigistisch, distanziert, dominant, einengend, einschüchternd, fordernd, gewaltsam, gnadenlos, hart, hierarchisch, humorlos, kalt, kontrollierend, kränkend, stark lenkend, machtbewusst, misstrauisch, restriktiv, rigide, rigoros, sarkastisch, streng, unempathisch, unfreundlich, unnachgiebig, unterdrückend, verachtend, verletzend, züchtigend, zynisch.

„Vernachlässigender Erziehungsstil“

Abweisend, beziehungsarm, bindungsunsicher, chaotisch, desinteressiert, desorganisiert, destabilisierend, frustrierend, gleichgültig, ignorant gegenüber Bedürfnissen, indifferent, inkonsequent, intransparent, nachgiebig, nachlässig, orientierungslos, permissiv, planlos, nicht präsent, nicht unterstützend, unberechenbar, unvorhersehbar, ungebunden, unverbindlich, unzuverlässig, verantwortungslos, vermeidend, vernachlässigend, verunsichernd, verstörend, nicht wertschätzend, nicht wohlwollend, ziellos.

„Überbehütender Erziehungsstil“

Abhängig machend, anklammernd, anmaßend, aufdringlich, bedrängend, besitzergreifend, bevormundend, distanzlos, einengend, die freie Entfaltung einschränkend, entwicklungshemmend, erdrückend, nicht freilassend, gängelnd, grenzüberschreitend, grenzverletzend, klein haltend, kontrollierend, manipulativ, emotional missbräuchlich, respektlos, symbiotisch, überbehütend, überfürsorglich, emotional übergriffig, überschwänglich, vereinnahmend, verweichlichend, verwöhnend, verzärtelnd, zudringlich.

Damit sind die wichtigsten Eigenschaften eines „wertschätzenden“, also *partnerschaftlichen* und *demokratischen* Erziehungsstils – in Kontrast zu den Merkmalen von „nicht-wertschätzenden“, also *autoritären*, *vernachlässigenden* oder *überbeherrschenden* Erziehungsstilen – idealtypisch herausgearbeitet, die m. E. für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule grundlegend sind.

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, wie denn gewährleistet werden kann, dass die im „Schulprogramm“ einer Schule verankerten *Erziehungsziele* lebendig gehalten und die damit idealerweise einhergehenden *Erziehungsstile* im Schulalltag auch tatsächlich praktiziert und umgesetzt werden. Hier ist zunächst an eine „Selbstverpflichtung“ von Lehrpersonen zu denken, die auf der Grundlage derjenigen pädagogischen Leitideen erfolgen kann, welche durch die individuelle Lehrerpersönlichkeit, aber auch im gemeinsamen „Profil“ der Schule als „wertvoll“ und „sinnvoll“ anerkannt werden. Im Hinblick auf die Möglichkeiten einer solchen „Selbstverpflichtung“ von Lehrpersonen muss man m. E. nicht so weit gehen wie VON HENTIG, der einmal vorgeschlagen hat, dass Lehrpersonen eine Art „Sokratischen Eid“ ablegen sollten, in welchem sie sich freiwillig zur Einhaltung der von ihnen als „richtig“ erkannten pädagogischen Ziele verpflichten (vgl. VON HENTIG 1993, S. 246f). Obgleich dieser Vorschlag von einigen Lehr- und Erziehungspersonen vermutlich durchaus als akzeptabel und hilfreich empfunden werden mag, würde es im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. ausreichen, wenn die *Grundideen* einer solchen Pädagogik allen am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen in regelmäßigem Turnus immer wieder in vielfältiger und anschaulicher Weise in Erinnerung gerufen werden, sofern sich eine Schulgemeinschaft mit diesen Ideen verbinden möchte. Ob dies nun in Form von kind- bzw. jugendgerechten „Bildern“, „Aushängen“, „Ausstellungen“ oder „Präsentationen“ im Schulhaus oder in Gestalt von regelmäßigen „Erinnerungen“ durch einen „Leitsatz des Tages“, ein „Ziel der Woche“ oder einen „Spruch des Monats“, ob dies im Rahmen von Projektwochen, Themenwochen, im Klassenrat, auf Elternabenden, in Konferenzen, bei pädagogischen Tagen oder im Kontext schulinterner Lehrerfortbildungen regelmäßig thematisiert wird – es gibt sicherlich vielfältige Möglichkeiten, solche pädagogischen „Leitideen“ einer Schule im Bewusstsein ihrer Akteure *lebendig* zu halten und immer neu zu *verankern*. Auch die Option einer „Selbstevaluation“ von Schulen ist hierbei in Betracht zu ziehen, wobei im Rahmen einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule konsequent darauf zu achten ist, dass diese nicht in einem destruktiv-abwertenden, sondern prinzipiell in einem konstruktiv-wertschätzenden, aner kennenden und ermutigenden Sinne zu erfolgen hat.

An dieser Stelle sei nochmals auf die besondere Bedeutung der „Selbsterkenntnis“ und der „Selbstentwicklung“ von Lehr- und Erzieherpersonen im Kontext eines von „Wertschätzung“ getragenen „Erziehungsstils“ hingewiesen. KORCZAKs Aufforderung: „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“, hat m. E. bis heute weitreichende Konsequenzen – gerade auch dort, wo es darum geht, den eigenen, oft unbewussten „Erziehungsstil“ kritisch zu hinterfragen und ihn an den intendierten „Erziehungszielen“ zu messen. Hierbei geht es um eine *selbstkritische* und zugleich *selbstwertschätzende* nüchterne Betrachtung des eigenen Lehr- und Erziehungsverhaltens, das grundsätzlich nicht unreflektiert und ungefiltert auf

Kinder und Jugendliche „einwirken“ sollte, sondern immer einer kritisch-konstruktiven *Selbstreflexion* bzw. *Rückmeldung durch andere* bedarf. Hier kommen auf die Lehrerbildung in allen drei Phasen m. E. wichtige Aufgaben und Herausforderungen zu, deren Wichtigkeit und Dringlichkeit in den letzten Jahren zunehmend erkannt wird, was bereits praktische Konsequenzen nach sich gezogen hat – z. B. in Form von individuellen und handlungsorientierten Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte (vgl. etwa das von JOACHIM BAUER et al. entwickelte Lehrer-Coaching nach dem „Freiburger Modell“; vgl. BAUER et al. 2007). Auch bezüglich der „Erziehungsstile“ sollte eine „Ausbildung“ von Lehrpersonen m. E. *personennah* und *ganzheitlich* erfolgen, wenn sie im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ für die in den Schulen *tatsächlich* praktizierten „Erziehungsstile“ fruchtbar werden soll. Dies bedeutet – wie KORCZAK zu Recht feststellt – immer auch, „Mut zu sich selbst“ zu haben und die Bereitschaft zu entwickeln, den „eigenen Weg“ zu finden – gerade auch im Hinblick auf den persönlichen und authentischen „Stil“ einer von Achtung und Wertschätzung getragenen Bildung und Erziehung junger Menschen. Insofern kann auch die Dimension des „Erziehungsstils“ als eine tragende „Säule“ für die Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart betrachtet werden.

SÄULE 3: Wertschätzender Unterricht

Der „Unterricht“ als der zentrale, institutionalisierte Ort für die „Bildung“ der nachwachsenden Generation, an dem Kultur, Wissen und Werte tradiert, interpretiert und weiterentwickelt werden, ist zweifellos der wichtigste Raum zur Vermittlung einer „wertschätzenden Pädagogik“, weshalb diesem – zweifellos zentralen – Bereich alltäglicher Bildungs- und Erziehungsprozesse eine eigene „Säule“ gewidmet werden soll. Da „Unterricht“ außerdem das „Kerngeschäft“ von Lehrer/innen in Schulen darstellt, sei ihm hier ein eigenes Kapitel zugedacht. Wenn man über den Zusammenhang von „Wertschätzung“ und „Unterricht“ nachdenkt, ist ganz allgemein Folgendes festzustellen: Zunächst einmal kann bereits die Verwirklichung des Rechts auf Bildung durch „Unterricht“ als ein Ausdruck der „Wertschätzung“ bzw. „Anerkennung“ dieses universellen Menschenrechts verstanden werden, das heute längst noch nicht für alle Menschen und in allen Ländern der Erde umfassend realisiert ist. Darüber hinaus kann „Unterricht“ selbst „wertschätzend“ gestaltet sein und der Verwirklichung von „Achtung“ und „Wertschätzung“ gegenüber Mensch und Umwelt im Nah- und Fernbereich dienen.

Die Frage, was unter einem „wertschätzenden Unterricht“ zu verstehen ist und durch welche Eigenschaften ein solcher sich auszeichnet, kann freilich nicht für *alle* Schulen und für *alle* unterrichtlichen Kontexte in einheitlicher, normativ festlegender oder präskriptiver Weise beantwortet werden. Dennoch sollen hier einige Aspekte herausgearbeitet werden, die mit einem von „Wertschätzung“ getragenen Unterricht untrennbar verbunden und im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar sind. Dabei ist davon auszugehen, dass sich diese „Wertschätzungsaspekte“ von Unterricht durchaus im Rahmen ganz *unterschiedlicher* Schulen mit ihren je individuellen Schulprogrammen, pädagogischen Leitideen und

methodisch-didaktischen Konzepten berücksichtigen und verwirklichen lassen. Die weiteren Überlegungen sollen also zwei zentrale Bereiche von Unterricht in den Blick nehmen, die als konstituierende Elemente *jeder* Form von Unterricht verstanden werden können – unabhängig von der jeweiligen Schulart und dem individuellen Schulethos: 1. die *Lehr-/Lerninhalte* und 2. die *Lehr-/Lernmethoden*. So soll nun zunächst der erstgenannte Bereich von „Unterricht“ beleuchtet werden, wie er sich im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellt.

3.1 Lehr-/Lerninhalte

„In einer globalisierten Welt mit ungelösten sozialen, politischen, ökonomischen und Umwelt Herausforderungen ist Bildung, die zum Aufbau friedlicher und nachhaltiger Gesellschaften beiträgt, essentiell ... Daher ist es von besonderer Bedeutung, dem Beitrag von Bildung zur Erfüllung von Menschenrechten, Frieden und verantwortungsbewusster Bürgerschaft ..., nachhaltiger Entwicklung und Gesundheit ... eine zentrale Stellung einzuräumen.“

UNESCO (2016)¹⁰⁶

Wenn man nun die Frage stellt, welche *Lehr- bzw. Lerninhalte* Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ vermittelt werden sollen, so ist zunächst festzustellen, dass die Lehr-/Lerninhalte im Wesentlichen im Rahmen der „Bildungs- und Lehrpläne“ festgelegt werden, die in demokratischen Gesellschaften unter breiter Beteiligung von Expert/innen aus dem Bereich der Schulen, der Lehrerbildung, der Wissenschaft, der Politik, der Kultur und der Wirtschaft nach gründlichen Beratungs- und Konsensbildungsprozessen durch die Kultusministerien beschlossen werden – und somit den Einzelschulen zunächst einmal weitgehend vorgegeben sind. Dennoch finden sich in den neueren Bildungsplänen durchaus auch curriculare „Spielräume“ zeitlicher und inhaltlicher Art, die sowohl von der einzelnen Schule als auch von der jeweiligen Lehrperson individuell gestaltet werden können und sollen. So ist es für die Schulen – etwa im Kontext des „Schulcurriculums“, zu dessen inhaltlicher Ausgestaltung und Festschreibung jede Schule heute verpflichtet ist – durchaus möglich, eigene Akzentuierungen und Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.

Im Rahmen von „Unterricht“ kann eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ also auch *inhaltlich* Akzente setzen, die ihrem Anliegen einer umfassenden „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Rechnung tragen. Im Folgenden sollen nun fünf wichtige Bereiche zentraler Lehr-/Lerninhalte genannt werden, die dazu beitragen können, eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule zu realisieren. Obgleich sich diese „Inhaltsbereiche“ in vielfacher Hinsicht und in weiten Bereichen mit den „offiziellen“ Lehr-

106 Aus: UNESCO 2016: Bildung 2030. Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen. Ausführliche Fassung der Deutschen UNESCO-Kommission. Bonn: DUK; S. 22: Erläuterung zu Unterziel 4.7.

planinhalten der Bundesländer decken oder zumindest überschneiden, soll hier doch eine spezifische Akzentsetzung vorgenommen und veranschaulicht werden, die in besonderer Weise kompatibel ist mit den „Leitideen“ und „Zielen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“. So ergeben sich auf der Grundlage der im Rahmen dieser Studie bisher vorgenommenen Überlegungen folgende zentrale Bereiche von „Lehr-/Lerninhalten“, die im Kontext einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ von besonderer Relevanz sind:

1. Persönlichkeitsbildung
2. Soziale Bildung
3. Demokratiebildung
4. Inklusive Bildung
5. Inter- und transkulturelle Bildung
6. Globale Bildung
7. Ökologische Bildung
8. Friedensbildung

1. Persönlichkeitsbildung

Hierunter fallen alle Lehr- und Lerninhalte, welche unmittelbar oder auch mittelbar mit der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu tun haben. So gehören zu diesem Inhaltsbereich vor allem diejenigen Themen, die das Aufwachsen von jungen Menschen in der heutigen Welt, das Alltagsleben innerhalb und außerhalb der Familie, die Unterschiedlichkeit der Lebensformen, die Vielfalt der persönlichen und gruppenbezogenen Identitäten, das Leben in einer offenen Gesellschaft, aber z. B. auch die Schwierigkeiten des Lernens, des Heranwachsens, der persönlichen Entwicklung oder des Generationenverhältnisses betreffen. Dazu gehören auch alle „Lebenskompetenzen“, die für die Persönlichkeitsbildung junger Menschen von Bedeutung sind. So fallen in diesen Lehr- und Lernbereich z. B. auch die Themen Gesundheitsbildung, Bewegungserziehung, Körperpflege, Ernährungsbildung, Suchtprävention und Resilienz – also Lehr- und Lerninhalte, die der bereits erwähnten Wertschätzung salutogenetischer Grundbedürfnisse entsprechen. Andererseits gehören in jeweils altersangemessener Weise auch Themen wie das Geschlechterverhältnis, Geschlechtererziehung, geschlechtliche Orientierung und sexuelle Identität sowie Schutz vor Gewalt und sexuellem Missbrauch in diesen Lernbereich – also wichtige Entwicklungsthemen, die in engem Zusammenhang mit der persönlichen Identität und Integrität von Kindern und Jugendlichen stehen. Last but not least zählen auch diejenigen Lehr-/Lerninhalte zu dem Bereich der Persönlichkeitsbildung, die im weitesten Sinne etwas mit Fragen der Lebensführung, der Lebensziele sowie der Wert- und Sinnorientierung zu tun haben. Hierbei kommt die bereits thematisierte Wertschätzung des menschlichen Bedürfnisses nach einem (sinn-)erfüllten Leben durch die Entwicklung entsprechender Kompetenzen, Werte und Einstellungen zum Tragen.

Gerade diese letztgenannten Aspekte verdienen in einer Zeit zunehmender Gefährdung durch eine politische oder weltanschauliche Radikalisierung junger Menschen – nicht zuletzt im Zuge rechtsextremer oder islamistischer Ideologisierung und Fanatisierung – in der Schule der Gegenwart eine besondere Beachtung, da sie zur Orientierung junger Menschen in einer wertepluralistischen Gesellschaft beitragen können. So sollten die grundlegenden Wert- und Sinnfragen m. E. nicht allein dem Ethik-, Philosophie- oder Religionsunterricht vorbehalten bleiben, sondern können darüber hinaus im Rahmen einer den jungen Menschen in allen seinen Dimensionen wertschätzenden Pädagogik durchaus auch in jedem anderen Unterrichtsfach – also quasi *fächerübergreifend* – thematisiert werden. Ein Unterricht, der existentielle Lebensfragen grundsätzlich ausklammert oder nicht zulässt, ist nicht im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die den jungen Menschen mit seiner individuellen Persönlichkeit in ihrer Ganzheitlichkeit – also auch in ihrer Suche nach Sinn und Orientierung – wahrnimmt, anerkennt, wertschätzt und fördert. Insofern gehört es zweifellos zu den vorrangigen Aufgaben der Schulen der Gegenwart, gerade auch solchen Prozessen der „Persönlichkeitsbildung“ ausreichend Raum und thematische Anregungen zu geben, die einen Beitrag zur „Wert- und Sinnorientierung“ in einer pluralistischen Gesellschaft leisten können, deren inhaltliche Ausgestaltung freilich letztlich in der Autonomie des Subjekts liegt (vgl. Kap. 3).

2. Soziale Bildung

Bei der „sozialen Bildung“ handelt es sich um einen Begriff, der ursprünglich aus dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit stammt, aber m. E. durchaus auch im Kontext des schulischen Lernens verwendet werden kann. Gegenüber dem Begriff der „sozialen Erziehung“ umfasst der o. g. Terminus nicht nur die Einübung prosozialer Verhaltensweisen im Rahmen der Klassen- und Schulgemeinschaft, sondern auch deren Thematisierung als Lehr-/Lerninhalt im Unterricht. Warum einerseits die „Reflexion“ sozialer Verhaltensweisen nicht ohne vorherige bzw. begleitende „Einübung“ in der täglichen Praxis des Miteinanders erfolgen sollte – und weshalb andererseits die soziale „Erfahrung“ nicht ohne anschließende unterrichtliche „Thematisierung“ bleiben kann, wurde bereits in Kap. 3.1 ausführlich dargelegt. PESTALOZZIs Ansatz der „sittlichen Elementarbildung“ erinnert uns bis heute daran, dass jede „sittlich-soziale“ Erziehung und Bildung primär auf der Grundlage einer „Erfahrung“ und „Einübung“ der *Praxis* des sozialen Miteinanders im alltäglichen Umgang der Schüler/innen in der Lerngruppe erfolgen sollte, an die dann zunächst *konkrete* und schließlich zunehmend *abstraktere* „Reflexionen“ über prosoziale Verhaltensweisen oder die Relativität sittlicher Normen als Unterrichtsthema anschließen können. Eine bloßes „Maulbrauchen“ (PESTALOZZI) bleibt im Bereich der sozialen Bildung leer und unfruchtbar, sofern letztere nicht mit praxisnahen sozialen Erfahrungen und Erlebnissen angereichert, gesättigt und verankert wird. Diese Einsicht PESTALOZZIs hat m. E. bis heute nichts an Aktualität verloren – gerade auch im Kontext einer „Erziehung zur Wertschätzung“, die sicherlich nicht rein theoretisch vermittelt werden kann, sondern der stetigen Erfahrung und Einübung im Schulalltag wie auch in außerschulischen Erfahrungsfeldern bedarf. Nur auf dieser Grundlage können *Themen* wie soziale Rücksicht-

nahme, respektvolle Umgangsformen, von gegenseitiger Achtung getragene Verhaltensweisen, tolerante Grundhaltungen, wertschätzende Sprache, gewaltfreie Kommunikation, Achtsamkeit im Umgang mit der psychischen und physischen Integrität anderer, gegenseitige Rücksichtnahme, Einfühlung in die Bedürfnisse anderer, Wahrnehmung von und Umgang mit Gefühlen, Möglichkeiten der Selbststeuerung bei aggressiven Impulsen, die Notwendigkeit sozialer Regeln, die Relativität sozialer Normen und andere *Teilthemen* im Kontext „sozialer Grundbildung“ als „Lehr- und Lerninhalte“ im Unterricht erfolgversprechend und nachhaltig „behandelt“ werden.

Ein wichtiger Bereich sozialer Bildung ist zweifellos auch die Fähigkeit, mit Konflikten angemessen, fair und gewaltfrei umgehen zu lernen. Hier können „Konfliktlösungsstrategien“, „Mediationsverfahren“ und „Gewaltpräventionsprogramme“ im Unterricht thematisiert und angewendet werden, wobei die Schüler/innen mit zunehmendem Alter auch *selbstverantwortlich* als „Streitschlichter“ und „Konfliktmoderatoren“ eingesetzt werden können. Hierzu existieren bereits zahlreiche gut erforschte, praktisch bewährte und differenziert ausgearbeitete Programme, auf die hier nur am Rande hingewiesen werden kann.¹⁰⁷ Es sei abschließend nochmals daran erinnert, dass die „Agenda Bildung 2030“ den schulischen Erwerb von „zwischenmenschlichen und sozialen Kompetenzen auf hohem Niveau“ fordert (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016, S. VIII). In jedem Fall ist die Einübung und altersangemessene Thematisierung „prosozialen“ und „wertschätzenden“ Verhaltens ein unverzichtbares Element einer „Pädagogik der Wertschätzung“, das in einem zeitgemäßen Unterricht nicht fehlen darf.

3. Demokratiebildung

Im Bereich der „Demokratiebildung“ geht es um die Wertschätzung, die Anerkennung, den Schutz und die Stärkung der *Grundwerte* einer freiheitlichen Demokratie, die als tragende Säulen einer offenen und toleranten Gesellschaft unverzichtbar sind, in der auch Meinungsverschiedenheiten und Konflikte fair und friedlich ausgetragen werden. Ohne „Demokratie“ als Regierungs- und Gesellschaftsform ist eine Achtung des Menschen als autonomes und verantwortliches Subjekt im Sinne der Aufklärung nicht realisierbar; umgekehrt kann aber „Demokratie“ auch nicht ohne Anerkennung und Wertschätzung des je individuellen Menschen in seiner

107 Hier sind zum Beispiel folgende „Programme“ zur Schulung der Sozialkompetenz zu nennen: 1. Für jüngere Schüler/innen: „Faustlos“, „Eigenständig werden“, „Fit und stark fürs Leben“, „Ich bleibe cool-Kindertraining“, „Prävention im Team“, „Papilio“, „Mentorenprogramm Balu und Du“; für ältere Schüler/innen: „Lions-Quest-Programm: Erwachsen werden“, „Programm Soziales Lernen“, „Buddy-Programm“, „Programm ProACT+E“; für Schüler/innen aller Altersgruppen: „Peer-Mediation“, „Anti-Stress-Team-Programm“, „Sozialtraining in der Schule“, „Stopp-Programm“, „Gordon-Konflikttraining“, „Stark-Stärker-Wir“, „Interkulturelles Lernen“; Programme für Kinder mit besonderem sozialem Förderbedarf: „Fit for Life“, „Coolness-Training“, „Arizona-Projekt“; schulbezogene Programme: „Olweus-Programm“, „Initiative Fairplayer“, „Service-Learning“, „Erziehende Schule“, „Lebenswelt Schule“; Programme für vorurteilssensibles, demokratisches, globales Lernen: „Anti-Bias-Ansatz“, „Betzavta“, „Eine Welt der Vielfalt“ und andere (vgl. hierzu auch MELZER/SCHUBART/EHNINGER 2012, S. 201ff).

Würde und mit seinen Rechten gelingen. Insofern ist auch dieser Themenbereich im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ als zentral zu erachten. Auch in diesem Bereich der Lehr-/Lerninhalte sollte im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ eine lebensnahe und handlungsorientierte Vermittlung demokratischer Prinzipien im Vordergrund stehen, wobei neben der Einübung in demokratische Verhaltensweisen auch der Erwerb von Kenntnissen über die „Funktionsweise“ einer Demokratie, die Aneignung demokratischer Grundhaltungen sowie die Anerkennung demokratischer Wertorientierungen Berücksichtigung finden sollten.

In dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ geben die Ländervertreter ihrer gemeinsamen Überzeugung Ausdruck, dass die „demokratische Bildung“ ein wichtiges Element zeitgemäßer Bildung ist, das als „Aufgabe aller Fächer“ verstanden werden muss und bereits in der Primarstufe eingeführt werden sollte (vgl. KMK-Beschluss 2009, S. 2f). Dabei sollen die Schüler/innen auf bereits bestehende „Mitwirkungsrechte“ und „Mitgestaltungsmöglichkeiten“ aufmerksam gemacht und dazu motiviert werden, die bestehenden Möglichkeiten der „Schülermitgestaltung“ auch tatsächlich aktiv wahrzunehmen (ebd., S. 4). Darüber hinaus werden die Schulen aufgefordert, „demokratiepädagogische Aspekte“ in ihren Schulcurricula zu verankern sowie konsequent an der Realisierung einer „demokratischen Schulkultur“ mitzuwirken (ebd.). Auch könne die „demokratische Bildung“ zur „Förderung einer fundierten Auseinandersetzung mit allen Formen des Extremismus, mit Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Gewalt und Intoleranz“ beitragen, „beginnend in der Grundschule“ (ebd.). Das Programm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-Kommission (2002 bis 2008) gibt darüber hinaus wichtige Hinweise, wie „Demokratiebildung“ in der Schulpraxis verwirklicht werden und gelingen kann (siehe online unter URL: <http://blk-demokratie.de>; Stand: 15. 08.2017]).

Wenn man nun fragt, welche „demokratischen Kompetenzen“ es denn insbesondere sind, die durch „Demokratiebildung“ in der Schule gefördert werden sollen, so lassen sich m. E. folgende Aspekte nennen: Verantwortungsbereitschaft, Solidarität, Partizipation, Engagement, Befähigung zur Meinungsbildung und zur freien Meinungsäußerung, Bereitschaft zum kommunikativen Diskurs, Kritikfähigkeit, Eintreten für die Rechte und den Schutz von Minderheiten, Stellung beziehen gegen Diskriminierung und Ausgrenzung sowie die umfassende Kenntnis und Beachtung der Kinder- und Menschenrechte. Die „Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik“ hebt die enge Verbindung von „Demokratiebildung“ und „Menschenrechtsbildung“ hervor und führt aus, dass beide „nur miteinander verwirklicht“ werden können (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK 2017).¹⁰⁸ Des Weiteren fallen in den Bereich der „Demokratiebildung“ in dem hier verstandenen Sinne auch diejenigen Unterrichtsthemen, die auf eine umfassende „Medienbildung“ hin ausgerichtet sind, da ohne eine differen-

108 Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK (DeGeDe) (2017): Was ist Demokratiepädagogik? Eine funktionale Bestimmung. In: ABC zur Demokratiepädagogik; online unter URL: <http://degede.de/abc-demokratiepaedagogik0.0.html> [Stand: 15.08.2017].

zierte Kenntnis und praktische Kompetenz im Umgang mit den digitalen Massenmedien unserer Zeit, die immer auch ein kritisches Nachdenken über deren Chancen und Risiken mit einschließt, das Leben in einer modernen demokratischen Gesellschaft kaum vorstellbar ist. HIMMELMANN bezeichnet „Demokratie“ als „Lebensform“, als „Gesellschaftsform“ und als „Herrschaftsform“, deren Prinzipien es im Rahmen von Bildungsprozessen zu erlernen gelte (HIMMELMANN 2016, S. 33ff). Dabei gilt auch für FAUSER: „Für ‚Demokratie lernen‘ genügt Wissenserwerb allein nicht; gefordert ist Kompetenz im Sinne von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft, die erforderlich ist, um als mündiger, verantwortungsvoller Bürger in der modernen Welt bestehen und mitwirken zu können“ (FAUSER 2013, S. 1; vgl. auch BEUTEL/FAUSER 2007 und 2013). Für den Autor bezeichnet „Demokratiepädagogik ... eine pädagogische Aufgabe und einen normativen Anspruch für Erziehung und Schule insgesamt“, der sich nicht in fachbezogenem Lernen erschöpft (FAUSER 2013, ebd.). So kommt der Erziehungswissenschaftler zu folgendem Fazit: „Gute Schulen sind demokratische Schulen“ (ebd.). Dem ist – auch im Hinblick auf die Frage nach den wichtigsten Merkmalen von Schulen, die eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ realisieren wollen – unbedingt zuzustimmen.

FAUSER weist darauf hin, dass „Demokratiepädagogik“ in den vergangenen Jahrzehnten durchaus auch ein „Auslöser kontroverser Diskussionen“ gewesen sei, wobei inzwischen weitgehender Konsens über deren prinzipielle Notwendigkeit bestehe (vgl. FAUSER 2005, S. 3). Der Autor nennt folgende Kritikpunkte an den gegenwärtigen Konzepten der „Demokratiebildung“, die vermutlich in Teilen bis heute aktuell geblieben sind: Sie seien zum einen „noch immer zu stark wissens- und zu wenig kompetenz- und handlungszentriert“, zum anderen zu sehr „auf das Fach [Politik] und zu wenig auf die Schule als ganze eingerichtet“ und schließlich „zu stark an Aufklärung über Politik und zu wenig an Verantwortung für Demokratie“ orientiert (ebd., S. 6). Diese Einschätzung ist – auch angesichts der heutigen Schulwirklichkeit – zweifellos in weiten Bereichen zutreffend. Umso mehr sind die Schulen der Gegenwart aufgefordert, der „Demokratiebildung“ in dem oben geschilderten *ganzheitlichen* Sinne einen zentralen Stellenwert beizumessen. Angesichts der aktuellen *Bedrohungen*, denen die westlichen Demokratien heute von verschiedenen Seiten her ausgesetzt sind (vgl. Kap. 1.1), ist eine gründliche und konsequente „Demokratiebildung“ in den Schulen unserer Zeit m. E. wesentlich und unverzichtbar. Insofern können Lehr-/Lerninhalte, die mit dem großen Themenbereich der „Demokratiebildung“ in Verbindung stehen, einen wichtigen Beitrag zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten, der heute notwendiger und dringlicher erscheint denn je.

4. Inklusive Bildung

Ogleich dieser Bereich von Lehr-/Lerninhalten auch unter der „Sozialen Bildung“ oder der „Demokratiebildung“ subsumiert werden könnte, sei ihm hier aufgrund der besonderen Aktualität und Brisanz des Themas „Inklusion“ für die heutige Schule ein eigener Themenbereich gewidmet. Dies entspricht nicht nur der Tatsa-

che, dass „Inklusion“ in den Schulen der Gegenwart eine strukturell ermöglichte und pädagogisch gestaltete alltägliche *Erfahrung* für viele Schülerinnen und Schüler ist, sondern auch der Überzeugung, dass „Inklusion“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus auch zu einem *Unterrichtsthema* gemacht werden sollte. Hierbei geht es letztlich um die Förderung inklusiver Haltungen und Kompetenzen, die mit einer grundlegenden *Akzeptanz und Wertschätzung von Vielfalt* in allen ihren individuellen und gruppenspezifischen Ausprägungen verbunden sind. Eine „inklusive Bildung“ in der Schule der Gegenwart folgt dem Grundsatz, aktiv „gegen alle Formen von Exklusion und Marginalisierung, Disparität und Ungleichheit bei Zugang, Teilhabe und Lernergebnissen“ einzutreten, wie es in der „Bildungsagenda 2030“ formuliert wird (vgl. DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016, S. VIII). Somit rückt das alltägliche Bemühen um eine konsequente Inklusion von Kindern und Jugendlichen *mit* und *ohne* Behinderungen in die soziale Gemeinschaft der Klasse und der Schule, aber auch die Ermöglichung von möglichst umfassender Teilhabe an Bildungsinhalten, Lernprozessen und kulturellen Angeboten in und außerhalb der Schule in den Mittelpunkt des Themas „Inklusion“ als eines zeitgemäßen Lehr- und Lerninhaltes.

In diesem Sinne können Schulkinder von Anfang an eine *Wertschätzung* der Bildungs- und Teilhabebedürfnisse von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen, Behinderungen und chronischen Erkrankungen entwickeln, die durch eine inklusive Beschulung in der Gemeinschaft *aller* Kinder und Jugendlichen, aber auch durch eine bewusste Thematisierung von „Inklusion“ im Rahmen unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse aktiv gefördert wird. In einem weiteren Sinne bezieht sich „inklusive Bildung“ aber auch auf die prinzipielle Vielfalt der Begabungen und individuellen Leistungsmöglichkeiten *aller* Schülerinnen und Schüler, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht in ein *Konkurrenzverhältnis* miteinander gebracht, sondern zu Kooperation, Solidität, Gemeinsinn und gegenseitiger Unterstützung ermutigt werden. Dies schließt auch die wertschätzende „Inklusion“ von Kindern und Jugendlichen ein, die aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, ihres kulturellen oder religiösen Hintergrundes, ihrer Muttersprache oder ihrer Hautfarbe sowie ihrer Geschlechtsidentität oder ihrer sexuellen Orientierung der Gefahr von Marginalisierung, Diskriminierung und Gewalt ausgesetzt sind. Auch die Gleichberechtigung der Geschlechter, im schulischen Kontext also in der Regel von Mädchen und Jungen, darf im Rahmen „inklusive“ Lehr- und Lerninhalte nicht fehlen. Auch hier sind die Prinzipien einer „gleichberechtigten“, „nicht diskriminierenden“ und „vorurteilssensiblen“ Bildung unbedingt zu beachten. Nur so kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im umfassenden Sinne verwirklicht werden, die *alle* Kinder und Jugendlichen *willkommen* heißt, sie so, wie sie sind, *bedingungslos annimmt*, *achtet* und *wertschätzt*, und sie – ihren individuellen Möglichkeiten gemäß – umfassend *fördert*.

5. Inter- und transkulturelle Bildung

Nicht allein vor dem Hintergrund der weltweiten Migrations- und Fluchtbewegungen – insbesondere von Menschen aus den von Krieg, Gewalt, Hunger und Armut bedrohten Regionen der Erde, aber auch aus den vom globalen Klimawandel existentiell

betroffenen Weltteilen – in die Länder der sog. „westlichen Welt“ gewinnt die „inter- und transkulturelle Bildung“ in den Schulen der Gegenwart an aktueller Bedeutung. Da das Leben in einer *multiethnischen* und *multikulturellen* Gesellschaft immer schon die Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen, mit divergierenden weltanschaulich-religiösen Sichtweisen sowie mit – zunächst oftmals wechselseitig befremdlich wirkenden – Sitten, Bräuchen und Traditionen mit sich bringt, ist eine Thematisierung dieser „kulturellen Vielfalt“ im Rahmen schulischer Bildung heute unverzichtbar. Das „interkulturelle Klassenzimmer“ (SCHAEFER/SCHNABEL 2008) ist längst Wirklichkeit, die einer professionellen Thematisierung im Unterricht bedarf. Eine wichtige Voraussetzung für die „Integration“ bzw. „Inklusion“ von Menschen mit Fluchterfahrung ist nach BÖHMER die Bereitschaft, „Geflüchtete als kompetente Gesprächs- und LernpartnerInnen an[zu]erkennen“ (BÖHMER 2016, S. 93). Hierbei kommt es m. E. entscheidend darauf an, Kinder und Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund als Expert/innen für vielfältige Kulturen wertschätzend in den Unterricht einzubeziehen.

„Interkulturelle Bildung“ ist immer zunächst eine aufklärende Bildung, in der es um die Vermittlung von Informationen und Wissen und um die Anbahnung von Verständnis für den jeweils anders geprägten Menschen vor dem Hintergrund seiner „kulturellen“ Traditionen, aber auch um eine grundlegende Anerkennung seiner je unterschiedlichen Sinn- und Wertorientierungen gehen muss. Dass dies nicht ohne Widersprüche, Spannungen und Konflikte vonstattengehen kann, liegt in der Natur des Themas begründet. Hier sollte eine „wertschätzende Pädagogik“ nichts beschönigen oder glätten, was sich von der Sache her als widersprüchlich erweist oder unvereinbar nebeneinander steht. Es sollte jedoch stets das Bemühen erkennbar sein, *jedem* Menschen im Rahmen der eigenen Möglichkeiten mit Achtung, Wertschätzung und Respekt zu begegnen. Wenn eine Lehrperson diese Grundhaltung der „Wertschätzung“ gegenüber Menschen aus unterschiedlichen Kulturen überzeugend vorlebt, steigt durch ein „Lernen am Modell“ vermutlich die Wahrscheinlichkeit, dass auch Schüler/innen bereit sind, sogenannten „Fremden“ mit einer grundsätzlich offenen und toleranten Haltung zu begegnen. Dies ist natürlich nur dann möglich, wenn Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund die Grundrechte unserer freiheitlich-demokratischen Ordnung achten und sie nicht in unzulässiger oder rechtswidriger Weise verletzen. Andernfalls müssen die juristischen Möglichkeiten des demokratischen Rechtsstaates greifen, um die offene Gesellschaft und die parlamentarische Demokratie zu schützen.

Im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ geht es also um eine prinzipielle Anerkennung, Achtung und Wertschätzung von ethnischer und kultureller Vielfalt, die dem wachsenden Hass und der blinden Gewalt gegen Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund bewusst entgegenwirkt. In diesem Sinne sollte eine „interkulturelle Bildung“ immer auch eine Bildung „gegen den Hass“ sein, wie die Friedenspreisträgerin CAROLIN EMCKE treffend formuliert (EMCKE 2016). „Dem Hass begegnen lässt sich nur, indem man seine Einladung, sich ihm anzuverwandeln, ausschlägt. Es gilt zu mobilisieren, was den Hassenden abgeht: genaues Beobachten, nicht nachlassendes Differenzieren und Selbstzweifel“, schreibt EMCKE (ebd., Einbandtext). Dieses Grundprinzip kann auch hinsichtlich einer

„interkulturellen Bildung“ Geltung beanspruchen, da diese sich nicht mit einfachen Parolen und Klischees zufrieden geben kann, sondern stets eine differenzierte Beobachtung und Analyse der gesellschaftlichen Zustände zur Aufgabe hat. So sollte im Rahmen einer Erziehung zu interkultureller „Toleranz“ der „Fremdenhass“, aber auch der „Hass“ und die „Gewalt“, die z. B. von fanatisierten „Islamisten“, „Rechts-extremisten“ oder „Linksautonomen“ ausgehen, bewusst und nachhaltig im Unterricht *thematisiert* werden, denn: „Am Hass zweifelnd lässt sich nicht hassen“, wie EMCKE zu Recht zu bedenken gibt (ebd., S. 11).

Für eine reflektierte und kritische Praxis des Umgangs mit dem Lehr-/Lernbereich „Multikulturalität“ in der Schule können die aktuellen Konzepte der „Interkulturellen Pädagogik“, wie sie etwa AUERNHEIMER entwickelt hat, oder auch der Ansatz der „Transkulturellen Pädagogik“, wie er vor allem von WELSCH vertreten wird, durchaus wertvolle Anregungen geben (vgl. AUERNHEIMER 2013, 2016; WELSCH 1997; vgl. auch GRÖHLICH 2006; NIEKE 2007; SCHNABEL/BIANCHI SCHAEFFER 2008; MECHERIL 2010 und 2016; LAMM 2017). AUERNHEIMER hat die „Leitmotive Interkultureller Pädagogik“ [sic] wie folgt zusammengefasst: Sie beinhalten vor allem „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft“ und „die Haltung des Respekts für die Andersheit“ (AUERNHEIMER 2016, S. 20). Als „übergeordnete Ziele“ der „interkulturellen Bildung“ nennt der Autor „die Befähigung zum interkulturellen Verstehen“ und „zum interkulturellen Dialog“ (ebd.). Hier klingen abermals Leitmotive einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an, die bereits in den vorangegangenen Kapiteln thematisiert und entwickelt wurden (vgl. besonders Kap. 4.2.1 und Kap. 4.2.2). In jedem Fall geht es im Rahmen einer „interkulturellen Bildung“ darum, die „interkulturelle Kompetenz“ (vgl. ebd., S. 118ff; vgl. ERL/ GYMNIH 2013, S. 6ff) der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines *aufgeklärten* Umgangs mit der Vielfalt der „Kulturen“ nachhaltig zu stärken, wodurch Kinder und Jugendliche im günstigen Fall eine wirksame *Resilienz* gegenüber extremistischen, fanatischen oder Gewalt verherrlichenden Ideologien entwickeln können. Insofern kann „inter- bzw. transkulturelle Bildung“ im besten Fall auch einen Beitrag zur *Prävention* gegen politische Radikalisierung, religiöse Fanatisierung und ideologisch motivierte Gewalt leisten, der in der heutigen Zeit zweifellos Not tut.

6. Globale Bildung

Wir leben heute in einer global vernetzten Welt, die auf allen Ebenen in einem Ausmaß miteinander verbunden, verwoben und verflochten ist, wie dies wohl in keiner Generation zuvor der Fall war. Eine zeitgemäße schulische Bildung und Erziehung kann über diese Tatsache nicht hinwegsehen, weshalb eine ausschließliche Fokussierung von Bildungsprozessen auf das Fortbestehen und die Weiterentwicklung der *eigenen* Gesellschaft mit ihren jeweiligen Werten, Zielen und Sinnperspektiven der heutigen Weltlage nicht mehr angemessen ist. Spätestens seit den Atomkatastrophen von Tschernobyl und Fukushima, aber auch im Zuge der großen Migrations- und Fluchtbewegungen des beginnenden 21. Jahrhunderts, welche die Menschheit rund um den Erdball in Bewegung gebracht und vor neue Herausforderungen gestellt haben, ist evident geworden, dass *alle* Erdteile der globalisierten Welt in einer vieldi-

mensionalen Relationalität und Interdependenz zueinander stehen, die auch im Bildungsbereich nicht ignoriert werden kann, sondern Berücksichtigung finden muss. Auch Bildung und Erziehung sehen sich heute hineingestellt in einen Zusammenhang „globaler Verantwortung“ (BECK 2016). Insofern ist auch die schulische Bildung am Beginn des 3. Jahrtausends herausgefordert, ihren Horizont zu weiten – und die *globale Perspektive* bewusst in ihre Planungen, Lehr-/Lerninhalte und Zielsetzungen mit einzubeziehen. Ein dafür notwendiger weltweiter Handlungsrahmen ist in der 2015 verabschiedeten „Bildungsagenda 2030“ der UNESCO erstmals in dieser komprimierten und weltweit verbindlichen Form formuliert worden, die von den meisten Staaten der Erde anerkannt wurde (vgl. Kap. 4.1.1). Die weltweite „Vernetzung“ und das „Zusammenrücken“ der Menschheit spiegelt sich auch in den *Schulen* der Gegenwart wider, die mit ihren „globalisierten Klassenzimmern“ (NIEHOFF/ÜSTÜN 2011) ebenfalls eine Erweiterung erleben, die zugleich mit großen Herausforderungen verbunden ist (vgl. Kap. 4.1.5). Für den Unterricht und die Lehr-/Lerninhalte, die im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule zu vermitteln sind, birgt die fortschreitende „Globalisierung“ zweifellos wichtige Implikationen – und fordert neue Antworten und Gestaltungskonzepte.

Wenn man nun fragt, mit *welchen* pädagogischen Konzepten diesen globalen Herausforderungen heute begegnet werden kann, so ist hier in erster Linie an das Modell der „*Global Citizenship Education*“ zu denken, also der „*Weltbürgerschaftserziehung*“, die vor allem durch die „Global Education First“-Initiative von UN-Generalsekretär BAN KI-MOON im Jahr 2012 internationale Aufmerksamkeit erhalten hat (siehe online unter URL: <http://www.globaleducationfirst.org> [Stand: 16.08.2017]). Dieses Konzept, dessen Ursprünge sich bereits im ausgehenden 20. Jahrhundert ausmachen lassen (vgl. z. B. BOULDING 1988; REARDON 1988), fand seit der Jahrtausendwende auch in der bildungswissenschaftlichen Fachwelt zunehmend Beachtung (vgl. z. B. SEITZ 2002; OXFAM 2006; APPIAH 2008; WINTERSTEINER et al. 2015; GAUDELLI 2016). Obgleich sich unter dem Oberbegriff der „Global Citizenship Education“ im Einzelnen durchaus unterschiedliche Ansätze versammeln, stimmen doch die meisten dieser Konzepte grundsätzlich darin überein, dass es im Rahmen einer „globalen Bildung“ darum gehen müsse, die gemeinsamen menschheitlichen Interessen über alle nationalen, kulturellen, ethnischen und sonstigen Differenzmerkmale zwischen Menschen und Menschengruppen zu stellen – und das globale pädagogische Ziel zu verfolgen, Kinder und Jugendliche für die gemeinsamen Weltprobleme zu sensibilisieren. Dies bedeutet auch, junge Menschen auf dem Weg einer „globalen Bildung“ in die Lage zu versetzen, sich umfassend über die wichtigsten Weltthemen zu informieren, globale Themen kompetent zu beurteilen und auf dieser Grundlage Handlungsbereitschaften zu entwickeln, die zu einem globalen Engagement führen können. Die UNESCO bezeichnet die „Global Citizenship Education“ als eine „Emerging Perspective“ von weitreichender Bedeutung – und hat dieses Konzept zu einer ihrer „pädagogischen Leitlinien“ erklärt (UNESCO 2013, S. 1¹⁰⁹; vgl. auch GROBBAUER 2016, S. 18). In der bereits erwähn-

109 Online unter URL: <http://unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf> [Stand: 16.08.2017].

ten „Bildungsagenda 2030“ werden die Ziele von „Global Citizenship Education“ mit prägnanten Worten umschrieben, die hier nahezu vollständig wiedergegeben werden sollen, da sie m. E. das *Kernanliegen* dieses aktuellen pädagogischen Ansatzes exakt beschreiben: „Weltbürgerschaftsbildung zielt darauf ab, Lernende mit folgenden Kompetenzen auszustatten: a) Fundierte Kenntnis der globalen Themen und universellen Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt; b) kognitive Fähigkeiten, um kritisch, systematisch und kreativ zu denken unter Anwendung eines Ansatzes ..., der unterschiedliche Dimensionen, Perspektiven und Blickwinkel von Themen anerkennt; c) Nicht-kognitive Fähigkeiten einschließlich sozialer Kompetenzen, der Fähigkeit zu Empathie und Konfliktlösung, ... kommunikative Kompetenzen und Befähigung zum Netzwerken und Interagieren mit Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, Herkunft, Kultur und Perspektiven; und d) verhaltensbedingte Fähigkeiten zu gemeinsamem und verantwortungsvollem Handeln und Streben nach dem Wohlergehen aller“ (UNESCO 2013, zit. nach DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2016, S. 22).

Es ist unschwer zu erkennen, dass die oben genannten „Kompetenzen“ weitgehend mit den im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu entwickelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften übereinstimmen, wobei sich die sog. „globalen Kompetenzen“ explizit auf die Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit der globalisierten Welt und ihren vielfältigen Themen, Problemen und Herausforderungen beziehen. Auch die österreichische UNESCO-Kommission hebt hervor, dass es bei der „Global Citizenship Education“ um die Vermittlung von „Wissen, Kompetenzen, Werte[n] und Einstellungen“ gehe, welche die jungen Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit ansprechen und betreffen (ÖSTERREICHISCHE UNESCO-KOMMISSION 2014, S. 37ff).¹¹⁰ Diese Vorstellung entspricht z. B. auch dem Konzept von „Global Citizenship“, das OSLER/STARKEY am Beginn des 21. Jahrhunderts entwickelt haben – und das den Begriff der „Citizenship“ in dreifacher Hinsicht ausdifferenziert: 1. als „Status“, 2. als „Gefühl“ und 3. als „Praxis“ (OSLER/STARKEY 2005; vgl. ebd., S. 22f). Der *Status* der Zugehörigkeit zu einer „Citizenship“ ist heute im Sinne der „Staatsbürgerschaft“ immer noch stark an den „Nationalstaat“ gebunden, wobei Beispiele wie die „EU-Bürgerschaft“ zeigen, dass diese Grenzen auch ausgeweitet werden können – in letzter Konsequenz bis hin zu einer „Weltbürgerschaft“. Darüber hinaus impliziert „Citizenship“ auch ein „Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft von Mitbürgerinnen“ (ebd., S. 23). Auch dieses „Zugehörigkeitsgefühl“ kann im Rahmen einer „Weltbürgerschaftserziehung“ auf die globale „Weltgemeinschaft“ ausgeweitet werden. „Schließlich – und das ist für den Unterricht die entscheidende Ebene – kann *citizenship* auch als eine *Praxis* betrachtet werden“ (ebd.). Nur durch „eigene praktische Beteiligung“ können dieser Auffassung zufolge Lernende „das Bewusstsein erlangen, dass sie eine Möglichkeit haben, ‚den Lauf der Welt‘ zu beeinflussen“

110 ÖSTERREICHISCHE UNESCO-KOMMISSION (Hg.) (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: OEUK. Online unter URL: <http://www.unesco-schulen.at> [Stand: 16.08.2017].

(ebd.). In diesem Sinne ist „Global Citizenship Education“ auch „eine *transformativ* Bildung, d. h. eine Bildung, die die Lernenden nicht nur in die Welt einführt, wie sie ist, sondern sie auch dazu befähigt, an ihrer Umgestaltung teilzunehmen“ (ebd., S. 24). Dieser Ansatz der reflektierten Handlungsorientierung, der Anteil nehmen der Mitgestaltung und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit bei der Verwirklichung „globaler Bildung“ entspricht in vollem Umfang den Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen dieser Studie entwickelt wurden (vgl. Kap. 4.2.1). Insofern kann der Ansatz der „Global Citizenship Education“, wie er von der UNESCO beschrieben und befürwortet wird, m. E. durchaus einen wichtigen Beitrag zur näheren Bestimmung, aber auch zur Umsetzung der Lehr- und Lerninhalte leisten, die im Kontext „globaler Bildung“ für eine zeitgemäße und umfassende „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind.

7. Ökologische Bildung

Ein weiterer Themenbereich, der im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ konstitutiv und unverzichtbar ist, ist derjenige der „Ökologischen Bildung“ oder „Umweltbildung“, die im Rahmen des UNESCO-Konzepts einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eine zentrale Stellung einnimmt (vgl. Kap. 4.1.1). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die „Achtung“ der natürlichen Umwelt und die „Wertschätzung“ der natürlichen Ressourcen ein wichtiges Element im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ darstellen. Diese Feststellung gründet in der Überzeugung, dass es zu den vordringlichsten Aufgaben der Menschheit gehört, sich aktiv für den Erhalt und den Schutz der natürlichen Umwelt, der Tier- und Pflanzenwelt sowie des gesamten Ökosystems der Erde einzusetzen. Die katastrophalen Folgen einer nicht von „Achtung“ und „Wertschätzung“ der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen getragenen Wirtschafts- und Lebensweise sind hinlänglich bekannt und belegt, auch wenn sie neuerdings von gewissen politischen „Mächten“ grundlegend in Frage gestellt oder geleugnet werden. Auch heute noch wird – wie GRUHL bereits vor einem halben Jahrhundert anmahnte – unser Planet „geplündert“ und bis heute hält der „Kampf ums Überleben“ der Menschheit an (GRUHL 1975, S. 312). So ist auch heute noch das „irdische Gleichgewicht“ von einer unsere natürlichen Lebensgrundlagen zerstörenden weltweiten „Todesmaschinerie“ nachhaltig bedroht (GRUHL 1982, S. 286). Nicht zuletzt der aktuelle Bericht an den „Club of Rome“ (RANDERS 2014), der eine „globale Prognose für die nächsten 40 Jahre“ vorgelegt und erneut an die „Grenzen des Wachstums“ erinnert hat, macht unmissverständlich deutlich, dass nur ein nachhaltiges weltweites Umdenken und ein entschiedenes gemeinsames Handeln die Menschheit davor bewahren kann, weiterhin „friedlich in die Katastrophe“ zu schlittern, wie STROHM einmal formulierte (STROHM 1973/2011). Nach Auffassung führender Wissenschaftler hat sich die Menschheit bereits heute an einen Punkt in der Weltgeschichte manövriert, an dem wir „mit der drohenden Katastrophe leben“ müssen, „ohne die Hoffnung zu verlieren“, wie RANDERS treffend formuliert (RANDERS 2014, S. 404). Allen düsteren Prognosen zum Trotz ist sein Bericht dennoch von der Hoffnung getragen, dass wir „gemeinsam ... eine bessere

Welt erschaffen“ können (ebd., S. 405), wenn wir die Zeichen der Zeit erkennen und ökologisch verantwortungsvoll handeln.

Wie bereits in den anderen Lehr-/Lernbereichen, so ist auch im Bereich der „ökologischen Bildung“ eine ganzheitliche und mehrdimensionale Herangehensweise erforderlich, welche Kinder und Jugendliche in ihren Haltungen und Einstellungen, ihrem Wissen und Können, ihrer Motivation und Handlungsbereitschaft und in ihrem Engagement für Natur und Umwelt nachhaltig unterstützt und fördert. Konzeptionelle Ideen und schulpraktische Handreichungen dazu liegen bereits vor.¹¹¹ Im Bereich der „ökologischen Bildung“ geht es also zunächst um die Entwicklung von umweltfreundlichen „Einstellungen“, die bei vielen Kindern und Jugendlichen – wie etwa die Anhörungen im Rahmen der beiden „Weltkindergipfel“ von 1990 und 2002 in New York¹¹² gezeigt haben – heute bereits schon früh vorhanden sind. Im Rahmen einer zeitgemäßen „ökologischen Bildung“ erscheint es sinnvoll, einen achtsamen Umgang mit der Natur frühzeitig anzubahnen und zu ermöglichen, auf dessen Basis eine grundsätzliche Haltung der „Achtsamkeit“ und „Wertschätzung“ der Natur und ihrer Ressourcen entwickelt werden kann. Gleichzeitig kann eine „ökologische Bildung“ dazu ermutigen, die Möglichkeiten und Grenzen des Ökosystems der Erde bewusst wahrnehmen und respektieren zu lernen – und gleichzeitig die Chancen einer nachhaltigen Lebensweise für die Zukunft unseres Planeten auszuloten und zu ergreifen. In seinem Buch mit dem Titel „Achtsamkeit“, in dem LEONARDO BOFF „von der Notwendigkeit, unsere Haltung zu ändern“ spricht, bezeichnet der Träger des Alternativen Nobelpreises (*Right Livelihood Award 2001*) „Achtsamkeit“ als ein „neues Paradigma der Zivilisation“ und als eine „neue Weise des In-der-Welt-Seins“ (BOFF 2013, S. 53 und S. 57). Einer „Erziehung zur Achtsamkeit“ im Umgang mit der Natur spricht der Autor eine Schlüsselrolle für die Zukunft unseres Planeten zu (ebd., S. 193ff). „Achtsamkeit“ als eine „liebevolle Beziehung zu allem, was lebt und existiert“, ist für BOFF ein „kategorischer ethischer Imperativ“ – insbesondere für eine Pädagogik, die den gewaltigen ökologischen Herausforderungen unserer Zeit angemessen begegnen will. Hierzu kann im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht nur ein umfangreiches und fundiertes Wissen über ökologische Zusammenhänge und die Ausbildung eines umfassenden globalen Problembewusstseins beitragen, sondern auch die gemeinsame Entwicklung von Lösungsstrategien und Handlungskonzepten, die sowohl *innerhalb* der Schule als auch im *außerschulischen* Bereich Möglichkeiten zur aktiven Erprobung und Ausübung ökologischen Engagements bieten. Ob

111 Siehe z. B. den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ von 2016/ 2. Aufl., der von der Kultusministerkonferenz in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung herausgegeben wurde – und der fundierte didaktische Anregungen für unterschiedliche Altersstufen und Fächer enthält. Siehe auch das Internetportal „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, das eine Fülle konzeptioneller und schulpraktischer Programme und Materialien bereitstellt; online unter URL: <http://www.bne.de> [Stand: 17.08.2017].

112 Vgl. z. B. die Ausführungen zu den beiden „Weltkindergipfeln“ in New York unter URL: <http://www.agenda21-treffpunkt.de/thema/kindergipfel.htm> [Stand: 17.08.2017].

8. Friedensbildung

Der letzte und vielleicht wichtigste Themenbereich im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist zweifellos derjenige der „Friedensbildung“, die im Erfahrungsraum der unmittelbaren sozialen Umgebung der Schüler/innen beginnt, sich allmählich auf das weitere gesellschaftliche Umfeld ausweitet und schließlich bis zu den großen Menschheitsfragen im Kontext der Bestrebungen um einen „Weltfrieden“ reicht. „Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden“ – so lautet nach Angabe der UNESCO die zentrale Leitidee dieser weltweiten Organisation, welche in der Präambel zur UNESCO-Verfassung formuliert wurde, die am 16. November 1945 – noch unter dem Eindruck des zweiten Weltkrieges stehend – 37 Staaten der Welt unterzeichnet haben (vgl. online unter URL: <http://www.unesco.de/ueber-die-unesco.html> [Stand: 16.02.2017]). Dort heißt es weiter: „Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden“ (ebd.). Es ist evident, dass aus dieser globalen Idee der *Friedensbildung*, welche sich die „Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur“ zu ihrem Leitmotiv gewählt hat, ein hoher ethischer Anspruch und ein zentraler pädagogischer Auftrag an die Bildungssysteme der Länder ableitbar ist, der bis in die Schulen der Gegenwart hineinreicht – und sie auch heute noch vor große Herausforderungen stellt.

Was die „Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit“ betrifft, so steht dieser im Rahmen der „UN-Bildungsagenda 2030“ erneut formulierte Auftrag in voller Übereinstimmung mit dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ (vgl. Kap. 4.1.1). Will man eine solche „Friedenskultur“ gesamtgesellschaftlich und weltweit etablieren, so bedarf es der Schaffung und Einübung einer „friedlichen und gewaltfreien Kultur“ im täglichen Miteinander – gerade auch in den Bildungseinrichtungen unserer Zeit. Wenn man die Ziele der „Völkerverständigung“ und des „Friedens“ als zentrale Ziele von Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert anerkennt, so sind die Schulen der Gegenwart zu einer umfassenden „Friedensbildung“ aufgefordert, die mit einer Einübung in prosoziales und friedfertiges Verhalten im unmittelbaren Nahbereich der Schule beginnt, sich darin aber nicht erschöpfen darf. Im Sinne einer *globalen* „Friedensbildung“ muss es im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ auch darum gehen, den weltweiten „Frieden“ zwischen Völkern und Staaten, zwischen Ländern und Kontinenten, zwischen Kulturen und Traditionen sowie zwischen Religionen und Weltanschauungen zu thematisieren.

Hierfür existieren bereits verschiedene Konzepte, die auf unterschiedlichen theoretischen Grundannahmen beruhen. Einen aufschlussreichen Überblick über die Geschichte der „Friedenspädagogik“ vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis heute haben KÖSSLER und SCHWITANSKI vorgelegt (KÖSSLER/SCHWITANSKI 2014). Hinsichtlich der Ziele einer zeitgemäßen „Friedensbildung“ ist festzustellen, dass diese nach JÄGER prinzipiell darauf abzielt, „umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten“ (JÄGER 2014, S. 5; vgl. auch ders., 2013; GUGEL/JÄGER 2007). Dabei geht es nach

Auffassung JÄGERs vor allem darum, „konstruktive Formen der Auseinandersetzung mit den zwischenmenschlichen Konflikt- und Gewaltpotenzialen zu fördern und dadurch einen Beitrag zur Friedensfähigkeit von Menschen und Gruppen zu leisten“ (ders. 2014, ebd.). Der Autor legt seinem Konzept der „Friedensbildung“ folgende Zielvorstellungen zugrunde, die in prinzipiellem Einklang mit den Zielen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen (vgl. Kap. 4.2.1): 1. die Wahrnehmung von Konflikten als Chance für positive Veränderungen, 2. die Befähigung zu einem konstruktiven Umgang mit Konflikten, 3. die respektvolle Auseinandersetzung mit dem anderen, ggf. auch fremden Menschen, 4. das Erkennen verschiedener Formen von individueller und sozialer Alltagsgewalt, 5. die Auseinandersetzung mit den Ursachen, Begleiterscheinungen und Folgen von Krieg und 6. die Entwicklung von Visionen eines gemeinsamen Zusammenlebens in Frieden (vgl. ebd., S. 5f). Den Schulen als den zentralen Bildungsinstitutionen unserer Zeit kommt dabei die Aufgabe zu, „Lernräume für den Frieden“ zu schaffen (ebd., S. 4). WINTERSTEINER interpretiert „Friedenspädagogik“ als „transformativ Bildung“, die in erster Linie „Konflikttransformation“ im Nahbereich und in der globalisierten Welt zum Thema habe (vgl. WINTERSTEINER 2010, 2011). FRIETERS-REERMANN und LANG-WOJTASIK weisen darauf hin, dass es im Rahmen von „Friedenspädagogik“ vor allem um die Entwicklung einer „differenzsensiblen Kommunikations- und Konfliktkultur“ gehe (FRIETERS-REERMANN/LANG-WOJTASIK 2015, S. 7ff). Alle diese Ansätze sind für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos relevant.

Ein im Kontext von schulischer „Friedensbildung“ gut erforschter Ansatz ist das „Friedensstifter-Training“ von GASTEIGER-KLICPERA und KLEIN, dessen Wirksamkeit in mehreren Studien nachgewiesen werden konnte (GASTEIGER-KLICPERA/KLEIN 2016). Die Veröffentlichung von GRUBER, GRASSE und GUGEL zeigt neben theoretischen Grundlagen ebenfalls Praxisansätze der „Friedenspädagogik“ auf (GRUBER/GRASSE/GUGEL 2008). Weitere schulpraktische Gestaltungshinweise findet man in dem Praxishandbuch „Frieden lernen“ von EVERETT und STEINDORF (EVERETT/STEINDORF 2004). Schulpraktische Handreichungen bietet z. B. auch die „Servicestelle Friedensbildung“ der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg (online unter URL: <http://www.friedensbildung-bw.de/> [Stand: 18.08.2017]). Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass es zahlreiche Überschneidungen zwischen den Konzepten der „Friedensbildung“, des „Globalen Lernens“, der „Nachhaltigen Entwicklung“ und der „Gewaltprävention“ gibt, wobei in diesem Zusammenhang von positiven Synergieeffekten ausgegangen werden kann. Einen praxisnahen Zugang zur pädagogischen „Gewaltprävention“ in verschiedenen Altersgruppen bieten z. B. das dreibändige Werk von GUGEL (2007-2014), aber auch die Ansätze von SCHRÖDER/MERKLE (2017), JANNAN (2015, 2012), SCHUBARTH (2012), KILB (2012) MELZER/EHNIGER/SCHUBARTH (2011) sowie von BERTET/KELLER (2011). In allen diesen Konzepten wird die enge Verbindung von „Gewaltprävention“ und „Friedensbildung“ deutlich.

Es ist sicher kein Zufall, dass „Friedens-“ und „Menschenrechtsbildung“ oft im Zusammenhang genannt werden. Es sei in diesem Kontext nochmals ausdrücklich

darauf hingewiesen, dass die von nahezu allen Staaten der Welt unterzeichnete „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ von 1948 eine verbindliche ethische Grundlage für das „friedliche“ Zusammenleben der Menschen, der Völker und der Nationen dieser Erde bildet, auf die sich auch eine „Friedensbildung“ in den Schulen der Welt beziehen kann. Die Feststellung von Artikel 1 der „UN-Menschenrechtserklärung“, dass „alle Menschen frei und gleich an Würde und Rechten geboren sind“, impliziert die moralische Verpflichtung, „einander im Geiste der Brüderlichkeit“ zu „begegnen“ (vgl. Art. 2 der Allgemeinen Menschenrechte). „Friedensbildung“ sollte – wie bereits in Kap. 3.2 ausführlich dargelegt wurde – somit immer auch „Menschen-“ und „Kinderrechtsbildung“ sein. Nur so kann die Wirklichkeit von „Unfrieden“ und „Ungerechtigkeit“ in der Welt vor dem Hintergrund und unter dem Anspruch *universeller menschlicher Rechte* angemessen beurteilt, in Richtung einer Veränderung weiterentwickelt und nachhaltig transformiert werden.

Es würde sicherlich den Rahmen dieser Arbeit sprengen, hier die ganze Vielfalt an weltweit praktizierten Ansätzen der „Friedensbildung“ und „Friedenserziehung“ vorzustellen oder kritisch aufzuarbeiten. Am Schluss dieser Ausführungen sei jedoch noch darauf hingewiesen, dass sich viele dieser Konzepte als Teil einer globalen sozialen Bewegung verstehen, die sich in Initiativen wie der „Global Campaign for Peace Education“¹¹⁵ zusammengeschlossen hat, um „the myriad of public peacemakers committed to creating cultures of peace throughout the world“ im Dialog zusammenzuführen – und in ihrem gemeinsamen Streben nach einer weltweiten „Friedensbildung“ zu vereinen (LUM 2013, S. 121; zit. nach JÄGER 2014, S. 3). Diesem Ziel sieht sich auch eine moderne „Pädagogik der Wertschätzung“ verpflichtet, da angesichts der „Möglichkeit unserer endgültigen Vernichtung“ durch die „atomare Drohung“ (ANDERS 1981), die bis heute aktuell ist, nur ein aktives Bemühen um eine Erziehung zum „Frieden“, wie es die Konzepte der „Friedensbildung“ in den Schulen vorsehen, etwas entgegenzusetzen vermag. Die „Wertschätzung von Völkerverständigung und Frieden“ wurde bereits oben als zentrales Ziel einer verantwortungsvollen Bildung im 21. Jahrhundert benannt (vgl. Kap. 4.1). Wenn eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart einen Beitrag hierzu leisten kann, so hat sie ihren Sinn nicht verfehlt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die im Rahmen von „Säule 3.1“ grob umrissenen „Lehr- und Lerninhalte“ eine zentrale Rolle bei der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ spielen, weshalb ihnen hier ein etwas breiterer Raum gegeben wurde. Es bedarf wohl kaum der Erwähnung, dass die oben dargestellten acht Themenbereiche sich in der Unterrichtspraxis in vielfältiger Weise überschneiden, überlappen und gegenseitig befruchten können. Eine Vermittlung der o. g. Lehr-/Lerninhalte kann sowohl in fachbezogenen als auch in überfachlichen Unterrichtskontexten geschehen. Obgleich die im Rahmen dieser „Säule“ benannten Themenbereiche *prinzipiell* in den neuen Bildungsplänen der Länder vorgesehen sind, muss es dennoch fraglich erscheinen, ob die o. g. Lehr-/Lerninhalte in der Unterrichtspraxis auch *tatsächlich* in ausreichendem Umfang Berück-

115 Siehe online unter URL: <http://www.peace-ed-campaign.org> [Stand: 18.08.2017].

sichtigung finden. So wurden in der Forschung m. E. zu Recht Zweifel laut, ob die jeweils aktuellen Lehrplanreformen *de facto* von den Lehrpersonen in den Schulen auch wirklich in der Weise umgesetzt werden, wie es im Sinne der Bildungspläne vorgesehen ist (vgl. z. B. HÖHMANN 2002).

Insofern kann die vorliegende Studie *auch* einen Beitrag dazu leisten, angehenden oder bereits im Schuldienst tätigen Lehrpersonen den „Sinn“ und den „Wert“ dieser wichtigen und aktuellen Unterrichtsthemen, die zugleich den Zielen der „Bildungsagenda 2030“ im Wesentlichen entsprechen, *argumentativ* nahezubringen – und insbesondere deren grundlegende Bedeutung im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu verdeutlichen (vgl. auch Kap. 4.1.1). Dass „Bildung“ heute mehr sein muss als eine bloße Anleitung zur Beherrschung elementarer Kulturtechniken oder zum Erfüllen vorgegebener kognitiver Lernanforderungen im Rahmen einer konkurrenzorientierten „Leistungserziehung“, steht m. E. außer Frage. Dass andererseits eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ sich nicht in freundlichen Umgangsformen erschöpft, sondern einen breiten, auch *thematisch* akzentuierten Raum eröffnet, dürfte die vorliegende Studie deutlich gemacht haben. In dieser Hinsicht können die o. g. *personalen, sozialen, demokratischen, inklusiven, interkulturellen, globalen, ökologischen und friedenspädagogischen* Lehr-/Lerninhalte zweifellos Richtungen aufzeigen, in die sich eine Schule auch *inhaltlich* bewegen kann, die sich das Bemühen um die Realisierung einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik in ihr „Schulprogramm“ geschrieben hat. Es dürfte deutlich geworden sein, dass auch die „Lehr- und Lerninhalte“ in diesem Sinne eine wichtige „Säule“ einer „wertschätzenden Schule“ der Gegenwart bilden.

3.2 Lehr-/Lernmethoden

*„Lebendiges Lernen heißt:
zu leben, während ich lerne.“*

Ruth Cohn (1912-2010)¹¹⁶

Nach der vorangegangenen Analyse der „Lehr- und Lerninhalte“ im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ soll nun der Frage nachgegangen werden, mit welchen „Lehr- und Lernmethoden“ diese Inhalte angemessen vermittelt werden können. Im Hinblick auf das Verhältnis von „Lerninhalten“ und „Lernmethoden“ stellt ZIERER in seiner Interpretation der bereits erwähnten HATTIE-Studie über die Gelingensfaktoren schulischen Lernens Folgendes fest: „Wichtiger als das, *was* Lehrpersonen im Unterricht machen, ist, *wie* und *warum* sie es tun“ [Hervorhebungen A.P.] (ZIERER 2015, S. 23). Obgleich dieser These nicht in vollem Umfang zugestimmt werden kann, da neben den *Zielen* (dem „Warum“) und den *Methoden*

116 Dieses Zitat von RUTH COHN ist dem Band „TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn“ entnommen, das von CORNELIA LÖHMER und RÜDIGER STANDHARDT anlässlich des 80. Geburtstages der Verfasserin im Jahre 1992 erstmals veröffentlicht wurde (LÖHMER/STANDHARDT 1995, 3. erweiterte Aufl., S. 13).

(dem „Wie“) zweifellos auch die Frage nach den *Inhalten* (dem „Was“) des Unterrichts von grundlegender Relevanz ist (vgl. Säule 3.1), ist wohl doch ein Fünkchen Wahrheit an der o. g. These. Sofern nämlich Ziele, Inhalte und Methoden von Erziehung und Unterricht – gerade auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – von Schüler/innen als *nicht kongruent* erlebt werden, ist nicht davon auszugehen, dass die Inhalte und Ziele einer solchen Pädagogik glaubwürdig vermittelt werden können. Insofern sind auch die „Lehr- und Lernmethoden“ als ein wichtiger Faktor einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu betrachten.

Wenn man der Frage nachgeht, wodurch sich „guter Unterricht“ auszeichnet, so bietet es sich an, zunächst einen Blick auf die Unterrichtsforschung zu werfen, bei der stets auch die „Lehr-/Lernmethoden“ hinsichtlich ihrer Ausgestaltung und ihrer Wirksamkeit auf den Prüfstand gestellt werden. Die Frage, was „guter Unterricht“ ist, hat die Unterrichtsforschung in den letzten Jahrzehnten immer wieder beschäftigt – und je nach Sichtweise und Standpunkt zu unterschiedlichen methodisch-didaktischen Konzeptualisierungen und Schwerpunktsetzungen geführt (vgl. z. B. EICHORN 2017; MEYER 2016; GOLD 2015; KUEN/SCHWARZMANN 2013; HELMKE 2016, 2015, 2007, 2006; ESSLINGER-HINZ/UNSELD/FISCHER/REINHARD-HAUCK/RÖBE/KUST/DÄSCHLER-SEILER 2007). „Guter Unterricht“ – da ist den zuletzt genannten Autor/innen zweifellos zuzustimmen – ist zunächst immer eine „Planungsaufgabe“, die mit Sorgfalt die „Ausgangslage“ der jeweiligen Klasse wahrnimmt, die „Lernvoraussetzungen“ der einzelnen Schüler/innen berücksichtigt, den „Unterrichtsgegenstand“ sachgerecht und altersangemessen aufbereitet, die „Zielperspektiven“ und die zu fördernden „Kompetenzen“ gewissenhaft klärt, „Methoden“ und „Medien“ zielführend auswählt und schließlich auch Möglichkeiten ins Auge fasst, den Unterricht einer gründlichen „Reflexion“ bzw. „Evaluation“ zu unterziehen (vgl. ESSLINGER-HINZ/UNSELD/FISCHER et al. 2007, Kap. 1-6). Andererseits ist „guter Unterricht“ aber immer auch ein Resultat von förderlichen *Einstellungen*, *Haltungen* und *Verhaltensweisen* von Lehrpersonen, die im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von einer grundlegenden Achtung, einer bedingungslosen Wertschätzung und einer umfassenden Anerkennung gegenüber Schülerinnen und Schülern getragen sind, aber auch mit einer *situativen Achtsamkeit* einhergehen, welche durch keine noch so gute Planung ersetzt werden kann. Wie bereits ausgeführt, entfaltet sich „pädagogischer Takt“ immer nur situativ, personenbezogen und gleichsam intuitiv in der jeweils besonderen, einmaligen und nicht vollständig planbaren Unterrichtssituation, was von der einzelnen Lehrperson ein hohes Maß an geistiger Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Wachsamkeit und Wahrnehmungsfähigkeit sowie einen beträchtlichen Grad an emotionaler Feinfühligkeit und sozialer Empathie verlangt (vgl. Kap. 4.2.2). Wenn „gute Planungen“ *einerseits* und „gute Haltungen“ im Sinne von wertschätzenden Einstellungen und achtsamen Verhaltensweisen *andererseits* zusammenkommen, so sind zweifellos günstige Voraussetzungen dafür gegeben, einen von „Wertschätzung“ getragenen Unterricht zu realisieren.

Es wird ein weiteres Mal deutlich, dass auch im Bereich der „Lehr- und Lernmethoden“ die *Haltungen* und *Einstellungen* von Lehrpersonen entscheidend zur Qualität schulischen Lernens beitragen. So stellt auch ZIERER in seiner bereits erwähnten Analyse der „Kernbotschaften“ aus JOHN HATTIES Studie „Visible Learning“

fest: Die Haltungen der Lehrperson sind für die Qualität des Unterrichts entscheidend“ (ZIERER 2015, S. 6). Nach ZIERER sind nicht primär die „Lehr-/Lernmethoden“ selbst, sondern immer auch die *Lehrpersonen*, die diese „Methoden“ auswählen und zur Anwendung kommen lassen, die entscheidenden Faktoren für gelingende Lernprozesse. „Es sind die ‚passionate and inspired teachers‘, die ‚leidenschaftlichen Lehrpersonen‘, welche den größten Einfluss auf die Lernenden haben“, stellt der Autor m. E. zu Recht fest (ZIERER 2015, S. 6). Dabei zählt nicht allein ihr Fachwissen, sondern – wie bereits dargelegt – vor allem auch ihre Dialog- und Beziehungsfähigkeit (vgl. Kap. 4.2). „Der Expertenlehrer ist nicht zwangsläufig derjenige, der ein ausgeprägtes Fachwissen hat. Sondern er muss auch in der Lage sein, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und eine Beziehung aufzubauen“, konstatiert auch ZIERER (ZIERER 2015, S. 22). „Methodenkompetenz“ ist hierbei keine isolierte oder technokratisch anzuwendende Größe, vielmehr gilt – um nochmals ZIERER zu zitieren: „Das Zusammenspiel von Fachkompetenz, pädagogischer Kompetenz und didaktischer Kompetenz ist damit gemeint“ (ebd.). Insofern bleibt festzuhalten, dass auch bei der Frage der „Passung“ von Lehr-/Lerninhalten und Lehr-/Lernmethoden der *Lehrerpersönlichkeit* eine entscheidende Rolle zukommt, die im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ durch kein noch so effektives „programmiertes Lernen“ ersetzt werden kann.

Ein weiteres Merkmal „wertschätzenden Unterrichts“ besteht zweifellos in einer ausgewogenen Balance zwischen *individuellen* und *kooperativen* Lernformen. Hierzu stellen ESSLINGER-HINZ/UNSELD/FISCHER et al. aus lerntheoretischer Sicht fest: „Lernen ist ein aktiver Prozess des einzelnen Individuums, der sich auch innerhalb einer Klasse oder Lerngruppe ungleichzeitig und in verschiedenen Tempi und Zeitabläufen vollzieht“ (ESSLINGER-HINZ/UNSELD/FISCHER et al. 2007, S. 37). Die Kunst der angemessenen Methodenauswahl besteht nun darin, im Unterrichtsverlauf nicht nur einen ausgewogenen Wechsel der Sozialformen zu vollziehen, sondern auch der Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe methodisch-didaktisch adäquat zu begegnen. „Es gehört zu den großen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer, das Lernarrangement so zu gestalten, dass sich die Klasse einerseits als Lerngruppe bzw. Lerngemeinschaft verstehen kann und andererseits die Vielfalt der Voraussetzungen (Heterogenität) so aufgenommen wird, dass individuelle Lernwege möglich werden bzw. bleiben“, wie die Autoren zu Recht feststellen (ebd.). Gerade angesichts zunehmend heterogener Lerngruppen im Zuge der „Inklusion“ kommt dieser methodisch-didaktischen „Herausforderung“ in den Schulen der Gegenwart eine wachsende Bedeutung zu.

Hinsichtlich der Frage nach „Unterrichtsmethoden“, die den Intentionen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entsprechen, kann des Weiteren auf das Grundprinzip der „Ganzheitlichkeit“ in dem Sinne verwiesen werden, wie es in Kap. 3 dieser Studie anthropologisch grundgelegt und pädagogisch entfaltet wurde. Im Rahmen eines „wertschätzenden Unterrichts“ muss es also immer darum gehen, Kinder und Jugendliche in ihrer „Vieldimensionalität“ anzusprechen – und das heißt vor allem, unterrichtliche Aktivitäten von Schüler/innen nicht auf die rein „kognitive“ Dimension zu beschränken, sondern immer auch die „emotionale“, die „soziale“, die „aktionale“ und die „physische“ Ebene des Menschseins in die metho-

dischen Überlegungen und Konzepte mit einzubeziehen. Dabei ist im Sinne der kritischen Anmerkungen von HORST RUMPF über „den zivilisierten Körper und sein Schulschicksal“ (RUMPF 1996, S. 8ff) ausdrücklich auch die Ebene der „Leiblichkeit“ des jungen Menschen zu berücksichtigen, was zweifellos nicht durch ein stundenlanges und regungsloses „Stillsitzen“, wie es der *traditionellen* „Lehr-/Lernmethodik“ entspricht, gewährleistet werden kann (vgl. PFISTERER 2003, S. 176ff). Insbesondere *Kinder* sind von Natur aus Bewegungswesen, denen längeres „Sitzen“ – vielfach auf starren und unergonomischen Schulmöbeln – zweifellos nicht gerecht wird. SINGER hat bereits vor geraumer Zeit darauf hingewiesen, dass „gehemmte Bewegung gehemmtes Lernen“ nach sich zieht und dass der „zurückgestaute Bewegungsdrang“ und die „motorische Einengung“ von Kindern regelrechte „Intelligenzhemmungen“ verursachen können, die im Extremfall zu „Schulversagen“ führen (SINGER 1973, S. 52ff). Auch BILLER sieht die „starke Vernachlässigung des Körpers bzw. Leibes in der Schule“ durchaus kritisch und mahnt die Beachtung gesundheitsfördernder Aktivitäten im Unterricht an (BILLER 1988, S. 198). So ist im Rahmen einer „wertschätzenden Pädagogik“ konsequent darauf zu achten, dass Kindern und Jugendlichen ausreichend Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten verschafft werden, die ihren salutogenetischen Grundbedürfnissen entgegenkommen. Ansätze wie das „bewegte Klassenzimmer“ oder die „bewegte Schule“¹¹⁷ gehen hier zweifellos in die richtige Richtung, da sie die Schüler/innen in ihren Bewegungsbedürfnissen ganzheitlich anerkennen und wertschätzen.

Ein Weiteres ist im Rahmen „wertschätzender Lehr-/Lernmethoden“ zu bedenken, das mehr die *psycho-soziale Dimension* des Menschseins betrifft. Die neurowissenschaftliche Forschung hat seit der Jahrtausendwende verstärkt darauf hingewiesen, dass bei der Gestaltung „gehirngerechter Lernprozesse“ eine Reihe von Faktoren zu beachten sei, auf die eine zeitgemäße Bildung und Erziehung Rücksicht nehmen sollte. So stellt etwa ULRICH HERRMANN fest, dass folgende biologisch vorgegebenen Grundeigenschaften des menschlichen Gehirns für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen von zentraler Bedeutung sind: 1. „Das Gehirn ist ein lebendes System. Es will wachsen und immer neue Verbindungen aufbauen. Dabei kann es beeinflusst, aber nicht gesteuert werden.“ 2. „Das Gehirn ist auf Sozialverhalten ausgerichtet ... Wichtig sind daher die Umgebung, die Atmosphäre usw., weil sie die periphere Wahrnehmung und damit das Lernverhalten steuern.“ 3. „Musterbildung ist ein konstruktiver Ordnungsprozess im Gehirn, der zugleich Sinn konstituiert. Das Gehirn wehrt sich gegen sinnlose Inanspruchnahme ...“ 4. „Emotionen bilden für die Musterbildung die entscheidende Grundlage. Emotionale (Ver-)Störungen sind daher höchst folgenreich für den ... Aufbau von neuronalen Repräsentationen“ (HERRMANN 2009, S. 165). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass HERRMANN eine grundlegende „neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens“ fordert (ebd., S. 148). Hier-

117 Vgl. zum „bewegten Klassenzimmer“ z. B. AUER (2017); KALISKI (2014); HAAG/KRÖGER (2014); SCHÖNHERR-DHOM (2014); BEIGEL/STEINBAUER (2005); vgl. zur „bewegten Schule“ z. B. ZOPFI (2016, 2015); OPPOLZER (2015); BRÖKELMANN (2013); MÜLLER (2010); ANRICH (2007).

bei sind insbesondere folgende Faktoren relevant, die ein „gehirngerechtes Lernen“ erst ermöglichen: Förderung von „Neugierverhalten“, „entspannte Atmosphäre“, „Spiel“, „kommunikatives Handeln“, Lernen in „Gemeinschaften und Gruppen“, „Vertrauen“, „Stärkung der Erwartung auf Erfolg“, „Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit“, „keine Furcht vor Fehlern“, „Belohnung“, „Spaß“, „Erfolgserlebnisse“ und „Motivation“ (ebd., S. 149ff). Zusammenfassend stellt HERRMANN fest: „Das Gehirn funktioniert um so besser, je attraktiver die Lernsituation empfunden wird, und die Attraktivität bemisst sich ... an der Abschätzung des zu erwartenden Erfolgs“ (ebd., S. 152). Nimmt man diese Aussage ernst, so ist unschwer zu ermessen, in welch hohem Maße schulische Misserfolgserlebnisse, z. B. durch „schlechte Noten“, das lebendige Lernen blockieren, konterkarieren und sogar verhindern können. Es wird außerdem deutlich, dass die *soziale, kommunikative* und *interaktive* Dimension des Lernens für „gehirngerechte“ Lehr-/Lernprozesse von zentraler Bedeutung sind. SCHIRP führt hierzu aus: „Soziale Interaktion und Kommunikation gehören zu den effektivsten Bestandteilen ‚gehirnfreundlicher‘ Lernarrangements“ (SCHIRP 2009, S. 251). So wird einmal mehr deutlich, dass auch im Bereich der „Lehr- und Lernmethoden“ nicht nur ein sozial-interaktives „Lernsetting“, sondern auch die Lehrerpersönlichkeit und ihre Beziehungsfähigkeit zentrale Faktoren darstellen, die durch keine noch so effektiven technischen oder instrumentellen „Lehr-/Lernarrangements“ zu ersetzen sind.

Es wurde bereits vorher darauf hingewiesen, dass die „Wertschätzung“ des *ganzen* Menschen in seiner kognitiven, emotionalen, sozialen, volitionalen und aktionalen Dimension im Bildungsprozess zu den konstitutiven Merkmalen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gehört (vgl. Kap. 3 und Kap. 4). Diese Grundannahme hat weitreichende Folgen für eine „wertschätzende Unterrichtsgestaltung“, die im Folgenden noch näher beleuchtet werden sollen. Wenn man also fragt, wodurch sich solche *ganzheitlich wertschätzenden* „Lehr- und Lernmethoden“ auszeichnen, die Kinder und Jugendliche in ihrer rationalen, affektiven, sozialen, physischen, motivationalen und aktionalen Dimension in gleicher Weise ansprechen, so können bestimmte Qualitätsmerkmale genannt werden, die aus den theoretischen Beschreibungen „guten“ Unterrichts zwar hinlänglich bekannt sind, aber dennoch in der täglichen Unterrichtspraxis m. E. auch heute noch vielfach vernachlässigt werden (vgl. PFISTERER 2003, S. 145ff). Es sei jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass jede Schule und jede Lehrperson im Sinne der „Methodenfreiheit“ letztlich *selbstständig* und *eigenverantwortlich* entscheiden kann und muss, welche „Lehr- und Lernmethoden“ sie in ihrem Unterricht vorwiegend anwendet – und auf welchen Wegen sie Lernprozesse von Schüler/innen wirksam initiiert, begleitet und evaluiert. Das „Methodenrepertoire“ sollte dabei nicht nur mit dem „Schulprofil“ der Einzelschule abgestimmt sein, sondern auch zu der individuellen Lehrerpersönlichkeit und der jeweils besonderen Lerngruppe in einem angemessenen Passungsverhältnis stehen. Da es hierfür kein allgemein gültiges „Rezept“ geben kann, sollen die nun folgenden Charakterisierungen von „wertschätzenden Lehr- und Lernmethoden“ lediglich als *Richtwerte* dienen, die für eine „wertschätzende“ Unterrichtspraxis Orientierung geben können. In diesem Sinne sollen nun die Qualitätsmerkmale „wertschätzender Methoden“ in anschaulicher Weise beschrieben werden.

Von „Wertschätzung“ der Kinder und Jugendlichen in ihrer „Violdimensionalität“ getragene „Lehr- und Lernmethoden“ zeichnen sich durch bestimmte Merkmale aus, die sich mit folgenden Stichworten – hier wiederum in meist adjektivischer Form – kurz und prägnant charakterisieren lassen:

Wertschätzende Lehr- und Lernmethoden

Abwechslungsreich, aktivierend, altersangemessen, anerkennend, anregend, anschaulich, attraktiv, bedürfnisorientiert, bewegungsorientiert, beziehungsorientiert, differenzierend, emotional ansprechend, entdeckenlassend, entwicklungsadäquat, erfahrungsorientiert, erlebnisnah, ermutigend, explorativ, fördernd, freilassend, ganzheitlich, gemeinschaftsbezogen, gendersensibel, gruppenspezifisch, handlungsorientiert, herausfordernd, hilfreich, individualisierend, interaktiv, interessant, jugendgerecht, kindgerecht, kommunikativ, kooperativ, kreativ, künstlerisch, lebensnah, lebensvoll, lernstandsbezogen, motivierend, Neugier fördernd, nicht langweilig, offen, ohne Druck, personenzentriert, phantasievoll, respektvoll, schülerzentriert, selbstbestimmt, selbststeuernd, sinnvoll, sozial integrativ, spannend, Spontaneität fördernd, teambezogen, traumasensibel, unterstützend, vielfältig, wertbezogen, wertschätzend, Zeit gebend, zeitgemäß, zielführend, zwanglos, zweckdienlich.

Im Gegensatz dazu lassen sich *nicht* von „Wertschätzung“ getragene „Lehr- und Lernmethoden“ – ebenfalls in stichpunktartig zusammenfassender Form – wie folgt kennzeichnen:

Nicht-wertschätzende Lehr- und Lernmethoden

Abgespalten, abstrakt, alleinlassend, altersunangemessen, Angst induzierend, antreibend, bedrängend, beurteilend, bevormundend, bewegungsfeindlich, Druck erzeugend, einengend, einfallslos, einseitig, eintönig, erlebnisfern, festlegend, fremdbestimmt, fremdgesteuert, freudlos, generalisierend, geschlossen, gleichschrittig, intellektualistisch, isolierend, kollektivistisch, konkurrenzorientiert, künstlich, langweilig, lebensfern, lehrerzentriert, Neugier behindernd, nivellierend, nicht ansprechend, nicht förderlich, nicht individualisierend, nicht interaktiv, nicht motivierend, nicht wertschätzend, nicht zielführend, nicht zweckdienlich, phantasielos, rationalistisch, Spontaneität verhindernd, stark lenkend, starr, stereotyp, stur, pauschalisierend, passiv, respektlos, rezeptiv, sinnlos, überfordernd, überformend, überlastend, unattraktiv, uninteressant, unkommunikativ, unkooperativ, unkreativ, unkünstlerisch, unsensibel, unterfordernd, unzeitgemäß, vereinzelt, Zeitdruck erzeugend, Zwang ausübend.

Es ist davon auszugehen, dass es auch in den Schulen der Gegenwart nicht wenige Kinder und Jugendliche gibt, die unter den „Lehr- und Lernmethoden“ ihrer Lehrer/innen *leiden* – und die *nicht* im Vollsinne des Wortes „leben, wenn sie lernen“ (vgl. COHN, siehe Anm. 116; vgl. BOHNSACK 2012; vgl. PFISTERER 2003). So stellt auch HERRMANN fest, die Orientierung an starren „Lehrplänen“ und nicht

an „neugierfördernden Lerngängen“ [sic] führe „in der Regel innerhalb der ersten zwei oder drei Schuljahre zum Nachlassen der Lust auf Lernen, die noch die Erstklässler beflügelt“ (HERRMANN 2009, S. 149). Von „Wertschätzung“ junger Menschen geprägte „Unterrichtsmethoden“ sollten deshalb stets dazu beitragen, dass Schüler/innen ihre *fachlichen* Kompetenzen in möglichst *neugierfördernder* und *lebensvoller* Weise erweitern und ausbilden können. Dabei sollte im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ konsequent darauf geachtet werden, dass auch die *motivationalen* Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen keinen Schaden nehmen, sondern immer wieder aktiv gefördert und gestärkt werden. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist in besonderer Weise darauf zu achten, dass die ursprüngliche „Lernmotivation“ und „Lernfreude“ bei Kindern und Jugendlichen langfristig erhalten bleiben, da sie zweifellos die wirksamsten Motoren für nachhaltigen „Lernerfolg“ und die Bereitschaft zu „lebenslangem Lernen“ darstellen. Bereits PESTALOZZI stellte fest: „Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gehen“ (PESTALOZZI 1746-1827; zit. nach GAMM 2017, S. 20ff). Die Aktualität dieser Aussage im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ liegt auf der Hand – und bedarf hier keiner weiteren Erläuterung. Dennoch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch die neurobiologische Forschung die Bedeutsamkeit der „Freude“ beim Lernen ausdrücklich hervorhebt – so z. B. HÜTHER, der in seiner neueren Veröffentlichung mit dem programmatischen Titel: „Mit Freude lernen – ein Leben lang“ feststellt, dass Kinder und Jugendliche durch „Freude“ nicht nur besser lernen, sondern dass die „Freude am Lernen“ im Grunde ein „Ausdruck der Freude am Leben“ sei (vgl. z. B. HÜTHER 2016, S. 67). In diesem Sinne kann die „Lernfreude“ von Schüler/innen ein Indikator für von „Wertschätzung“ getragene, gelungene Bildungs- und Erziehungsprozesse sein.

Somit bleibt abschließend festzuhalten, dass „Wertschätzung“ als *Ziel*, *Inhalt* und *Methode* eines zeitgemäßen pädagogischen Handelns verstanden werden kann, welches Kinder und Jugendliche einerseits in ihren Grundbedürfnissen wahrnimmt und in ihrer Vieldimensionalität anerkennt – und sie andererseits in ihrer Ganzheitlichkeit methodisch vielfältig anspricht, fördert und unterstützt. Somit erweist sich „Wertschätzung“ nicht nur als eine *berufsethische* und *pädagogische*, sondern zugleich als eine *inhaltsbezogene*, *didaktische* und *methodische* Kategorie, der im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ auf allen Ebenen eine zentrale Bedeutung zukommt.

SÄULE 4: Wertschätzende Leistungsrückmeldung

Da im Bereich der „Leistungsbeurteilung“, wie bereits in Kap. 4.1.4 ausgeführt, besonders gravierend, häufig unbedarft und mit für nicht wenige Schüler/innen nachhaltig negativen Folgen gegen die Grundideen einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik verstoßen wird, soll diesem Bereich von Schule im Rahmen der vorliegenden Studie eine eigene „Säule“ gewidmet werden. Dabei wird es zunächst darum gehen, unterschiedliche Aspekte und *Probleme* zu thematisieren, die im Zusammenhang mit den Themen „Leistung“, „Leistungsorientierung“, „Leis-

tungserziehung“, „Leistungsmessung“, „Leistungsbeurteilung“ und „Leistungsrückmeldung“ in der Schule relevant sind. Die mit diesem Themenkomplex verbundene Problematik soll dabei unter der Perspektive einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kritisch unter die Lupe genommen werden. In einem zweiten Schritt sollen dann konstruktive konzeptionelle *Möglichkeiten* aufgezeigt werden, wie eine zeitgemäße Praxis der „Leistungsrückmeldung“ gestaltet werden kann, die dem Anspruch einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gerecht wird und deren Leitideen entspricht. Dabei sollen kurzfristige und langfristige Formen der Leistungsrückmeldung Beachtung finden, wie sie sich im Schulalltag zeigen. Da diese „Säule“ gleichsam ein *Kernstück* einer „wertschätzenden Schule“ darstellt, sei den diesbezüglichen Ausführungen ein etwas breiterer Raum gegeben.

4.1 Probleme der Leistungsbeurteilung

*„Ich vergleiche nie ein Kind mit dem
anderen, sondern immer nur jedes
mit ihm selbst.“*

Johann Heinrich Pestalozzi (1790)¹¹⁸

In der Geschichte der Schule und ihrer Kritik war die „Leistungsbeurteilung“ ein durchaus umstrittenes Thema, das von Anfang an nicht nur starke Befürworter, sondern auch vehemente Gegner auf den Plan gerufen hat (vgl. PFISTERER 2003, S. 148ff). So ist es nicht erstaunlich, dass ANDREAS FLITNER den Begriff der „Leistung“ einmal als „eine Art Schlüsselwort hoher ideologischer Aufrüstung“ bezeichnet hat (FLITNER 1992, S. 10). Dennoch warnt der Autor vor einer vorschnellen begrifflichen Festlegung, denn „der Begriff der Leistung kann uns leicht in die Irre führen, weil er quantitativ und phänomenal ganz Verschiedenes“ meint (ebd., S. 12). Auch ZIEGENSPECK hatte bereits auf die „semantische Mehrdeutigkeit“ des Leistungsbegriffs hingewiesen und diese ausführlich entfaltet (ZIEGENSPECK 1973, S. 13ff). FLITNER führt aus, dass der gängige schulische „Leistungsbegriff“ den „Reichtum kindlicher Leistungsmöglichkeit“ unzulässig einschränke – und spricht von einer „Verengung der Leistungs- und Bewährungsmöglichkeiten“ durch die Schule, die Kindern in der Regel „nur schmale Bewährungspfade“ zur Verfügung stelle (FLITNER 1992, S. 13). Vor diesem Hintergrund entwirft FLITNER einen – gegenüber dem an unseren Schulen immer noch weit verbreiteten intellektualistisch *verengten* Begriffsverständnis – *erweiterten* „Leistungsbegriff“,

118 Aussage PESTALOZZIs gegenüber einem Besucher in Yverdon; zit. nach: MÜLLER-WIELAND, Marcel: Vergleiche nie ein Kind mit dem anderen; Schweizerische Lehrerzeitung, 82 (1978), Heft 10, S. 250. Der Autor merkt zu der Aussage PESTALOZZIs treffend an: „Dieses Wort PESTALOZZIs würde genügen, um eine Totalreform unseres Schulwesens in die Wege zu leiten“ (ebd.). Vgl. auch die Aussagen PESTALOZZIs zu seiner Idee der Individualbildung, in: PESTALOZZI, Johann Heinrich (1815): An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes. Ein Wort der Zeit. Gesammelte Werke in 10 Bänden. Zürich: Rascher; Bd. 6, S. 315ff und S. 291.

den er wie folgt definiert: „Leistung“ ist „jede Arbeit, jede Hervorbringung oder Tätigkeit, sei sie auf praktischem, sozialem, künstlerischem oder intellektuellem Gebiet, die bestimmten ‚Gütemaßstäben‘ entspricht“ (ebd., S. 10). Es ist unschwer zu erkennen, dass eine solche umfassende und ganzheitliche Bestimmung von „Leistung“ den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in hohem Maße entgegenkommt. Bereits vorher wurde ausgeführt, dass insbesondere die weit verbreitete Engführung und Begrenzung schulischer „Leistung“ auf die *kognitiven Aspekte* des Lernens einer Pädagogik nicht angemessen ist, die von der *ganzheitlichen* „Wertschätzung“ junger Menschen mit ihren vielfältigen Anlagen und besonderen Begabungen getragen ist. Insofern kann das von FLITNER formulierte *umfassende* „Leistungsverständnis“ durchaus als Grundlage einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ betrachtet werden.

Wenn man nun fragt, was es denn mit dem „Leistungsprinzip“ in der Schule auf sich hat, so ist zunächst unter historischer Perspektive Folgendes festzustellen: Das „Leistungsprinzip“ löste in der Geschichte der Bildung und Erziehung allmählich das noch bis ins 18. Jahrhundert geltende Prinzip der (adeligen oder bäuerlichen) „Herkunft“, der (vornehmen oder bescheidenen) „Geburt“ und des (gehobenen oder niederen) „Standes“ bei der Verteilung von Bildungschancen und darauf aufbauenden gesellschaftlichen Privilegien ab, was zweifellos als eine wichtige soziale Errungenschaft betrachtet werden kann. Mit der Einführung des „Leistungsprinzips“ sowie des daraus abgeleiteten „Berechtigungswesens“ war es erforderlich geworden, „Leistungen“ von Schüler/innen anhand vorher festgelegter Kriterien zu „bewerten“, sie in irgendeiner Form zu „messen“ und sie somit „vergleichbar“ zu machen. Die „Leistungsbeurteilung“ erfüllt somit in unserem Schulsystem bis in die Gegenwart unterschiedliche Funktionen. Sie dient zum einen dem Nachweis von *Qualifikation* in bestimmten Bildungsbereichen, zum zweiten wird sie als Kriterium für die *Selektion* an den Gelenkstellen der Schullaufbahnentscheidungen verwendet und bildet somit schließlich die Grundlage für die *Allokation* von jungen Menschen in bestimmte berufliche Laufbahnen und gesellschaftliche Positionen (vgl. die „Funktionen der Schule“ nach FEND 1980; vgl. auch FEND 2008). Darüber hinaus dient die „Leistungsbeurteilung“ auch der *Legitimation* und Weitergabe von gesellschaftlichen Normen, Regeln und Handlungsprinzipien – in diesem Fall also denjenigen der „Leistungsorientierung“, die in unserer Gesellschaft in der Regel an eine rivalisierende „Konkurrenz-“ und „Wettbewerbsorientierung“ gekoppelt ist, welche zu den zentralen Grundlagen unseres derzeitigen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems gehört. Die *pädagogische Funktion* der „Leistungsrückmeldung“ wird in einer solchen gesellschaftlichen Funktionsbestimmung zwar noch nicht berücksichtigt; dennoch erscheint es im Kontext der vorliegenden Studie wichtig, zunächst auf die übergeordneten *gesellschaftlichen* Funktionen der schulischen „Leistungsbeurteilung“ hinzuweisen, bevor dann im Weiteren auf ihre *pädagogischen* Implikationen eingegangen werden kann.

So ist zunächst festzustellen, dass über die genannten Funktionen hinaus „Leistungsbeurteilung“ in der Geschichte der Schule nicht nur als ein Mittel zur „Motivationsförderung“ und zur „Leistungssteigerung“ verstanden wurde, das Schüler/innen dazu anhalten sollte, sich anzustrengen, fachlich „ihr Bestes“ zu geben

und sich hinsichtlich der „Schulleistungen“ möglichst anforderungskonform zu verhalten, sondern vielfach *auch* als ein „Disziplinierungs-“ und „Erziehungsmittel“ betrachtet und eingesetzt wurde, um sozialkonformes Verhalten seitens der Schüler/innen durch entsprechende „Beurteilungsmaßnahmen“ gewissermaßen zu „erzwingen“. Dieser Aspekt schulischer „Leistungsbeurteilung“ wurde spätestens seit den 1968er Jahren im Zuge der antiautoritären und emanzipatorischen Erziehungsbewegung durchaus kritisch beurteilt. Aber auch in anderer Hinsicht wurde Kritik an der Übertragung des gesellschaftlichen „Leistungsprinzips“ auf das schulische Lernen laut. So stellt etwa EIKO JÜRGENS fest, dass das gesellschaftliche „Leistungsprinzip“ sich einseitig an „Konkurrenzhandeln“, „Produktionssteigerung“, „Profitmaximierung“ und „Verwertungsgedanken“ orientiere (JÜRGENS 1999). Da das gesellschaftliche Leistungsprinzip also „ökonomisch dominiert“ und entsprechend „eng ausgelegt“ sei, bedürfe es für den Bereich von Schule und Unterricht eines „pädagogischen Leistungsprinzips“, das die besonderen Gegebenheiten schulischer Bildung und Erziehung angemessen berücksichtige (ebd., S. 20f). JÜRGENS und SACHER schlagen deshalb vor, den Begriff der „Leistung“ auf folgende „Kompetenzen“ hin auszuweiten: 1. „Sach- bzw. Fachkompetenz“, 2. „Methodenkompetenz“, 3. „Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz“ und 4. „Sozial- und emotionale Kompetenz“ (JÜRGENS/SACHER 2000, S. 10). Nur so könne einer Engführung des „Leistungsgedankens“ entgegengewirkt und eine „schulische Leistungserziehung“ prinzipiell „ganzheitlich verstanden“ werden (ebd., S. 12). Die Aspekte eines zeitgemäßen „pädagogischen Leistungsbegriffs“ entfaltet neben zahlreichen anderen Autoren z. B. auch BOHL (vgl. GRUNDER/BOHL 2001). So nennt der Autor folgende Merkmale von „Leistung“ im pädagogischen Kontext: Leistung gründet „auf einer vertrauensvollen Beziehungsstruktur“, ist „subjektbezogen und individuell“, „solidarisch“, „vielfältig“, „produkt- und prozessorientiert“, ist „auf systemische Unterstützung angewiesen“, „bedarf der Kommunikation und Reflexion“ und „unterliegt einer Fremd- und Selbstbeurteilung“ (ebd., S. 32). Diese pädagogischen Bestimmungsansätze von „Schulleistung“ seien stellvertretend für viele andere genannt, die seit den 1990er Jahren veröffentlicht wurden. Ihnen ist – bei aller Unterschiedlichkeit im Detail – vor allem *eine* Sichtweise gemeinsam: Sie erteilen einem harten Konkurrenz- und Wettbewerbsprinzip eine klare Absage – und stellen „Leistung“ in der Schule in den Kontext humaner Werte wie „Subjektorientierung“, „Selbstentwicklung“ und „Individualisierung“, aber auch „Solidarität“, „Beziehungsfähigkeit“ und „Gemeinsinn“. So stellte bereits ADORNO in seinem Beitrag über „Erziehung zur Entbarbarisierung“ fest: „Ich bin völlig der Ansicht, daß der Wettbewerb ein im Grunde einer humanen Erziehung entgegengesetztes Prinzip ist“ – und „daß das losgelassene Wettbewerbsprinzip etwas Antihumanes hat“ (ADORNO 1968/2015, S. 126f). Es wird deutlich, dass sich „Leistung“ in der Schule bis heute in einem Spannungsfeld „zwischen pädagogischem Anspruch und gesellschaftlichen Erwartungen“¹¹⁹ bewegt, das auch in den Schulen der Gegenwart nicht ohne Weiteres aufzulösen ist.

119 Vgl. die Dokumentation „Leistung in der Schule zwischen pädagogischem Anspruch und

Ein weiteres im Kontext der pädagogischen Leistungsbeurteilung häufig diskutiertes Problem ist dasjenige der „Bezugsnormen“, an denen sich die „Leistungsmessung“ orientiert. Nach WEISS ist die *sachliche Bezugsnorm* diejenige, die sich am Maß des Erreichens bestimmter sachlicher Kriterien bzw. bestimmter Lernziele ausrichtet. Die *soziale Bezugsnorm* hingegen vergleicht die Leistung eines Schülers mit dem Klassendurchschnitt und beurteilt sie nach interindividuellen bzw. klassenimmanenten Maßstäben, wobei die Notenverteilung in der Regel der Gaußschen Normalverteilung entspricht. Die *individuelle Bezugsnorm* schließlich orientiert sich ausschließlich an der Leistungsfähigkeit des einzelnen Kindes und an seinen persönlichen Lernfortschritten (vgl. WEISS 1989, S. 52ff; vgl. auch SACHER 2001, S. 41f; vgl. auch RHEINBERG 2014, S. 59ff). Während in der heutigen schulischen Beurteilungspraxis neben der sachlichen *de facto* immer auch die soziale Bezugsnorm eine Rolle spielt, haben frühere pädagogische Denker der *individuellen* Bezugsnorm eindeutig den Vorzug gegeben (vgl. PESTALOZZI 1790, siehe Motto). Auch HERBART stellte diesbezüglich unmissverständlich fest: „Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit anderen, er vergleicht ihn mit sich selbst. Er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermutlich werden könnte“ (HERBART, zit. nach WEISS 1989, S. 57). Hier wird der Fokus also auf das „Leistungspotenzial“ des einzelnen Schülers gelegt, nicht auf eine zu erreichende kriteriale oder gruppenbezogene „Leistungsnorm“. Diese dezidiert *pädagogische Haltung* scheint im Laufe der letzten Jahrhunderte zunehmend einem *wettbewerbs- und konkurrenzorientierten* Modus der „Leistungsbeurteilung“ gewichen zu sein, der sich an der sachlichen und/oder an der sozialen Bezugsnorm orientiert – und Kinder bzw. Jugendliche einem permanenten *rivalisierenden Vergleich* aussetzt, der mit den Grundideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die alle Schüler/innen individuell dort „abholt“, wo sie „stehen“, und dort „fördert“, wo sie der „Unterstützung“ bedürfen, nicht kompatibel ist. WEINERT bezeichnet „vergleichende Leistungsmessungen in Schulen“ als „eine umstrittene Selbstverständlichkeit“ (WEINERT 2014, S. 17) – eine m. E. nur *scheinbare* „Selbstverständlichkeit“, die im Kontext einer von „Wertschätzung“ geprägten Pädagogik nicht unhinterfragt bleiben kann.

Die Problematik der sog. „Beurteilungs-“ und „Messfehler“, die beim Prozess der Leistungsbeurteilung unweigerlich auftreten, stellt einen weiteren Problembereich im Rahmen der schulischen Leistungsbeurteilung dar, der zwar im bildungswissenschaftlichen Diskurs eine wichtige Rolle spielt, hier jedoch nur am Rande erwähnt werden soll. Als Fehlerarten bei der Leistungsbeurteilung können z. B. folgende *Beurteilungsfehler* auftreten: „Milde- und Strengeeffekte“, „Tendenz zur Mitte“, „Tendenz zum Extremurteil“, „Hof- oder Halo-Effekt“, „logische Fehler“, „Reihungseffekte“, „Interferenzfehler“, „Kontrastfehler“ oder durch „implizite Persönlichkeitstheorien“ bedingte „Urteilstendenzen“ (vgl. JÜRGENS 1999, S. 62ff). Des Weiteren können bei der „Leistungsmessung“ sog. *Messfehler* auftreten, die

gesellschaftlichen Erwartungen“ mit Beiträgen von A. HELMKE, R. SCHILMÖLLER, L. KERSTIENS und R. JÄGER; Hg.: Verband Bildung und Erziehung (1990), Bonn: VBE.

dazu führen, dass die Messergebnisse nicht den klassischen „Gütekriterien“ der „Objektivität“, der „Reliabilität“ und der „Validität“ entsprechen (vgl. SACHER 2001, S. 21ff). Dass solche Fehler bei vielen schulischen „Leistungsmessungen“ auftreten, wurde in den vergangenen Jahrzehnten vielfach empirisch belegt. Dabei werden insbesondere *Ziffernnoten* ihrem Ruf, Schülerleistungen „objektiv“ zu beurteilen und abzubilden, in der Regel in keiner Weise gerecht.

Eine besondere pädagogische Problematik ist in der empirisch bestätigten Tatsache zu sehen, dass die gängige Praxis der „Leistungsbeurteilung“ an unseren Schulen für viele Schüler/innen in hohem Maße *Angst induzierend* ist. Seit den 1970er Jahren wurde das „Leistungsangsterleben“ von Schüler/innen in Schulen ausgiebig erforscht und dokumentiert. So wurde bereits 1977 eine umfangreiche Studie zum Thema „Angst bei Schülern“ publiziert, in welcher die schulischen Mechanismen der Angsterzeugung, aber auch die psychischen Ansätze der Angstbewältigung von Kindern und Jugendlichen ausführlich thematisiert werden (vgl. WALTER 1977/1981). Nach Auffassung des Autors dieser Studie hat das Phänomen der „Angst“ *in* und *vor* der Schule im Laufe der Jahrzehnte eine „geradezu dramatische Zuspitzung“ erfahren, die mit einer „Pervertierung der Selektionsfunktion der Leistungsbeurteilung“ einhergehe und sich „bereits im Grundschulbereich“ auswirke (ebd., S. 5). WALTER spricht in seiner Analyse von einer „Kumulation der Schul- und Leistungsangst“, die „den Schulalltag in vielfältiger Weise negativ durchdringt“ und bei nicht wenigen Schüler/innen zu „sehr weitreichenden“ und „stellenweise irreversiblen“ Folgen führt (ebd.). Der Autor sieht dies durchaus als ein „Kernproblem“ der Schule seiner Zeit – eine Einschätzung, die m. E. auch auf viele heutige Schulen und ihre Schüler/innen noch zutrifft. So ist es kaum verwunderlich, dass das Problem der „Schul-“ bzw. „Leistungsangst“ dem Repertoire der „Schulkritik“ in den vergangenen hundert Jahren reichlich „Stoff“ geboten hat, was eine Analyse derselben eindeutig aufzeigen konnte (vgl. PFISTERER 2003, S. 164ff). So wurde die Schule in ihrer Geschichte von Kritikern immer wieder als eine Angst erzeugende Institution gebrandmarkt (vgl. ebd.). „Schulangst“ wurde als ein „kollektives Trauma“ bezeichnet, unter dem Generationen von Schüler/innen, aber auch Eltern gelitten haben und noch leiden (vgl. ebd.). „Schule ist Angst“, resümiert ARLT ihre Erfahrungen mit dem „Alptraum Schule“ (ARLT 1989, S. 189). SPEICHERT bezeichnet „Schulangst“ als das „Eltern-Schüler-Trauma“ (SPEICHERT 1977). Dass auch Lehrpersonen die Schule vielfach als eine Angst auslösende Institution erleben, ist spätestens seit BRÜCKs tiefenpsychologisch fundierter Analyse der „Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ in ein breiteres Bewusstsein gedrungen (BRÜCK 1978). Die Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen des schulischen Angst- und Leistungsangsterlebens wurden inzwischen auch im Rahmen zahlreicher empirischer Studien erforscht. So wies z. B. ROST bereits vor 30 Jahren auf die „Mehrdimensionalität des Angsterlebens“ von Kindern und Jugendlichen in der Schule hin und untersuchte die „kognitiven, emotionalen und physiologischen Angstmanifestationen“ einer großen Stichprobe von Schüler/innen (ROST/SCHERMER 1988). WALTER betont, „daß gerade schulische (Prüf-)Situationen mit der Entstehung von (kurzfristig) aktueller und (langfristig) chronischer Angst korrespondieren“ (WALTER 1981, S. 23). Hinzu komme, „daß Kinder im Schulal-

ter häufig noch keine effektiven und stabilen Mechanismen zur Angsthemmung aufgebaut haben und somit den regelmäßig auftretenden, angstinduzierenden Prüfsituationen mehr oder weniger hilflos ‚ausgeliefert‘ sind“ (ebd.). Schließlich weist der Autor noch auf „das Zusammentreffen eines hohen sozialen Erwartungsdrucks mit einer weit verbreiteten unterrichtlich-stofflichen Überforderung, vor allem leistungsschwacher Kinder“ hin, „welches die Entstehung von Angst ebenfalls begünstigt“ (ebd.).¹²⁰ Auch für HUBER ist die Angst des Kindes in der Schule allgegenwärtig und quasi systemimmanent: „Das Kind hat alsbald Angst vor allem und jedem. Vor den Eltern, dem Lehrer, der Aufgabe, der Prüfung, der Note, der Strafe, dem Ausschuß ... Irgendeiner Gefahr fühlt es sich immer ausgesetzt. Ist nie frei von Bedrohung. Dahinter steckt System. *Das System ...*“ (HUBER 1990, S. 62) – welches immer auch ein System permanenter Leistungsüberprüfungen, Leistungsmessungen, Leistungsbeurteilungen und Leistungsbewertungen ist. Seit der Jahrtausendwende widmen sich weiterhin zahlreiche Veröffentlichungen dem Thema der „Schulangst“, wobei der Fokus in den neueren Schriften weniger auf der Kritik am schulischen „Leistungsprinzip“ *an sich* liegt als vielmehr auf den Möglichkeiten des Einzelnen, „Schulangst“ und „Schulphobie“ konstruktiv zu bewältigen (vgl. z. B. STREIT 2016; GRUMANN 2016; HOPF 2014; MELFSEN/WALITZA 2013; KROWATSCHEK/DOMSCH 2011; WACHAUF 2008; OELSNER/LEHMKUHL 2004, 2002; NIEDERLE 2002). Dieser Befund erscheint bemerkenswert, da sich der Fokus in den letzten fünfzehn Jahren offenbar von der Kritik an einem Angst induzierenden *System* auf subjektorientierte Bewältigungsstrategien der „Schul- und Leistungsangst“ seitens des *einzelnen Schülers* zu verlagern scheint.

Die neurobiologische Forschung konnte inzwischen anhand ihrer Einblicke in die Funktionsweise des menschlichen Gehirns vielfach belegen, dass sich „Angst“ tatsächlich enorm störend auf Lernprozesse auswirkt und die Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen nachhaltig negativ beeinflusst. „Kinder lernen immer, und sie lernen immer [sic], indem sie sich zu dem, was sie erfahren und was es in der Welt zu entdecken gibt, in Beziehung setzen“, stellt GERALD HÜTHER fest (HÜTHER 2010, S. 80). Dieses gleichsam *natürliche* Lernen von Kindern und Jugendlichen kann jedoch nur gelingen, wenn es in einem angstfreien Raum stattfinden kann. „Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn eine sich ausbreitende Unruhe und Erregung“, erläutert der Neurowissenschaftler (ebd.). Da unter solchen Bedingungen die Abgleichung neuer Wahrnehmungsmuster mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen im menschlichen Gehirn nicht stattfinden kann, werden Lernprozesse durch „Angst“ und „Druck“ geradezu verhindert, denn: „Es kann nichts Neues gelernt und im Gehirn verankert werden“ (ebd.). Auch MANFRED SPITZER stellt fest, dass „große Angst“ zwar „rasches Lernen“ bewirken könne, dass Angst jedoch „kognitiven Prozessen insgesamt nicht förderlich“ sei und zudem eine tiefere „Verankerung“ des Gelernten im Gehirn „verhindere“ (SPITZER 2006, S. 161). Allein in einer Atmosphäre des „Vertrauens“ können Lernprozesse aus neurobiologi-

120 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu dem „Problemfeld Schulangst/Schulneurose“, in: PFISTERER, Annette (2003), *Schulkritik und Suche nach Schulalternativen*, S. 164f.

scher Sicht gelingen. Lernsituationen, in denen Kinder „beschämt“ werden oder in denen sie sich „ohnmächtig“ ihrer Angst, ihrer Wut oder ihrer Resignation ausgeliefert fühlen, sind für die Lernprozesse junger Menschen nicht nur unfruchtbar, sondern auch kontraproduktiv. „Die Gefahr, dass Kinder in solche Situationen geraten, lässt sich nur abwenden, indem ihnen Gelegenheit geboten wird, genau das wiederzufinden, was sie mehr als alles andere brauchen, um sich mit anderen Menschen und dem, was sie in der Welt erleben, in Beziehung zu setzen: Vertrauen“, schlussfolgert HÜTHER (HÜTHER 2010, S. 80). Deshalb suchen alle Kinder „enge Beziehungen zu Menschen, die ihnen Sicherheit bieten und ihnen bei der Lösung von Problemen behilflich sind“ (ebd., S. 81f).

Was Kinder und Jugendliche hingegen nicht suchen, sind Lehr- oder Erzieherpersonen, die sie und ihre „Leistungen“ ständig beurteilen, klassifizieren, einordnen und mit der „Leistung“ anderer vergleichen. Schüler/innen, die *Angst* haben müssen, „Fehler“ zu machen, können nicht entspannt und gehirngerecht lernen. „Wer keine Fehler macht, kann auch nichts dazulernen“, stellt HÜTHER zu Recht fest (ebd., S. 82). Kinder erschließen sich die Welt durch „Versuch und Irrtum“, und „je häufiger sie die Erfahrung machen, dass sie bereits allein in der Lage sind, ein Problem zu lösen, desto stärker wächst ihr Selbstvertrauen, ihr Mut und ihre Sicherheit“ (ebd.). Wenn dann noch eine Lehrperson an ihrer Seite ist, die sich gemeinsam mit dem Kind oder dem Jugendlichen über die gelungene Lösung freut, so stabilisiert sich bei jungen Menschen ihr Selbstwertgefühl und ihre Erfolgszuversicht (vgl. ebd.). Neurowissenschaftler sprechen in einem solchen Fall von „sozialer Resonanz“, womit das „Phänomen der wechselseitigen Verstärkung von Gefühlen“ gemeint ist, „das dazu führt, dass der Funke der Begeisterung überspringt“ (ebd.). Mit anderen Worten: Die neuere Hirnforschung konnte zeigen, welche Bedeutung Gefühle für kognitive Lernprozesse haben. Nach CASPARY wirken sie quasi wie eine „Schleuse“, durch welche neues Wissen in das Gehirn eines Menschen gelangen kann (vgl. CASPARY 2010, S. 9). „Die Schleuse ist geschlossen, wenn negative Gefühle dominieren, dann wird weniger gut gelernt, sie ist offen bei positiven Gefühlen, dann wird optimal gelernt“ (ebd.). Auch im Hinblick auf eine „Pädagogik der Wertschätzung“ bleibt somit Folgendes festzuhalten: „Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, bei der niemand als Verlierer zurückgelassen wird“, wie HÜTHER zu Recht ausführt (HÜTHER 2016, S. 120). Ein permanentem „Leistungsdruck“ ausgesetztes schulisches Lernen jedoch, das die Entdeckerfreude und die Lernfreude von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zerstört, entspricht weder den Erkenntnissen der Neurowissenschaft noch den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen dieser Studie entwickelt wird.

Nach Auffassung des Neurobiologen JOACHIM BAUER ist der Mensch von seiner soziobiologischen Ausstattung her nicht auf „Kampf“ angelegt, sondern grundsätzlich auf „Kooperation“ (BAUER 2006, S. 7ff). Wenn der Autor mit seiner These richtig liegt, so könnte man daraus folgern, dass der alltäglich stattfindende „Kampf“ um die besten Noten und um die besten Plätze im Klassen- oder Schulranking, aber auch um die besten Positionen in der Berufs- und Arbeitswelt bzw.

um den besten Status in der Gesellschaft *nicht* menschengemäß ist – und ganz sicher auch nicht kindgemäß. „Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen“, stellt BAUER fest (ebd., S. 21). Dies hat nach Auffassung des Autors auch für die Lernmotivation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weitreichende Konsequenzen. „Kern aller menschlichen Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“, führt BAUER aus (ebd.). Die neurowissenschaftlich fundierte „Einsicht, dass Akzeptanz und Anerkennung, die wir bei anderen finden, der tiefste Grund aller Motivation ist“, habe sich erst seit der Jahrtausendwende auf der Grundlage von „überaus aufwändigen Untersuchungen“ etabliert (ebd., S. 35). Für die Frage des Lernens und der schulischen Leistungsbeurteilung ist hierbei vor allem folgender Befund relevant: „Die Motivationssysteme schalten ab, wenn keine Chance auf soziale Zuwendung besteht, und sie springen an, wenn das Gegenteil der Fall ist, wenn also Anerkennung oder Liebe im Spiel ist“ (ebd.) – und man könnte ergänzen: ... wenn „Wert-Schätzung“ erlebt wird statt permanenter leistungsbezogener „Be-Urteilung“, „Be-Wertung“ und „Be-Messung“, die nicht selten in einer grundlegenden „Verunsicherung“, „Verstörung“ und „Verängstigung“ münden. Nach BAUER haben wir es in der Hand, ob Schulen „Orte des Grauens“ oder „Treibhäuser der Zukunft“ sind (BAUER 2007, S. 35). „Ein Kind ist kein Aktenordner, in den man Blatt für Blatt Wissensinhalte einheften kann, sondern ein Lebewesen, dessen Erleben und Verhalten neurobiologischen Grundregeln unterworfen ist“, konstatiert der Autor, und fügt hinzu: „Alles schulische Lernen ist eingebettet in ein interaktives und dialogisches Beziehungsgeschehen“ (BAUER 2007, S. 13f). Auf die „Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns“ wurde bereits hingewiesen (vgl. HÜTHER 2009 b, S. 41ff). Nur durch die Einbettung des Lernens in soziale Zusammenhänge können Schüler/innen *Motivation* entwickeln und *Sinn* erleben – beides unverzichtbare Voraussetzungen für gelingendes Lernen. Was junge Menschen demnach nicht benötigen, ist die Erfahrung permanenter „Bewertung“; vielmehr brauchen sie das Erlebnis lebendiger „Bewährung“, wie VON HENTIG einmal treffend formuliert hat (vgl. VON HENTIG 2006). Die „nützliche Erfahrung, nützlich zu sein“ (ebd.), kann durch keine abstrakte „Belehrung“ und durch keine noch so ausgeklügelte „Beurteilung“ ersetzt werden. „Nützlich zu sein heißt, anderen etwas zu bedeuten und durch die Beiträge, die man für die Gemeinschaft leistet, Beachtung, Anerkennung und Freude am Leben zu finden“, führt BAUER hierzu aus (BAUER 2007, S. 139f). Der Hirnforscher ergänzt: „Das – und nur das – ist es, was im Erleben eines Kindes oder Jugendlichen ‚Sinn‘ stiftet“ (ebd., S. 140). Ein von Schüler/innen als „sinnlos“ erlebtes Lernen hingegen ist widersinnig und kontraproduktiv; es führt nicht zu den gewünschten Lernerfolgen.

Die von unzähligen Schüler/innen in den Schulen unserer Zeit auch heute noch oft als *sinnlos* und *bedrängend* erlebte Praxis schulischer Leistungsbeurteilung kann somit nicht als kompatibel mit einer „Pädagogik der Wertschätzung“ angesehen werden. „Kinder und Jugendliche brauchen das Gefühl, dass die Welt auf sie wartet, dass es auf sie ankommt“, stellt BAUER zu Recht fest (BAUER 2007, S. 139). Dieses Gefühl können sie jedoch m. E. nur dann entwickeln, wenn sie in ihrer Persönlich-

keit, in ihrem Bemühen, in ihren Anstrengungen und in ihren Lernprozessen *gesehen, anerkannt und wertgeschätzt* werden – unabhängig von dem Ergebnis dieser Bemühungen. Für BAUER ist „Spiegelung“ der „Kern der pädagogischen Beziehung“ (BAUER 2009, S. 113). „Von einem anderen Menschen wahrgenommen/gespiegelt zu werden, beinhaltet eine Botschaft darüber, wer/wie ich bin“, führt BAUER aus (ebd.; vgl. auch ders. 2008, S. 122ff). So lautet der unausgesprochene Auftrag von Kindern und Jugendlichen an ihre Lehrpersonen aus Sicht der Gehirnforschung: „Zeige mir, dass ich da bin! Lass mich spüren, dass es mich gibt! Zeige mir, wer ich bin! ... Zeige mir, was meine Entwicklungsmöglichkeiten sind, was aus mir werden kann! Zeige mir, was du mir zutraust“ (ebd., S. 113f). Wie anders klingen diese – oft unbewussten – Wünsche und Bedürfnisse von Schüler/innen nach wertschätzender „Resonanz“ als dasjenige, was heutige Schulen ihren Kindern und Jugendlichen an (negativen) „Leistungsbeurteilungen“ vielfach immer noch „zumuten“ ... Es ist unschwer nachzuvollziehen, welche gravierenden Folgen das Fehlen von wertschätzender „Spiegelung“ beim schulischen Lernen für die Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen haben kann. Denn, so BAUER: „Motivation kann ein Kind nur aufbauen, wenn es persönliche Beachtung und Interesse an seiner Person spürt“ (ebd., S. 115). Für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ ist diese Einsicht von zentraler Bedeutung – nicht nur im Kontext der „Leistungsbeurteilung“, sondern auch für das gesamte schulische Leben und Lernen. Insofern ist es wenig erstaunlich, dass sich Neurowissenschaftler wie HÜTHER „für eine neue Kultur der Anerkennung“ und „für einen Paradigmenwechsel in der Schule“ aussprechen, der nicht in erster Linie „neue Maßnahmen“ erfordere, sondern vor allem „andere Einstellungen dem Schüler gegenüber“ (HÜTHER 2009 a, S. 199). Aus Sicht einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist dieser Forderung unbedingt zuzustimmen, was bereits in den vorangegangenen Kapiteln umfassend erläutert wurde (vgl. z. B. Kap. 4.2.2; vgl. auch Kap. 4.3, Säule 1.1).

Hinsichtlich des „Anforderungsniveaus“ der von den Schüler/innen erwarteten Leistungen ist im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ darauf zu achten, dass *Unterforderungen*, aber auch *Überforderungen* in jedem Fall vermieden werden, die einerseits zu Langeweile bzw. Desinteresse und andererseits zu Enttäuschungen bzw. Frustrationen bei den Lernenden führen. „Übergroße Erwartungen sind eine Form von Gewalt; sie zwingen das Kind immer wieder in die Rolle des Versagers und Verlierers, aus der es kaum ausbrechen kann“, stellen HURRELMANN und UNVERZAGT m. E. zu Recht fest (HURRELMANN/UNVERZAGT 2008, S. 84). Im Rahmen einer „wertschätzenden Pädagogik“ sollte es daher stets darum gehen, die *Leistungsanforderungen* in ein individuelles Passungsverhältnis zu den *Leistungsmöglichkeiten* des je einzelnen Kindes oder Jugendlichen zu bringen – und vorhandene Möglichkeiten und Potenziale wertschätzend wahrzunehmen und zu fördern. Nach Auffassung von HÜTHER und HAUSER ist die folgende Feststellung keine leere Floskel, sondern in gewisser Hinsicht durchaus zutreffend: „Jedes Kind ist hoch begabt“ (vgl. HÜTHER/HAUSER 2014). So komme jedes Kind reich an „Begabungen“ auf die Welt, die in unserem gegenwärtigen Schulwesen, das hauptsächlich auf abprüfbare kognitive Leistung setze, nicht zählen. So sei z. B. jedes Kind begabt mit „Liebe“, „Zuneigung“, „Offenheit“, „Entdeckerfreude“, „Kre-

ativität“, „Gestaltungslust“, „Vertrauen“, „Zuversicht“, „Beharrlichkeit“, „Eigensinn“, „Achtsamkeit“ und „Mitgefühl“ (ebd., S. 33ff). Obgleich diese Kompetenzen kostbare Potenziale beinhalten, die es im Rahmen schulischer Bildung zu fördern gelte, seien die Schulen der Gegenwart keinesfalls auf eine umfassende „Potenzialentfaltung“ ausgerichtet (ebd., S. 19). „Die Fähigkeit zur Anteilnahme oder die Kunst des Zuhörens sind keine Kategorien, die im Zeugnis oder bei der Besetzung des Studienplatzes eine Rolle spielen“, führen die Autoren aus (ebd.). Vor diesem Hintergrund sei es bedauerlich, „dass immer noch viele Kinder und Jugendliche als unbegabte Versager gelten“ (ebd.). Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass unser schulisches „Leistungssystem“ mit seinen überwiegend *kognitiven* Leistungsstandards unweigerlich auch „Verlierer“ produziert. So formulierte z. B. RICHTER: „Die Begriffe Leistungsgesellschaft und Versager gehören zusammen“ (RICHTER 1997, S. 141). „Zwang und Angst sorgen für massenhaft psychische Deformierungen, für Unterdrückung von Originalität, Fantasie und Kreativität. Bis ins Alter verbleibt ein Großteil der heutigen Menschen auf dem Stadium von Schülern, vom Verfehlen vorgegebener Normen, vom Unglück des Versagens bedroht“ (ebd.). Insofern muss das schulische „Leistungsprinzip“ vor dem Hintergrund einer „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. grundlegend in Frage gestellt und neu bedacht werden, wozu die vorliegenden Überlegungen einen Beitrag leisten möchten.

Abschließend bleibt hinsichtlich der Problematik der „Leistungsbeurteilung“ in den Schulen der Gegenwart Folgendes festzuhalten: Auch die heutige Schule sieht sich einem grundlegenden Widerspruch ausgesetzt, den WEISS einmal wie folgt charakterisiert hat: „1. Leistungsbeurteilung wird insbesondere in ihrer Berechtigungsfunktion bejaht“, und „2. Leistungsbeurteilung ist streng genommen unpädagogisch“ (WEISS 1989, S. 167). An diesem schwer auflösbaren Widerspruch der schulischen „Leistungsbeurteilung“ hat sich bis heute nichts grundlegend geändert. Neben verbindlichen Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbeurteilung, die in jedem Bundesland auf unterschiedliche Weise geregelt ist, wobei die Zeugnisbeurteilung jedoch im Allgemeinen immer noch in Form von Ziffernnoten erfolgt, wird den Einzelschulen jedoch in der Regel ein gewisser pädagogischer Gestaltungsfreiraum gewährt, innerhalb dessen sie die Praxis der Leistungsmessung, der Leistungsbeurteilung und der Leistungsrückmeldung mehr oder weniger frei gestalten können. Wie diese Freiräume in den Schulen der Gegenwart im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ genutzt werden können – und welche Rolle dabei insbesondere sog. *alternative* Formen der „Leistungsrückmeldung“ spielen, die *nicht* auf Ziffernnoten beruhen –, dieser Frage soll das nun folgende Kapitel gewidmet sein.

4.2 Formen der Leistungsrückmeldung

*„Die grundsätzliche Absicht der Wertschätzung
ist nicht an Leistung geknüpft, sondern an den Menschen,
den ich wertschätze für das, was er ist.“*

Beate Brüggemeier (2011)¹²¹

Wenn man über die Formen der „Leistungsrückmeldung“ in den Schulen der Gegenwart nachdenkt, so ist zunächst festzustellen, dass es diesbezüglich keine *bis ins Detail* gehenden verbindlichen Regelungen und auch keine einheitliche Praxis gibt – weder auf der Ebene der Vorgaben der jeweiligen Bundesländer noch im Vergleich der Einzelschulen und auch nicht innerhalb des Lehrerkollegiums einer Schule. Dennoch bestehen in allen Bundesländern grundlegende Vorgaben und Verwaltungsvorschriften hinsichtlich der Frage, wie denn die Leistungsbeurteilung in den einzelnen Schularten *prinzipiell* zu regeln sei. Dabei sind die Vorschriften zwar in den letzten Jahrzehnten tendenziell eher gelockert und der autonomen Entscheidung der Einzelschulen anheimgestellt worden; andererseits existieren auch heute noch ministerielle Erlasse und Richtlinien zur „Notenbildung“ in den einzelnen Fächern, die für alle Schulen und Lehrpersonen bindend sind. Dennoch bleibt innerhalb eines in den Bundesländern jeweils unterschiedlich definierten Rahmens jeder einzelnen Schule und jeder einzelnen Lehrperson ein Freiraum, innerhalb dessen diese die Art und Weise der „Leistungsrückmeldungen“ selbst gestalten können. In der Regel werden innerschulische Vereinbarungen darüber getroffen, welche Aspekte bei der „Leistungsbeurteilung“ und bei der „Notenbildung“ einfließen sollen – und in welcher Form diese im Sinne des pädagogischen „Programms“ der jeweiligen Schule zu erfolgen hat.

Die wohl bekannteste Form der schulischen Leistungsrückmeldung ist diejenige durch die Vergabe von *Ziffernzensuren*. Etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts werden Schulleistungen hierzulande durch *Ziffernnoten* beurteilt. Um 1850 waren im Preußischen Schulsystem drei Notenstufen üblich; das sechsstufige Notensystem wurde in Deutschland 1938 eingeführt. Diese Beurteilungsform wurde schon früh grundlegender Kritik unterzogen. Bereits in der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der pädagogische Sinn der Leistungsbeurteilung durch „Ziffernzensuren“ grundsätzlich in Frage gestellt (vgl. PFISTERER 2003, S. 148ff). So bezeichnete PAUL OESTREICH Zensuren als „Konkurrenzmarken“ und „Standeshochhaltungsschutzzäune“ – und ging somit hart mit deren sozial selektiver Funktion ins Gericht (zit. nach SCHÖNIG 1993, S. 110). Auch PETER PETERSEN konstatierte: „Die Gefahr der Zensur durch den Lehrer kann als nicht groß genug bezeichnet werden“ (zit. nach SCHÖNIG 1993, S. 110). In den 1950er Jahren warnte MARTIN WAGENSCHHEIN vor einem „unangemessenen Zahlenaberglauben“ (ebd.) und kritisierte die leistungsbezogene schulische Benotung als „charakter-schädigende Verführung zur Rivalität“ (zit. nach RUMPF 1976, S. 442f). Seit Ende

121 In: BEATE BRÜGGEMEIER (2011): Wertschätzende Kommunikation im Business. Paderborn: Junfermann; S. 161.

der 1960er Jahre fand die Kritik an der „Leistungsvergötzung“ neuen Zuspruch, so z. B. in BRÜHWEILERS Kampfschrift „Wider die Leistungsschule“, in der er letzterer eine klare Absage erteilt, „nicht nur, weil sie den Menschen vernachlässigt, sondern auch weil sie für eine *menschliche* Zukunft nichts abgibt“ (BRÜHWEILER 1971, S. 152). In den 1970er Jahren bezeichnete SPEICHERT die Praxis der Leistungsbeurteilung in den Schulen als „Terror nach Noten“ und griff die „schulische Übung, Schüler mit Hilfe der Zensuren in Rangreihen zu bringen“ sowie die „Unterdrückungsfunktion“ des Notensystems scharf an (SPEICHERT 1978, S. 86f). FURTNER-KALLMÜNZER führte in den 1980er Jahren aus, dass sich Schüler/innen durch Ziffernnoten immer auch „als Person bewertet“ fühlen, was zu einem Gefühl der „Nicht-Anerkennung“ führe. „Die individuelle Zuschreibung schulischer Leistungserbringung und die Bewertung im Rahmen einer Leistungshierarchie hat zur Folge, daß Schüler Leistungsbewertungen auch unmittelbar als eine Form der sozialen Anerkennung bzw. ihrer Versagung von seiten [sic] der Schule erfahren“ (FURTNER-KALLMÜNZER, in: BEISENHERZ 1982, S. 25). Die „Stigmatisierung“ von Schüler/innen durch Ziffernnoten prangerte in den 1990er Jahren z. B. STRUCK an: Das „Noten- und Abschlußwesen“ sei deshalb in Frage zu stellen, weil es „Schüler durch das Hineinstellen in ein bestimmtes Leistungsniveau stigmatisiert ... Die Wahrscheinlichkeit, daß ein Schüler, der schon mehrere Fünfen geschrieben hat, wieder eine Fünf schreibt, ist sehr groß, und zwar nicht deshalb, weil er nichts kann, sondern weil er gelernt hat, dass er ein Fünferschreiber ist“ (STRUCK 1995, S. 19). Und so schlussfolgert STRUCK: „Es reicht aus, von Fach zu Fach zu beschreiben, was ein Schüler kann, es ist nicht erforderlich, kundzutun, was er nicht kann. Noten sind also entbehrlich“ (ebd., S. 24). Für WEISS ist „Leistungsbeurteilung ... streng genommen unpädagogisch“ (WEISS 1989, S. 167). Auch BARSIG et al. warnen vor den „Auswüchsen eines Leistungsdenkens, das unsere Schüler in Situationen bringt, wo soziale Beziehungen gefährdet und individuelle Entwicklungen gestört werden“ (BARSIG et al., zit. nach ebd.). Es ist hier nicht der Raum, die Kritik an der traditionellen Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten *systematisch* aufzuarbeiten; zur näheren Analyse sei hier etwa auf die zusammenfassenden Darstellungen von ZIEGENSPECK (1973), S. 64ff; SCHWARK/WEIß/REGELEIN (1991), S. 30ff; LÜBKE (1996), S. 22ff; SACHER (2001), S. 17ff; JÜRGENS/SACHER (2000), S. 25ff und dies. (2008), S. 52ff u. a. verwiesen.

Seit den 1970er Jahren wurde die Problematik der Leistungsbeurteilung durch „Ziffernnoten“ empirisch untersucht – und die Kritik daran nachhaltig untermauert. So wurden die Forschungsbefunde zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“, die INGENKAMP 1971 erbringen konnte (vgl. INGENKAMP 1971), inzwischen vielfach bestätigt, zuletzt im Rahmen der Studie von BRÜGELMANN et al. im Auftrag des „Grundschulverbandes“ (vgl. BRÜGELMANN 2014 a). Trotz zahlreicher empirischer Studien, in welchen die pädagogische Fragwürdigkeit der Ziffernnoten immer wieder nachgewiesen wurde, hat sich diesbezüglich im öffentlichen Bewusstsein offenbar noch kein grundlegender Wandel vollzogen. So ist es m. E. bemerkenswert, dass in Schulen, wo die Eltern frei zwischen Ziffernnoten und Verbalbeurteilungen wählen konnten, sich immer noch ein beachtlicher Anteil für die Beibehaltung des tradierten Ziffernnotensystems aussprach und die Einführung alternativer Beurteilungsformen

ablehnte; auch in aktuellen Umfragen befürwortet offenbar immer noch die Mehrheit der Befragten, die traditionelle Benotung auf der Skala von 1 bis 6 beizubehalten – trotz aller von Expert/innen immer wieder geäußerten pädagogischen Bedenken (vgl. hierzu z. B. GRUNDSCHULVERBAND 2017, S. 1). Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass sich Kinder *selbst* im Rahmen empirischer Studien in z. T. noch stärkerem Umfang *für* „Noten“ ausgesprochen haben als ihre Eltern (vgl. z. B. KIRSCHNER 1992, S. 82). KIRSCHNER merkt aufgrund einer eingehenden Analyse der *Gründe*, die zu diesem Wunsch von Kindern führen, jedoch zu Recht an: „Kinder wollen keine Noten. Kinder wollen *gute* Noten“ (ebd.). Die Autorin fügt erläuternd hinzu: „Kinder wollen etwas leisten und stolz auf ihre Leistung sein“ (ebd., S. 82f). Zu ergänzen wäre, dass den befragten Grundschulkindern – außer traditionellen „Verbalzeugnissen“ im 1. und 2. Schuljahr – vermutlich keine *Alternativen* zur Beurteilung durch „Ziffernnoten“ bekannt waren. Es ist zu vermuten, dass Kinder, die von Anfang an mit „Berichtszeugnissen“ oder anderen *alternativen* Formen der Leistungsrückmeldung vertraut sind, hier zu anderen Beurteilungen kommen (vgl. hierzu auch BEUTEL 2005, S. 143ff). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass Kinder, die gar nicht erst der Beurteilungspraxis durch das „Notensystem“ ausgesetzt werden, tatsächlich „ohne Noten lieber lernen und mehr leisten“, wie SINGER einmal treffend formulierte (SINGER 1994). Angesichts der „Inklusion“, die eine vergleichende Beurteilung von Schülerleistungen aufgrund der großen Heterogenität heutiger Lerngruppen fragwürdiger denn je erscheinen lässt, ist m. E. davon auszugehen, dass sich auf die Länge der Zeit *andere* Beurteilungsformen gegenüber den Ziffernnoten durchsetzen werden. Diese Auffassung vertritt auch LASSEK, die Vorsitzende des Grundschulverbandes, wenn sie schreibt: „Angesichts der klaren politischen Vorgabe, dass die Schulen inklusiv werden müssen, werden sich die Ziffernzensuren als vergleichende Leistungsbeurteilung auf Dauer nicht halten lassen“ (vgl. LASSEK 2017).¹²² Es spricht Vieles dafür, dass diese Prognose zutreffend ist (vgl. Kap. 4.1). Ein Zeichen in diese Richtung ist z. B. auch die Tatsache, dass sich die Jury des „Deutschen Schulpreises“ an einem „schulischen Leistungsverständnis jenseits von Noten und Punkten“ orientiert – und bei ihrer Schulauswahl insbesondere solche „exzellenten Schulen“ berücksichtigt, die neben den „klassischen“ Formen der Leistungsüberprüfung – wie z. B. Klausuren, Prüfungen etc. – auch über vielfältige weitere Möglichkeiten verfügen, „... eine breite Palette von Leistungen auch im Schulalltag zu erkennen, zu fördern und wertzuschätzen“ – und z. B. im Rahmen von Präsentationen, Theateraufführungen oder Poetry-Slams etc. „Leistungen auf vielfältige Weise sichtbar“ zu machen (SCHRATZ/PANT/WISCHER 2014, S. 11).

Welche Alternativen zur Leistungsrückmeldung durch Ziffernnoten existieren also – und welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit diese den Anforderungen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entsprechen? Hierzu ist zunächst mit JÜRGENS Folgendes festzustellen: „Das Wort von der Abschaffung der Noten ist schnell ausge-

122 MARESI LASSEK, die Vorsitzende des Grundschulverbandes, äußerte diese These in einem Infobrief, der am 14. März 2017 an alle Baden-Württembergischen Grundschulen per E-Mail versandt wurde.

sprochen, die Erfüllung der Erwartungen an die alternative Beurteilungsform des Textzeugnisses stellt jedoch eine pädagogisch sehr anspruchsvolle Aufgabe dar“ (JÜRGENS 1999, S. 58). Bezogen auf die Grundschule hat bereits PORTMANN die Auffassung vertreten, dass „die Grundschule“ zwar „keine Noten“ brauche, dass aber die „Grundschule ohne Noten“ dennoch „Unterstützung“ brauche, denn: „Noten abschaffen allein ist fahrlässig“, so die Autorin (PORTMANN 1992, S. 152). Will man also die mit dem teilweisen oder vollständigen Verzicht auf Ziffernnoten verbundene pädagogische Aufgabe der „Leistungsrückmeldung“ im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ näher beschreiben, so ist zunächst ein Blick auf bereits vorhandene Konzepte zu werfen, innerhalb derer Gütekriterien für „alternative“ Beurteilungsformen entwickelt wurden. So sind im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Forschung in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Anforderungen an die Qualität von „Verbalbeurteilungen“ und „Berichtszeugnissen“ formuliert worden, von denen hier nur die wichtigsten Aspekte zusammenfassend genannt seien, da sie im Rahmen „wertschätzender Leistungsrückmeldungen“ von nicht unerheblicher Bedeutung sind. Eine aussagekräftige Zusammenstellung solcher Qualitätskriterien hat z. B. JÜRGENS in seiner bereits erwähnten Veröffentlichung zum Thema „Schule ohne Noten“ vorgenommen, die hier in Kurzform wiedergegeben sei (vgl. JÜRGENS 1999). Der Autor nennt zunächst zwei Voraussetzungen, die für eine differenzierte Leistungsrückmeldung erforderlich sind: 1. eine genaue und „differenzierte Beobachtung“ und 2. ein präzises und differenziertes „pädagogisches Diagnostizieren“ (ebd., S. 55f). Nur auf dieser Grundlage können angemessene „Leistungsrückmeldungen“ erfolgen, da „nur differenzierte Informationen zu differenzierten Beurteilungen führen“ (ebd.). Auch die auf dieser Basis formulierten „Verbalbeurteilungen“ sollten bestimmten Kriterien genügen, die JÜRGENS wie folgt beschreibt: Verbale Leistungsrückmeldungen sollten ... „verhaltensnah“, nicht „eigenschaftsorientiert“ sein, wobei insbesondere die Gefahr der „Beeigenschaftung“ und der „Zuschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen“ zu vermeiden ist; eine Beschreibung des „Arbeits- und Sozialverhaltens“ eines Kindes beinhalten, jedoch keine „Charakterbeschreibung“; adressatenbezogen, klar, kindgemäß bzw. jugendgerecht und „für alle Leser verständlich“ sein; sich an der individuellen Bezugsnorm orientieren, wobei diese durch eine „sachbezogene Orientierung“ ergänzt werden kann, die den „Anforderungsbezug“ verdeutlicht; „entwicklungsorientiert“ sein, d. h. sie sollten positive Entwicklungen benennen und weitere „Fördermöglichkeiten“ aufzeigen; sich an den „Stärken“ orientieren, wobei auch „Schwächen“ zu benennen seien; und schließlich sollten sie auch solche Fähigkeiten berücksichtigen, die „außerschulisch“ erworben wurden (vgl. ebd., S. 59ff). BEUTEL weist darauf hin, dass sich in der Fachdiskussion der letzten 20 Jahre der Begriff der „Schreibstandards“ für Lernberichte etabliert hat, die Lehrpersonen professionelle Kriterien zur Erstellung qualitativ hochwertiger verbaler Leistungsrückmeldungen an die Hand geben sollen (vgl. BEUTEL 2005, S. 41). Es liegt in der Natur der Sache begründet, dass diese „Standards“ sich bei verschiedenen Autoren durchaus in unterschiedlicher Ausprägung präsentieren.

Nach welchen Kriterien können nun „alternative“ Formen der „Leistungsrückmeldung“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gestaltet werden – und welche Aspekte sind dabei zu berücksichtigen? Diese Frage soll nun einer näheren

Betrachtung unterzogen werden. Dabei wird insbesondere zu fragen sein, welches die besonderen Merkmale sind, die schulische Leistungsrückmeldungen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auszeichnen. Auf der Grundlage der bisherigen – durchaus auch kritischen – Ausführungen zum Thema „Leistungsbeurteilung“ und „Leistungsrückmeldung“ in der Schule sind m. E. folgende Eigenschaften zu nennen, die für „wertschätzende“ Formen der Leistungsrückmeldung charakteristisch sind:

Merkmale wertschätzender Leistungsrückmeldung

1. **Angstinduktionsvermeidung:** „Wertschätzende“ Leistungsrückmeldungen lösen keine Angst aus, sie qualifizieren Schüler/innen nicht ab, sie klassifizieren und vergleichen sie nicht und sie vermeiden jegliche Art der Stigmatisierung von Kindern und Jugendlichen. Sie werden von Schüler/innen als aufbauend erlebt und sind frei von den Mechanismen der Angstinduktion. So dienen sie dem Angstabbau, nicht dem Schüren von Leistungsangst.
2. **Ermutigungsorientierung:** Leistungsrückmeldungen, die von „Wertschätzung“ geprägt sind, folgen dem Prinzip der „Ermutigung“. Sie sind nicht verurteilend, niederschmetternd oder vernichtend, sondern aufbauend, konstruktiv und förderlich. Solche Leistungsrückmeldungen vermitteln Erfolgszuversicht, Mut und Lernfreude; sie sind nicht destruktiv, sondern in jeder Hinsicht ermutigend.
3. **Selbstvertrauensförderung:** Von „Wertschätzung“ getragene Leistungsrückmeldungen steigern das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitserwartung von Kindern und Jugendlichen. Sie vermitteln Erfolgszuversicht und ermöglichen allen Schüler/innen die Entwicklung von Selbstwertschätzung. Solche Leistungsrückmeldungen fördern das Vertrauen in die eigenen Kräfte und Kompetenzen; sie sind stets selbstvertrauensfördernd.
4. **Stärkenorientierung:** „Wertschätzende“ Leistungsrückmeldungen orientieren sich an den „Stärken“ von Schüler/innen, nicht an ihren „Schwächen“. Sie heben das Positive und bereits Erreichte wertschätzend und anerkennend hervor und zeigen Wege, wie bereits entwickelte Kompetenzen erweitert werden können. Solche Leistungsrückmeldungen sind stärkenorientiert, nicht defizitorientiert; sie dienen nicht der „Schwächung“, sondern dem „Empowerment“ von Kindern und Jugendlichen.
5. **Fehlerfreundlichkeit:** Leistungsrückmeldungen, die von „Wertschätzung“ geprägt sind, zeichnen sich durch eine grundlegende Fehlerfreundlichkeit aus. Fehler werden als Lernanlässe betrachtet, nicht als Katastrophen oder Zeichen von Versagen. Auch sind Fehler keine Anlässe für soziale Ausgrenzungen, verbale Schimpftiraden von Lehrer/innen oder körperliche Strafen von Eltern, da ein fehlerfreundliches Klima herrscht.
6. **Kompetenzorientierung:** Von „Wertschätzung“ getragene Leistungsrückmeldungen sind kompetenzorientiert und ganzheitlich. Das heißt, dass sie nicht nur abprüfbares Wissen „messen“ und „beurteilen“, sondern in einem umfassenden Sinne „Rückmeldungen“ über kognitive Kompetenzen und Fähigkeiten, aber auch über motivationale, volitionale, aktionale und soziale Bereitschaften und Fertigkeiten enthalten (vgl. WEINERT 2014, S. 27).

7. **Individualisierung:** „Wertschätzende“ Leistungsrückmeldungen sind individualisierend und persönlichkeitsbezogen; sie erfolgen nicht schematisch nach vorgegebenen Schablonen oder vorformulierten Textbausteinen, sondern gehen individuell auf das einzelne Kind bzw. den einzelnen Jugendlichen ein. Dabei werden Urteile über „Persönlichkeitsmerkmale“ oder „Charaktereigenschaften“ konsequent vermieden; vielmehr wird das Verhalten in möglichst anerkennender und wertschätzender Weise beschrieben, wobei der Fokus auf positive Verhaltensentwicklungen und -potenziale gelegt wird.
8. **Diagnostikorientierung:** Leistungsrückmeldungen, die von „Wertschätzung“ geprägt sind, gehen von einer präzisen Diagnostik des Lernprozesses, der Lernentwicklung und des Lernstandes aus, deren Grundlage eine differenzierte Analyse der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch der Lernschwierigkeiten bildet. Darüber hinaus basieren sie auf einer gründlichen pädagogischen Diagnostik auf Grundlage der Wahrnehmung des Befindens und der Beschreibung des Verhaltens von Schüler/innen.
9. **Förderungsorientierung:** Von „Wertschätzung“ getragene Leistungsrückmeldungen dienen der differenzierten Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin. Sie formulieren Entwicklungsperspektiven und -ziele und geben Hinweise auf weitere Lern- und Übungsmöglichkeiten. Solche Rückmeldungen dienen der Förderung vertiefender Lernprozesse, indem sie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.
10. **Prozessorientierung:** „Wertschätzende“ Leistungsrückmeldungen sind prozessorientiert und zeigen Lernentwicklungen in den unterschiedlichen Lernfeldern auf. Sie fokussieren nicht auf Lernergebnisse, sondern erkennen Lernfortschritte und Lernprozesse umfassend an. Wertschätzung erfahren alle Schüler/innen, nicht nur die erfolgreichen. Alle Anstrengungen und Bemühungen werden wahrgenommen, anerkannt und gewürdigt.
11. **Dialogorientierung:** Leistungsrückmeldungen, die von „Wertschätzung“ geprägt sind, sind grundsätzlich dialogisch; sie werden gemeinsam entwickelt, erläutert und kommuniziert. Solche Rückmeldungen sind adressatenbezogen, verständlich und nachvollziehbar. Zeugnisse für Kinder werden z. B. in Briefform verfasst; sie werden kommunikativ und kooperativ begleitet und ausgewertet, sowohl mit den Kindern als auch mit ihren Eltern. Lernentwicklungsgespräche spielen dabei eine zentrale Rolle.
12. **Motivationsförderung:** Von „Wertschätzung“ getragene Leistungsrückmeldungen dienen der Förderung von Motivation und Leistungsbereitschaft. Sie wirken der verbreiteten Demotivierung und Frustration insbesondere von Schüler/innen mit „Lernschwierigkeiten“ und „Leistungsproblemen“ gezielt entgegen. Durch Anerkennung und Wertschätzung selbst kleinster Lernfortschritte tragen sie zum Erhalt der Lernfreude bei und fördern die Motivation aller Kinder und Jugendlichen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich „wertschätzende“ Formen der schulischen Leistungsrückmeldung durch folgende Merkmale auszeichnen: Sie sind frei von Angstinduktion, ermutigend, selbstvertrauensfördernd, stärkenorientiert, fehlerfreundlich, kompetenzorientiert, individualisierend, diagnostisch, förderori-

entiert, prozessorientiert, dialogisch und motivationsfördernd. Eine wertschätzende Leistungsrückmeldung dient somit immer zur Stärkung der Lernfreude und des Selbstvertrauens von Kindern und Jugendlichen, was im Rahmen der gängigen „Leistungsbeurteilungspraxis“ in den Schulen der Gegenwart keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist, sondern im Kontext einer veränderten Lernkultur durchaus eine Entwicklungsaufgabe darstellt.

Wenn man nun fragt, welche „alternativen“ Formen der „Leistungsrückmeldung“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ als geeignet einzuschätzen sind, so müssen zunächst zwei Grundformen unterschieden werden, die sich auf die Dauer der jeweiligen Zeiträume beziehen, innerhalb derer die „Rückmeldungen“ an die Schüler/innen gegeben werden: 1. *Kurzfristige Rückmeldungen* im Schulalltag, die über das Schuljahr verteilt in kürzeren Abständen erfolgen; und 2. *Langfristige Rückmeldungen* am Ende eines Schulhalbjahres oder Schuljahres, welche die Lernfortschritte über einen längeren Zeitraum in den Blick nehmen. Wenn man zunächst die „kurzfristigen Leistungsrückmeldungen“ betrachtet, so lassen sich stichpunktartig folgende „Formen“ nennen, die im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ angemessen erscheinen:

Wertschätzende Formen kurzfristiger Leistungsrückmeldung

Regelmäßiges bzw. tägliches begleitendes „Feedback“ bei schulischen Lernprozessen; persönliche Rückmeldungen über die Lösung individueller Aufgabenstellungen; Lernstandsrückmeldungen nach Abschluss einer Unterrichtseinheit; regelmäßige Lernentwicklungsgespräche mit Schüler/innen und/oder Eltern; persönliche Rückmeldungen zu individuell ausgestalteten Schularbeiten, Klassenarbeiten oder Hausaufgaben; Beobachtungsbögen zur Schulung der Selbstwahrnehmung oder zur Rückmeldung durch Lehrpersonen; Einschätzungsbögen zur Förderung der Selbsteinschätzung oder zur Rückmeldung durch Mitschüler/innen; Rückmeldungen im Rahmen von Lernkonferenzen durch Schüler/innen; individuelle Rückmeldungen zu Referaten und Rollenspielen; gemeinsame Reflexion von Partner- und Gruppenarbeiten; Lerntagebücher, die von Schüler/innen selbstständig geführt werden; Rückmeldungen und unterstützende Hinweise im Rahmen von „Lerncoaching“ durch Lehrpersonen, ältere Schüler/innen oder Mitschüler/innen; Portfolioarbeit zur Dokumentation von Lernergebnissen; Rückmeldungen zu Einzel-, Partner- oder Gruppenpräsentationen; Gruppenfeedbacks zu umfangreicheren Projektpräsentationen; „Wertschätzungsduche“, in der Mitschüler/innen absichtlich nur die positiven Seiten der Lern- oder Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes oder Jugendlichen rückmelden; „Wertschätzungsbotschaften“ durch Mitschüler/innen oder Lehrer/innen in mündlicher oder schriftlicher Form; nonverbale Ausdrucksformen von Wertschätzung, Anerkennung und Ermutigung wie z. B. „Daumen hoch“, „Augenzwinkern“, „Handschlag“, „Schulterklopfen“ oder „Wertschätzungsrakete“ im Rahmen der Klassengemeinschaft etc.

Hinsichtlich der „langfristigen Leistungsrückmeldungen“ sind im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ insbesondere folgende Möglichkeiten zu nennen, die hier ebenfalls nur stichpunktartig aufgezählt werden können:

Wertschätzende Formen langfristiger Leistungsrückmeldung

Differenzierte Halbjahresinformation; Lernentwicklungsbericht; wertschätzende Verbalbeurteilung; schriftliche Rückmeldung über ein Halbjahres-Portfolio; verbale schriftliche Rückmeldung zu Lerntagebüchern; individuelles Feedback zu Jahresarbeiten; Lernentwicklungsgespräche mit Schüler/innen und/oder Eltern; Lernentwicklungsdokumentation; differenzierte Rückmeldung über einzelne Leistungsbereiche mit Hilfe von differenzierten fachbezogenen Kompetenzrastern; dialogischer Austausch auf der Grundlage von Einschätzungsbögen und schließlich Abschlusszeugnisse, die positive Entwicklungen aufzeigen, individuelle Potenziale benennen und Perspektiven eröffnen.

Die obenstehende Auflistung von „wertschätzenden“ Formen der Leistungsrückmeldung zeigt, dass es durchaus sinnvolle, bewährte und tragfähige *Alternativen* zur traditionellen Leistungsbeurteilung durch Zifferzensuren gibt, die den Anforderungen an eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ in vollem Umfang gerecht werden. So sind im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ m. E. alle Bemühungen und pädagogischen Gestaltungsformen zu begrüßen, welche die – im Rahmen des „Berechtigungswesens“ immer noch erforderliche – Leistungsbeurteilung durch *Ziffernnoten* im Laufe der Schulzeit möglichst weit „nach hinten“ hinauschieben. Obgleich dies in gewisser Weise nur eine „Verlagerung“ der Problematik darstellt, wird es Schüler/innen dadurch m. E. dennoch ermöglicht, dass sie über viele Jahre in einem möglichst *angstfreien, ungestörten, vertrauensvollen* und *wertschätzenden* „pädagogischen Rahmen“ lernen und sich entwickeln zu können. Dies stärkt nicht nur die Lernfreude, das Selbstvertrauen und die Erfolgszuversicht bei Kindern und Jugendlichen, sondern kommt auch einer größeren „Wertschätzung“ ihrer Anstrengungen und Bemühungen durch *ermutigende* und *individualisierende* Formen der „Leistungsrückmeldung“ zugute. So können „wertschätzende“ Formen der Leistungsrückmeldung zu einer grundlegenden Stärkung der „Leistungsmotivation“ beitragen und die Lernprozesse von Schüler/innen *qualitativ* erheblich verbessern. Nicht zuletzt die Schulen in freier Trägerschaft haben in den letzten hundert Jahren erfolgreiche pädagogische Modelle entwickelt und vorgelebt, die zeigen, dass Lernen auch *ohne* den Zwang permanenter Leistungsbeurteilung durch Zifferzensuren gelingen kann. Hier können insbesondere die „Freien Waldorfschulen“, die seit 1919 in den ersten acht Schuljahren *ohne* Noten, *ohne* Sitzenbleiben und *ohne* Selektion auskommen, als Vorbilder gelten (vgl. LINDENBERG 1997, S. 55ff; RICHTER 2016, S. 76ff; KULLAK-UBLICK 2017, S. 103ff). Auch die 1974 gegründete „Bielefelder Laborschule“ ist in dieser Hinsicht ein wegweisendes Beispiel – und kann bis heute als eine „Schule ohne Noten“, die „*Ziffernzeugnisse*“ nur im Falle eines Schulwechsels, eines Schulabschlusses oder eines Schulabgangs erstellt, auch für staatliche Schulen als ein positives Modell dienen, das Wege zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ aufzeigt, die gerade auch im Hinblick auf das problematische Thema der „Leistungsbeurteilung“ durchaus als vorbildlich bezeichnet werden können (vgl. VON DER GROEBEN/VON HENTIG/KÜBLER/WACHENDORFF 1997, S. 71; vgl. VON HENTIG 1998, S. 21; LÜBKE 1996, S. 213ff; vgl. BAMBACH 1994, S. 136ff).

Es wurde bereits in den vorangegangenen Kapiteln darauf hingewiesen, dass Kinder ein grundlegendes „Recht“ auf Achtung, Anerkennung und Wertschätzung haben, das unabhängig von ihrer Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit besteht (vgl. besonders Kap. 4.2). Insofern müssen die Ausführungen einiger zeitgenössischer Autor/innen durchaus kritisch gesehen werden, welche die Haltung der „Wertschätzung“ auf die Funktion einer „Wertschätzung für erbrachte Leistungen“ reduzieren. Hier ist zunächst an BUROW zu denken, der in seinen Veröffentlichungen über „Wertschätzende Schulentwicklung“ und „Wertschätzende Schulleitung“ wiederholt die Auffassung vertritt, dass „Wertschätzung“ ein Mittel zum Erreichen von „Spitzenleistungen“ sei (vgl. BUROW 2014 a; 2014 c; ders. 2016, S. 24ff). Für den Autor bedeutet „Wertschätzung“ u. a., Menschen „durch Anerkennung zur Spitzenleistung“ zu führen – ein Prinzip, das BUROW sowohl im Umgang von Lehrpersonen mit Schüler/innen als auch in der Begegnung von Schulleiter/innen mit ihren Lehrerkolleg/innen verwirklicht sehen möchte (vgl. ebd.). Ein solches Vorgehen muss nun aufgrund aller diesbezüglich vorausgegangenen Überlegungen im Rahmen dieser Studie gänzlich verworfen werden, da es die Haltung der „Wertschätzung“ in unzulässiger Weise *instrumentalisiert* und für den Zweck der „Leistungssteigerung“ zu *benutzen* sucht – ein Ansinnen, das den Grundideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ fundamental zuwiderläuft (vgl. z. B. Kap. 2.5.2, Kap. 3.2.4 und Kap. 4.2.1). Hier wird der Gedanke der „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen um ihrer *selbst* willen gleichsam pervertiert und ad absurdum geführt. – In eine ähnliche Richtung, wenn auch unter etwas anderen Vorzeichen und Begrifflichkeiten, gehen auch die Überlegungen von PRENGEL, die an mehreren Stellen ausführt, dass „Wertschätzung“ eine „Anerkennungsform“ sei, die an „individuelle Leistung“ gekoppelt ist (PRENGEL 2013, S. 124). Neben anderen „Anerkennungsformen“ wie der „Solidarität mit Fremden“ und der „Achtung von gleicher Freiheit“ sei die „Wertschätzung von individueller Leistung“ eine dritte wesentliche Form von „Anerkennung“, die „für die Sphäre des Pädagogischen angemessen“ sei (ebd.). Auch hier wird der Begriff der „Wertschätzung“ also auf die „Wertschätzung von Leistung“ reduziert – eine begriffliche Engführung, die im Rahmen der vorliegenden Studie durchaus kritisch betrachtet werden muss, auch wenn es m. E. außer Frage steht, dass PRENGELs Grundanliegen, „pädagogische Beziehungen“ im Sinne von „Anerkennungsbeziehungen“ zu gestalten, davon unberührt bleibt. – Auch STUDENT, GEBHARD und KRAPPMANN sprechen von „sozialer Anerkennung durch Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen“ – und meinen damit nicht nur „fächerbezogene Leistungen“, sondern z. B. auch die „Wertschätzung von Sozialkompetenzen“ (STUDENT/GEBHARD/KRAPPMANN 2014, S. 184). Dagegen ist solange nichts einzuwenden, als sich die „soziale Anerkennung“ von Kindern und Jugendlichen nicht auf die „Leistungsstarken“ unter ihnen beschränkt – auf welchem Feld auch immer deren „Stärken“ liegen mögen. Eine Betrachtungsweise und Formulierung wie die oben zitierte birgt jedoch m. E. immer die Gefahr, dass diejenigen Schüler/innen, die der Ermutigung, der Anerkennung und der Wertschätzung u. U. am dringendsten bedürften, da sie die wenigsten schulischen „Erfolgslebnisse“ für sich verbuchen können, beim allgemeinen „Anerkennungsreigen“ ausgelassen

werden oder unbeachtet bleiben, was den Teufelskreis negativer „Selbstzuschreibungen“ erneut befeuert und unterstützt, in dem sich insbesondere Kinder und Jugendliche mit „Leistungsproblemen“ häufig befinden. So bleibt mit HURRELMANN und UNVERZAGT schließlich Folgendes festzuhalten: „Anerkennung und Bestätigung sollten nicht nur an gute Leistungen geknüpft sein. Kinder haben ein Recht auf Anerkennung ...“; sie brauchen nach Auffassung der Autoren die Grunderfahrung, dass ihre Lehr- und Erziehungspersonen „viel von ihnen halten“ und sie „ohne Vorbehalte anerkennen“ (HURRELMANN/UNVERZAGT 2008, S. 84). TERFURTH hat einmal vorgeschlagen, dass Lehrpersonen ihre Schüler/innen gerade auch im Kontext eines nicht immer wertschätzenden Systems der Leistungsbeurteilung spüren lassen könnten: „Du bist wertvoll, auch wenn deine fachlichen Leistungen nicht glänzen“ (TERFURTH, in: LÖHMER/STANDHART 2001, S. 46). Somit sollte es im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ immer um eine von „Anerkennung“ und „Ermutigung“ geprägte Kultur der Leistungsrückmeldung gehen, die den jungen Menschen zuallererst und bedingungslos *wertschätzt* für das, was er *ist* – unabhängig von dem, was er *leistet*.

Es sei abschließend nochmals betont, dass es im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ in besonderer Weise darauf ankommt, Kinder und Jugendliche nicht permanent mit „Beurteilungen“ von außen zu „bombardieren“¹²³, sondern nach und nach ihre Fähigkeit zur „Selbsteinschätzung“ zu stärken. Dabei kann eine Frage wegweisend und handlungsorientierend sein, die GRUNDER einmal wie folgt formuliert hat: „Auf welche Weise können Schülerinnen und Schüler zunehmend am Beurteilungsprozess partizipieren, sich selbst und andere beurteilen ...?“ (GRUNDER, in: GRUNDER/BOHL 2001, S. 2). Im Sinne einer „wertschätzenden“ Rückmeldungspraxis in Bezug auf Schülerleistungen ist es m. E. unerlässlich, Kinder und Jugendliche *selbst* in die schulischen Beurteilungs- und Einschätzungsprozesse „dialogisch“ einzubeziehen. Dass Schüler/innen zu einer „Selbstbeurteilung“ von Leistungen durchaus in der Lage sind, konnten verschiedene empirische Studien überzeugend nachweisen (vgl. z. B. BEUTEL 2005, S. 149ff und S. 192ff). So stellt etwa BEUTEL als Fazit ihrer Studie über „Zeugnisse aus Kinder-

123 Dieser Begriff aus dem Bereich des Kriegs- und Militärwesens wird hier absichtlich verwendet, um zum einen die *Häufigkeit* zu verdeutlichen, mit der Kinder und Jugendliche in den Schulen der Gegenwart den permanenten „Beurteilungen“ und „Bewertungen“ durch Lehrkräfte ausgesetzt sind, zum anderen aber auch die psychische *Härte* und *Gewalt* zu veranschaulichen, mit der solche permanenten schulischen „Beurteilungsprozeduren“ häufig verbunden sind. Wie in einem „Bombenhagel“ schwebt die permanente Bedrohung durch *negative* „Beurteilungen“ und „Beurteilungen“ auch heute noch über vielen Schüler/innen, die diesem bis in die Gegenwart hinein oftmals hilflos ausgeliefert sind. Auch heute noch können „schlechte Noten“ und „schlechte Zeugnisse“ zu „Schülerselbstmorden“ führen (vgl. BRÜNDEL 2008, S. 5f; vgl. dies., 2004) – und selbst wo es nicht so weit kommt, sind doch die von ELLEN KEY bereits vor über hundert Jahren beklagten „Seelenmorde in den Schulen“ m. E. auch heute noch ein aktuelles Thema – gerade im Zusammenhang mit den oftmals entmutigenden Praktiken der „Leistungsbeurteilung“ in den Schulen unserer Zeit (vgl. KEY 1900/2006, S. 143ff). Dies muss vor dem Hintergrund des Fragens nach den Möglichkeiten einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ zu denken geben – und m. E. Anlass zu pädagogischen Neuorientierungen im Bereich der sog. „Leistungserziehung“ sein.

sicht“ Folgendes fest: „Kinder sind ‚Experten‘ ihres Lernens. Sie haben, das erweist diese Studie, ein höheres Bewusstsein von ihren Lernfortschritten und -defiziten, als dies die Pädagogik im Schulalltag üblicherweise unterstellt“ (ebd., S. 231).

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Auch wenn die „Schule ohne Noten“, wie sie etwa EIKO JÜRGENS beschrieben hat, längst noch nicht überall Wirklichkeit geworden ist – und auch wenn die „Schule ohne Zeugnisse“, von der bereits ELLEN KEY sprach, in der Schule der Gegenwart noch ein kühner Traum ist, so sei doch zum Abschluss dieses Kapitels noch eine „Vision“ angeführt, welche die schwedische Reformpädagogin bereits am Anfang des 20. Jahrhunderts formuliert hat, das sie als das „Jahrhundert des Kindes“ bezeichnete: „In meiner geträumten Schule wird es keine Zeugnisse oder Belohnungen geben; es werden keine anderen ‚Reifeprüfungen‘ angestellt werden als solche, die sich durch Gespräche vollziehen. Bei diesen werden nicht die Detailkenntnisse, sondern die Ganzheit der Bildung den Ausschlag für die Censoren geben“ (KEY 1900/2006, S. 119f). Da es inzwischen, am Beginn des 21. Jahrhunderts, bereits etliche Schulgesetze und Schulerlasse gibt, die eine solche Bildungs- und Beurteilungspraxis ermöglichen, und immer mehr Schularten und Schulen, die sie bereits praktizieren, besteht Grund zu der Hoffnung, dass sich unser Schulwesen in naher Zukunft auch weiterhin in Richtung einer „Beurteilungs-“ bzw. „Rückmeldepraxis“ entwickelt, die den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gerecht wird. Da die bereits geschilderte „Bedrohung“ der Integrität des „Selbstwertes“ und des „Selbstvertrauens“ junger Menschen *strukturell* bedingt und in unserem *Schulsystem* seit Jahrhunderten fest verankert ist, bedarf es hier grundlegender Veränderungen und Innovationen, welche weder die einzelne Schule noch die einzelne Lehrperson leisten kann, sondern die auf der Ebene der kultusministeriellen Erlasse und verwaltungsrechtlichen Vorgaben neu bedacht und rechtlich neu ausgestaltet werden müssen. Hierbei sollten die Aspekte der „Würde“ und der „Selbstachtung“ des Kindes und Jugendlichen vor allen anderen Gesichtspunkten maßgeblich sein – nicht die „Zurichtung“ von Schüler/innen für irgendwelche vermeintlich noch so „guten“ gesellschaftlichen „Zwecke“. So führt JÜRGENS m. E. zu Recht aus: „Ein Kind durch überzogene Leistungsanforderungen, die zwangsläufig zum Misserfolg führen müssen, bloßzustellen bzw. zu erniedrigen, stellt eine eklatante Verletzung seiner *Würde* dar“ [Hervorhebung A.P.] (JÜRGENS 1999, S. 13). Allein ein Lernen, das die „Erfahrung des ‚Anerkanntheits‘ als eine einzigartige, unverwechselbare und wertvolle Persönlichkeit und somit das Erleben und Spüren der eigenen Würde in Auseinandersetzung mit der ‚Welt‘“ (ebd.) einschließt, kann als ein von „Wertschätzung“ des jungen Menschen in seiner *Ganzheitlichkeit* und *Würde* getragenes Lernen bezeichnet werden. Kinder *wollen* etwas lernen und leisten; sie möchten „Könnenserfahrungen“ machen, „durch ihre vollbrachten Leistungen anerkannt“ und „für ihr Tun gewürdigt“ werden (ebd.). Vergleichender Ziffernnoten bedarf es dafür jedoch nicht – das haben zahlreiche „Reform-“ und „Alternativschulen“ in den letzten hundert Jahren eindrucksvoll unter Beweis gestellt. „Die Würde des Menschen ist unantastbar, dies gilt als unbedingte Voraussetzung für Erziehung und somit gleichermaßen für die Leistungserziehung“, stellt JÜRGENS zutreffend fest (ebd.).

Ein zweiter wichtiger Aspekt im Kontext einer „wertschätzenden Leistungserziehung“ ist die Förderung der *Selbstachtung*, die Kinder und Jugendliche zu einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung und zum Erhalt ihrer Lernmotivation unbedingt benötigen. „Selbstachtung“ ist nach JÜRGENS „ein wichtiger Faktor beim Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, einer positiven Ich-Identität“ (ebd., S. 14). So brauchen insbesondere Grundschul Kinder „die Selbstvergewisserung, etwas gut gemacht zu haben, etwas erfolgreich bewältigt zu haben, um sich selbst als Person positiv wahrnehmen zu können und damit die eigene Selbstachtung aufzubauen“, führt der Autor aus (ebd.). „Ich kann es“, ist einer der wichtigsten Sätze oder Gefühlsinhalte von Kindern“ [sic], stellt auch ANDREAS FLITNER fest (FLITNER 1992, S. 11). Dieser kindliche „Leistungs- und Tätigkeitsstolz“ wird jedoch in den Schulen der Gegenwart m. E. allzu schnell und allzu oft wo nicht gebrochen, so doch nachhaltig beeinträchtigt. „Wie kommt es, daß aus den hochaktiven Selbstlernern nur allzu oft schlechte und misstrauische Schullerner werden?“, fragt FLITNER (ebd., S. 12). Es liegt die Vermutung nahe, dass dies nicht zuletzt auf die Art und Weise zurückzuführen ist, wie in vielen Schulen bis heute mit der „Leistung“ von Kindern und Jugendlichen umgegangen wird – und auf welche „Resonanz“ diese „Schülerleistungen“ bei Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und anderen Erwachsenen treffen. „Jedes Mal, wenn Sie einem kleinen Kind Mut machen, verbessern Sie die Welt“ – mit diesen Worten äußerte sich der ehemalige amerikanische Präsident BARACK OBAMA im Jahr 2017 in Berlin zu der Frage, welche Bedeutung die Förderung der jungen Generation für unsere Zukunft habe.¹²⁴ Damit spricht OBAMA aus, was den Kern einer pädagogischen „Feedbackkultur“ in der Schule der Gegenwart ausmacht, die den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entspricht. Wenn letztere einen Beitrag dazu leisten kann, dass Kinder und Jugendliche die „Selbstachtung“ und „Würde“ zurückerlangen, die ihnen im Laufe der Jahrhunderte durch oftmals *entwürdigende* und *nicht-wertschätzende* Beurteilungsprozeduren in den Schulen vorenthalten wurde, so hat sie ihren Sinn nicht verfehlt.

SÄULE 5: Wertschätzendes Schulklima

Im Folgenden soll nun der Bereich des „Schulklimas“ einer genaueren Betrachtung unterzogen werden, da er für die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos von zentraler Bedeutung ist. Dabei soll ein erstes Unterkapitel dem Thema des „Schulklimas“ (Säule 5.1) gewidmet werden, wie es sich an einer „Schule als Organisation“ auf der Mesoebene darstellt. Es wird nun zunächst darum gehen, einen Blick auf die „Schulklimaforschung“ zu werfen und deren wichtigste Ergebnisse zusammenfassend darzustellen. Auf dieser Grundlage können dann in einem

124 Statement des ehemaligen US-Präsidenten BARACK OBAMA am 25.05.2017 in einem öffentlichen Gespräch mit Bundeskanzlerin ANGELA MERKEL vor dem Brandenburger Tor im Rahmen des Evangelischen Kirchentages in Berlin; online unter URL: <http://www.daserste.de/infomation/politik-weltgeschehen/kirchliche-sendungen/videos/obama-merkel-kirchentag-100.html> [Stand: 03.06. 2017].

weiteren Schritt Merkmale eines „wertschätzenden Schulklimas“ herausgearbeitet werden, die den Grundideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entsprechen.

In einem zweiten Unterkapitel soll dann der Fokus auf das „Klassenklima“ (Säule 5.2) gerichtet werden, das die besondere „Atmosphäre“ innerhalb einer Schulklasse auf der Mikroebene von Schule kennzeichnet. Hierbei soll der Blick nochmals auf den „pädagogischen Bezug“ zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen gerichtet werden, aber auch auf das „soziale Klima“ des Umgangs der Kinder und Jugendlichen miteinander. Abschließend wird es dann noch darum gehen, die Folgen eines „wertschätzenden“ bzw. eines „nicht-wertschätzenden Schulklimas“ – auch in salutogenetischer Hinsicht – für Schüler/innen und Lehrpersonen auszuloten und in ihrer Relevanz zu verdeutlichen.

5.1 Schulklima

*„Gemeinschaft ist Bewältigung der
Anderheit in der gelebten Einheit.“*

Martin Buber (1962)¹²⁵

Wenn man der Frage nachgeht, welche Erkenntnisse die „Schulklimaforschung“ der letzten Jahrzehnte hervorgebracht hat, so ist zunächst an die großen empirischen „Schulklimastudien“ zu denken, die HELMUT FEND in den 1970er Jahren an unterschiedlichen Schularten durchgeführt hat – und die bis heute die Diskussion über das Thema „Schulklima“ maßgeblich mitbestimmen (FEND 1977). Seit den umfangreichen empirischen Schuluntersuchungen von RUTTER (1979) und PURKEY/SMITH (1989) ist sich die Forschung weitgehend einig darüber, dass ein „positives Klima“, welches von einem gemeinsamen „Schulethos“ getragen wird, zu den zentralen Merkmalen gehört, die eine „gute Schule“ ausmachen (vgl. RUTTER 1979; PURKEY/SMITH 1989). Während in den 1980er Jahren das „Schulklima“ vor allem als „erklärende Variable“ diente, mittels derer „Effekte von Schule und Unterricht“ erforscht und näher bestimmt wurden, entwickelte sich mit dem „Paradigmenwechsel“ von der Analyse des *Schulsystems* zur Betrachtung der *Einzelschule* das „Schulklima“ zu einem „Diagnosekriterium“ für „gute Schulen“, mit Hilfe dessen die „Qualität“ von Schulen erfasst werden kann (vgl. EDER 2002, S. 223). Seit den 1990er Jahren wurde dieser Forschungsstrang im deutschsprachigen Raum insbesondere von FERDINAND EDER wieder aufgegriffen, der die bisherigen Forschungsergebnisse zusammenfasste und sie unter der Perspektive von „Schulqualität“ bzw. „Unterrichtsqualität“ neu beleuchtete (vgl. EDER 1996, 1998, 2000, 2002, 2007, 2010). Obgleich im Bereich der Handreichungen für die Schulpraxis seit der Jahrtausendwende mehrere Neuveröffentlichungen zu dem Thema „Schul-“ bzw. „Klassenklima“ erschienen sind (vgl. z. B. CHRISTIAN 2003; DANNECKER/SIMON/FUCHS 2011; GLASS 2013; CLUTTERBUCK 2016), scheint die erzie-

125 Zit. nach: MARTIN BUBER (1962): Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider; S. 813.

hungswissenschaftliche Forschung in diesem Bereich in den letzten Jahrzehnten eher zu stagnieren. So stellen auch REINDL/GNIEWOSZ in ihrer jüngst veröffentlichten Studie zum Thema „Schulklima“ fest: „Um die Erforschung des Klimas in Schulen und Klassen ist es in den letzten Jahren ruhig geworden ... das Konzept des Klimas hat in der wissenschaftlichen Diskussion um die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht eine marginale Position“ (REINDL/GNIEWOSZ 2017, S. V). Da also die empirisch untermauerten Erkenntnisse von FEND zu diesem Thema bis heute *grundlegend* sind, sollen sie in ihren zentralen Punkten an dieser Stelle noch einmal rekapituliert werden, um auf dieser Grundlage dann weitere Überlegungen zur Frage des „Schulklimas“ folgen zu lassen – und schließlich Aspekte und Merkmale eines „*wertschätzenden* Schul- und Klassenklimas“ zu entwickeln und zu beschreiben.

In seinen umfangreichen empirischen Untersuchungen, die im Jahr 1973 an 31 Schulen aus vier Bundesländern mit insgesamt 3750 Schüler/innen, rund 400 Lehrer/innen und etwa 550 Eltern durchgeführt wurden, ging FEND der Frage nach, durch welche „sozialen Einflussprozesse in der Schule“ das „Schulklima“ maßgeblich geprägt wird und welche Folgen diese Prozesse für Schüler, Lehrer und Eltern haben (vgl. FEND 1977, S. 5). Da es laut FEND in dieser Studie „primär um die sozialen und personal bedingten schulischen Erfahrungsräume“ gehen sollte, lag der Fokus der Untersuchung nicht auf den strukturellen Bedingungsfaktoren, sondern vielmehr auf „dem, was in die Möglichkeiten und Kompetenzen derer fällt, die an ‚Schule‘ beteiligt sind, also mit dem, was Lehrer, Schüler und Eltern aus den Spielräumen machen, die ihnen von strukturellen Rahmenbedingungen gelassen werden“ (ebd.). Methodisch wurden ausführliche Befragungen der beteiligten Personengruppen durchgeführt, und zwar überwiegend mittels Frägbögen, die dann statistisch ausgewertet wurden. Um das „Klassen-“ bzw. „Schulklima“ näher zu bestimmen, wurden vor allem „Verhaltensweisen von Personen zueinander“ ermittelt, wie sie sich in der Wahrnehmung von Schülern, Lehrern und Eltern zeigten (vgl. ebd., S. 40). So wurden diese etwa befragt, ob sie z. B. „glauben, die Sozialbeziehungen seien durch Misstrauen oder Feindseligkeit gekennzeichnet“ – oder nicht (ebd.). Fragen, welche die sachlich-räumlichen Umstände des Lernens betreffen, wurden dabei ausgeklammert, denn, so FEND: „Mit widrigen materiellen Umständen ... werden wir erfahrungsgemäß leichter fertig als mit einer sozialen Umgebung, die uns erniedrigt und unterdrückt“ (ebd., S. 40f). Das „Schulklima“ setzt sich nach FEND aus folgenden Komponenten zusammen: Es handelt sich um „fachübergreifende Merkmale schulischer und unterrichtlicher Kommunikation, die u. a. als Niederschlag der jeweiligen Ausgestaltung von Handlungsspielräumen und Interpretationsspielräumen anzusehen sind, die gesetzliche Normierungen schulischen Lebens lassen, bzw. die die personal bedingte Resubjektivierung und Interpretation dieser gesetzlichen Regelungen repräsentieren“ (ebd., S. 215). Für das „Schulklima“ heißt dies konkret: „*Schulen repräsentieren damit in ihrem konkreten unterrichtlichen und schulischen Alltag eine bestimmte Praxis des Umgangs mit der Freiheit des anderen, des Respektes gegenüber dem anderen (z. B. gegenüber dem Schüler), der Achtung vor ihm und des Vertrauens in seine Gutwilligkeit*“ [Hervorhebung durch den Autor] (ebd.). In dieser Definition von „Schulklima“ ist somit eine

„Werthaltung“ impliziert, die mit den Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in grundlegendem Einklang steht: der Respekt vor der Freiheit und Autonomie des anderen Menschen, der Respekt und die Achtung vor dem Schüler als Person und das Vertrauen in seinen „guten Willen“ – eine Formulierung, die geradezu an PESTALOZZI erinnert (vgl. Kap. 3.1.2). Bereits hier zeigen sich also deutliche Bezüge des Begriffes „Schulklima“ zu den Grundideen einer „Wertschätzungspädagogik“, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurden.

Bei der empirischen Erhebung von FEND zur Analyse des „Schulklimas im Urteil der Schüler“ wurden folgende Aspekte berücksichtigt: *Inhaltsaspekte* (wie z. B. „Leistungsdruck“, „Disziplindruck“), *Interaktionsaspekte* (wie z. B. „restriktive Kontrolle“, „Mitbestimmungsmöglichkeiten“) und *Beziehungsaspekte* (wie z. B. „partnerschaftlicher Umgang“, „Atmosphäre des Mißtrauens“) (vgl. ebd., S. 125). Bei dem zuletzt genannten Punkt fiel bei der Auswertung der Ergebnisse auf, dass insbesondere Gymnasiasten in hohem Maße die Wahrnehmung hatten, „daß sich in ihrer Schule die Lehrer ausschließlich für die Leistungen der Schüler interessieren, und daß das ‚Persönliche‘ und ‚Menschliche‘ dabei zu kurz kommt“, was nach Angaben der befragten Schüler in Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen in weitaus geringerem Maß der Fall war (ebd.). Bei der Wahrnehmung des „Schulklimas“ durch die Lehrer wurden dieselben Kategorien wie bei den Schülern zugrunde gelegt, wobei noch „lehrerspezifische Dimensionen“ wie der „Konsens in erzieherischen Einstellungen des Lehrkörpers“ und das Ausmaß der „Resignation der Lehrerschaft“ hinzugefügt wurden (ebd., S. 128). Was die Einschätzung des „Schulklimas“ durch die Lehrer betrifft, so wurde im Rahmen der Studie deutlich, dass ein starker Zusammenhang zwischen der „Schul(un)zufriedenheit“ von Lehrpersonen und der „Reglementierung im Sinne mangelnder Mitbestimmungsmöglichkeiten, der Lehrpersonen selber unterliegen“, nachweisbar war (ebd., S. 217). „Man könnte vereinfacht sagen, daß Lehrer die Behandlung, die sie selber erfahren, in ihrer Behandlung der Schüler auf der sozialen Hierarchie nach unten weitergeben“ (ebd., S. 217) – was m. E. die zentrale Bedeutung verdeutlicht, welche den Schulleitungen, aber auch den Schulämtern und übergeordneten Schulbehörden für ein von „Wertschätzung“ und „Achtung“ getragenes „Schulklima“ zukommt. Unter dem Aspekt der *Schularten*, an denen dies besonders gravierend erlebt wurde, fällt auf, dass „das, was man gemeinhin unter dem ‚autoritären‘ und disziplinorientierten Charakter der Schule“ versteht, ein „Hauptproblem in den Schulen des *herkömmlichen* Schulsystems“ zu sein scheint, das „in besonderem Maße mit der Unzufriedenheit der Lehrer verbunden ist“ (ebd.). Es ist zu vermuten, dass sich aufgrund der veränderten Erziehungsauffassungen von Lehrpersonen und des heute wohl stärker demokratischen und kooperativen Führungsstils von Schulleitungen ein solches Ergebnis in der Gegenwart wohl etwas anders darstellen würde. So konnte FEND bereits damals feststellen, dass an „Gesamtschulen“ mit vermutlich weniger „konservativen“ und mehr „progressiven“ Lehrern „viele dieser Probleme ... nicht mehr zu bestehen“ scheinen (ebd.). Diese Tendenz dürfte sich heute eher noch verstärkt haben.

Bei der Auswertung der *Folgen* bestimmter Aspekte des „Schulklimas“ für die Schüler ergab sich folgendes Bild: 1. Folgen von Leistungsdruck: „Hoher Leistungs-

druck erhöht die Angst, reduziert im Durchschnitt die Erfolgszuversicht, erhöht die Leistungsresignation und reduziert das Selbstwertgefühl“, aber auch das „Partizipationsverhalten“ geht „insbesondere bei hohem Leistungsdruck“ zurück (ebd., S. 226). 2. Folgen von Anpassungsdruck: „Je höher der Anpassungsdruck, desto höher ist die Schulverdrossenheit der Schüler“, wobei ein „hoher Anpassungsdruck“ ebenfalls das „Selbstvertrauen“ und das „Partizipationsverhalten“ von Schülern reduziert. „Hoher Anpassungsdruck steht im Zusammenhang mit einem Klima der ‚Angst‘, in dem gesprächsorientierte Konfliktregelungen erschwert werden“ (ebd., S. 226f). 3. Folgen positiver Sozialbeziehungen: „In einem Klima des Vertrauens und des Gefühls der persönlichen Zuwendung zwischen Schülern und Lehrern finden wir eine bedeutend geringere Schulverdrossenheit und Formen der Konfliktregelung, die über ‚Reden‘, über Metakommunikation und über verbales Aushandeln gehen“ (ebd., S. 227). Für FEND kommt es somit auf eine „*optimale Balance zwischen verschiedenen Aspekten des schulischen Klimas*“ an, wenn man die gleichzeitige Realisierung mehrerer Sozialisationseffekte anstrebt“ (ebd.).

Hinsichtlich der Frage, ob es „identifizierbare Bedingungen gibt, die zu einem bestimmten Schulklima führen“, kommt FEND abschließend zu folgendem Fazit: „Das wichtigste Ergebnis unseres Bemühens, Entstehungsbedingungen des Schulklimas zu identifizieren, besteht darin, daß wir signifikante Zusammenhänge zwischen den *Einstellungen der Lehrerschaft* und dem jeweiligen *Schulklima* gefunden haben“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 217). Dieser Befund bestätigt die Vermutungen, die im Rahmen dieser Studie über eine „Pädagogik der Wertschätzung“ bereits an mehreren Stellen formuliert wurden – und die ebenfalls die fundamentale Bedeutung der „Lehrereinstellungen“ für die Realisierung eines *positiven* und *wertschätzenden* „Schulklimas“ hervorheben. FEND geht bei seiner Interpretation der Ergebnisse seiner „Schulklimastudien“ sogar noch einen Schritt weiter, indem er feststellt: „Damit glauben wir, deutliche Hinweise zu haben, daß der Interpretations- und Handlungsspielraum, den die institutionelle Struktur läßt, in erster Linie durch die *Erziehungsphilosophien der Lehrer* und durch ihre allgemeinen *weltanschaulichen Orientierungen* in unterschiedliches Verhalten übersetzt wird“ [Hervorhebungen A.P.] (ebd.). So sei die Unterrichtsvorbereitung als eine „Steuerung erster Ordnung“ lediglich von untergeordneter Bedeutung gegenüber der weitaus wirksameren „Steuerung zweiter Ordnung“: „Die Grobstruktur des unterrichtlichen Verhaltens ... erfolgt durch die *allgemeinen Vorstellungen*, die Lehrer von geeigneten und wirksamen Erziehungsmitteln haben, durch ihre *anthropologischen Grundannahmen* und durch ihre *gesellschaftstheoretischen Konzeptionen*“ (ebd.).

Für die Frage, wie denn ein „Schulklima“ in Richtung eines „wertschätzenden Klimas“ weiterentwickelt werden kann, ergeben sich auf Grundlage dieser Befunde wichtige Konsequenzen. Zunächst ist festzuhalten, dass *Lehrpersonen* bei der Gestaltung eines positiven „Schulklimas“ – neben den *Schulleitungen* – zweifellos eine Schlüsselrolle zukommt. FEND formuliert dies so: „Lehrer haben sich dabei als sehr bedeutsam erwiesen. Es ist im Vergleich zu sogenannten strukturellen Aspekten nicht gleichgültig, was sie tun, mit welchem Respekt sie Schülern begegnen, wie sie sich engagieren“ (ebd., S. 227f). Insofern kann ein „wertschätzendes Schulklima“ selbst bei ungünstigen äußeren Bedingungen gefördert und geschaffen werden,

sofern Lehrpersonen von dessen pädagogischer Berechtigung und Sinnhaftigkeit überzeugt sind. Das Verhalten von Lehrpersonen – das haben die Studien von FEND gezeigt – ist nicht allein vom „Schulsystem“ und seinen Erwartungen geprägt, sondern „es entspringt ihren weltanschaulichen und pädagogischen Theorien, so daß sich zumindest von hier her Chancen für eine Reformpolitik eröffnen, die aufklärenden Bemühungen Erfolgchancen zubilligt“ (ebd., S. 228). In diesem Sinne bleibt zu hoffen, dass auch die „aufklärenden Bemühungen“ im Rahmen der vorliegenden Studie zu Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dazu beitragen können, Lehrpersonen zu ermutigen, ihren Beitrag zu einem „wertschätzenden Schulklima“ zu leisten. Hier sei noch einmal FEND zitiert, der die Auffassung vertritt, dass über die „pädagogischen Alltagstheorien“ von Lehrpersonen konkrete Veränderungen hinsichtlich des „Schulklimas“ erfolgen können, „denn über deren Veränderung kann Theorie praktisch werden“ (ebd.). Für die Frage nach den Möglichkeiten der Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart ist diese These zweifellos relevant – und stimmt als eine Option zur möglichen Veränderung von „Schulklima“ zuversichtlich.

Die neueren Ansätze der „Schulklimaforschung“ hat EDER – wie bereits eingangs erwähnt – einer zusammenfassenden Betrachtung unterzogen (vgl. EDER 2010, 2009, 2002, 1996). Aus der Zusammenschau bisheriger Forschungsansätze ergibt sich nach EDER ein „Bild derjenigen Aspekte der Lernumwelt“, die in der Klimaforschung „für wichtig gehalten“ werden, und deren Komponenten der Autor wie folgt beschreibt: 1. „ein durch Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit geprägter kooperativer Umgang der Lehrer/innen mit den Schüler/innen“; 2. „ein von Vermittlungsqualität, Abwechslung, Offenheit, Mitwirkungs- und Selbsttätigkeitsmöglichkeiten geprägter Unterricht“; 3. „eine durch Regelklarheit, Aufgabenorientierung und Disziplin geprägte Klassenführung“ und 4. „positive soziale Beziehungen der Schüler/innen untereinander“ sowie „kooperative, aktive, eigenständige und partizipative Arbeit der Schüler/innen an den Lernaufgaben“ (EDER 2002, S. 217). Hinsichtlich der „Auswirkungen des Klimas“ auf unterschiedliche Variablen von Schule und Unterricht zeigt sich nach EDER aufgrund der Forschungslage insgesamt folgendes Bild: 1. *Leistung*: Studien aus Schulen in den USA verweisen auf einen „konsistent positiven“, wenn auch „niedrigen Zusammenhang“ zwischen „Klima und Leistung“. 2. *Einstellungen zu Schule und Lernen*: Ein „positives Unterrichtsklima“ fördert „die Zufriedenheit der Schüler mit der Schule, steigert ihre Freude am Schulbesuch und trägt dazu bei, dass die Anwesenheit in der Schule emotional positiv besetzt ist“. 3. *Verhalten und Befinden in der Schule*: Schüler/innen arbeiten in einer „positiven Lernumwelt“ besser und „intensiver mit, stören seltener den Unterricht, zeigen weniger Schulangst, leiden weniger unter depressiver Verstimmung, Schulstress und psychovegetativen Beschwerden und fühlen sich insgesamt gesünder“. 4. *Soziales Verhalten*: „Aggressives Verhalten und Gewalt“ kommen in „Klassen mit positivem Klima“ seltener vor; die „Qualität des Klimas“ bestimmt wesentlich darüber, „ob Aggressivität zum Ausbruch kommt oder nicht“. 5. *Selbstkonzepte*: Zwischen dem „Klima“ und einer „positiven Ausprägung des Leistungsselbstkonzeptes“ sowie des „allgemeinen Selbstwertgefühls“

besteht ein Zusammenhang (vgl. auch PEKRUN 1985; VON SALDERN 1987; EDER 1996). 6. *Interessen*: Bei Schüler/innen, die in einer „positiv erlebten schulischen Umwelt“ lernen und leben, kommt es zu einem „Anstieg der schulspezifischen Interessen“, während die Interessen in einem „negativen Klima“ abnehmen (ebd., S. 220f). EDER zieht folgende Schlussfolgerungen aus diesen Befunden: „Klima als ein ganzheitliches Konstrukt ist explizit einer multikriterialen Wirkungsperspektive verpflichtet“ – und das impliziert für den Autor die Aufgabe, „Lernumwelten zu schaffen, die nicht lediglich im Hinblick auf ein Einzelmerkmal (Leistung, fachliches Lernen) förderlich sind, sondern soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung mit einschließen“ (ebd., S. 222). Hier geht es also um die „Ganzheitlichkeit“ des „Schulklimas“, das sich nicht aufgrund von Einzelvariablen bestimmen lässt, sondern aus einem Zusammenwirken ganz unterschiedlicher Faktoren besteht, die insgesamt das jeweils spezifische bzw. besondere „Klima“ einer Schule prägen.

Im Folgenden sei nun noch ein Blick auf die inhaltliche Bestimmung des „Schulklima“-Begriffs geworfen, wie sie sich in neueren Studien zeigt. Was wird also unter dem Begriff des „Schulklimas“ in der neueren Forschung verstanden? Eine aktuellere Definition von „Schulklima“ hat ebenfalls EDER vorgestellt, die wie folgt lautet: „Klima lässt sich als die von den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration bedeutsamer Merkmale innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt beschreiben“ (EDER 2010, S. 294). Vom Begriff des „Klimas“ im meteorologischen Sinne ausgehend weisen REINDL/GNIEWOSZ darauf hin, dass es sich – im Gegensatz etwa zu einer vorübergehenden „Wetterlage“ – beim „Klima“ um etwas handelt, das über einen längeren Zeitraum relativ *konstant* bleibt (REINDL/GNIEWOSZ 2017, S. 3). Während das „Wetter“ jeden Tag wechseln kann, ist das „Klima“ eine relativ *stabile* Größe. „Das Klima ist etwas zeitlich Überdauerndes“, wie REINDL/GNIEWOSZ treffend anmerken (ebd.). Dies gilt auch für das „Schulklima“. Die Autoren unterscheiden in Anlehnung an GÖTZ (2016) und EDER (2002) im schulischen Zusammenhang vier unterschiedliche „Ebenen“, auf denen sich das „Klima“ im Bildungsbereich manifestieren kann: 1. „Bildungsklima“: Dieser Begriff bezeichnet die „Wahrnehmung der bildungsbezogenen Umwelten auf der Makroebene“ in der Gesellschaft, so z. B. die „wahrgenommene gesellschaftliche Wertschätzung von Bildung“ (GÖTZ/FRENZEL/PEKRUN 2008, S. 506); 2. „Schulklima“: Dieser Terminus bezieht sich auf die „wahrgenommene Umwelt in der Schule als ganzer Institution“ auf der Mesoebene (ebd.); 3. „Klassenklima“: Dieser Begriff charakterisiert die „sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse als Lernumwelt“ auf der Mikroebene (EDER 2002, S. 215); und 4. „Unterrichtsklima“: Dieser Terminus, der in engem Zusammenhang mit dem „Klassenklima“ steht, fokussiert den „Kernbereich Lehren und Lernen“ innerhalb einer Schulklasse (ebd.; vgl. auch REINDL/GNIEWOSZ 2017, S. 7). Zu der Frage, was denn ein „Klima“ ausmacht bzw. welche Merkmalskategorien darunter fallen, halten die beiden zuletzt genannten Autoren Folgendes fest: 1. „Interpersonale Merkmale“, d. h. die Beziehungen zwischen Personen betreffende Merkmale; 2. „Personale Merkmale“, worunter motivationale, emotionale, kognitive und behaviorale Merkmale fallen; und 3. „Strukturelle Merkmale“, welche die institutionellen Voraussetzungen wie

z. B. die personelle oder räumliche Ausstattung betreffen (ebd., S. 8f). Dem ist im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zweifellos beizupflichten, da diese – wie bereits ausgeführt – nur gelingen kann, wenn die entsprechenden *personalen, interpersonalen* und *strukturellen* Voraussetzungen dafür gegeben sind.

Fragt man nun vor diesem Hintergrund, welches die Merkmale eines von „Wertschätzung“ geprägten „Schulklimas“ sind, so können auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen folgende Aspekte genannt werden:

Merkmale eines wertschätzenden Schulklimas

Ein „wertschätzendes Schulklima“

1. ... trägt den (Grund-)Bedürfnissen aller am Schulleben Beteiligten Rechnung und bemüht sich um deren angemessene Beachtung und Berücksichtigung;
2. ... zeichnet sich durch einen Kommunikations- und Interaktionsstil aus, der von gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Respekt geprägt ist;
3. ... ist offen für Vielfalt und Unterschiedlichkeit und begegnet allen Varianten des menschlichen Seins mit grundlegender Akzeptanz und Anerkennung;
4. ... begegnet auch Störungen und Konflikten im Schulalltag mit Offenheit und ermöglicht für alle Beteiligten faire und konstruktive Lösungen;
5. ... fördert die Entwicklung und den Erhalt von Lernfreude, Motivation, Engagement und Kreativität bei allen am Schulleben Beteiligten;
6. ... gibt Zeit und Raum für Muße, Resonanz und „echte“ zwischenmenschliche Begegnungen und wirkt der Verbreitung von „Druck“ und Schulstress entgegen;
7. ... trägt zum ganzheitlichen Wohlbefinden aller am Schulleben Beteiligten bei und fördert salutogenetische Einstellungen und Verhaltensweisen;
8. ... findet einen Ausgleich zwischen den autonomen Interessen der Einzelpersonen und den solidarischen Interessen der Schulgemeinschaft;
9. ... hört auf die Stimme der Einzelnen, würdigt die Weisheit der Vielen und kommt so zu gemeinschaftlich getragenen Entscheidungen;
10. ... folgt dem Prinzip der Verantwortung aller am Schulleben Beteiligten für das Wohl der gesamten Organisation und für die Verwirklichung ihrer gemeinsamen Ziele.

Damit sind wesentliche Aspekte benannt, die ein von »Wertschätzung« geprägtes »Schulklima« ausmachen. Da diese Gesichtspunkte bereits in anderen Zusammenhängen ausführlich begründet und erläutert wurden, sei an dieser Stelle darauf verzichtet. Lediglich der erste – und vielleicht wichtigste – Aspekt eines »wertschätzenden Schulklimas“, die »Bedürfnisorientierung«, soll im Laufe des nun folgenden Kapitels nochmals genauer expliziert werden, da sie m. E. eine zentrale Grundlage für alle weiteren Aspekte und Dimensionen bildet, in denen sich das »wertschätzende Klima« einer Schule entfalten kann. Zunächst seien jedoch einige grundsätzliche Überlegungen zum Thema »Klassenklima« angeführt, die einen Beitrag zur Erhellung dieses zentralen Bereiches innerhalb des »Klimas« einer Schule leisten sollen.

5.2 Klassenklima

»Es war mein Ziel, in meinen Beziehungen zu diesen Individuen ein Klima herzustellen, das soviel Sicherheit, Wärme und mitfühlendes Verständnis bietet, wie ich authentisch in mir finden und weitergeben kann.«

Carl Rogers (1961)¹²⁶

Nachdem im vorangegangenen Kapitel das „Schulklima“ vorwiegend mit Blick auf die Schule als eine „Gesamtorganisation“, also quasi auf der *Mesoebene*, thematisiert wurde, soll der Fokus der nun folgenden Betrachtung auf das „Klassenklima“ gelegt werden, welches sich im Lern- und Lebensraum der „Schulklasse“ als der Gemeinschaft auf der *Mikroebene* der Schule manifestiert. Hierbei liegt es nahe, zunächst die Bedeutung der *Lehr- und Erzieherperson* im Kontext der „Erschaffung“ einer „pädagogischen Atmosphäre“ bzw. eines „wertschätzenden Klassenklimas“ in den Blick zu nehmen. So sollen nun zunächst Beispiele für die inhaltliche Bestimmung des Begriffs der „Atmosphäre“ bzw. des „Klimas“ angeführt werden, das im Rahmen der Gestaltung des unmittelbaren „pädagogischen Bezugs“ zwischen Lehrpersonen bzw. Erzieherpersonen und Kindern bzw. Jugendlichen entsteht. Hierfür sei nochmals ein kleiner Exkurs in die Erziehungsgeschichte unternommen.

Zunächst sei hier noch einmal an KORCZAK erinnert, der am Beginn des 20. Jahrhunderts zu dem Thema des „pädagogischen Klimas“ aus der Sicht der reflektierten pädagogischen Erfahrung Folgendes angemerkt hat: „Meine langjährige Arbeit bestätigte immer offensichtlicher, daß die Kinder Achtung, Vertrauen und Zuneigung verdienen, daß es in einer heiteren Atmosphäre behutsamer Empfindungen, fröhlichen Lachens, lebendigen Bemühens und Sich-Wunderns, reiner, ungetrübter, teurer Freuden angenehm ist, mit ihnen zusammen zu sein, und daß die Arbeit anregend, fruchtbar und schön ist“ (KORCZAK 1929/2009, S. 24). Zur näheren Charakterisierung der „Atmosphäre“, in der „Erziehungsarbeit“ gelingen kann, nennt KORCAK also folgende Faktoren als notwendige Voraussetzungen, damit die Arbeit von Erwachsenen und Kindern „anregend, fruchtbar und schön“ werden kann: Die Haltung der „Achtung“, des „Vertrauens“ und der „Zuneigung“ seitens der Erziehungsperson, aber auch eine Atmosphäre der „Heiterkeit“, des „fröhlichen Lachens“, der „behutsamen Empfindungen“ und der „reinen, ungetrübten, teuren Freuden“ seitens der Kinder *und* der Erwachsenen sowie schließlich ein „lebendiges Bemühen“ und die Fähigkeit des „Staunens“ auf beiden Seiten (vgl. auch Kap. 3.2). Eine solche „Atmosphäre“ kann zweifellos auch heute noch ein Vorbild für ein gelungenes „Klassenklima“ sein, in dem Kinder, Jugendliche und Erwachsene gerne und erfolgreich miteinander arbeiten und lernen.

Aber auch BOLLNOWs Ausführungen zur „pädagogischen Atmosphäre“ aus den 1960er Jahren, die *expressis verbis* den Anspruch und das Ziel verfolgen, „die

126 Aus: CARL ROGERS, Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Englischsprachige Originalausgabe 1961; zit. nach der deutschsprachigen Ausgabe von 1992, S. 167.

gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung“ aus phänomenologisch-geisteswissenschaftlicher Sicht näher zu untersuchen und zu beschreiben, sind ein Beispiel für den Versuch, die Qualität der „pädagogischen Beziehung“ zum Ausgangspunkt der Bestimmung dessen zu machen, was unter dem Begriff der „Atmosphäre“ bzw. des „Klimas“ in die erziehungswissenschaftliche Forschungstradition eingegangen ist (vgl. BOLLNOW 1968, S. 3). „Unter pädagogischer Atmosphäre verstehe ich das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem Erzieher und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne erzieherische Verhalten abgeben“, stellt BOLLNOW gleich zu Beginn seiner Analyse fest (ebd., S. 11). Bei dieser Definition wird deutlich, dass die Ebene des „Systems“ oder der „strukturellen Bedingungen“, die – wie wir heute wissen – ebenfalls einen nicht unerheblichen Einfluss auf das „soziale Klima“ in einer Institution wie z. B. der Schule haben können, von BOLLNOW noch nicht in der heute üblichen Weise mitbedacht wurde. Vielmehr schildert BOLLNOW in seiner gründlichen Analyse die „gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen“, die zur Entwicklung einer „pädagogischen Atmosphäre“ beitragen können, in welcher die „Tugenden des Erziehers“ und die „Tugenden des Kindes“ in einen förderlichen wechselseitigen Bezug treten können (vgl. ebd., S. 12). Beim Begriff der „pädagogischen Atmosphäre“ geht es BOLLNOW also „... um die pädagogische Situation im ganzen und insbesondre [sic] die Kind und Erzieher gemeinsam übergreifende Gestimmtheit und Abgestimmtheit des einen auf den andren, die für das Gelingen der Erziehung erforderlich ist“ (ebd.). Den in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion damals gerade aufkommenden Begriff des „pädagogischen Klimas“ hält BOLLNOW für nicht angemessen, wenn er schreibt: „Mit einem abscheulichen Wort der modernen psychologischen Menschenführung würde man vielleicht von einem pädagogischen Betriebsklima sprechen können oder, wenn man diese mit Recht belastete Bezeichnung vermeiden will, von einer für die Erziehung günstigen oder vielmehr erforderlichen Gestimmtheit des Menschen“ (ebd., S. 12f). Diese Ausführungen machen deutlich, dass BOLLNOW das Wesentliche einer „pädagogischen Atmosphäre“ nicht im organisatorischen, institutionellen oder strukturellen Bereich sah, sondern ausschließlich in der einmaligen und lebendigen „pädagogischen Beziehung“ und ihrer grundlegenden „Gestimmtheit“. Seitens des Erziehers ist diese wesentlich bestimmt durch die Haltungen des „Zutrauens“, des „Glaubens“ an das Kind und des „umfassenden Vertrauens“ in den jungen Menschen, aber auch durch die Tugenden der „erzieherischen Liebe“, der „Geduld“ und der „Hoffnung“ sowie durch die bereits erwähnten Grundhaltungen des „reifen Erziehers“, also der „Heiterkeit“, des „Humors“ und der „Güte“ (ebd., S. 44ff). Aus der „Perspektive des Kindes“ ist die „pädagogische Atmosphäre“ geprägt durch „Geborgenheit“ und „Vertrauen“, aber auch durch die Stimmungslage der „Fröhlichkeit“, das „Gefühl des Morgendlichen“ im Sinne einer „freudigen Zuwendung zur Zukunft“ und die „Erwartungsfreudigkeit“ (ebd., S. 18ff). Durch eine angemessene Einstimmung des Erziehers auf das Kind und des Kindes auf den Erzieher entsteht für BOLLNOW jene „pädagogische Atmosphäre“, die als die Grundlage aller Erziehungs- und Bildungsprozesse betrachtet werden kann. Es bleibt – trotz der bereits in Kap. 4.2 formulierten Bedenken, die

insbesondere angesichts der vermeintlichen „Tugenden des Kindes“ („Dankbarkeit“, „Gehorsam“, „Liebe“, „Verehrung“) in diesem Zusammenhang formuliert wurden – zu konstatieren, dass diese Sichtweise auch heute noch wichtige anthropologische *Grundlagen* für die Gestaltung einer positiven „pädagogischen Atmosphäre“ durch Lehrpersonen enthält, die auch in den Klassenzimmern der Gegenwart nichts an Aktualität verloren haben.

In den 1970er Jahren stellte SAUER in seinem „Plädoyer für eine Pädagogisierung der Pädagogik“ fest: „Es kann nicht bestritten werden, daß die Atmosphäre, die in einer Klasse herrscht, weitgehend vom Lehrer, von seiner Persönlichkeit, abhängig ist“ (SAUER 1978, S. 424). So wurde etwa von KARL SCHNEIDER das Leitbild eines „menschlichen Lehrers“ entworfen, das sich nicht in die Reihe der „hoffnungslos idealistischen Überforderungen der Lehrerpersönlichkeit“ durch allzu hohe professionelle Ansprüche einreicht, das die „Lehrerpersönlichkeit“ aber andererseits auch nicht auf ihr „kompetentes Rollenhandeln“ reduzieren möchte (vgl. SCHNEIDER 1979, S. 36 und S. 41). Vielmehr verweise der Begriff des „menschlichen Lehrers“ auf eine Art mittlerer Position zwischen pädagogischem Ideal und menschlicher Realität (vgl. ebd., S. 45). „Der ‚menschliche Lehrer‘ ist – in Kenntnis seiner menschlichen Schwächen – gleich weit entfernt von idealistischer Selbsttäuschung und Selbstüberschätzung wie von sterilem ‚realistischem Defätismus‘ ...“, resümiert SCHNEIDER (ebd., S. 48). Es ist davon auszugehen, dass eine so verstandene „menschliche Lehrperson“ auch heute noch eine wichtige Voraussetzung für die Schaffung eines „Klassenklimas“ darstellt, das ebenfalls von einer „Menschlichkeit“ geprägt ist, die sich weder in überhöhten noch in allzu banalen Ansprüchen an die Lehrpersonen oder an die Schüler/innen erschöpft, sondern einen „humanen“ Mittelweg findet, der zu einer guten „pädagogischen Atmosphäre“ beiträgt. Eine solche „menschliche Atmosphäre“ im Klassenzimmer basiert jedoch stets auf dem Grundprinzip der „Achtung der Person“ in ihrer Würde und Autonomie, wie es etwa KANT formuliert hat (vgl. Kap. 3.2.4; vgl. KANT 1788/1968, Bd. 6, S. 194; vgl. auch BOLLNOW 1947, S. 17ff). Wie GOTTFRIED BRÄUER ausführt, gilt diese „Achtung“ gerade auch „den unausgefüllten Werdemöglichkeiten jedes einzelnen Kindes; gerade sie sind zu respektieren und dürfen nicht tangiert werden ...“ (BRÄUER 1979, S. 51). Denn nur so kann eine von „Achtung“ getragene „pädagogische Atmosphäre“ entstehen, die Kinder nicht unter unangemessenen Erfolgsdruck setzt. „Schwindet die Achtung, so gleitet die erzieherische Einflussnahme ab in geschäftige oder gar zynische Manipulation oder schlägt um in einen Machtkampf“, wie BRÄUER zu bedenken gibt (ebd., S. 52). Für ein von „Achtung“ und „Wertschätzung“ geprägtes „Klassenklima“ ist diese Einsicht bis heute von fundamentaler Bedeutung, da sich „Achtung“ und „Wertschätzung“ auf der einen Seite und „Manipulation“ oder „Machtausübung“ andererseits grundsätzlich ausschließen.

Neuere Bestimmungen des Begriffs des „Klassenklimas“ legen den Fokus nicht nur auf die Qualität des „pädagogischen Bezugs“ zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, sondern nehmen auch strukturelle, soziale und normative Aspekte mit in den Blick, wenn es darum geht, die „Dimensionen“ eines „guten Klassenklimas“ näher zu beschreiben. So definieren etwa REINDL/GNIEWOSZ das „Klassenklima“

in Anlehnung an GÖTZ/FRENZEL/PEKRUN (2008) als „die sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse als Lernumwelt“ (REINDL/GNIEWOSZ 2017, S. 77). Im Sinne von EDER (2002) gehören dazu „die physische Umwelt der Klasse, soziale Beziehungen, Erwartungen hinsichtlich Leistung und Verhalten, die Art und Weise, wie Lernprozesse ablaufen, sowie Werte und Normen in der Klasse“ (ebd.). Es ist m. E. bemerkenswert, dass diese neueren Ansätze nicht nur die Ebene der räumlich-sachlichen Voraussetzungen (wie der Lernräume oder der Lernmittel) und der strukturellen Vorgaben (wie der Klassengröße oder der Leistungsbeurteilung), sondern auch die Ebene der Werte und Normen (wie z. B. der Achtung und Wertschätzung) durchaus in ihr Konzept des „Klassenklimas“ mit einbeziehen. Darüber hinaus ist es ebenfalls erwähnenswert, dass diese aktuellen Konzepte auch die Beziehungen *zwischen* den Schüler/innen einer Klasse thematisieren, die im Erleben von Kindern und Jugendlichen zweifellos eine zentrale Stellung bei der Wahrnehmung des „Klassenklimas“ einnehmen. In Klassengemeinschaften interagieren und kommunizieren bis zu 33 Kinder bzw. Jugendliche permanent miteinander; dabei entstehen „Freundschaften“ und „Cliquen“ von Gleichaltrigen (vgl. ebd.). REINDL/GNIEWOSZ weisen darauf hin, dass „diese Beziehungsformen eine hohe Bedeutung im Zusammenhang mit dem Klassenklima haben“ und im Leben von Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen (ebd.). Dabei haben insbesondere „Freundschaften, die zwei Personen im wechselseitigen Einverständnis miteinander schließen“, für junge Menschen und deren Entwicklung „einen hohen Stellenwert“ (ebd.; vgl. HARTUP 1989; BROWN/LARSON 2009). Im Rahmen eines „positiven Klassenklimas“ sollte solchen „Freundschaften“ nicht nur Raum gegeben werden, sondern sie sollten auch „wertgeschätzt“ und geschützt werden. Eine besondere Aufmerksamkeit sollte auch solchen Kindern und Jugendlichen geschenkt werden, „die in keinerlei Beziehungsform integriert sind“ und mit dem Gefühl leben müssen, unbeliebte „Außenseiter“ zu sein (vgl. ebd., S. 78). Die sozialen Phänomene von „Akzeptanz“ und „Wertschätzung“ bzw. von „Ausgrenzung“ und „Mobbing“ innerhalb einer Klassengemeinschaft tragen wesentlich zur Qualität des „Klassenklimas“ bei – und sollten im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ besondere Beachtung finden. Im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ können solche *klasseninternen* sozialen Phänomene nicht ignoriert, sondern sollten regelmäßig thematisiert werden, wobei der Fokus auf *Lösungsmöglichkeiten* zu richten ist. Klassenbezogene soziometrische Untersuchungen können Lehrpersonen dabei helfen, das soziale Beziehungsgeflecht innerhalb einer Schulklasse genauer wahrzunehmen, besser zu verstehen und ggf. professionelle Unterstützung zu leisten, wo Probleme in der Klassengemeinschaft erkennbar sind. Neben diesen *sozialen* Aspekten des „Klassenklimas“ spielen auch *motivationale* Aspekte wie z. B. die allgemeine „Lernmotivation“ in einer Klasse, aber auch *emotionale* Aspekte wie z. B. „Freude“ als eine positive, aktivierende Emotion, „Langeweile“ als eine negative, deaktivierende Emotion oder „Prüfungsangst“ als eine ebenfalls negative und meist destruktive, aber in Schulklassen häufig vorkommende Emotion eine Rolle (vgl. ebd., S. 83). Die Forschung ist sich prinzipiell darüber einig, dass von einem „guten Klassenklima“ positive Wirkungen auf unterschiedliche Bereiche des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung ausge-

hen. So resümieren auch REINDL/GNIEWOSZ: „Die Bedeutsamkeit eines guten Klimas zeigt sich darin, dass es sich sowohl auf schulbezogene als auch schulübergreifende Kompetenzen auswirken kann“ (ebd., S. 18). Die Autoren nennen hier z. B. die Bereiche „Motivation“, „Leistung“, „Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit“, „Sozioemotionale Entwicklung“ und „Toleranz“ (ebd., S. 19). Hier ließen sich vermutlich noch weitere Kompetenzbereiche finden, auf die sich ein „positives Klassenklima“ vorteilhaft auswirkt, so z. B. die „Sozialkompetenz“, die „Interkulturelle Kompetenz“ und die „Wertschätzungskompetenz“ (vgl. Kap. 4.2.4).

Im Hinblick auf die Gestaltung eines „wertschätzenden Klassenklimas“ kommt es m. E. vor allem darauf an, eine Atmosphäre der *Achtung*, *Anerkennung* und *Wertschätzung* zu schaffen, in der jede/s Kind zu Wort kommt, jede/r Jugendliche gehört wird, alle Beiträge ernst genommen und die Bedürfnisse eines und einer jeden respektiert werden. Es geht also um ein „Schul- und Klassenklima“, das die grundlegenden Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehr- und Erzieherpersonen aktiv anerkennt – und sie nicht übergeht. In Kap. 2.2.4 wurde bereits ausführlich dargelegt, welche „Bedürfnisebenen“ – etwa innerhalb der „Bedürfnispyramide“, wie sie MASLOW entwickelt hat – im Rahmen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung eine Rolle spielen. Im Kontext eines „wertschätzenden Klassenklimas“ sind hier vor allem die *physischen* Bedürfnisse nach Bewegung und Erholung, nach Schutz und Sicherheit, die *sozialen* Bedürfnisse nach Liebe und Zugehörigkeit, aber auch nach Achtung und Wertschätzung von Bedeutung (vgl. MASLOW 1954/2008, S. 62ff). Darüber hinaus geht es um die *personalen* Bedürfnisse nach Selbstvertrauen, Selbstachtung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie um das Bedürfnis, sich in der Welt als nützlich und wertvoll zu erleben. Auch die sog. *höheren* menschlichen Bedürfnisse nach persönlicher Entwicklung, geistigem Wachstum, ethischer Selbstvervollkommenung und spiritueller „Selbst-Verwirklichung“ bzw. „Transzendenz“ sollten im Rahmen eines von „Wertschätzung“ getragenen „Schul- und Klassenklimas“ Raum haben und Beachtung finden (vgl. ebd.). – Auch die Theorie der menschlichen „Bedürfnisse“ nach GRAWE, die dieser im Rahmen seiner „Neuropsychotherapie“ entwickelt hat, kann wertvolle Anhaltspunkte für die Gestaltung eines „bedürfnisgerechten“ „Schul- und Klassenklimas“ geben (vgl. GRAWE 2004, S. 183ff). Auf seine Frage: „Was sind die spezifischen Grundbedürfnisse des Menschen, deren Erfüllung gewährleistet sein muss, damit er sich wohl fühlen und gut entwickeln kann?“ antwortet GRAWE, dass es außer den „biologischen Bedürfnissen“ auch „spezifische psychische Grundbedürfnisse“ gebe, deren Berücksichtigung und angemessene Erfüllung entscheidend zur psychischen Gesundheit des heranwachsenden, aber auch des erwachsenen Menschen beitrage (ebd.). „Unter psychischen Grundbedürfnissen verstehe ich Bedürfnisse, die bei allen Menschen vorhanden sind und deren Verletzung oder dauerhafte Nichtbefriedigung zu Schädigungen der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen (ebd., S. 185). In Anlehnung an EPSTEIN (1990) konnte GRAWE auf der Grundlage umfangreicher neuropsychologischer Forschungen fünf wesentliche „menschliche Grundbedürfnisse“ identifizieren, die er wie folgt bezeichnet: das „Bindungsbedürfnis“, das „Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle“, das „Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz“, das „Bedürfnis

nach Lustgewinn und Unlustvermeidung“ und schließlich das „Bedürfnis nach Konsistenz und Konsistenzregulation“ (ebd., S. 192ff). Ohne die mit diesen „Grundbedürfnissen“ verbundenen theoretischen und praktischen Implikationen hier im Detail entfalten zu können, sei doch darauf hingewiesen, dass sich auch diese Theorie der menschlichen Bedürfnisse durchaus als eine geeignete Grundlage für pädagogische Bemühungen erweist, die darauf ausgerichtet sind, ein von der grundlegenden „Wertschätzung“ menschlicher Bedürfnisse getragenes „soziales Klima“ in Schulen und Klassen zu entwickeln. – Schließlich sei auch noch auf die „Selbstbestimmungstheorie“ von DECY/RYAN hingewiesen, die in diesem Zusammenhang ebenfalls wichtige Orientierungen geben kann (vgl. DECY/RYAN 2000). Nach Auffassung der beiden amerikanischen Psychologen sind dem Menschen drei psychische „Grundbedürfnisse“ eigen, deren Erfüllung die Grundlage für die Entwicklung von „Motivation“ bilden. Es ist dies das „Bedürfnis nach Kompetenz“ (*effectancy*), das „Bedürfnis nach Autonomie“ bzw. „Selbstbestimmung“ (*autonomy*) und das „Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit“ (*affiliation*). Auch diese Grundbedürfnisse seien an dieser Stelle lediglich erwähnt, ohne sie hier näher erläutern zu können; sie erschließen sich inhaltlich in dem vorliegenden Zusammenhang eines die Bedürfnisse junger Menschen „wertschätzenden Klassenklimas“ m. E. weitgehend selbst.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die *Beachtung*, die *Wertschätzung* und die *Erfüllung* der o. g. menschlichen „Grundbedürfnisse“, wie sie etwa MASLOW, GRAWE und DECY/RYAN formuliert haben, im Kontext von Schule und Unterricht wohl entscheidend zur Schaffung eines „wertschätzenden Schul- und Klassenklimas“ beitragen, innerhalb dessen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene *wohl fühlen* und *ganzheitlich entwickeln* können. Dabei kommt es darauf an, Kindern und Jugendlichen immer wieder die praktische Erfahrung zu ermöglichen und im günstigen Fall auch die theoretische Einsicht anzubahnen, dass jeder Mensch im Grunde die *gleichen* psychosozialen Grundbedürfnisse hat – und dass es *allen* gut gehen kann, wenn die Bedürfnisse *jedes Einzelnen* von der Gemeinschaft respektiert werden. Es bleibt somit festzuhalten und erneut zu bekräftigen, dass eine „wertschätzende Schule“ den *Bedürfnissen* von Kindern und Jugendlichen auf allen Ebenen in angemessener Weise Rechnung trägt, um somit ein „wertschätzendes Klima“ zu schaffen, das sich in allen Bereichen von Schule und Unterricht positiv auswirken kann.

Dabei ist auch an die positiven *gesundheitlichen* Wirkungen eines „guten“ und „wertschätzenden“ Klassen- und Schulklimas zu denken, die in unserer Zeit mehr denn je an Bedeutung gewinnen. Dass die Schule auch „krank“ machen kann, ist nicht erst seit der reformpädagogischen Kritik an dieser Institution bekannt (vgl. PFISTERER 2003, S. 170ff: „Problemfeld Schulpathologie“). Nach BILLER ist die „Auffindung, Darstellung und Analyse pathogenen Potenzials ... kein Symptom unserer Zeit, sondern ein historisch durchgängiger Strang innerhalb der pädagogisch-schultheoretischen Diskussion“ (BILLER 1988, S. 26f). So stellt auch OELKERS fest: „Die Schule, also das Konstrukt der Erwachsenen, macht die Kinder krank, darüber herrscht unter den Reformpädagogen ... Konsens“ (OELKERS 1989, S. 9). Auch SINGER hat bereits vor geraumer Zeit dazu aufgefordert, „darüber

nachzudenken, ob nicht die Schule selbst krankmachend wirkt“ (SINGER 1973, S. 47). Die Liste der von den „Schulkritikern“ im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts geschilderten somatischen und psychosomatischen Symptome von Kindern und Jugendlichen, die diese aufgrund des Erlebens eines nicht von „Wertschätzung“, sondern von „Leistungsdruck“, „Stress“ und „Angst“ geprägten *Unterrichts- und Schulklimas* entwickeln, ist schier unerschöpflich – und wurde inzwischen empirisch vielfach bestätigt. Bereits seit den 1970er Jahren wurde von ärztlicher Seite darauf hingewiesen, dass in der Schule „auf physische und psychische Grundbedürfnisse des Kindes so gut wie keine Rücksicht genommen“ und alle diesbezüglichen Warnungen von medizinisch-fachwissenschaftlicher Seite „ignoriert“ würden (vgl. HELLBRÜGGE 1975, S. 1). So schildert etwa ROSEMAN, wie Kinder „vom Lernen Bauchweh“, „Einschlafstörungen“ und „das große Nervenflattern“ bekommen (ROSEMAN 1978, S. 84 und 112). „Ärzte sprechen bereits von regelrechten Schulkrankheiten, deren Erscheinungsformen ausgesprochen auf die Schule bezogen auftreten und verschwinden“ (ebd.). Dazu gehören z. B. das „Schulerbrechen“, das „Schulbauchweh“ und das „Schulasthma“, aber auch „Kopfschmerzen“ und „Magenbeschwerden“, wobei die „enge Verbindung dieser Krankheiten mit den Erlebnissen in der Schule“ evident sei (ebd., S. 85). Auch der von vielen Kindern und Jugendlichen bis heute erlebte „Schulstress“ und seine psychisch und somatisch oft schwerwiegenden Folgen sind in weiten Bereichen auf ein nicht von „Wertschätzung“ der kindlichen Bedürfnisse geprägtes „Schulklima“ zurückzuführen. Die „Schulstress-Debatte“ der 1970er Jahre hat diese Zusammenhänge bereits gründlich analysiert und kritisch beleuchtet (vgl. PFISTERER 2003, S. 173ff: „Problemfeld Schulstreß“). So veröffentlichte etwa MÜLLER bereits vor über 40 Jahren unter dem Titel „Schulkinder unter Stress“ eine umfangreiche Analyse schulisch bedingter Stressoren, die das Wohlbefinden von Schulkindern beeinflussen (vgl. MÜLLER 1976). Ziel der Studie war die „Aufdeckung krankmachender Umstände“ mittels empirischer Untersuchungen in Schulklassen (ebd.). In den 1980er Jahren führte FRIES eine qualitative Studie zur „Schülerbelastung aus der Sicht der interpretativen Unterrichtsforschung“ durch, in welcher er drei „Belastungsbereiche“ ermittelte, die zu psychischen und/oder somatischen Erkrankungen bei Schüler/innen führen können: „Noten/Prüfungen“, „Hausaufgaben“ und die „Beziehung Lehrer-Schüler“ (FRIES 1985). Mit Blick auf die Schulen der Gegenwart mag es in der Tat zu denken geben, dass WEBERs bereits in den 1990er Jahren verfasstes „Plädoyer für eine Schule ohne Stress“ in weiten Bereichen offenbar bis heute folgenlos geblieben ist (vgl. WEBER 1991). So stellte etwa CWIK in seiner Studie von 2012 über „Schule und Stress“ fest, dass sich insbesondere der „Alltagsstress“ von Schüler/innen durch „Klassenarbeiten“ und „Benotung“ auch heute noch signifikant auf „körperliche Beschwerden“ und die „gesundheitsbezogene Lebensqualität“ von Kindern und Jugendlichen aller Schularten auswirkt (CWIK 2012, S. 62ff). Auch die 2016 veröffentlichte Studie von CHRIST zum Thema „Stress in der Schule“, welche insbesondere die „schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen“ und das „individuelle Belastungsempfinden“ von Schüler/innen untersucht hat, konnte ein weiteres Mal die negativen psychischen und physischen Folgen von „Schulstress“ empirisch belegen (CHRIST 2016, S. 10ff). Die Prävalenz von schulstressbedingten

Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter ist in den vergangenen Jahrzehnten also offenbar keineswegs zurückgegangen, sondern eher noch angestiegen (vgl. KLICPERA/GASTEIGER-KLICPERA 2007; BLANZ/REMSCHMIDT/SCHMIDT/WARNKE 2005; STEINHAUSEN 2003; SCHULTE-MARKWORT/DIEPOLD/RESCH 2001). Die o. g. empirischen Befunde zeugen m. E. nicht von einer weiten oder gar flächendeckenden Verbreitung eines „wertschätzenden Schulklimas“ an heutigen Schulen, das von einer grundlegenden „Achtung“ von Kindern und Jugendlichen in ihrer *körperlichen, seelischen* und *geistigen* Integrität getragen wäre. Umso notwendiger erscheint es, die Chancen zu nutzen, welche die Schaffung eines „wertschätzenden Schulklimas“ in den Schulen der Gegenwart nicht zuletzt für eine Verbesserung der *Schülergesundheit* bietet.

An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass eine Schule, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich „wohl fühlen“, nach heutigem Erkenntnisstand die besten Voraussetzungen dafür bietet, dass Menschen ihre „Schulzeit“ bei guter Gesundheit, ohne erhöhte Krankheitsrisiken und ohne „Burnout“ überstehen. SCHNEIDER weist darauf hin, dass „Klassenklima, Schulklima und Schulkultur“ nachweislich „wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule“ seien (SCHNEIDER 2005, S. 27). So sei ein „gutes Schulklima“ ein „Hauptschutzfaktor“ gegen „Suchtverhalten“ – und somit ein wichtiger Beitrag zur „Suchtprävention“ (ebd., S. 28). In einer Studie von RESNICK et al. (1997) erwies sich vor allem folgende Erfahrung von Kindern und Jugendlichen als stärkend gegenüber den Gefahren von Sucht- und Risikoverhalten: „... die Einbindung in und Verbundenheit mit der Schule (*connectedness to school*): das Gefühl von emotionaler Nähe zu Menschen in der Schule, das Gefühl, von Lehrerinnen und Lehrern gerecht behandelt zu werden, das Gefühl, Teil der Schulgemeinschaft zu sein“ (zit. SCHNEIDER, ebd.; vgl. RESNICK et al. 1997, S. 278ff). – Die salutogenetischen wie auch die gesundheitsbeeinträchtigenden Effekte des „Schulklimas“ und des „Klassenklimas“ – insbesondere auch für *Lehrpersonen* – wurden bereits in mehreren Studien nachgewiesen (vgl. z. B. SCHAARSCHMIDT et al. 2013, 2007, 2005; WESSELBORG 2015; KIEL/WEIß 2015; STILLER 2015; FREITAG 1998). Es fehlt auch nicht an praxisnahen salutogenetischen „Präventionsprogrammen“ zur Stärkung der „Lehrergesundheit“ und zur Förderung des „Stressabbaus“, die seit etwa 2010 den Büchermarkt geradezu überfluten.¹²⁷ Erst vor kurzem hat eine Studie des Max-Planck-Instituts in Leipzig herausgefunden, dass allein das *Beobachten* stressbelasteter Situationen oder die *Wahrnehmung* stressbelasteter Menschen beim Beobachter körperliche Stressreaktionen auslösen (vgl. online unter URL: <https://www.mpg.de/forschung/stress-empathie> [Stand: 29.08.2017]). „Stress ist ansteckend. Es kann ausreichen, eine andere Person in einer stressigen Situation zu beobachten, damit der eigene Körper das Stresshormon Kortisol ausschüttet“, liest man in dem Forschungsbe-

127 Vgl. z. B. KEIL 2017; KLIEF 2017; HILLERT et al. 2016, 2006; SOMMER 2016; GAERTNER 2016; HOLZRICHTER 2016; LAUTERBACH/DRESSEL 2015; KIRSTEIN/AUGENDOPLER 2015; MORGENROTH 2015; WARKUS 2014; LEISTIKOW/WEGER 2014; GRUHL 2014; PETER/PETER 2013; GEIST 2013; KRETSCHMANN 2012; KIRSTEIN 2012; HEDDERICH 2011; KLIBISCH/MELOEWSKI 2009 u. v. m.

richt (ebd.). Was diese Erkenntnis für die Schule und den Unterricht bedeutet, in dem ja auch heute noch vielfach „gestresste Lehrpersonen“ vor einer Klasse stehen oder mit einzelnen Schüler/innen arbeiten, lässt sich unschwer erschließen. Allein schon aus Gründen der möglichen „Übertragung“ von „Lehrerstress“ auf Kinder und Jugendliche sind hier im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ Präventionsmaßnahmen dringend geboten, die letztlich beiden Seiten zugutekommen – den Schüler/innen *und* den Lehrpersonen.

Nicht zuletzt angesichts des bereits erwähnten hohen Prozentsatzes an Lehrpersonen, die wegen „Überlastung“ oder „Ausgebranntseins“ in den vorzeitigen Ruhestand entlassen werden, ist ein Bemühen um ein gutes „Schulklima“, das *auch* die Bedürfnisse von *Lehrpersonen* wertschätzt und die Grenzen ihrer Belastbarkeit anerkennt, ein dringendes Zeiterfordernis. Hier kommen auch die bereits erwähnten professionellen „Unterstützungssysteme“ für Lehrpersonen in Betracht, die nicht unwesentlich zur Entlastung von Lehrer/innen beitragen können. GEORG UNSELD hat bereits Ende der 1970er Jahre darauf hingewiesen, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit besonderen Belastungen ausgesetzt sind, zu denen z. B. diejenige der „berufstypischen Isolierung des Lehrers während seiner beruflichen Arbeit“, die Lehrpersonen nicht selten als ein „Auf-sich-selbst-gestellt-Sein“ oder auch als „Einzelkämpfertum“ erleben, gehöre (UNSELD 1979, S. 116). Zum anderen seien die „Beziehungen zwischen den Lehrerkollegen in ihrer traditionellen Form“ eher durch „bloße Koexistenz“ als durch echte „Kooperation“ gekennzeichnet, welche „Dialog, Diskurs und gemeinsames Handeln“ weitgehend vermissen lasse (ebd., S. 122). Bereits damals stellte der Autor fest: „Ältere und neuere sozialpsychologische Untersuchungen haben erhärtet, daß der Lehrer in seinem Beruf in besonderem Maß physischen und psychischen Belastungen ausgesetzt ist“ (ebd., S. 122). So habe etwa eine Untersuchung von RONELLENFITSCH gezeigt, „... daß die berufliche Unsicherheit und die daraus entspringende Angst des Lehrers ihre Quelle in den Beziehungen zu den Schülern *und* in dem Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten haben“ (ebd., S. 123; vgl. auch LUTZ/ RONELLENFITSCH 1973). An diesem Befund dürfte sich bis heute nichts Wesentliches geändert haben, auch wenn in den Schulen der Gegenwart kooperative kollegiale Arbeitsformen zweifellos eine größere Rolle spielen als in den Schulen der 1970er Jahre. Dennoch gilt auch für heutige Lehrpersonen, dass insbesondere die hohe Kommunikationsdichte im Lehrerberuf mit ganz unterschiedlichen Personen und Personengruppen einen spezifischen Belastungsfaktor darstellt – insbesondere dann, wenn die Interaktionen nicht in einem „Klima gegenseitiger Wertschätzung“ stattfinden. Nach UNSELD „... kann Kooperation zwischen den Kollegen zu einer Quelle werden, aus der durch das gemeinsame Bearbeiten von Problemen Sicherheit und Entlastung gewonnen, psychische Kraft und Unterstützung geschöpft werden können“ (ebd., S. 123). Somit kann eine von gegenseitiger „Wertschätzung“ getragene „Kooperation“ bzw. „Teamarbeit“ von Lehrer/innen innerhalb einer Schulgemeinschaft wesentlich zur Verbesserung des „Schulklimas“ beitragen, was dann mittels fachlich gestärkter, pädagogisch motivierter und psychisch ausgeglichener Lehrpersonen wiederum positive Auswirkungen auf das „Klassenklima“ in den einzelnen Lerngruppen haben kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung eines „wertschätzenden Schul- und Klassenklimas“ zweifellos zu den großen Herausforderungen in den Schulen unserer Zeit gehört, die vermutlich eine unvollendbare Aufgabe bleiben wird. Dennoch ist es m. E. der Mühe wert, immer neu daran zu arbeiten, dass die Vision eines von „Wertschätzung“ geprägten „Klimas“ das Zusammenarbeiten und Zusammenleben in den Schulen der Gegenwart ein Stück weit Wirklichkeit werden kann. Dazu kann es hilfreich sein, in regelmäßigen Abständen eine innerschulische „Bestandsaufnahme“ im Hinblick auf die Wahrnehmung des „Schulklimas“ durch die am Schulleben Beteiligten durchzuführen. Hierbei kann z. B. der von EDER entwickelte „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ verwendet werden, der für unterschiedliche Altersgruppen konzipiert und bereits in vielen Schulen erprobt und erfolgreich eingesetzt wurde (vgl. EDER 1998: 8. bis 13. Klasse; EDER/MAYR 2000: 4. bis 8. Klasse). So kann eine Schule im Rahmen freiwilliger schulinterner „Selbstevaluation“ wichtige Hinweise auf bereits Erreichtes und Gelungenes, aber auch auf Defizite, Problemfelder und Entwicklungsmöglichkeiten gewinnen. Dies kann nur gelingen durch eine hohe Motivation und die gemeinsame Anstrengung aller am Schulleben Beteiligten. Da ein „wertschätzendes Klima“ jedoch eine zentrale „Säule“ einer „wertschätzenden Schule“ bildet, sind die Bemühungen um die Schaffung eines positiven „Schulklimas“ ein wesentlicher Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“, ohne die eine solche nicht gelingen kann.

SÄULE 6: Wertschätzende Schulraumgestaltung

In engem Zusammenhang mit dem Bereich des „Schulklimas“ steht auch die „Schulraumgestaltung“, die einerseits *selbst* ein Ausdruck des „Gesamtklimas“ einer Schule ist, die aber andererseits durch die räumlichen Gegebenheiten und Ausstattungen immer auch auf das „Klima“ innerhalb einer Schulgemeinschaft zurückwirkt. Somit kommt der Ausgestaltung der schulischen „Räume“ im Rahmen einer zeitgemäßen „Schulgestaltung“ und „Schulentwicklung“ eine zentrale Rolle zu, die – in Anbetracht der aktuellen Berichte über „marode Schulen“ und nur schleppend in Gang kommende Schulsanierungsprojekte für überalterte und heruntergewirtschaftete Schulgebäude in weiten Teilen der Bundesrepublik – offenbar lange Jahre vernachlässigt wurde und erst seit einiger Zeit wieder stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt ist. Im Kontext der vorliegenden Studie soll dabei hauptsächlich folgender Frage nachgegangen werden: Wie müssen Architektur, Raumausstattung und pädagogische Raumgestaltung an einer Schule beschaffen sein, um eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zu unterstützen oder überhaupt erst zu ermöglichen? Welche Gesichtspunkte sind dabei von Bedeutung – und wie können Bildungsziele, Bildungsinhalte, Lehr-/Lernmethoden und pädagogische Konzepte mit der Ausgestaltung der Schul- und Unterrichtsräume in Einklang gebracht werden? Gibt es so etwas wie eine „wertschätzende Schulraumgestaltung“ – und wenn ja, wie könnte eine solche aussehen?

Hierzu sollen nun einige grundlegende Überlegungen erfolgen, die sich zunächst vorwiegend am „Innenbereich“ der Schule orientieren, also primär die Gestaltung der schulischen „Innenräume“ betreffen (Säule 6.1). Es wird dabei – nach

einem kurzen historischen Exkurs – vor allem darum gehen, Merkmale von Schule als einem „wertschätzenden Lern- und Lebensraum“ herauszuarbeiten und diese genauer zu erläutern. In einem zweiten Schritt soll dann auch der „Außenbereich“ der Schule einer näheren Betrachtung unterzogen werden, wobei auch hier Aspekte thematisiert werden, die bei der Gestaltung des Schulgeländes und seiner Umgebung im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ relevant sind (Säule 6.2). Auch dieses Kapitel soll enden mit einem kurzen Resümee der vorangegangenen Überlegungen, welches die Schule als einen „wertschätzenden Lernort“ nochmals abschließend in den Blick nimmt.

6.1 Innenbereich

„Der Raum wurde bisher in seiner Bedeutung für die Bildung unterschätzt. Er ist der ‚dritte Pädagoge‘, neben den Erwachsenen und den anderen Kindern und Jugendlichen.“

Reinhard Kahl (2009)¹²⁸

Die räumliche Einrichtung und Ausgestaltung einer Schule steht, wie bereits einleitend angedeutet, in einem engen Zusammenhang mit den pädagogischen Zielen und dem Bildungs- und Erziehungsverständnis der jeweiligen schulischen Institution. So stellt etwa MATHAR zutreffend fest: „Schulgelände, Gebäude, Unterrichtsräume und ihre Ausstattung sind offenkundiger Ausdruck von schulischem Selbstverständnis“ (MATHAR 2016, S. 422). Blickt man in der Schulgeschichte zurück, so lässt sich diese These leicht verifizieren und veranschaulichen. Schon immer waren „Bildungsräume“ auch ein „Abbild“ der Pädagogik, die in ihnen praktiziert wurde. Hierzu seien exemplarisch einige Beispiele aus der Geschichte der „Schulraumgestaltung“ genannt: Die „Schulstuben“ des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, die im besten Fall von einer häuslichen „Wohnstubenatmosphäre“ geprägt waren, wie sie etwa PESTALOZZI gefordert hatte; die von den Reformpädagog/innen viel gescholtenen „Lernkasernen“ und „Drillschulen“ des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, die oftmals eher militärischen Einrichtungen als Bildungsstätten glichen; die mit festgefüger „frontaler Sitzordnung“ ausgestatteten „Klassenzimmer“ der Vor- und Nachkriegszeit, die sich erst seit den späten 1960er Jahren allmählich in flexibler eingerichtete „Lernräume“ mit „Gruppentischen“ und „Freiarbeitsregalen“ verwandelten, zugleich aber nicht selten in sterilen, rein funktionalen „Betonbauten“ untergebracht waren; die „Lernwerkstätten“, die seit den 1980er Jahren an vielen Schulen eingerichtet wurden und sich nicht selten an „offenen Raumkonzepten“ wie demjenigen der „Bielefelder Laborschule“ orientierten – und schließlich die „Lernateliers“ und „Lernbüros“, die z. B. in den „Gemeinschaftsschulen“ seit der Jahrtausendwende verstärkt die

128 REINHARD KAHL 2009: Der dritte Pädagoge. Münsteraner Erklärung zur Erneuerung der Schulen und anderer Bildungshäuser; Netzwerk „Archiv der Zukunft“; online unter: URL: http://www.reinhardkahl.de/dokumente/pdf/muensteraner_erklaerung.pdf [Stand: 16.05.2017].

Schulraumgestaltung bestimmen. Bis dahin war es ein langer und oft beschwerlicher Weg, der immer wieder Kritiker und Befürworter der jeweiligen „Schulraumgestaltung“ auf den Plan gerufen hat (vgl. PFISTERER 2003, S. 66ff) – und vermutlich noch lange nicht abgeschlossen sein wird.

Der italienische Pädagoge LORIS MALAGUZZI hat bereits Mitte des 20. Jahrhunderts auf die zentrale pädagogische Bedeutung des „Raumes“ hingewiesen, den er – neben den Lehrpersonen und den Mitschüler/innen – als den „dritten Pädagogen“ bezeichnete (MALAGUZZI, zit. nach REGGIO PÄDAGOGIK FACHVERBAND 2017; online unter URL: <https://www.reggiopaedagogik.eu> [Stand: 30.08.2017]). MALAGUZZI, der als ein Protagonist der „Pädagogik des Raumes“ gilt, hob stets die Bedeutung einer „gestalteten Lernumgebung“ hervor, indem er feststellte: „Kein Weg ist konstruktiver, die Entwicklung eines Menschen zu stimulieren und sein Verhalten zu beeinflussen, als die Umgebung zu gestalten, in der er lebt und lernt“ (zit. nach LOST/MINZER 2010, S. 4). So beschrieb MALAGUZZI die Qualität der „Räume“ der von ihm mitbegründeten pädagogischen Einrichtungen in der norditalienischen Reggio Emilia wie folgt: „Unsere Einrichtungen sind vor allem Werkstätten, in denen Kinder die Welt untersuchen und erforschen“ (MALAGUZZI, zit. nach REGGIO PÄDAGOGIK FACHVERBAND 2017, ebd.). Dass Kindern mit „Achtung“ begegnet wird, war für MALAGUZZI oberstes pädagogisches Gebot; dieses sollte auch in der Gestaltung einer anregenden „Lernumgebung“ seinen Ausdruck finden. Ähnliche Ansätze finden sich auch in MARIA MONTESSORIs „Casa dei Bambini“ und in PETER FRATTONs „Haus des Lernens“. Beide Konzepte verbinden das „autonome Lernen“ mit der „gestalteten Umgebung“. So schreibt etwa FRATTON: „Es braucht keine Schulen, sondern Orte, die das Erwartete gegenwärtig machen (durch Ziele)“, „die dem Hypothetischen Form geben (durch Forschen und Entdecken)“ und an denen „dem Inneren Ausdruck verliehen wird (durch Kunst und Theater)“ (FRATTON 2017, online unter URL: http://peterfratton.ch/?page_id=6 [Stand: 30.08.2017]). 1980 gründete PETER FRATTON im schweizerischen Romanshorn das erste „Haus des Lernens“, in dem neben dem „selbstständigen Lernen in gestalteter Umgebung“ ein „respektvoller Umgang“ und ein „Vertrauen ins Gelingen“ als oberste pädagogische Prinzipien gelten (vgl. LOST/MINZER 2017, S. 4).

Wenn man auf die – bereits eingangs erwähnten – zahlreichen sanierungsbedürftigen und zum Teil baufälligen Schulhäuser hierzulande blickt, so erhebt sich die Frage, wie es in einem wohlhabenden Land wie der Bundesrepublik Deutschland dazu kommen konnte, dass diese „Häuser des Lernens“ so sehr „vernachlässigt“ wurden und „verkommen“ sind. So titelte jüngst die GEW Baden-Württemberg in einer Pressemitteilung: „Marode Schulen sind eine Schande“ – und rief zum „Kampf gegen marode Schulen“ auf (GEW Baden-Württemberg, Pressemitteilung vom 05.05.2017; online unter URL: <https://www.gew-bw.de/presse/> [Stand: 30.08.2017]). Bundesweit wird der Investitionsbedarf für Schulgebäude auf etwa 34 Milliarden Euro geschätzt (ebd.). Inzwischen haben die Bundesregierung und die Landesregierungen ein „Sanierungsprogramm“ für marode Schulen beschlossen, innerhalb dessen der Bund finanzschwachen Kommunen 3,5 Milliarden Euro zur Verfügung stellen will, um Schimmel in Schulgebäuden zu beseitigen, beschädigte

oder defekte Toiletten zu sanieren und veraltetes Inventar zu ersetzen. Die Unterzeichner der „Münsteraner Erklärung zur Erneuerung der Schulen und anderer Bildungshäuser“ sehen darin eine „Chance, überfällige Sanierungen mit baulicher und pädagogischer Erneuerung zu verbinden“ (online unter URL: <http://www.reinhardkahl.de>; Erklärung des Netzwerks „Archiv der Zukunft“ [Stand: 30.08.2017]). Es bleibt zu fragen, ob sich in den landauf und landab anzutreffenden ungepflegten, veralteten und brüchig gewordenen Schulgebäuden – im konkreten wie im übertragenen Sinne – nicht eine grundlegende „Missachtung“ von „Schulräumen“ zeigt, die ebenfalls als Ausdruck von „struktureller Nicht-Wertschätzung“ eines wichtigen Bereiches schulischer Bildung und Erziehung interpretiert werden kann (vgl. Kap. 4.1.4). Umso bedeutsamer und aktueller erscheint es, im Rahmen dieser Studie auch über Grundlagen und Möglichkeiten einer „wertschätzenden Schulraumgestaltung“ nachzudenken.

In Folgenden sollen nun also Grundaspekte einer „wertschätzenden Schulraumgestaltung“ vorgestellt und entfaltet werden, die aus Gründen der besseren Übersicht zunächst in einer Zusammenschau präsentiert werden sollen, bevor dann die einzelnen Aspekte näher erläutert werden. Bei der Entwicklung dieser Kategorien ergaben sich acht Hauptgesichtspunkte „wertschätzender Schulraumgestaltung“, die sich wie folgt ausdifferenzieren lassen:

Aspekte wertschätzender Schulraumgestaltung

Die „wertschätzende Schule“ wird im Rahmen der vorliegenden Studie unter dem Gesichtspunkt der „wertschätzenden Schulraumgestaltung“ verstanden als ...

1. ... anregungsreicher Lernort
2. ... human gestalteter Lebensraum
3. ... funktional vielfältiger Raum
4. ... gemeinschaftlich gestalteter Ort
5. ... von Schüler/Innen mitgestalteter Erfahrungsraum
6. ... ästhetisch gestalteter Raum
7. ... salutogenetischer Ort
8. ... ökologisch nachhaltiger Lebensraum

Was bedeutet dies nun im Einzelnen – und welche Bezüge lassen sich von einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zu bereits bestehenden „Raumkonzepten“ von Schule und Unterricht herstellen? Hierzu sollen nun die einzelnen Aspekte nochmals einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

1. Die wertschätzende Schule als anregungsreicher Lernort

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Schule ein möglichst „anregungsreicher Lernort“ sein soll, der Kindern und Jugendlichen vielfältige Lernanregungen bietet und ansprechende Lernangebote bereitstellt. Dazu gehört auch die Ausstattung der Schule mit anregenden Lernmaterialien, die geeignet sind, das

Interesse, die Experimentierfreunde, die Kreativität und die Motivation der Schüler/innen in den unterschiedlichen Altersstufen zu wecken. Im Kontext der zunehmenden Individualisierung des Lernens und der Entwicklung einer „neuen Lernkultur“, die sich angesichts zunehmend heterogener und inklusiver Lerngruppen in den Schulen der Gegenwart als sinnvoll erwiesen hat, wurden neue didaktische Konzepte entwickelt, die vielfach auch mit veränderten „Schulraumkonzepten“ einhergehen. So liest man etwa in einer Handreichung zum neuen Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg: „Eine gestaltete Lernumgebung sorgt für Lernbedingungen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich aktiv, selbstständig, selbsttätig und selbstverantwortlich mit Lerngegenständen auseinanderzusetzen. Die Raumgestaltung fördert oder verhindert bestimmte Verhaltensweisen. In einer ansprechend gestalteten Lernumgebung können sich Verhaltens- und Rollenmuster verändern: Die Lernumgebung sollte Lust auf Lernen machen“ (online unter URL: http://schule-bw.de/unterricht/individualisiertes_lernen/ [Stand: 13.05. 2017]). Hier wird der enge Zusammenhang zwischen der „Lernkultur“ und der „Raumgestaltung“ deutlich, der im Folgenden noch näher betrachtet werden soll.

Auch das Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg stellt in einer Veröffentlichung über den „Lebens- und Lernort Schule“ fest: „Schulbauten sollten so gestaltet sein, dass sie neuere pädagogische Methoden und Konzepte ermöglichen“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung, S. 26).¹²⁹ Hierbei geht es also darum, „Lernumgebungen an ihre neuen Lehr-Lern-Szenarien anzupassen“ (ebd., S. 21). So heißt es in der o. g. Veröffentlichung weiter: „Lernen braucht Raum und Räume“, die als „gestaltete Lernarrangements“ verstanden werden (ebd., S. 22). Mit der Verschiebung der Perspektive vom „Lehren“ der Lehrpersonen auf das „Lernen“ der Schüler/innen gewinnt die „unmittelbare Lernumgebung, das pädagogisch gestaltete Lernarrangement“ in der Schule der Gegenwart eine neue Bedeutung (ebd.). Das heißt aber auch: Es bedarf „teilweise anderer Lernumgebungen als bisher“ (ebd.). Solche anregenden, vielfältigen und individualisierenden „Lernumgebungen“ werden auch als „Lernlandschaften“ bezeichnet, was den *Anregungscharakter* dieser „Lernarrangements“ m. E. anschaulich hervorhebt (vgl. z. B. APPEL/ROTHER 2012). Eine anregungsarme Lernumgebung ist hingegen nicht mehr zeitgemäß, denn: „Eine lieblose, langweilige und wenig motivierend gestaltete Schulumgebung erzeugt ... Lustlosigkeit, Unmut, gegenseitige Abneigung, Aggression sowie Lernunwilligkeit“, wie das LANDESINSTITUT zu Recht feststellt (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 26). Umgekehrt gilt aber auch: „Durch eine entsprechende Umgebung wird die Lust auf Neues, Interesse am Leben und am Unbekannten geweckt, gefördert und nachhaltig beeinflusst“ (ebd.). Dies ist zweifellos auch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ von zentraler Bedeutung. Insofern bleibt mit Blick auf eine abwechslungsreich gestaltete schulische Lernumwelt abschließend festzuhalten: „Die Lernumgebung sollte Lust auf Lernen machen“ (ebd., S. 25).

129 Online unter URL: <http://www.schule-bw.de/> [Stand: 30. 08.2017].

2. Die wertschätzende Schule als human gestalteter Lebensraum

Bereits vor bald 50 Jahren hat VON HENTIG die Schule als einen „Lebens- und Erfahrungsraum“ charakterisiert, der neben dem „Lernen“ im klassischen Sinne auch dem „Leben“ am Ort der Schule Raum gibt (vgl. VON HENTIG 1973; ders. 1993). So stellt der Autor die These auf: „Die Schule ist ein Lebensraum – neben den Lebensräumen Familie-und-Wohnung, Straße-und-Nachbarschaft und Natur“ (VON HENTIG 1993, S. 205). Über das rein kognitive schulische Lernen hinaus soll jungen Menschen in der Schule demnach in vielfältiger Weise die Möglichkeit gegeben werden, die Welt und sich selbst ganzheitlich erfahren und erleben zu können. „Ist die Schule ein Lebensraum, muß sich der ganze Mensch in ihr entfalten können“, schreibt VON HENTIG (ebd., S. 216). Die „Schule als Lebensraum“ soll also zuallererst „das Leben zulassen“ (ebd., S. 205). Nach der Vorstellung des Autors wird die künstliche Trennung zwischen „Schule“ und „Leben“ zukünftig immer mehr aufgehoben werden – und die Schule wird „viele ihrer Tätigkeiten an das Leben zurückgeben“ (ebd., S. 208). Umgekehrt wird auch die Schule dem „Leben“ selbst mehr „Raum“ geben (ebd.). Des Weiteren – und dies hat gerade in der heutigen Zeit an Aktualität gewonnen – können junge Menschen im „Lebensraum Schule“ lernen, „mit Unterschieden [zu] leben“ (ebd., S. 209). An einer solchen Schule „... erfahren die Schüler die wichtigsten Merkmale unserer Gesellschaft ... Unsere Gesellschaft schützt die Freiheit der Person; sie bejaht die Vielheit der Meinungen, der Lebensziele und Lebensformen – sie ist ‚pluralistisch‘; sie achtet die Würde des einzelnen“ (ebd.). Schließlich bedeutet „Schule als Lebensraum“ nach Auffassung VON HENTIGs, „in der Gemeinschaft [zu] leben“, die für den Autor eine „polis“ bzw. eine „Gesellschaft im Kleinen“ abbildet und verkörpert (ebd., S. 212). „Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet“ (ebd.). „Human“ ist dieser „Lebensraum Schule“ nicht zuletzt insofern, als er zwar keinen „Schonraum“ darstellt, aber doch verhindert, „daß die Wirklichkeit mit voller Wucht in das Leben der Kinder einschlägt: mit Konkurrenzkampf, Anpassungszwang, beruflicher, weltanschaulicher Festlegung, den Folgen offener und verdeckter Herrschaft“ (ebd., S. 219; vgl. auch ders. 1976, S. 5ff). Die Schule als einen „Lebensort für Kinder“ zu betrachten, hat auch Konsequenzen für die Gestaltung der „Schulräume“. So stellt VON HENTIG fest: „Ein Lebensort – dazu gehört ein anderes Gebäude: offen, zugänglich, veränderbar, jedoch mit abgegrenzten, abschließbaren, unveränderlichen Teilen. Weil eine Schule nicht alles zugleich haben kann, muß sie es zu verschiedenen Zeiten sein können: Spielplatz und Studierklausur für alle, Fabrik und Theater, Versammlungsort und Magazin“ (VON HENTIG 1998, S. 24). Diese Liste der Beispiele ließe sich freilich ergänzen; sie gibt eine Idee von den vielfältigen Möglichkeiten, wie „Schulen“ als „Lebensräume“ auch heute noch genutzt und gestaltet werden können.

Eine neuere Definition von „Schule als Lebensraum“ sei hier auch noch angeführt, da sie m. E. wesentliche Aspekte einer von „Wertschätzung“ getragenen Pädagogik mit der Beschreibung des „Lebensraums“ Schule verbindet: „Schule als Lern- und Lebensraum ist ein Ort, an dem jeder in seiner Individualität angenom-

men wird, an dem jeder Zeit zum Wachsen hat und seine Fähigkeiten entfalten kann, an dem jeder Angebote vorfindet, die ihn zum Lernen anregen, wo Fehler und Umwege im Lernprozess erlaubt sind, wo Inhalte zunehmend selbst ausgewählt und erschlossen werden, wo ein Klima gegenseitigen Respekts und menschlicher Wärme herrscht und wo Begegnungen stattfinden und Schule gemeinsam gelebt und erlebt wird“ (PÄDAGOGISCHES INSTITUT BOZEN 2000, S. 63f). Eine treffendere Beschreibung dessen, was die Schule als einen „wertschätzenden“ und „humanen Lebensraum“ ausmacht, lässt sich wohl kaum finden. Zu ergänzen ist noch, dass die Schule als „Lebensraum“ immer auch ein Ort der „Muße“ im ursprünglichen Sinne des Wortes („*scholé*“) sein darf, was im hektischen Schulbetrieb unserer Zeit oft allzu leicht in Vergessenheit gerät. Auch KAHL stellt m. E. zu Recht fest: „Schule war einmal Muße“ – und antwortet auf die Frage, was es denn bräuhete, um Schulen in „Lernlandschaften“ umzuwandeln: „Es braucht eine gute Atmosphäre. Es braucht eine Institution, in der Kinder und Jugendliche willkommen sind ... Wo sie nicht eingeordnet werden, sondern daran geglaubt wird, dass in jedem viel mehr steckt, als wir uns vorstellen können. Ein Ort, an dem sich Kinder und Erwachsene gegenseitig positiv überraschen. Das ist möglich ...“ (KAHL 2009).¹³⁰ Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Schule der Gegenwart als ein „humaner Lebensraum“ zwar kein „Kuschelraum“ sei muss, aber doch, wie HEIDEMANN/WÄCHTER einmal formulierten, eine „gestaltete Wohlfühlumgebung“, in der es nicht verpönt ist, wenn Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich gerne darin aufhalten – und sich wohlfühlen (vgl. HEIDEMANN/WÄCHTER 2014, S. 50; vgl. auch MILLER 2006).

3. Die wertschätzende Schule als funktional vielfältiger Raum

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die „Lernräume“ in einem Schulgebäude idealerweise der „Lernkultur“ entsprechen, die an der jeweiligen Schule gepflegt wird, und dass die „Lernarchitektur“ so gestaltet sein sollte, dass sie funktional in vielfältiger Weise genutzt werden kann. Ein vielgestaltiges und multifunktionales Raumangebot umfasst z. B. Arbeitsräume für Groß- und Kleingruppen, Partner- und Einzelarbeitsräume, Lernbüros, Lernwerkstätten, Stillarbeitsräume, Gemeinschaftsräume, Aula, Bibliothek, Leseraum, Musikraum, Kunstraum, Werkraum, Technikraum, Computerraum, Filmraum, Spielzimmer, Bewegungsraum, Sporthalle, Schwimmbad, Beratungsräume, Elternsprechzimmer, Streitschlichterraum, Arbeitsräume für Lehrer/innen, Teambesprechungsräume, Konferenzräume, Schülercafé, Schulküche, Mensa, Materialräume und Multifunktionsräume. Solche Räume sollten „wandelbar und flexibel“ sein; sie „wachsen mit den Ideen der dort lebenden und lernenden Menschen mit und sind immer unverwechselbar und unvergleichbar mit anderen“, wie es in einer Veröffentlichung über den „Raum als

130 In: „Schule war einmal Muße“; Interview mit REINHARD KAHL anlässlich der Theatertage in Freiburg; Badische Zeitung vom 17. Juni 2009; S. 12.

dritten Pädagogen“ heißt (REGGIO PÄDAGOGIK FACHVERBAND 2017; online unter URL: <https://www.reggiopaedagogik.eu> [Stand: 30.08. 2017]).

Im Rahmen einer „wertschätzenden“ Schulraumgestaltung ist es wichtig, dass eine Schulgemeinschaft gemeinsame Entscheidungen darüber trifft, welches schulische „Raumkonzept“ am besten zu ihren pädagogischen Ansätzen passt. Hier ist zunächst das traditionelle Konzept des „Klassenzimmers“ als Lernumgebung zu nennen, das flexibel ausgestattet ist und multifunktional genutzt werden kann. Die Unterteilung in verschiedene „Lernbereiche“ wie z. B. Gruppentische, Partnerarbeitsplätze, Einzelarbeitsplätze, Freiarbeitsbereiche, Klassenbücherei, Lesecke u. a. entspricht einer Abkehr vom ausschließlich lehrerzentrierten Frontalunterricht und einer Bearbeitung von Aufgaben in unterschiedlichen Interaktionsformen. Wer einen solchen „Klassenraum“ betritt, sieht sofort: „Hier wird aktiv kommuniziert und gearbeitet“, wie es in einer Schrift über die „neue Lernkultur“ heißt (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 24). Ein zweites Modell ist dasjenige des „Lehrerraumsystems“, in welchem nicht die Lehrpersonen von Klassenzimmer zu Klassenzimmer „wandern“, sondern die Schüler/innen zu dem jeweiligen „Unterrichtsarbeitszimmer“ der Lehrperson bzw. des Lehrerteams kommen. In der oben erwähnten Handreichung wird dieses System wie folgt definiert: „Unter dem Begriff ‚Lehrerraumsystem‘ versteht man eine Raumnutzung in Schulen, in dem [sic] Unterrichtsräume nicht einzelnen Schulklassen zugewiesen werden, sondern Lehrerteams zugeordnet sind“ (ebd., S. 25). Als Vorteil dieses Systems ist vor allem die Möglichkeit zu nennen, die Einrichtung der Unterrichtsarbeitszimmer den Anforderungen bestimmter Fächer oder auch der Arbeitsweise einzelner Lehrerteams anzupassen und sie für vielfältige methodische Arbeitsweisen auszugestalten. Aber auch die zwangsläufig entstehenden „Bewegungspausen“ für Schüler/innen werden als Vorteil dieses Systems genannt (vgl. ebd., S. 25f). Eine dritte Möglichkeit ist das „Fachraumsystem“, das die Möglichkeit bietet, Unterrichtsmaterialien für spezielle Fächer durch Lehrerteams langfristig zusammenzustellen und sie jederzeit allen Lehrkräften und Schüler/innen zugänglich zu machen. „Durch Karten, Bilder, Regaltafeln, einige PC[s] mit Internetzugang, durch ständig wechselnde Projektausstellungen u. ä. kann ein Unterrichtsraum so in eine sehr anregende Lernumgebung verwandelt werden“ (ebd.). Hier kann freilich jede Schule in einem gemeinsamen Entscheidungsprozess ihre Präferenzen setzen – und diese dann raumgestalterisch verwirklichen.

BERNHART et al. weisen darauf hin, dass Lernumgebungen durch einen Wechsel von strukturierten Räumen und Freiräumen gekennzeichnet sein sollten. „Einerseits geht es darum, eine möglichst umfassende aktive und individuelle Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten zu ermöglichen, andererseits ist es für einen effektiven Kompetenzaufbau notwendig, den Lernenden ein Mindestmaß an Struktur zu bieten“ (BERNHART et al. 2008, S. 13ff; zit. nach LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2016, S. 23f). Dabei gilt nach Auffassung der Autoren: „Die aktive und zugleich subjektive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten sollte unterstützt werden“ (ebd.). Auch dieser Grundsatz entspricht zweifellos einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die stets das Subjektsein des Kindes oder Jugendlichen ermöglichen und die individuelle und aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhal-

ten fördern sollte. Gerade im Hinblick auf einen angemessenen Wechsel von individualisierenden und kooperativen Lernformen können „funktional vielfältige Räume“ eine wichtige Unterstützung für lebendige Lehr-Lern-Prozesse darstellen.

4. Die wertschätzende Schule als gemeinschaftlich gestalteter Ort

Bei der Gestaltung der Schule als eines gemeinsam genutzten „Lern- und Lebensraumes“ ist es in einer alle Beteiligten *wertschätzenden* Schule m. E. unbedingt erforderlich, dass über „Raumkonzepte“ und „Raumgestaltungen“ innerhalb einer Schule *gemeinschaftlich* beraten und entschieden wird. „Auch das Schulhaus braucht ein gemeinsames Qualitätsverständnis“, hat HUBER einmal formuliert – auch wenn er diese Aussage nicht primär auf das Schulgebäude, sondern eher auf die Einzelschule als Organisation bezogen hat (vgl. HUBER 2011 in einem Interview mit der Neuen Zürcher Zeitung vom 21.03.2011; online unter URL: <https://www.nzz.ch/> [Stand: 04.06.2017]). MATHAR weist darauf hin, dass der „Neubau von Schulen, ihre Umgestaltungen und Erweiterungen“ heute in der Regel nicht mehr „im Alleingang von Bauträgern, Architekten und Baufirmen im Auftrag des Schulträgers“ durchgeführt werden, sondern unter Beteiligung des pädagogischen Personals (MATHAR 2016, S. 422). „Beteiligungsprozesse für die späteren Nutzer und das Quartier sind selbstverständlich geworden, wenn auch nicht immer einfach und zur Zufriedenheit aller durchzuführen“, erläutert MATHAR (ebd.). So fordert auch die bereits erwähnte „Münsteraner Erklärung zur Erneuerung der Schulen und anderer Bildungshäuser“ von 2009: „Dialoge von Pädagogen und Architekten sollten institutionalisiert werden, auch international“ (online unter URL: <http://www.reinhardkahl.de>; Erklärung des Netzwerks „Archiv der Zukunft“, S. 2 [Stand: 30.08.2017]). Auch bei kleineren Veränderungen der „Raumsituation“ an einer Schule sollte „dialogisch“ vorgegangen und gemeinschaftlich entschieden werden. In der bereits erwähnten Veröffentlichung des Landesinstituts für Schulentwicklung in Baden-Württemberg heißt es: „Um eine Schule räumlich zu optimieren, ist kein Neubau erforderlich. Auch in bestehenden Schulgebäuden können Flure, Freiräume u. ä. im Zuge einer Anpassung oder Sanierung zu Lern- oder Arbeitsräumen umgestaltet werden. Hier ist Phantasie und Kreativität bei der gemeinsamen Planung gefragt“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 26).

Es ist jedoch im Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ wichtig, dass Schulen hinsichtlich ihrer baulichen Gestaltung oder Veränderung ein *tragfähiges Konzept* entwickeln, über das in der Gemeinschaft aller am Schulleben Beteiligten weitgehender *Konsens* hergestellt wird. Dabei sollten veränderte Raumkonzepte stets so konzipiert sein, dass sie zu einer Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Schüler/innen und Lehrpersonen beitragen. Eine Veränderung der Raumkonzepte, die oftmals mit der Einführung veränderter Unterrichtskonzepte einhergeht, sollte auf einer gründlichen Bestandsaufnahme des „Ist-Zustandes“ der Schulraumsituation und einer ebenso differenzierten Klärung des „Soll-Zustandes“ bzw. der Zielvorstellungen basieren, die mit den möglichen Veränderungen verbunden werden. „Ein neues Konzept lässt sich nicht verordnen“, stellen LOST/MINZER zu Recht fest (LOST/MINZER 2010, S. 8). „Wie bei anderen Schulentwicklungsprozessen müssen

alle Beteiligten in den Bestandsaufnahme- und Entscheidungsprozess einbezogen werden“ (ebd.). Dabei sollten die Beschlussfassungen transparent sein und sowohl den Schulträger als auch die Schulleitung, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen und andere Mitarbeiter/innen der Schule im Sinne einer „Wertschätzung“ der „Weisheit der Vielen“ einbeziehen.

5. Die wertschätzende Schule als von Schüler/innen mitgestalteter Erfahrungsraum

Bereits 1973 hat VON HENTIG dafür plädiert, die „Schule als Erfahrungsraum“ zu verstehen und sie dementsprechend auszugestalten. In einem solchen „Erfahrungsraum“ soll es Kindern und Jugendlichen nicht nur ermöglicht werden, erfahrungsorientiert zu „lernen“, sondern auch zu „leben“ – und das heißt für den Autor auch: sich praktisch bewähren zu können (vgl. VON HENTIG 1973; 1993; 2006). Schule soll demnach immer auch ein „Ort“ sein, „an dem man gebraucht wird“, wie VON HENTIG formuliert (VON HENTIG 1993, S. 183ff). Wenn eine „Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr *nicht* braucht und sie dies wissen läßt, indem sie sie in ‚Schulen‘ genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts vom dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht ...“, dann muss dies nach Auffassung des Autors zwangsläufig zu Lustlosigkeit und Schulverdruss bei Kindern und Jugendlichen führen. Wenn man Schulen hingegen zu lebendigen „Erfahrungs-“ und „Bewährungsräumen“ umgestaltet, so besteht die Chance, dass diese zu Orten werden, an denen Kinder „einen Zipfel der möglichen *besseren* Welt“ erfahren und erfassen können – und aus dem Teufelskreis lustlosen Lernens unter Druck und Zwang ein Stück weit ausbrechen können (ebd., S. 198). Als Pädagoge macht VON HENTIG sich selbst auf diesem Wege Mut: „Aber das kann ich doch zuwege bringen, daß in der Schule jedes der Kinder, während der 10 oder 12 oder 13 Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit ...“ (ebd., S. 185). In ähnlicher Weise äußert sich auch die „Münsteraner Erklärung“ des „Netzwerks Archivs der Zukunft“: „Wir brauchen Schulen als einladende Orte zur Bewährung und Erprobung, als Raum zur Entdeckung von Möglichkeiten und Potenzialen, als Orte, an denen man Fehler machen darf“ (online unter URL: <http://www.reinhardkahl.de>; Erklärung des Netzwerks „Archiv der Zukunft“, S. 2 [Stand: 30.08.2017]). Es wird ergänzend hinzugefügt: Wenn Schüler/innen „Sachen um ihrer selbst willen tun“ und sie „deshalb gut machen“, seien diese Orte „Zukunftswerkstätten“ geworden (ebd.). Dabei sollten weder die Schulverwaltung noch die Schulleitung ängstlich oder überreglementierend sein, sondern vielmehr den Mut haben, auch „ungewöhnliche Projekte“ zu fördern – so z. B., „wenn ein Polier in Rente Schüler beim Bau von Außenanlagen anleitet“ oder „wenn Eltern [oder Schüler/innen] eine verlassene Fabrik mit Handwerkern und Künstlern zur Erweiterung ihrer Ganztageschule umbauen“ (ebd.). Dies sind zweifellos positive Beispiele für lebensnahe, erfahrungs- und bewährungsorientierte Projekte, die es Kindern und Jugendlichen im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ermöglichen, sich ganzheitlich zu erleben und praxisnah zu bewähren. Hier wird „Partizipation“ für die Schüler/innen praktisch erfahrbar, wobei es

immer darauf ankommt, „den Willen und die Phantasie herauszufordern und die Selbstverantwortung zu stärken“ (ebd., S. 1).

Schließlich sei noch erwähnt, dass Schüler/innen durchaus auch bei gemeinsamen Aktionen zur Verschönerung, zur Pflege und zur Sauberhaltung der im Schulalltag genutzten Lern- und Lebensräume wie z. B. des Klassenzimmers, des Schulgebäudes oder der Außenanlagen aktiv mitwirken können. Dies kann im günstigen Fall zu einem verantwortungsvollen und pfleglichen Umgang mit räumlichen und sächlichen Ressourcen anregen, der auch über die Schule hinaus weiterwirkt – und dem verbreiteten Phänomen des Vandalismus entgegenwirkt. Auch hier geht es um die Entwicklung einer Haltung der „Wertschätzung“ – in diesem Falle gegenüber Gebäuden, Räumen, Lernmaterialien und ggf. auch natürlichen Umgebungen der Schule als gemeinsam gestalteten Lern- und Lebensräumen.

6. Die wertschätzende Schule als ästhetisch gestalteter Raum

Auch hinsichtlich ihrer „ästhetischen Gestaltung“ sollten „wertschätzende Schulen“ von dem Bemühen getragen sein, künstlerisch ansprechende und architektonisch gelungene „Schulräume“ zur Verfügung zu stellen, die aufgrund ihrer besonderen „Raumatmosphäre“ eine wohltuende Wirkung auf die in ihnen lebenden und arbeitenden Menschen ausüben. Über ästhetischen Geschmack lässt sich bekanntlich streiten, doch entbehrt die folgende Feststellung der bereits erwähnten „Münsteraner Erklärung“ – trotz ihrer etwas überspitzten Formulierung – vielleicht nicht gänzlich eines gewissen Wahrheitsgehaltes: „Heute sind Schulräume meist Container, in denen Fächer unterrichtet werden, nicht Schüler. In der ästhetischen Verwahrlosung der Orte findet die innere Abwesenheit vieler Schüler und Lehrer ihren Ausdruck“ (ebd.). Es ist sicher zutreffend, dass das Fehlen ästhetischer Gestaltung von „Schulgebäuden“ und „Schulräumen“ als ein Ausdruck von „Nicht-Wertschätzung“ gegenüber denjenigen Menschen angesehen werden kann, die tagtäglich in diesen Räumen lernen und arbeiten müssen – also vor allem Schüler/innen und Lehrer/innen, aber auch anderem schulischem Personal. Und so stellt das Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg in seiner Veröffentlichung von 2009 m. E. zu Recht fest: „Ein Schulgebäude hat nicht nur die Aufgabe, funktions-tüchtig zu sein, sondern sollte darüber hinaus auch als angenehm empfunden werden“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 26). Dabei kommt es durchaus auf die „*ästhetische Gestaltung*“ der Schulräume an, denn „... nur wenn das Gesamtbild einer Schule als angenehm oder positiv wahrgenommen wird, arbeiten und leben Schülerinnen und Schüler gerne dort. Dies gilt in gleicher Weise auch für Lehrerinnen und Lehrer“, konstatiert das Landesinstitut (ebd.). Dieses ästhetische „Wohlgefühl“ beim Aufenthalt in einem Schulhaus mit seinen vielfältigen Lern- und Lebensräumen ist also eine wichtige Voraussetzung für gelingendes schulisches Leben und Lernen. „Wenn der emotionale ‚Wohlfühlfaktor‘ hoch ist, wird Lernen erfolgreich und der Aufenthalt an einer Schule als Ort des fachlichen und sozialen Lernens effizient“ (ebd.).

Es liegt auf der Hand, dass Schulen, die auf positive Lernbedingungen von Schüler/innen und Lehrpersonen Wert legen, sich für eine ästhetische Gestaltung von

„Schulgebäuden“ und „Lernräumen“ einsetzen, in denen die Raumproportionen, die Materialien und die Farbgebung aufeinander abgestimmt sind und nach ästhetischen Gesichtspunkten „komponiert“ werden. Die „Ästhetik“ als umfassende Kategorie bei der Gestaltung von Schulräumen bezieht auch solche Gestaltungselemente bewusst mit ein, die vielleicht nicht auf den ersten Blick ins Auge fallen, aber dennoch eine Wirkung auf die Menschen haben, die sich in den jeweiligen Räumen aufhalten. MALAGUZZI schreibt über diese – zum Teil nicht sichtbaren, aber doch wahrnehmbaren – Komponenten ästhetischer Gestaltung des schulischen Lernumfeldes: „Dieses Umfeld wird nicht nur durch den Raum bestimmt, der zur Verfügung steht, sondern ebenso sehr durch die Art der Ästhetik, die sich in Gestaltung, Licht, Farbe, Gerüchen und Geräuschen ausdrückt“ (MALAGUZZI, zit. nach LOST/MINZER 2010, S. 4). So weist auch ROGGER in ihrem Beitrag über eine „ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau“ auf die Bedeutung von „Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik“ hin, die sie als „wichtige Gestaltungsmittel“ zur Schaffung einer „anregenden und nachhaltigen Lernatmosphäre“ ausweist (ROGGER 2012, S. 33). Hierbei geht es um eine angemessene „Stimulation der Sinne“, die der allgegenwärtigen „Überreizung“ derselben gerade bei Kindern und Jugendlichen etwas entgegensetzt (ebd.). Doch auch vor einer allzu „reizarmen“ Lernumgebung warnt die Autorin: „Das Schulgebäude soll mit allen Sinnen erfahrbar sein, denn eine reizarme Umwelt ist eine ermüdende Umwelt“ (ebd.). ROGGER gibt zu bedenken, dass der Mensch „in Wechselwirkung mit dem Raum“ lebt (ebd., S. 34). Es geht also um eine umfassende Sinneswahrnehmung und deren „sinnlich-sittliche Wirkung“ auf den Menschen, wie GOETHE einmal formuliert hat (VON GOETHE 1810/2016)¹³¹, welche in die Raumästhetik mit einfließt. Diese Zusammenhänge, die etwa die Wirkungen der sinnlich wahrnehmbaren „Farbe“ auf das „Gemüt“ des Menschen betreffen, scheinen bei der heutigen Schulraumgestaltung bisweilen in Vergessenheit zu geraten.

Die Gestaltung „schöner Schulen“ ist m. E. immer auch ein Ausdruck einer „wertschätzenden Haltung“ gegenüber Kindern und Jugendlichen, aber auch gegenüber Lehrer/innen und anderem schulischem Personal. Dieser Gedanke findet sich auch in der „Münsteraner Erklärung“ von 2009: „Die Schönheit von Schulen und anderen Bildungshäusern ist nicht bloß ‚Kunst am Bau‘, ist kein pädagogisches ‚Schöner Wohnen‘ und schon gar keine ‚Kuschelpädagogik‘. Ihre Schönheit ist

131 In seiner Abhandlung „Zur Farbenlehre“ beschreibt JOHANN WOLFGANG VON GOETHE am Beginn des 19. Jahrhunderts die „sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe“ (VON GOETHE 1810/2016, S. 176ff). GOETHE führt darin aus, dass „die Farbe ... auf den Sinn des Auges, dem sie vorzüglich zugeeignet ist, und durch dessen Vermittelung auf das Gemüt ... eine teils harmonische, teils charakteristische, oft auch unharmonische, immer aber eine entschiedene und bedeutende Wirkung hervorbringe, die sich unmittelbar an das Sittliche anschließt. Deshalb denn Farbe, als ein Element der Kunst betrachtet, zu den höchsten ästhetischen Zwecken mitwirkend genutzt werden kann“ (ebd., S. 176). Dort heißt es weiter in § 759: „Die Menschen empfinden im allgemeinen eine große Freude an der Farbe. Das Auge bedarf ihrer, wie es des Lichtes bedarf“ (ebd.). In § 762 führt GOETHE dann aus: „Die Erfahrung lehrt uns, daß die einzelnen Farben besondere Gemütsstimmungen geben“ (ebd., S. 177). Dieser Zusammenhang scheint bei der heutigen, oft sehr nüchternen Schulhausgestaltung an vielen Orten kaum Beachtung zu finden.

Ausdruck unserer Haltung gegenüber Kindern. Schönheit ist ansteckend. Verwahrlosung auch“ (online unter URL: <http://www.reinhardkahl.de>; Erklärung des Netzwerks „Archiv der Zukunft“, S. 1 [Stand: 30.08.2017]). Die Pflege „schöner Schulhäuser“ ist somit vorrangige Aufgabe einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule, die sich nicht in schönen Worten und wohlklingenden Erklärungen erschöpfen darf, sondern bis in die räumlich-physische Gestaltung der „Lernumgebung“ hinein ihre Wirkungen zeitigen muss, wenn sie glaubwürdig sein will. Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist sie zweifellos ein unverzichtbares Element und eine weitere tragende Säule.

Dabei sollten die Schüler/innen selbst in ausreichendem Maße die Möglichkeit bekommen, an der „ästhetischen Gestaltung“ der „Schulräume“ mitzuwirken. So sollte Schüler/innen reichlich Gelegenheit zur Präsentation eigener Arbeiten und Produktionen aus dem Bereich der bildenden Kunst, der Musik, der Sprache, des Theaters, der Akrobatik, des Tanzes, der Bewegung, des kreativen Gestaltens, des Werkens und der Technik gegeben werden. Alle Formen ästhetischer „Projektpräsentation“ sollten „Raum“ in einer „wertschätzenden Schule“ finden, die immer auch als ein ästhetisch gestalteter Ort erlebbar sein sollte, in dem jede Form der „Kunst“ und „Kreativität“ willkommen und „zu Hause“ ist. Ein solcher Ort kann im besten Sinne zu einem „Kulturraum“ werden, wie ihn etwa HÖHMANN für die Ganztageschule beschrieben hat (vgl. HÖHMANN 2012, S. 16f). Dabei sollte an einer „wertschätzenden Schule“ das Zusammenwirken von Mensch und gestalteter Umgebung nicht in Vergessenheit geraten, sondern im Bewusstsein behalten und in angemessener Weise „gepflegt“ werden. Im Kontext der „Wertschätzung“ von Mensch und Raum geht es immer um das *konstruktive Zusammenspiel* von „pädagogischer Schulraumgestaltung“ und den in der Schule arbeitenden Menschen, wobei MALAGUZZI letzteren die *größte* Bedeutung für die pädagogische Gestaltung der Lernumgebung beimisst: „In erster Linie aber ist die gestaltete Lernumgebung geprägt durch die Menschen, die das soziale Klima und die Kultur des Zusammenlebens erzeugen“ (MALAGUZZI, zit. nach LOST/MINZER 2010, S. 4). Insofern erscheint auch der Vorschlag des „Netzwerkes Archiv der Zukunft“ durchaus bedenkenswert, dass es in „Schulen“ und anderen „Bildungshäusern“ prinzipiell möglich sein sollte, „Botschafter aus der tätigen Welt zu treffen: Handwerker, Künstler und Wissenschaftler ... Dann entstehen starke kulturelle Orte für unverwechselbare Menschen. Sie ermöglichen deren Verschiedenheit und kultivieren das Zusammenleben“ (online unter URL: <http://www.reinhardkahl.de>; „Münsteraner Erklärung“, S. 1 [Stand: 30.08.2017]). Somit kann der ästhetisch ausgestaltete „Raum der Schule“ zu einem „Ort der Kultur“ werden, der auch inter- bzw. transkulturelle Begegnungen zwischen individuellen Menschen und Kulturen ermöglicht. Hier bieten sich zweifellos zahlreiche Möglichkeiten zur Verwirklichung einer „Kultur der Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart an, die es zu ergreifen und zu nutzen gilt.

7. Die wertschätzende Schule als salutogenetischer Ort

Wenn Schule ein „salutogenetischer Ort“ werden soll, an dem die „Gesundheit“ von Schüler/innen, Lehrpersonen und anderen Mitarbeiter/innen „wertgeschätzt“ wird,

so sind hierfür hinsichtlich der „Schulraumgestaltung“ umfassende bauliche bzw. baubiologische Vorkehrungen erforderlich, die es ermöglichen, dass Kinder und Erwachsene „gesund“ durch ihre Schulzeit gehen können. Zum einen muss gewährleistet sein, dass die Mitglieder einer Schulgemeinschaft keinen Schadstoffbelastungen ausgesetzt sind, wie dies z. B. in den „asbestverseuchten“ Schulhausbauten der 1960er, 1970er und 1980er Jahre der Fall war, in denen zum Teil erst in den letzten Jahren eine umfassende „Asbestsanierung“ durchgeführt wurde. Auch die Strahlenbelastung durch Mobilfunkmasten, die in unmittelbarer Nähe von Schulhäusern aufgestellt werden, ist hier als mögliche Gesundheitsgefahr zu nennen, die m. E. heute oft noch unterschätzt wird (vgl. online unter URL: <https://diagnose-funk.org> [Stand: 01.08.2017]). So gibt es in vielen Bundesländern bereits Initiativen, die vor den schädlichen Folgen von hochfrequenten WLAN-Netzen in Schulhäusern warnen, welche heute vielfach unbedarft – und ohne die möglichen Gesundheitsrisiken bei Kindern und Jugendlichen zu bedenken – eingerichtet werden (vgl. ebd.; „Empfehlungen für Schulen“). Dabei gibt es heute durchaus ernstzunehmende Studien, welche die gesundheitlichen Gefahren, die mit einer erhöhten Nutzung von WLAN und Mobilfunk-Netzen verbunden sind, deutlich aufzeigen (vgl. ebd.). So hat eine neutrale Auswertung der diesbezüglichen wissenschaftlichen Literatur ergeben: „Durch WLAN-Netze werden Schüler erheblichen gesundheitlichen Risiken ausgesetzt, die oft schon nach kurzer Zeit ihre Konzentrations- und Leistungsfähigkeit deutlich herabsetzen“ (ebd.). Dies könne weitreichende gesundheitliche Auswirkungen haben, die sich nicht nur auf der *somatischen* Ebene manifestieren, sondern auch zu *psychischen* Missempfindungen und Störungen führen können. So hat etwa in Baden-Württemberg der „Ärztarbeitskreis Digitale Medien Stuttgart“ 2014 in einem offenen Brief an das Sozial- und das Kultusministerium bemängelt, „... dass die aus der Wissenschaft und Medizin vorgebrachten Bedenken zur Nutzung digitaler Medien in den Schulen nicht beachtet würden“ (ebd., „Offener Brief an Sozialministerin und Kultusminister“). Der Ärztarbeitskreis weist auf 40 seriöse wissenschaftliche Studien aus der WHO-Referenzdatenbank hin, welche die Gesundheitsrisiken der „nichtionisierenden Strahlung der WLAN-Frequenz“ beschreiben, die aus ärztlicher Sicht „besorgniserregend“ seien (ebd.; vgl. z. B. die Studie von MORGAN/KESARI/DAVIS 2014)¹³². So fordert der Arbeitskreis die Landesregierung auf, für Schulen „die Empfehlung auszusprechen, digitale Medien verkabelt zu nutzen“ – oder auf die neuere „VCL-Technologie“ auszuweichen, die in Baden-Württemberg gerade in der Erprobungsphase ist (vgl. ebd.). Hier stehen die Schulen der Gegenwart angesichts der zunehmenden „Digitalisierung“ vor großen Herausforderungen, deren gesundheitliche Relevanz m. E. unterschätzt und noch nicht überall in ausreichendem Maße zur Kenntnis genommen wird.

Doch auch abgesehen von den unmittelbaren Gesundheitsgefährdungen, die von Schulgebäuden, deren materieller Ausstattung oder deren technischen Einrich-

132 MORGAN/KESARI/DAVIS (2014): Risiken für Kinder durch die Strahlenbelastung von Smartphones, TabletPCs und WLAN; in deutscher Übersetzung veröffentlicht in der Reihe „Brennpunkt“, Hg. Diagnose Funk; online unter URL: <https://www.diagnose-funk.org/publikationen/> [Stand: 01.08.2017].

tungen ausgehen können, gilt folgende Feststellung: „Die bauliche Anlage und Ausgestaltung einer Schule ist wichtig für das Wohlbefinden oder Nicht-Wohlbefinden von Lernenden, Lehrkräften, Eltern und allen weiteren am Schulleben beteiligten Personen“, wie das Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg zu Recht konstatiert (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 26). So trägt z. B. auch das *Beleuchtungskonzept* einer Schule wesentlich zum Wohl- oder Missbefinden von Schüler/innen und Lehrpersonen in ihren Lernräumen bei. Die sterilen „Neonleuchtrohren“ in den Schulhäusern der 1960er, 1970er und 1980er Jahre, die zum Teil bis heute die Decken von nicht wenigen Klassenzimmern hierzulande „zieren“, waren mit ihrem „kalt“ wirkenden und oft „grelle“ Neonlicht nicht gerade dazu angetan, eine „warme Wohnstubenatmosphäre“ zu erzeugen, wie sie sich etwa PESTALOZZI vorstellte (vgl. Kap. 3.1). Menschengemäße „Lichtanlagen“ und „Beleuchtungskonzepte“ tragen somit ebenfalls wesentlich zum Wohlbefinden von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Schulgebäuden sowie zur „salutogenetischen Ausstattung“ einer Schule bei.

Ähnliches gilt auch für die *akustische Ausstattung* der Schulräume, da – wie zahlreiche Studien belegen – die „Lärmbelastung“ an Schulen zu einem der Hauptstressoren nicht nur für Lehrpersonen, sondern auch für Schüler/innen selbst zählt (vgl. z. B. SCHÖNWÄLDER 2005; LANDSBERG-BECHER/EHRHARDT/ERICHSON et al. 2005; LANDSBERG-BECHER/BOCK/DIX et al. 2008; HOTTER/ZOLLNERITSCH 2008). Hierzu gehören nicht nur die äußeren Belastungen, z. B. durch Umwelt- oder Straßenlärm, sondern auch die Lärmbelastungen durch das Sprechen, Lärmen oder Schreien von Kindern und Jugendlichen selbst. So heißt es etwa in einer Mitteilung der BZgA: „Lärm ist nicht nur lästig, er kann auch der Gesundheit schaden: Lärm verursacht Stress, stört den Schlaf, vermindert die Konzentration und kann das Lernvermögen des Kindes beeinträchtigen“ (BUNDES-ZENTRALE ZUR GESUNDHEITLICHEN AUFKLÄRUNG, Pressemitteilung vom 25.04.2012, online unter URL: <https://www.bzga.de/?id=star&sid=849> [Stand: 01.09.2017]). Darüber hinaus können hohe Lärmpegel, wie man sie in heutigen Schulen häufig antrifft, zu dauerhaften Gehörschäden führen, so dass Studien zufolge bereits etwa jedes achte Kind in Deutschland infolge von Lärmbelastung schlechter hört (vgl. ebd.) und „Tinnitus“ bei Lehrpersonen zu den am häufigsten vorkommenden „Berufskrankheiten“ zählt (vgl. online unter URL: <https://www.lehrerfreund.de/>; „Tinnitus: Bei vielen LehrerInnen pfeift und knackt es im Ohr“ [Stand: 04. 09.2017]). Neben Maßnahmen zu einer umfassenden baulichen „Schalldämmung“ in Schulgebäuden und Lernräumen ist hier im Sinne einer die Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen „wertschätzenden Pädagogik“ an sensibilisierende Maßnahmen wie eine umfassende „Gehörschulung“, ein nachhaltiges Training des „Zur-Ruhe-Kommens“ oder eine regelmäßige „Anleitung zur Stille“ im Unterricht zu denken, wie sie etwa KALTWASSER (2008), ROSENWALD (2008, 2007), WEHR (2002) oder FAUST-SIEHL et al. (1995) vorgeschlagen haben. Auch die Einrichtung eines „Ruheraums“ oder eines „Raums der Stille“ kann in dieser Hinsicht präventiv und wohltuend auf das Schulklima wirken.

Schließlich sei noch auf das Schulmobiliar hingewiesen, das ebenfalls eine Quelle gesundheitlicher Risiken darstellen kann. Insbesondere unergonomische Sitzmö-

bel und zu hohe oder zu niedrige Arbeitsflächen, aber auch fehlende Bewegungs- und Entspannungsmöglichkeiten in zu engen oder mit Materialien zugestellten Lernräumen stellen hier eine gesundheitliche Gefährdung dar. Sinnvoll wären hier – vor allem in der Grundschule – z. B. individuell höhenverstellbare Stühle und Tische, die gleichsam „mitwachsen“, oder auch mobile Sitzgelegenheiten, durch welche Kinder ihre Wirbelsäule beweglich halten können. Aber auch an extra dafür eingerichtete „Entspannungs-“ oder „Bewegungsräume“ ist hier zu denken, die Schüler/innen gezielt zur Entspannung oder zur freien Bewegung aufsuchen können. In solchen – etwa nur mit Matten oder Polstern ausgestatteten – „Wohlfühlräumen“ können Kinder sich austoben und frei bewegen, ohne sich räumlich bedingte Verletzungen zuzuziehen. Auch an „Wuträume“ ist in diesem Zusammenhang zu denken, in denen Kinder bzw. Jugendliche aufgestaute Aggressionen an „Punching-Balls“ oder „Boxsäcken“ abreagieren können, ohne dabei sich selbst oder andere zu verletzen. Auch solche – heute noch eher ungewöhnlichen – „Schulräume“ können durchaus zum „Stressabbau“ und somit zur Salutogenese von Kindern und Jugendlichen in der Schule beitragen.

Last but not least: Auch die Toilettenanlagen – in vielen Schulen eine *vernachlässigte Zone* – sollten in gutem Zustand gehalten werden, den Hygienevorschriften entsprechen und regelmäßig gereinigt, gepflegt und gewartet werden. Es ist bedauerlich, dass dies in einer Studie wie der vorliegenden überhaupt der Erwähnung bedarf. Wenn man jedoch die „Sanitärräume“ heutiger Schulen gleichsam als „Visitenkarten“ der Bildungseinrichtungen betrachten würde, so wäre das Ergebnis vermutlich für viele Schulen wenig erfreulich. Dies zeigt, dass es auch hier – nicht zuletzt im Sinne einer salutogenetischen Gesundheitsvorsorge – an den Schulen der Gegenwart vermutlich reichhaltigen Handlungsbedarf gibt, der m. E. im weiteren Sinne durchaus etwas mit einer „Kultur der Wertschätzung“ zu tun hat, die sich eben auch in diesem allzu menschlichen Bereich schulischen Zusammenlebens *räumlich* manifestiert. – In diesem Zusammenhang ist auch auf den Aspekt der „gendergerechten“ Einrichtung von Schulen hinzuweisen, die sich nicht nur auf die „Toiletteneinrichtung“ beschränken darf. Die Kultusministerkonferenz hat den Gesichtspunkt der „Gendergerechtigkeit“ in ihren jüngst erschienen „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“ explizit hervorgehoben (vgl. KMK 2016; online unter URL: <https://www.kmk.org/> [Stand: 01.09.2017]). So heißt es mit Blick auf die Gestaltung der „Schulräume“: „Die räumlichen Gegebenheiten in Schulen und anderen Lernorten haben Einfluss auf Lernprozesse von Jungen und Mädchen, denn unbewusste Geschlechternormen bilden sich auch in den vorhandenen Schulbauten, Schulhöfen und Sportstätten ab. Tendenziell haben Mädchen und Jungen ein unterschiedliches Rauman eignungs- und Spielverhalten, so dass Arbeits-, Aufenthalts- und Bewegungsflächen vielfältigen Bedürfnissen Rechnung tragen sollten“ (ebd., S. 7). – Auch hier sollte die „Raumgestaltung“ also bedürfnisorientiert erfolgen, wobei auch Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen „mit Behinderungen“ angemessene Räumlichkeiten zur Verfügung zu stellen sind. Im Zuge der „Inklusion“ besteht diesbezüglich an vielen Schulen im Lande akuter baulicher Handlungsbedarf, da „Inklusion“ ohne entsprechende räumliche Vorkehrungen in der Praxis weder durchführbar ist noch gelingen kann. Das beginnt bei der Barrierefreiheit beim Zu-

gang zu Schulräumen und reicht bis zur „behindertengerechten“ Gestaltung der Sanitäreinrichtungen. Auch ein „Sanitätsraum“ bzw. ein „Krankenzimmer“ mit extra dafür eingestelltem und geschultem Personal wäre im Rahmen der „salutogenetischen Einrichtung“ von Schulen wünschenswert – insbesondere an großen Schulen mit sehr vielen Schüler/innen und Lehrpersonen, an denen Verletzungen und plötzlich auftretende Erkrankungen an der Tagesordnung sind. Auch hierin drückt sich m. E. eine ganzheitliche „Wertschätzung“ der Schüler- und Lehrer*gesundheits aus. So bleibt festzuhalten, dass sich „Wertschätzung“ im Bereich der „Schulraumgestaltung“ in vielfältiger Form zeigen kann, die sich auf allen Ebenen schulischen Lebens und Lernens manifestiert.

8. Die wertschätzende Schule als ökologisch nachhaltiger Lebensraum

Im Sinne einer „Wertschätzung“ der natürlichen Umwelt und ihrer Ressourcen sollten Schulen, die sich einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne verpflichtet fühlen, stets darauf achten, dass ihre Schulgebäude und die Schulräume nach *ökologischen* Gesichtspunkten geplant, gebaut und gestaltet werden. Dabei geht es zunächst um nachhaltige Bauweisen und die Verwendung ökologisch sinnvoller Baumaterialien, aber auch um zukunftsfähige Energie- und Versorgungskonzepte für die Schule. So ist insbesondere bei Heizungsanlagen, Strom- und Lichtinstallationen auf Umweltverträglichkeit zu achten; aber auch bei der Inneneinrichtung der Lern- und Lebensräume sollte auf die Verwendung umweltfreundlicher Materialien und Farben Wert gelegt werden. Um zwei Beispiele aus der Schulpraxis zu nennen: Ältere Schüler/innen können z. B. bei der Planung und dem Einbau von Photovoltaik- bzw. Solaranlagen beteiligt werden, während jüngere Schüler/innen z. B. bei der Entwicklung von Konzepten zur Abfallvermeidung und -entsorgung an der Schule mitwirken können. Dabei sind freilich auch vielfältige andere ökologische Mitgestaltungsmöglichkeiten für Schüler/innen im Umfeld des „Schulhauses“ und des „Schulgeländes“ vorstellbar, auf die im nächsten Kapitel nochmals näher eingegangen werden soll. Nach MATHAR handelt es sich bei solchen ökologischen „Bau- oder Umbaumaßnahmen“ um einen „komplexen Lernprozess aller Beteiligten“, der sich im günstigen Fall positiv auf die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen zu den Themen „Umweltschutz“ und „ökologische Bauweisen“ auswirken kann (vgl. MATHAR 2016, S. 422).

Der aktuelle Weltbildungsbericht der UNESCO, der unter dem programmatischen Titel „Bildung für Mensch und Erde: Eine nachhaltige Zukunft für alle schaffen“ im Jahre 2016 veröffentlicht wurde, beschreibt eine Vision, wie die Schulen in naher Zukunft aussehen können: „Schulen sollten zu Orten werden, die beispielhaft Nachhaltigkeit leben – inklusive, demokratische, gesundheitsfördernde, klimaneutrale Orte, welche die Voraussetzungen für das Erreichen der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung schaffen“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION/BMZ 2016, S. 28). Zugleich gibt die Kommission jedoch zu bedenken: „Damit Bildung im Sinne der neuen Globalen Nachhaltigkeitsagenda ihr transformatives Potenzial entfalten kann, wird ‚education as usual‘ nicht ausreichen“ (ebd.). Vielmehr müsse ein „relationales, integratives, empathisches, vorausschauendes und systemisches Denken“ systematisch

gefördert werden, das m. E. anhand ganz konkreter ökologischer Projekte an der Schule eingeübt und praktiziert werden kann. Auch die „Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ hat in ihrer gemeinsam mit der „Deutschen UNESCO-Kommission“ verfassten Empfehlung bereits 2007 Maßnahmen zur Konzipierung, Verbreitung und Verankerung der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule vorgeschlagen, zu denen auch die Gestaltung der „Schulräume“ gehört. „Die Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld und zur Lebenswirklichkeit der Schüler und Schülerinnen, [zu] der Gestaltung der Schulräume und der Lernumgebung, der Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sind wichtige Handlungsfelder in diesem Zusammenhang“ [sic] (KMK 2007: Empfehlung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“, S. 4). In diesem Sinne versteht die KMK-Empfehlung die Schule als einen „erweiterten Lernort“, der sich außerschulischen Lernräumen ausdrücklich öffnet (ebd.).

Die Schule als ein „ökologisch nachhaltiger Ort“ erfüllt somit zukunftsrelevante pädagogische Aufgaben, deren Beachtung und Realisierung im Kontext einer „Bildung zur nachhaltigen Entwicklung“ im 21. Jahrhundert unverzichtbar sind. Im Sinne einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ist die „Ökologie am Schulhausbau“ ein wertvolles Lernfeld für ökologisch nachhaltiges Lernen, das sich an einem „wertschätzenden“ Umgang mit den natürlichen Ressourcen orientiert – und im besten Fall zugleich eine lebenslange „ökologische Haltung“ bei Kindern und Jugendlichen anbahnen kann. „Nachhaltiges Lernen braucht Räume, die dazu einladen, hellwach und ganz gegenwärtig zu sein. An solchen Orten der Intelligenz entstehen der Eigensinn von Individuen und ‚amor mundi‘, die Liebe zur Welt“, wie das „Netzwerk Archiv der Zukunft“ mit blumigen Worten, aber dennoch überzeugend erläutert (online unter URL: <http://www.reinhardkahl.de>; „Münsteraner Erklärung“, S. 1 [Stand: 30.08.2017]). Wenn in diesem Sinne „ökologisch nachhaltige Schulen“ auch die „Liebe zur Natur“ und die „Wertschätzung der natürlichen Umwelt“ fördern, so haben sie ihren Sinn nicht verfehlt.

6.2 Außenbereich

*„Schulgelände, Gebäude ... und ihre Ausstattung sind
offenkundiger Ausdruck von schulischem Selbstverständnis ...“*

Reiner Mathar (2016)¹³³

Auch der „Außenbereich“ einer Schule und die „Schulumgebung“ sind pädagogisch wirksame Räume, die der bewussten Gestaltung bedürfen. Für das Erleben von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen, die das Schulgelände betreten und sich oft viele Stunden am Tag dort aufhalten, macht es einen Unter-

133 Aus: REINER MATHAR (2016): Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule; in: Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2016), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung; S. 412ff. Bonn: Engagement Global/Cornelsen; Zitat: S. 422.

schied, ob das Schulhaus schon äußerlich ansprechend gestaltet ist und ob es in einer natürlichen Umgebung liegt – etwa umrandet von Rasenflächen, Wiesen, Bäumen, Hecken und Beeten, die eine vielfältige Bepflanzung aufweisen – oder ob sich das Schulhaus als ein „grauer Betonkasten“ präsentiert, der ausschließlich von asphaltierten oder zubetonierten Flächen umgeben ist, auf denen weit und breit nichts Grünes oder Bunt es zu sehen ist. Bereits zur Zeit der Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der traditionelle „Schulhausbau“ heftiger Kritik unterzogen. Diese Kritik fasst SCHEIBE wie folgt zusammen: „Nicht als äußerlich unschön nur, sondern als symbolisch für den Geist der ‚alten‘ Schulen wurden die Schulgebäude empfunden, im Kasernenstil gebaut oder auch Fabrikbetrieben ähnlich auf serienweise Massenabfertigung eingestellt, unpersönlich und kalt, meist übertoll, uniform in allem; nicht anders die Klassenräume, mit festen frontal gerichteten Bänken ausgestattet. Weder Haus noch Hof, weder Flure noch Klassen zeigten eine den Erziehungsaufgaben gemäße Note“ (SCHEIBE 2010, S. 70). Auch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wurde Kritik an der Schulhausarchitektur laut; so bemängelten etwa BEHR/JESKE: „Moderne‘ Schul- ... Bauten nehmen durch maximale Gleichförmigkeit der Architektur die Möglichkeit, Sinne und Organe zu erfahren“ (BEHR/JESKE 1982, S. 45). In dieser Formulierung zeigt sich die in dieser Zeit häufig geäußerte Kritik an der „Entsinnlichung“ der Schule und an der damit einhergehenden „sensorischen Deprivation“ von Kindern und Jugendlichen, die der „Pädagogik in Beton“ oft viele Stunden am Tag ausgesetzt sind (vgl. PFISTERER 2003, S. 179ff). So stellten etwa BEHR/JESKE fest: „Obwohl Kinder vornehmlich über die Erprobung ihrer Sinnlichkeit und über Anschauung lernen“, „entsinnlicht“ die Schule Lernprozesse geradezu (BEHR/JESKE 1982, S. 44). Ein Lernen jedoch, das die „Sinne“ nicht anspreche und sich ausschließlich aus „sekundären Erfahrungen“ speise, wird nach KELBER von Schüler/innen vielfach als ein „Lernen ohne Sinn“ erlebt (KELBER 1985, S. 106). Auch HAUCK übt grundlegende Kritik am „entsinnlichten Charakter der schulischen Vermittlungspraxis“ (HAUCK 1991, S. 12). So nachdrücklich wie wohl kaum ein anderer hat RUMPF in seinem Buch „Die übergangene Sinnlichkeit“ den Versuch unternommen, für dieses Problem an den Schulen unserer Zeit zu sensibilisieren, das sich oft bereits in der Gestaltung des Schulhauses und des Schulgeländes zeigt (vgl. RUMPF 1994). Schüler lernen – „in speziellen Lehr-Räumen, vom übrigen Leben physisch isoliert“ – nur noch, sich in „symbolischen Welten“ zu bewegen; die reale Sinnenwelt bleibt außen vor, die Sinnesfähigkeiten verkümmern oder werden ganz „stillgelegt“ (ebd., S. 7f). In Anbetracht der zunehmenden „Mediatisierung“ und „Digitalisierung“ von Kindheit und Jugend dürfte sich dieses Problem des Verlustes von *sinnlichen Primärerfahrungen* – auch z. B. im Rahmen eines unmittelbaren Erlebens der natürlichen Umwelt – eher noch verschärft haben. So warnte auch KAHL in seinem Buch mit dem Titel „Schule überleben“ bereits am Ende des letzten Jahrhunderts vor der „sensorischen Deprivation“ von Kindern und Jugendlichen, die er für viele Probleme – nicht zuletzt für die zunehmende Sucht- oder auch Gewaltbereitschaft – mit verantwortlich macht (vgl. KAHL 1987, S. 64).

Vor diesem Hintergrund gewinnen Bemühungen, die unmittelbare Umgebung von Schulhäusern naturnah und erlebnisorientiert zu gestalten, zweifellos an Be-

deutung. Dies kann auf Schulhöfen und Schulgeländen nicht nur durch die Einrichtung von Spielflächen, Spielfeldern, Spielplätzen und Spielgeräten geschehen, sondern z. B. auch durch die Errichtung von naturnahen „Abenteuerspielplätzen“, die mit Naturmaterialien gestaltet sind und zur Begegnung mit der Natur einladen. Auch „Barfußpfade“, „Steinpfade“, „Naturpfade“, „Blütenpfade“ oder „Baumpfade“ ermöglichen unmittelbare Sinneserfahrungen mit der natürlichen Umwelt. Das Anlegen und die Pflege eines „Schulgartens“, eines „Biotops“, eines „Gewächshauses“ oder eines „Teiches“ sind Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche die Natur erlebnisnah und verantwortungsvoll im „Raum“ der Schule erfahren zu lassen. Hier ist auch an die bereits erwähnten Möglichkeiten zu denken, etwa ein „Bienenhaus“ oder einen „Streichelzoo“ auf dem Schulgelände zu errichten, dessen Pflege die Schüler/innen zum großen Teil selbst übernehmen können. Was die pädagogisch sinnvolle Gestaltung der Außenanlagen betrifft, so sind der Fantasie und der Kreativität einer Schule, welche die Natur in ihrer Vielfalt „wertschätzt“ und ihr „Raum“ geben möchte, keine Grenzen gesetzt (vgl. z. B. SCHEIDEGGER 2017; RICHARZ/HORTMANN/DIETZEN 2015; BÖLTS 2014; GANDERT 2014; GIEST 2010; SIMON/PYHEL 2010; ÖSTERREICHER 2008; KANDELER 2005; BEYERSDORF/SIEBERT/MICHELSSEN 1998; BOLSCO/SEYBOLD 1996). Auch das Einbeziehen „erlebnispädagogischer“ Elemente in die Schulgeländegestaltung ist im Sinne einer „Wertschätzungspädagogik“ zu begrüßen. Das Konzept der „Erlebnispädagogik“, dessen geistige Wurzeln neben anderen Vorläufern bis zu dem Ansatz der „natürlichen Erziehung“ bei ROUSSEAU zurückreichen, wurde in der „Reformpädagogik“ am Anfang des 20. Jahrhunderts, aber auch in der „Natur- und Umweltpädagogik“ seit den 1980er Jahren wieder neu entdeckt – und findet bis heute wachsenden Zuspruch. Dieses Konzept einer „erlebnisorientierten“ Pädagogik ist zweifellos in hohem Maße geeignet, die Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ praktisch umzusetzen. Wie kaum eine andere pädagogische Richtung verbindet die „Erlebnispädagogik“ gemeinsame Erfahrungen und Bewährungen in der „Natur“ mit dem Erleben von Spiel, Spaß und Abenteuer, aber auch mit der Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen. Ob dies der „Kletterbaum“ oder die „Baumleiter“, die „Slackline“ oder der „Hochseilgarten“ ist – immer geht es hierbei um elementare Naturerfahrungen, aber auch um das Entwickeln von Mut, Teamgeist und Gemeinschaftssinn (vgl. z. B. PAFFRATH 2017; WEBER 2017; EISINGER 2016; MICHL 2015; PFAFF 2015; REUSCH 2014; MINKNER 2014; ZUFFELLATO/KRESZMEIER 2012; WEHR/VON CARLSBURG 2010; BIRNTHALER 2010; FISCHER/LEHMANN 2009; LAUSBERG 2007). Auch die Einbeziehung sogenannter „grüner Klassenzimmer“, also außerschulischer Lernorte wie eines nahegelegenen Waldstückes oder einer Streuobstwiese, die von mehreren Schulklassen gemeinsam betreut werden, kann zur Erweiterung des schulischen „Lern- und Lebensraumes“ und zu dessen lebendiger und naturnaher Gestaltung beitragen.

Somit bleibt festzuhalten: „Die Gestaltung der Lernumgebung fängt also nicht erst beim Klassenzimmer an. Die Lernumgebung sollte sich auch auf die gesamte Anlage der Schule und deren Umgebung beziehen“, wie das Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg zu Recht feststellt (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 26). Dabei ist darauf zu achten, dass auch der „Au-

ßenbereich“ einer Schule ein ausgewogenes Angebot an Bewegungs-, Spiel- und Sportzonen, aber auch an Ruhezonen und Erholungsräumen bereitstellt. Auch das *Pausengelände* sollte ansprechend gestaltet sein und aktive Bewegungspausen ermöglichen, aber auch Bereiche zum Rückzug bzw. zum ruhigen Aufenthalt anbieten. An dieser Stelle sei nochmals MALAGUZZI zitiert, der als Pionier der Entdeckung des „Raumes“ in der Pädagogik gilt – und hinsichtlich des Wechsels zwischen Phasen der Spannung und der Entspannung in einer pädagogisch gestalteten Lernumgebung Folgendes feststellt: „Kinder brauchen räumliche Gelegenheiten, ihre Erregung und Entspannung selbst zu regulieren. Eine sinnvoll gestaltete Umgebung ist deshalb entspannend und anregend zugleich, sendet sowohl aktivierende als auch beruhigende Signale aus. Sie heißt den Gast, der eintritt, als ganzen Menschen willkommen. Hier gibt es Raum, Zeit und Material für Neugier, das Bedürfnis nach Austausch und Gemeinschaft, Ausdruck und Gestaltung ebenso wie Struktur und Anleitung, um persönliche und/oder gemeinsame Ziele zu verfolgen ...“ (MALAGUZZI; zit. nach LOST/MINZER 2010, S. 4). Bei der Gestaltung des „Außenbereiches“ von Schulen spielen diese Überlegungen zweifellos eine zentrale Rolle – gerade auch im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“, welche die unterschiedlichen *Bedürfnisse* von Kindern und Jugendlichen anerkennt und ihnen mit vielfältigen Angeboten entgegenkommt – nicht zuletzt hinsichtlich der Pausengestaltung.

So heißt es auch in dem bereits erwähnten KMK-Beschluss von 2016: „Eine ganz erhebliche und doch oft unterschätzte Bedeutung für das Wohlbefinden hat auch die Gestaltung der Pausenräume und Freiflächen“ (vgl. KMK 2016; online unter URL: <https://www.kmk.org/> [Stand: 01.09.2017]). Dem ist zweifellos zuzustimmen; denn wenn man Kinder fragt, was das Schönste an der Schule sei, so hört man immer wieder die Aussage: „Das Schönste sind die Pausen.“ Kinder und Jugendliche messen also diesem anforderungsfreien „Pausenraum“, der in hohem Maße Sozialkontakte, Bewegung, Spiel, Spaß und Entspannung ermöglicht, offenbar eine wichtige Bedeutung zu, auf die sich eine „wertschätzende Schule“ einstellen sollte. „Dabei ist vor allem wichtig, dass Optionen für viele verschiedene Aktivitäten geboten werden, weder dürfen die Bedürfnisse einer bestimmten Altersgruppe noch die eines Geschlechts dominieren. Unterschiedliche sportliche Aktivitäten müssen ebenso möglich sein wie konzentrierte ruhigere Beschäftigungen“ (ebd.). So ist auch im Bereich der Pausenhofgestaltung im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auf eine ausgewogene Bedürfnisorientierung zu achten. Auch der „Spaß“ sollte dabei nicht vergessen werden, denn er ist ein wichtiger „Wohlfühlfaktor“ und macht überdies – was nicht zuletzt die neurobiologische Forschung nachgewiesen hat – „Lust ... auf fortgesetztes Lernen“ (HERRMANN 2010, S. 95). Bei einer „Pädagogik“, die auch der „Freude“ und dem „Spaß“ einen angemessenen „Raum“ gibt, „... steht der Lernende im Mittelpunkt, seine Wertschätzung und seine positive Selbstwahrnehmung“, wie HERRMANN zutreffend formuliert. Auch dies können kind- bzw. jugendgerecht gestaltete schulische „Lern- und Lebensräume“ nachhaltig fördern und somit aktiv ermöglichen.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Einen großen Teil ihrer Lern- und Lebenszeit verbringen Schüler/innen in „schulischen Räumen“; mit dem Ausbau der „Ganztagsschule“ – die aus vielerlei Gründen zeitgemäß und pädagogisch sinn-

voll erscheint – erhöht sich die dort verbrachte Stundenzahl von Kindern und Jugendlichen noch erheblich (vgl. APPEL/ROTHER 2012). Angesichts dieser Tatsache ist es *pädagogisch relevant*, wie die äußeren und inneren „Schulräume“ *gestaltet* sind, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene tagtäglich viele Stunden miteinander lernen und leben. Bereits 1996 stellte die OECD im Rahmen einer Studie fest, „... daß zwischen der Architektur, der Ausstattung und dem Design einer Schule und der Schulqualität (Schulkultur, Schulethos, Schulklima) intensive Wechselbeziehungen bestehen ... Wer also die Schulqualität und Schuleffektivität verbessern will, ... muß auch den Räumen (Schulgebäude, Architektur, Schumatmosphäre ...) Beachtung schenken“ (OECD 1996, zit. nach „Kultus und Unterricht“ Baden-Württemberg vom 03.02.1997). Dies gilt bis heute unverändert – und hat im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ nichts an Aktualität verloren. „Wertschätzende Schulen“ zeichnen sich durch Lern- und Lebensräume aus, die den kognitiven, psychischen, physischen und sozialen Grundbedürfnissen von Schüler/innen, aber auch von Lehrer/innen, anderem schulischem Personal und Eltern in umfassender Weise gerecht werden. Hierzu bedarf es – wie oben ausgeführt – überlegter Planungen, gründlicher kollegialer Verständigungsprozesse und gemeinsam getragener Entscheidungen. Die „Raumkonzepte“ sollten in Einklang mit den „Lehr-Lern-Konzepten“ stehen und das „Wohlgefühl“ von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Schule fördern, ermöglichen und stärken. So sei zum Schluss dieses Kapitels nochmals eine Passage aus einer Veröffentlichung des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg zitiert, die das Gemeinte treffend auf den Punkt bringt: „Die bauliche Anlage und Ausgestaltung einer Schule ist wichtig für das Wohlbefinden oder Nicht-Wohlbefinden von Lernenden, Lehrkräften, Eltern und allen weiteren am Schulleben beteiligten Personen“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W. 2009, S. 26). Bereits MALAGUZZI hatte festgestellt, „dass die örtlichen Gegebenheiten sehr stark die Lernlust und die Lebensqualität prägen“ – neben den beiden anderen „Pädagogen“, die MALAGUZZI in den Kindern und Jugendlichen selbst und in den Lehrpersonen sah (vgl. ebd.). Der Raum als der „dritte Pädagoge“ sollte somit im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unbedingte Beachtung finden – und deutlich mehr „Wertschätzung“ erfahren, als dies in den Schulen der Gegenwart in weiten Bereichen der Fall ist, wie den Statistiken und Berichten über „marode Schulen“ in Deutschland zu entnehmen ist. So bleibt abschließend zu resümieren, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ und eine „wertschätzende Schulraumgestaltung“ Hand in Hand gehen – und das eine mit dem anderen untrennbar verbunden ist. Insofern erscheint es berechtigt, die „wertschätzende Schulraumgestaltung“ in dem hier beschriebenen Sinne als weitere tragende „Säule“ einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ zu verstehen.

SÄULE 7: Wertschätzende Schulleitung

Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Rolle der *Schulleitung* im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ zukommt. Hierbei wird der Fokus zunächst auf den „Kommunikationsstil“ zu richten sein, der dem Schulleitungshandeln

an einer Schule zugrunde liegt, die sich der Idee der „Wertschätzung“ aller am Schulleben beteiligten Personen verpflichtet weiß. Dabei sollen auch missbräuchliche Formen von „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ durch Schulleitungen thematisiert werden. – In einen weiteren Schritt soll dann geprüft werden, wie der „Führungsstil“ einer „wertschätzenden Schulleitung“ sich gestalten kann, die sich aktiv für die Realisierung einer „wertschätzenden Schule“ in dem hier beschriebenen Sinne einsetzt. Hierbei wird es zunächst um die Frage gehen, in welchem theoretischen Rahmen sich ein von „Wertschätzung“ geprägter Führungsstil verorten lässt. Anschließend soll dann die Frage erörtert werden, was einen „wertschätzenden Führungsstil“ ausmacht und welche Merkmale für einen solchen kennzeichnend sind. Hierzu sollen zehn Leitkriterien erarbeitet und abschließend näher erläutert werden.

7.1 Kommunikationsstil

„Ein wohlwollendes Menschenbild ist das Herzstück der Wertschätzenden Kommunikation. Diese als Technik einzusetzen, um andere dahin zu bringen, das zu tun, was Sie wollen, wird nicht funktionieren, ohne Beziehungen zu beschädigen.“

Gabriele Lindemann/Vera Heim (2011)¹³⁴

Es ist eine bekannte Tatsache, dass die Leitung einer Organisation einen wesentlichen Einfluss auf deren Klima und atmosphärische Beschaffenheit ausübt, wobei der *Kommunikationsstil*, den das Führungspersonal pflegt, eine zentrale Rolle spielt. Schulen, deren Leitungspersonen eine geringe „Wertschätzungskompetenz“ (vgl. Kap. 4.2.4) bei der Kommunikation mit den Lehrerkolleg/innen, den pädagogischen Mitarbeiter/innen, den Schüler/innen und den Eltern besitzen, werden es eher schwer haben, sich kontinuierlich zu einer „wertschätzenden Organisation“ weiterzuentwickeln. „Der Fisch stinkt vom Kopf her“, sagt ein altes Sprichwort – und das gilt vermutlich auch für die Institution Schule. Umgekehrt lässt sich daraus aber ebenso ableiten, dass die Schulleitung eine zentrale *positive* Einflussgröße sein kann, wenn es um die Gestaltung und die Implementation eines von *Wertschätzung* geprägten *Schulklimas* geht, was zahlreiche Studien nahelegen (vgl. z. B. BONSEN 2008; BONSEN/GATHEN/IGLHAUT/PFEIFFER 2002; GRIFFITH 2000; VILLANI 1996). Auch der Einfluss der Schulleitung auf die *Einstellungen* von Lehrkräften wurde empirisch untersucht und belegt (vgl. SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010; OAKES 1989; PURKEY/SMITH 1989; RUTTER et al. 1979). Wertschätzende Einstellungen von Lehrpersonen und ein wertschätzendes Schulklima werden somit wesentlich mitgeprägt von den diesbezüglichen Haltungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen der *Schulleitung*. Über die Lehrkräfte kann dieser von Wertschätzung geprägte Kommunikationsstil an die Schüler/innen quasi *indirekt* „weiterge-

134 In: LINDEMANN/HEIM (2011): Erfolgsfaktor Menschlichkeit. Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren; Paderborn: Junfermann, S. 178.

geben“ und multipliziert werden, wodurch sich im günstigen Fall allmählich eine „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule etablieren kann. Es ist zwar nicht davon auszugehen, dass ein „wertschätzender Kommunikationsstil“ der Leitungspersonen *alleine* schon ausreicht, um eine „wertschätzende Schule“ zu erschaffen; *ohne* eine im Sinne der Wertschätzung kommunizierende Schulleitung ist die Entwicklung hin zu einer „wertschätzenden Schule“ jedoch schlechterdings nicht vorstellbar. Insofern ist ein von Wertschätzung geprägter Kommunikationsstil eine *notwendige*, aber noch keine *hinreichende* Bedingung für die Schaffung einer „wertschätzenden Schule“. Auf weitere Aspekte derselben soll deshalb in den Ausführungen zu „Säule 8“ nochmals näher eingegangen werden, in der es um Möglichkeiten einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ gehen soll.

„Bedingungslose positive Wertschätzung“, wie sie etwa ROGERS für alle Formen zwischenmenschlicher Beziehungen beschrieben und gefordert hat (vgl. Kap. 2.2.5), ist somit eine Grundhaltung und auch eine soziale Kompetenz, die nicht nur Lehrpersonen, sondern insbesondere auch *Schulleitungen* in hohem Maße ausbilden und entwickeln müssen, wenn sie Schulen glaubwürdig und wirksam führen wollen. Durch ihre exponierte Stellung im Rahmen der Gesamtorganisation einer Schule dienen Schulleiter/innen *per se* als „Vorbilder“ für einen von *Wertschätzung* geprägten Kommunikationsstil, der sich im günstigen Fall auf das Kollegium sowie die pädagogischen und sonstigen Mitarbeiter/innen „übertragen“ kann. So gehen von der Schulleitung wichtige Impulse für die Art und Weise aus, wie in der gesamten Schule kommuniziert wird. Der *Stil der Kommunikation*, der von der Schulleitung gepflegt wird, trägt somit wesentlich zum Kommunikationsstil an der Schule als Gesamtorganisation bei. „Eine wertschätzende Haltung führt ... zu einer entwicklungsförderlichen Kommunikation für alle Beteiligten“, stellt auch BUROW in seinem kürzlich erschienen Buch über „Wertschätzende Schulleitung“ fest (BUROW 2016, S. 30). Der Autor führt darin u. a. aus, dass eine wertschätzende Schulleitung ein wesentlicher Gelingensfaktor für eine Schulentwicklung ist, bei der alle am Schulleben Beteiligten sich wohl fühlen und sich nach Kräften engagieren. „Schulen, in denen sich Lehrer und Schüler wohlfühlen, zeigen in der Regel bessere Leistungsergebnisse, geringere Krankenstände und mehr Engagement“, konstatiert BUROW (ebd., S. 29). Der Autor weist darauf hin, dass eine Befragung von 2000 Lehrkräften an 198 Schulen gezeigt habe, dass der Grad an Unterstützung durch die Schulleitung „*das einzig prädikative Merkmal für Lehrerengagement*“ [sic] sei (ebd.). Ein hohes Engagement von Lehrpersonen, die sich an einer Schule durch deren Leitung wertgeschätzt und unterstützt fühlen, kann laut der Studie darüber hinaus als ein „wirksamer Burnout-Präventionsfaktor“ betrachtet werden (ebd.). Somit ist ein von Wertschätzung getragener Kommunikationsstil nicht nur für die Verbesserung des Schul- und Arbeitsklimas von zentraler Bedeutung, sondern erweist sich auch als ein zentraler salutogenetischer Faktor für das Lehrerkollegium. „Wenn es Schulleitungen also gelingt, durch ... die schrittweise Entwicklung eines Klimas der Wertschätzung das Engagement der Kolleg/innen für die Optimierung ihrer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu steigern, dann tragen sie nicht nur zur Verbesserung der Leistungsergebnisse bei, sondern sorgen auch für einen Abbau von Belastungen“, führt BUROW zu Recht aus (ebd.).

Obleich BUROWs an verschiedenen Stellen geäußerte Auffassung, dass eine „wertschätzende Schulleitung“ zu einer „Leistungssteigerung“ seitens des Kollegiums und der Schülerschaft beitragen kann, wohl nicht ganz von der Hand zu weisen ist, müssen im Rahmen der vorliegenden Studie doch auch Bedenken geäußert werden, ob denn eine so verstandene „Wertschätzung“ mit dem ausdrücklichen oder gar ausschließlichen Ziel und Zweck der „Leistungssteigerung“ tatsächlich dem *humanistischen* „Wertschätzungsbegriff“ gerecht wird, wie er in dieser Arbeit entwickelt wurde (vgl. Kap. 2 und Kap. 3). So muss es m. E. vor dem Hintergrund der zentralen Thesen dieser Studie befremdlich erscheinen, wenn BUROW wiederholt und explizit formuliert, dass Menschen *durch* „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ *zu* „Spitzenleistungen“ geführt werden sollen – eine Forderung, die der Autor auch auf Lehrpersonen bezieht, deren pädagogische Leistung *durch* die Wertschätzung von Schulleitungen optimiert werden soll (ebd., S. 76). Eine solche Sichtweise greift m. E. zu kurz und wird der Komplexität des Themas „Wertschätzung“ in der Schule nicht gerecht. Obleich eine wertschätzende und anerkennende Haltung seitens der Schulleitung zweifellos *günstige Bedingungen* dafür schaffen kann, dass eine „Potenzialentfaltung“ im Lehrerkollegium und in der Schülerschaft gelingt, so sollte gerade auch auf dieser Ebene von Schule konsequent darauf geachtet werden, dass „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ als ethische Haltungen und prosoziale Verhaltensweisen in keiner Weise *instrumentalisierend* oder *manipulativ* eingesetzt werden, sondern letztlich immer aus der unantastbaren *Würde* des Menschen – auch der Lehrpersonen – erwachsen und in ihr begründet sein müssen, welche unabhängig von deren „Leistungsfähigkeit“ im Beruf besteht. Eine Schule etwa, in der nur besonders „leistungsstarke“ und „erfolgreiche“ Lehrpersonen „Achtung“ und „Wertschätzung“ seitens der Schulleitung erfahren, ist keine „wertschätzende Schule“, in der auch im Umgang der Leitung mit dem Kollegium *alle* Mitarbeiter/innen in der gleichen Weise anerkannt, unterstützt und gefördert werden. Die oben formulierten Prinzipien einer „Pädagogik der Achtung“ und einer „Kultur der Wertschätzung“ können somit nicht nur im Klassenzimmer Anwendung finden, sondern prinzipiell auch auf Schulleitungsebene Gültigkeit beanspruchen – und sollten an einer „wertschätzenden Schule“ auch auf der Leitungsebene möglichst weitgehend berücksichtigt und umfassend realisiert werden. Nur so kann einer „Instrumentalisierung“ von „Achtung“ und „Wertschätzung“ zum bloßen Zwecke der „Leistungssteigerung“ entgegengewirkt werden, die an einer von „Wertschätzung“ geprägten Schule in dem hier gemeinten Sinne keinen Platz hat. Wenn die *Lehrer- bzw. Schülerleistungen* in einem Klima der „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ *besser* wachsen und gedeihen als in einer Atmosphäre der „Abwertung“ und des „Misstrauens“, so ist dies erfreulich – und als ein positiver „Nebeneffekt“ einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule durchaus anzuerkennen. Wenn „Leistungssteigerung“ jedoch zum zentralen oder gar zum einzigen „Sinn und Zweck“ von „Wertschätzung“ hochstilisiert wird, ist m. E. Vorsicht angebracht. Hier besteht immer die Gefahr, dass die *Menschen*, denen die „Wertschätzung“ und „Achtung“ eigentlich gilt und zusteht, aus den Augen verloren gehen oder einer inhumanen „Leistungsideologie“ zum Opfer fallen. Auch das Selbstbestimmungsrecht und die pädagogische Freiheit von Lehrpersonen kann durch einen

manipulativen oder ausgrenzenden Gebrauch bzw. Missbrauch von Strategien der „Anerkennung“ und „Wertschätzung“, die z. B. nur für „angepasstes“ oder „erwünschtes“ Lehrerverhalten ausgesprochen oder vermittelt wird, *ad absurdum* geführt werden. In der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ sollte es deshalb nicht nur um die *bedingungslose* Wertschätzung von Personen – auch von Lehrpersonen – gehen, sondern immer auch um die Förderung einer ganzheitlichen Entwicklung und individuellen Entfaltung personaler, sozialer, kreativer und innovativer Potenziale, wobei die Lehrerpersönlichkeit in ihrem *Subjektsein*, in ihrer Eigenverantwortung und in ihrer Ganzheitlichkeit stets im Blick behalten werden sollte. Der *Missbrauch* von „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ zum Zwecke der Manipulation von Lehrpersonen oder zu ihrem „Gefügigmachen“ im Rahmen der bestehenden schulischen Ordnung ist nicht mit den Prinzipien einer „wertschätzenden Schulkultur“ vereinbar. Auch eine Reduktion von Lehrpersonen auf das Erbringen von „Spitzenleistungen“ – wie auch immer diese definiert sein mögen – entspricht nicht dem Anspruch einer „wertschätzenden Schule“. Insofern ist die Einschätzung von BUROW mit dem hier vertretenen Ansatz einer „wertschätzenden Schulleitung“ nicht in vollem Umfang kompatibel.

Damit eine Schulleitung den komplexen Herausforderungen eines „wertschätzenden Kommunikationsstils“ gerecht werden kann, der von allen am Schulleben Beteiligten als authentisch und glaubwürdig wahrgenommen wird, bedarf es auch hier – wie bereits für die Lehrpersonen ausgeführt – einer gründlichen Selbstreflexion und aufrichtigen Selbstklärung. So stellt BUROW m. E. zu Recht fest: „Wertschätzende Führung zu realisieren erfordert ... die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Sie ist nicht einfach als Führungstechnik umzusetzen, sondern ist untrennbar verbunden mit unserem Persönlichkeitsprofil, der eigenen Lebensgeschichte und den sich daraus ergebenden Haltungen und Einstellungen“ (BUROW 2016, S. 39). Für Schulleitungen gelten somit die oben stehenden Ausführungen zu einer „Kunst der Wertschätzung“ m. E. in besonderer Weise (vgl. Kap. 4.2.2). Die im vorangegangenen Kapitel entwickelten zwölf Aspekte einer „Wertschätzungskunst“ im Kontext Schule stellen auch für das Schulleiterhandeln im Rahmen der Entwicklung der jeweiligen Einzelschule zu einer „wertschätzenden Organisation“ eine wichtige Grundlage und Herausforderung dar. So sollten „wertschätzende“ Schulleiter/innen – wie auch Lehrpersonen – sich in der „Kunst“ des *Verstehens*, der *Einfühlung*, der *Authentizität*, der *Achtsamkeit*, des *Taktes*, der *dialogischen Begegnung*, der *vertrauensvollen Beziehung*, der *wertschätzenden Kommunikation*, des *Anteilnehmens*, des *Wohllollens*, des *Humors* und der *Gelassenheit* üben, damit sie in der Lage sind, ihre Schule auf „wertschätzende“ Art und Weise zu leiten und dementsprechend mit allen am Schulleben beteiligten Personen zu kommunizieren. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist in diesem Zusammenhang auch die Bereitschaft von Schulleiter/innen zur selbstkritischen Wahrnehmung des eigenen Verhaltens im Schulalltag. SCHARMER hat darauf hingewiesen, dass eine Führungskraft, die ihre „blinden Flecken“ selbst nicht wahrnimmt, nicht nur in ihrer Wirksamkeit beeinträchtigt ist, sondern auch ihrem innovativen Auftrag in der jeweiligen Institution bzw. Organisation nicht gerecht werden kann (vgl. SCHARMER 2015, S. 32ff). Für Personen, die einem Schulleitungsteam angehören, kann eine wert-

schätzende und authentische *Rückmeldekultur* hilfreich sein, um gemeinsam solche „Schattenseiten“ zu reflektieren und zu bearbeiten. So stellt auch BUROW fest, dass ein vertrauensvolles Schulleitungsteam als „professionelle Lerngemeinschaft“ eine ideale Voraussetzung sein kann, „um hier gemeinsam voranzukommen“ (BUROW 2016, S. 40).

Aber auch Mitarbeitergespräche zwischen der Schulleitung und Kollegiumsmitgliedern sollten im Sinne einer „wertschätzenden Kommunikation“ strukturell auf Reversibilität angelegt sein, so dass die Möglichkeit zum offenen, authentischen und wertschätzenden, aber auch zum kritisch-konstruktiven Feedback *wechselseitig* besteht – und ein solches ohne Angst vor Nachteilen auch der Schulleitung gegenüber möglich ist. Solche Gespräche sollten stets auf der Basis von gegenseitiger Akzeptanz, Offenheit, Wertschätzung und Respekt geführt werden, wobei auch Raum zur Thematisierung struktureller Probleme und interpersonaler Konflikte sowie für die gemeinsame Erarbeitung möglicher Lösungsansätze gegeben sein sollte. Ein wichtiger Gelingensfaktor für solche „wertschätzenden Gespräche“ zwischen der Schulleitung und Lehrpersonen, aber auch zwischen der Schulleitung und Schüler/innen, Eltern sowie außerschulischen Kooperationspartnern ist zweifellos das Bemühen um die Herstellung von wechselseitigem *Vertrauen*. „Menschen sind bereit zu kooperieren, wenn sie vertrauen können, dass sie mit ihren eigenen Anliegen gesehen und gehört werden“, stellen LINDEMANN und HELM in ihrer Veröffentlichung über wertschätzende Führung und wirksame Kommunikation in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen fest (LINDEMANN/HELM 2011, S. 40). Auch auf der Ebene der Schulleitung geht es also darum, die *Bedürfnisse, Wünsche* und *Interessen* anderer Menschen anzuerkennen, sie ernst zu nehmen und ihnen Beachtung zu schenken. „Menschen sind bereit zu verhandeln, wenn ihre Anliegen gehört werden“, konstatiert auch MARSHALL ROSENBERG, der Pionier der „Gewaltfreien Kommunikation“ (ROSENBERG, zit. nach ebd., S. 182; vgl. auch Kap. 2.3.7). Einer wertschätzenden Schulleitung kommt hierbei eine besondere Verantwortung zu.

Schulleiter/innen, die im Sinne einer „Wertschätzungskultur“ handeln, haben „... die Bedürfnisse aller Beteiligten im Blick, wodurch Selbstverantwortung und Zusammenarbeit fruchtbar werden“, wie BRÜGGEMEIER treffend bemerkt (BRÜGGEMEIER 2011, S. 21). Wenn man sich vor Augen führt, wie breit das Feld der Personen ist, die im weitesten Sinne am Gelingen schulischen Lebens und Lernens beteiligt sind, so kann man ermessen, welch herausfordernde Aufgabe ein solcher „wertschätzender Kommunikationsstil“ darstellt, der die Bedürfnisse *aller* am Schulleben Beteiligten berücksichtigt und ihnen wertschätzend entgegenkommt. Dabei bleibt es freilich nicht aus, dass Schulleitungen auch die Bedürfnislagen und Interessen unterschiedlicher Personen und Personengruppen im schulischen Feld miteinander abwägen, sie in eine ausgewogene Balance bringen und in ihre Entscheidungsprozesse einbeziehen müssen. Hierzu bedarf es eines ausgeprägten „Taktes“ und „Fingerspitzengefühls“, damit allen Mitarbeiter/innen die gleichen Chancen eingeräumt werden und niemand bevorzugt oder benachteiligt wird – aus welchen Gründen auch immer. Zu einem wertschätzenden Kommunikationsstil von Schulleitungen gehört also konstitutiv das aufrichtige Bemühen um Gerechtig-

keit, Gleichbehandlung, Fairness und Glaubwürdigkeit. Eine wertschätzende Schulleitung bezieht alle Kolleg/innen ein und grenzt keine/n aus; sie bemüht sich stets um Neutralität und Transparenz. Da dies an den *Schulen der Gegenwart* vermutlich noch nicht überall eine Selbstverständlichkeit ist, sei an dieser Stelle noch einmal explizit darauf hingewiesen.

In seinem Beitrag über „Hermeneutik in Schulentwicklungsprozessen“ hebt SCHUBERT auf der Grundlage einer empirischen Studie an sechs Schulen in Baden-Württemberg hervor, dass „Wertschätzung und Neutralität“ die Basis von erfolgreicher „Schul-Moderation“ [sic] durch Schulleitungen bilden (SCHUBERT, in: GRUNDER 2002, S. 242). Insbesondere bei der Initiierung und Durchführung von Schulentwicklungsprozessen seien die „engagierte Neutralität und Wertschätzung sowie Information gegenüber allen Personen und Gruppen ... für die Akzeptanz von Schulentwicklung ausschlaggebend“ (ebd., S. 242f). Insgesamt wird aufgrund der Forschungslage die „hohe Relevanz der Schulleitung“ in wertschätzenden Schulentwicklungsprozessen betont, die sich in der o. g. Schulstudie bestätigt habe (ebd.). Dabei spielt der Kommunikationsstil der Schulleitung eine entscheidende Rolle. Denn insbesondere Konzepte der Schulqualitätsentwicklung, die für Kollegkollegen nicht selten mit erheblicher Mehrarbeit verbunden sind, werden von Kollegien gemäß den Befunden der o. g. Studie nur dann akzeptiert, „... wenn die Schulleitung durch ihr Handeln vermittelt, niemanden zu bevorzugen, sondern das Wohl der ganzen Schule im Blick hat und sich gegenüber allen Beteiligten neutral, aber wertschätzend und unterstützend verhält“ (ebd., S. 243). Dem ist zweifellos zuzustimmen, wobei auch dies nur gelingen kann, wenn eine prinzipielle *Bereitschaft* seitens aller am Schulleben Beteiligten besteht, eigene Defizite kritisch-wertschätzend in den Blick zu nehmen und Rückmeldungen durch Kolleg/innen oder Vorgesetzte mit Offenheit und Akzeptanz zu begegnen.

Auch WEINGARDT hebt die „Rolle der Schulleitung bei der Ausformung einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ ausdrücklich hervor (WEINGARDT, in: GRUNDER 2002, S. 179). WEINGARDT deutet „Anerkennen“ als eine „vieldimensionale Haltung“, die sich nicht in *verbaler* Kommunikation erschöpft, sondern darüber hinaus auch *nonverbale* Handlungsformen umfasst, die nach Auffassung des Autors „oft noch wesentlich intensiver“ auf die professionellen „Beziehungen“ zwischen Schulleitung und Lehrpersonen einwirken (ebd., S. 178). Ob es sich hierbei um subtile Verhaltensnuancen beim Begrüßen und Verabschieden von Lehrpersonen, um den Umgang mit Lehrer/innen bei Lehrerkonferenzen, um Fragen der gerechten Deputatsverteilung und Stundenplangestaltung oder um die Zuschreibung von Fachkompetenz, die Berücksichtigung einzelner Lehrpersonen bei der Öffentlichkeitsarbeit oder die Genehmigung einer Teilnahme an Fortbildungen geht – immer werden hier „verbale und nonverbale Signalebenen der Wertschätzung“ wahrnehmbar, die auf das Kollegium unmittelbar zurückwirken (ebd.). Die Folge kann eine Steigerung oder ein Verlust von Vertrauen, Glaubwürdigkeit und Engagement seitens des Lehrerkollegiums oder einzelner Lehrpersonen sein. Somit bleibt es nach WEINGARDT eine wichtige Aufgabe der Schulleitung, eine „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ an der Schule bewusst zu pflegen (ebd., S. 177). Dabei kann sich die „Qualität guter Beziehungen“ nach Auffassung des

Autors in unterschiedlichen „zwischenmenschlichen und professionellen Verhaltensweisen“ ausdrücken, so etwa in „partnerbezogener Hör- und Artikulationsbereitschaft“, in „Dialog-, Kritik- und Konfliktfähigkeit“, in der „Bereitschaft, eigene menschliche Grenzen *offen* zu benennen“ und die „Grenzen anderer zu respektieren“, in „Hilfs- und Solidarisierungsbereitschaft in schwierigen Lagen“, in „Toleranz gegenüber anderen pädagogischen Stilen und Arbeitsformen“, im „Teambdenken“ und in „konkreter Kooperationsfähigkeit“, aber auch in „gedanklicher Offenheit für Ideen, Themen und Fragen anderer“ (ebd.). Diese Aufzählung von Schulleitungskompetenzen in punkto „Wertschätzung“ deckt sich im Wesentlichen mit den Anforderungen, die an eine „wertschätzende Kommunikation“ von Schulleiter/innen zu stellen sind. Zu ergänzen wären hier vielleicht noch die Fähigkeit zur „Fremd- und Selbstwertschätzung“, die Bereitschaft zur „aktiven Vertrauensbildung“ mit allen am Schulleben Beteiligten sowie die professionelle Kompetenz, „wertschätzende Kommunikation“ auch strukturell in der Schule zu verankern. Hierzu gehören etwa die systematische Förderung der Teambildung in Klassen-, Jahrgangsstufen-, Stufen- und Fachteams, die Einrichtung von Beschwerdestellen an der Schule, die Etablierung schulinterner Fallbesprechungsgruppen oder anderer Angebote der kollegialen Beratung und Supervision, die Vermittlung professioneller Mediation bei Teamkonflikten, die Kooperation mit Beratungseinrichtungen für Lehrkräfte sowie die strukturelle Verankerung von „Foren“ und „Räumen“ zur pädagogischen Meinungs- und Konsensbildung innerhalb des Lehrerkollegiums und der Schulgemeinschaft, die inhaltlich über die Thematisierung von organisatorischen Belangen oder von Verwaltungsangelegenheiten hinausgehen. Hier kann auch der Raum sein, um gemeinsam Zukunftsvisionen für die Gestaltung der eigenen, individuellen Schule zu entwerfen – oder um grundlegende pädagogische oder ethische Fragestellungen miteinander zu erörtern bzw. zu diskutieren. Damit dies gelingen kann, ist ein „wertschätzender Kommunikationsstil“ zweifellos eine unverzichtbare Voraussetzung, wobei auch dieser selbst durchaus zum Thema eines „Schulforums“ oder eines „Pädagogischen Tages“ werden kann.

In der empirischen Forschung wurde vielfach aufgezeigt, dass ein Mangel an wertschätzender Kommunikation seitens der Schulleitung Phänomene der „inneren Emigration“ und des „Burnout“ bei Lehrpersonen begünstigen und beschleunigen kann (vgl. SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2013; SCHAARSCHMIDT/KIESCHKE 2007; SCHAARSCHMIDT 2005; HILLERT/SCHMITZ 2003). So weisen z. B. HILLERT/SCHMITZ darauf hin, dass in Langzeitstudien eine direkte Wirkung der Unterstützung durch die „soziale Umgebung“ in der Schule auf den Grad an „emotionaler Erschöpfung“ von Lehrpersonen nachgewiesen werden konnte (HILLERT/SCHMITZ 2003, S. 60). Dabei zeigte sich, dass die Unterstützung durch Vorgesetzte *effektiver* ist als diejenige durch gleichgestellte Mitarbeiter, wobei auch die kollegiale Unterstützung an der Schule eine wichtige Rolle bei der Burnout-Prävention spielt (vgl. ebd.). Die Autoren schlussfolgern: „Daher ist die *Qualität der Interaktion* mit den Mitarbeitern wichtig“ [Hervorhebung A. P.] (ebd.) – und erweist sich somit als eine zentrale Aufgabe für die Schulleitung, die in dieser Hinsicht einen wichtigen salutogenetischen Faktor für Lehrkräfte darstellt.

Ein Weiteres ist in diesem Zusammenhang zu bedenken: Wertschätzende Kom-

munikation braucht *Zeit* – ein kostbares Gut, das Schulleiter/innen in den Schulen der Gegenwart nicht unbegrenzt zur Verfügung steht. Angesichts der enormen Aufgabenfülle heutiger Schulleitungen vor dem Hintergrund der komplexen Schulentwicklungsprozesse in der Gegenwart (vgl. Kap. 4.1.3) gehört ein gutes *Zeitmanagement* zweifellos zu den zentralen Herausforderungen in diesem Arbeitsfeld. So werden Schulleitungen immer wieder Prioritäten setzen und sich stets aufs Neue die Frage stellen müssen, was wirklich *wichtig* ist im Schulalltag – und über diesen hinaus für die pädagogische Weiterentwicklung der jeweiligen Einzelschule. Schulleitungen, die aus Gründen der Arbeitsüberlastung keine Zeit mehr finden oder sich keine Zeitfenster mehr freihalten für die *alltägliche* Kommunikation mit Lehrpersonen, pädagogischen Mitarbeiter/innen, Eltern und Schüler/innen, wird es kaum gelingen, ihre Bildungseinrichtung dem Ideal einer „wertschätzenden Schule“ anzunähern und in Richtung einer solchen weiterzuentwickeln. Andererseits werden Schulleitungen, die sich quasi ganz vom „Alltagsgeschäft“ in Anspruch nehmen lassen und sich keine Zeit nehmen für *strukturelle* Planungen, *programmatische* Überlegungen, *übergeordnete* Zielsetzungen bzw. Fragen der pädagogischen Gestaltung und Schulentwicklung ihrer Verantwortung in einer sich rasant verändernden globalisierten Welt mit ihren aktuellen Herausforderungen ebenfalls nicht gerecht werden können (vgl. Kap. 4.1.5). Die Kunst „wertschätzender Schulleitung“ besteht wohl nicht zuletzt darin, die Aufgaben der *Verwaltung und Organisation* der Schule einerseits mit der *Planung und Gestaltung* von Schulentwicklungsprozessen andererseits und schließlich auch mit der *alltäglichen Kommunikation* mit den am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen in Einklang zu bringen. Die Fähigkeit zu einem professionellen *Zeitmanagement* ist zweifellos eine notwendige Voraussetzung dafür, dass eine „wertschätzende Schulleitung“ ihre komplexen Aufgaben angemessen bewältigen kann. Eine professionelle Organisation der Schule, eine wertschätzende Beziehungspflege und eine partizipative Schulentwicklungsarbeit zählen somit zu den *Schlüsselaufgaben* von Schulleitungen im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“, die den gewaltigen pädagogischen und gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart gerecht werden will. Die Bewältigung dieser komplexen Aufgaben durch eine „wertschätzende Schulleitung“ gehört zweifellos zu den Grundvoraussetzungen, ohne die eine „wertschätzende Schule“ in der Gegenwart nicht verwirklicht werden kann.

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: Ein „wertschätzender Kommunikationsstil“ von Schulleitungen ist eine Form des verbalen und nonverbalen Umgangs mit Lehrpersonen, Mitarbeiter/innen, Schüler/innen und Eltern, die Vertrauen schafft und Menschen motiviert und verbindet. Im Rahmen einer „wertschätzenden Kommunikation“ durch Schulleiter/innen werden Arbeitsbeziehungen in *der* Weise gestaltet, dass durch sie Entwicklungen gefördert und Personen gestärkt werden, die an der Institution Schule zusammenarbeiten. „Wertschätzende Kommunikation“ orientiert sich an der Idee der *Menschenwürde*, die unabhängig von professioneller Leistung besteht. Eine nachhaltige Förderung und umfassende Unterstützung *aller* Mitarbeiter/innen gehört zu den unverzichtbaren Elementen eines „wertschätzenden“ Schulleitungsstils. Die professionelle Qualitätssteigerung einer Schule, die mit der Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ einhergehen

kann, ist ein positiver Begleiteffekt einer solchen „Schulkulturentwicklung“, bei deren Initiierung und Implementation der Schulleitung eine zentrale Rolle zukommt. Das Praktizieren eines „wertschätzenden Kommunikationsstils“ setzt auch seitens der Schulleitung eine kontinuierliche Einübung in Haltungen und Verhaltensweisen voraus, wie sie etwa in den „12 Aspekten“ der „Wertschätzungskunst“ in Kap. 4.2.2 ausführlich dargelegt wurden. Ein wichtiger Teil „wertschätzender Kommunikation“ beim Schulleitungshandeln ist das Anerkennen, die Beachtung und das „In-Einklang-Bringen“ von Bedürfnissen, Wünschen, Interessen und Ideen aller am Schulleben Beteiligten. Ein „wertschätzender Kommunikationsstil“ von Schulleitungen zeichnet sich durch das Bemühen um Fairness, Gerechtigkeit, Neutralität und Transparenz aus. Bei einer „wertschätzenden Schulleitung“ werden Formen der „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ weder instrumentalisiert noch manipulativ eingesetzt, sondern dienen im Sinne eines „Empowerment“ von pädagogischen „Subjekten“ der umfassenden Potentialentfaltung von individuellen Lehrpersonen mit ihren vielfältigen kreativen Gestaltungsideen. Eine „wertschätzende Schulleitung“ ist an der Schule „präsent“; sie nimmt sich Zeit für die wichtigen Angelegenheiten und Begegnungen im Rahmen des gegenwärtigen Schulalltags, verliert aber auch Fragen der zukünftigen Schulentwicklung nicht aus den Augen. Sie erschöpft sich nicht in Verwaltungsaufgaben, sondern trägt aktiv zur Gestaltung der Schule mit bei, was stets ein hohes Maß an „wertschätzender Kommunikation“ mit allen am Schulleben Beteiligten voraussetzt. Bei der Gestaltung einer „wertschätzenden Schule“ kommt der Schulleitung zweifellos eine *Schlüsselfunktion* zu, wobei ein von „Wertschätzung“ geprägter „Kommunikationsstil“ eine zentrale Rolle spielt – und gleichsam die unverzichtbare Grundlage einer „wertschätzenden Schule“ bildet.

7.2 Führungsstil

„Ein wirksames Instrument für die Etablierung einer Kultur der Wertschätzung an der eigenen Schule ist die Wertschätzende Führung. Sie bezieht sich auf den Umgang mit allen an der Schule beteiligten Personen, also Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, sonstiges Personal sowie Schulträger und Schulaufsicht, und zielt darauf ab, Anerkennung auf allen Ebenen der Schulentwicklung zu verankern.“
 Olaf-Axel Burow (2016)¹³⁵

Über „Führungsstile“ – nicht nur in pädagogischen Einrichtungen – ist in den vergangenen Jahrzehnten viel geforscht und viel geschrieben worden. Aufgrund detaillierter Recherchen zu diesem Thema kommt der Bildungsforscher WISSINGER zu dem Schluss, dass die Beiträge hierzu durchaus „vielfältig“, „unübersichtlich“ und „konzeptuell breit gestreut“ sind (WISSINGER 2010, S. 204ff). Im Rah-

135 Zit. aus: BUROW (2016): Wertschätzende Schulleitung. Weinheim u. a.: Beltz; S. 29f.

men seiner Systematik fasst der Autor die wichtigsten Ansätze wie folgt zusammen: Neben „Eigenschaftstheorien“, welche für die Qualität der Führung überwiegend bestimmte Persönlichkeitsmerkmale einer Führungsperson verantwortlich machen (vgl. STAEHLE 1999, S. 331), findet man im Bereich der Führungsstilforschung auch „Verhaltenstheorien“, die der Intention folgen, nützliche Handlungsempfehlungen für die Führungspraxis zu generieren (vgl. NEUBERGER 2002, S. 491) oder auch idealtypische bzw. realtypische Führungstheorien zu entwickeln (vgl. STAEHLE 1999, S. 335ff). Während „Situationstheorien“ weniger von konstanten Zusammenhängen zwischen Führungsverhalten und dessen Wirkungen auf Mitarbeiter/innen ausgehen, sondern hervorheben, dass die Wirkung von Führungsstilen ganz wesentlich von situativen Faktoren abhängig sei (vgl. SCHREYÖGG 1995, S. 994), gehen „Erwartungstheorien“ davon aus, dass Menschen bestimmte Ziele verfolgen, die verschiedene Wertigkeiten besitzen, und dass zum Erreichen dieser Ziele Anstrengungen erforderlich sind, die je nach dem Führungsverhalten von Vorgesetzten unterschiedliche Aussichten auf Realisierung haben (vgl. EVANS 1995, S. 1076). Die sog. „Interaktionstheorien“ betonen hingegen, dass der Führungsstil und die Situation sich wechselseitig beeinflussen (vgl. SCHREYÖGG 1995, S. 994), während „Austauschtheorien“ auf die Grundannahme rekurrieren, dass Führung keineswegs als eine einseitige Einflussnahme von Führungspersonen auf Geführte zu verstehen sei, sondern dass ebenso von einem Einfluss der Mitarbeiter/innen auf die Führungspersonen auszugehen ist (vgl. WISSINGER 2010, S. 207). Im Folgenden soll nun der Versuch unternommen werden, Aspekte eines *idealtypischen* „wertschätzenden Führungsstils“ zu benennen, die im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ in dem hier gemeinten Sinne m. E. unverzichtbar sind. Dabei soll im Wesentlichen auf die bisher erörterten *Grundannahmen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zurückgegriffen werden, wie sie im Rahmen dieser Studie entwickelt wurden.

Wenn man zunächst eine grobe Einordnung des hier zu charakterisierenden „wertschätzenden Führungsstils“ von Schulleitungen vornehmen möchte, so liegt es nahe, diesen in der bereits 1939 von LEWIN, LIPPITT und WHITE entwickelten Terminologie weder dem „autokratischen Stil“ noch dem „Laissez-faire-Stil“, sondern dem „demokratischen Führungsstil“ zuzuordnen, da dieser mit den Anforderungen an eine „wertschätzende Schulleitung“ in der Gegenwart die meisten Gemeinsamkeiten aufweist (vgl. LEWIN/LIPPITT/WHITE 1939). Hierbei ist insbesondere bedeutsam, dass eine „wertschätzende Führung“ ihren Mitarbeiter/innen nicht in *autokratischer* Weise bis ins letzte Detail vorschreibt, was diese zu tun bzw. zu lassen haben, sondern dass eine „wertschätzende Schulleitung“ ihre Führungsverantwortung mit den Lehrpersonen und anderen am Schulleben Beteiligten auf *demokratischem* Wege teilt, so dass diese an der Planung und Ausführung aller die Schule als Ganzes betreffenden Beschlüsse *aktiv* partizipieren und mitwirken können. Eine „wertschätzende Schulleitung“ sollte sich also ein *positives* Bild von den Möglichkeiten und Potenzialen ihrer Mitarbeiter/innen aneignen und ihnen grundsätzlich ein hohes Engagement und eine große pädagogische und fachliche Kompetenz zutrauen. MCGREGOR hat die Bedeutung des *Menschenbildes* für das Verhalten von „Leitern“ eines Unternehmens oder einer Institution in seiner „Theorie X

und Y“ bereits Mitte des 20. Jahrhunderts treffend charakterisiert (vgl. MCGREGOR 1960 und 1954). Demnach geht eine Leitung mit einem „X-Menschenbild“ von folgender Grundannahme aus: „Mitarbeiter sind faul, man kann sich nicht auf sie verlassen ...“ etc. (vgl. DALIN 1999, S. 169). Eine Führungsperson mit einem solchen Menschenbild „regiert“ quasi mit eiserner Hand „durch“ und setzt ganz auf die ihm qua Amt verliehenen Macht-, Kontroll- und Entscheidungsbefugnisse. Eine Führungsperson mit einem „Y-Menschenbild“ hingegen betrachtet die Mitarbeiter/innen als „kreativ und in der Lage, sich selbst zu führen“ (ebd.). Dementsprechend gewährt sie ihnen weitgehende Gestaltungsfreiräume, damit sie ihre Arbeit möglichst selbstverantwortlich planen und gestalten können, und bezieht sie in alle wichtigen, die Institution als Ganzes betreffenden Entscheidungsprozesse mit ein.

Eine „wertschätzende Führung“ entspricht einem *humanistischen* Verständnis von Schule als Organisation, das alle Menschen beachtet und sie wertschätzend bei allen schulischen Gestaltungsprozessen beteiligt. Sie ist nicht kompatibel mit einem *hierarchischen* Organisationsverständnis, in dem die Leitung über die Köpfe der Beteiligten hinweg „Top-down“-Entscheidungen trifft und diese mit autoritärer Macht durchsetzt. Während in einer „hierarchisch“ gegliederten Organisation die Kommunikation „von oben nach unten“ verläuft und alle Entscheidungen „an der Spitze“ getroffen werden, findet die Kommunikation in „humanistischen“ Organisationen „in allen Richtungen“ und „auf allen Ebenen“ statt, wobei Entscheidungen unter Einbeziehung aller Betroffenen gemeinschaftlich und dezentral getroffen werden (vgl. DALIN 1999, S. 63ff). Dies gilt auch für die Formulierung gemeinsamer Organisationsziele, welche in einer „wertschätzenden Schule“ ebenfalls von allen Mitarbeiter/innen gemeinsam diskutiert, formuliert und verabschiedet werden. Die Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter/innen einer „wertschätzenden Schule“ haben somit einen zentralen und entscheidenden Einfluss auf Ziele, Entscheidungsprozesse, Aktivitäten und pädagogische Gestaltungsmodalitäten, wobei der Schulleitung eher eine moderierende Funktion zukommt. Die Kooperation zwischen „Leitung“ und „Mitarbeiter/innen“ gestaltet sich auf der Basis von Vertrauen, nicht aufgrund von Kontrolle oder Bevormundung. Eine „wertschätzende Schulleitung“ ist im Sinne einer „*shared governance*“ (BLASE/BLASE 1999) bereit, Macht und Verantwortung zu teilen und zu delegieren.

An dieser Stelle sei nicht versäumt, auf das derzeit viel diskutierte Konzept der „Governance“ im Bildungswesen Bezug zu nehmen, das auch für die Modellierung einer „wertschätzenden Schulleitung“ von Bedeutung ist. ALTRICHTER und MAAG MERKI haben in ihrer Veröffentlichung von 2010 „typische Blickrichtungen“ herausgearbeitet, die im Sinne der „Governance-Forschung“ zur Analyse komplexer Steuerungsverhältnisse im Bildungswesen auf dessen unterschiedlichen Gestaltungsebenen beitragen können (ALTRICHTER/MAAG MERKI 2010, S. 22ff; vgl. auch ALTRICHTER 2011, S. 6).¹³⁶ Hierzu zählt *erstens* die Grundannahme,

136 ALTRICHTER führt hierzu aus: „Steuerung“ ist wohl kaum als geradliniger Vorgang des Durchsetzens von Steuerungszwecken von oben nach unten zu verstehen, sondern setzt sich aus einer größeren Zahl von sozialen Prozessen zusammen, bei denen unterschiedliche Akteure

dass bei der Systemgestaltung im Bildungswesen nicht primär „Regierende“ mit „unilateraler Einflussrichtung“ agieren, sondern eine Vielzahl von „Akteuren“ in bestimmten „Akteurskonstellationen“ zusammenwirken, die z. B. dem System einer Einzelschule ihre individuelle Gestalt geben. Damit also z. B. Innovationsideen im Schulalltag umgesetzt werden können, müssen Schulleitungen *und* Lehrpersonen diese aufgreifen und in „Handlungen“ und „Organisationsarrangements“ gleichsam „übersetzen“ (vgl. ALTRICHTER/MAAG MERKI 2010, S. 22ff; vgl. auch ALTRICHTER 2011, S. 6). Bei einem solchen Prozess sind weitere „Akteure“ beteiligt, ohne die eine pädagogische „Innovation“ nicht wirksam umgesetzt werden kann: Schüler/innen, Eltern, pädagogische Mitarbeiter/innen, Schulverwaltungspersonal, aber z. B. auch Fortbildner/innen, Schulbuchverlagsautor/innen und andere Personengruppen, die bei Innovationsprozessen unterstützend wirken können. Zum *Zweiten* geht das „Governance“-Konzept davon aus, dass es bei dem „Steuerungs-handeln“ im Schulbereich nicht um ein „Regieren“ geht, sondern primär um eine „Handlungskoordination“ zwischen den unterschiedlichen „Akteuren“ (ebd.). So wird in der „Governance“-Perspektive der „Koordination“ eine große Bedeutung beigemessen, wobei nicht von vornherein festgelegt ist, welche „Akteure“ wie und mit wem zusammenwirken, damit eine „abgestimmte, gesteuerte Entwicklung“ entsteht (ebd.; vgl. auch ALTRICHTER 2009, S. 239ff). Eine solche „Koordination“ kann und soll zwar von Schulleitungen aktiv mitgestaltet werden; das bedeutet jedoch nicht, dass diesen *prinzipiell* größere Entscheidungs- oder Gestaltungs-befugnisse zukommen als anderen „Akteuren“ im schulischen Feld. Insofern ist im Sinne des „Governance“-Konzeptes die Ermöglichung von „Mitbestimmung“ ein zentraler Faktor eines „wertschätzenden Führungsstils“, der die Akteure in allen schulischen Belangen aktiv und eigenverantwortlich partizipieren lässt. *Drittens* geht das Konzept der „Governance“ von einem „Mehrebenensystem“ im Bildungsbereich aus, innerhalb dessen nicht alle Akteure in der gleichen Weise interagieren, wobei sich „typische Konstellationen“ von Akteuren bzw. „typische Schichten“ ausmachen lassen, auf denen je unterschiedliche „Handlungslogiken“ herrschen (ebd., S. 7). So weist die „Governance“-Theorie auf mögliche „Schnittstellenprobleme“ hin, die sich aus verschiedenen „Handlungslogiken, Werthierarchien, Sprachen und Aufmerksamkeitsprioritäten“ der unterschiedlichen Ebenen ergeben können. Eine „wertschätzende“ Schulleitung sollte um diese grundlegende Problematik wissen und ihr in angemessener Weise begegnen. Das heißt, dass sie nicht *a priori* davon ausgehen kann, dass alle Akteur/innen an ihrer Schule dieselben Wertvorstellungen, Bildungsideale, Erziehungsvorstellungen und Handlungs-ideen teilen. Insofern ist es erforderlich, dass die Schulleitung im Sinne einer „Wertschätzung von Vielfalt“ den unterschiedlichen pädagogischen Ideen an der Schule zunächst einmal Raum gibt und einen offenen Diskurs über verschiedene pädagogische Vorstellungen und Konzepte ermöglicht. Diese prinzipielle Offenheit und Toleranz gegenüber variierenden pädagogischen Ansätzen und Gestaltungsideen

auf verschiedenen Ebenen unter verschiedenen Handlungslogiken mitwirken“ (ALTRICHTER 2011, S. 5).

gehört zweifellos zu den unverzichtbaren Kompetenzen bzw. Qualitäten einer „wertschätzenden Führung“ im Rahmen einer zeitgemäßen Schule. Darüber hinaus kommt der Schulleitung im Kontext der „Schulprogrammentwicklung“ die Aufgabe zu, Wege aufzuzeigen und organisatorische Strukturen bereitzustellen, innerhalb derer das Lehrerkollegium und die Schulgemeinschaft zu tragfähigen Konsensbildungen hinsichtlich zentraler pädagogischer Leitideen und Gestaltungsprinzipien – wie z. B. demjenigen der „wertschätzende Schule“ – gelangen kann.

Vor dem Hintergrund dieser komplexen Aufgabe ist es naheliegend, dass Autoren wie z. B. MEYER von der „Dialektik des Schulleitungshandelns“ sprechen (MEYER 2011, S. 6). Diese zeigt sich m. E. vor allem in den divergierenden und oft widersprüchlichen Anforderungen, die Schulleiter/innen in ihrem Berufsalltag zu bewältigen und auszubalancieren haben. Im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ bezieht sich diese „Dialektik“ nicht zuletzt auf die große Herausforderung, die in der Organisation handelnden „Subjekte“ einerseits in ihrer Individualität und mit ihren besonderen Potenzialen zu fördern und wertzuschätzen – und andererseits die Schule als eine „Organisation“ in ihrer Gesamtheit und mit ihren Leitzielen nicht aus dem Blick zu verlieren. Hier tun sich für eine „wertschätzende Führung“ in den Schulen der Gegenwart zweifellos große Herausforderungen, aber auch beachtliche Chancen auf, die jeweilige Einzelschule in Richtung einer „wertschätzenden Organisation“ weiterzuentwickeln.

Fragt man nun, wodurch sich ein „wertschätzender Führungsstil“ im Kontext der Leitung von Schulen im Einzelnen auszeichnet, so lassen sich m. E. zehn wichtige Qualitätsmerkmale benennen, die im Folgenden zunächst im Überblick vorgestellt und nachfolgend näher erläutert werden sollen. Ein von „Wertschätzung“ geprägter Führungsstil lässt sich somit durch folgende Merkmale charakterisieren, die jeweils bestimmte Teilaspekte eines „wertschätzenden Führungsstils“ repräsentieren. Dies führt zu folgender Untergliederung:

Zehn Aspekte eines wertschätzenden Führungsstils in der Schule

1. Achtsame Führung
2. Zielbezogene Führung
3. Pädagogische Führung
4. Innovative Führung
5. Partizipative Führung
6. Kooperative Führung
7. Dialogische Führung
8. Konfliktoffene Führung
9. Transparente Führung
10. Salutogene Führung

Im Folgenden sollen die oben im Überblick dargestellten Teilaspekte eines „wertschätzenden Führungsstils“ nun genauer erläutert werden.

1. Achtsame Führung

Eine „wertschätzende Schulleitung“ zeichnet sich durch einen von „Achtsamkeit“ geprägten Führungsstil aus, im Rahmen dessen pädagogische Akteure in ihrem täglichen Tun aufmerksam wahrgenommen werden. Dies setzt voraus, dass „achtsame“ Schulleiter/innen in ihrer Schule „präsent“ sind und wissen, was im „Raum“ der Schule und in den Klassenzimmern vor sich geht. „Achtsame“ Führung beinhaltet eine feine Wahrnehmung von Situationen und Stimmungen innerhalb der Klassen- und Schulgemeinschaft. Sie ist untrennbar verbunden mit einer „achtsamen“ Kommunikation, die von einer grundlegenden „Wertschätzung“ aller am Schulleben Beteiligten getragen ist, wie sie bereits im vorangegangenen Kapitel in Grundzügen charakterisiert wurde. Für alle Bereiche der „Führung“ und „Gestaltung“ einer Schule gilt, dass nicht nur die transportierten Inhalte von grundlegender Bedeutung sind, sondern immer auch die Art und Weise, wie diese kommuniziert werden. Hier macht gleichsam der „Ton“ die „Musik“; ein „achtsamer“ Umgangston trägt wesentlich zu einem von „Wertschätzung“ geprägten Schulklima bei. Im Schulalltag beginnt dies mit der Art und Weise, wie die Schulleitung ihre Mitarbeiter/innen am Morgen begrüßt und nach Schulschluss verabschiedet; es setzt sich fort in der Qualität der alltäglichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation (z. B. Schulleitungsmitteilungen bzw. E-Mails mit oder ohne Anrede, in achtsamem Ton oder in knappem Befehlston, „auf Augenhöhe“ oder „von oben herab“, freundlich oder unfreundlich, wertschätzend oder abwertend, integrierend oder ignorierend, aufnehmend oder abweisend etc.). Schulleiter/innen, die sich aufgrund von Arbeitsüberlastung oder Zeitknappheit im Schulalltag einen kurzen, imperativischen „Führungsstil“ aneignen, um dadurch Zeit zur Beschäftigung mit vermeintlich wichtigeren Aufgaben als derjenigen der „Alltagskommunikation“ und „Kontaktpflege“ mit den Mitarbeiter/innen zu gewinnen, tragen nicht zur Verwirklichung einer „achtsamen“ und „wertschätzenden“ Schulkultur bei, da sich ein „unachtsamer“ Führungsstil ungünstig auf das Gesamtklima einer Bildungseinrichtung auswirkt.

Im Rahmen einer „achtsamen Führung“ begegnet die Schulleitung *allen* Mitarbeiter/innen der Schule mit der gleichen Aufmerksamkeit, Achtung, Anerkennung und Wertschätzung. Dies schließt nicht nur die Lehrkräfte und die pädagogischen Mitarbeiter/innen, sondern auch das gesamte übrige Personal wie Sekretär/innen, Hausmeister/innen, Reinigungskräfte u. a. mit ein. Es versteht sich von selbst, dass eine solche Haltung der „Achtsamkeit“ im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ auch allen Schüler/innen und Eltern gegenüber uneingeschränkte Gültigkeit beanspruchen kann. Eine „achtsame“ und „wertschätzende“ Führung zeichnet sich durch eine uneingeschränkte Anerkennung von Bemühen und Engagement, durch grundsätzliche Toleranz und Fehlerfreundlichkeit, durch eine anhaltende Ermutigung und Motivierung sowie durch einen bewussten Verzicht auf kontraproduktive „Urteile“ und „Beurteilungen“ von Leistungen und Personen aus. Bereits an anderer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass eine permanente Beurteilung mit einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule nicht vereinbar ist (vgl. Kap. 4.1.4 und Kap. 4.2.3, Säule 4). Dies gilt auch für den Umgang der Schulleitung mit den an einer

Schule arbeitenden Lehrpersonen und sonstigen pädagogischen Mitarbeiter/innen im Rahmen einer von „Achtsamkeit“ und „Wertschätzung“ geprägten Führung.

So schlägt etwa ROGERS aus „humanistischer“ Perspektive vor, dass Menschen in pädagogischen Führungspositionen ihren Mitarbeiter/innen „... ein Klima anbieten, in dem keine Wertsetzung von außen erfolgt“ (ROGERS 1992, S. 344). Ein solches nicht von „Beurteilung“, sondern von „Wertschätzung“ getragenes Klima regt die Fähigkeit zur kritischen Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion an, fördert aber zugleich die Selbstwertschätzung der pädagogisch Verantwortlichen und setzt so die kreativen Potenziale der Mitarbeiter/innen frei. „Wenn wir aufhören, Urteile über den anderen Menschen von unserem eigenen Wertungszentrum aus zu fällen, fördern wir Kreativität“, stellt der Pionier des „humanistischen“ Begriffs der „Wertschätzung“ fest (ROGERS 1992, S. 344; vgl. Kap. 2.2.5). ROGERS ergänzt: „Die vielleicht tiefste Bedingung der Kreativität besteht darin, dass die Quelle oder der Ort des wertenden Urteils im Inneren liegt“ (ebd., S. 344). Auf die heutige Schule übertragen bedeutet dies, dass eine wertschätzende Schulleitung in der Lage sein sollte, ein positives und vertrauensvolles Klima innerhalb des Lehrerkollegiums zu schaffen, das *frei* von permanenter Bewertung oder Abwertung einzelner Kolleginnen bzw. Kollegen und ihrer pädagogischen Arbeit sein sollte. Nur so ist eine optimale Potenzialentfaltung *aller* pädagogischen Akteure an einer Schule möglich – und nur so können Lehrpersonen sich autonom, kreativ und selbstverantwortlich in ihrer pädagogischen Institution entfalten und im Sinne professionellen und nachhaltigen pädagogischen Lernens weiterentwickeln. Nach ROGERS ist es „ungeheuer befreiend für den Menschen, sich in einer Atmosphäre zu befinden, in der er nicht bewertet, nicht nach irgendeinem äußeren Maßstab gemessen wird“, denn: „Eine Bewertung ist immer auch eine Bedrohung, schafft immer die Notwendigkeit einer Abwehrhaltung ...“ (ebd., S. 347). Diesen psychologischen Zusammenhang sollte eine „achtsame“ und „wertschätzende“ Schulleitung stets berücksichtigen, damit sie nicht leichtfertig pädagogische Potenziale von Lehrpersonen hemmt oder blockiert und so die Kreativität ihrer pädagogischen Mitarbeiter/innen unzulässig einschränkt. Lehrer/innen und pädagogische Mitarbeiter/innen, die an ihrer Schule *nicht* „gegängelt“ werden, sondern quasi „frei atmen“ können, werden eher bereit sein, sich nach besten Kräften pädagogisch zu engagieren und die im Rahmen der Schulgemeinschaft gemeinsam entwickelten Zielvorstellungen in ihrem Unterricht motiviert, engagiert und kompetent umzusetzen.

Insofern greift m. E. auch die Auffassung von MEYER zu kurz, der das Handeln im Sinne einer „Kultur der Anerkennung“ zwar zu den grundlegenden Merkmalen „entwicklungsförderlichen Schulleitungshandelns“ zählt, aber hinsichtlich erwünschter Verhaltensweisen der Schulleitung feststellt: „Sie *nutzt* Anerkennung, Lob und Kritik als Führungsinstrumente“ [Hervorhebung A.P.] (MEYER 2011, S. 23). Es liegt auf der Hand, dass eine solche Sichtweise dem Grundanliegen einer „wertschätzenden Schule“ in dem hier gemeinten Sinne nicht gerecht werden kann. Einer Schulleitung, welche „Anerkennung, Lob und Kritik“ zur „Verhaltenssteuerung“ von Lehrerkolleg/innen *instrumentalisiert* und zur Durchsetzung von Führungsinteressen *missbraucht*, mangelt es m. E. nicht nur an der Kompetenz zur grundlegenden „Wertschätzung“ aller Mitarbeiter/innen als gleichberechtigter,

professioneller „Partner/innen“, sondern auch an der Anerkennung der Tatsache, dass Menschen durch „Lob“ und „Kritik“ von Vorgesetzten weder „gelenkt“ und „gesteuert“ werden *können* noch *wollen*, sondern im Rahmen einer „Kultur der Wertschätzung“ als selbstständige und selbstverantwortliche „*Subjekte*“ von ihren Schulleitungen „auf Augenhöhe“ wahrgenommen und anerkannt werden sollten, wenn die Schule sich als eine „wertschätzende Organisation“ versteht. Ein Schulleiterhandeln, das „Wertschätzung“ auf „Lob“ und „Tadel“ von erwünschtem bzw. unerwünschtem Verhalten von Lehrpersonen reduziert, entspricht nicht den Anforderungen an eine „wertschätzende Schulleitung“ in dem hier gemeinten Sinne. Eine von „Wertschätzung“ geprägte Schulleitung gründet ihre Haltungen und Verhaltensweisen – auch und gerade Lehrpersonen gegenüber – stets in der „Menschenwürde“ und prinzipiellen „Autonomie“ derselben, die unabhängig von dem jeweiligen Ausprägungsgrad ihrer professionellen Kompetenz besteht. Das Ethos der „Wertschätzung“ *von* und des „achtsamen Umgangs“ *mit* prinzipiell autonomen „Subjekten“ muss sich somit auch auf der Ebene des Umgangs der Schulleitung mit dem Lehrerkollegium widerspiegeln, wenn diese die Schule glaubwürdig, achtsam und wirksam „führen“ und „leiten“ will.

2. Zielbezogene Führung

Die empirische Schulforschung der letzten 40 Jahre ist übereinstimmend zu der Erkenntnis gelangt, dass sich „gute Schulen“ durch ein „Schulethos“ auszeichnen, in welchem die gemeinsamen Zielorientierungen, Wertvorstellungen und pädagogischen Leitideen einer Einzelschule sich wie in einem Prisma bündeln und komprimiert widerspiegeln; dabei wirkt diese von allen Beteiligten getragene „Schulphilosophie“ ihrerseits wiederum auf die pädagogische Gestaltung des Schulalltags zurück und durchdringt diesen im günstigen Fall auf allen Ebenen (vgl. z. B. RUTTER 1979; PURKEY/SMITH 1989; AURIN 1991; FEND 1988 und 2001; STEFFENS/BARGEL 1993 und 2016). Damit dies möglich wird, ist eine „zielbezogene Führung“ durch die Schulleitung erforderlich, die kontinuierlich darauf hinarbeitet, dass Fragen der übergeordneten *Zielorientierung*, der gemeinsamen *Wertebasis* und der pädagogischen *Leitideen* der Schule in einem strukturierten organisatorischen „Setting“ und in regelmäßigem Turnus zur Diskussion gestellt, neu bedacht und ggf. neu gefasst werden. Dies kann z. B. im Rahmen von Gesamtlehrerkonferenzen, in Schulkonferenzen, an Pädagogischen Tagen oder auch im Rahmen von Zukunftswerkstätten geschehen, die schulintern durchgeführt werden. Hierbei geht es vor allem darum, die pädagogische Praxis immer wieder an den *für* und *durch* die Schulgemeinschaft *selbst* formulierten „Leitideen“ auszurichten und ggf. neu zu justieren. Aber auch die „Zielorientierungen“ *an sich* sollten im Rahmen eines lebendigen Schulentwicklungsprozesses immer wieder auf den Prüfstand gestellt, aktualisiert und ggf. den veränderten Voraussetzungen angepasst werden, sofern dies erforderlich und sinnvoll erscheint. Im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ kommt es entscheidend darauf an, dass die „Leitideen“ der „Wertschätzung“, „Achtung“ und „Anerkennung“ immer wieder neu thematisiert, reflektiert und auf die Ebene der schulpraktischen Gestaltung „heruntergebrochen“ werden, damit sie

nicht nur auf dem Papier bzw. auf der Homepage der Schule existieren, sondern auch tatsächlich die Chance haben, in der alltäglichen Praxis realisiert zu werden.

Eine solche „zielbezogene Führung“ ist nach BONSEN ein signifikanter Prädiktor für die Zugehörigkeit einer Schule zur Gruppe der „guten Schulen“, wie sie etwa im Rahmen des Deutschen Schulpreises ermittelt wurden (vgl. BONSEN/GATHEN/IGLHAUT/PFEIFFER 2002; vgl. BONSEN 2010 a). In einer explorativen Studie zum Schulleitungshandeln in „guten“ und „weniger guten“ Schulen haben BONSEN et al. anhand von Lehrerbefragungen herausgefunden, dass sich das Schulleitungshandeln in „guten“ Schulen v. a. hinsichtlich folgender Dimensionen gegenüber demjenigen in „weniger guten Schulen“ unterscheidet: 1. „zielbezogene Führung“, 2. „Innovationsförderung“, 3. „Partizipation in der Entscheidungsfindung“ und 4. „Organisationskompetenz“ (ebd., S. 200). „Gute Schulen“ zeichnen sich demnach zuallererst durch eine „zielbezogene Führung“ aus, die sich einerseits an klar definierten Leitzielen orientiert und diese auch kommuniziert, die aber andererseits kontinuierlich und strukturiert an deren gemeinsamer Weiterentwicklung unter Einbeziehung des Lehrerkollegiums und der Schulgemeinschaft arbeitet. Eine „wertschätzende“ Schulleitung gibt der konzeptuellen und programmatischen Arbeit an der Schule also ausreichend Zeit und Raum, damit die „Organisationsziele“ der jeweiligen Schule auf breiter Basis diskutiert und unter Mitwirkung aller am Schulleben Beteiligten formuliert werden und in die tägliche praktische Arbeit einfließen können. Eine wesentliche Aufgabe der Schulleitung an einer „wertschätzenden Schule“ besteht dabei darin, die übergeordneten „Leitziele“ der Schule im Bewusstsein aller pädagogischen Akteure präsent zu halten. Dies kann organisatorisch auf unterschiedlichen Wegen geschehen, die von „Zielkonferenzen“ über „Programmwerkstätten“ bis hin zu „Visionsworkshops“ reichen. Zur Verankerung von „Leitzielen“ und „Leitperspektiven“ – wie z. B. der Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule – ist eine solche „Ziel- und Visionsarbeit“ an der Einzelschule m. E. unverzichtbar, wenn diese sich nicht im pädagogischen „Alltags-trott“ und in „Alltagsroutinen“ erschöpfen will, sondern sich darüber hinaus auf den Weg macht, immer wieder die Verbindung der *Schulpraxis* zu den übergeordneten *Zielperspektiven* der Schule herzustellen.

Im Einzelnen können in diesem Prozess z. B. folgende Fragen erkenntnisleitend sein, die jede Schulgemeinschaft für sich in ihrer jeweils besonderen Situation beantworten kann:

- Wie ist der gegenwärtige *Stand der Entwicklung* unserer Schule – gemessen an unserer *Vision* von Schule?
- Welche *Leitziele* wollen wir zukünftig verfolgen bzw. erreichen?
- Welches *Schulethos* liegt bzw. legen wir unserer Arbeit zugrunde?
- Welche *Schulkultur* möchten wir an unserer Schule etablieren?
- Auf welchen *Wegen* wollen wir dies erreichen?
- Welche internen *Ressourcen* stehen uns dabei zur Verfügung?
- Auf welche externen *Unterstützungssysteme* können wir dabei zurückgreifen?
- Welche *Instrumente* einer wertschätzenden internen Evaluation unserer diesbezüglichen Schulentwicklung stehen uns zur Verfügung?

- Wie ist unser *Zeitfahrplan* für die Entwicklung unserer Schulziele?
- Woran erkennen wir, ob bzw. inwieweit wir unsere *Ziele* erreicht haben?

Die gemeinsame Entwicklung schulischer „Leitziele“ und pädagogischer „Leitperspektiven“ gehört zweifellos zu den zentralen Aufgaben einer „zielbezogenen Führung“ in dem hier beschriebenen Sinne. Hierzu sollte eine „wertschätzende Schulleitung“ alle Beteiligten konsequent zur Mitsprache und Mitgestaltung ermutigen und immer wieder Denkanstöße und „Inputs“ geben, die zur Diskussion über Zielvorstellungen und zur Reflexion über Chancen und Möglichkeiten der Umsetzung dieser Schulziele anregen.

Eine Schule, die sich z. B. an dem Leitziel „Wertschätzung“ orientieren möchte und sich das Ziel setzt, in der eigenen Bildungseinrichtung eine „Kultur der Wertschätzung“ systematisch zu etablieren und eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nachhaltig zu praktizieren, sollte die dafür erforderlichen Schritte sorgfältig planen. Hierbei kommt einer „wertschätzenden Schulleitung“ eine besondere Verantwortung zu. Wenn es eine Schule „ernst“ meint mit der Realisierung einer „wertschätzenden Pädagogik“ und sich auf den Weg macht, diese nicht nur in ihrem „Schulprogramm“ *pro forma* zu proklamieren, sondern auch *tatsächlich* auf den unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen Schritt für Schritt umzusetzen, bietet es sich an, zunächst von der „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ auszugehen, wie sie *exemplarisch* im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wird (vgl. Kap. 4.2 und Kap. 4.3). Dabei sollten jeweils standortbezogene und schulspezifische Besonderheiten berücksichtigt werden. Zentral wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass bei der Entwicklung einer „Schulvision“ *alle* am Schulleben Beteiligten in wertschätzender Weise partizipieren – also nicht nur Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter/innen, sondern auch Schüler/innen, Eltern und weitere der Schule verbundene Personen und Beschäftigte. Im Rahmen einer solchen „Visionssuche“ sollten alle „Stimmen“ gehört werden und alle „Vorschläge“ Beachtung finden, da nur so die „Weisheit der Vielen“ angemessen zur Geltung gebracht werden kann (vgl. Kap. 2.4.1). Die Aufgabe der Schulleitung ist es, die mit dieser „Zielbestimmung“ und „Visionssuche“ verbunden Prozesse professionell zu initiieren, strukturell zu ermöglichen und in wertschätzender Weise zu moderieren. Dabei kann es unterstützend und zielführend sein, die dafür erforderlichen Schritte in enger Absprache und Kooperation mit einem Schulleitungsteam oder einer schulinternen Steuerungsgruppe zu tun. Als Zwischenbilanz bleibt festzuhalten: Nur wenn die „Zielperspektive“ klar ist und eine gemeinsam entwickelte „Schulvision“ der weiteren Schulentwicklung – gleich einem „Kompass“ – Richtung und Weg weist, kann diese zielorientiert und stringent erfolgen.

Auch HUBER weist im Rahmen des von ihm entwickelten „integrativen Führungskonzeptes“ darauf hin, dass eine zeitgemäße „Führung“ von einer „klaren Zielorientierung“ ausgehen müsse (HUBER 2010, S. 218). Im Sinne eines „organisationstheoretischen Managements“ (ROSENBUSCH 2005) müsse eine solche „pädagogischen Werten“ verpflichtet sein, die auf allen Ebenen schulischen Handelns zur Geltung gebracht werden. „Diese Ziele sollen die Organisation Schule bestimmen und so verändern, dass sie zur bewusst gestalteten, erzieherisch bedeutsamen Wirk-

lichkeit wird“, wie HUBER zu Recht ausführt (ebd.). Damit Schulleitungen den wichtigen Aufgaben im Bereich der „Zielorientierung“ ihrer Schule gerecht werden können, ist es m. E. erforderlich, sie angesichts der enormen schulischen Herausforderungen der Gegenwart *administrativ* deutlich zu entlasten, damit sie sich auf die *konzeptionellen* und *pädagogischen* Kernaufgaben ihrer Schulleitungstätigkeit konzentrieren können. Im Falle des Entwicklungsziels „wertschätzende Schule“ kann eine Schulleitung z. B. gezielt und systematisch darauf hinarbeiten, dass eine „Kultur der Wertschätzung“ auf allen Ebenen realisiert werden kann. Dies kann etwa damit beginnen, dass die Schulleitung *selbst* sich „wertschätzend“ und „aner kennend“ verhält, aber darüber hinaus immer wieder deutlich macht, worum es bei einer „Wertschätzungskultur“ in der Schule im Kern geht und welche „Leitideen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zugrunde liegen (vgl. Kap. 4.2.1). Nach Auffassung WEINGARDTs kann eine Schulleitung „Anerkennung und Wertschätzung“ z. B. dadurch signalisieren, dass sie kontinuierlich darauf hinweist und immer wieder explizit hervorhebt, „dass die Arbeit der Schule im Kern auf eine Stärkung und Wertschätzung aller beteiligten Personen zielt“ (WEINGARDT 2002, S. 180). Die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule verlangt somit m. E. nicht nur eine kontinuierliche „Pflege“ der damit verbunden *Haltungen* und eine „Einübung“ der diesen entsprechenden *Verhaltensweisen*, sondern immer wieder auch eine bewusste *Thematisierung* im Raum der engeren und weiteren Schulöffentlichkeit. WEINGARDT führt hierzu aus, dass Schulleiter/innen bei der „Ausformung einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ auch insofern „besonders wichtig“ sind, als sie letztlich „jene Dialogfelder“ bestimmen, „in denen eine solche öffentliche oder institutionelle Wertschätzung ausgedrückt“ wird (ebd., S. 179). Die sozialen Felder und die kommunikativen Formen, in denen „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ ihren Ausdruck finden, können dabei vielfältig sein – und sich auf allen Ebenen schulischen Miteinanders verwirklichen.

Es bleibt festzuhalten, dass eine „zielbezogene Führung“ ein unverzichtbares Element einer „wertschätzenden Schule“ ist, wobei der Schulleitung in diesem Kontext wichtige Initiierungs-, Koordinierungs-, Planungs- und Moderationsaufgaben zukommen, ohne die eine „wertschätzende Schulkultur“ nicht in systematischer Weise etabliert werden kann. Somit zählt die „zielbezogene Führung“ zweifellos zu den zentralen Aufgabenbereichen einer Schulleitung, die sich einer „Wertschätzungskultur“ verpflichtet weiß und dieser an ihrer Schule zur Verwirklichung verhelfen will.

3. Pädagogische Führung

Eine „pädagogische Führung“ sollte den Schwerpunkt ihres Handelns und Wirkens in der Schule nicht primär auf das administrative *Verwalten*, sondern in erster Linie auf das pädagogische *Gestalten* der Bildungseinrichtung legen. In diesem Sinne stellt z. B. HUBER in seinem Beitrag über „Schulleitung“ in internationaler Perspektive fest, dass ein *organisationspädagogisches Management* (ROSENBUSCH 2005) „pädagogischen Werten“ verpflichtet sein sollte, die den „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ ebenso bestimmen wie die „Kooperation mit dem Kollegium“

(HUBER 2010, S. 218). Im Rahmen eines so verstandenen *pädagogischen* Schulleitungsmanagements kommt den „Verwaltungsaspekten“ nach Auffassung des Autors „die klare Funktion zu, Instrumente zum Erreichen genuin pädagogischer Zielvorstellungen zu sein“, was die „deutliche pädagogische Zielorientierung“ eines solchen Führungskonzeptes unterstreicht (ebd.). Das *Primat des Pädagogischen* – auch im Schulleitungshandeln – ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ zentral und unverzichtbar, da nur eine Fokussierung der gesamten Bildungsorganisation und aller ihrer Akteure auf die grundlegenden pädagogischen Ziele, Werte und Aufgaben eine nachhaltige Gestaltung von Schule und Unterricht im Sinne derselben ermöglicht. Nur eine Pädagogik „aus einem Guss“, wie sie etwa an Schulen in freier Trägerschaft mit besonderem pädagogischem Profil schon seit langem praktiziert wird, kann pädagogische Ziele nachhaltig und überzeugend verwirklichen. Dies zeigen nicht zuletzt unterschiedliche Studien zu den Schulwahlmotiven von Eltern „Freier Schulen“, bei denen die „besondere Pädagogik“ oft an erster Stelle genannt wird (vgl. PFISTERER 2003, S. 277ff). So sollten Fragen der *pädagogischen Gestaltung* von Schule und Unterricht in einer „wertschätzenden Schule“ einen breiten Raum einnehmen, wobei das Thema „Wertschätzung“ in allen seinen Facetten (vgl. Kap. 2) immer wieder explizit erörtert und diskutiert werden sollte. Hierzu können „pädagogische Teile“ in Konferenzen, aber z. B. auch „pädagogische Tage“ oder „Projektwochen“ dienen, in denen Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ oder auch einer „Kultur der Anerkennung“ an der Schule ausführlich thematisiert und hinsichtlich ihrer Umsetzungsmöglichkeiten reflektiert werden.

Doch auch hinsichtlich der Qualität der *Unterrichtsgestaltung* im engeren Sinne wurde der Einfluss der Schulleitung in den letzten Jahrzehnten vielfach empirisch bestätigt. Ohne die diesbezüglichen Befunde hier umfassend wiedergeben zu können, sei an dieser Stelle exemplarisch darauf hingewiesen, dass etwa SCHEERENS/GLAS/THOMAS in ihrer Studie bezüglich „unterrichtswirksamer Schulleitungen“ zu dem Ergebnis gekommen sind, dass sich letztere vor allem durch folgende Qualitätsmerkmale auszeichnen: 1. Sie richten ihre Aufmerksamkeit in der Schule auf den Unterricht und widmen administrativen Aufgaben nicht mehr Zeit als denjenigen Tätigkeiten, die auf die Verbesserung des Fachunterrichtes der Lehrkräfte bezogen sind; 2. sie werden in Unterrichtsfragen anerkannt, sind präsent, mischen sich ein, unterstützen Lehrkräfte und sind als Ansprechpartner und Berater in Fragen der Unterrichtsgestaltung anerkannt; 3. sie fördern unterrichtsbezogene Lehrerkooperationen und ermöglichen diese organisatorisch und zeitlich; und 4. sie fördern die Professionalisierung der Lehrkräfte und unterstützen Fort- und Weiterbildungsinitiativen von und für Lehrkräfte nachhaltig (vgl. SCHEERENS/GLAS/THOMAS 2003, S. 264ff). Auch MEYER hat die „Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung“ differenziert herausgearbeitet und Kompetenzen „erfolgreicher Schulleiterinnen und Schulleiter“ benannt, zu denen u. a. gehört, dass die Schulleiter/innen über „einen klar definierten und glaubwürdig vertretenen Satz an pädagogischen Wertorientierungen“ verfügen, den sie mit einer „hohen Glaubwürdigkeit“ vertreten (MEYER 2011, S. 4). Im Kontext einer „wertschätzenden Schule“ ist dieser Befund insofern von Bedeutung, als er einmal mehr deutlich macht, dass nur solche Schulleitungen ihre Bildungseinrichtung wirksam leiten können, die ihre

Schulgemeinschaft im Sinne einer dezidiert „pädagogischen Führung“ immer neu zur Diskussion, zur Erörterung, zur Klärung und zur Realisierung ihres „pädagogischen Ethos“ und ihrer „Schulphilosophie“ anregen und anleiten. Hierzu müssen vor allem strukturelle Rahmenbedingungen geschaffen werden, die *pädagogischen Themen* explizit Raum geben und Zeitfenster einräumen, da nur so eine *pädagogische Ausrichtung* der gesamten unterrichtlichen und schulischen Arbeit gewährleistet werden kann. Dies setzt außerdem voraus, dass eine die pädagogischen und philosophischen Grundfragen von Erziehung und Bildung „wertschätzende“ Schulleitung pädagogisch und fachlich kompetent ist, sich regelmäßig fortbildet, die neuesten Entwicklungen im Bereich der Erziehungs- und Bildungsforschung in ihren Grundzügen kennt und auch thematisiert – und sie zur Diskussionsgrundlage für pädagogische Fragen im Kollegium und in der Schulgemeinschaft macht. Hier wäre eine engere Verzahnung der pädagogischen Forschung mit der pädagogischen Praxis wünschenswert, die m. E. für beide Seiten eine Bereicherung darstellen kann.

Eine „pädagogische Führung“ könnte im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ z. B. „Wertschätzungstage“ initiieren und moderieren, an denen Fragen einer „Pädagogik der Achtung, Anerkennung und Wertschätzung“ auf breiter Basis theoretisch erörtert und hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzbarkeit reflektiert werden. Solche *pädagogisch* akzentuierten „Wertschätzungstage“ könnten sowohl für Lehrpersonen als auch für Schüler/innen und für Eltern durchgeführt werden, wobei auch eine Verbindung der drei Zielgruppen denkbar ist. Sie könnten etwa mit einer wertschätzenden Bestandsaufnahme beginnen, sodann Desiderate und Handlungsbedarfe thematisieren und schließlich in einer Verständigung über konkrete Schritte zu einer wertschätzenden Schulentwicklung sowie zu Möglichkeiten für deren wertschätzende Evaluation münden. Hierbei können folgende Fragen wegweisend sein:

- Wie ist das grundsätzliche *Wertschätzungserleben* an unserer Schule bei unterschiedlichen Personen und Personengruppen beschaffen?
- Auf welchen *Ebenen* und in welchen *Formen* zeigt sich Wertschätzung in unserer Bildungseinrichtung?
- Welche Aspekte einer *Wertschätzungspädagogik* und einer *Wertschätzungskultur* sind an unserer Schule bereits verwirklicht?
- Wo besteht *Optimierungs- bzw. Handlungsbedarf* hinsichtlich der Realisierung von Haltungen, Verhaltensweisen, Ritualen und Strukturen der Wertschätzung an unserer Schule?
- Was können wir zur *Förderung* einer Pädagogik der Wertschätzung sowie zur *Entwicklung* einer dieser entsprechenden Kultur der Wertschätzung an unserer Schule beitragen?
- Welche konkreten *Schritte* zur Etablierung einer Pädagogik der Wertschätzung und einer Kultur der Wertschätzung beschließen wir für unsere Bildungseinrichtung?
- Wie können wir auf *wertschätzende Weise evaluieren*, wo unsere Schule im Prozess der Wertschätzungsentwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt steht?

Im Sinne der vorliegenden Ausarbeitungen erscheint es sinnvoll, dass solche Fragen erlebnisnah, offen, wertschätzend, achtsam, fair, tolerant, diskriminierungsfrei, sachlich, personennah, ganzheitlich, bedürfnisbezogen und gemeinschaftsorientiert thematisiert werden, nicht hingegen über die „Köpfe“, die „Gefühle“ und den „Willen“ der Anwesenden hinweg. Auch hierbei gilt der Grundsatz: „Erleben lassen ist wichtiger als Belehren“, wie MATYSSEK einmal formulierte (MATYSSEK 2011, S. 161). Das heißt, dass eine „wertschätzende Führungsperson“ in diesem Zusammenhang feinfühlig und achtsam vorgehen und die beteiligten Personen sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen und der volitionalen Ebene ansprechen sollte, damit die Idee einer von „Wertschätzung“ geprägten Pädagogik und Schulkultur *ganzheitlich* erlebt, aufgenommen und verwirklicht werden kann. Dies gilt auch für die Schulleitung selbst. „Es gibt keinen geheimen Schalter, mit dem eine Führungskraft umschalten kann in den ‚Wertschätzungsmodus‘“, führt MATYSSEK zutreffend aus (ebd.). Vielmehr geht es – wie bereits ausgeführt – letztlich immer auch um eine Veränderung der *Einstellungen* und der *Haltungen* von pädagogischen Führungskräften und ihren Mitarbeiter/innen, deren Sinnhaftigkeit und Relevanz zwar durchaus argumentativ begründet werden und zu deren Aneignung auch immer wieder angeregt und ermutigt werden kann, deren *innere* Ausbildung jedoch letztlich in der Autonomie der einzelnen Schulleitungs- bzw. Lehrperson als eines „sittlichen Subjekts“ begründet liegt (vgl. Kap. 3.1.4 und Kap. 4.2.2).

Auch hier sollte eine „wertschätzende pädagogische Führung“ also behutsam vorgehen und die unterschiedlichen Lehrerpersönlichkeiten mit ihren oftmals divergierenden pädagogischen Standpunkten angemessen *würdigen* – und *wertungs-frei* in einen von gegenseitiger „Wertschätzung“ und „Achtung“ getragenen Diskurs zur pädagogischen Schulentwicklung einbeziehen. Hierin liegt zweifellos eine professionelle Herausforderung, da an einer „wertschätzenden Schule“ einerseits die *Vielfalt* der pädagogischen Auffassungen grundsätzlich anerkannt und gewürdigt werden muss, aber andererseits auch die Notwendigkeit besteht, an der jeweiligen Einzelschule zu einem gewissen *Konsens* hinsichtlich der pädagogischen Ziele und Gestaltungsmöglichkeiten zu kommen. Doch auch hier gilt, was WEINGARDT einmal wie folgt formuliert hat: „Akzeptanz- und Konsensbildung ... leben von bilateralem Anerkennen und Wertschätzen“ (WEINGARDT 2002, S. 178). Somit kann nicht zuletzt das fortwährende Bemühen *aller* Beteiligten um einen von gegenseitiger „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ geprägten Umgang wesentlich zu einer pädagogischen Konsensbildung in den Schulen der Gegenwart beitragen, die jedoch primär von einer „wertschätzenden Schulleitung“ ausgehen muss, wenn sie im Rahmen der Gesamtorganisation „Schule“ gelingen soll.

So bleibt abschließend festzuhalten, dass eine „pädagogische Führung“ im Kontext einer „wertschätzenden Schule“ die Grundsätze einer „wertschätzenden Organisation“ beachten sollte, indem sie einerseits der *Vielfalt* der pädagogischen Sichtweisen Rechnung trägt – und andererseits die strukturellen Rahmenbedingungen dafür schafft und darauf hinwirkt, dass in der Schulgemeinschaft ein übergeordneter pädagogischer *Konsens* gefunden werden kann, in dem sich alle am Schulleben Beteiligten wiederfinden und mit dem sie sich grundsätzlich identifizieren können. Es ist davon auszugehen, dass gerade das Konzept einer „Pädagogik der Wertschät-

zung“ in dem hier entwickelten Sinne durchaus dazu geeignet ist, als theoretische und praktische Grundlage für einen solchen pädagogischen Konsens zu dienen. Für die Schulen der Gegenwart stellt dieser Ansatz somit m. E. eine sinnvolle Möglichkeit und eine reale Chance dar, das individuelle pädagogische Profil einer Schule *vernünftig* und *nachvollziehbar* zu begründen – und es somit zur Basis eines von „Wertschätzung“, „Achtung“ und „Anerkennung“ geprägten Miteinanders aller am Schulleben Beteiligten werden zu lassen.

4. Innovative Führung

In den vergangenen Jahren sind empirische Studien zum Schulleitungshandeln an „guten Schulen“ zu dem Ergebnis gekommen, dass „Innovationsförderung“ durch die Schulleitung ein wesentlicher Faktor ist, der zur Qualität schulischer Bildung und Erziehung an der Einzelschule beiträgt. Diesen Zusammenhang konnte nicht zuletzt die bereits erwähnte Studie von BONSEN et al. überzeugend bestätigen, welche die „Förderung von Veränderungen in der Schule“ durch die Schulleitung als zentralen Gelingensfaktor und Prädiktor „guter Schulen“ ausweisen konnte (vgl. BONSEN et al. 2002; vgl. ders. 2008, S. 3). Für die Frage nach den Möglichkeiten der Etablierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule ist dieser Befund von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da er ein weiteres Mal auf die *Schlüsselrolle* der Schulleitung bei pädagogischen, unterrichts- und organisationsbezogenen Veränderungsprozessen an Schulen verweist.

Innovation an Schulen geschieht in der Regel nicht „von selbst“; sie braucht vielmehr Anlässe, Ideen und Personen, durch welche schulische Entwicklungs- und Erneuerungsprozesse angestoßen, initiiert, ausgearbeitet, durchgeführt und im besten Fall auch evaluiert und weiterentwickelt werden. Solche Anlässe können von *außen* an die Einzelschule herangetragene „Schulreformaufträge“ oder „Schulentwicklungsanlässe“ – wie z. B. das (gute oder schlechte) Abschneiden bei einer externen „Schulevaluation“ oder bei vergleichenden „Schulleistungsstudien“ – sein, aber auch von *innen* kommende „Veränderungswünsche“ oder „Entwicklungsimpulse“, die von einzelnen Personen (Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Mitarbeiter/innen), von Personengruppen (Lehrerteams, Schulklassen, Klassenpflegschaften, Mitarbeiterteams) oder von Seiten der Schulleitung (Schulleiter/in, Stellvertreter/in, Schulleitungsteam, Steuerungsgruppe) thematisiert und in die Schulgemeinschaft eingebracht werden. Schulleitungen, die nicht nur *passiv* den *Status quo* der Schule zu erhalten suchen, sondern darüber hinaus *aktiv* und unter breiter Einbeziehung aller Beteiligten Schulentwicklungsprozesse anstoßen und strukturiert begleiten, sind vermutlich besser imstande, den enormen gesellschaftlichen und pädagogischen Herausforderungen der Gegenwart in angemessener Weise zu begegnen als solche Schulleitungen, die dies nicht tun (vgl. Kap. 4.1.5). Dabei kommt Schulleitungen auch die Aufgabe zu, Bewährtes anzuerkennen und Tradiertes wertzuschätzen, um Frustration und Demotivation in Teilen des Lehrerkollegiums zu vermeiden. So sollte eine wertschätzende Schulleitung stets darauf achten, dass bei schulischen Innovationsprozessen die Meinung *aller* Beteiligten gehört, gewürdigt und anerkannt wird. WEINGARDT hat zu Recht darauf hingewiesen, dass „jeder

Vorschlag, das Bisherige zu verändern“, implizit jene in Frage stellt, „die mit der hergebrachten Struktur bislang gearbeitet haben“ (WEINGARDT 1999, S. 178). „Die Verbindung von Entwertungsgefühlen mit der Abwehr von Neuem scheint subtil zu sein“, führt der Autor aus (ebd.). Wird das Bisherige und das Gewachsene also nicht angemessen gewürdigt und allzu leichtfertig als überholt bzw. veraltet etikettiert oder abgelehnt, so kann gerade für langjährige Mitarbeiter/innen ein „feiner Riss in der Qualität und Anerkennung ihrer Arbeit“ entstehen (ebd.), der zu einer *prinzipiell* ablehnenden Haltung gegenüber „Innovation“ in der Schule führen kann. In diesem Zusammenhang sollte die Schulleitung also immer eine angemessene *Balance* zwischen Tradition und Innovation, zwischen Kontinuität und Wandel herstellen, wenn sie die Erneuerungsbereitschaft ihres Lehrerkollegiums nicht überstrapazieren will. Die Anerkennung des Bewährten *und* die Offenheit für das Neue müssen dabei *wertschätzend* in den Blick genommen werden. Ein allzu starker Ausschlag in Richtung „Innovation“, der aufgrund der herausfordernden Schulentwicklungsprozesse in der Gegenwart den Schulen sowieso schon auferlegt und abverlangt wird, kann angesichts dieser subtilen Balance zu Überdross und Demotivation seitens des Lehrerkollegiums führen, was nicht als ein Beitrag zur Verwirklichung einer „wertschätzenden Schule“ betrachtet werden kann. Hier bedarf es also seitens der Schulleitung eines beachtlichen Maßes an „Takt“ und „Fingerspitzengefühl“, damit die *Chancen* einer wertschätzenden Schulentwicklung nicht vertan werden, sondern an der jeweiligen Einzelschule konstruktiv genutzt und produktiv realisiert werden können.

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass Schulleitungen heute in besonderem Maße vor der Aufgabe stehen, diejenigen Innovationen, die seitens der Kultusbehörden der Länder – meist in Kooperation mit Expert/innen aus den Bereichen der Bildungsforschung, der Bildungstheorie und der Bildungspraxis – vorgeschlagen oder auch vorgeschrieben werden, in einer für die *je individuelle* Schule passenden Variante zu verwirklichen. ROLFF warnt ausdrücklich davor, der „Steuerungsillusion“ zu verfallen, die davon ausgeht, dass Innovationen im Bildungsbereich gleichsam „ungefiltert“ an den Schulen umgesetzt werden können. „Es gibt keine 1:1-Implementation“, führt der Autor m. E. zu Recht aus (ROLFF 2011, S. 31). Vielmehr ist jede Schule aufgefordert, die jeweils von kultusministerieller Ebene her intendierten „Reformen“ auf eine ihrer besonderen Schultradition angemessene Art und Weise umzusetzen – und im Sinne der „Teilautonomie“ der Einzelschule *individuell* und *eigenverantwortlich* zu gestalten. Die dazu erforderlichen *inneren Reformprozesse* wertschätzend zu moderieren, kompetent anzuleiten und strukturiert zu begleiten zählt wohl zu den herausragenden Aufgaben von Schulleitungen in der Gegenwart. „Reformen verändern Schulen, aber Schulen ändern auch Reformen“, formuliert der Schulforscher ROLFF (ebd.). In diesem Sinne können die Schulen der Gegenwart ihre innovativen Schulentwicklungsaufgaben unter einer kompetenten und wertschätzenden Schulleitung durchaus *selbstbewusst* angehen, unter Beteiligung aller Akteur/innen sorgfältig planen und im Sinne einer aktiven Innovationskultur *selbstverantwortlich* ausgestalten.

Innovations- und Veränderungsbemühungen von Schulen, die sich in Richtung einer im umfassenden Sinne „wertschätzenden Schule“ weiterentwickeln wollen,

können somit prinzipiell von *allen* am Schulleben beteiligten Akteuren ausgehen, wobei es zu den zentralen Aufgaben einer „innovativen Schulleitung“ gehört, zunächst einmal allen Innovationsimpulsen – auch denjenigen aus dem Kollegium, der Elternschaft oder der Schülerschaft – mit einer grundsätzlichen *Offenheit* zu begegnen und deren *Chancen* und *Möglichkeiten* fair zu prüfen und wertschätzend auszuloten. Dies sollte an den demokratisch verfassten Schulen der Gegenwart stets unter Beteiligung des Lehrerkollegiums geschehen, nicht im autokratischen Alleingang einer einzelnen Schulleitungsperson. In diesem Sinne steht eine „innovative Führung“ in engem und untrennbarem Zusammenhang mit einer „partizipativen Führung“, die im Folgenden thematisiert und einer näheren Betrachtung unterzogen werden soll.

5. Partizipative Führung

Die „partizipative Führung“ zählt zu den wesentlichen Elementen eines „demokratischen Führungsstils“, wie ihn etwa LEWIN et al. beschrieben haben (LEWIN/LIPPITT/WHITE 1939). Wie bereits erwähnt, entspricht ein solcher „Führungsstil“ weder einem „autoritären Stil“, im Rahmen dessen die Schulleitung im Sinne des „Top-down“-Modells autokratisch „durchregiert“, noch einem „Laissez-faire-Stil“, der jegliche Leitungsverantwortung negiert und sich durch ein gleichgültig-passives Verhalten charakterisieren lässt. Vielmehr zeichnet sich ein „demokratischer Stil“ durch ein *aktives, kooperatives* und *partizipatives* Vorgehen aus, das alle Betroffenen zu Beteiligten macht. Es liegt auf der Hand, dass ein „wertschätzender Führungsstil“ immer auch eine „partizipative Führung“ beinhalten muss, wenn er glaubwürdig sein und demokratischen Regeln entsprechen will. Schulleitungsbezogene „Alleingänge“ sind an Schulen, die ihre Mitarbeiter/innen aktiv wertschätzen und sich demokratischen Grundprinzipien verpflichtet wissen, keine zeitgemäße Option.

Somit ergibt sich in einer „demokratischen“ und „wertschätzenden“ Schule die Notwendigkeit der umfassenden Partizipation aller am Schulleben beteiligten Gruppen und Personen an wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen. Auch hier geht es also darum, im Sinne einer „Achtung“ und „Wertschätzung“ des Standpunktes und der Sichtweise jedes und jeder Einzelnen in der Summe die „Weisheit der Vielen“ zu hören und zu beachten – und diese in wichtige Entscheidungen systematisch einzubeziehen. Dies setzt die Schaffung *partizipativer Strukturen* innerhalb einer Schule voraus, die zu den zentralen Verantwortungsbereichen einer „wertschätzenden Schulleitung“ gehört. Auch BONSEN et al. konnten in ihrer Studie über die Merkmale von Schulleitungen an „guten Schulen“ den Aspekt der „Partizipation in der Entscheidungsfindung“ als wichtigen Qualitätsfaktor identifizieren (vgl. BONSEN/GATHEN/IGLHAUT/PFEIFFER 2002; vgl. BONSEN 2010 a, S. 200). BONSEN weist jedoch zugleich darauf hin, dass dieser Faktor einer differenzierten Betrachtung bedarf. Wenn nämlich das „Niveau“ der „Mitbestimmung“ an einer Schule *zu hoch* war und etwa eine Schulleitung diese zur „obersten Handlungsmaxime“ erhob, erwies sich dies in der Praxis als „kontraproduktiv“ und ließ die positiven Wirkungen der Mitbestim-

mungsförderung gleichsam „umkippen“ (BONSEN 2010 a, ebd.). Daraus lässt sich m. E. folgern, dass eine „wertschätzende“ Schulleitung zwar einerseits die Lehrerkolleg/innen und andere relevante Gruppen prinzipiell bei wichtigen Entscheidungen aktiv mit einbeziehen sollte, aber andererseits eine *Überlastung* mit Aufgaben unbedingt zu vermeiden ist. Ansonsten könnte die Wirkung eines „Übermaßes“ an Partizipation zu Lasten der Lehrermotivation und damit letztlich der Schul- und Unterrichtsqualität gehen, was im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ in hohem Maße kontraproduktiv wäre. Auch hier kommt einer „wertschätzenden Schulleitung“ die Aufgabe zu, die *sensible Balance* zwischen umfassender „Partizipation“ einerseits und wirksamer „Entlastung“ der Lehrerschaft andererseits zu beachten – und diese im Sinne einer „Wertschätzung“ aller Mitarbeiter/innen, auch hinsichtlich der *Grenzen* ihrer Belastbarkeit, immer neu auszutarieren.

Ein solches „partizipatives“ und „wertschätzendes“ Schulleitungshandeln verlangt besondere personale und soziale Kompetenzen. SCHRATZ hat hierfür den Begriff der „Leadership“ in den bildungswissenschaftlichen Diskurs des deutschsprachigen Raums eingeführt, der im anglo-amerikanischen Diskurs schon seit geraumer Zeit verwendet wird (vgl. SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 14; vgl. auch FISCHER/SCHRATZ 1999, S. 170). Als ein führungstheoretisches *Konzept* beinhaltet der „Leadership“-Begriff ein Verständnis von Führung, das nicht an eine formale Position oder Rolle gebunden ist (vgl. SCHRATZ et al. 2010, S. 14). Somit kann „Leadership“ nicht nur von der Schulleitung, sondern ebenso „von jeder Lehrperson“ wahrgenommen werden, die eine „Haltung der Verantwortlichkeit“ (*agency*) einnimmt und „Initiative für Beziehungs-, Kultur- und Systementwicklung“ (*structure*) ergreift (ebd.). Mit anderen Worten: „Leadership“ ist mehr, als das deutsche Wort „Führung“ impliziert – „Leadership ist Programm“ (ebd.). Dieses „Programm“ stellt also nicht nur die *alleinige* „Führungskompetenz“ der Schulleitung grundsätzlich in Frage, sondern spricht zugleich *allen* Lehrpersonen die prinzipielle *Kompetenz* und *Berechtigung* zu, Verantwortung für die Schulentwicklung im Sinne der „Leadership“ zu übernehmen. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso notwendiger, dass „wertschätzende Schulleitungen“ den Lehrpersonen, die an der jeweiligen Einzelschule tätig sind, nicht nur ein umfassendes „Partizipationsrecht“ einzuräumen, sondern ihnen – z. B. im Rahmen von sog. „Steuerungsteams“ bzw. „Steuerungsgruppen“ für die Schulentwicklung – durchaus auch übergreifende Aufgaben anvertrauen, die im traditionellen Schulwesen ausschließlich im Verantwortungsbereich der Schulleiter/innen lagen. Im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ kann dieser Ansatz zweifellos enorme Potenziale für die Schulentwicklung freisetzen, welche bei einer nicht-partizipativen Schulleitung brach liegen würden. Dies gilt auch für die Entwicklung hin zu einer „wertschätzenden Schule“, die sowohl die Etablierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im *engeren* Sinne als auch die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ im *weiteren* Sinne auf allen Ebenen schulischen Handelns umfasst. Auch hier können im Zuge eines „partizipativen“ Leitungshandelns Synergieeffekte genutzt und Konsistenz hergestellt werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das Prinzip der „partizipativen Führung“ zu den unverzichtbaren Elementen einer zeitgemäßen „wertschätzenden Schulleitung“ gehört, die sich durch die grundlegende Bereitschaft auszeichnet, *Verantwort-*

tung in adäquater Weise zu *teilen* – und allen Beteiligten konsequent die Möglichkeit zu aktivem Gestalten auf unterschiedlichen Ebenen der Schule als Organisation zu geben. Eine „partizipative Führung“ ist quasi die notwendige Konsequenz aus dem Prinzip der „geteilten Verantwortung“ (*shared responsibility*), dem sich eine zeitgemäße „wertschätzende Schule“ verpflichtet weiß, die allen am Schulleben Beteiligten die demokratischen Grundrechte auf freie Meinungsäußerung, umfassende Mitwirkung und aktive Mitgestaltung vorbehaltlos einräumt. Dies setzt umfangreiche professionelle Kompetenzen voraus, die im Rahmen des „Leadership“-Konzeptes wie folgt charakterisiert werden: „Leadership kennzeichnet die besondere personale und mentale Kompetenz einer Führungsperson, der Entwicklung im eigenen Bereich Richtung zu geben, ein starkes Engagement der Einzelnen auszulösen und die organisationale Leistungsfähigkeit zu steigern – mit dem Ziel, die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern zu verbessern“ (SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 30). Eine „wertschätzende Schulleitungsperson“ ist somit das Gegenteil von einem „autokratischen Herrscher“, der wichtige, die Schule als Ganzes betreffende Entscheidungen quasi im Alleingang „durchpeitscht“ oder zentrale Maßnahmen gleichsam „hinter dem Rücken“ der Beteiligten plant und „durchzieht“, wobei das Kollegium und die Schulgemeinschaft am Ende vor vollendete Tatsachen gestellt werden. Vielmehr ist die aktive „Partizipation“ aller am Schulleben Beteiligten ein *zentrales Grundprinzip*, dem sich eine „wertschätzende Schulleitung“ an einer demokratischen Schule verpflichtet wissen sollte, wenn sie die Herausforderungen in der Schule der Gegenwart angemessen bewältigen will.

6. Kooperative Führung

In engem Zusammenhang mit dem Prinzip der „Partizipation“ steht dasjenige der „Kooperation“, welche im Rahmen einer von Solidarität, Gemeinschaftssinn und Teamgeist geprägten „wertschätzenden Schule“ ebenfalls konstitutiv und unverzichtbar ist. Hierbei ist zunächst festzustellen, dass ein positives und kooperatives Klima innerhalb des Lehrerkollegiums nicht in jedem Fall „von selbst“ entsteht, sondern von einer Vielzahl begünstigender Faktoren abhängt, die einerseits personeller und andererseits struktureller Art sind. Bei der Förderung einer konstruktiven *Kooperation* zwischen allen am Schulleben Beteiligten, insbesondere aber innerhalb der Lehrerschaft, spielt eine „kooperative Führung“ durch die Schulleitung eine zentrale Rolle. Es kommt entscheidend darauf an, dass die Schulleitung sich nicht nur *selbst* in allen schulischen Angelegenheiten „kooperativ“ verhält, sondern auch entsprechende *Strukturen* schafft, die dem Kollegium eine produktive Zusammenarbeit nahelegen und ermöglichen.

Alle Bemühungen, im Rahmen einer „kooperativen Führung“ die Kooperation *zwischen* Lehrpersonen anzuregen und zu fördern, sollten beginnen mit einer umfassenden Analyse des Status quo an der jeweiligen Schule. Obgleich davon auszugehen ist, dass der Umfang und die Qualität der interkollegialen Kooperation an den Schulen der Gegenwart im Rahmen der vielfältigen Schulentwicklungsprozesse in den vergangenen Jahrzehnten eher angestiegen sein dürfte, gibt es *auch* empirische Befunde, die den Schulen diesbezüglich noch erheblichen Handlungsbedarf

attestieren. So haben etwa STEINERT et al. in einer Studie an 158 Schulen im Bereich der Sekundarstufe I nachgewiesen, dass 53 Prozent dieser Schulen sich hinsichtlich des Umfangs der Lehrerkoooperation auf der untersten von vier Ebenen bewegten, während nur 2 Prozent der Schulen die höchste Kooperationsstufe erreichten (vgl. STEINERT/KLIEME/MAAG MERKI et al. 2006, S. 196). Ein empirisch begründetes Stufenmodell der „Lehrerkoooperation“ an Schulen haben auch GRÄSEL et al. entwickelt (vgl. GRÄSEL/FUßANGEL/PRÖBSTEL 2006, S. 205ff). Die Autor/innen unterscheiden dabei drei Stufen der Lehrerkoooperation, die hinsichtlich des Grades und der Qualität der Kooperation zwischen den Kolleg/innen einer Schule deutlich differieren (ebd., S. 209ff). Diesem Modell hat MEYER eine „Stufe Null“ hinzugefügt, die er als das sog. *Einzelkämpfertum* bezeichnet, das allein von der Perspektive „Ich und meine Klasse“ ausgeht und die Dimension „Wir und unsere Schule“ konsequent ausblendet (vgl. MEYER 2011, S. 26). Auf der ersten Stufe der Lehrerkoooperation findet nach GRÄSEL et al. zumindest ein kollegialer *Austausch* statt, innerhalb dessen man sich wechselseitig über berufliche Gegebenheiten und fachliche Fragen informiert und ggf. auch Arbeitsmaterialien austauscht. Auf der zweiten Stufe kann bereits von einer *arbeitsteiligen Kooperation* gesprochen werden, innerhalb derer gemeinsame Zielsetzungen erarbeitet und pädagogische bzw. didaktische Maßnahmen gemeinschaftlich geplant und verantwortet werden. Auf der dritten Stufe, der sog. *Konstruktion*, d. h. der konsequenten gemeinsamen Planung, Realisierung und Überprüfung von Unterricht, die sich etwa in gemeinsamer Materialentwicklung in den Jahrgangsteams, in gegenseitigem kollegialem Hospitieren oder in Praktiken des Teamteachings zeigen kann, ist wohl die anspruchsvollste Form der Lehrerkoooperation erreicht, die der Etablierung einer „Kultur gegenseitiger Wertschätzung“ am ehesten entspricht – und durch die enge Kooperation sowie die damit einhergehende Bündelung von Kompetenzen der pädagogischen Akteur/innen wohl die günstigsten Voraussetzungen zur Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule als Gesamtorganisation schafft.

Da im Sinne einer „geteilten Verantwortung“ (*shared responsibility*) der *Kooperation von Lehrpersonen* im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ eine zentrale Bedeutung zukommt, zählt die Schaffung von *kooperativen Strukturen* – wie z. B. die Einrichtung von *Klassen-, Jahrgangs-, Stufen- und Fachlehrerteams* – wohl zu den wichtigsten Aufgaben einer „kooperativen Führung“ in der Schule der Gegenwart. Die zentrale Rolle der Schulleitung bei der „Bildung von Teams“ heben auch SCHRATZ et al. hervor, wobei die Forscher ihre Einschätzung auf empirische Daten stützen, die an zehn österreichischen Schulen gewonnen wurden (vgl. SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 10ff). Die Vorteile der Etablierung von „Lehrerteams“ sind im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ durch keine anderen Maßnahmen zu erreichen; sie lassen sich etwa wie folgt charakterisieren: „Teams“ können die Expertise von Lehrpersonen bündeln und multiplizieren; sie ermöglichen kollegialen Austausch und Beratung „auf Augenhöhe“; sie tragen durch den Austausch von Informationen und Lehr-/Lernmaterialien zur Arbeitsentlastung bei; sie mildern die Erfahrung des in manchen Schulen immer noch verbreiteten „Einzelkämpfertums“ im Klassenzimmer ab; sie erweitern die Perspek-

tive auf das größere Ganze der Schulgemeinschaft hin; sie schaffen die Grundlage für konstruktive Arbeitsbeziehungen, gegenseitige Wertschätzung und solidarische Zusammenarbeit mit „Peers“ – und können schließlich im günstigen Fall auch ein Raum zu wechselseitigem „Empowerment“, gegenseitiger Ermutigung, gemeinsamer Entspannung, befreiendem Humor und gelöster Heiterkeit sein, die an einer „wertschätzenden Schule“ nicht fehlen sollten (vgl. Kap. 4.2.2). Darüber hinaus bieten solche „Teams“ die Möglichkeit zu persönlichen Kontakten, die im Idealfall gemeinschaftsbildend wirken und zu einem positiven kollegialen Klima beitragen können. In guten „Lehrerteams“ sollte aber auch Raum für widersprüchliche Auffassungen sowie für ggf. vorhandene Konflikte sein, die u. U. nur mit professioneller Begleitung geklärt werden können. Hierzu kann die Inanspruchnahme externer Berater/innen oder Supervisor/innen in schwierigen Teamsituationen bisweilen hilfreich sein; eine solche externe Intervention sollte nicht als „Versagen“ des Teams und seiner Mitglieder gewertet werden, sondern kann unter Wahrung der „Achtung“ und „Wertschätzung“ aller Beteiligten zu einer fairen Konfliktlösung beitragen.

Ein weiteres Merkmal „kooperativer Führung“ ist das Bemühen der Schulleitung, *Gerechtigkeit* bei der Verteilung von Aufgaben innerhalb des Kollegiums walten zu lassen. So sollte eine Schulleitung, die alle Lehrpersonen in gleicher Weise „wertschätzt“, durchgängig *Fairness* bei der Verteilung der Deputate zeigen und ein ausgewogenes Belastungsmanagement praktizieren, das den unterschiedlichen Bedürfnislagen der Lehrpersonen grundsätzlich anerkennend entgegenkommt. Dabei sollten die *Ressourcen* aller beteiligten Personen angemessen berücksichtigt werden, wobei im Rahmen einer „wertschätzenden Führung“ auch die *Grenzen* der Belastbarkeit jeder einzelnen Lehrperson im Blick behalten werden müssen. Des Weiteren sollte eine „kooperative Schulleitung“ den Lehrpersonen ausreichend Entscheidungs- und Handlungsspielräume gewähren, um die pädagogische Gestaltungsautonomie jeder einzelnen Lehrkraft zu fördern und sie nicht unnötig einzuschränken. Eine „kooperative Führung“ in der Schule ist prinzipiell auf *Wechselseitigkeit* angelegt und unterstützt die pädagogische Kreativität und das individuelle Engagement von Lehrpersonen nachhaltig. Sie ist stets offen für pädagogische, fachliche oder organisatorische Anregungen, die eine Lehrkraft in die Schule einbringt, und prüft deren Relevanz und Umsetzbarkeit in wertschätzender und respektvoller Weise.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Begriff der „kooperativen Führung“ im Kontext einer „wertschätzenden Schule“ weit mehr umfasst als eine Schulleitung, die sich allen am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen gegenüber „kooperativ“ verhält. Obgleich das *personale* Verhalten der Schulleitung zweifellos eine wichtige und notwendige Voraussetzung ist, um eine „kooperative Schulkultur“ zu begründen und zu verwirklichen, sind darüber hinaus auch nachhaltige *strukturelle* Maßnahmen erforderlich, durch die eine umfassende Zusammenarbeit aller pädagogischen Akteur/innen ermöglicht und gefördert wird. Hierbei spielt insbesondere die Etablierung von „Lehrerteams“ eine entscheidende Rolle, da nur so die Idee der „geteilten Verantwortung“, wie sie verstärkt seit der Jahrtausendwende von verschiedenen Autoren mit jeweils unterschiedlichen Akzentuie-

rungen vertreten wird, an einer Schule verwirklicht werden kann. So sprechen etwa BLASE und BLASE von „*Shared governance*“ (BLASE/BLASE 1999), LEITHWOOD und JANZI von „*Teacher leadership*“ (LEITHWOOD/JANZI 2000), HARRIS und CHAPMAN von „*Distributed leadership*“ (HARRIS/CHAPMAN 2002) und SCHRATZ et al. von „*Shared leadership*“ (SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010). BONSEN weist darauf hin, dass allen diesen Ansätzen der Gedanke zugrunde liegt, dass „Führung“ prinzipiell „nicht an eine Position oder Funktionsstelle gekoppelt“ ist, sondern eigentlich „von jedem Mitglied des Kollegiums auf jeder Ebene wahrgenommen“ werden kann – allein dadurch, dass es „Einfluss auf andere Mitglieder“ der Schulgemeinschaft ausübt (BONSEN 2010 b, S. 194). Insofern stellt eine „kooperative Führung“ eine unverzichtbare Gelingensbedingung für eine gemeinsame bzw. geteilte Verantwortung im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ dar, ohne die eine solche schlechterdings nicht realisierbar ist.

7. Dialogische Führung

Ein weiterer wichtiger Aspekt „wertschätzender Führung“ ist die Fähigkeit von Schulleitungen, das Prinzip des „Dialogischen“ (vgl. Kap. 4.2.2) in der Begegnung mit Lehrpersonen und anderen Mitarbeiter/innen, aber auch mit Schüler/innen und Eltern konsequent zu verwirklichen. Dies beinhaltet zunächst ganz konkret, dass sich eine „wertschätzende“ Schulleitungsperson ausreichend *Zeit* zum „Dialog“ im Sinne eines „Zwiesgesprächs“ mit allen am Schulleben beteiligten Personen nehmen sollte. Nur so kann ein Raum geschaffen werden, innerhalb dessen „echte“ zwischenmenschliche Begegnungen (vgl. Kap. 2.2.5) stattfinden, die im Rahmen einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule unverzichtbar sind. Ein solcher „dialogischer Raum“ umfasst nicht nur regelmäßig stattfindende Mitarbeiter/innengespräche, sondern auch Gespräche mit Schüler/innen, Eltern, Erziehungsberechtigten und schulischen Kooperationspartnern. Da im Schulalltag prinzipiell die Gefahr besteht, dass die Zeit für das „Dialogische“ aufgrund der großen Aufgabefülle heutiger Schulleiter/innen allzu knapp bemessen ist, gehört es m. E. zu den zentralen Herausforderungen für Schulleitungen der Gegenwart, sich angesichts der komplexen beruflichen Anforderungen verlässliche Zeitfenster für Gespräche freizuhalten, um die Anliegen aller am Schulleben Beteiligten mit Offenheit und Interesse wahrnehmen zu können und ihnen in wertschätzender Weise zu begegnen.

Zum anderen sollte eine „dialogische Führung“ auch *Strukturen* etablieren, die ausführliche „Dialoge“ *zwischen* allen am Schulleben Beteiligten ermöglichen. Hierzu gehört z. B. die Einrichtung von festen Lehrersprechzeiten, Lehrersprechstunden oder Lehrersprechtagen, aber auch die strukturelle Ermöglichung und Realisierung von regelmäßig stattfindenden „Lernentwicklungsgesprächen“ zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen sowie zwischen Eltern und Lehrpersonen. Ob dies im Rahmen von Elternsprechtagen oder im Kontext von Halbjahresinformationsgesprächen geschieht, bleibt der Entscheidung der jeweiligen Einzelschule überlassen. Wichtig ist jedoch im Sinne einer „wertschätzenden Schule“, dass Schüler/innen und Eltern nicht nur die Erfahrung machen können, dass sie bei dringenden Anliegen ggf. *zeitnah* einen Gesprächstermin bekommen, sondern dass darüber hinaus

an der Schule auch fest institutionalisierte „Sprechtag“ und regelmäßige „Gesprächsanhänge“ bestehen. An „Eltern-Kind-Sprechtagen“ etwa können Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen gemeinsam zu pädagogischen Gesprächen zusammenkommen, die – vor allem seitens der Lehrpersonen – auf der Grundlage einer Haltung der „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ des Kindes bzw. Jugendlichen und der Erziehungsberechtigten geführt werden. Im Rahmen solcher „wertschätzender pädagogischer Gespräche“ kann ein intensiver Austausch zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern über die jeweils individuelle Lernentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen, über seine Stärken und Kompetenzen, über zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten und weitere Lernschritte, aber auch über Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme des jungen Menschen in offener und von Achtsamkeit geprägter Weise gepflegt werden. Dabei sollten die Lehrpersonen immer auch die *Gesamtentwicklung* des Kindes bzw. Jugendlichen in allen Dimensionen seiner Persönlichkeit berücksichtigen, nicht nur dessen kognitive schulische Leistungen. Diese „Entwicklungsgespräche“ sollten stets *stärken- und kompetenzorientiert* erfolgen, wobei auch Entwicklungsbedarfe, Unterstützungsmöglichkeiten und Zukunftsperspektiven thematisiert werden. Hierbei ist es besonders wichtig, dass bei „Lerndefiziten“ konkrete Lernwege aufgezeigt und bei „Verhaltensproblemen“ konstruktive Lösungen angeboten werden. Es gehört zu den zentralen Aufgaben einer „wertschätzenden Schulleitung“, *strukturell* in vielfältiger Weise für die Bereitstellung solcher Gesprächsangebote zu sorgen.

Im Sinne des „Dialogischen“ ist es hierbei von zentraler Bedeutung, dass die Perspektiven *aller* Gesprächspartner/innen in solchen „wertschätzenden Gesprächen“ auch wirklich *gehört* werden – und prinzipiell *gleichberechtigt* nebeneinander stehen können. Dies gilt für die Sichtweise des Kindes bzw. Jugendlichen, für die Wahrnehmung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und für die Einschätzung der Lehrpersonen bzw. pädagogischen Mitarbeiter/innen in gleicher Weise. Auch der *Selbsteinschätzung* der Schüler/innen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Stärken, aber auch mit Blick auf weitere Lernschritte und Entwicklungsmöglichkeiten sollte im Rahmen eines solchen „wertschätzenden Gespräches“ ausreichend Raum gegeben werden. Wichtig ist im Sinne einer „dialogischen Kultur“ an der Schule in diesem Zusammenhang vor allem, dass auch solche *multilateralen* „Lern- und Entwicklungsgespräche“ gleichsam „auf Augenhöhe“ zwischen einander ebenbürtigen Menschen geführt werden, wobei durch die Lehrperson kein autoritativ-hierarchisches „Gefälle“ aufgebaut wird. Auch Lehrkräfte sollten also einen „dialogischen Kommunikationsstil“ entwickeln (vgl. Kap. 4.2.2), wobei die „dialogische Führung“ durch die Schulleitung im Idealfall als ein positives „Modell“ Pate stehen kann.

Schließlich bleibt festzuhalten, dass in einer „wertschätzenden Schule“ ausreichend Raum und Gelegenheit für *persönliche Kontakte* aller am Schulleben Beteiligten besteht – ja, dass diese im Sinne einer „dialogischen Führung“ bewusst gefördert werden sollten. Ein *personenbezogener* Führungsstil spielt hierbei eine entscheidende Rolle, wobei „Kontaktpflege“ auf allen Ebenen des schulischen Miteinanders aktiv ermöglicht wird. Eine „dialogisch“ eingestellte Schulleitung betrachtet die pädagogischen Akteure als „Partner“, nicht als „Untergebene“. Dies bedeutet, dass

eine „wertschätzende Schulleitung“ den Lehrerkolleg/innen und pädagogischen Mitarbeiter/innen prinzipiell „auf Augenhöhe“ begegnet – und immer wieder das persönliche, vertrauensvolle „Zwiegespräch“ mit ihnen sucht bzw. ein solches anbietet, wobei sie dessen Durchführung auch strukturell ermöglicht. Ein solches „Zwiegespräch“ unterscheidet sich hinsichtlich seiner Zeitdauer und Qualität deutlich von einem „Tür-und-Angel-Gespräch“ auf dem Schulflur oder im Vorbeiläufen. Es zeichnet sich durch ein angemessenes Zeitfenster, einen ruhigen und geschützten Raum und einen wertschätzenden atmosphärischen Rahmen aus, denn es dient dazu, wesentliche Themen, welche die Lehrperson in ihrem Arbeitszusammenhang betreffen, offen und vertrauensvoll anzusprechen. Im Geiste einer „dialogischen Führung“ sorgt die Schulleitung dafür, dass die Schule – auch wenn sie von der Schülerzahl her noch so groß ist – kein anonymer „Massenbetrieb“ ist, sondern dass persönliche Kontakte zwischen *allen* am Schulleben beteiligten Gruppen und Einzelpersonen in ausreichendem Maße und in angemessener Qualität möglich sind. Dies setzt auch die Bereitschaft von Schulleitungen voraus, Lehrpersonen und andere pädagogische Mitarbeiter/innen *ideell* dabei zu unterstützen und es ihnen *organisatorisch* zu ermöglichen, an qualitativ hochwertigen, personennahen und ggf. auch zeitintensiven Fortbildungen teilzunehmen, die darauf zielen, die *Gesprächskompetenz* der pädagogischen Akteur/innen zu professionalisieren und nachhaltig zu verbessern. Nur so kann „dialogische Führung“ in allen Bereichen des Schullebens und unter Einbeziehung aller pädagogischen Akteur/innen kompetent verwirklicht werden.

Das Prinzip des „Dialogischen“ (vgl. Kap. 4.2.2) kann somit quasi als *Kompass* für die gesamte „Gesprächskultur“ auf allen Ebenen der Gesamtorganisation „Schule“ dienen. So kann sich der Grundsatz der „dialogischen Führung“ durch alle Dimensionen der Schulwirklichkeit hindurchziehen und auf allen Gestaltungsebenen wirksam sein. Dies bedeutet nicht zuletzt, dass an einer „wertschätzenden Schule“ die beteiligten Personen und Gruppen einander kennen; sie werden als *Menschen* wahrgenommen und nicht auf ihre *Rollen* reduziert. Eine „wertschätzende Schule“ ist somit keine anonyme „Massenorganisation“, in welcher der Einzelne gleichsam „untergeht“, sondern eine verbindliche Gemeinschaft von individuellen Persönlichkeiten unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Aufgaben und professionellen „Rollen“, die in ständigem „dialogischem Austausch“ miteinander stehen, einander vertraut sind und aneinander Anteil nehmen (vgl. Kap. 2.2.7). Nur auf dieser Grundlage kann eine „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule verwirklicht werden, die von einer „dialogischen Führung“ getragen ist – und allen am Schulleben Beteiligten zu einem größtmöglichen Maß an Achtung und Anerkennung, Lehr- und Lernmotivation sowie Potenzialentfaltung und Kreativität verhilft. Durch eine „Kultur des Dialogischen“ kann sich die gesamte Schule zu einer „wertschätzenden Lerngemeinschaft“ entwickeln, in der soziale Beziehungen bewusst gepflegt, im Sinne gegenseitiger „Achtung“ gelebt und für die gemeinsame pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden können.

8. Konfliktoffene Führung

Wo Menschen zusammenarbeiten, sind *Konflikte* unvermeidbar – so auch in der Institution Schule, in der viele unterschiedliche Personen und Gruppen tagtäglich zusammenkommen und viele Stunden am Tag miteinander leben und gemeinsam lernen. Es ist deshalb von nicht unerheblicher Bedeutung, wie die „Führung“ einer Bildungseinrichtung mit solchen unvermeidlich auftretenden Konflikten umgeht. Ob etwa die Schulleitung Konflikte *wertschätzend* aufgreift und thematisiert oder ob sie diese stigmatisiert und tabuisiert, macht für das „Klima“ an der Schule einen bedeutsamen Unterschied. Es wurde bereits im Rahmen der „Leitideen“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule ausgeführt, dass eine „Kultur der fairen Konfliktlösung“ zu den unverzichtbaren Elementen einer „wertschätzenden Schule“ gehört (vgl. Kap. 4.2.1). Dies setzt freilich ein kompetentes „Konfliktmanagement“ seitens der Schulleitung voraus, das im günstigen Fall als positives Einstellungs- und Handlungsmodell für die gesamte Schulgemeinschaft dienen kann. Hierzu ist zweifellos eine „konfliktoffene Führung“ erforderlich, die sich allen an einer Schule auftauchenden Konflikten offen und kompetent stellt. Eine „wertschätzende Schulleitung“ sollte sachliche und personale Konflikte als *notwendige* und *unvermeidliche* Bestandteile der Institution Schule, in der Menschen mit ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten, Biografien, Interessen, Bedürfnissen und Auffassungen zusammenarbeiten, grundsätzlich *anerkennen*. Dazu gehört auch die Bereitschaft, Konflikte nicht „unter den Teppich“ zu kehren und sie nicht „unerschwellig brodeln“ zu lassen, sondern sie ggf. offen anzusprechen und zu klären. Wenn eine Schulleitung von ihrer Persönlichkeit her also eher „konfliktscheu“ ist und angesichts auftretender Konflikte lieber „wegschaut“ als konstruktiv zur Klärung derselben beiträgt, sollte sie im Sinne einer „konfliktoffenen Führung“ nachhaltig an ihrer „Konfliktfähigkeit“ arbeiten – und sich diesbezügliche professionelle Kompetenzen, z. B. im Rahmen von Fortbildungen, systematisch aneignen. Nur so ist gewährleistet, dass schulische Konflikte nicht einfach ignoriert und übergangen werden, sondern als *Lernchance* für alle Beteiligten verstanden und erlebt werden können.

Es ist dabei im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ nicht so sehr von Bedeutung, *welche* Konfliktlösungsmodelle der täglichen schulischen Arbeit zugrunde gelegt werden, sondern es ist vielmehr entscheidend, *dass* sich eine Schulleitung *überhaupt* des Themas „Konfliktbearbeitung“ in der Schule in *professioneller* Weise annimmt. Hierzu stehen unterschiedliche „Konfliktlösungsmodelle“ zur Verfügung, von denen hier nur einige exemplarisch genannt seien, die sich m. E. im Kontext einer lebendigen „Wertschätzungskultur“ an der Schule besonders eignen, da sie nicht nur praktisch erprobt, sondern zum Teil auch hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch erforscht sind. Des Weiteren zeichnen sich die im Folgenden genannten Modelle dadurch aus, dass sie den Menschen in seiner *Vieldimensionalität* beachten – und sowohl kognitive als auch emotionale und volitionale Aspekte bei der Konfliktklärungsarbeit berücksichtigen. Es wurde bereits ausgeführt, dass dieses „ganzheitliche“ Menschenbild zu den zentralen Grundlagen einer „wertschätzenden Schule“ gehört (vgl. Kap. 3.1.4; Kap. 4.2.1).

Bei den diesen anthropologischen Grundannahmen entsprechenden Modellen ist zunächst an das Modell der „Konfliktlösung durch Gewaltfreie Kommunikation“ nach ROSENBERG zu denken, das bereits eingangs ausführlich thematisiert wurde (vgl. Kap. 2.3.7). Das Konzept der „Gewaltfreien Kommunikation“, das bei Konflikten zwischen Schüler/innen oder auch zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen bzw. zwischen Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Eltern in vielen Schulen und an vielen Orten der Welt erfolgreich eingesetzt wird, bietet für eine „wertschätzende Schule“ u. a. den Vorteil, dass es bei Konflikten aller Art auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen schulischen Akteuren in gleicher Weise angewendet werden kann, da es von einer grundlegenden „Wertschätzung“ jedes einzelnen Menschen mit allen seinen berechtigten „Bedürfnissen“ ausgeht und diese in friedlicher Weise zu beachten und zu erfüllen sucht. Der methodische Vierschritt der wertschätzenden Kommunikation – „Beobachtung“, „Gefühl“, „Bedürfnis“ und „Bitte“ – kann somit nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen erwiesenermaßen zur nachhaltigen Befriedung aller beteiligten Konfliktparteien oder Einzelpersonen in Streit- und Konfliktsituationen beitragen (vgl. ROSENBERG 2013, 2009, 2004 a und b; ROSENBERG/SEILS 2005).

Ein weiteres differenziertes und im Kontext Schule vielfach erprobtes Konzept des „Konfliktmanagements“, das in besonderer Weise die intrapsychischen Faktoren der Konfliktentstehung beleuchtet, aber auch die Phasen möglicher Konflikteskalation bzw. Deeskalation verdeutlicht, hat GLASL vorgelegt (GLASL 2008). Bemerkenswert an diesem Ansatz ist vor allem, dass der Autor nicht nur Strategien der „Konfliktmediation“ beschreibt, sondern zugleich Möglichkeiten der „Selbstentwicklung“ aufzeigt, die darauf zielen, Konflikte gar nicht erst entstehen zu lassen bzw. deren Eskalation zu vermeiden (vgl. ebd.; vgl. auch BALLREICH/GLASL 2007). Im Sinne der Entwicklung von Kompetenzen, die im Rahmen einer „Wertschätzungskunst“ an der Schule von Bedeutung sind (vgl. Kap. 4.2.2), kann dieser „Selbstentwicklungsansatz“ zur *Vermeidung von eskalierenden Konflikten* zweifellos einen wichtigen Beitrag zum Thema „Konfliktkultur“ in einer „wertschätzenden Schule“ leisten. Weitere Konfliktlösungsansätze, die im Rahmen einer „konfliktoffenen Führung“ hilfreich sein können, finden sich z. B. bei JIRANEK/EDMÜLLER (2017), LANZ (2015), SCHWARZ (2013), KNAPP (2012), HUGO-BECKER/BECKER (2004), WEH/ENAU (2007).

Schließlich sei noch darauf hingewiesen, dass Konflikte in der Schule nicht selten aufgrund mangelnder, missverständlicher oder nicht wertschätzender Kommunikation der beteiligten Personen oder Gruppen entstehen. Hier bietet insbesondere der Ansatz des „Miteinander Redens“ nach SCHULZ VON THUN die Möglichkeit, dass Schulleitungen, aber auch Lehrerteams ihren Kommunikationsstil bewusst reflektieren und mögliche Quellen für Missverständnisse oder Konflikte erkennen und gemeinsam auszuräumen versuchen (vgl. SCHULZ VON THUN 2005). Dass jede kommunikativ gesendete „Nachricht“ nicht nur eine „Sachseite“ hat, sondern immer auch eine „Selbstoffenbarung“, eine „Beziehungsbotschaft“ und unter Umständen auch einen „Appell“ enthält, der von verschiedenen Personen in bestimmten Situationen ganz unterschiedlich wahrgenommen wird, sollte einer „konfliktoffenen Führung“ bewusst sein (ebd., Bd. 1, S. 97ff). So kann vermieden werden, dass

Schulleitungen, aber auch Lehrpersonen durch unklare oder ambivalente kommunikative „Botschaften“ Missverständnisse oder auch Missstimmungen auslösen, die zu „Konflikten“ führen, welche durch eine bewusste und klare Kommunikation vermeidbar wären.

Im Kontext einer „konfliktoffenen Führung“ ist weiterhin zu berücksichtigen, dass Menschen in Konfliktsituationen in der Regel unterschiedliche *Konfliktstile* zeigen, die von passivem Vermeiden über aggressives Konfrontieren bis hin zu sachlichem Bearbeiten von Konfliktthemen reichen. Des Weiteren sollten die *Grundtypen* von Konflikten beachtet werden, die an einer Schule auftreten können, da diese u. U. unterschiedliche Ansätze bei der „Konfliktarbeit“ erfordern. Hier ist etwa an Konflikte zwischen Schüler/innen, Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, Konflikte zwischen Lehrpersonen und Eltern, Konflikte zwischen Lehrpersonen, Konflikte zwischen Lehrpersonen und anderen Mitarbeiter/innen, Konflikte zwischen Lehrpersonen und der Schulleitung etc. zu denken, deren „Bearbeitung“ jeweils unterschiedliche Vorgehensweisen verlangen. „Konfliktarbeit“ findet an einer „wertschätzenden Schule“ also nicht nur auf Schülerebene, sondern auch auf der Ebene der Lehrpersonen, der Mitarbeiter/innen, der Eltern und der Schulleitung statt. Dabei sollte sich eine „wertschätzende Schulleitung“ im jeweiligen „Konfliktfall“ selbst kritisch prüfen, ob sie die erforderliche Kompetenz und Bereitschaft besitzt, bei aktuellen Konflikten *selbst* Angebote der Mediation und Konfliktklärung zu machen – oder ob es im Einzelfall u. U. angemessener ist, die Konfliktpartner an *externe* professionelle Stellen zu verweisen.

Hierbei spielt zweifellos auch die *Zahl* der an einem Konflikt beteiligten Personen eine Rolle. Grundsätzlich ist dabei zu unterscheiden zwischen Zweierkonflikten, Dreierkonflikten, Teamkonflikten, Gruppenkonflikten und Organisationskonflikten, die ebenfalls jeweils unterschiedlicher Herangehensweisen und Lösungsstrategien bedürfen. Bei Konflikten etwa, die das ganze „System“ einer Einzelschule betreffen, sollte sich eine „konfliktoffene Schulleitung“ nicht scheuen, professionelle *externe Mediatoren* hinzuzuziehen, die aus einer neutralen Außenperspektive in der Regel *effektiver* dazu beitragen können, die Schule als Ganzes tangierende Konflikte nachhaltig zu lösen bzw. die gesamte Organisation betreffende „Krisen“ erfolgreich zu bewältigen. Unabhängig davon, *wer* in einem solchen Falle das „Konflikt-“ bzw. „Krisenmanagement“ übernimmt, ist es wichtig, dass allen Konfliktparteien mit grundlegender *Wertschätzung*, *Achtung* und *Anerkennung* begegnet wird – auch bei unterschiedlichen Sichtweisen und gegensätzlichen Standpunkten. Hierzu gehört auch, dass *alle* an dem Konflikt Beteiligten offen und nicht wertend angehört und konstruktiv an der Konfliktlösung beteiligt werden. Nur unter dieser Voraussetzung können die Phasen der Konfliktbearbeitung erfolgreich durchlaufen werden, die in der Regel folgende Schritte enthalten: 1. Wahrnehmung, 2. Thematisierung, 3. Analyse, 4. Klärung, 5. Bearbeitung und 6. Lösung des Konflikts. Wie bereits erwähnt, erscheint es dabei sekundär, mit welchen *Methoden* schulische Konflikte gelöst werden – solange dies mit einer *Haltung* der grundlegenden *Anerkennung* des entstandenen Konfliktes und der *Wertschätzung* der beteiligten Personen geschieht, die eine „konfliktoffene Führung“ im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ zu leisten hat.

Ein weiteres wichtiges Element im Kontext der Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule ist eine offene und von Wertschätzung getragene „Feedbackkultur“, die nicht nur auf dem Papier besteht bzw. auf der Homepage der Schule proklamiert wird, sondern die für alle Beteiligten auf allen Ebenen des Schullebens eine lebendige und selbstverständliche Praxis darstellt. Hier ergeben sich weitere Herausforderungen für eine „konfliktoffene Führung“, wobei im Rahmen einer zeitgemäßen „wertschätzenden Schule“ darauf zu achten ist, dass kritisch-konstruktive und wertschätzende „Rückmeldungen“ zwischen den schulischen Akteuren keine „Einbahnstraßen“ sind, die etwa nur in einem hierarchischen „Top-down“-Modus eingesetzt werden können. Vielmehr handelt es sich bei kritisch-wertschätzenden „Rückmeldungen“ um eine erwünschte soziale Praxis, die durchaus nach allen Richtungen hin wirksam werden kann – also auch im Sinne einer „Bottom-up“-Intervention anwendbar ist – und somit prinzipiell auch zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen sowie zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen möglich ist. Hinsichtlich des Realisierungsgrades einer solchen wechselseitig konstruktiven, wertschätzenden „Rückmeldekultur“ zwischen den schulischen Akteuren ist nicht davon auszugehen, dass eine solche bereits an allen Schulen in ausreichendem Maße verwirklicht ist. Die Chancen und Potenziale einer solchen von „Wertschätzung“ getragenen „Feedbackkultur“, die sich gleichsam „auf Augenhöhe“ entfaltet, wobei sie auf der Authentizität des Einzelnen beruht und dem Wohlergehen aller dient, werden vermutlich in den Schulen der Gegenwart noch nicht überall in vollem Umfang genutzt. Insofern tun sich hier weitere Aufgaben und Chancen für eine „wertschätzende“ und „konfliktoffene Führung“ auf. In einem erweiterten Sinne kann über dieses konstruktive „Individualfeedback“ hinaus auch eine breiter angelegte wertschätzende „Selbstevaluation“ der gesamten Schule von der Schulleitung angeregt und gefördert werden, wobei auch hierbei der Grundsatz der „wertschätzenden Rückmeldung“ und der „Partizipation aller Betroffenen“ an einer „wertschätzenden Schule“ höchste Priorität haben sollte.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass eine „wertschätzende Schulleitung“ im Bereich des „Konfliktmanagements“ in der Schule über vielfältige Kompetenzen verfügen muss, die an den Schulen der Gegenwart noch nicht immer selbstverständlich vorhanden sind. Hierzu gehören die Bereitschaft und die Fähigkeit, Konflikte im Raum der Schule zunächst einmal unvoreingenommen wahrzunehmen, sie positiv anzuerkennen, sie offen zu benennen, sie unter Beteiligung aller Betroffenen fair zu bearbeiten und sie schließlich in einer die Sichtweise aller Beteiligten wertschätzenden Weise zu lösen. Ziel einer solchen „konfliktoffenen Führung“ muss es sein, Konflikte gewaltfrei zu lösen – und so zum sozialen Wohlbefinden aller beizutragen. An einer „wertschätzenden Schule“ ist ein solches faires „Konfliktmanagement“ von zentraler Bedeutung, als dessen Motor und Modell eine „konfliktoffene Führung“ durch die Schulleitung unverzichtbar ist. Eine nachhaltige Praxis der „Mediation“ und eine von Achtung getragene „Konfliktkultur“ müssen an einer „wertschätzenden Schule“ fest verankert sein. Nur so können „Konflikte“ und „Krisen“ als „Entwicklungschancen“ für die einzelnen pädagogischen Akteure, aber auch für alle anderen am Schulleben Beteiligten sowie für die Schule als Gesamtorganisation wahrgenommen und konstruktiv genutzt werden.

9. Salutogene Führung

Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich einer „wertschätzenden Schulleitung“ ist die Gesundheitsfürsorge für Lehrpersonen, schulische Mitarbeiter/innen sowie für Schülerinnen und Schüler am Arbeitsplatz „Schule“. Dieser Verantwortungsbereich ist unter dem Begriff der „Salutogenen Führung“ in die Fachliteratur eingegangen (vgl. SCHNEIDER 2014). In seinem gleichnamigen Buch stellt SCHNEIDER folgende These auf: „Schulqualität beginnt mit Lehrer*gesundheits“ (ebd., S. 1). Diese These steht durchaus im Einklang mit den bereits erwähnten „Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule“, welche die Kultusministerkonferenz der Länder im Jahr 2012 verabschiedet hat (KMK-Beschluss vom 15.11.2012, online unter: URL: <https://www.kmk.org> [Stand: 01.11.2017]). Hierin heißt es: „Die Schulleitungen haben in der Umsetzung des Gesundheitsmanagements und der Gesundheitsförderung im Rahmen der schulischen Personal- und Organisationsentwicklung eine zentrale Funktion und Verantwortung“ (ebd., S. 2). Dabei wird insbesondere die Verantwortung der Schulleitung für die Gesunderhaltung der *Lehrkräfte* ausdrücklich betont: „Im Hinblick auf die Gesundheit der Lehrkräfte und des sonstigen schulischen Personals kommt der Umsetzung der Maßnahmen der Arbeitssicherheit und des Gesundheitsschutzes eine besondere Bedeutung zu“ (ebd.). Da auf die salutogenetische Bedeutung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ im Hinblick auf die Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen bereits an anderer Stelle ausführlich Bezug genommen wurde (vgl. Kap. 4.1.2), sei der Fokus im Folgenden auf die „salutogenetische Führungsverantwortung“ von „wertschätzenden Schulleitungen“ gegenüber Lehrpersonen und anderen schulischen Mitarbeiter/innen gelegt.

Zunächst ist festzustellen, dass Gesundheitsförderung und Prävention nicht nur im Hinblick auf die Schüler/innen, sondern auch in Bezug auf die Lehrkräfte an heutigen Schulen zweifellos zu den vorrangigen Aufgaben einer „wertschätzenden Schulleitung“ gehören. Nach HUNDELOH, der sich in seiner Veröffentlichung ausführlich mit dem „Gesundheitsmanagement an Schulen“ auseinandersetzt, kommt in diesem Bereich den Schulleitungen eine „Schlüsselrolle“ zu, d. h.: „Ihre Aktivitäten bestimmen wesentlich die Gelingensqualität der Prävention und Gesundheitsförderung in einer Schule“, was durch empirische Studien vielfach belegt ist (vgl. HUNDELOH 2012, S. 60). Wenn man nun fragt, in welchen Bereichen die Gesundheits- und Präventionsförderung von „wertschätzenden Schulleitungen“ im Sinne einer „salutogenen Führung“ ansetzen und auf welche Weise sie erfolgen kann, so ist primär ein achtsamer Umgang mit den *Ressourcen* der Lehrerkolleg/innen und sonstigen pädagogischen Mitarbeiter/innen zu nennen. Da Lehrpersonen in besonderer Weise dem Risiko ausgesetzt sind, an einem „Burnout“ zu erkranken und vorzeitig dienstunfähig zu werden (vgl. HILLERT 2006; HILLERT/ SCHMITZ 2004; SCHAARSCHMIDT 2005; SCHAARSCHMIDT/KIESCHKE 2007; SCHAARSCHMIDT/FISCHER 2013; KÄSER/WASCH 2009), stehen Schulleitungen hier in einer erhöhten Verantwortung. So geht es bei einem „wertschätzenden Gesundheitsmanagement“ durch Schulleiter/innen primär darum, *aktiv* und *nachhaltig* zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden aller Mitarbeiter/innen am Arbeitsplatz „Schule“ beizutragen. Darüber

hinaus spielt die Frage eine zentrale Rolle, wie die „Arbeitsverhältnisse“ beschaffen sein müssen, „... damit persönliche Potenziale voll zur Wirkung kommen können“ (SCHAARSCHMIDT/ KIESCHKE/FISCHER 2017, S. 139f).

Dabei ist zunächst an ganz elementare *raumbezogene* Maßnahmen wie etwa die Verringerung der Lärmbelastung durch bauliche Schalldämmung, die Optimierung des physischen Wohlbefindens durch eine adäquate Regulation des Raumklimas und der Zimmertemperatur sowie die Einrichtung von *echten* Ruheräumen und Erholungsbereichen zu denken, in denen sich Lehrkräfte und andere Mitarbeiter/innen in den Pausenzeiten wirksam regenerieren können. Des Weiteren geht es im Rahmen einer „salutogenen Führung“ um die Schaffung gesundheitsfördernder *Zeitstrukturen* bei der Gestaltung des Tagesplans, des Wochenplans und des Jahresplans der Schulgemeinschaft, die ausreichend Pausen, Ruhephasen und Erholungsmöglichkeiten beinhalten – und dem üblichen „Zeitstress“ sowie der verbreiteten „Hetze“ an Schulen gezielt entgegenwirken. So sollte eine „wertschätzende Schule“ immer auch ein „Ort der Muße“ sein, in dem Menschen leben, atmen, wachsen und sich entfalten können. Eine „salutogenetische“ Schule ist keine „Lernfabrik“, in der unverträgliches „Fast-Food-Wissen“ jungen Menschen immer schneller, immer komprimierter und immer „unverdaulicher“ – gleichsam am „Fließband“ und im „Turbo-Tempo“ – durch „dauergestresste“ Lehrpersonen lustlos „verabreicht“ wird. Diese Metapher soll verdeutlichen, worum es bei einer „salutogenen Führung“ an der Schule im Kern geht: Es handelt sich um nicht weniger als das konsequente Bemühen, nicht nur *personell*, sondern auch *strukturell* eine Lernumgebung zu schaffen, in der nicht nur Schüler/innen in ihrem eigenen Rhythmus und in Muße lernen können, sondern in der auch Lehrer/innen in Ruhe ihre Arbeit tun können, wobei sie weder in permanenten Stress geraten noch gezwungen sind, ihre gesundheitlichen Ressourcen vorzeitig zu verbrauchen oder zu schädigen. Nur so können auch Lehrkräfte ihre Potenziale entfalten und weiterentwickeln – und sie im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schulpraxis fruchtbar werden lassen. Wer heutige Schulen kennt, weiß aus eigener Anschauung, dass dies bis in die Gegenwart hinein alles andere als eine Selbstverständlichkeit ist – trotz vieler anderslautender Bekundungen und Bemühungen, Schulen zu „gesundheitsfördernden“ und „salutogenen“ Orten umzugestalten. Ein Ernstnehmen der Aufgabe, die *Gesundheit* aller am Schulleben Beteiligten *wertzuschätzen* und deren Erhalt und Förderung im Rahmen der zeitlichen und räumlichen Gestaltungsmodalitäten auch tatsächlich in angemessener Weise zu berücksichtigen, birgt somit über den salutogenetischen Effekt hinaus für die Schulen der Gegenwart *auch* die Chance, wieder ein Stück weit zu *den „Orten der Muße“ (scholé)* zu werden, als die sie im ursprünglichen Wortsinne einmal gemeint waren.

Insofern sind innerschulische oder auch externe Fortbildungsangebote für Lehrpersonen zum „Stressmanagement“ bzw. „Stressabbau“ zwar durchaus zu begrüßen; sie weisen jedoch andererseits auf gravierende Missstände an den Schulen der Gegenwart hin, die in der überwiegenden Mehrzahl offenbar eher *keine* salutogenen Orte sind. Und so bleibt die Forderung unverändert aktuell, dass Schulleitungen im Sinne einer „salutogenen Führung“ gemeinsam mit allen am Schulleben Beteiligten kontinuierlich darauf hinarbeiten sollten, die vielfältigen *Belastun-*

gen von Lehrpersonen am Arbeitsplatz „Schule“ deutlich zu mindern. Dies betrifft nicht nur die physischen und psychischen, sondern auch die zeitlichen und strukturellen Belastungen durch eine Überfrachtung der Lehrenden mit komplexen Aufgaben, die im Lehreralltag von vielen Lehrpersonen nur mit Mühe zu bewältigen sind.¹³⁷ Es ist wohl kein Zufall, dass – wie bereits erwähnt – gerade in dieser Berufsgruppe die Zahl der „Burnout-Fälle“ überdurchschnittlich hoch ist; dieses gegenwärtig immer noch feststellbare Phänomen hat vermutlich systembedingte Ursachen, die nicht zuletzt in dem verbreiteten Mangel an „salutogener Führung“ in den Schulen der Gegenwart zu suchen sind.

In ihrem Buch zum Thema „Lehrergesundheit“ bezeichnen HARAZD/GIESKE/ROLFF die Förderung derselben als „neue Aufgabe der Schulleitung“ (vgl. HARAZD/GIESKE/ROLFF 2009). Befunde aus der Schulforschung haben deutlich gemacht, dass Lehrerkollegien an Schulen unterschiedlich stark belastet sind, wobei neben den gesetzlich vorgegebenen Rahmenbedingungen auch der Schulleitung in diesem Kontext eine wichtige Rolle zukommt (vgl. ebd., S. 15ff). Diese erschöpft sich nicht allein in einem wertschätzenden Kommunikationsstil, sondern umfasst ebenso die Aufgabe der salutogenen Gestaltung des Arbeitsfeldes „Schule“. So zeigen die Autoren anhand empirischer Studien auf, wie Belastungen von Lehrkräften durch ein „gesundheitsförderliches Leitungshandeln“ abgebaut werden können (vgl. ebd., S. 125ff). Somit kann eine aktive Gesundheitsvorsorge, die immer auch durch die Schulleitung getragen und unterstützt werden muss, wenn sie wirksam sein soll, als wichtiges Qualitätsmerkmal einer „wertschätzenden Schule“ betrachtet werden, in der die Gesundheit der Lehrkräfte als kostbare Ressource geachtet und geschützt wird.

Auch SCHNEIDER stellt in seiner Veröffentlichung zum Thema „Salutogene Führung“ fest, dass es eine wesentliche Aufgabe von Schulleitungen sei, „sich selbst und das Kollegium möglichst gesund zu erhalten“ und aktiv für das Ziel einer „gesunden Schule“ einzutreten (SCHNEIDER 2014). Für den Autor ist „Lehrergesundheit“ die Basis für eine positive Schulentwicklung, welche nur auf der Grundlage einer „gesunden Führungskultur“ gelingen kann. Dabei sollte der Fokus von der Frage: „Was macht Lehrpersonen krank?“ im Sinne einer „salutogenen Führung“ auf die Frage verlagert werden: „Was hält Lehrpersonen gesund?“ bzw. „Was kann die Schulleitung dazu beitragen?“ (ebd., S. 8). Hier tut sich zweifellos ein breites Aufgabenfeld für Schulleitungen auf, die sich der „Lehrergesundheit“ in wertschätzender Weise annehmen wollen. Außer den bereits beschriebenen Maßnahmen zur räumlichen, zeitlichen und strukturellen Verbesserung der Arbeitssituation von Lehrkräften ist hier insbesondere an salutogenetische Unterstützungsangebote für Lehrer/innen zu denken, die z. B. die Themenbereiche „Work-Life-Balance“, „Belastungsmanagement“, „Stressmanagement“, „Entspannungskompetenz“, „Acht-

137 Studien über die reale Arbeitszeit von Lehrkräften mit vollem Deputat kommen zu dem Ergebnis, dass bei Lehrkräften unterschiedlicher Schularten von einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 43 bis 50 Stunden auszugehen ist (vgl. HARAZD/GIESKE/ROLFF 2009, S. 16). Viele Lehrkräfte geben an, jedes oder fast jedes Wochenende zu arbeiten, so dass die Zeit der Regeneration bei vielen Lehrpersonen gering ist. Dem entspricht eine überdurchschnittlich hohe Rate an Frühpensionierungen im Lehrerberuf (vgl. ebd., S. 17).

samkeitstraining“, „Selbstmanagement“ oder „Zeitmanagement“ betreffen, aber auch an gezielte Präventionsmaßnahmen im Bereich von „gesunder Lebensführung“ und „Suchtprävention“ sowie an individuelle Maßnahmen zur stufenweisen Wiedereingliederung nach längerer Krankheit. Schließlich muss eine „salutogene Führung“ auch für die Sicherheit und physische Unversehrtheit des pädagogischen Personals sorgen, was z. B. durch effektive Brandschutzmaßnahmen, aber auch durch Amok-Frühwarnsysteme, Anti-Terror-Vorkehrungen, Sicherheitszonen und andere gewaltpräventive Schutzmaßnahmen erfolgen kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die „salutogene Führung“ ein unverzichtbarer Bestandteil einer „wertschätzenden Schule“ ist, wobei der Schulleitung in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung zukommt. Ein grundlegender Perspektivwechsel von der Frage, „was krank macht“, zu der Suche nach dem, „was gesund erhält“, tut hier zweifellos Not. Im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ sollte eine „salutogene Leitung“ stets darauf bedacht sein, der Gesunderhaltung der Schüler/innen, aber auch der Lehrpersonen und des übrigen Personals einen hohen Stellenwert einzuräumen. Nur so kann die Schule ihrem Auftrag gerecht werden, eine in jeder Hinsicht aktiv „gesundheitsfördernde“ Organisation zu sein, in welcher dem kostbaren Gut der „Gesundheit“ aller am Schulleben Beteiligten höchste Wertschätzung entgegengebracht wird.

10. Transparente Führung

Last but not least sollte eine „wertschätzende Schulleitung“ größtmögliche *Transparenz* hinsichtlich aller die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungen, Prozesse und Gestaltungen schaffen. Die Notwendigkeit einer „transparenten Führung“ ergibt sich zum einen aus dem demokratischen Recht aller am Schulleben Beteiligten auf Partizipation und Mitbestimmung bei allen wichtigen Belangen der „Schule“ als Gesamtorganisation, zum anderen aber auch aus der Erfordernis, über alle wesentlichen organisatorischen, inhaltlichen, formalen und rechtlichen Strukturen und Abläufe an der Schule umfassend informiert zu sein. Transparenz ermöglicht somit Orientierung und schafft Handlungssicherheit; ein Mangel an Transparenz erzeugt Unsicherheit und Desorientierung. Eine Schulleitung, die das Bedürfnis aller Beteiligten nach Sicherheit und Orientierung respektiert und anerkennt, sorgt dafür, dass die Komplexität von Prozessen und Strukturen an einer Schule für jede/n Einzelne/n überschaubar und bewältigbar bleibt.

Eine „transparente Führung“ durch die Schulleitung beinhaltet die klare und eindeutige Kommunikation von Erwartungen, Anforderungen, verbindlichen Regelungen, organisatorischen Abläufen und gemeinsam vereinbarten Zielorientierungen, die an einer Schule Gültigkeit haben. Eine mangelnde oder schlecht funktionierende Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium, eine fehlende Kooperation zwischen den Verantwortungsträgern oder ein ungenügender Informationsaustausch zwischen den Beteiligten sind häufige Störungsquellen im Schulalltag, die durch transparente, klare und nachvollziehbare Strukturen und Abläufe innerhalb des Gesamtsystems „Schule“ vermieden werden können. Dies beinhaltet auch die Verpflichtung der Schulleitung zur regelmäßigen und gründlichen *Infor-*

mation aller Beteiligten über organisatorische, pädagogische und fachbezogene schulinterne Prozesse und Vereinbarungen, die von der Gesamtlehrerkonferenz und der Schulkonferenz als verbindlich festgelegt wurden. Darüber hinaus obliegt es einer „wertschätzenden Schulleitung“, das Lehrerkollegium umfassend über aktuelle bildungspolitische Richtlinien, neue kultusministerielle Erlasse, relevante Verwaltungsvorschriften und allgemeine Tendenzen der Schulentwicklung aufzuklären. Nur so können alle pädagogischen Akteur/innen von Anfang an bei der schulinternen Umsetzung von wichtigen Entwicklungsvorhaben konstruktiv mitwirken. Hierbei sollten alle Entscheidungsprozesse nach einem transparenten Verfahren erfolgen, in dessen Mittelpunkt die „Wertschätzung“ der Sichtweise und die „Anerkennung“ der Kompetenz jeder einzelnen Lehrperson steht.

Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass eine „wertschätzende Schulleitung“ durchgängig *Transparenz* hinsichtlich anstehender Entwicklungsaufgaben, geplanter Arbeitsschwerpunkte, wichtiger Entscheidungsprozesse, grundlegender Abläufe, methodischer Verfahrensweisen und besonderer schulischer Projekte schafft, die es allen am Schulleben Beteiligten – insbesondere dem Lehrerkollegium – ermöglicht, sich in allen Bereichen kompetent und kreativ mit einzubringen. Ein transparenter, klarer, verbindlicher und wertschätzender Führungsstil gibt den pädagogischen Akteur/innen ausreichend Raum für eigenverantwortliches, aktives und kreatives Handeln. Dabei ist den Lehrpersonen grundsätzlich bewusst, wo pädagogische Gestaltungsfreiräume an der Schule vorhanden sind – und wo diese ggf. an Grenzen stoßen, die durch schulinterne Regelungen gesetzt sind. Im günstigen Fall werden diese Regelungen als sinnvoll und konsistent mit den übergeordneten pädagogischen Zielen der Schule erlebt – und somit von allen Beteiligten mitgetragen. Dies ist jedoch prinzipiell nur dann möglich, wenn das Schulleitungshandeln dem Prinzip der „transparenten Führung“ folgt, das es allen Betroffenen ermöglicht, zu aktiv Beteiligten zu werden.

Auch die bildungswissenschaftliche Forschung hat sich in den letzten Jahren verstärkt mit der Frage des „Führungsstils“ von Schulleitungen beschäftigt. So stellen etwa SCHRATZ et al. im Hinblick auf die Entwicklung eines zeitgemäßen Verständnisses von „Führung“ im Kontext von Schule fest: „Ziel“ sei es, „ein Führungsverständnis zu entwickeln, das von Klarheit und Transparenz getragen ist“ (SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 29). Dem entspreche ein „Führungsstil“, der auf „Wertschätzung“, „Dialog“ und „geteilter Verantwortung“ beruhe (ebd.). Zu den Aufgaben zeitgemäßer Leitungspersonen gehöre es dabei auch, dass sie „inspirieren, Klarheit schaffen und motivieren“, wobei bürokratische Detailregelungen gegenüber diesen zentralen Führungsaufgaben ggf. hintangestellt werden müssten (ebd.). Auch im Kontext der Schaffung von „Transparenz“ geht es also in erster Linie darum, Arbeitsprozesse auf das Wesentliche zu fokussieren und kreative Potenziale bei allen Beteiligten zu wecken und freizulegen, die unter einer allzu bürokratischen oder gar autoritären „Führung“ brach liegen. Da die bestmögliche Förderung der individuellen „Potenzialentfaltung“ aller beteiligten Personen eines der obersten Ziele einer „wertschätzenden Schule“ ist, liegen in diesem Bereich m. E. große Chancen für die Schulen der Gegenwart. Diese können jedoch nur dann konstruktiv genutzt werden, wenn über grundsätzliche und richtungsweisende schulische Maßnahmen unter Beteiligung

aller Akteure gemeinsam entschieden wird. Hierfür muss eine die Beiträge aller Akteure „wertschätzende Schulleitung“ *transparente* und *nachvollziehbare Strukturen* schaffen, innerhalb derer eine umfassende Meinungs- und Willensbildung des Lehrerkollegiums und der Schulgemeinschaft zu allen die Schule als Ganzes betreffenden Entwicklungen und Entscheidungen stattfinden kann. Somit ermöglicht eine „transparente Führung“ eine strukturierte und motivierte Beteiligung aller Verantwortungsträger an der Gestaltung der Schule als Gesamtorganisation.

Schließlich zeichnet sich eine an „Transparenz“ orientierte Schulleitung durch Ehrlichkeit, Offenheit und Authentizität in ihrem professionellen Handeln aus, die es den Mitarbeiter/innen leicht macht, zu wissen, woran sie sind. Nachvollziehbarkeit, Vorhersehbarkeit und Verbindlichkeit des Verhaltens der Schulleitung ermöglichen den Aufbau von *Vertrauen* seitens der pädagogischen Akteur/innen, aber auch aller anderen am Schulleben Beteiligten. Hierzu gehört auch die *Verschwiegenheit* der Schulleitung bei Angelegenheiten, welche die Privatsphäre der Mitarbeiter/innen betreffen. Transparenz, Klarheit und Zuverlässigkeit der Schulleitung sind somit notwendige Voraussetzungen dafür, dass Mitarbeiter/innen, Eltern und Schüler/innen *vertrauensvolle Beziehungen* zu den Leitungspersonen und auch untereinander aufbauen können, die auf gegenseitiger „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ beruhen. Insofern ist die „transparente Führung“ ein unverzichtbarer Bestandteil und eine wichtige Gelingensbedingung für eine „wertschätzende Schule“, ohne die eine solche schlechterdings nicht vorstellbar ist.

Zum Schluss soll nun noch ein kurzes Resümee folgen, das die in diesem Kapitel entfalteten „zehn Aspekte einer wertschätzenden Führung“ in der Schule nochmals zusammenfassend darstellt. Die vorangegangenen Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass „Führung“ in der Schule der Gegenwart nicht mehr im traditionellen Sinne eines autoritären „Durchregierens“ einer mit nahezu unbegrenzten Macht- und Entscheidungsbefugnissen ausgestatteten einzelnen „Leitungsperson“ vollzogen werden kann, sondern als ein *demokratisches Instrument* verstanden werden muss, das von einer grundlegenden „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ der Ideen und Potenziale aller am Schulleben beteiligten Personen mit ihren jeweils besonderen Begabungen und Befähigungen ausgeht – und diesen im Rahmen umfassender Partizipation systematisch zur Entfaltung verhilft. Eine so verstandene „wertschätzende Führung“ einer Schule geht von der „Würde“ eines jedes Menschen aus und „steuert“ die Organisation in keinem Fall über die Köpfe der pädagogischen Akteur/innen hinweg. In diesem Sinne formuliert ALTRICHTER treffend: „Steuerung‘ ist nicht identisch mit ‚Top-down-Durchgriff‘“ (ALTRICHTER 2011, S. 2). Vielmehr muss für eine alle schulischen Mitarbeiter/innen aktiv einbeziehende Schulleitung heute der Grundsatz gelten: „Steuerung‘ drückt sich in der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren aus“ (ebd., S. 3). Die eher *moderierende* Rolle einer Schulleitungsperson ermöglicht hierbei ein hohes Maß an Partizipation aller am Schulleben Beteiligten, die der Idee einer „demokratischen Führung“ im Raum der Schule entspricht. Nur unter dieser Voraussetzung können innovative Impulse und kreative Potenziale „von der Basis“ her in umfassender Weise gewürdigt, freigesetzt und entfaltet werden, ohne die eine jede/n Einzelne/n wertschätzende und partizipative Schulentwicklung nicht möglich ist.

Des Weiteren hat die vorausgegangene Analyse verdeutlicht, dass eine „wertschätzende Schulleitung“ ein hohes Maß an „Führungskompetenz“ benötigt, die sich in unterschiedlichen Bereichen entfaltet. Hier ist insbesondere an folgende Aspekte von „Führung“ zu denken, ohne die eine „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule nicht gelingen kann: *Achtsamkeit, Zielbezogenheit, pädagogische Ausrichtung, Innovationsbereitschaft, Partizipationsförderung, Kooperationsbereitschaft, Dialogik, Konfliktoffenheit, salutogenetische Orientierung und Transparenz* der Führung. Auch SCHRATZ et al. betonen, dass „Leadership“ im Schulbereich vielfältige „Kompetenzen“ voraussetzt, die darauf ausgerichtet sein müssen, individuelle und organisationale Entwicklungen anzuregen, den Wandlungsprozessen eine Richtung zu geben und ein starkes Engagement der einzelnen Akteur/innen auszulösen (vgl. SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 30). Die Autoren heben hervor, dass die Führungskompetenzen von Schulleiter/innen über reine „Managementkompetenzen“ hinausgehen (vgl. ebd.). Es spricht vieles dafür, dass diese These zutreffend ist – allein schon aufgrund der Tatsache, dass es in Schulen, anders als in Wirtschaftsunternehmen, weder um materielle „Wertschöpfung“ noch um betriebliche „Profitmaximierung“ geht, sondern immer um die ganzheitliche Bildung, Entwicklung, Förderung und „Wertschätzung“ von *Menschen* verschiedenen Alters, unterschiedlicher Herkunft, mit vielfältigen Begabungen und mit diversen Persönlichkeitseigenschaften in ihren je individuellen Lebenskontexten. „Humanistische“ Ziele wie diejenigen, die einer zeitgemäßen Bildungseinrichtung zugrunde liegen, können nur erreicht werden mit einem Führungsstil, der auf Wertschätzung, Dialogik, Kommunikation, Kooperation, Partizipation, Konfliktoffenheit und Transparenz setzt.

Angesichts der komplexen Aufgabenfülle und der divergierenden Ansprüche, die an Schulleitungen in den Schulen der Gegenwart gestellt werden, ist die Realisierung einer „wertschätzenden Führung“ an heutigen Schulen keine leicht zu bewältigende Aufgabe. Wenn Schulleiter/innen gefragt werden, was sie am meisten belastet, so wird neben der „Quantität der Arbeitsbelastung“, der Belastung durch „schulorganisatorische Reformen“, den „Schwierigkeiten bei den sozialen Kontakten“ mit Eltern oder Kolleg/innen, den „Problemen mit dem Zeit- und Selbstmanagement“, der „unzureichenden Unterstützung durch vorgesetzte Dienststellen“ und den „fehlenden finanziellen Ressourcen“ häufig auch die „mangelnde Anerkennung und Wertschätzung“ genannt (SCHNEIDER 2014, S. 5). Da das Bedürfnis nach „Akzeptanz“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ bei *allen* Menschen – unabhängig von ihrer Position – vorhanden ist, sollten an einer „wertschätzenden Schule“ auch die Schulleitungen *selbst* in die „Kultur der Wertschätzung und Anerkennung“ einbezogen werden, genauso wie jede andere Person, die – in welcher Funktion auch immer – an der Schule arbeitet oder zur Schulgemeinschaft gehört (vgl. Kap. 2.2.4: Wertschätzung als Grundbedürfnis).

Dennoch kommt der Schulleitung an einer „wertschätzenden Schule“ eine besondere Rolle zu, die sich mit MEYER wie folgt beschreiben lässt: „Schulleiter/innen müssen das, was sie von ihren Lehrern im Umgang mit ihren Schülern erwarten, selbst praktizieren“ (MEYER 2011, S. 4). Oder anders formuliert: „Erfolgreiches Schulleitungshandeln folgt den gleichen Prinzipien, die auch die Arbeit im Klassenzimmer leiten sollen“ (ebd.). Bezogen auf eine „Kultur der Wertschätzung“

an der Schule bedeutet dies, dass die Realisierung einer solchen „Wertschätzungskultur“ – nicht zuletzt durch ein in dieser Hinsicht *modellhaftes* Schulleiterhandeln – sich stets an denjenigen Prinzipien orientieren sollte, die auch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ gelten und die im Rahmen der vorliegenden Studie ausführlich entfaltet wurden (vgl. insbesondere Kap. 2.6.3, Kap. 3.1.4, Kap. 3.2.4, Kap. 4.2.1 und Kap. 4.2.2). Nur so kann eine „wertschätzende Schule“ glaubhaft und konsistent gestaltet werden.

Abschließend seien noch einmal SCHRATZ et al. zitiert, deren Ausführungen in besonderer Weise verdeutlichen, dass es in den Schulen und Schulbehörden der Gegenwart auf mutige, kreative und innovative Leitungspersonen ankommt, die ein persönliches und pädagogisches *Profil* zeigen und eine Schule in wertschätzender, offener und unkonventioneller Art und Weise führen. „Reformen benötigen lebendige Schulen und Behörden mit einem neuen Führungsverständnis. Leadership braucht Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion“, stellen die Autoren fest (SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 29). Eine solche offene, kreative, innovative, kooperative und alle Beteiligten in gleicher Weise „wertschätzende Schulleitung“ zählt zweifellos zu den tragenden „Säulen“ einer zeitgemäßen „wertschätzenden Schule“, ohne die eine solche nicht realisiert werden kann.

SÄULE 8: Wertschätzende Schulentwicklung

Im Folgenden sollen nun *Aspekte* und *Wege* einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ thematisiert werden, die im Rahmen der Etablierung einer „Pädagogik“ bzw. „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule wichtig sind. Da die *Schulentwicklung* – im Sinne der pädagogischen, unterrichtlichen und organisationsbezogenen Weiterentwicklung der jeweiligen *Einzelschule* – zu den zentralen Aufgabenfeldern von Schulen der Gegenwart gehört, sei diesem Bereich eine eigene „Säule“ gewidmet.

So sollen nun zunächst einige *Aspekte von Schulentwicklung* erörtert werden, die im Kontext der Realisierung einer „wertschätzenden Schule“ relevant sind. Hierzu zählen insbesondere die Bereiche der *Leitbild- und Schulprogrammentwicklung*, da diese bei der Verankerung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule eine entscheidende Rolle spielen. In engem Zusammenhang mit diesen Aspekten steht die Frage, wie eine von „Wertschätzung“ aller am Schulleben Beteiligten getragene *Konsensbildung* in der Schule gestaltet werden kann, bei der alle Seiten in wertschätzender Weise partizipieren können. Hierbei wird insbesondere zu prüfen sein, welchen Prinzipien eine „wertschätzende Konsensbildung“ folgen sollte, die den Grundideen einer „wertschätzenden Schule“ entspricht und zu deren Verwirklichung beiträgt.

In einem weiteren Schritt sollen dann *Wege der Schulentwicklung* aufgezeigt werden, wobei im Rahmen dieses Kapitels ausschließlich die „Einzelschule“ auf der *Mikro- und Mesoebene* des Schulwesens im Fokus stehen soll. Die Frage nach einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ auf der *Makroebene* des Bildungswesens soll im Zuge dieser Erörterung der „Säulen einer wertschätzenden Schule“ zunächst ausgeklammert bleiben – und erst im abschließenden Kapitel 5 dieser Studie nochmals aufgegriffen werden. Hier soll nun also zunächst der Frage nachgegangen

werden, welche Wege gangbar sind, wenn es darum geht, eine „Pädagogik“ bzw. „Kultur der Wertschätzung“ an einer *Einzelschule* zu verwirklichen. Dabei ist zuerst an eine *wertschätzende Personalentwicklung* zu denken, in deren Rahmen die pädagogischen Akteur/innen einer Schule in umfassender und nachhaltiger Weise Kompetenzen erwerben bzw. erweitern können, welche für die Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von Bedeutung sind (vgl. Kap. 4.2.2 und Kap. 4.2.4). Schließlich soll dann noch gefragt werden, welche *Schritte* auf dem Weg der Schule zu einer „wertschätzenden Organisation“ möglich sind – und welche Grundideen auf dem gemeinsamen Weg einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ zur Geltung kommen sollten.

8.1 Aspekte der Schulentwicklung

*„Es gibt keinen günstigen Wind für den, der nicht weiß,
in welche Richtung er segeln will.“*

*Wilhelm von Oranien-Nassau (1533-1584)*¹³⁸

Über „Schulentwicklung“ im Sinne einer „Entwicklung von Einzelschulen“ ist in den vergangenen Jahrzehnten im Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaft viel geschrieben, viel geforscht und viel diskutiert worden. Nachdem die empirische Schulforschung im englischsprachigen Raum bereits gegen Ende der 1970er und in den 1980er Jahren zu der Erkenntnis gelangt war, dass die Unterschiede *zwischen* einzelnen Schulen *derselben* Schulart deutlich größer und für die Schulqualität relevanter sind als die Unterschiede zwischen Schulen *verschiedener* Schultypen bzw. Schularten (vgl. RUTTER et al. 1979; EDMONDS 1982; PURKEY/SMITH 1989 u. a.), rückte die „Einzelschule“ als „pädagogische Handlungseinheit“ bzw. als „pädagogische Gestaltungsebene“ seit den späten 1980er und frühen 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum verstärkt in den Vordergrund des erziehungswissenschaftlichen Interesses (vgl. FEND 1986, 1988, 1994 und 2001; AURIN 1991; STEFFENS/BARGEL 1993 und 2016; ROLFF 1984, 1995, 2007, 2010 und 2016 u. a.). Seit den 1990er Jahren traten vor allem Fragen der „Schulqualität“ in den Mittelpunkt des bildungswissenschaftlichen Forschungsinteresses, wobei diese auf allen Ebenen des Schulwesens untersucht und betrachtet wurden: 1. auf der *Makroebene* der organisatorisch-rechtlichen „Rahmenbedingungen“, die von den Kultusministerien politisch verantwortet und den Schulen als verbindlicher Handlungsrahmen vorgegeben werden; 2. auf der *Mesoebene* der „Einzelschule“ als Gesamtorganisation mit ihren besonderen Regelungen, die in der Verantwortung der Schulleitung, der Lehrerschaft, der pädagogischen Mitarbeiter/innen, der Elternschaft und zum Teil auch der Schülerschaft liegen; und 3. auf der *Mikroebene* des „Unterrichts“ der einzelnen Lehrpersonen im Fachraum oder im Klassenzimmer,

138 Dieses Zitat wird dem niederländischen Staatsmann WILHELM VON ORANIEN-NASSAU zugeschrieben, einem politischen und religiösen Freiheitskämpfer, der von 1533-1584 lebte. Quelle: Online unter URL: <https://www.apophorismen.de/zitat/57783> [Stand: 04.11.2017].

der auch heute noch als die Kernaufgabe von Schule und als die unmittelbarste Einflussebene auf die konkreten schulischen Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden kann (vgl. hierzu FEND 2001, S. 14f).

Wenn im Rahmen dieses Kapitels über die „Säulen“ einer „wertschätzenden Schule“ von „*Schulentwicklung*“ gesprochen wird, so bezieht sich dieser Begriff ausschließlich auf die *Mesoebene* der Einzelschule als Organisation sowie auf die *Mikroebene* des Unterrichts durch Lehrpersonen. Auf die *Makroebene* der übergeordneten rechtlichen Rahmenbedingungen soll dagegen – wie bereits erwähnt – erst im folgenden Kapitel eingegangen werden (vgl. Kap. 5), da dieser Aspekt den Rahmen der „wertschätzenden Einzelschule“ überschreiten würde, um die es in *diesem* Teilkapitel schwerpunktmäßig geht. „Schulentwicklung“ auf der Ebene der „Einzelschule“ wird im Rahmen des „Drei-Wege-Modells“ von ROLFF als ein *mehrdimensionaler Prozess* verstanden, der sich auf drei Ebenen und in drei Formen realisieren lässt: als „Organisationsentwicklung“, als „Unterrichtsentwicklung“ und als „Personalentwicklung“ (vgl. ROLFF 2016, S. 14ff). Hier soll nun der Fokus zunächst auf ausgewählte Aspekte im Rahmen der *Organisationsentwicklung* gelegt werden, welche für die Entwicklung einer Schule hin zu einer „wertschätzenden Organisation“ m. E. von zentraler Bedeutung sind. Die nun folgenden Überlegungen sollen beginnen mit der Frage nach den Chancen und den Grenzen einer Entwicklung von „Leitbildern“ und „Schulprogrammen“ für die Etablierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an Schulen. Eine solche „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung“ kann als wesentliches Element einer *zielorientierten* und alle Beteiligten *wertschätzenden* Schulentwicklung verstanden werden, weshalb ihr nun ein eigenes Unterkapitel gewidmet sei.

1. „Wertschätzung“ in der Leitbild- und Schulprogrammentwicklung

Eine Schule, die sich auf den „Weg“ macht, sich selbst in systematischer und partizipativer Weise auf unterschiedlichen Ebenen weiterzuentwickeln, sollte sich zunächst Rechenschaft darüber ablegen, zu welchem „Ziel“ diese Reise führen soll. Hierzu sind komplexe Beteiligungs- und Verständigungsprozesse notwendig, die im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ sorgfältig geplant und professionell durchgeführt werden müssen. Es wird hierbei unverzichtbar sein, auf eine breite „Partizipation“ aller am Schulleben Beteiligten sowie auf die gemeinsame Suche nach einem weitgehenden „Konsens“ hinzuarbeiten. Die mit der Problematik der „Konsensbildung“ verbundenen Implikationen sollen im nächsten Unterkapitel thematisiert werden; hier soll es nun zunächst um mögliche *inhaltliche Orientierungen* im Rahmen der „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung“ gehen, die ja im Rahmen der „Schulentwicklungsprozesse“ seit der Jahrtausendwende von allen Schulen geleistet werden muss – und an den meisten Schulen hierzulande bereits weitgehend etabliert ist.

Vorweg eine kurze Begriffsklärung: Der Begriff des „*Leitbildes*“, der ursprünglich aus dem Bereich der Wirtschaft und Verwaltung stammt und seit den 1990er Jahren verstärkt auf den Bildungsbereich übertragen wurde, fasst die wesentlichen Ziele und Wertvorstellungen einer Schule kurz und prägnant zusammen. Im „Leitbild“ einer Schule werden nach PHILIPP/ROLFF „... die Grundideen artikuliert, nach denen sich eine Schule ausrichten will, nach innen wie nach außen“ (PHI-

LIPP/ROLFF 2004, S. 19). So sollte ein „Leitbild“ der „... Ausdruck des gemeinsamen Grundes und des Zukunftswillens einer Schule“ sein (ebd.). Es ist „kurz gefasst und pointiert formuliert“ (ebd.). Ein solches schulisches „Leitbild“ kann nur von der je individuellen Einzelschule entwickelt werden; es ist sozusagen ein Unikat. PHILIPP/ROLFF fassen diesen Sachverhalt mit folgenden metaphorischen, aber durchaus treffenden Worten zusammen: „Ein Leitbild kann man nicht von anderen übernehmen, man muss es selbst gebären“ (ebd.). Dies stellt die Schulen der Gegenwart vor nicht unerhebliche Herausforderungen, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

Meist in einem Atemzug mit dem Begriff des „Leitbildes“ wird derjenige des „Schulprogramm“ genannt, der sich etwa wie folgt definieren lässt: „Das Schulprogramm ist das Programm zur Realisierung der Leitsätze“ (ebd., S. 20). Im Unterschied zum Leitbild zeichnet es sich durch größere „Ausführlichkeit“ und einen stärkeren „Konkretisierungsgrad“ aus (ebd., S. 19). Eine treffende Charakterisierung des Begriffs „Schulprogramm“ findet man bereits in den Grundschulrichtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen von 1985: „Das Schulprogramm spiegelt die pädagogische Grundorientierung des Kollegiums wider und ist zugleich Ausdruck der gemeinsamen Verantwortung aller Lehrerinnen und Lehrer und der Eltern für ihre Schule“ (Grundschulrichtlinien des Landes NRW, 1985, S. 12; vgl. ebd.). Man könnte auch sagen, dass das „Schulprogramm“ der einzelnen Schule ihr „individuelles Gesicht“ gibt (ebd.) – zumindest von der Programmatik her. Für HOLTAPPELS kann das „Schulprogramm“ ein wirksames „Entwicklungsinstrument“ für die Einzelschule sein – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass es auf der Basis einer „systematischen Entwicklungsarbeit“ und einer „konzeptionellen Fundierung“ vor Ort entwickelt wurde (vgl. HOLTAPPELS 2010, S. 272). Ein „Schulprogramm“ an sich ist also noch kein Garant für gelungene Schulentwicklung.

Unter dem Begriff „Schulprofil“ wird im Allgemeinen die tatsächliche und besondere Beschaffenheit bzw. Charakteristik einer Einzelschule verstanden, also quasi deren „besondere Farbe“, ihr individueller „Ruf“ sowie ihre spezifischen „Eigenarten“ (PHILIPP/ROLFF 2004, S. 19). Ein „Profil“ hat in diesem Sinne jede Schule in gewisser Weise immer schon; ein „Programm“ hingegen, das die Schulentwicklung zielgerichtet und planvoll steuern kann, muss sie sich erst geben. Im Idealfall entspricht das tatsächliche „Schulprofil“ mehr oder weniger den pädagogischen und philosophischen Vorstellungen, die im „Schulprogramm“ entwickelt worden sind. PHILIPP und ROLFF zählen eine Reihe „guter Gründe“ für die Erstellung eines „Schulprogramms“ auf, von denen die wichtigsten hier im Überblick genannt seien, da sie auch für eine „wertschätzende Schulentwicklung“ von Bedeutung sind. Ein „Schulprogramm“ kann nach Auffassung der Autoren ein „Anlass zum Aufbruch“ einer Schule aus Lethargie, Frustration oder Stillstand sein; es kann der „Standortbestimmung in stürmischen Zeiten“ dienen; es kann zum „Anlass für [einen] pädagogischen Diskurs“ werden und einen „Ort für Wertediskussionen“ bieten; es kann ein „Rahmen für Vielfalt“ sein, wobei es immer auch um eine „gemeinsame Ausrichtung“ der schulischen Arbeit geht; es kann zu „Synergie“-Effekten durch verstärkte Kooperation führen; es kann das „Wir-Gefühl“ stärken und zur „Identifikation mit der Schule“ beitragen; es kann „Beteiligung und gemeinsame Verantwortung“ stärken und es kann ein „Maßstab für

Rechenschaft“ im Rahmen systematischer Evaluationsprozesse sein (ebd.). Schließlich dient ein „Schulprogramm“ auch der „Außendarstellung“ der Schule – und kann als ein „Ausdruck des Ethos, des professionellen Selbstverständnisses“ der Schule verstanden werden (ebd.).

Wenn man nun fragt, wie sich pädagogische Zielvorstellungen legitimieren lassen, die eine Schule in ihr „Leitbild“ aufnimmt, so ist zunächst festzustellen, dass die darin enthaltenen Wertvorstellungen in grundsätzlichem Einklang mit dem *Grundgesetz* und der jeweiligen *Landesverfassung* stehen müssen. Die in diesen rechtsverbindlichen Vorgaben enthaltenen *ethischen* Grundprinzipien – wie etwa die Beachtung der unantastbaren „Würde“ aller Menschen, aber auch das Recht auf umfassende „Förderung“ jedes Kindes und Jugendlichen gemäß seinen individuellen Möglichkeiten und Potenzialen – bilden somit die unverrückbare Grundlage jeglicher „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung“ und zeigen zugleich die Grenzen der einzelschulischen Gestaltungsfreiheit auf. Wenn also etwa eine Schulgemeinschaft es beispielsweise als ihr „Leitziel“ betrachten bzw. proklamieren würde, Menschen mit besonderen Merkmalen wie Flucht- oder Migrationshintergrund, besonderem kulturellem oder religiösem Hintergrund, bestimmter ethnischer oder sozialer Herkunft, besonderer Begabung oder Behinderung oder mit sonstigen Differenzmerkmalen zu ignorieren, zu diskriminieren oder vom schulischen Bildungsangebot auszuschließen, so müsste der Rechtsstaat eingreifen und ein solches Unterfangen mit juristischen Mitteln unterbinden. Innerhalb des verfassungsrechtlich vorgegebenen rechtlich-ethischen Rahmens sind jedoch individuelle schulische Schwerpunktsetzungen möglich, die das jeweils *besondere* pädagogische „Programm“ bzw. „Profil“ einer Schule und ihrer Akteure ausmachen. Dies kann jedoch nur auf der Basis der vollen Anerkennung der grundlegenden Wertvorstellungen unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft sowie der ethisch-rechtlichen Grundlagen unserer Verfassung erfolgen.

Der im Kontext inklusiver Schulentwicklung viel beachtete „Index für Inklusion“ versteht es als eine wichtige Gegenwartsaufgabe von Schulen, „gemeinsame Werte“ zu „entwickeln“ (BOOTH/AINSCOW 2016; zit. nach dt. Ausgabe von ACHERMANN et al. 2017, S. 33).¹³⁹ Die Autoren führen aus, dass solche gemeinsam entwickelten Wertvorstellungen in der Schule wichtige Funktionen erfüllen: „Werte geben Orientierung und regen zum Handeln an. Sie treiben uns an, geben uns eine Richtung, definieren ein Ziel“ (ebd.). Darüber hinaus dienen diese gemeinsam entwickelten „Werte“ als Kompass für die Schulentwicklung, ja sie können, um eine Formulierung von BOOTH/AINSCOW zu verwenden, geradezu eine „treibende Kraft für Schulentwicklung“ sein (ebd.). „Wenn wir Werte zur gemeinsamen Orientierung definieren, sagen wir etwas darüber aus, wie wir jetzt und in Zukunft zusammenleben und voneinander lernen wollen“, heißt es im „Index“ (ebd.). Eine solche verbindliche Übereinkunft kann darüber hinaus positive Auswirkungen auf

139 BOOTH/AINSCOW 2016: Index for Inclusion. A Guide to School Development Led by Inclusive Values; 4th Edition; Cambridge/UK; zitiert nach der deutschsprachigen Ausgabe von ACHERMANN et al. 2017: Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim u. a.: Beltz.

die *Nachhaltigkeit* von Schulentwicklungsprozessen haben. So stellen die Autoren des „Index für Inklusion“ fest: „Wenn Menschen an Schulen einen gemeinsamen Werterahmen entwickeln und verstehen, wie diese Werte mit ihrem konkreten Handeln zusammenhängen, können Veränderungen an Strukturen und Praktiken nachhaltiger wirken“ (ebd.). Dem ist zweifellos zuzustimmen, da Wandlungsprozesse an Schulen nur dann gelingen können, wenn sie von den Beteiligten *ideell* mitgetragen und *real* mitgestaltet werden. Und so ist es folgerichtig, wenn der „Index“ alle schulischen Akteure ermutigt – und hier wendet er sich in direkter Anrede an die Beteiligten – „... Ihre Schule aktiv entlang von Werten zu entwickeln, hinter denen Sie selbst stehen – und nicht anhand von Programmen und Maßnahmen, die andere auf Basis eigener Werte entwickelt haben, die Sie vielleicht sogar ablehnen“ (ebd., S. 33). Im Kontext einer von „Wertschätzung“ geprägten „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung“ ist dieser Gedanke m. E. zentral; bereits an anderer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass es an einer „wertschätzenden Schule“ stets darauf ankommt, dass die pädagogischen Akteure sich *authentisch* in den Unterricht und in das Schulleben mit einbringen. Dies gilt auch bei der gemeinsamen Entwicklung von „Schulprogrammen“ und „Schulleitbildern“, die wenig Relevanz haben, wenn sie rein formalistisch oder fremdbestimmt entstanden sind, so dass sich die Betroffenen nicht in authentischer Weise darin wiederfinden und damit verbinden können. Es ist davon auszugehen, dass in diesem Bereich an manchen Schulen noch Entwicklungsbedarf besteht; vermutlich fließt die „Weisheit der Vielen“ noch nicht in alle „Leitbilder“ und „Schulprogramme“ in der Weise mit ein, wie dies im Rahmen einer *alle* Beteiligten „wertschätzenden Leitbild- und Schulprogrammentwicklung“ erforderlich und wünschenswert wäre.

Welchen inhaltlichen Grundanforderungen müssen die in „Leitbildern“ und „Schulprogrammen“ entwickelten Ziele und Werte nun also entsprechen – und woran können sich die Wert- und Zielvorstellungen einer „wertschätzenden Schule“ in der Gegenwart orientieren? Im Rahmen einer „Pädagogik der Achtung“ und einer „Kultur der Wertschätzung“ in dem hier entwickelten Sinne liegt es m. E. nahe, diese Orientierung und Richtung gebenden Wert- und Zielvorstellungen der Schule unmittelbar von den Menschen- bzw. Kinderrechten abzuleiten (vgl. Kap. 3.2; Kap. 3.3; Kap. 4.1). Ein solches Vorgehen bietet u. a. den Vorteil, dass die auf diesen „Grundrechten“ basierenden „Wert- und Zielformulierungen“ von nahezu allen Ländern der Erde zumindest *prinzipiell* anerkannt wurden – auch wenn sie freilich längst noch nicht überall auf der Welt *faktisch* realisiert werden. Dennoch bilden menschen- und kinderrechtsbasierte „Werte“ und „Ziele“ auch im Kontext Schule gegenwärtig m. E. die größtmögliche Chance, auf die *Akzeptanz* einer breiten Mehrheit aller Beteiligten im schulischen Kontext zu treffen, die unabhängig von kulturellen, politischen, weltanschaulichen oder religiösen Differenzen besteht. Insofern bietet es sich an, die wertbezogenen pädagogischen „Leitziele“ einer Schule aus den *Kinder- und Menschenrechten* abzuleiten.

Beispiele für solche menschenrechtsbasierten „Werte“ im Kontext von Erziehung und Bildung findet man etwa bei EDELSTEIN (2014, S. 17ff) und bei KRAPPMANN (2016, S. 184ff), aber auch in dem bereits erwähnten „Index für Inklusion“ (BOOTH/AINSCOW 2017, S. 33ff). Hier wird – in Gestalt einer „Wer-

teblume“ bzw. eines „Universums von Werten“ – ein Werterahmen vorgestellt, der den Zielen einer „inklusiven Schule“ entspricht (ebd., S. 17 und S. 34). Zu diesem gehören folgende Werte, die nach Auffassung der Autoren zugleich als Leitbilder für eine inklusive Schulentwicklung dienen können: *Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe, Hoffnung, Optimismus, Schönheit und Weisheit* (vgl. ebd.). Diese „Werte“ können zweifellos ein wichtiger Teil einer „Leitbildentwicklung“ im Rahmen einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ an der Schule sein. Dennoch lassen sich darüber hinaus auch noch weitere menschenrechtsbasierte „Werte“ nennen, welche die Zielrichtung und die *genuinen* Anliegen einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ an der Schule der Gegenwart noch genauer und differenzierter umreißen.

Für eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ und eine „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule können etwa folgende „Werte“ bzw. wertbezogenen „Schlüsselbegriffe“ orientierend und handlungsleitend sein, die sich im Wesentlichen aus denjenigen wertschätzenden Haltungen und Erziehungszielen ableiten lassen oder diesen entsprechen, welche in den vorangegangenen Kapiteln identifiziert und charakterisiert wurden:

Schlüsselbegriffe für eine wertschätzende Leitbild- und Schulprogrammentwicklung

Achtsamkeit, Achtung, Akzeptanz von Vielfalt, Anerkennung, Anteilnehmen, Anti-Diskriminierung, Authentizität, Autonomie, Beachtung der Weisheit der Vielen, Bedürfnisorientierung, Beschwerderecht, Beteiligung, demokratische Gestaltung, Dialogik, Empathiefähigkeit, Empowerment, Engagement, Entwicklungsorientierung, Erfahrungsorientierung, Erfolgszuversicht, Ermutigung, Fairness, Feinfühligkeit, Friedfertigkeit, Ganzheitlichkeit, Gegenwartsbezug, Gelassenheit, Gemeinschaft, Gemeinsinn, Gemeinwohl-orientierung, Gendersensibilität, Gerechtigkeit, Gewaltprävention, Gleichberechtigung, globales Bewusstsein, Handlungsorientierung, Heiterkeit, Herzlichkeit, Humor, Inklusion, individuelle Förderung, Interessenorientierung, Interkulturalität, intrinsische Motivation, Kindgemäßheit, Klima der Angstfreiheit, Konfliktoffenheit, Kooperation, Kreativität, konstruktive Kritikfähigkeit, Kultur des Mitgefühls, Lebendigkeit, Lernen ohne Druck, Lernfreude, Lösungsorientierung, Menschenfreundlichkeit, Menschenwürde, Mitbestimmung, Mitgestaltung, Mündigkeit, Muße, „Null Toleranz“ bei Mobbing, Rassismus und Homophobie, Offenheit für kulturelle Vielfalt, ökologische Nachhaltigkeit, Orientierung am Kind bzw. Jugendlichen, Naturschutz, Partizipation, Partnerschaftlichkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Potenzialentfaltung, Prävention von sexuellem Missbrauch, Prozessorientierung, Respekt vor dem Anderen, Salutogenese, Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstvertrauen, Selbstwertschätzung, Selbstwirksamkeit, Solidarität, Sozialkompetenz, Stärkenorientierung, Stille ermöglichen, Subjektorientierung, Teamgeist, Teilhabe, Toleranz, Transkulturalität, Traumasensibilität, Umweltschutz, Verantwortung, Vertrauen, Vorurteilssensibilität, Weltbürgerschaftssinn, Werteorientierung, wertschätzende Kommunikation, Wertschätzung von Diversität, Wohlfühlatmosphäre, Zivilcourage, Zugewandtheit.

Diese hier *exemplarisch* genannten „Schlüsselbegriffe“, die der „Leitbildentwicklung“ an einer „wertschätzenden Schule“ zugrunde gelegt werden können, ergeben sich aus den *Grundlagen* und den *Leitideen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln entwickelt und dargelegt wurden (vgl. Kap. 2 bis Kap. 4).

Für die einzelne Schule ergibt sich nach der Klärung der grundlegenden „Ziel- und Wertorientierungen“ in einem weiteren Schritt die Aufgabe, das daraus entwickelte „Leitbild“ in allgemein verständlicher Form und einfacher Sprache auszuformulieren, so dass es für jede/n nachvollziehbar ist. Sobald das „Leitbild“ der Schule schriftlich festgehalten und von allen anerkannt ist, kann es als Orientierung im alltäglichen Miteinander oder bei wichtigen schulischen Entscheidungen verwendet werden und zugleich der Außendarstellung der Schule dienen. Hierbei ist an einer „wertschätzenden Schule“ darauf zu achten, dass auch *Kinder und Jugendliche* in altersgemäßer Weise Zugang zur Entwicklung und Anwendung dieses „Schulleitbildes“ haben, welches auch für die Schüler/innen selbst eine wertvolle „Orientierungshilfe“ im täglichen Miteinander sein kann. Hier ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ auf kind- bzw. jugendgerechte Formulierungen und Darstellungsformen zu achten.

Die Orientierung des Verhaltens an ethischen „Werten“ ist nicht nur für die Entwicklung des einzelnen Menschen, sondern auch für die Weiterentwicklung von Organisationen unverzichtbar. Während im Laufe des kindlichen Erziehungs- und Sozialisationsprozesses „Normen“ und „Werte“ zunächst eher *unbewusst* „erlernt“ und „internalisiert“ werden, stehen Jugendliche und Erwachsene in einer werteppluralistischen Gesellschaft vor der Aufgabe, ihre persönlichen „Wertorientierungen“ *bewusst* und autonom vor dem Hintergrund vielfältiger und zum Teil widersprüchlicher gesellschaftlicher „Wertsetzungen“ zu gestalten. „Mittels der Werte, welche das Individuum für sich selbstbestimmt definiert (hat), orientiert es sich innerhalb seiner Lebenswelt und schafft mit ihrer Hilfe zumindest subjektiv Ordnung im ‚Gewirr‘ der Realität“, formuliert STANDOP in ihrer Veröffentlichung über „Werte in der Schule“ (STANDOP 2016). Wie die Orientierung an ethischen „Werten“ für die personale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, aber auch für das Leben von Erwachsenen von zentraler Bedeutung ist, so sind auch an Institutionen wie einer Schule grundlegende „Wertorientierungen“ notwendig, die dem ganzen „Unternehmen“ Sinn und Richtung geben. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die in einer Schule arbeitenden Individuen diese „Werte“ auch tatsächlich *anerkennen* und *wertschätzen*. „Werte als ideale Zielvorstellungen von Gruppen oder anderen sozialen Systemen sind als solche nur dann effektiv und tragfähig, wenn die einzelnen Individuen diese als ‚ihre‘ Werte akzeptiert haben und danach streben, sie möglichst ‚ideal‘ zu verwirklichen“, stellt auch STANDOP fest (STANDOP 2016, S. 49). Insofern ist es eine bleibende Aufgabe jeder Einzelschule, die von der Schulgemeinschaft als wichtig erachteten „Wert- und Zielorientierungen“ durch Thementage und Projektwochen, durch Rituale und Vorführungen, durch Aushänge und Ausstellungen im Schulhaus, durch augenfällige Symbole und durch künstlerische Veranschaulichungen im Bewusstsein aller schulischen Akteure *präsent* zu halten. Nach STANDOP verkörpern für den einzelnen Menschen „Wer-

te, die seinem Tun und Lassen eine Richtung geben“, zugleich die „Motive, auf welche das Individuum sein Handeln bezieht“ (ebd., S. 50). Auch der „Index für Inklusion“ weist nachdrücklich darauf hin, dass es in der (inklusiven) Schule der Gegenwart notwendig ist, ein „Bewusstsein für wertgeleitetes Handeln zu entwickeln“ (BOOTH/AINSCOW 2017, S. 45). Dies gilt zweifellos auch für das „Wertebewusstsein“ in einer „wertschätzenden Schule“, die ohne ein solches nicht realisierbar ist.

Im Falle der Orientierung einer Schule an dem Ziel, sich zu einer von „Wertschätzung“, „Achtung“ und „Anerkennung“ geprägten Bildungseinrichtung weiterzuentwickeln, ist es deshalb von entscheidender Wichtigkeit, das „Ziel“ einer „wertschätzenden“ Pädagogik und Schulkultur und die mit ihm verbundenen „Werte“ nicht nur im „Leitbild“ und im „Schulprogramm“ zu verankern, sondern sie auch im Bewusstsein der gesamten Schulgemeinschaft immer wieder neu zu beleben und zu aktualisieren, damit sie *tatsächlich* zu Prinzipien des täglichen pädagogischen Handelns werden können – und so kontinuierlich zu einer nachhaltigen Verwirklichung des Ideals einer „wertschätzenden Schule“ beitragen.

2. „Wertschätzende“ Konsensbildung an Schulen

Um innerhalb einer Schule zu einer „Konsensbildung“ hinsichtlich des pädagogischen „Leitbildes“ zu gelangen, das *per se* immer auch „werteorientiert“ ist und insofern einen differenzierten und gründlichen wertbezogenen „Diskurs“ aller Beteiligten voraussetzt, bedarf es strukturierter Vorgehensweisen und grundlegend „wertschätzender“ Haltungen aller an diesem Prozess Beteiligten. Ein solcher schulinterner „Diskurs“ über anzustrebende pädagogische *Leitorientierungen* und *Erziehungsziele* erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten, sich mit Interesse und Engagement auf ein offenes und u. U. kontroverses Gespräch einzulassen. An einer „wertschätzenden Schule“ sollte dabei auch solchen Positionen vorurteilsfrei Raum gegeben werden, die etwa den Sichtweisen der Schulleitung oder der Steuerungsgruppe entgegenstehen – oder den Auffassungen der Mehrheit der Schulgemeinschaft widersprechen. Ein „Konsens“ über die zentralen pädagogischen Ziele einer Schule ist zweifellos nicht *ad hoc* herzustellen; er bedarf vielmehr intensiver *dialogischer* Austauschprozesse zwischen allen beteiligten Personen und Personengruppen, die argumentativ und partizipativ erfolgen und sich über längere Zeiträume erstrecken. Somit ist die „Konsensbildung“ in Bezug auf die zentralen „Schulziele“ im Grunde ein – zu keinem Zeitpunkt *definitiv* abgeschlossener – kontinuierlicher *Prozess*, der immer nur punktuell zu gemeinsam getragenen Zielformulierungen, Absichtserklärungen und Willensbekundungen führen kann, die dann in „Leitbildern“ und „Schulprogrammen“ ihren Niederschlag finden.

Die Erfahrung zeigt, dass es bei dem Einsatz von sog. „Steuerungsgruppen“ für Schulentwicklung, die sich aus einem kleinen Personenkreis innerhalb des Lehrerkollegiums zusammensetzen, keinesfalls selbstverständlich ist, dass *alle* am Schulleben Beteiligten sich *tatsächlich* mit den von der „Steuerungsgruppe“ ausgearbeiteten Vorschlägen oder Festlegungen für „Leitziele“ und „Schulprogramm“ identifizieren können. So sind es oft nur *wenige*, welche für die Formulierungen bei

„Schulprogrammen“ und „Leitzielen“ letztlich tonangebend sind – während *vielen* außen vor bleiben oder sich mit den in „Schulprogrammen“ genannten Zielen nicht *wirklich* identifizieren, weil sie diese nicht als *ihre eigenen* empfinden. Auf diese Weise kann eine *Diskrepanz* zwischen der Proklamation von „Leitzielen“ auf dem Papier oder auf der Homepage der Schule und den *tatsächlich* gelebten Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen entstehen, die nicht unproblematisch ist. Ein solcher *Hiatus* zwischen erklärtem und praktiziertem Handeln an einer Schule stärkt nicht den Zusammenhalt und die Glaubwürdigkeit der pädagogischen Organisation als eines gemeinsam entwickelten und verantworteten Ganzen, sondern kann u. U. zu Zersplitterung, Vereinzelung, Synergiemangel und Demotivierung ganzer Gruppen innerhalb eines Kollegiums führen. Um einer solchen inkonsistenten Entwicklung vorzubeugen, ist es im Sinne einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ m. E. unbedingt erforderlich, dass wirklich *alle* am Schulleben Beteiligten auch tatsächlich zu Wort kommen, gehört werden und aktiv mitwirken bzw. mitentscheiden können, wenn es darum geht, einen *Konsens* über die „Leitziele“ und das „Schulprogramm“ einer Schule herzustellen.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie gelebte *Vielfalt* – gerade auch bei den pädagogischen Einstellungen von Lehrpersonen – und notwendige *Einheitlichkeit* – vor allem hinsichtlich der pädagogischen Leitziele einer Schule – konstruktiv zusammengebracht werden können. Dies erscheint im Kontext der Suche nach den Möglichkeiten einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ als eine zentrale Frage, deren Beantwortung m. E. bisher noch aussteht. AURIN hat bereits vor einiger Zeit darauf hingewiesen, dass die sozialwissenschaftliche Forschung noch wenig schlüssige Befunde hinsichtlich der Problematik der *Konsensbildung* in Gruppen und Gremien hervorgebracht hat. So liest man bei AURIN: „So sehr sich heute Schulfachleute und Wissenschaftler darüber einig zu sein scheinen, daß mit ‚pädagogischem Konsens‘ ein zentraler Bereich ihrer Schule und ihres Geschehens angesprochen ist, so wenig wissen wir Genaueres über ihn“ (AURIN 1994, S. 19). So ergab eine empirische Untersuchung des Autors an vier Gymnasien, „... daß es gerade am reflexiven Konsens zu fehlen scheint“ (ebd., S. 145). Das heißt konkret: „Viele Lehrer wissen zu wenig von den pädagogischen Vorstellungen und Auffassungen der anderen“ (ebd., S. 145f). Dies ist m. E. wesentlich darauf zurückzuführen, dass grundlegende pädagogische Zielfragen an vielen Schulen auch heute noch zu wenig erörtert werden, da das bildungs- und erziehungspraktische „Alltagsgeschäft“ mit seinen vielfältigen Anforderungen meist stark im Vordergrund steht – und oftmals alle Kräfte bindet. Von daher wäre zu überlegen, ob es im Sinne der Förderung eines breiten und vertieften pädagogischen „Diskurses“ an den Schulen der Gegenwart ggf. konstruktiv und förderlich wäre, mindestens einmal im Jahr eine „Gesamtlehrerkonferenz“ oder einen schulinternen „pädagogischen Tag“ zu etablieren, an dem es dezidiert um die Thematisierung *pädagogischer Grund- und Zielfragen* geht, die im Schulalltag oftmals „unterzugehen“ drohen. Dies könnte nicht nur der Klärung der gemeinsamen Arbeitsgrundlage aller Mitarbeiter/innen einer Schule dienen, sondern auch gemeinsame Motivationskräfte freilegen und Synergieeffekte schaffen, welcher eine „wertschätzende Schule“ heute m. E. dringend bedarf, um ihren komplexen Aufgaben gewachsen zu sein (vgl. Kap. 4.1.5).

AURIN schlägt drei Schritte vor, die der „Konsensbildung“ und „Konsensförderung“ an einer Schule dienlich sein können. In einem ersten Schritt geht es darum, dass Schulleitungen und Lehrpersonen sich über pädagogische Zielvorstellungen, die innerhalb des Kollegiums und innerhalb der Elternschaft vorhanden sind, überhaupt erst einmal Klarheit verschaffen (vgl. ebd., S. 145). Zu ergänzen wäre hier m. E. auch die Perspektive der Schüler/innen selbst, die in einem solchen Prozess ebenfalls in wertschätzender Weise berücksichtigt werden sollte. Zu *Formen* der Schülerpartizipation im Kontext von Schulentwicklungsprozessen finden sich etwa bei MÜLLER wichtige Hinweise (MÜLLER 2010, S. 273ff). Nach Auffassung AURINS sollten die pädagogischen Akteure „... die unterschiedlichen Auffassungen über die schulischen Aufgaben- und Gestaltungsbereiche und die wichtigsten Begründungen kennen“ (ebd.). Dabei ist es neben der Wahrnehmung von Unterschieden ebenso wichtig, Gemeinsamkeiten zu erkennen und zu benennen. In einem zweiten Schritt sollte man sich nach Auffassung des Autors innerhalb der Schulgemeinschaft über „Zielschwerpunkte“ und „Möglichkeiten der Zielerreichung (Methoden und Mittel)“ einigen, die zum Beispiel die Gestaltung des individuellen Profils einer Schule betreffen (ebd., S. 145f). In einem dritten Schritt schließlich könnte „Einvernehmen über die jeweils konkret anstehenden Aufgaben oder Neueinführungen hergestellt werden“, so z. B. über einzelne Realisierungsschritte und über die Frage, „von wem sie wahrgenommen, wie sie kontrolliert und kritisch ausgewertet werden sollten“ (ebd., S. 146). AURIN weist zu Recht darauf hin, dass diese Schritte in der Praxis meist ineinandergreifen (ebd.). Des Weiteren ist es erforderlich, einen einmal gefundenen Konsens ggf. zu erinnern oder auch zu erneuern, da „Konsens im Zeitverlauf und Wandel der Ereignisse verloren gehen kann“ (ebd., S. 146f). Dass ein solches *systematisches* und *partizipatives* Vorgehen bei der „Konsensbildung“ an den Schulen der Gegenwart noch nicht überall umfassend verwirklicht wird, ist wohl nicht zuletzt dem beträchtlichen alltäglichen Zeit- und Handlungsdruck geschuldet, unter dem nicht wenige pädagogische Akteur/innen in den Schulen der Gegenwart stehen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei einer alle Beteiligten „wertschätzenden“ Konsensbildung ist die Ermöglichung allseitiger *Partizipation* an schulischen Entscheidungen, für welche die Schulleitung strukturell Sorge zu tragen hat. Dabei können prinzipiell alle schulischen Akteur/innen Impulse zu Konsensbildungen über unterschiedliche Themen geben. Dies hat bereits AURIN treffend auf den Punkt gebracht: „Eine innerlich lebendige Schule zeichnet sich, was Konsensbildung und -pflege betrifft, dadurch aus, daß in ihr von allen Seiten (der Schulleitung, der Lehrer, der Schüler und Eltern) die Konsensbildung initiiert wird“ und daß „man sich bezüglich der Ziele möglichst entgegenkommt und man sich wechselseitig unterstützt“ (ebd.). Der Demokratieforscher ETZIONI unterscheidet zwischen „Konsensprozessen“, die „von oben“ kommen, und solchen, die „von unten“ initiiert werden (vgl. ETZIONI 2009, S. 445ff). In einer „wertschätzenden Schule“ sind m. E. beide Richtungen sinnvoll und notwendig, wenn es darum geht, zu tragfähigen Konsensbildungen zu kommen. Es wurde bereits im vorangegangenen Kapitel darauf hingewiesen, dass die Schulleitung bei der Koordinierung und Sondierung solcher Prozesse eine Schlüsselrolle einnimmt. Auch AURIN bezeichnet *den* „Schulleiter“

als „Motor der Konsensbildung“, wobei aus heutiger Sicht zweifellos auch „Schulleiterinnen“ diese Rolle einnehmen können (AURIN 1994, S. 144). Grundvoraussetzung für ein Gelingen solcher Konsensbildungsprozesse ist zunächst die Anerkennung der Tatsache, dass bei Lehrpersonen eines Kollegiums, aber ebenso bei Eltern und Schüler/innen durchaus unterschiedliche pädagogische Auffassungen und „Zugänge zum Verständnis von Schule“ (ebd., S. 118) existieren, die als wichtige Elemente schulischer Vielfalt anerkannt und wertgeschätzt werden. Es gilt also zunächst, ein „Einvernehmen“ darüber herzustellen, dass „die unterschiedlichen Verständnisse schulischer Aufgaben und Gestaltungsbereiche zur Lebendigkeit der geistigen Auseinandersetzung“ beitragen können (ebd., S. 119). Die nun folgende These AURINs ist für die Schaffung einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule m. E. von entscheidender Bedeutung: „Die Pluralität geistiger Auseinandersetzung im Kollegium muß gewährleistet sein; sie darf nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden“ (ebd.). Was bedeutet das nun für die Möglichkeiten einer gelingenden Schulentwicklung?

Die Anerkennung dieses Grundprinzips der Konsensbildung und Entscheidungsfindung an Schulen ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ m. E. unverzichtbar; in den Schulen der Gegenwart ist dieses Prinzip jedoch noch nicht überall in ausreichendem Maße verwirklicht. Vielmehr werden *kontroverse* Diskussionen über wichtige, die Schule als Ganzes betreffende Ziele, Inhalte und Strukturen m. E. auch heute noch an etlichen Schulen von Lehrpersonen oder Schulleitungen als „unbequem“, „unproduktiv“, „überflüssig“, „lästig“ oder „zeitraubend“ gebrandmarkt – und somit schlussendlich vermieden. So kommt es gerade bei der Leitziel- und Schulprogrammentwicklung, aber auch bei deren schulpraktischer Umsetzung nicht selten zu einem *fatalen* Übergehen und Ignorieren von berechtigtem „Dissens“, der einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ in dem hier beschriebenen Sinne diametral entgegensteht. Ein *Verschleiern* von „Dissens“ in wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden pädagogischen Grundfragen und Zielvorstellungen dient m. E. nicht der Herstellung des inneren „Schulfriedens“. So weist auch AURIN zu Recht darauf hin, dass es auf die Anerkennung der Tatsache ankomme, „... daß jede Schule ihre spezifischen Probleme, potenziellen Spannungs- und Konfliktbereiche hat und daß diese wie auch deren stillschweigendes Übergehen den Boden für Unzufriedenheit liefern können“ (ebd., S. 120). Diese Auffassung entspricht in hohem Maße den o. g. Ausführungen bzgl. einer „konfliktoffenen Führung“ durch die Schulleitung, die auch bei der „Konsensbildung“ im Hinblick auf gemeinsam entwickelte und verantwortete pädagogische Leit- und Zielvorstellungen von entscheidender Bedeutung ist. Um zu einem *tragfähigen Konsens* zu gelangen, der von allen Seiten akzeptiert wird, ist es deshalb m. E. unerlässlich, auch Elemente von *Dissens* und *Meinungsvielfalt* authentisch und wertschätzend in schulische Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse aufzunehmen – und sie konstruktiv in die Konsensfindung zu integrieren.

Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang noch, dass bei Prozessen schulischer Konsensbildung Schulleitungen und Lehrpersonen allen Schüler/innen und Eltern prinzipiell „auf Augenhöhe“ begegnen, wenn sie glaubwürdige Partner/innen sein wollen. So fordert auch AURIN: „Schüler und Eltern sind als Personen und

Partner ernst zu nehmen“ (ebd., S. 120). Und er ergänzt, dass Eltern „weder ‚Aufzuklärende‘ noch zu ‚Belehrende‘, sondern Partner im Erziehungsprozeß“ sind (ebd.). Dazu gehört auch die Anerkennung der Tatsache, „... daß Schüler und Eltern notwendig andere Erwartungen an die Schule haben und sie anders als Lehrer sehen, weil sie in anderer Weise von ihr betroffen sind“ (ebd., S. 119). Dem ist im Hinblick auf eine von gegenseitiger „Achtung“ getragene Konsensbildung an einer Schule, die sich an den Ideen einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ orientieren möchte, nichts hinzuzufügen (vgl. Kap. 4.2.2).

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Eine „wertschätzende Konsensbildung“ an der Schule braucht Zeit und Geduld sowie die Mitarbeit und Partizipation *aller* schulischen Akteure. Bei der Festlegung von zentralen pädagogischen Zielen und Schulprogrammelementen ist die „Weisheit der Vielen“ gefragt, die sich nicht in den Auffassungen einer noch so kompetenten „Steuerungsgruppe“ für Schulentwicklung erschöpft, sondern *de facto alle* am Schulleben beteiligten Personen und Gruppen *aktiv* in die Entscheidungsfindung einbezieht. Eine verantwortungsbewusste und die Vielfalt der Sichtweisen *wertschätzende* Schulleitung hat die Aufgabe, diese „Konsensfindungsprozesse“ adäquat zu planen, zu strukturieren, zu koordinieren, zu moderieren, zu begleiten und auszuwerten. Hier schließt sich nun der Kreis, denn dies kann nur gelingen, wenn diese wichtigen Konsensbildungsprozesse im Sinne einer grundlegenden „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ der Positionen aller Beteiligten erfolgen. Dies beginnt bei der Beziehungsebene und sollte auch auf der Ebene der unterschiedlichen Auffassungen zum Handlungsmaßstab werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine „wertschätzende Konsensbildung“ innerhalb von Kollegium und Schulgemeinschaft möglich, die jedem scheinbar noch so unbedeutenden Schritt auf dem Wege der „Schulentwicklung“ *vorausgehen* muss, wenn diese nachhaltig sein will und von allen Beteiligten mitgetragen werden soll.

8.2 Wege der Schulentwicklung

*„Menschen wehren sich nicht gegen Veränderung,
sondern dagegen, verändert zu werden.“*

*Peter Senge*¹⁴⁰

In diesem Kapitel soll nun die Frage vertiefend aufgegriffen werden, auf welchen „Wegen“ eine „wertschätzende Schulentwicklung“ innerhalb einer Einzelschule realisiert werden kann. Hierbei soll der Fokus auf zwei ausgewählte Bereiche gelenkt werden, die zur Etablierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule von besonderer Bedeutung sind: 1. die Frage nach den Möglichkeiten und der Bedeutung einer *wertschätzenden Personalentwicklung* an der Schule, und 2. die Frage nach möglichen Ansätzen und konkreten Schritten, mittels derer eine Schule ihren

140 Zit. nach: BUHREN/ROLFF (2002), S. 7; auch im Bildungsserver Berlin-Brandenburg, online unter URL: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/...> Zitat des Monats, März 2007 [Stand: 12.11.2017].

Weg zu einer wertschätzenden Organisation gestalten kann. Auch dabei soll die Perspektive zunächst begrenzt werden auf den *innerschulischen* Bereich, in diesem Fall die *Mesoebene* von Schulentwicklung, da es hier um die Frage nach den „tragenden Säulen“ einer „wertschätzenden Schule“ als pädagogischer Gestaltungseinheit geht. Weitere Aspekte des Themas „Wege zu einer Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ in der Schule, die in die *Makroebene* des Bildungswesens hineinreichen, sollen dann im letzten Teil dieser Arbeit nochmals abschließend thematisiert werden.

1. Wertschätzende Personalentwicklung in der Schule

In Anknüpfung an die o. g. Ausführungen zu schulischen „Leitbildern“ und „Schulprogrammen“ sei zunächst eine relativierende Anmerkung gemacht: Auch wenn diese beiden „Instrumente“ zweifellos *notwendige* Mittel der Schulentwicklung sind, so sind sie nicht per se schon *hinreichend* effiziente Mittel zur Steigerung von Schulqualität. Bei aller berechtigten Einsicht in die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von „Leitbildern“ und „Schulprogrammen“, aber auch angesichts der mancherorts zu beobachtenden „Euphorie“ für die Entwicklung von „Leitbildern“ und „Schulprogrammen“, bleibt somit zunächst Folgendes zu konstatieren: Alle pädagogischen und institutionellen „Leitbilder“ und „Programme“ sind nur so gut wie die *Personen*, die sie in der Schulpraxis umsetzen. „Auf die Menschen kommt es an, nicht auf Programme“, hat WHITAKER einmal formuliert (WHITAKER 2010, S. 19). Diese These ermangelt – trotz der überspitzten Formulierung – sicher nicht eines gewissen Wahrheitsgehaltes; denn ohne die pädagogischen Akteur/innen, die ein „Schulprogramm“ nicht nur kennen und anerkennen, sondern es auch tatsächlich in der Schulpraxis umsetzen, bleibt dieses wirkungs- und bedeutungslos.

Insofern erscheint es mehr als gerechtfertigt, wenn eine „wertschätzende Schulentwicklung“ sich nicht in der Konstruktion von „Schulprogrammen“ erschöpft, sondern immer auch dem Aspekt der „Personalentwicklung“ eine adäquate Bedeutung beimisst. Mit dem Begriff der „Personalentwicklung“, der aus dem Bereich des „Personalmanagements“ in der Wirtschaft stammt und seit den 1990er Jahren verstärkt auf die Schulen übertragen wurde, wird – historisch betrachtet – ein jüngerer Aufgabenbereich von Schulleitungen bezeichnet. Unter den verschiedenen Konzepten, die hierzu bereits vorliegen, sei im Folgenden auf den Ansatz von BUHREN und ROLFF Bezug genommen, der das breite Feld der „Personalentwicklung“ systematisch umreißt und praxisnah aufarbeitet (vgl. BUHREN/ROLFF 2002). In Anlehnung an das Konzept des „Integrierten Personal-Managements“ nach HILB (HILB 2001) haben die Autoren ein schulbezogenes Modell der „Personalentwicklung“ entworfen, das sich aus vier Grundelementen zusammensetzt: 1. „Personalgewinnung“, 2. „Personalbeurteilung“, 3. „Personalbesoldung“ und 4. „Personalführung“ (BUHREN/ROLFF 2002, S. 30ff). Im Folgenden sei nun der Fokus auf den vierten Bereich gerichtet, weil dieser im Kontext des Themas „wertschätzende Schulentwicklung“ von besonderer Relevanz ist. Da bereits ausführlich auf die Merkmale einer „wertschätzenden Schulleitung“ eingegangen wurde (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 7), sei der Schwerpunkt der nun folgenden Betrachtungen auf den Aspekt der „Personalentwicklung“

bzw. „Personalförderung“ gelegt, der für die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule von entscheidender Bedeutung ist.

Zunächst ist hierzu Folgendes festzustellen: Ob und auf welche Weise eine „Schulleitungsperson“ ihr pädagogisches „Personal“ fördert und professionelle Entwicklungen anregt bzw. ermöglicht, hängt entscheidend mit ihrer Grundhaltung, ihrer Einstellung und ihrem Menschenbild zusammen. Eine „wertschätzende“ Schulleitung mit einem *humanistischen* Menschenbild, die allen pädagogischen Akteur/innen „auf Augenhöhe“ begegnet und sie als gleichwertige *Partner/innen* anerkennt, wird ihre Mitarbeiter/innen in anderer Weise in ihrer professionellen und persönlichen Entwicklung fördern als eine *autokratische* Führungsperson, die in Lehrkräften „Untergebene“ sieht, die es zu disziplinieren und ggf. auch zu sanktionieren gilt, damit sie angepasst und unauffällig im „System Schule“ „funktionieren“. So weisen auch ENDER/STRITTMATTER m. E. zu Recht darauf hin, dass die Qualität der „Personalentwicklung“ an Schulen ganz entscheidend vom „Menschenbild“ bzw. „Lehrerbild“ abhängt, das sowohl Schulleitungen als auch Lehrpersonen mitbringen (vgl. ENDER/STRITTMATTER 2001, S. 9).

An heutigen Schulen lassen sich in dieser Hinsicht m. E. immer noch gewisse Unterschiede feststellen, die sich über das Schulleitungshandeln unmittelbar auf das Befinden und die Leistungsmotivation des „pädagogischen Personals“ auswirken können (vgl. etwa die Ausführungen von BUHREN/ROLFF zu den „Wirkungen von Schulleitungshandeln“, in: dies. 2002, S. 55f). Wenn etwa ein/e Schulleiter/in der Überzeugung ist, dass Lehrpersonen nur dann ihre Arbeit qualitativ hochwertig ausführen können, wenn sie streng „kontrolliert“, straff „geführt“ und „mit Strafan drohung gezwungen werden, einen produktiven Beitrag zur Erreichung der Organisationsziele zu leisten“ (ENDER/STRITTMATTER 2001, S. 9), so hat dieses Lehrerbild wenig gemeinsam mit einem von „Wertschätzung“ geprägten Menschenbild. Es entspricht vielmehr einem autokratischen Führungsverständnis, welches MCGREGOR mit dem Terminus „Theorie X“ bezeichnet hat – und das mit einer „wertschätzenden Personalentwicklung“ gänzlich inkompatibel ist. Die bereits erwähnte Studie von MCGREGOR hat eindrücklich gezeigt, dass ein *autoritärer* Führungsstil der „Personalentwicklung“ nicht nur in keiner Weise förderlich ist, sondern in der Regel äußerst kontraproduktive Wirkungen entfaltet. Auch Lehrpersonen „gedeihen“ nicht unter Druck und Angst, sondern nur in einem Klima der Wertschätzung, der Anerkennung, des Vertrauens und der pädagogischen Gestaltungsautonomie. Das heißt im Sinne der „Theorie Y“ von MCGREGOR: Wenn eine Lehrperson sich mit den Zielen der Schule als Organisation, an der sie arbeitet, identifiziert, sind „externe Kontrollen“ nicht mehr nötig, da die Lehrkraft Eigeninitiative, Kreativität, Verantwortungsbereitschaft und Selbstkontrolle entwickelt (MCGREGOR 1960; vgl. ENDER/STRITTMATTER 2001, S. 9). Sofern also eine Schule das Prinzip der „Wertschätzung“ in ihrem „Leitbild“ bzw. „Schulprogramm“ verankert hat, sollte konsequenter Weise auch die „Personalentwicklung“ an der Schule in einem *wertschätzenden* Sinne erfolgen. Hierbei kommt es insbesondere darauf an, die Autonomie und Selbstverantwortung jeder einzelnen Lehrperson anzuerkennen – und Lehrer/innen in jeder Hinsicht „wertschätzend“ bei ihrer professionellen „Potenzialentfaltung“ zu unterstützen und zu begleiten.

Es ist m. E. von entscheidender Bedeutung, dass ein schulisches „Personalentwicklungskonzept“ von einem „wertschätzenden“ Menschenbild ausgeht, das Lehrpersonen als *verantwortungsvolle* und *autonome Subjekte* betrachtet – und die *Potenzialentfaltung* aller pädagogischen Akteur/innen in den Mittelpunkt der Bestrebungen stellt. So ist an jeder einzelnen Schule zu prüfen, ob das zugrunde liegende „Personalentwicklungsprogramm“ auch tatsächlich der Verwirklichung einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ dient – oder ob es einer solchen eher abträglich ist. In diesem Zusammenhang sind etwa ENDER/STRITTMATTER aufgrund ihrer diesbezüglichen Recherchen zu dem Schluss gekommen, dass nicht wenige der heute verbreiteten „Personalmanagementkonzepte“ in der Schule auf einem Menschenbild basieren, „welches von Geringschätzung, von Misstrauen, von ‚pädagogischen Erbsünde-Theorien‘ geprägt ist“ – und die Autonomie von Lehrpersonen nicht in ausreichendem Maße achtet (vgl. ebd., S. 9). Insofern muss es als zentrale Aufgabe einer „wertschätzenden“ Personalentwicklung betrachtet werden, immer neu zu prüfen, ob die an einer Schule durchgeführten „Personalmaßnahmen“ den beteiligten pädagogischen Akteuren tatsächlich zum Wohle gereichen und förderlich sind – oder ob diese lediglich als ein „Mittel zum Zweck“ benutzt werden, Lehrpersonen in das „System Schule“ einzupassen und sie in ihrer pädagogischen Gestaltungsautonomie einzuschränken. Auch hier können die „Leitideen“ einer „Wertschätzungskultur“ an der Schule, wie sie etwa im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurden, m. E. als Kriterien dienen, um die Qualität von „Personalentwicklungsmaßnahmen“ unter dem Gesichtspunkt der „Wertschätzung“ von Lehrpersonen kritisch zu prüfen (vgl. Kap. 4.2.1 und Kap. 4.2.2). Da Schulleitungen immer noch mit beachtlichen Machtbefugnissen ausgestattet sind, haben Führungspersonen mit einem eher *negativen* „Lehrerbild“ und einem *autoritären* Verständnis von „Personalführung“ durchaus auch heute noch die Möglichkeit, in vielfacher Hinsicht *entgegen* einer förderlichen, konstruktiven und wertschätzenden „Personalentwicklung“ an ihrer Schule zu agieren. Deshalb erscheint es im Kontext der vorliegenden Studie sinnvoll, der Frage nach den *positiven Möglichkeiten* einer wertschätzenden und unterstützenden Personalentwicklung nachzugehen.

Was aber bedeutet das nun konkret für die Praxis einer „wertschätzenden Personalentwicklung“? Ein sehr profiliertes und für das Thema „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ erhellendes diesbezügliches Konzept haben m. E. die bereits erwähnten Autoren ENDER und STRITTMATTER vorgelegt (ENDER/STRITTMATTER 2001). In ihrer Veröffentlichung zu dem Thema „Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe“ benennen die Autoren sieben Handlungsfelder einer „unterstützenden“ Personalentwicklung, die im Folgenden zunächst genannt und dann im Hinblick auf eine von „Wertschätzung“ getragene „Personalentwicklung“ präzisiert und erweitert werden sollen. In den von den Autoren beschriebenen sieben Handlungsbereichen einer „unterstützenden“ Personalentwicklung werden m. E. wichtige Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich eine „wertschätzende“ Personalförderung konkret realisieren kann. Die Autoren nennen hier folgende Aspekte: „1. Da sein und Anteil nehmen; 2. Für Räume der Unterstützung und Zusammenarbeit sorgen; 3. Coaching/Intervention in kritischen Situationen durchführen bzw. veranlassen; 4. Begleitung in biographisch kritischen Phasen; 5. Für Im-

pulse und konstruktives Feedback sorgen; 6. Individuelle Weiterbildung stimulieren und zum gemeinsamen Thema machen; 7. Personalportfolio-Arbeit und Teamentwicklung“ (ebd., S. 12f). Diese Gestaltungsmöglichkeiten einer *unterstützenden Personalentwicklung* zeigen m. E. wichtige Elemente auf, die im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ unverzichtbar sind. Sie beziehen sich einerseits auf die Förderung der individuellen Lehrerpersönlichkeit, schließen aber auch die Entwicklung der Kooperation innerhalb des Lehrerkollegiums mit ein. Auf die Bedeutung der „Präsenz“ der Schulleitung sowie ihrer Fähigkeit und Bereitschaft, „Anteil zu nehmen“ an der Entwicklung der einzelnen „Lehrerpersönlichkeiten“ an einer Schule, wurde bereits ausführlich eingegangen (vgl. Kap. 4.2.2 und Kap. 4.2.3). Auch die Bereitstellung von zeitlichen und physischen „Räumen“, in denen eine umfassende gegenseitige „Unterstützung“ und „Zusammenarbeit“ ermöglicht wird, wurde bereits oben thematisiert (vgl. Säulen 6 und 7). Ergänzend sei hier noch auf ein wichtiges Merkmal „wertschätzender Personalförderung“ hingewiesen: Im Rahmen einer „wertschätzenden Personalentwicklung“ ist es unbedingt erforderlich, den pädagogischen Akteuren gerade auch dann aktiv zur Seite zu stehen, wenn sich Schwierigkeiten auftun oder wenn sie auf ihrem beruflichen Weg straucheln. Dies kann in Form eines individuellen oder teambezogenen „Coachings“ erfolgen, aber auch als eine „wertschätzende“ und „einfühlsame“ Begleitung in „kritischen Phasen“ der Berufsbiographie. „Impulse“ für die professionelle Weiterentwicklung sowie die Praxis eines „kritisch-wertschätzenden Feedback“, das prinzipiell *wechselseitig* möglich sein sollte, sollten m. E. ebenfalls zu den festen Bestandteilen einer „wertschätzenden Personalentwicklung“ gehören. So sollten auch „Personalgespräche“ keine „Einbahnstraße“ sein, sondern durchaus die Wahrnehmungen, die Anliegen und die Befindlichkeiten *beider* Seiten – der Schulleitung wie der Lehrpersonen – *wertschätzend* einbeziehen. Die „Stimulation“ individueller und gemeinschaftlicher „Weiterbildung“ zählt wohl mit zu den wichtigsten Aufgaben einer „wertschätzenden Personalentwicklung“, weshalb dieser Aspekt im Folgenden etwas ausführlicher erläutert werden soll.

Obgleich es zweifellos zutreffend ist, dass der Lehrerberuf nach der überwiegend *theoretischen* Ausbildung an der Hochschule und der *praxisnahen* Vorbereitungsphase im Referendariat wesentlich an der Schule und im Schuldienst *selbst* erlernt wird („*learning by doing*“), so ist ebenso davon auszugehen, dass eine lebenslange *Fortbildungsbereitschaft* und *-praxis* eine wichtige Grundvoraussetzung zur weiteren Professionalisierung von Lehrpersonen darstellt. Was nun die „Professionalisierung“ von Lehrpersonen im Hinblick auf „Wertschätzungskompetenz“ im Sinne der vorliegenden Ausführungen betrifft, so ist diese – wie bereits ausgeführt – nicht im „Crashkurs“ oder im „Schnellverfahren“ zu erreichen (vgl. Kap. 4.2.2). Da bei der „Einübung“ in die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ die *ganze Person* mit allen ihren Stärken und auch Schattenseiten angesprochen und gefordert ist, können hier kurzfristige „Einmalfortbildungen“ in anonymem, ungeschütztem Rahmen wohl eher wenig bewirken. Will man in diesem Bereich also eine die individuellen Lehrerpersönlichkeiten *wertschätzende* und *nachhaltige* „Personalentwicklung“ erreichen, so muss m. E. auf einer deutlich personennäheren Ebene angesetzt werden, als dies in den gängigen Formaten der „Lehrerfortbildung“ der Fall ist.

Hier sollte der „Entwicklungsgedanke“ im Sinne einer umfassenden „*wertschätzenden Persönlichkeitsentwicklung*“ also m. E. weitaus *radikaler* gedacht werden, als dies bislang in weiten Bereichen der Fall ist. So ist kaum davon auszugehen, dass sich „Lehrerpersönlichkeiten“ im Rahmen von zwei-, drei- oder vierstündigen Nachmittagsfortbildungen, wie sie z. B. die staatlichen Schulämter oder Regierungspräsidien derzeit in der Regel anbieten, entscheidend *verändern* oder *persönlichkeitsbezogen* nachhaltig weiterentwickeln können. Hierzu bedarf es m. E. weitaus umfangreicherer und psychologisch tiefgreifenderer Fortbildungsangebote, in denen Lehrpersonen sich authentisch zeigen, wertungsfrei selbst reflektieren, ggf. „blinde Flecken“ angstfrei ausloten, persönliche „Schwachpunkte“ wertschätzend wahrnehmen, sich ohne Scheu in neuen Verhaltensweisen erproben, sich personennah weiterentwickeln und sich in einer Gruppe von „Peers“ achtsam wahrgenommen, wertgeschätzt und angenommen fühlen können. Es sind dies genau diejenigen Fortbildungsangebote, die Lehrpersonen eher bei *freien Trägern* suchen und finden, die *außerhalb* des staatlichen Angebotsrahmens liegen – und in der Regel „aus eigener Tasche“ finanziert werden müssen. Hier ist z. B. an Angebote aus dem Bereich der *Humanistischen Pädagogik und Psychologie* zu denken, wie sie etwa die bekannten Institute für Gestaltpädagogik und Gestalttherapie, das Institut für Themenzentrierte Interaktion oder auch die Institute für klientenzentrierte Therapie und Beratung anbieten. Diese Angebote sind m. E. oftmals weitaus personennäher, tiefgreifender, wesentlicher, effizienter und veränderungswirksamer als die gängigen Fortbildungsangebote für Lehrer/innen, welche gegenwärtig im Rahmen der offiziellen staatlichen Lehrerfortbildung angeboten werden.

Vor diesem Hintergrund muss etwa das Ansinnen von Kultusministerien, nicht-staatliche Anbieter von Lehrerfortbildungen in Zukunft grundsätzlich nicht mehr als Fortbildungsträger anzuerkennen, m. E. äußerst kritisch beurteilt werden. Wenn etwa in Baden-Württemberg aktuell von kultusministerieller Seite vor dem „Wildwuchs“ im Bereich der Lehrerfortbildung gewarnt wird und stattdessen ein „übersichtliches“ und „auf Unterrichtsqualität ausgerichtetes Unterstützungssystem“ geschaffen werden soll (vgl. online unter URL: <http://www.km-bw.de/>; „Qualitätskonzept für das Bildungssystem in Baden-Württemberg“ vom 28.06.2017 [Stand: 03.11.2017]), so ist vor dem Hintergrund der Überlegungen zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ Skepsis angebracht. Obgleich die Notwendigkeit solcher *unterrichtsbezogener* Lehrerfortbildungen hier keinesfalls in Frage gestellt werden soll, so muss doch bezweifelt werden, ob *dies allein* tatsächlich ausreicht, um eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart zu etablieren, die den Schüler/innen in vielfältiger Weise entgegenkommt, ihre Lernfreude umfassend erhält und ihre Lern- und Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig positiv beeinflusst. Eine „Engführung“ oder gar „Gängelung“ von Lehrpersonen im Bereich der Auswahl von als hilfreich, unterstützend und veränderungswirksam erlebten „Fortbildungen“ ist m. E. keine konstruktive Perspektive für eine „wertschätzenden Personalentwicklung“, die das „Subjekt“ und die „Würde“ der einzelnen Lehrperson achtet, anerkennt und umfassend wertschätzt. Insofern sollte eine „wertschätzende Schulleitung“ Lehrpersonen gerade auch den Besuch solcher Fortbildungsmaßnahmen ermöglichen, die sie *selbst* für sich als wertvoll, förderlich und verändere-

rungswirksam erachten. Nur auf dieser Grundlage können an einer „wertschätzenden Schule“ Veränderungsprozesse in Gang kommen, die im Sinne eines „Human Resources Management“ pädagogische Akteur/innen in ganzheitlicher, persönlichkeitsnaher und nachhaltiger Weise bei ihrer professionellen Weiterbildung unterstützen.

Zusammenfassend bleibt Folgendes festzuhalten: Will man eine Schule darin unterstützen, sich in Richtung einer „wertschätzenden Schule“ weiterzuentwickeln, so ist es m. E. unerlässlich, eine „wertschätzende Personalentwicklung“ zu praktizieren, die allen pädagogischen Akteur/innen zu einer autonom gesteuerten, selbst verantworteten und von der Schulleitung aktiv unterstützten *professionellen* und *persönlichkeitsnahen* „Weiterbildung“ verhilft, die nicht nur die „Oberfläche“ der Persönlichkeit tangiert, sondern psychologisch „tiefer greift“ – und die Lehrerpersönlichkeit als Ganze in den Blick nimmt. Berufliche „Rollen“, wie z. B. die Schulleitungs- oder die Lehrerrolle, werden immer von *realen Menschen* mit ihren individuellen Stärken und Schwächen, ihren persönlichen Kompetenzen und Defiziten sowie ihren oftmals biographisch bedingten „Licht- und Schattenseiten“ ausgefüllt, weshalb es im Rahmen einer „wertschätzenden Personalentwicklung“ in der Schule nicht ausreicht, selbige nur auf der Ebene der professionellen „Rollen“ abzuhandeln. Jede Lehrperson bringt ihre ganze „Persönlichkeit“ in ihre pädagogische „Rolle“ mit – ob ihr dies bewusst ist oder nicht. Und so kommt es im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entscheidend darauf an, die pädagogischen Akteur/innen in ihrer *Persönlichkeit* zu stärken, indem ihnen im Rahmen einer „wertschätzenden Personalentwicklung“ eine *umfassende* und *ganzheitliche persönliche Weiterentwicklung* ermöglicht wird. Die Voraussetzung hierfür ist die Schaffung einer „Kultur des Vertrauens“, die es Lehrpersonen „erlaubt“, sich auch mit den eigenen „Schwächen“ und „Entwicklungsbedarfen“ *authentisch* wahrzunehmen, mitzuteilen und zu zeigen, ohne Nachteile befürchten zu müssen. Eine „wertschätzende Fortbildungskultur“ zeichnet sich außerdem durch intrinsische Motivation der Lehrpersonen und durch Freiwilligkeit aus, welche auch die *freie Wahl* zwischen ganz unterschiedlichen Angeboten von verschiedenen Trägern mit einschließt. Lehrpersonen und Lehrerteams sollten im Rahmen einer „wertschätzenden Personalentwicklung“ ausdrücklich ermutigt werden, Fortbildungsbedarfe *selbst* auszuloten und diese *konstruktiv* zu realisieren. Somit gehört eine *selbstbestimmte, selbstgesteuerte, selbstverantwortete* und *wertschätzende* Personalentwicklung zweifellos zu den tragenden „Säulen“ einer „wertschätzenden Schule“, ohne die eine solche nicht verwirklicht werden kann.

2. Die Schule auf dem Weg zu einer wertschätzenden Organisation

Unter den Konzepten der Organisationsentwicklung, die in den vergangenen Jahrzehnten veröffentlicht wurden, gehört das Modell der „Lernenden Organisation“ von PETER M. SENGE wohl zu den bekanntesten und einflussreichsten (SENGE 1990/2011; vgl. auch ARGYRIS/SCHÖN 1996/2008). Da dieses Konzept für Schulen, die sich auf den „Weg“ machen, sich zu einer „wertschätzenden Organisation“ in dem hier gemeinten Sinne weiterzuentwickeln, wichtige Hinweise enthält, wie

ein solcher „Lernweg“ in einer Organisation gestaltet werden kann und welche Chancen und Schwierigkeiten sich dabei möglicherweise auftun, seien im Folgenden einige wichtige Aspekte daraus kurz vorgestellt und in Beziehung zu der Frage nach den Möglichkeiten einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ gesetzt. In seinem viel beachteten Buch über die „Kunst und Praxis der lernenden Organisation“ beschreibt SENGE fünf zentrale „Disziplinen“, welche seiner Auffassung nach für den Aufbau einer „lernenden Organisation“ konstitutiv sind – und die m. E. auch für „wertschätzende Organisationen“ gelten.

Die erste „Disziplin“, die SENGE als „Personal Mastery“ bezeichnet, setzt beim lernenden Individuum an, denn „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen“ (ebd., S. 153). Obgleich das „individuelle Lernen“ noch kein organisationales Lernen *garantiert*, gibt es *ohne* individuelles Lernen keine „lernende Organisation“ (ebd.). Unter „Personal Mastery“ versteht SENGE die „Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd., S. 155). Sie reicht über „Kompetenz“ und „Fachwissen“ hinaus, auch wenn sie in diesen gründet (ebd.). „Personal Mastery bedeutet, dass man an das Leben herangeht wie an ein schöpferisches Werk und dass man eine kreative im Gegensatz zu einer reaktiven Lebensauffassung vertritt“ (ebd.). Es geht hierbei also um nichts weniger als eine „Förderung der Gesamtpersönlichkeit“, welche nach Auffassung des Autors z. B. auch die „Integration von Vernunft und Intuition“ umfasst (ebd., S. 158 und S. 185). Eine solche persönliche Weiterentwicklung kann jedoch von keiner Organisationsleitung *erzwungen* werden. „Niemand kann einen Menschen zur Personal Mastery zwingen“, und „Zwangsprogramme zur Förderung der persönlichen Entwicklung“ sind aus nachvollziehbaren Gründen *per se* zum Scheitern verurteilt (ebd., S. 190). Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde bereits ausführlich darauf hingewiesen, dass eine „Persönlichkeitsentwicklung“ zur Förderung von „Wertschätzungskompetenz“ von jeder einzelnen Lehrperson als einem *autonomen sittlichen Subjekt* selbst gewollt und selbst gesteuert sein muss, wenn sie der *Würde der Person* entsprechen und im sozialen Raum wirksam werden soll (vgl. Kap. 3.1.2 und Kap. 4.2.2). SENGE nennt drei Möglichkeiten, wie Führungskräfte die „Personal Mastery“ ihrer Mitarbeiter/innen *dennoch* aktiv fördern können: Sie können 1. konsequent für ein „Unternehmensklima“ sorgen, in dem die „Prinzipien der Personal Mastery“ zu „etwas Selbstverständlichem“ werden; 2. die Idee und die Erfahrung kontinuierlich stärken, „dass Persönlichkeitsentwicklung in dieser Organisation tatsächlich ein anerkannter Wert ist“; und 3. „Übungen“ und „Trainings“ anbieten, durch die jede/r Einzelne seine/ihre „Personal Mastery“ weiterentwickeln kann (ebd., S. 191). Auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Schule“ ist der Ansatz der „Personal Mastery“, wie SENGE ihn vorgestellt hat, durchaus ein adäquater und gangbarer Weg, um die „Wertschätzungskompetenz“ der einzelnen pädagogischen Akteure nachhaltig zu entwickeln und zu verbessern. Es sei hier nur am Rande erwähnt, dass SENGE darüber hinaus auch folgenden „Disziplinen“ einer „lernenden Organisation“ eine zentrale Bedeutung beimisst: den „mentalen Modellen“, die eine „reflexive Praxis“ in der Organisation begründen können; der „gemeinsamen Vision“ einer Organisation, die für eine „lernende Organisation“ unverzichtbar ist und auf die an anderer Stelle noch näher eingegangen werden soll (vgl. Kap. 4.3);

und schließlich dem „Teamlernen“, bei dem es wesentlich auf die Fähigkeit zum „Dialog“ und zur „Diskussion“ ankommt (vgl. ebd., S. 193ff). Als „fünfte Disziplin“ schließlich nennt SENGE das „systemische Denken“, das uns zeigt, „dass wir und dieser ‚Andere‘ Teile desselben Systems sind“ – eine holistische Sichtweise, welche *die Einzelnen* und *das Ganze* in ihrem lebendigen Wechselspiel wahrnimmt. „Ein lebendes System ist eine Einheit. Sein Wesen hängt vom Ganzen ab“, schreibt SENGE (ebd., S. 83). Dies gilt m. E. auch für Schulen, die sich auf den Weg machen, zu „wertschätzenden Organisationen“ zu werden.

Eine weitere Frage im Kontext einer Schulentwicklung, die sich am Leitbild einer „wertschätzenden Organisation“ orientiert, ist die nach den „Change Agents“, also den Initiator/innen, Träger/innen, Vermittler/innen und Begleiter/innen schulischer Veränderungsprozesse. In der bildungswissenschaftlichen Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass hier der „Schulleitung“ eine entscheidende Rolle zukommt. So gehen etwa SCHRATZ et al. mit vielen anderen Schulentwicklungsforscher/innen davon aus, dass „Schulleiter/innen zu den wichtigsten ‚Change Agents‘ gehören“ (SCHRATZ/ HARTMANN/SCHLEY 2010, S. 29). Nach FULLAN besteht die Aufgabe von Schulleitungen in der Gegenwart v. a. darin, „nichtlineare, dynamisch-komplexe Veränderungsprozesse zu beeinflussen und zu koordinieren“ (FULLAN 1999, S. 127). Dies betrifft sowohl die Veränderungsprozesse der Schule als Gesamtorganisation als auch diejenigen des Lehrerkollegiums und der einzelnen Lehrpersonen. Eine erfolgreiche Schulleitung handelt nach HARRIS/CHAPMAN „mitarbeiter- und gemeinschaftsorientiert“ (vgl. HARRIS/CHAPMAN 2002; vgl. auch BONSEN 2010 b, S. 195). Indem sie eine „systematische Personalentwicklung“ fördert, leistet sie zugleich einen wichtigen Beitrag zur Entfaltung der „Entwicklungskapazität“ der Schule als Gesamtorganisation (ebd.). Schließlich trägt sie dafür Sorge, dass sich das Kollegium durch „gemeinsamen Dialog“ und „offene Diskussion“ zu einer „schulweiten Lerngemeinschaft“ entwickeln kann (ebd.).

Aber auch Lehrpersonen *selbst* können zu wichtigen „Veränderungsagenten“ werden, wenn sie an ihrer Schule Leitungspersonen als Vorgesetzte haben, die dies *ideell* und *strukturell* ermöglichen. Wertschätzende Schulleiter/innen, die ihre Mitarbeiter/innen anerkennen und deren Potenziale schätzen, ermutigen und unterstützen Lehrkräfte und Lehrerteams *aktiv* dabei, eigene Ideen und konstruktive Veränderungsvorschläge in die Schulentwicklung mit einzubringen. Schließlich ist auch der Einsatz von „Steuergruppen“ innerhalb des Kollegiums, wie sie etwa ROLFF vorgeschlagen hat (vgl. ROLFF 2016, S. 41ff) – bei aller Problematik, die ein solches Vorgehen auch in sich birgt (vgl. z. B. SCHRÖCK 2009) – durchaus als eine wichtige Möglichkeit zu betrachten, die „Schule auf dem Weg zu einer wertschätzenden Organisation“ zu begleiten und voranzubringen. In jedem Fall kommt es auf dem „Weg“ zu einer „wertschätzenden Schule“ entscheidend darauf an, dass die verantwortlichen „Chance Agents“ einer Schule für *alle* schulischen Akteure förderliche Bedingungen schaffen, welche die „Betroffenen“ in wertschätzender Weise zu „Beteiligten“ machen. Dies gelingt zweifellos in einem „bewertungsfreien“ Raum besser als in einem Klima der „Bewertung“ oder „Abwertung“ von Ideen und Veränderungsvorschlägen der am Schulleben beteiligten Personen.

DEISSLER und KOSE zeichnen den Weg „von der Bewertung zur Wertschätzung“ nach, den ANDERSON et al. in ihrer Publikation zu dem Thema „Die Wertschätzende Organisation“ konzipiert haben. Die Autoren stellen zunächst fest, dass „Bewertung“ immer von einer individuellen „Leistung“ ausgeht, die an einer „perfekten Größe“ gemessen wird. Da diese fiktive „perfekte Größe“ nie erreicht werden kann, wird bei jeder Bewertung implizit der „Mangel“ betont, wobei der Bewertungsprozess häufig von einer Haltung des „Misstrauens“ begleitet wird (DEISSLER/KOSE 2004, S. 64). Die Autoren führen weiter aus: „Demgegenüber steht die *Wertschätzung*, die sich an dem orientiert, was *positiv* ist und *erreicht* wurde“ [Hervorhebung A. P.] (ebd.). Im Gegensatz zur „Bewertung“ entspricht die „Wertschätzung“ nach Auffassung der Autoren einer „relationalen Haltung des Vertrauens und der Sicherheit“ (ebd.). „Personen wertzuschätzen heißt, sich in *Beziehung* zu der Person begeben, die wertgeschätzt wird“ [Hervorhebung A. P.] (ebd.). Im Kontext einer „wertschätzenden Organisation“ geht es also immer auch darum, „die Beziehungen wertzuschätzen“, die innerhalb derselben bestehen. Dies dient zugleich der gemeinsamen, von „Wertschätzung“ getragenen organisationalen Meinungs- und Willensbildung. DEISSLER/KOSE führen hierzu aus: „Damit fördert Wertschätzung ein freies Zirkulieren von Ideen und Meinungen, relationales Engagement, Vertrauen und Risikobereitschaft“ (ebd.). Diese geistigen und sozialen Prozesse jedoch sind unerlässliche Voraussetzungen dafür, dass im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ die „*Weisheit aller*“ zur Entfaltung kommen kann, wobei letztere eine Schule im günstigen Fall durch kontinuierliche Entwicklungsprozesse zu einer „wertschätzenden Organisation“ werden lässt, in der sich alle Beteiligten authentisch wiederfinden können.

So kommt es auf dem Weg der Schule zu einer „wertschätzenden Organisation“ darauf an, das „Wissen“, die „Weisheit“ und die „Vision“ der „Vielen“ ins Zentrum der gemeinsamen Entwicklung zu stellen. Der Frage, wie ein solcher Prozess des „Freisetzens“ des in „Top-Down“-Schulentwicklungsprozessen vielfach „missachteten Hintergrundwissens der Beteiligten“ in wertschätzender Weise gestaltet werden kann, hat sich vor allem BUROW in einer neueren Veröffentlichung gewidmet (vgl. BUROW 2016, S. 96ff). Bereits in den 1990er Jahren hatte etwa WEISBORD im Rahmen empirischer Studien herausgearbeitet, dass in Organisationen auch unausgesprochen eine Art „*Common Ground*“, also eine gemeinsame wertebezogene Grundlage existiert, die unter der Oberflächenstruktur einer Organisation als Tiefenstruktur gleichsam „versteckt“ ist und „entdeckt“ bzw. freigelegt werden kann (vgl. WEISBORD 1992: „*Discovering Common Ground*“). In ähnlicher Weise legt diesen Schluss auch die Arbeit von ESSLINGER-HINZ nahe, die auf der Grundlage einer differenzierten empirischen Studie an vier Baden-Württembergischen Grundschulen (mit zwei Außenstellen) „Schlüsselkonzepte“ von Schulen identifiziert hat, welche eine Schule prägen (vgl. ESSLINGER-HINZ 2010). Diese „Kulturelemente“ von Schulen „... manifestieren und tradieren sich über Kognitionen, Verhaltensweisen, Emotionen und Objektivationen“ – und sind nicht unbedingt identisch mit den „Schulprogrammen“ und „Schulkonzepten“, die zwar offiziell proklamiert werden, aber u. U. „schulkulturell nicht verankert sind“ (ebd., S. 22). Die Autorin schlussfolgert, „... dass Neuerungen anschlussfähig sein müssen an vorhandene

schulische Schlüsselkonzepte, um implementiert werden zu können“ (ebd., Einband). Dem ist auch mit Blick auf eine „wertschätzende Schulentwicklung“ unbedingt beizupflichten.

Diese „Anschlussfähigkeit“ ist jedoch an einer Schule nur dann gewährleistet, wenn *alle* am Schulleben Beteiligten – also Kinder, Jugendliche und Erwachsene – von Anfang an in umfassender Weise in alle wichtigen schulischen Veränderungsprozesse *einbezogen* werden – und wenn die *Stimme* eines bzw. einer jeden *gehört* wird. Konkrete Vorschläge zu einem möglichen methodischen Vorgehen bei der „Entdeckung“ und „Freilegung“ eines „*Common Ground*“, in dem die „Weisheit der Vielen“ grundgelegt und verankert ist, findet man z. B. bei BUROW (BUROW 2016; 2014 b und c; 2012). So empfiehlt der Autor als Ausgangspunkt für eine partizipative Schulentwicklung die Durchführung eines „Workshops“, der methodisch im Sinne einer „Zukunftswerkstatt“ gestaltet werden kann (vgl. JUNGK/MÜLLERT 2000; KUHN/T/MÜLLERT 2004). BUROW betrachtet die „Zukunftswerkstatt“ als ein „Instrument wirksamer Schulentwicklung“ und zeigt anschauliche Beispiele, wie eine solche gelingen kann (vgl. BUROW 2014 d; vgl. auch BUROW/NEUMANN-SCHÖNWETTER 1997). Auch eine Studie von STRACKE-BAUMANN über die „Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten“ erhärtet die Vermutung, dass diese Praxis der gemeinsamen Zukunftsplanung und -gestaltung ein wichtiger Baustein einer „Demokratieentwicklung von unten“ sein kann (vgl. STRACKE-BAUMANN 2012). Ein Schlüsselement im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ sieht der Autor in der Durchführung einer „Wertschätzenden Diagnose“ [sic], die am Beginn des Entwicklungsprozesses von der jeweiligen Einzelschule initiiert wird (vgl. BUROW 2016, S. 100). Eine solche „Wertschätzende Diagnose“ kann nach Auffassung BUROWS das „Tiefen- oder Erfahrungswissen“ der Beteiligten an die Oberfläche bringen; sie zielt im Kern darauf ab, die „Weisheit der Vielen“ als „erkenntnisleitenden Orientierungsfaktor“ sichtbar zu machen und zu realisieren (ebd.). Zugleich ist dieser Ansatz *personen-zentriert* und *bedürfnisorientiert*: „Wenn wir also mehr über die Bedürfnisse von Lehrern und Kindern wissen wollen, dann müssen wir sie zu ihren Erfahrungen und den Gelingensbedingungen *aus ihrer Sicht* befragen“ (ebd.). Dem ist m. E. zuzustimmen, denn nur so ist gewährleistet, dass schulische Akteure sich durch „Schulentwicklungsprozesse“ nicht „überrollt“, sondern in ihnen und durch sie „wertgeschätzt“ und mit ihrer „erfahrungsgesättigten“ Kompetenz „gefragt“ und „gemeint“ fühlen. BUROW hebt noch zwei weitere Aspekte hervor, die im Rahmen einer „Wertschätzenden Diagnose“ einer Schule von Bedeutung sind: 1. die „Identifikation mit der eigenen Institution“ und 2. eine „wertschätzende Kommunikation, die alle Beteiligten angemessen einbezieht“ (ebd.). Auf dieser Grundlage kann es nach Auffassung BUROWs gelingen, eine Organisation wie die Schule konstruktiv weiterzuentwickeln. Die „Frage, inwieweit alle wertschätzend einbezogen sind, entscheidet über die Produktivität, den Ideas-Flow und die Kreativität“, führt der Autor m. E. zu Recht aus (ebd., S. 101). Oder anders gesagt: „Auf die Beziehungsstrukturen kommt es an!“ (ebd., S. 100). Man könnte ergänzen: ... und auf die *Qualität* der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Schule als Organisation.

Will man nun weitere „Schritte“ benennen, die eine Schule auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Organisation“ voranbringen können, so ist zunächst festzustellen,

dass es bei jedem „Schritt“ dezidiert darum gehen muss, alle „Beteiligten“ aktiv einzubeziehen und so das „Wissen“ und die „Weisheit der Vielen“ wertschätzend zu berücksichtigen. Hierzu ist ein Minimum an gegenseitiger „Anerkennung“ bei den interaktiven und kommunikativen Verständigungsprozessen eine notwendige Voraussetzung. Insbesondere wenn es um die Akzeptanz unterschiedlicher Positionen und die Suche nach einem tragfähigen Konsens geht, ist „Wertschätzung“ im sozialen Miteinander unverzichtbar. Ist diese Voraussetzung gegeben oder geschaffen, so kann der Schulentwicklungsprozess mit einer kritisch-wertschätzenden „Bestandsaufnahme“ der Ausgangssituation der Organisation und ihrer Mitglieder beginnen. Um den von BUROW verwendeten, medizinisch geprägten Begriff der „Diagnose“ zu vermeiden, der im Allgemeinen eher mit *pathologischen* als mit *salutogenetischen* Implikationen assoziiert wird, könnte man diesen Schritt auch als „Wertschätzende Bestandsaufnahme“ bezeichnen. In allen weiteren Schritten sollte es dann darum gehen, einer gemeinsam entwickelten „Vision“ in kontinuierlicher und alle Beteiligten wertschätzender Weise etappenweise zur „Realisierung“ zu verhelfen. Dabei kommt es nicht zuletzt darauf an, keine pädagogische oder organisatorische „Flickschusterei“ zu betreiben, sondern alle Maßnahmen an den übergeordneten *Wert- und Zielvorstellungen* zu orientieren, welche die jeweilige Schulgemeinschaft ihren Entwicklungsvorhaben als „Leitidee“ gegeben und vorangestellt hat.

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende *zehn Schritte* auf dem „Weg zu einer wertschätzenden Schule“ ableiten, die im Sinne einer *partizipativen* und alle Beteiligten *wertschätzenden* Schulentwicklung hilfreich und zielführend sein können – und die zunächst im Überblick dargestellt werden sollen, bevor die einzelnen „Schritte“ dann nochmals näher erläutert werden:

Zehn Schritte auf dem Weg der Schule zu einer wertschätzenden Organisation

1. Schaffung eines von Wertschätzung geprägten kommunikativ-interaktiven Settings
2. Wertschätzende Bestandsaufnahme der Schule als Gesamtorganisation
3. Achtsame Ermittlung intrinsischer Veränderungsbedarfe
4. Gemeinsame Visionssuche und wertschätzende Entwicklung von Leitzielen
5. Suche nach partizipativen Umsetzungsstrategien
6. Wertschätzende zeitliche Planung des Schulentwicklungsprozesses
7. Durchführung der Veränderungsschritte unter Einbeziehung aller Beteiligten
8. Wertschätzende Zwischenbilanz und Feststellung weiterer Bedarfe
9. Anpassung der Planungen an veränderte Situationen, Bedarfe und Erkenntnisse
10. Fortsetzung des wertschätzenden Schulentwicklungsprozesses

Der oben vorgestellte „Rahmen“ von möglichen „Schritten“ auf dem Weg einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ macht deutlich, dass es sich bei letzterer um einen prinzipiell *unvollendbaren* Prozess handelt, der *zyklisch* verläuft und aus einer Art *spiralförmig* aufeinander aufbauenden Segmenten besteht. Wenn eine Schule also die ersten *acht* Schritte erfolgreich durchlaufen hat, gelangt sie nach einer *wertschätzenden Zwischenbilanz* unweigerlich an einen Punkt, an welchem die neuen

Errungenschaften geprüft und ggf. an veränderte Situationen, Bedarfe und Erkenntnisse angepasst werden müssen. Nach einer gründlichen Ermittlung und Analyse derselben kommt die Schule schließlich zum *zehnten* Schritt, der jedoch nicht das Ende auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ bedeutet, sondern lediglich eine neue „Runde“ einleitet, die eine Schule auf ihrem Weg zu einer „wertschätzenden Organisation“ beschreiten kann, wenn sie diese in immer umfassenderer Weise verwirklichen will.

Im Folgenden sollen nun die hier vorgeschlagenen einzelnen „Schritte“ auf dem Weg der Schule zu einer „wertschätzenden Organisation“ nochmals ausführlicher beschrieben und inhaltlich präzisiert werden. Dabei sollen grundsätzliche Überlegungen mit konkreten Realisierungsvorschlägen konstruktiv verbunden werden. Wie die Ausgestaltung dieser Schritte im Einzelnen erfolgt, hängt freilich von der jeweiligen Schule und ihren Akteur/innen ab – und kann hier nur exemplarisch skizziert werden.

1. Schaffung eines von Wertschätzung geprägten kommunikativ-interaktiven Settings

In einem ersten Schritt in Richtung einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ muss es darum gehen, zunächst überhaupt einen *strukturierten Rahmen* bzw. eine *wertschätzendes interaktives Setting* zur Willens- und Meinungsbildung innerhalb des Lehrerkollegiums und der Schulgemeinschaft zu schaffen. Ein solcher „wertschätzender Raum“ zur gemeinsamen Reflexion und zum Dialog über Ziele, Handlungsfelder und Wege des schulischen Wandels sollte sich vom alltäglichen „Schulgeschäft“ abheben und in einem die Bedürfnisse aller Beteiligten wertschätzenden kommunikativ-interaktiven Rahmen stattfinden. Hier ist etwa an einen zweitägigen Aufenthalt in einer Fortbildungsakademie oder in einem Tagungshaus zu denken, der eine gewisse Distanz zum Schulalltag schafft und zugleich ein intensives Gemeinschaftserleben sowie persönliche Begegnungen ermöglicht. Eine solche pädagogische „Tagung“, die mit einer „Auszeit“ vom Schulalltag verbunden ist, könnte beginnen mit einem Impulsreferat durch eine oder mehrere interne oder externe „Expert/innen“, die das Vertrauen der Schulgemeinschaft genießen und in der Lage sind, den schulischen Veränderungsprozess in Richtung einer „wertschätzenden Schule“ kompetent anzuleiten und zu begleiten. Dabei könnten zunächst Grundideen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ thematisiert und die geplanten Vorgehensweisen vorgestellt, erläutert und geklärt werden.

2. Wertschätzende Bestandsaufnahme der Schule als Gesamtorganisation

Ein zweiter Schritt sollte einer kritisch-wertschätzenden *Bestandsaufnahme* gewidmet sein, die dazu dienen kann, die Ausgangslage der Schule zu Beginn des beabsichtigten Veränderungsprozesses differenziert, offen, kritisch und wertschätzend zu betrachten. Hierbei sollte nicht nur die Grundbefindlichkeit *aller* Beteiligten, sondern auch deren individuelle Wahrnehmung der unterschiedlichen Bereiche schulischer Realität mit allen identifizierbaren „Stärken“ und „Schwächen“ wertungsfrei zur Sprache kom-

men. Dies setzt insbesondere seitens der Schulleitung eine ausgeprägte Haltung der „Wertschätzung“ und „Offenheit“ gegenüber unterschiedlichen Persönlichkeiten, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Sichtweisen voraus sowie die uneingeschränkte Bereitschaft, authentische, kontroverse und auch kritische Mitteilungen nicht mit Sanktionen zu belegen. So sollten die Beteiligten ausdrücklich ermutigt werden, die „Karten“ gleichsam „offen“ auf den Tisch zu legen – und ihre Einschätzungen der organisatorischen Abläufe sowie der unterrichtlichen Praktiken frei zu äußern. Ob dies in mündlicher und/oder in schriftlicher Form erfolgt, ist dabei m. E. sekundär; aus Gründen des Austauschs und der Dokumentation kann es jedoch sinnvoll sein kann, beide Formen konstruktiv miteinander zu verbinden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass eine solche „Bestandsaufnahme“ in authentischer und wertschätzender Weise erfolgt, so dass von Anfang an alle Beteiligten mit „im Boot“ sitzen – und den Wandlungsprozess der Schule als Gesamtorganisation in allen seinen Phasen als einen autonom und partizipativ gestalteten erleben.

3. Achtsame Ermittlung intrinsischer Entwicklungs- und Veränderungsbedarfe

In einem weiteren Schritt können dann *Entwicklungs- und Veränderungsbedarfe* an der Schule ermittelt werden, die nach Wahrnehmung der Beteiligten in unterschiedlichen Bereichen schulischen Lebens und Lernens bestehen. Hier kommt es in erster Linie darauf an, dass auch Schwachstellen, Problembereiche und Mängel der Organisation „Schule“ von allen Beteiligten *offen* benannt werden können, ohne dass dies durch Vorgesetzte sanktioniert wird. Dies setzt ein Klima der uneingeschränkten „Offenheit“ und „Wertschätzung“ aller am Schulleben Beteiligten voraus, das vermutlich auch heute keinesfalls an allen Schulen selbstverständlich ist. So entstehen „Veränderungsbedarfe“ an Schulen oftmals gerade dort, wo Probleme erkennbar sind und nicht alles glatt und reibungslos verläuft. Insofern können gerade die von den Beteiligten wahrgenommenen „Schwachstellen“ einer Organisation zu lebendigen „Motoren“ einer Schulentwicklung werden, die von allen Beteiligten *intrinsisch* mitgetragen und gewollt wird. Nur so kann m. E. der Gefahr vorgebeugt werden, dass Schulentwicklungsprozesse als „aufgesetzt“, „übergestülpt“, „abgehoben“, „ferngesteuert“ oder „fremdbestimmt“ erlebt werden, was in den Schulen der Gegenwart vermutlich nicht selten der Fall sein dürfte. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn die *echten* Entwicklungs- und Veränderungsbedarfe achtsam ermittelt, wertschätzend wahrgenommen, authentisch kommuniziert und im Sinne einer konstruktiven und partizipativen Weiterentwicklung der jeweiligen Einzelschule gemeinsam neuen Lösungen zugeführt werden.

4. Gemeinsame Visionssuche und wertschätzende Entwicklung von Leitzielen

Auch bei der gemeinsamen *Visionssuche* und *Zielformulierung* kommt es entscheidend darauf an, dass diese im Geiste einer „Wertschätzung“ von Vielfalt und Divergenz angesichts unterschiedlicher Auffassungen, Sichtweisen, Standpunkte und

Vorschläge vollzogen wird. Dies setzt jedoch eine nicht-wertende, offene und explorative Haltung aller Beteiligten voraus. SENGE betrachtet „das Klären der eigenen Vision und das aufrichtige Interesse an den Visionen anderer sowie das gemeinsame Erforschen unterschiedlicher Betrachtungsweisen“ als konstituierende Prozesselemente einer „lernenden Organisation“ (SENGE 2011, S. 191). Eine Schule, die sich auf den Weg macht, eine „wertschätzende Organisation“ zu werden, sollte ihre Visionssuche und Zielformulierung „dialogisch“ gestalten – und das heißt, dass alle Beteiligten lernen, einander als „gleichberechtigte Gesprächspartner“ zu sehen (vgl. ebd., S. 267). Das Charakteristikum eines „Dialogs“ ist nach SENGE, „... dass man frei und kreativ komplexe und subtile Fragen erforscht, einander intensiv ‚zuhört‘ und sich nicht von vornherein auf eine Ansicht festlegt“ (ebd., S. 258). Demgegenüber steht eine an Schulen vermutlich auch heute noch bisweilen anzutreffende Praxis, „sich in einer Art argumentativer Massenschlägerei gegenseitig k. o.“ zu hauen, wie SENGE treffend formuliert (ebd.). Es ist evident, dass eine solche „Gesprächskultur“ nicht zu einer gemeinsamen und von gegenseitiger „Wertschätzung“ getragenen Visionssuche und Zielfindung führen kann, die nur auf der Grundlage wechselseitiger „Achtung“ und „Anerkennung“ unterschiedlicher individueller Standpunkte möglich ist. Dies gilt auch für die Formulierung von *Leitzielen* für die Schulentwicklung, die ebenfalls in wertschätzender Weise und unter Beteiligung aller Mitglieder einer Schulgemeinschaft erfolgen sollte.

5. Suche nach partizipativen Umsetzungsstrategien

Auch die *Strategien zur Umsetzung* der gemeinsam entwickelten Visionen und Leitziele sollten prinzipiell *partizipativ* und unter Berücksichtigung der Ideen, Vorschläge und Wünsche *aller* am Schulleben Beteiligten ausgewählt und eingesetzt werden. Ob es sich hierbei um interne oder externe Fortbildungsmaßnahmen, um die Etablierung kollegialer Unterstützungssysteme, um schulstrukturelle oder organisatorische Veränderungen auf der *Mesoebene* der Schule oder um Neuerungen auf der *Mikroebene* des Unterrichts handelt – immer geht es darum, *alle* Betroffenen in wertschätzender Weise anzuhören, einzubeziehen und zu beteiligen. Leitbilder und Schulvisionen, deren Realisierung *nicht* unter aktiver Beteiligung und Einbeziehung aller schulischen Akteure geplant und ausgeführt wird, bleiben leer und folgenlos. Die Umsetzungsstrategien müssen dabei nicht nur zu den „Leitideen“ passen, sondern sollten auch mit den besonderen Traditionen und Gegebenheiten der Einzelschule kompatibel sein. Damit hier eine Anschlussfähigkeit besteht, sollte eine Überforderung der „Chance Agents“ in der Schulpraxis unbedingt vermieden werden. Nur wenn die Grenzen der Belastbarkeit *aller* schulischen Akteure schon bei der Planung von Umsetzungsstrategien in *wertschätzender* Weise beachtet und berücksichtigt werden, kann die Gefahr vermieden werden, dass der Schulentwicklungsprozess in Demotivation, Frustration oder innerem Rückzug der Beteiligten endet. Eine „wertschätzende Schulentwicklung“ findet nicht *neben* den pädagogischen Akteuren statt, sondern auf allen Etappen des Weges *mit* ihnen. Von daher ist es unbedingt erforderlich, dass die Umsetzungsstrategien schulischen Wandels mit allen Beteiligten *partizipativ* entwickelt werden.

6. Wertschätzende zeitliche Planung des Schulentwicklungsprozesses

Bei der zeitlichen Planung des Schulentwicklungsprozesses als Ganzem mit allen seinen Teilschritten ist es wichtig, realistisch zu planen und das Zeitbudget aller Beteiligten wertschätzend zu beachten. Ein Vorranschreiten in einem Tempo, das zu Handlungsdruck und Überforderung seitens der schulischen Akteure führt, ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ ebenso zu vermeiden wie ein unkoordiniertes oder planloses Vorgehen, da beide Extreme zur Demotivation und inneren Kündigung der Beteiligten beitragen können. Die zeitliche Planung und Struktur eines umfangreichen Schulentwicklungsprojektes sollte an einer „wertschätzenden Schule“ in jedem Fall mit allen Betroffenen abgesprochen werden. „Das Bewusstsein einer Schule über ihren Umgang mit Zeit ist ein wichtiger Indikator für den Stand der Schulentwicklung“, stellt HÖHMANN zu Recht fest (HÖHMANN 2010, S. 255). Nur durch einen bewussten Umgang mit dem kostbaren Gut „Zeit“ ist gewährleistet, dass sich die pädagogischen Akteure/innen mit ihren Ressourcen und Potenzialen wahrgenommen, gesehen und wertgeschätzt fühlen, wobei im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ auch die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit respektiert werden. Von außen vorgegebene bzw. aufgetrocknete „Zeitplanungen“, die nicht der „inneren Uhr“ der Beteiligten vor Ort entsprechen, können Schulentwicklungsprozesse nicht nur stören, sondern im Extremfall sogar konterkarieren, falls die schulischen Akteure in „Zeitdruck“ oder belastungsbezogene Überforderung geraten. In einem solchen Fall ist es notwendig, die „Zeitstruktur“ der Schulentwicklung immer wieder an die Bedürfnisse und Kapazitäten der Beteiligten anzupassen. Nur so besteht die Chance, dass sich *alle* pädagogischen Akteure im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv und engagiert in die schulischen Entwicklungsprozesse einbringen.

7. Durchführung der Veränderungsschritte unter Einbeziehung aller Beteiligten

Wenn eine Schule an dem Punkt angelangt ist, mit der *Durchführung der geplanten Veränderungsschritte* zu beginnen, ist es im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ erforderlich, alle Beteiligten in diesen konkreten Wandlungsprozess der „kleinen Schritte“ *wertschätzend* einzubeziehen. Das bedeutet vor allem, dass die Beteiligten in einer Art von schulinternem „Monitoring“ regelmäßig die Möglichkeit haben, sich über das Gelingen, aber auch über ggf. auftauchende Probleme im schulischen Veränderungsprozess *authentisch* und *offen* auszutauschen. Hierbei sollte nicht nur rationalen Überlegungen, sondern auch subjektiven Befindlichkeiten Raum gegeben werden. Im Sinne eines *ganzheitlichen* Einbeziehens aller beteiligten Personen ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ unbedingt darauf zu achten, dass niemand auf dem Weg „zurückgelassen wird“ oder unterwegs „verloren geht“. Wenn z. B. motivationale Krisen oder auch Widerstände der beteiligten Personen einfach übergangen oder tabuisiert werden, entspricht dies nicht einem „wertschätzenden“ Schulentwicklungsprozess. Eine „wertschätzende Schulentwicklung“ erkennt alle Akteure *ganzheitlich* an – gerade auch beim Aufkommen

von Zweifeln, Motivationsproblemen, Rückzugstendenzen, krisenhaften Entwicklungen, intrapsychischen oder interpersonalen Konflikten oder bei der Mobilisierung von „AbwehrROUTINEN“ (ARGYRIS 1985) gegenüber Veränderungsprozessen. Hier ist es im Kontext einer „Kultur der Wertschätzung“ unerlässlich, dass gerade auch solche „Schattenseiten“ von Schulentwicklungsprozessen *realistisch* in den Blick genommen und *wertschätzend* aufgegriffen werden. Dabei kommt es entscheidend darauf an, dass die Thematisierung von „Widerständen“ in einer wertschätzenden Atmosphäre geschieht, die niemanden abwertet oder ausgrenzt, der seine Meinung oder Befindlichkeit authentisch mitteilt. Nur dann kann die Durchführung von konkreten Veränderungsschritten erfolgreich und zielführend sein, wenn ggf. auftretende „Widerstände“ ernst genommen, anerkannt und gewürdigt werden.

8. Wertschätzende Zwischenbilanz und Feststellung weiterer Bedarfe

Zu einem im Rahmen der Gesamtplanung vereinbarten Zeitpunkt sollte eine umfassende und *wertschätzende Zwischenbilanz* des Schulentwicklungsprojektes gezogen werden, wobei der Fokus zunächst auf diejenigen Aspekte gelegt werden sollte, die von Gelingen geprägt sind, die zur Verbesserung des schulischen *Status quo* beigetragen und die Schule auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Organisation“ einen deutlichen Schritt weitergebracht haben. Dabei geht es um einen *wertschätzenden Abgleich* des Erreichten mit dem in der „Vision“ und in dem „Leitbild“ Angestrebten. Erst in einem zweiten Schritt können dann diejenigen Aspekte der „Schulentwicklung“ thematisiert werden, die nach Wahrnehmung der Beteiligten einer weiteren Optimierung bedürfen. Hierbei geht es nicht darum, „Schuldige“ zu finden oder die „Versäumnisse“ bzw. das „Versagen“ einzelner Personen oder Personengruppen herauszustellen, sondern ausschließlich um die Frage, welche weiteren *Entwicklungsbedarfe* auf welchen Wegen und durch welche Schritte einer für alle zufriedenstellenden Lösung zugeführt werden können. Auch hierbei sollte der Fokus nicht auf den Defiziten, sondern auf den Stärken und Potenzialen aller beteiligten Akteure liegen. Möglichkeiten der professionellen Unterstützung bei der Bewältigung der anstehenden personalen und organisationalen Entwicklungsaufgaben einer Schulgemeinschaft sollten im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ offen angesprochen und aktiv genutzt werden. So kann es u. U. förderlich und unterstützend sein, für die schulinterne Entwicklungsarbeit externe Berater/innen hinzuzuziehen. Dabei sollte im Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule darauf geachtet werden, dass diese „Begleitpersonen“ das *Vertrauen* der Schulgemeinschaft genießen – und ihre professionelle Unterstützungsarbeit nicht mit *Bewertungsfunktionen* gekoppelt ist.

9. Anpassung der Planungen an veränderte Situationen, Bedarfe und Erkenntnisse

Wenn sich im Laufe eines Schulentwicklungsprozesses die äußere Situation der Schule, die schulbezogenen Bedarfe oder die Erkenntnisse über bestimmte Sachverhalte bzw. Wirkzusammenhänge verändern, ist der Zeitpunkt gekommen, um die

Planungen neu zu prüfen und sie ggf. an die veränderte Wirklichkeit der Schule *anzupassen*. Wird dieser Schritt versäumt, so kann es dazu kommen, dass einmal gemachte Planungen nicht mehr mit der aktuellen Situation oder den Bedarfen einer Schule übereinstimmen und die Bemühungen der Beteiligten quasi ins Leere laufen. Auch solche Phasen in Schulentwicklungsprozessen können demotivierend wirken, da sie von den Akteuren u. U. als eine Vergeudung von Ressourcen und Kräften erlebt werden. Von daher ist in jedem einzelnen Fall sorgfältig zu prüfen, ob und wann eine Schule bereits eingeschlagene Pfade der Weiterentwicklung und Veränderung ggf. korrigieren oder verlassen möchte. Im Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ ist in einem solchen Fall die *Anerkennung* und *Würdigung* des durch die beteiligten Akteure bereits Geleisteten unverzichtbar, um einem Schwinden der Motivation in Bezug auf ein Fortschreiten im Schulentwicklungsprozess unter veränderten Perspektiven vorzubeugen. Auch eine Veränderung der *rechtlichen Vorschriften*, die für das schulische Lernen und die Gestaltung der Schule als Organisation Gültigkeit haben, kann eine Anpassung der Schulentwicklungspläne erforderlich machen. In Fällen, wo neue Vorgaben seitens der Ministerien, der Regierungspräsidien oder der Schulämter bereits in Gang befindliche Schulentwicklungsprozesse konterkarieren, sollte besonders auf *konstruktive* und *wertschätzende* Lösungen Wert gelegt werden, im Rahmen derer die bisherigen Entwicklungsschritte einer Einzelschule und aller daran Beteiligten ausdrücklich gewürdigt werden.

10. Fortsetzung des wertschätzenden Schulentwicklungsprozesses

Wie bereits eingangs angemerkt, handelt es sich bei Schulentwicklungsprozessen – auch solchen, die auf die Etablierung einer „wertschätzenden Organisation“ hin ausgerichtet sind – grundsätzlich um *unvollendbare* Prozesse, die aus *spiralförmig* aufeinander aufbauenden Teilsegmenten und Etappen bestehen und insgesamt *zyklisch* verlaufen. Eine strikt *lineare* Entwicklung ist in komplexen Organisationen wie einer Schule schlechterdings nicht vorstellbar, da es sich bei Schulen um lebendige Organisationen handelt, die von einer Fülle unvorhersagbarer Faktoren beeinflusst werden. Wenn eine Schule also den oben vorgeschlagenen „Weg“ einmal durchlaufen hat, so ist sie damit vermutlich noch keine in jeder Hinsicht „wertschätzende Schule“. FEND hat einmal formuliert: „Wir können uns im Erziehungsbereich mit dem Faktischen nicht begnügen. Uns steht immer die Aufgabe der Gestaltung des Besseren vor Augen“ (FEND 2001, S. 375). Diese Feststellung gilt auch für den Weg, den eine Schule in Richtung einer „wertschätzenden Organisation“ beschreitet. So wichtig es im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ zweifellos ist, das Erreichen von „Etappenzielen“ durch die schulischen Akteure ausdrücklich *wertschätzend* und *aner kennend* zu würdigen, so bleibt doch jede noch so „wertschätzende Schule“ auch eine „*schola semper reformanda*“. Und so endet der hier vorgeschlagene „Weg“ bei *Schritt zehn* nicht mit der Empfehlung an Schulen, sich auf bereits Erreichtem „auszuruhen“, sondern immer weiter gemeinsam an der Verbesserung der schulischen Lebens- und Lernbedingungen zu arbeiten. Nur so kann eine „Pädagogik der Achtung“, aber auch eine „Kultur der Wert-

schätzung“ an den Schulen der Gegenwart in kleinen Schritten kontinuierlich verwirklicht werden.

An diese Stelle sei nun noch ein „Instrument“ vorgestellt, mit dessen Hilfe eine Schule ihren „Stand“ auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Schule“ in groben Umrissen „evaluieren“ kann. Es handelt sich dabei um kein ausgearbeitetes „Evaluationsprogramm“, da das den Rahmen dieser Studie überschreiten würde, sondern lediglich um eine kurze „Checkliste“, anhand derer Schulen sich einen ersten Überblick über bereits Erreichtes und ggf. noch Ausbaufähiges verschaffen können. In dieser „Checkliste“ werden zentrale Entwicklungsbereiche auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Schule“ angesprochen. Es sei nochmals betont, dass es sich hierbei nicht um ein elaboriertes „Evaluationsinstrument“ handelt, sondern eher um eine Art „Prüfliste“, mit deren Hilfe Schulen *eigene* „Instrumente“ zur Selbstevaluation entwickeln können. Diese dienen dazu, dass Schulgemeinschaften wichtige Hinweise auf bereits Erreichtes und Gelungenes, aber auch auf Defizite, Problemfelder und Entwicklungsbedarfe gewinnen, anhand derer dann weitere Entwicklungsplanungen vorgenommen werden können.

Checkliste „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule

1. Werden alle am Schulleben beteiligten Personen an wichtigen schulischen Entscheidungen beteiligt?

- ☐ a. Kinder und Jugendliche
- ☐ b. Eltern und Erziehungsberechtigte
- ☐ c. Lehrpersonen und Schulleitung
- ☐ d. nicht-pädagogisches Personal

2. Wird die Meinung aller am Schulleben beteiligten Personen gehört?

- ☐ a. im Klassenrat und in der Schülermitverwaltung
- ☐ b. in Teamsitzungen und Konferenzen
- ☐ c. in Mitarbeitergesprächen
- ☐ d. in informellen Besprechungen

3. Wie erleben die am Schulleben beteiligten Personen und Personengruppen das soziale Klima an der Schule?

- ☐ a. Kinder und Jugendliche
- ☐ b. Eltern und Erziehungsberechtigte
- ☐ c. Lehrerinnen und Lehrer
- ☐ d. die Schulleitung
- ☐ e. nicht-pädagogisches Personal

4. Findet eine Diskriminierung von Personen oder Gruppen an der Schule statt aufgrund folgender Merkmale:

- ☐ a. ihrer Nationalität, ethnischen Herkunft, Rasse oder Hautfarbe
- ☐ b. ihrer religiösen, kulturellen oder politischen Überzeugung
- ☐ c. ihrer sozialen Herkunft, ihrer Geburt oder ihres Status

- ☐ d. ihres Geschlechts oder ihrer sexuellen Identität bzw. Orientierung
 - ☐ e. ihrer Begabung, Befähigung oder Behinderung
- 5. Gibt es Formen von Mobbing, Gewalt oder sexuellem Missbrauch an der Schule?**
- ☐ a. gegen Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. gegen Lehrerinnen und Lehrer
 - ☐ c. gegen Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ d. gegen nicht-pädagogisches Personal
- 6. Gibt es Anlaufstellen für Betroffene von Diskriminierung, Mobbing, Gewalt oder sexuellem Missbrauch an der Schule?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrerinnen und Lehrer
 - ☐ c. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ d. für nicht-pädagogisches Personal
- 7. Gibt es institutionalisierte Strukturen für ein Beschwerdemanagement?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrerinnen und Lehrer
 - ☐ c. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ d. für nicht-pädagogisches Personal
- 8. Gibt es institutionalisierte Strukturen für ein Konfliktmanagement?**
- ☐ a. für Konflikte zwischen Kindern bzw. Jugendlichen
 - ☐ b. für Konflikte zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Lehrpersonen
 - ☐ c. für Konflikte zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen
 - ☐ d. für Konflikte zwischen Lehrpersonen
 - ☐ e. für Konflikte zwischen Lehrpersonen und der Schulleitung
- 9. Werden „wertschätzende Verhaltensweisen“ an der Schule regelmäßig thematisiert, praktiziert und evaluiert?**
- ☐ a. mit Kindern und Jugendlichen
 - ☐ b. durch und mit Lehrpersonen
 - ☐ c. durch und mit der Schulleitung
 - ☐ d. mit Eltern und Erziehungsberechtigten
 - ☐ e. mit nicht-pädagogischem Personal
- 10. Gibt es regelmäßige (Fort-)Bildungsmaßnahmen zur Förderung der Kernkompetenz „Wertschätzung“ an der Schule?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrpersonen
 - ☐ c. für die Schulleitung
 - ☐ d. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ e. für nicht-pädagogisches Personal
- 11. Gibt es regelmäßige Maßnahmen zur Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenzen aller am Schulleben Beteiligten?**
- ☐ a. der Kinder und Jugendlichen
 - ☐ b. der Lehrpersonen
 - ☐ c. der Schulleitung

- ☐ d. der Eltern und Erziehungsberechtigten
 - ☐ e. des nicht-pädagogischen Personals
- 12. Gibt es systematische Strukturen zur Förderung demokratischer Kompetenzen an der Schule?**
- ☐ a. der Kinder und Jugendlichen
 - ☐ b. der Lehrpersonen
 - ☐ c. der Schulleitung
 - ☐ d. der Eltern und Erziehungsberechtigten
 - ☐ e. des nicht-pädagogischen Personals
- 13. Gibt es systematische Strukturen zur Förderung ökologischer Kompetenzen an der Schule?**
- ☐ a. der Kinder und Jugendlichen
 - ☐ b. der Lehrpersonen
 - ☐ c. der Schulleitung
 - ☐ d. der Eltern und Erziehungsberechtigten
 - ☐ e. des nicht-pädagogischen Personals
- 14. Gibt es regelmäßige Maßnahmen zur Gesundheits-, Stress- und Suchtprophylaxe an der Schule?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrpersonen
 - ☐ c. für die Schulleitung
 - ☐ d. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ e. für nicht-pädagogisches Personal
- 15. Gibt es an der Schule fest verankerte Unterstützungsangebote zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben und besonderer Problemlagen?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrpersonen
 - ☐ c. für die Schulleitung
 - ☐ d. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ e. für nicht-pädagogisches Personal
- 16. Gibt es an der Schule fest etablierte Maßnahmen zur Prävention von Mobbing, Gewalt und sexuellem Missbrauch?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrpersonen
 - ☐ c. für die Schulleitung
 - ☐ d. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ e. für nicht-pädagogisches Personal
- 17. Finden regelmäßige Informations-, Projekt- und Fortbildungstage zum Thema „Kinderrechte“ bzw. „Menschenrechte“ an der Schule statt?**
- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
 - ☐ b. für Lehrpersonen
 - ☐ c. für die Schulleitung
 - ☐ d. für Eltern und Erziehungsberechtigte
 - ☐ e. für nicht-pädagogisches Personal

18. Gibt es institutionalisierte Strukturen für eine partizipative Weiterentwicklung der pädagogischen Leitziele, des Schulprogramms und der „Vision“ der Schule?

- ☐ a. für Kinder und Jugendliche
- ☐ b. für Lehrpersonen
- ☐ c. für die Schulleitung
- ☐ d. für Eltern und Erziehungsberechtigte
- ☐ e. für nicht-pädagogisches Personal

Im Folgenden soll nun noch auf die Frage eingegangen werden, wie Schulen mit „von außen“ vorgegebenen Veränderungsanforderungen, wie sie etwa durch die Einführung neuer Bildungspläne, neuer Verordnungen oder neuer Verwaltungsvorschriften gegeben sind, auf eine alle schulischen Akteur/innen wertschätzende Weise umgehen können. Zunächst ist hierzu Folgendes festzustellen: Ein *Wandel* in Bildungseinrichtungen ist angesichts sich ständig verändernder gesellschaftlicher Bedingungen und bildungspolitischer Vorgaben zweifellos notwendig, um den Herausforderungen der Gegenwart in angemessener Weise begegnen zu können (vgl. Kap. 4.1.5). Andererseits sehen sich Schulen heute mit einem *Veränderungsdruck* bisher kaum bekannten Ausmaßes konfrontiert, der mancherorts zu „Reformmüdigkeit“, „innerem Rückzug“ oder „Resignation“ von Schulleitungen und Lehrerkollegien führt. Hier kommt es also auf ein *wertschätzendes* „Veränderungsmanagement“ an, das alle Seiten anerkennt und konstruktiv in die schulischen Wandlungsprozesse einbezieht. Über das „Change-Management“ an Schulen ist in den letzten Jahren viel geschrieben und viel diskutiert worden. Damit der schulische Wandel nicht zu jenem „ganz normalen Change-Wahnsinn“ verkommt, vor dem eine aktuelle Studie von Beratern und Wissenschaftlern warnt (vgl. die gleichnamige Veröffentlichung von LEFFERS/MORGNER/PERRY/WRESCHNIOK 2016), ist es im Sinne der bisherigen Ausführungen m. E. erforderlich, konsequent darauf zu achten, dass alle Betroffenen an dem Wandel der Organisation *in wertschätzender Weise beteiligt* werden. Der o. g. Studie zufolge scheitern 70 Prozent der Veränderungsprozesse in Unternehmen am mangelnden „Willen der Beteiligten“ (vgl. ebd., S. 1ff). Dies hängt nach Auffassung der Autoren nicht zuletzt damit zusammen, dass „Change Projekte“ immer häufiger als „überfordernd und demotivierend“ erlebt werden (ebd.). Wenn dem so ist, erhebt sich m. E. zwangsläufig die Frage, was denn bei einem solchen „Change-Management“ und den durch dieses angestoßenen Veränderungsprozessen grundsätzlich „falsch“ läuft, so dass diese Prozesse – die zum Teil mit großem Aufwand initiiert, geplant und durchgeführt werden – nicht zu dem gewünschten Motivationsschub der Mitarbeiter/innen oder einer tatsächlichen Qualitätsverbesserung der Organisation beitragen.

Im Sinne der bisherigen Ausführungen ist zu vermuten, dass dieses Phänomen nicht zuletzt darin begründet sein könnte, dass die betroffenen *Akteure* der schulischen Entwicklungsprozesse vielfach noch immer nicht in ausreichendem Maße zu *Beteiligten* gemacht werden, so dass die erwarteten „Veränderungsprozesse“ als „nicht intrinsisch motiviert“, „aufgesetzt“, „übergestülpt“, „von oben verordnet“,

„ferngesteuert“ und „fremdbestimmt“ erlebt werden. Dass dies keine günstige Voraussetzung für eine „wertschätzende Schulentwicklung“ in dem hier beschriebenen Sinne ist, ist m. E. evident. So ist gerade bei solchen „Schulentwicklungsprozessen“, die von „außen“ an die Schulen herangetragen werden, in besonderer Weise darauf zu achten, dass alle Beteiligten nicht nur widerwillig „ins Boot geholt“ werden, sondern dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, *aktiv, authentisch, selbstgestaltend, kreativ* und auch *kritisch* mit den externen Vorgaben umzugehen. Nur so kann m. E. vermieden werden, dass im Grunde sinnvolle oder auch notwendige Reformen in „Widerständen, Demotivation und Zynismus“ (ebd.) der Beteiligten enden – und sich somit quasi selbst *ad absurdum* führen.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Damit eine „Pädagogik“ und „Kultur“ der „Wertschätzung“ an einer Schule nachhaltig und wirksam etabliert werden kann, müssen auf allen schulischen Gestaltungsebenen einer „wertschätzenden Schule“ angemessene *atmosphärische, kommunikative* und *strukturelle* Voraussetzungen geschaffen werden, die dazu beitragen, dass der „Stimme“ jedes Einzelnen und der „Weisheit“ der Vielen in wertschätzender Weise Rechnung getragen werden kann. Nur wenn der „Weg“ zu einer „wertschätzenden Schule“ bewusst beschritten, partizipativ geplant, achtsam gegangen und wertschätzend begleitet wird, wird es gelingen, einen Prozess des „Wandels“ an den Schulen herbeizuführen, der sowohl die einzelnen Akteure als auch die Schule als geistig-sozialen Gesamtorganismus nachhaltig in Richtung einer „wertschätzenden Organisation“ transformieren kann. ARGYRIS/SCHÖN beleuchten in ihrer Veröffentlichung mit dem Titel „Die lernende Organisation“ u. a. die Frage, wie *individuelles* und *organisationales* Lernen zueinander in Beziehung stehen. Die Antwort der Autoren lautet, dass zwischen diesen beiden Aspekten „komplizierte Wechselbeziehungen“ bestehen (ARGYRIS/SCHÖN 2008, S. 13). „Wir sehen den Ursachenpfeil in beide Richtungen weisen: Das Lernen der interagierenden Individuen ist wesentlich für das organisationale Lernen, das ein Feedback liefert und das Lernen auf individueller Ebene beeinflusst“ (ebd.). Insofern ist davon auszugehen, dass sowohl *individuelles* als auch *organisationales Lernen* wichtige, einander wechselseitig ergänzende und verstärkende Faktoren bzw. Prozesse sind, die eine Schule auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Organisation“ gezielt zur Weiterentwicklung nutzen kann. So können „Personalentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“ als wichtige *Säulen* bei der Entwicklung einer „wertschätzenden Schule“ verstanden werden, wobei die *eine* der beiden Säulen nur im Verbund mit der *anderen* Bestand hat. Nur *beide* Säulen in ihrer konstruktiven Wechselwirkung gewährleisten die nötige Stabilität, um als tragfähiges Fundament für die Entwicklung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sowie einer „Wertschätzungskultur“ an der Schule zu dienen.

Damit sind die „acht Säulen“ im Wesentlichen umrissen, die eine „wertschätzende Schule“ in dem hier beschriebenen Sinne ausmachen. Im folgenden Kapitel soll nun noch der Frage nachgegangen werden, welche grundlegenden „Dimensionen“ eine im umfassenden Sinne verstandene „Wertschätzungskompetenz“ umfasst, die Schulleitungen und Lehrpersonen, aber auch Schüler/innen und Eltern an einer „wertschätzenden Schule“ im günstigen Fall entwickeln können. Das im Folgenden modellierte Verständnis von „Wertschätzungskompetenz“ basiert dabei

ausdrücklich auf den bisherigen Ausarbeitungen zu den „Grundlagen“, „Herausforderungen“, „Leitideen“, „Aspekten“ und „Säulen“ einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ an der Schule, wie sie in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellt wurden. Deshalb sollen die nun folgenden Ausführungen zur „Wertschätzungs-kompetenz“ am *Ende* dieses Entwurfes einer „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen – und diesen gleichsam abrunden.

4.2.4 Dimensionen von Wertschätzungs-kompetenz

Nachdem im vorangegangenen Kapitel „Acht Säulen einer wertschätzenden Schule“ ausführlich modelliert und differenziert beschrieben wurden, soll der Blick nun noch einmal zusammenfassend auf die *Kompetenzen* gerichtet werden, die Schulleitungen, Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern an einer „wertschätzenden Schule“ im günstigen Fall entwickeln können. Es leuchtet unmittelbar ein, dass die „Wertschätzungs-kompetenz“ von *Lehrpersonen* eine entscheidende *Voraussetzung* ist für das Gelingen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule. Andererseits muss die Förderung und Entfaltung von „Wertschätzungs-kompetenz“ aber auch das *Ziel* einer „wertschätzenden Bildung und Erziehung“ sein, welche auf die umfassende Entwicklung von personalen, sozialen und globalen Kompetenzen seitens der *Schüler/innen* ausgerichtet ist. So ist nun in einem weiteren Schritt zu fragen, welche „Dimensionen“ und „Ebenen“ eine im umfassenden Sinne verstandene „Wertschätzungs-kompetenz“ ausmachen, auf die es bei der Gestaltung einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ an der Schule wesentlich ankommt.

Die nun folgende nähere Charakterisierung von „Wertschätzungs-kompetenz“ soll also der systematischen *Zusammenfassung* und komprimierten *Veranschaulichung* derjenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse dienen, die Lehrpersonen im kognitiven, emotionalen, volitionalen und aktionalen Bereich zur Ausübung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ benötigen, die aber auch Schüler/innen im Laufe ihrer Bildungsprozesse an „wertschätzenden Schulen“ in *altersgemäßer* Weise entwickeln können und ausbilden sollen. Der den folgenden Ausführungen zugrunde gelegte „Kompetenzbegriff“ entspricht im Wesentlichen demjenigen von WEINERT, der – wie bereits erwähnt – unter „Kompetenzen“ die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ versteht, „um bestimmte Probleme zu lösen“, aber auch „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ meint, um die „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (WEINERT 2001, S. 27f). In Anlehnung an dieses Kompetenzverständnis definieren HECHENLEITNER/SCHWARZKOPF „individuelle Kompetenz“ wie folgt: Sie umfasst „... netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ (HECHENLEITNER/SCHWARZKOPF 2006, S. 1). Zugleich wird „Kompetenz“ verstanden als „Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (vgl. KLIEME et al. 2003, S. 72f); sie äußert sich in der „Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung“ (vgl. HE-

CHENLEITNER/SCHWARZKOPF, ebd.). Ein solcherart *mehrdimensionales* Konzept von „Kompetenz“ erscheint geeignet, bei der Modellierung von „Wertschätzungscompetenz“ als Grundlage zu dienen, da auch die Fähigkeit zur „Wertschätzung“ sich – wie bereits dargelegt – durch eine prinzipielle *Vielschichtigkeit* und *Multidimensionalität* auszeichnet (vgl. Kap. 2.1 bis 2.6; Kap. 4.2).

Vor diesem theoretischen Hintergrund soll nun also ein Verständnis von „Wertschätzungscompetenz“ entfaltet werden, das die „kognitive“, die „emotionale“, die „volitionale“ und die „aktionale“ Ebene der Kompetenz von Lehrpersonen und Schüler/innen mit einer „personalen“, einer „sozialen“ und einer „globalen Dimension“ in Beziehung setzt und inhaltlich füllt. Die darin verwendeten Ideen und Denkfiguren sind im Wesentlichen aus den bisherigen Überlegungen zu den Grundlagen und Möglichkeiten einer „Pädagogik der Wertschätzung“ abgeleitet, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurden. Es sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich bei dem nun folgenden „Kompetenzraster“ um ein auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen erstelltes *normatives Konstrukt* handelt, das der weiteren Ausdifferenzierung des Begriffs der „Wertschätzungscompetenz“ dient. Dieses *mehrdimensionale* „Kompetenzraster“ soll im Folgenden zunächst vorgestellt und anschließend näher erläutert werden (siehe folgende Seiten).

► Dimensionen von Wertschätzungskompetenz

	A. Kognitive Dimension	B. Emotionale Dimension	C. Volitionale Dimension	D. Aktionale Dimension
1. PERSONALE Ebene (Mikroebene)	Fähigkeit zu Selbstwertschätzung und „Self-Empowerment“	Fähigkeit zu Selbstwahrnehmung und Introspektion	Bereitschaft zu Authentizität, Selbstkongruenz und Echtheit	Authentisches und selbstkongruentes Verhalten
	Kenntnis eigener Ressourcen und Potenziale	Entfaltung von Empfindungsfähigkeit und Feinfühligkeit	Bereitschaft zu Selbstexploration und Selbstentwicklung	Aktives Einbringen persönlicher Ressourcen und Potenziale
	Bewusstsein eigener Autonomie und Selbstverantwortung	Entwicklung psychohygienischer Selbstkompetenz	Bereitschaft zu persönlichem Wachstum	Angemessene verbale Äußerung eigener Standpunkte und Perspektiven
	Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexion und Verhaltensanalyse	Befähigung zu Selbststeuerung und Selbstregulation	Bereitschaft zu kritischer Selbsterkenntnis und Verhaltensänderung	Verhaltensmodifikation bei Einsicht in deren Notwendigkeit
	Einsicht in eigene Belastbarkeitsgrenzen und Kenntnis von Stressbewältigungsstrategien	Fähigkeit zu Selbstempathie und selbstfürsorglichem Empfinden	Bereitschaft zum Annehmen eigener Grenzen und zur Selbstfürsorge	Aktive Anwendung von Stressbewältigungsstrategien und salutogenetischen Maßnahmen
	Bewusstsein der Bedeutung von Achtsamkeit, Präsenz und Gewahrsein	Entwicklung von Achtsamkeit und Präsenz im „Hier und Jetzt“	Bereitschaft zu Achtsamkeit, Präsenz und Gewahrsein in der gegenwärtigen Situation	Von Achtsamkeit, Präsenz und Gewahrsein geprägtes Verhalten
2. SOZIALE Ebene (Mesoebene)	Fähigkeit zur Reflexion eigener sozialer Einstellungen und Werthaltungen	Fähigkeit zur achtsamen und ganzheitlichen Wahrnehmung anderer Menschen	Bereitschaft, eigene Einstellungen und Gewohnheiten zu hinterfragen	Von Achtsamkeit und Offenheit für Feedback geprägtes Sozialverhalten
	Entwicklung einer wertschätzenden Grundeinstellung anderen Menschen gegenüber	Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen, Feinfühligkeit, Resonanzfähigkeit	Bereitschaft, förderliche soziale Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln	Von Wertschätzung und Empathie getragenes soziales Verhalten
	Einsicht in förderliche Wirkungen von Offenheit, Zuwendung, Anteilnehmen und sozialer Wertschätzung	Fähigkeit zu emotionaler Offenheit, personaler Zuwendung, Anteilnehmen und sozialer Wertschätzung	Bereitschaft zu emotionaler Offenheit, personaler Zuwendung, Anteilnehmen und sozialer Wertschätzung	Offenes, zugewandtes, Anteil nehmendes und aktiv wertschätzendes Sozialverhalten
	Wissen über physische, psychische und soziale Grundbedürfnisse von Menschen	Bedürfnissensibilität; Wahrnehmung der Grundbedürfnisse von Personen u. Gruppen	Bereitschaft zur Beachtung der Bedürfnisse von Einzelnen und von Gruppen	Handeln unter Berücksichtigung physischer, psychischer u. sozialer Bedürfnisse
	Entwicklung „sozialer Intelligenz“ in Gemeinschaftskontexten	Entwicklung kommunikativer und interaktionaler Kompetenzen	Bereitschaft zu wertschätzender Kooperation in Teams und Gemeinschaften	Kooperatives und kommunikativ kompetentes Verhalten in der Gemeinschaft
	Grundkenntnisse über Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten, Traumafolgestörungen etc.	Sensibilität für Entwicklungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten u. a. Beeinträchtigungen; Traumasensibilität	Bereitschaft zum wertschätzenden Umgang mit entwicklungsbeeinträchtigten, verhaltensauffälligen und traumatisierten Menschen	Professioneller Umgang mit Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten und Traumafolgestörungen
	Kenntnis von Ansätzen professionellen Konfliktmanagements wie Streitschlichtung, Mediation etc.	Fähigkeit, Konflikten emotional standzuhalten und sie als Lernchance anzunehmen	Bereitschaft, sich sozialen Konflikten zu stellen und sie professionell zu klären	Aktives Aufgreifen und Thematisieren von Konflikten und Anbieten professioneller Lösungsstrategien

	A. Kognitive Dimension	B. Emotionale Dimension	C. Volitionale Dimension	D. Aktionale Dimension
	Wissen über demokratische Grundprinzipien und Entwicklung demokratischer Einstellungen	Emotionale Verankerung demokratischer „Tugenden“ wie z. B. Solidarität, Zivilcourage, Toleranz, Kompromissfähigkeit	Bereitschaft zu demokratischem Handeln; Bereitschaft zu Solidarität, Toleranz, Zivilcourage, Kompromiss etc.	Handeln gemäß demokratischer Grundprinzipien und aktives Eintreten für diese
	Haltung der Toleranz und Akzeptanz angesichts gesellschaftlicher Diversität	Verstehen des anderen durch Perspektivwechsel; Annehmen und Wertschätzung von Verschiedenheit und Vielfalt	Bereitschaft zu tolerantem, akzeptierendem und inkludierendem Verhalten	Aktives Eintreten gegen Diskriminierung und für die Anerkennung gesellschaftlicher Minderheiten
	Wissen um die Relativität sittlich-sozialer Normen und Werte (bei Anerkennung der Menschen- und Kinderrechte als verbindlicher Grundlage)	Anerkennung von Menschen mit unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen (sofern mit den Menschen- und Kinderrechten vereinbar)	Bereitschaft zur Toleranz gegenüber differierenden sittlich-sozialen Wert- und Normvorstellungen (sofern menschenrechtsbasiert)	Eintreten für einen freien Werte- und Normdiskurs in der offenen, pluralistischen Gesellschaft (sofern menschenrechtskompatibel)
3. GLOBALE Ebene (Makroebene)	Entwicklung menschen- und kinderrechtsrelevanter Einstellungen und Erwerb entsprechender Kenntnisse	Emotionale Offenheit für globale Anliegen; grenzüberschreitendes, universelles Anteilnehmen	Bereitschaft, sich umfassend für Kinder- und Menschenrechte einzusetzen	Engagement für die Verwirklichung und konsequente Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte
	Fähigkeit zur Achtung der Würde aller Menschen – unabhängig von Alter, Geschlecht, Begabung, sozialer Herkunft, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, religiöser bzw. weltanschaulicher Überzeugung, sexueller Orientierung bzw. Identität	Überwindung von Misogynie bzw. Frauenfeindlichkeit, Xenophobie bzw. Fremdenhass, Rassismus, Antisemitismus, Islamophobie, Homo- und Transphobie und anderen emotional verankerten Abwehr- und Ausgrenzungsmechanismen	Bereitschaft, die Würde jedes einzelnen Menschen zu achten – unabhängig von seiner individuellen und kollektiven Identität	Aktives Eintreten für den Schutz von Menschen und Menschengruppen, die aufgrund individueller oder kollektiver Identitäten von Diskriminierung, Ausgrenzung und/oder Marginalisierung bedroht sind
	Wissen über soziale Chancenungleichheit und Möglichkeiten ihrer Überwindung	Fähigkeit zu Mitgefühl mit sozial Benachteiligten im unmittelbaren Umfeld und weltweit	Bereitschaft, für soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit einzutreten	Engagement für die Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit
	Bewusstsein globaler Interdependenz und Vernetzung auf verschiedenen Ebenen	Wahrnehmung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Gewaltfreiheit und Frieden	Bereitschaft, sich für Gewaltfreiheit und Frieden aktiv einzusetzen	Lokales und globales Handeln im Sinne von Gewaltfreiheit und Frieden
	Kenntnis ökologischer Zusammenhänge; Anerkennung globalen Klimawandels; Kenntnis notwendiger Maßnahmen zum Umweltschutz	Pflege einer lebendigen, achtsamen und wertschätzenden Beziehung zur natürlichen Umwelt	Bereitschaft, sich für Artenschutz, Klimaschutz und die Erhaltung des ökologischen Gleichgewichts zu engagieren	Aktives Eintreten für Ökologie, Natur- und Umweltschutz und Praktizieren eines entsprechenden Alltagsverhaltens

Im Folgenden sollen nun noch einige Erläuterungen zu dem oben vorgestellten mehrdimensionalen „Kompetenzraster“ für die Ebenen und Dimensionen von „Wertschätzungskompetenz“ erfolgen, die den systematischen Gehalt der Tabelle nochmals zusammenfassend darstellen.

Zunächst ist anzumerken, dass das „Kompetenzraster“ die Aspekte von „Wertschätzungskompetenz“ nach zwei Richtungen hin entfaltet: 1. in der horizontalen Achse der *Dimensionen*, die als „kognitive“, „emotionale“, „volitionale“ und „aktionale Dimension“ gekennzeichnet werden; und 2. in der vertikalen Achse der *Ebenen*, die nochmals zwischen der „personalen“, der „sozialen“ und der „globalen Ebene“ von „Wertschätzungskompetenz“ differenzieren. Daraus ergibt sich ein Grundraster von 4 mal 3 Aspekten, die hier als „12 Dimensionen von Wertschätzungskompetenz“ bezeichnet werden. Da die drei „Ebenen“ ihrerseits nochmals in verschiedene „Unterkategorien“ unterteilt werden, ergibt sich ein vielschichtiges und umfassendes Bild von „Wertschätzungskompetenz“, das deren Komplexität und Multidimensionalität anschaulich vor Augen führt.

Im Einzelnen lassen sich folgende „Teilkompetenzen“ von „Wertschätzungskompetenz“ identifizieren, die im Folgenden – nach den drei „Ebenen“ und den vier „Dimensionen“ getrennt – nochmals in einem Gesamtüberblick dargestellt werden sollen:

1. Personale Ebene

In der *kognitiven* Dimension lassen sich zunächst folgende Teilkompetenzen von *personaler* Wertschätzungskompetenz benennen: Die Fähigkeit zu Selbstwertschätzung und „Self-Empowerment“, was etwa so viel wie „Selbstermutigung“, „Selbstbestärkung“, „Selbstbefähigung“ oder „Selbstermächtigung“ bedeutet; das Wissen um eigene Ressourcen und Potenziale; das Bewusstsein eigener Autonomie und Selbstverantwortung; die Fähigkeit zu kritischer Selbstreflexion und Verhaltensanalyse; die Einsicht in eigene Belastbarkeitsgrenzen und die Kenntnis von Stressbewältigungsstrategien; und schließlich das Bewusstsein der Bedeutung von Achtsamkeit, Präsenz und Gewahrsein. Die *kognitive* Dimension der *personalen* Wertschätzungskompetenz ist somit ein unverzichtbarer Bestandteil derselben.

Bei der *emotionalen* Dimension sind folgende Teilkompetenzen im Rahmen der *personalen* Wertschätzungskompetenz von Bedeutung: Die Fähigkeit zu authentischer Selbstwahrnehmung und Introspektion; die Entfaltung von emotionaler Empfindungsfähigkeit und Feinfühligkeit; die Entwicklung von „Kohärenzgefühl“, das die Aspekte der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit mit einschließt (vgl. ANTONOVSKY 1987/1997); die Ausbildung psychohygienischer Selbstkompetenz, die u. a. der psychischen Selbststabilisierung dient; die Befähigung zu emotionaler Selbststeuerung und Selbstregulation; die Fähigkeit zu Selbstempathie und selbstfürsorglichem Empfinden; und schließlich die Entwicklung von Achtsamkeit und Präsenz im „Hier und Jetzt“ der jeweiligen Situation. Eine *Vernachlässigung* der emotionalen Dimension ist bei der Ausbildung personaler Wertschätzungskompetenz nicht angebracht, da diese zur Gesamtheit der menschlichen Persönlichkeit, aber auch zu der Vielfalt der Dimensionen von Wertschätzungskompetenz untrennbar dazugehört.

Im Bereich der *volitionalen* Dimension von personaler Wertschätzungskompe-

tenz geht es um die Entwicklung folgender Teilkompetenzen: die Bereitschaft zu Authentizität, Selbstkongruenz und Echtheit; die Bereitschaft zu Selbstexploration und Potenzialentfaltung; die Bereitschaft zu persönlichem Wachstum und lebenslanger Entwicklung; die Bereitschaft zu kritischer Selbsterkenntnis und Verhaltensänderung; die Bereitschaft zum Annehmen eigener Grenzen und zur Selbstfürsorge; und schließlich die Bereitschaft zu Achtsamkeit, Präsenz und Gewahrsein in der gegenwärtigen Situation. Ohne die Entwicklung dieser grundlegenden *Bereitschaften* auf der volitionalen bzw. motivationalen Ebene wird es kaum möglich sein, die erforderlichen personalen Wertschätzungs Kompetenzen wirksam und nachhaltig auszubilden.

Bei der *aktionalen* Dimension schließlich sind folgende Teilkompetenzen für die Entwicklung *personaler* Wertschätzungs kompetenz von Bedeutung: Ein authentisches, selbstkongruentes und glaubwürdiges Verhalten; ein aktives Einbringen persönlicher Ressourcen und Potenziale; die angemessene Äußerung eigener Standpunkte und Perspektiven; eine konsequente Verhaltensmodifikation bei Einsicht in deren Notwendigkeit; die wirksame Anwendung von Stressbewältigungsstrategien und salutogenetischen Maßnahmen zur Förderung der eigenen Gesundheit; und schließlich ein von grundlegender Achtsamkeit, Präsenz und Gewahrsein geprägtes Verhalten. Im Kontext der Entfaltung personaler Wertschätzungs kompetenz ist die *aktionale* Dimension der tatsächlichen *Umsetzung* des als sinnvoll Erkannten in entsprechenden *Verhaltensweisen* ein notwendiger und unverzichtbarer Bestandteil.

2. Soziale Ebene

Hinsichtlich der *kognitiven* Dimension von *sozialer* Wertschätzungs kompetenz sind folgende Teilkompetenzen bedeutsam: Die Fähigkeit zur Reflexion eigener sozialer Einstellungen und Werthaltungen; die Entwicklung einer wertschätzenden Grundeinstellung anderen Menschen gegenüber; die Einsicht in förderliche Wirkungen von Offenheit, Zuwendung, Anteilnehmen und sozialer Wertschätzung für den Einzelnen und für die Gemeinschaft; das Wissen über physische, psychische und soziale Grundbedürfnisse von Menschen; die Entwicklung „sozialer Intelligenz“ im Rahmen von Gruppen, Teams oder Organisationen; Grundkenntnisse über Entwicklungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten, Traumafolgestörungen und andere Beeinträchtigungen; die Kenntnis von Ansätzen professionellen Konfliktmanagements wie Streitschlichtung, Mediation etc.; das Wissen um demokratische Grundprinzipien und die Aneignung bzw. Weiterentwicklung demokratischer Einstellungen; eine Haltung der Toleranz und Akzeptanz angesichts gesellschaftlicher Diversität; eine prinzipiell inkludierende Grundeinstellung gegenüber unterschiedlichen Personen und Personengruppen; und schließlich das Wissen um die Relativität sittlich-sozialer Normen und Werte – bei gleichzeitiger Anerkennung der Menschen- und Kinderrechte als einer verbindlichen ethischen Grundlage des sozialen Handelns. *Soziale* Wertschätzungs kompetenz im näheren sozialen Umfeld kann somit nicht ohne Einbeziehung der *kognitiven* Dimension entwickelt werden, sondern ist vielmehr notwendig auf die Ebene des Wissens, der Reflexion, der Erkenntnis, der Einsicht und der Kenntnisse angewiesen.

Im Bereich der *emotionalen* Dimension sind insbesondere folgende Teilkompetenzen für die Entwicklung von *sozialer* Wertschätzungscompetenz wichtig: die Fähigkeit zur achtsamen und ganzheitlichen Wahrnehmung anderer Menschen; Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen, Feinfühligkeit und „Resonanzfähigkeit“ – in diesem Fall verstanden als die Kompetenz, mit anderen Menschen seelisch „mitzuschwingen“ (vgl. ROSA 2016); die Fähigkeit zu emotionaler Offenheit, personaler Zuwendung, echtem Anteilnehmen und sozialer Wertschätzung; die Entwicklung einer Bedürfnissensibilität, welche eine genaue Wahrnehmung der Grundbedürfnisse von Personen und Gruppen ermöglicht; die Entwicklung kommunikativer und interaktionaler Kompetenzen; die Ausbildung von „sozialer Intuition“ und zwischenmenschlichem „Taktgefühl“; die Sensibilität für Entwicklungsprobleme, Verhaltensauffälligkeiten, Traumafolgestörungen und andere psychische, soziale, mentale oder physische Beeinträchtigungen; die Fähigkeit, Konflikten emotional standzuhalten und sie als Lernchance anzunehmen; die emotionale Verankerung demokratischer „Tugenden“ wie z. B. Solidarität, Toleranz, Zivilcourage und Kompromissfähigkeit; das Verstehen des „Anderen“ und ggf. „Fremden“ durch Perspektivwechsel; das aktive Annehmen und authentische Wertschätzen von Verschiedenheit und Vielfalt; und schließlich das Anerkennen von Menschen mit unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen – sofern diese mit den ethischen Prinzipien der Menschen- und Kinderrechte vereinbar sind. Es ist evident, dass *soziale* Wertschätzungscompetenz nicht ohne eine bewusste Einbeziehung der *emotionalen* Dimension entwickelt werden kann, da sie wesentlich auf positiven, authentischen und wertschätzenden Gefühlen und Empfindungen seitens der wertschätzenden Person basiert.

Bei der *volitionalen* Dimension *sozialer* Wertschätzungscompetenz kommt es insbesondere auf folgende Teilkompetenzen und innere Bereitschaften an: die Bereitschaft, eigene Einstellungen und Gewohnheiten selbstkritisch zu hinterfragen; die Bereitschaft, förderliche soziale Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln bzw. auszubauen; die Bereitschaft zu emotionaler Offenheit, personaler Zuwendung, echtem Anteilnehmen und sozialer Wertschätzung; die Bereitschaft zur Beachtung der Bedürfnisse von Einzelnen und Gruppen; die Bereitschaft zu wertschätzender Kooperation in Gemeinschaftskontexten; die Bereitschaft zu einem wertschätzenden Umgang mit Menschen mit Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten, Traumafolgestörungen und anderen Beeinträchtigungen; die Bereitschaft, sich sozialen Konflikten zu stellen und sie professionell zu klären; die Bereitschaft zu demokratischem Handeln; die Bereitschaft zur Aneignung demokratischer „Tugenden“ wie Solidarität, Toleranz, Zivilcourage, Kompromissbereitschaft etc.; die Bereitschaft zu tolerantem, akzeptierendem, wertschätzendem und inkludierendem Verhalten; und schließlich die Bereitschaft zur Toleranz gegenüber differierenden sittlich-sozialen Wert- und Normvorstellungen – sofern diese menschen- und kinderrechtsbasiert sind. Somit sind der *Wille*, die *Motivation* und die *Bereitschaft*, die o. g. Teilkompetenzen auch tatsächlich in sich selbst auszubilden und zu entwickeln, eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sich *soziale* Wertschätzungscompetenz im realen Miteinander entfalten kann.

Im Hinblick auf die *aktionale* Dimension von *sozialer* Wertschätzungskompe-

tenz geht es schließlich um die Ausbildung und Einübung folgender Handlungskompetenzen: Ein von Achtsamkeit und Offenheit für interpersonales „Feedback“ geprägtes Sozialverhalten; ein von „Wertschätzung“ und „Empathie“ getragenes soziales Verhalten; ein offenes, zugewandtes, Anteil nehmendes und aktiv wertschätzendes soziales Handeln; ein Handeln unter Berücksichtigung der physischen, psychischen und sozialen Bedürfnisse aller Beteiligten; ein kooperatives und kommunikativ kompetentes Verhalten in Gruppen, Teams und Organisationen; ein sozial kompetenter Umgang mit Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten, Traumafolgestörungen und anderen Beeinträchtigungen psychischer, sozialer, mentaler oder physischer Art; das aktive Aufgreifen und Thematisieren von Konflikten und das Anbieten professioneller Lösungsstrategien; ein Handeln gemäß demokratischer Grundprinzipien und ein aktives Eintreten für diese; die Schaffung demokratischer Strukturen in Gruppen, Teams und Organisationen; das aktive Eintreten gegen Diskriminierung und für die Anerkennung gesellschaftlicher Minderheiten; und nicht zuletzt das Einstehen für einen freien Werte- und Normendiskurs in der offenen, pluralistischen Gesellschaft – sofern die darin vertretenen Wertvorstellungen menschen- und kinderrechtskompatibel sind. So ist auch auf der Ebene der *sozialen* Wertschätzungskompetenz im unmittelbaren sozialen Umfeld die *aktionale* Dimension von entscheidender Bedeutung, denn – um es poetisch zu sagen: „Es gibt nichts Gutes außer: Man tut es“ (ERICH KÄSTNER 1950)¹⁴¹. Das gilt auch für die soziale Dimension von „Wertschätzung“, die sich nur im Tun realisieren lässt.

3. Globale Ebene

Bei der *kognitiven* Dimension von globaler Wertschätzungskompetenz geht es um die Aneignung folgender Teilkompetenzen: die Entwicklung menschen- und kinderrechtsrelevanter Einstellungen und der Erwerb entsprechender Kenntnisse; die Fähigkeit zur Achtung der Würde aller Menschen – unabhängig von Alter, Geschlecht, Begabung, sozialer Herkunft, ethnischer oder kultureller Zugehörigkeit, religiöser oder weltanschaulicher Überzeugung, sexueller Identität oder Orientierung und anderer Differenzmerkmale; das Wissen über soziale Chancenungleichheit innerhalb und außerhalb der Landesgrenzen sowie um Möglichkeiten ihrer Überwindung; ein Bewusstsein globaler Interdependenz und Vernetzung; ein Wissen über Ansätze für den globalen Frieden; und schließlich die Kenntnis ökologischer Zusammenhänge, die Anerkennung des globalen Klimawandels und die Einsicht in notwendige Maßnahmen zum weltweiten Natur- und Umweltschutz. Gerade auf der globalen Ebene, die der unmittelbaren Wahrnehmung teilweise verschlossen bleibt und in weiten Bereichen nur medial vermittelt werden kann, kommt der *kognitiven* Dimension *globaler* Wertschätzungskompetenz eine zentrale Bedeutung zu.

141 Dieses Zitat stammt aus der 1950 erstmals veröffentlichten Sammlung mit dem Titel „Kurz und bündig“ von ERICH KÄSTNER (Zürich: Atrium Verlag). Das Epigramm trägt die Überschrift „Moral“; es weist auf die Notwendigkeit des *Handelns* hin, wenn man das „sittlich Gute“ *realisieren* will.

Im Hinblick auf die *emotionale* Dimension geht es bei der *globalen* Wertschätzungscompetenz vor allem um die Entwicklung folgender Teilkompetenzen: Eine emotionale Offenheit für globale Anliegen, Themen, Probleme und Herausforderungen; ein Grenzen überschreitendes und universelles Anteilnehmen; die Überwindung von Misogynie bzw. Frauenfeindlichkeit, von Xenophobie bzw. Fremdenhass, von Rassismus, Antisemitismus und Islamophobie (im Sinne von Vorurteilen gegenüber einem friedlich praktizierten moslemischen Glauben), von Homo- und Transphobie sowie von anderen emotional verankerten Abwehr- und Ausgrenzungsmechanismen; die Fähigkeit zu Mitgefühl mit sozial Benachteiligten im unmittelbaren Umfeld und im globalen Kontext; die Wahrnehmung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Gewaltfreiheit und Frieden (das immer wieder von aggressiven, gewaltsamen, feindseligen und kriegerischen Impulsen überlagert wird); und schließlich die Pflege einer lebendigen, achtsamen und wertschätzenden Beziehung zur natürlichen Umwelt, zu der unter globaler Perspektive die gesamte Ökosphäre der Erde gehört. Es ist m. E. evident, dass nur unter Einbeziehung der emotionalen Dimension eine ausreichende Motivation dafür geschaffen werden kann, dass Menschen bereit werden, sich aktiv für globale Gerechtigkeit, ökologisches Handeln und den Weltfrieden einzusetzen.

Im Bereich der *volitionalen* Dimension tragen folgende Teilkompetenzen zur Entwicklung einer *globalen* Wertschätzungscompetenz bei: Die Bereitschaft, sich umfassend für Kinder- und Menschenrechte einzusetzen; die Bereitschaft, für soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit im unmittelbaren Umfeld, im eigenen Land und darüber hinaus auch weltweit einzutreten; die Bereitschaft, sich für Gewaltfreiheit und globalen Frieden aktiv einzusetzen; und schließlich die Bereitschaft, sich für Artenschutz, Klimaschutz und die Erhaltung des ökologischen Gleichgewichts der Erde zu engagieren. Auch hierbei sind intrinsisch motivierte *Bereitschaften* eine Grundvoraussetzung für ein verantwortungsvolles und weltoffenes Handeln, das einen wichtigen Aspekt der *globalen* Ebene von Wertschätzungscompetenz darstellt.

Hinsichtlich der *aktionalen* Dimension kommt schließlich folgenden Teilkompetenzen eine wichtige Bedeutung zu, die im Rahmen der *globalen* Wertschätzungscompetenz unverzichtbar sind: Ein Engagement für die konsequente Verwirklichung und weltweite Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte; ein aktives Eintreten für den Schutz von Menschen und Menschengruppen, die aufgrund individueller oder kollektiver Identitäten von Diskriminierung, Ausgrenzung und/oder Marginalisierung betroffen oder bedroht sind; ein Engagement für die Verwirklichung von sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit dies- und jenseits der Landesgrenzen; ein lokales und globales Handeln im Sinne von Gewaltfreiheit und Frieden; und nicht zuletzt ein aktives Eintreten für Ökologie, Natur- und Umweltschutz sowie ein konsequentes und nachhaltiges Praktizieren eines entsprechenden Alltagsverhaltens. Es wurde bereits an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass die Menschheit im Hinblick auf ein von umfassender „Wertschätzung“ und „Achtung“ ihrer natürlichen Lebensgrundlagen getragenes, umweltgerechtes *Verhalten* keine Zeit zu verlieren hat, sondern aufgerufen ist, schnell, kompetent, vernetzt und nachhaltig zu handeln, wenn sie die fortschreitende Zerstörung des „Ökosystems Erde“ noch aufhalten bzw. in eine konstruktive Richtung umlenken

will. Insofern ist ein sozial gerechtes und ökologisch nachhaltiges *globales Handeln* ein Gebot der Stunde, das keinen Aufschub verträgt – und als eine zentrale Kompetenz im Rahmen einer umfassenden „Wertschätzung“ von Mensch, Natur und Erde betrachtet werden muss.

Die obenstehenden Ausführungen dürften deutlich gemacht haben, dass es bei der „Wertschätzungscompetenz“ in dem hier entwickelten Sinne um weitaus *mehr* geht als um die Fähigkeit von Individuen, einigermaßen *konstruktiv* und *sozialverträglich* mit den Menschen ihrer nächsten Umgebung auszukommen. Der Begriff beinhaltet vielmehr neben der *sozialen* auch eine *personale* und eine *globale* Dimension, die den Blick deutlich über das verbreitete „Alltagsverständnis“ von „Wertschätzung“ hinauslenkt. So beginnt „Wertschätzungscompetenz“ zunächst bei einer umfassenden *personalen* „Selbstwertschätzung“ der eigenen Person, welche immer auch die Bereitschaft zur nüchternen Selbstanalyse und Verhaltensänderung mit einbezieht; sie setzt sich fort in der Fähigkeit zur authentischen und glaubwürdigen *sozialen* „Wertschätzung“ anderer Menschen, die in der „Menschenwürde“ begründet liegt und unabhängig von deren Leistungen und Persönlichkeitsmerkmalen Gültigkeit beansprucht; und sie mündet schließlich in eine *globale* „Wertschätzung“, welche alle Menschen weltweit mit einschließt – und die großen sozialen und ökologischen Herausforderungen der Gegenwart nicht unbeachtet lässt, sondern ihnen mit fundiertem Wissen, umfassendem Mitgefühl und tatkräftigem Engagement begegnet. Somit macht die Ausdifferenzierung des Begriffs im Rahmen des oben vorgestellten „Kompetenzrasters“ auf die vielfältigen Implikationen von „Wertschätzungscompetenz“ aufmerksam

Damit sind die *Leitideen*, die *Aspekte*, die *Säulen* und die *Dimensionen* im Wesentlichen umrissen, die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne ausmachen. Im Folgenden soll nun – in einer Art zusammenfassendem Resümee – die „*Vision*“ einer „Schule als wertschätzender Organisation“ bilanzierend und komprimiert wiedergegeben werden, wobei die oben entfalteten Aspekte einer „wertschätzenden Schule“ noch einmal gebündelt, veranschaulicht und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

4.3 Vision: Die Schule als wertschätzende Organisation

*„Die Zukunft, die wir uns wünschen,
werden wir nur dann bekommen,
wenn wir eine Vision von ihr haben.“
Per Dalin¹⁴²*

Am Ende dieses „Entwurfes einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule“, wie er in Kapitel 4 entwickelt wurde, soll nun die „*Vision*“ der „Schule“ als einer „wertschätzenden Organisation“ entfaltet und vorgestellt werden, wie sie sich aus den

142 PER DALIN (1997), Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert, Neuwied: Luchterhand; S. 21.

bisherigen Ausführungen zu den *Grundlagen* und *Möglichkeiten* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ableiten lässt. Diese „Vision“, in welcher die bisher erörterten Aspekte einer „wertschätzenden Schule“ nochmals zusammenfassend dargestellt werden, kann zugleich als ein *Resümee* der vorangegangenen Ausführungen verstanden werden – insbesondere hinsichtlich der *Grundlagen*, *Leitideen*, *Aspekte*, *Säulen* und *Dimensionen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule, aber auch in Bezug auf die *Herausforderungen* und *Signatures* unserer Zeit, denen sich die Schulen der Gegenwart gegenübergestellt sehen. Im Folgenden soll das im Rahmen der vorliegenden Studie Erarbeitete also nochmals in anschaulicher und komprimierter Weise zusammenfassend dargestellt werden. Dabei soll abschließend der Frage nachgegangen werden, wie die einzelnen *Aspekte*, *Leitideen*, *Dimensionen* und *Säulen*, welche eine „wertschätzende Schule“ tragen und ausmachen, konstruktiv miteinander verbunden werden können, so dass am Ende die „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ in umfassender und nachhaltiger Weise zur schulischen Wirklichkeit werden kann.

4.3.1 Zur Bedeutung einer gemeinsamen „Vision“ für die Schulentwicklung

Zunächst seien hier einige Vorbemerkungen gemacht, welche die grundsätzliche Bedeutung von gemeinsamen „Visionen“ für die Entwicklung von Organisationen wie der Schule thematisieren und verdeutlichen sollen. Im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs der letzten 25 Jahre wurde immer wieder auf die zentrale Rolle einer von allen schulischen Akteuren gemeinsam entwickelten „Schulvision“ hingewiesen, die den Einzelmaßnahmen schulischer Qualitätsentwicklung Orientierung, Richtung, Ziel und Sinn geben kann (vgl. z. B. ROLFF 2016, S. 93ff; STANDOP/GREILING/SEEFELDT 2014, S. 25ff; BUHREN/ROLFF 2014, S. 67ff; SENGE 2011, S. 225ff; BONSEN/VON DER GATHEN/IGLHAUT/PFEIFFER 2002, S. 118ff; DALIN 1999, S. 9ff). So charakterisiert etwa ROLFF die Bedeutung von „Schulvisionen“ wie folgt: „Visionen vermögen einer Schule die Zukunftsperspektiven vor Augen zu halten und dem Kollegium einen Kristallisationspunkt zu liefern für pädagogische Ideale, Träume und Fantasien“ (ROLFF 2016, S. 93). Er schlägt vor, dass Lehrerkollegien zunächst „Visionen entstehen lassen“ – und dann gemeinsam ein „Bild der idealen Schule malen“ (ebd.). Für STANDOP et al. sind „Visionen einer guten Schule“ zugleich „Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung“, an denen sich die pädagogisch Handelnden im Schulalltag, aber auch in umfassenderen Schulentwicklungsprozessen orientieren können (STANDOP/GREILING/SEEFELDT 2014, S. 3). KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM spricht von der „Kraft einer Vision“ und hebt hervor, dass bei der „Visionssuche“ jede Schule ihren eigenen Weg finden muss (KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2014, S. 25). BUHREN/ROLFF betrachten die „Erarbeitung einer gemeinsamen Vision“ als eine wichtige „Quelle“ bzw. Grundlage für die Schulentwicklung (BUHREN/ROLFF 2014, S. 67). Die Autoren weisen darauf hin, dass „Visionen“ als „Ideale, Träume und Phantasien“ nahezu „bei jedem Pädagogen vorhanden, wenn-

gleich manchmal verschüttet“ sind (ebd.). Deshalb sollte es im Rahmen einer leitbildorientierten Schulentwicklung m. E. stets darum gehen, zunächst diese verschütteten „Idealbilder“ von Schule freizulegen und zu artikulieren, um deren positive Kraft nutzen zu können. Auch für BONSEN et al. ist eine „Vision“ ein „Bild von der erhofften Zukunft“, aus dem Ziele abgeleitet werden können, die Organisationen der Vision annähern“ (BONSEN 2002, S. 119). Eine „Vision“ beinhaltet nach Auffassung des Autors „Glaubenssätze“, die eng mit „Wertvorstellungen und Überzeugungen“ der Mitarbeiter verbunden sind (ebd.). Für DALIN ist „Schulentwicklung“ ein Weg „von der Vision zur Wirklichkeit“ (DALIN 1999, S. 9ff). Der norwegische Schulentwicklungsforscher fügt hinzu: „Ein Ziel zu kennen genügt nicht. Wir müssen auch wissen, wie wir es erreichen wollen“ (ebd.). In diesem Sinne sollen die Ausführungen der vorliegenden Studie nicht nur die *Vision* einer „wertschätzenden Schule“ anschaulich vor Augen stellen, sondern zugleich *Schritte* aufzeigen, mittels derer sich eine „Schule“ auf den Weg machen kann, sich allmählich zu einer im umfassenden Sinne „wertschätzenden Organisation“ weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 8).

Als ein „Klassiker“ der „Visionstheorie“ ist zweifellos SENGE zu nennen, der diesem Aspekt der Organisationsentwicklung wie kaum ein anderer Stimme und Gewicht verliehen hat. Da das von ihm vertretene Verständnis einer „Vision“ auch für die „Vision einer wertschätzenden Schule“ von Bedeutung und auf diese anwendbar ist, seien die diesbezüglichen Ausführungen des Autors hier anhand einiger Originalzitate wiedergegeben, die m. E. auf anschauliche Weise verdeutlichen, dass eine „Vision“ *mehr* ist als eine bloße „Idee“, da sie tieferen Dimensionen des menschlichen Bewusstseins entspringt und ihre gestaltende Kraft *ganzheitlich* entfaltet. So kann für SENGE eine „Vision“ zwar aus einer „Idee“ hervorgehen; das „Zukunftsbild“ ist aber letztlich keine abstrakte „Idee“, sondern eher „eine Kraft im Herzen der Menschen“ (ebd., S. 225). „Nur wenige Kräfte im menschlichen Dasein sind so machtvoll wie eine gemeinsame Vision“, stellt SENGE fest (ebd., S. 226). Nach Auffassung des Autors „... ist ein schöpferisches Lernen nur möglich, wenn Menschen nach etwas streben, das ihnen wahrhaft am Herzen liegt“ (ebd.). Von außen vorgegebene oder dem Einzelnen wesensfremde „Leitbilder“, mit denen sich die Mitarbeiter/innen einer Organisation nicht wirklich identifizieren können, bleiben hingegen kraft- und wirkungslos. Deshalb ist der Prozess der gemeinsamen „Visionssuche“ im Rahmen einer wertschätzenden Organisationsentwicklung unverzichtbar. „Wenn Menschen tatsächlich eine Vision teilen, fühlen sie sich einander verbunden, vereint durch ein gemeinsames Ziel“, stellt SENGE fest (ebd.). „Eine gemeinsame Vision ist eine Vision, der sich Menschen wahrhaft verschrieben haben, weil sie ihre eigene persönliche Vision widerspiegelt“ (ebd.). Aus einer solchen lebendigen „Vision“ kann den Mitarbeiter/innen einer Organisation „Energie“ und „schöpferische Kraft“ erwachsen, die zur Verwirklichung dieser „Vision“ im Alltag, aber auch zur Weiterentwicklung der Institution in Richtung der „Vision“ beitragen kann (vgl. ebd.). Dies gilt auch für die „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurde.

Am Anfang jeder Organisationsentwicklung kann also die Frage stehen: „Was wollen wir erschaffen?“ (vgl. SENGE 2011, S. 226). Eine gemeinsam entwickelte „Vision“ kann anschauliche Antworten auf diese Frage geben. Hierbei geht es zunächst um ganz konkrete „Bilder“ oder „Vorstellungen“, welche die Menschen, die in einer Organisation arbeiten, in ihren „Köpfen und Herzen“ tragen (ebd.). Die „individuelle Vision“ jedes Menschen ist für SENGE etwas „ganz Einmaliges“ (ebd., S. 233) – und man könnte ergänzen: Sie ist im Kontext der Schulentwicklung gleichsam ein kostbarer „Juwel“, der unbedingte „Wertschätzung“ verdient. Wie gelangt nun eine Organisation wie die Schule von *individuellen* „Visionen“ zu einer *gemeinsamen* „Vision“? SENGE verwendet hier das Bild eines *Hologramms*, das die „Visionen“ der Einzelnen zu einem großen Gesamtbild vereinigt, welches simultan die gemeinsame „Vision“ der gesamten Organisation abbildet, ohne die einzelnen Teile auszublenden. Mit anderen Worten: Auch wenn eine größere Gruppe von Menschen, die in einer Organisation zusammenarbeiten, eine „gemeinsame Vision“ für deren Weiterentwicklung entwickelt hat, so behält doch jede/r Mitarbeiter/in sein bzw. „ihr eigenes Bild vom idealen Zustand der Organisation“ (ebd.). Denn jeder nimmt „die größere Vision auf seine ganz eigene Weise wahr“ (ebd.). So ist in den Teilen das Ganze erkennbar – und im Ganzen die einzelnen Teile der Organisation. Nur so kann vermieden werden, dass die Mitglieder einer Organisation – nicht selten über Jahre hinweg – unter *fremdbestimmten* Leitbildern arbeiten müssen, was einen enormen Verlust an Motivation, Energie und Engagement bedeuten würde. MASLOW hat in seinen Studien über Hochleistungsteams herausgefunden, dass die „gemeinsame Vision und Zielgerichtetheit“ ein hervorstechendes Merkmal derselben ist (vgl. MASLOW 1965; vgl. auch SENGE 2011, S. 228). Dies bedeutet, dass – wie MASLOW formuliert – „die Aufgabe nicht länger vom Selbst getrennt“ bleibt (ebd.). Die Vorteile einer solchen verbindenden und authentischen „Vision“ liegen auf der Hand: „Eine gemeinsame Vision, insbesondere eine intrinsische, gibt dem Streben der Menschen Auftrieb. Die Arbeit wird Teil eines höheren Zwecks“, formuliert SENGE (ebd.). Dies gilt auch für die Vision einer „wertschätzenden Schule“, wie sie im Folgenden in Form eines Schaubildes zusammenfassend dargestellt werden soll (vgl. Kap. 4.3.2).

Eine gemeinsame „Vision“ begründet somit ein „übergreifendes Ziel“, wie SENGE treffend ausführt (ebd., S. 229). „Die hochgesteckten Ambitionen zwingen zu neuen Denk- und Handlungsweisen“ (ebd.), die wiederum wichtige Innovationsprozesse innerhalb einer Organisation anregen können. Zugleich bietet eine „Vision“ Orientierung und Richtung. „Wenn ein großer Traum fehlt, überwiegt das Kleinliche“, merkt SENGE an (ebd., S. 230). Nach Auffassung des Autors brauchen Menschen das Gefühl, „für ein höheres Ziel zu arbeiten“ (ebd., S. 244). Eine gemeinsame Vision kann zugleich „das Ruder“ sein, „das den Lernprozess auf dem richtigen Kurs hält, wenn Belastungen auftreten“ (ebd., S. 229). Mit anderen Worten: „Menschen brauchen ‚Leitsterne‘, an denen sie sich bei ihren tagtäglichen Entscheidungen orientieren können“ (ebd., S. 245). Dem ist – auch im Hinblick auf die Frage nach den Möglichkeiten der Verwirklichung einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ in der Schule – unbedingt zuzustimmen. So kann auch eine „wertschätzende Schule“ nur gelingen, wenn eine gemeinsame „Vision“ von ihr entwi-

ckelt wurde, deren Leuchtkraft sich bis in die scheinbar unbedeutendsten Winkel der Gesamtorganisation „Schule“ entfalten kann.

Es ist m. E. evident, dass die Leitung einer Organisation wie der Schule besondere Verantwortung für den Prozess der „Visionsbildung“ innerhalb der Schulgemeinschaft trägt (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 7 und Säule 8). „Die Kunst einer visionären Führung besteht darin, persönliche Visionen zu gemeinsamen Visionen zu machen“ (ebd., S. 232). Dabei ist jedoch im Sinne einer „Kultur der Wertschätzung“ unterschiedlicher Menschen mit unterschiedlichen Standpunkten und „Visionen“ unbedingt darauf zu achten, dass die Autonomie des Individuums in diesem Prozess nicht verletzt wird. SENGE stellt zu Recht fest, dass „kein Mensch einem anderen ‚seine Vision‘ einimpfen“ noch ihn „dazu zwingen“ kann, „eine eigene Vision zu entwickeln“ (ebd., S. 232). Dennoch hält der Autor es für möglich, ein organisationales „Klima“ zu schaffen, das „zu persönlichen Visionen anregt“ (ebd.). Es wäre zu ergänzen, dass ein solches „Klima“ von grundlegender „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ aller Mitarbeiter/innen mit ihren je unterschiedlichen Standpunkten und Perspektiven geprägt sein sollte, damit es als Basis für eine gemeinsame „Visionssuche“ dienen kann. Als unmittelbare Maßnahme auf dem Weg zu einer lebendigen „Vision“ schlägt SENGE vor, „... dass eine Führungskraft ihre eigene Vision auf eine Weise vermittelt, die andere dazu inspiriert, über ihre eigenen Visionen zu sprechen“ (ebd.). Dies bedeutet jedoch nicht, dass die „Vision“ einer Führungsperson *per se* von höherem Wert ist als die „Visionen“ der Mitarbeiter/innen. Ein solches Vorgehen setzt also den Abschied von der verbreiteten Vorstellung voraus, dass „Visionen“ und „Leitbilder“ stets „von oben“ vorgegeben und implementiert werden müssen. So stellt SENGE zu Recht fest, dass die „traditionelle ‚top-down‘-Vision“ nicht den Anforderungen an eine zeitgemäße „lernende Organisation“ entspricht. Der Autor weist zugleich darauf hin, dass dies keinesfalls bedeutet, dass „Visionen“ *nie* von der „Führungsetage“ ausgehen könnten, was *de facto* häufig der Fall sei (ebd., S. 235). „Aber manchmal entstehen sie aus den persönlichen Visionen einzelner Mitarbeiter, die keinerlei Machtposition haben“, fügt SENGE ergänzend hinzu (ebd.). Dies erscheint auch im Kontext der Frage nach einer „gemeinsamen Vision“ für die Schulentwicklung relevant, da es deutlich macht, dass am Prozess des Kreierens von „Schulvisionen“ prinzipiell *alle* Mitarbeiter/innen gleichberechtigt teilhaben sollten, wobei die jeweiligen individuellen „Visionen“ grundsätzlich „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ verdienen. Hierbei sollten m. E. insbesondere die Prinzipien der *Autonomie*, der *Freiwilligkeit* und der *Authentizität* zum Tragen kommen, denn: „Menschen richten ihre Aufmerksamkeit nicht auf langfristige Entwicklungen, weil sie es *müssen*, sondern weil sie es *wollen*“ (ebd., S. 230). Die Tatsache, dass die Prinzipien der Autonomie, der intrinsischen Motivation und der Authentizität aller Beteiligten in den Schulentwicklungsprozessen der Gegenwart m. E. noch nicht immer und überall in vollem Umfang Berücksichtigung finden, mag ein Motor für Schulen sein, sich immer mehr in Richtung von „wertschätzenden Organisationen“ zu entwickeln, in denen die „Visionen“ aller Betroffenen *wichtig* sind, Gehör finden und grundsätzlich mit „Wertschätzung“ aufgenommen werden.

Abschließend bleibt somit festzuhalten, dass die Art und Weise, *wie* eine „Schulvision“ zu Stande gekommen ist, *auch* darüber entscheidet, in wieweit diese von der Schulgemeinschaft angenommen, mitgetragen und umgesetzt wird. SENGE unterscheidet hierbei sieben verschiedene *Haltungen zu einer Vision*, die er mit folgenden Begriffen kennzeichnet: „Engagement“, „Teilnehmerschaft“, „echte Einwilligung“, „formelle Einwilligung“, „widerstrebende Einwilligung“, „Nichteinwilligung“ und „Apathie“ (ebd., S. 239). Während die erstgenannte Haltung des „Engagements“ die *Vision* aktiv will und alles für deren Realisierung tut, ist die Haltung der „Apathie“ von Desinteresse und Gleichgültigkeit geprägt. Dazwischen finden sich auf dem oben beschriebenen Spektrum alle Nuancen von einer rein „formellen“, aber innerlich distanzierten „Einwilligung“ über eine „widerstrebende Einwilligung“ bis hin zu einer aktiven „Nichteinwilligung“, welche dazu führt, dass die der *Vision* entsprechenden Handlungen und Verhaltensweisen ausbleiben. Eine solche Apathie kann nur dann vermieden werden, wenn die Erschaffung einer „Vision“ von Anfang an zu einer gemeinsamen Sache aller Beteiligten gemacht wird. „Es gibt keine lernende Organisation ohne eine gemeinsame Vision“, konstatiert SENGE – und man könnte mit Blick auf das Thema der vorliegenden Studie ergänzen: Es gibt auch keine „wertschätzende Schule“ ohne eine gemeinsame „Vision“ davon, wie „Wertschätzung“ auf den verschiedenen Gestaltungsebenen der Organisation „Schule“ verwirklicht werden kann.

Von einem früheren Bundeskanzler stammt das Wort: „Wer Visionen hat, sollte zum Arzt gehen“ (HELMUT SCHMIDT in einem Interview mit dem SPIEGEL 1980; zit. nach: Berliner Zeitung vom 10.11.2015; online unter: URL: <https://www.bz-berlin.de/> [Stand: 18.11.2017]). Dieser vermutlich *ironisch* gemeinten, aber dennoch *pathologisierenden* Sicht von „Visionen“ ist entgegenzuhalten, dass Menschen und Institutionen, die *keine* „Visionen“ im Sinne von „orientierenden Leitbildern“ für die Zukunft haben, m. E. stets Gefahr laufen, sich im Getriebe der Tagesgeschäfte und Alltagsroutinen zu erschöpfen – und dadurch im Laufe der Zeit wesentliche Dimensionen ihres pädagogischen Tuns und Lassens aus den Augen zu verlieren. So sei an dieser Stelle noch einmal SENGE zitiert, der die Kraft gemeinsamer „Visionen“ in folgende treffende Worte gefasst hat: „Visionen sind belebend. Sie erzeugen einen Funken, die Begeisterung, die eine Organisation aus dem Profanen heraushebt“ (SENGE 2011, S. 228).

In diesem Sinne soll nun die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ vorgestellt werden, wie sie sich aus den bisherigen Überlegungen ableiten lässt. Dabei sei ausdrücklich betont, dass diese „Vision“ immer nur *bedingt* als Grundlage einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ dienen kann, da auch diese „Vision“ letztlich die „Vision“ einer einzelnen Person ist – auch wenn sie auf der Basis einer *theoretischen* Grundlegung, einer *historischen* Rückbesinnung und einer *systematischen* Begründung von praktischen Möglichkeiten entwickelt wurde. So kann auch die nun folgende „Vision“ lediglich als ein *Modell* dienen, das Rahmenbedingungen für das *Gelingen* einer „wertschätzenden Schule“ aufzeigt. Jede Schule, die sich auf die Suche nach einer eigenen „Vision“ von einer von „Wertschätzung“ geprägten Schule machen möchte, ist aufgefordert, in einem jeweils besonderen und einmaligen Prozess der „Visionssuche“ – unter Beteiligung aller

Mitglieder der Schulgemeinschaft – *autonom* und *selbstverantwortlich* zu entscheiden, welche „Vision“ für die spezielle Schulsituation „stimmig“ und „anschlussfähig“ ist – und zu der individuellen Einzelschule „passt“. Insofern ist die nun folgende „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ in keiner Weise *absolut* zu setzen oder als *bindend* zu verstehen, sondern soll lediglich als *Anregung* für Schulen dienen, die sich in Richtung einer „wertschätzenden Organisation“ weiterentwickeln möchten.

4.3.2 Schaubild: Vision einer wertschätzenden Schule – Grundlagen, Leitideen, Säulen, Aspekte und Dimensionen

Es bietet sich an, die hier vorgestellte „Vision“, welche die „Schule als wertschätzende Organisation“ imaginiert, in der *bildhaften* Form eines „Schaubildes“ zusammenzufassen (Abb. 2, S. 941). Darin werden die grundlegenden Elemente einer „wertschätzenden Schule“ in dem hier entfalteten Sinne in einer „Gesamtschau“ noch einmal anschaulich vor Augen gestellt. Als Metapher sei das „Bild“ eines *Hauses* gewählt, das aus einem Fundament, aus verschiedenen *Ebenen* und aus tragenden *Säulen* besteht, die das ganze Bauwerk zusammenhalten. Das Schaubild beinhaltet zugleich eine Zusammenfassung und ein Resümee der vorliegenden Arbeit zu den „Grundlagen und Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule. Die sich daraus ergebenden Verbindungslinien, Bezüge und Schlussfolgerungen sollen im Anschluss an dieses Schaubild nochmals zusammenfassend wiedergegeben werden (Kap. 4.3.3).

An dieser Stelle sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die oben vorgestellte „Vision“ einer von „Wertschätzung“ geprägten Schule kein „fertiges“ Bild vermitteln will, das keiner Ergänzungen oder Weiterentwicklungen bedürfte. Vielmehr gilt auch hier, was ANDERSON et al. für die „wertschätzende Organisation“ im Allgemeinen formuliert haben: „Die Sprache des Wünschenswerten, der Träume, der Visionen und der Ideale inspiriert das Wachsen neuer Bedeutungen, neuen Denkvermögens und neuer Handlungen. Im Dialog des Imaginativen werden neue Welten hervorgebracht“ (ANDERSON/COOPERRIDER/GERGEN et al. 2004, S. 25). So soll diese „Vision“ lediglich ein *Anstoß* sein, in einen lebendigen Austausch über die je eigenen „Träume“, „Imaginationen“ und „Ideale“ zu treten, aus denen weitere „Visionen“ einer wünschenswerten Zukunft für die Schule erwachsen können.

In diesem Sinne ist die oben dargestellte „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ lediglich eine Art „*Momentaufnahme*“, die unzählige weitere Entwicklungsmöglichkeiten in sich birgt. So versteht sich die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“, wie sie hier entfaltet wird, als eine *Anregung* für Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, eine „Pädagogik der Wertschätzung“ im umfassenden Sinne zu realisieren. Es bleibt jedoch der Fantasie der jeweiligen Einzelschule und ihrer individuellen Akteur/innen überlassen, diese „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ in einer mit ihren *besonderen* strukturellen und personellen Gegebenheiten kompatiblen Weise für ihren *spezifischen* schulischen Kontext zu *transformieren* – und sie für die eigene Schulentwicklung vor Ort nutzbar zu machen.

Vision: Die Schule als wertschätzende Organisation

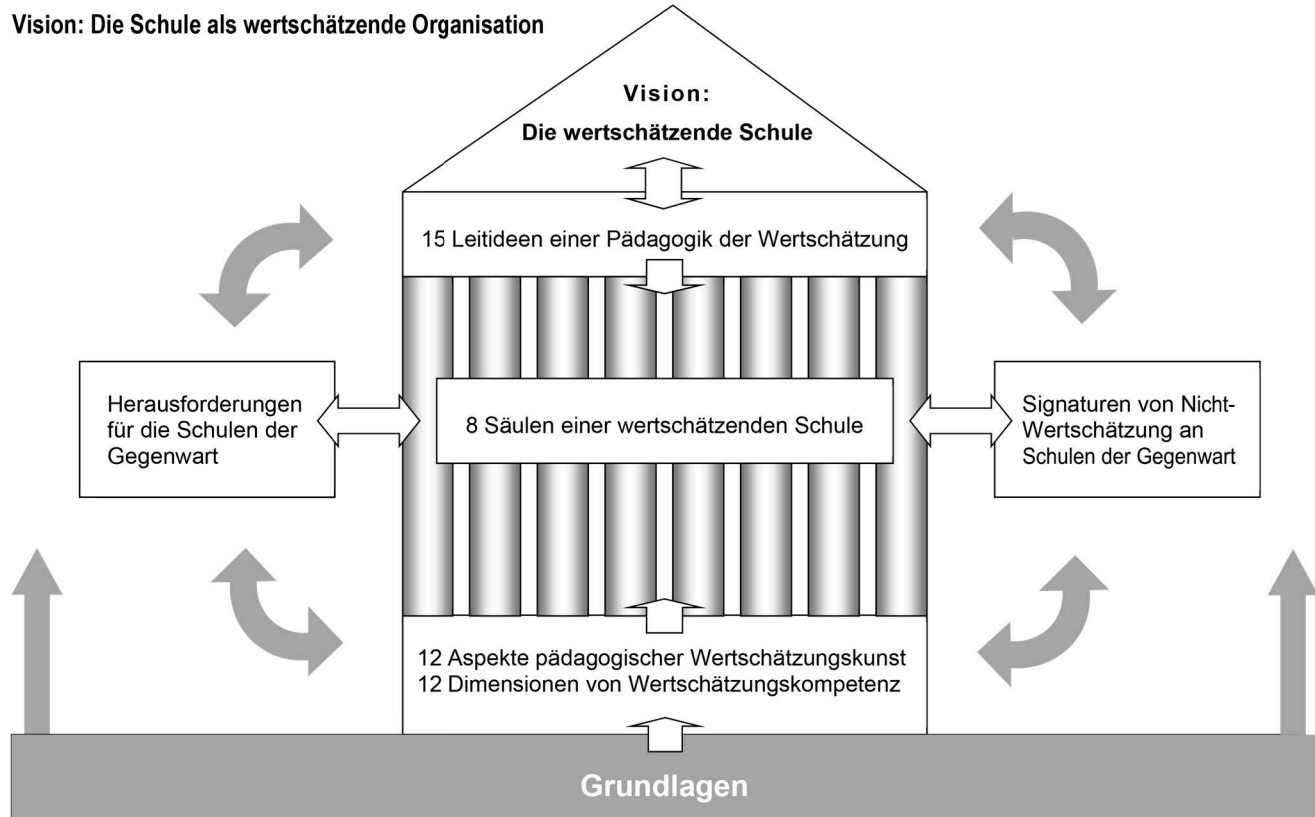


Abb. 2: Vision: Die Schule als wertschätzende Organisation

Schaubild: A.P. 2018

Im Folgenden sollen nun noch einige resümierende Erläuterungen zur Abbildung 2 gegeben werden, welche die einzelnen „Elemente“ und „Ebenen“ des Schaubildes nochmals zusammenfassend beschreiben. Dabei sollen insbesondere die vielfältigen *Beziehungen* zwischen den *Grundlagen*, *Leitideen*, *Aspekten*, *Säulen* und *Dimensionen* einer „wertschätzenden Schule“ vor dem Hintergrund der *Herausforderungen der Gegenwart* und der *Signaturen von Nicht-Wertschätzung* an heutigen Schulen noch einmal abschließend verdeutlicht werden.

4.3.3 Zusammenfassung und abschließende Überlegungen zum Gesamtkonzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule

In diesem Kapitel soll nun nochmals eine abschließende *Zusammenfassung des Gesamtkonzepts* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule gegeben werden, wie es im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurde – und sich in Abbildung 2 in komprimierter Form zeigt (vgl. Kap. 4.3.2). Dabei soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, in welcher *Beziehung* die einzelnen „Elemente“ und „Ebenen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen des Gesamtkonzepts dieser Arbeit modelliert wurden, *zueinander* stehen. Wie genau lassen sich die *Verbindungen* zwischen den „Grundlagen“, den „Leitideen“, den „Aspekten“, den „Säulen“ und den „Dimensionen“ einer „wertschätzenden Schule“ beschreiben und in welchem *Verhältnis* stehen diese Bereiche zueinander? In welcher Beziehung stehen diese Grundelemente darüber hinaus zu den zeitbedingten *äußeren* Faktoren, die unter den Überschriften „Herausforderungen für die Schulen der Gegenwart“ und „Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart“ beschrieben wurden? Ist hier eher von einem statischen „Gesamtbild“ auszugehen – oder lassen sich ggf. dynamische Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Elementen ausmachen?

Zur Beantwortung dieser Fragen sei auf die oben vorgestellte Abbildung 2 direkter Bezug genommen, wobei insbesondere die *Pfeile*, welche die Beziehungen *zwischen* den „Einzelementen“ andeuten, besondere Beachtung finden sollen. Was die Verbindungen zwischen den einzelnen „Elementen“ und „Ebenen“ einer von „Wertschätzung“ geprägten Schule betrifft, so sei an dieser Stelle zunächst darauf hingewiesen, dass die im Bild verwendeten Pfeile die *Richtungen* angeben, in denen sich die „Elemente“ einer „wertschätzenden Schule“ wechselseitig beeinflussen und bedingen. Obgleich es in einem zweidimensionalen Feld nicht möglich ist, die Beziehungen *zwischen* den „Einzelementen“ in ihrer vollen Komplexität zu veranschaulichen, deuten die Pfeile dennoch wichtige Verbindungen an, die im Gesamtgefüge einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zwischen den verschiedenen „Ebenen“ bestehen. Ausgehend von einer abschließenden zusammenfassenden Beschreibung dieser „Einzelemente“ sollen diese Verbindungen und Bezüge nun systematisch herausgearbeitet werden.

Grundlagen einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Das tragende „Fundament“ der gesamten „Anlage“ des Konzepts einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind die theoretischen „Grundlagen“, wie sie in den Kapiteln 2 und 3 entwickelt wurden. Diese „Grundlagen“ sollen im Folgenden nochmals resümierend zusammengefasst werden. In Kapitel 2 stand die Frage im Mittelpunkt, wo der vielschichtige Begriff der „Wertschätzung“ *theoretisch verortet* werden kann. Hierfür wurde zunächst den etymologischen und historischen Wurzeln des Begriffs der „Wertschätzung“ nachgespürt – und dessen vielschichtiges Bedeutungsspektrum anschließend systematisch analysiert. In einem Gang durch die Begriffsgeschichte von „Wertschätzung“ zeigte sich zunächst, dass dieser Terminus eine etymologische Verwandtschaft zu den Begriffen des „Wertes“ (mhd. „wert“) und der „Würde“ (mhd. „wirde“) des Menschen aufweist, deren Achtung und Anerkennung (mhd. „schetzen“) im Mittelpunkt des semantischen Spektrums des neuhochdeutschen Begriffs der „Wertschätzung“ stehen (vgl. Kap. 2.1). Seit der Mitte des 20. Jahrhunderts erlebte dieser heute vielfach verwendete Begriff eine starke Konjunktur, deren Quellen primär im Bereich der „Humanistischen Psychologie“ zu suchen sind (vgl. Kap. 2.2). Diese breite psychologische Bewegung, deren geistesgeschichtliche Wurzeln einerseits in der „Existenzphilosophie“ und in der „Phänomenologie“ der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu verorten sind, basiert andererseits auf den Grundannahmen der „Bürgerrechtsbewegung“ der 1960er und 1970er Jahre, in deren Mittelpunkt die Forderung nach der Umsetzung „gleicher Rechte“ für Menschen aus allen Bevölkerungsgruppen stand – unabhängig von ihrer Hautfarbe, ihrer Abstammung, ihrem sozialen Status, ihrem Geschlecht und ihrer sexuellen Orientierung. Die sich zunächst in den USA formierende sog. „dritte Kraft“ der „Humanistischen Psychologie“, die seit den 1970er Jahren auch im deutschsprachigen Raum Verbreitung fand, gründet in einem „positiven“ und „humanistischen“ Menschenbild, das auf der Basis einer „Wertschätzung“ aller Menschen jedem einzelnen Individuum zu größtmöglicher „Selbstentfaltung“ auf allen Ebenen des Seins verhelfen will. Im Rahmen der theoretischen „Grundlegung“ dieser Studie wurde insbesondere der „Wertschätzungsbegriff“ folgender Protagonisten der „Humanistischen Psychologie“ einer detaillierten Analyse unterzogen: ABRAHAM MASLOW (1954), für den „Wertschätzung“ ein wichtiges soziales „Grundbedürfnis“ im Rahmen seiner Hierarchie der Bedürfnisse darstellt; CARL ROGERS (1961), der „Wertschätzung“ primär als eine hilfreiche „Einstellung“ anderen Menschen gegenüber versteht; FRITZ PERLS (1969), für den sich die „Wertschätzung“ des anderen Menschen vor allem in einer Praxis der „Achtsamkeit“ im Hier und Jetzt zeigt; und schließlich RUTH COHN (1989), der es bei der „Wertschätzung“ vor allem um ein „Anteilnehmen“ am Leben des einzelnen Menschen, der sozialen Gruppe und der globalen Umwelt geht (Kap. 2.3).

Einen Widerhall fanden diese Ideen in der Bewegung der „Humanistischen Pädagogik“, die bereits bei den „Humanistischen Psychologen“ in Ansätzen angelegt war – und im deutschsprachigen Raum v. a. in den 1970er und 1980er Jahren zur Entfaltung kam. Diese Bewegung, die sich direkt auf die „Humanistische Psychologie“ bezog, griff einerseits Ideen der „Reformpädagogischen Bewegung“ aus dem

ersten Drittel des 20. Jahrhunderts auf – und berief sich andererseits auf Positionen der „Antiautoritären Pädagogik“ der 1960er und 1970er Jahre. Dabei ging es vor allem darum, die „humanistischen“ Haltungen der „Wertschätzung“, der „Authentizität“ und der „Empathie“ auf den Bereich der Pädagogik zu übertragen – und sie somit auch Kindern und Jugendlichen gegenüber zu praktizieren und zu vermitteln. So sollte in Kindertagesstätten und Schulen ein Lernklima geschaffen werden, das einerseits das persönliche Wachstum eines jeden jungen Menschen umfassend fördert – und das andererseits zu individueller Verantwortung für Mitmensch und Umwelt anregt. Die Akzeptanz der „Bedürfnisse“ und „Gefühle“ von Kindern und Jugendlichen, die Entwicklung von „Respekt“ für den „Wert“ des Mitmenschen, die Einübung „demokratischer“ Haltungen und Verhaltensweisen sowie die Fähigkeit zur friedlichen „Konfliktlösung“ standen im Mittelpunkt dieser pädagogischen Ansätze. Als Protagonisten der „Humanistischen Pädagogik“ sind hier vor allem die folgenden zu nennen: TAUSCH/TAUSCH (1963), die „Wertschätzung“ als „förderliche Haltung und Verhalten von Erziehungs- und Lehrpersonen“ kennzeichnen; PETZOLD (1977), BUROW (1981), PRENGEL (1983) und BÜRMANN (1997), die als Vertreter der „Gestaltpädagogik“ insbesondere eine von „Wertschätzung“ geprägte „Kontaktqualität“ der pädagogischen Beziehung hervorheben; DAUBER (2010), der vor allem die „Achtsamkeitspraxis“ der Lehrpersonen in der pädagogischen Beziehung in den Fokus rückt; TERFURTH et al. (1993), für die sich „Wertschätzung“ durch „lebendiges Lehren und Lernen“ in der Schule realisiert; und schließlich ROSENBERG (2003), der „Wertschätzung“ vor allem durch „Gewaltfreie Kommunikation“ in der Erziehung verwirklichen möchte. In das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie es im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurde, fließen die o. g. Aspekte grundsätzlich mit ein, wobei sich eine „Wertschätzungspädagogik“ nicht in *einem* der „humanistischen“ Ansätze erschöpft, sondern diese einerseits *synoptisch* zusammenführt – und sie andererseits inhaltlich ausdifferenziert und erweitert, wodurch ein *multiperspektivisches* Begriffsverständnis von „Wertschätzung“ im pädagogischen Kontext ermöglicht wird.

Neuere Begriffsbestimmungen zu „Wertschätzung“ eröffnen weitere Perspektiven, die für die „Grundlegung“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bedeutsam sind (vgl. Kap. 2.4). So beleuchtet etwa der Ansatz von DEISSLER/GERGEN (2004) „Wertschätzung“ in organisationstheoretischer Perspektive und vertritt die Position, dass jede „Stimme“ in einer Organisation zu „hören“ und wertschätzend in die Organisationsentwicklung aufzunehmen sei. METTLER-VON MEIBOM (2006) erweitert die Sicht von „Wertschätzung“ von der zwischenmenschlichen auf die ökologische und globale Perspektive und interpretiert sie als einen friedensstiftenden Faktor. WILDE (2009) und GRÜN/DONDERS zeigen theologische Aspekte von „Wertschätzung“ auf und heben die der „Würde“ des Menschen gemäße „inspirierende Kraft“ derselben hervor, die eine grundlegende „Achtung“ der „Schöpfung“ mit einschließt. MATYSSEK (2011) schließlich verweist auf die salutogenetische Dimension von „Wertschätzung“ in betrieblichen Arbeitszusammenhängen und betont deren präventive Funktion. Auch diese Dimensionen von „Wertschätzung“ bilden wichtige „Grundlagen“ eines zeitgemäßen „Wertschätzungsbegriffs“

(vgl. Kap. 2.6), der dem im Rahmen dieser Studie entwickelten Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zugrunde gelegt wurde.

In der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft finden sich bisher kaum *elaborierte Konzepte* zur Bedeutung von „Wertschätzung“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen (vgl. Kap. 2.5). Eine Ausnahme bilden folgende *Ansätze* erziehungswissenschaftlicher Autoren zu einer näheren Bestimmung dieses vielschichtigen Begriffs: KÖCK (2008), der „Wertschätzung“ als eine „positive erzieherische Grundeinstellung“ charakterisiert; BUROW (2011), der „Wertschätzung“ als „Schlüssel der Schulentwicklung“ betrachtet; HAFENEGER et al. (2013), der – basierend auf der Anerkennungstheorie HONNETHs (1992) – „Anerkennung, Respekt und Achtung“ als wichtige Dimensionen in pädagogischen Beziehungen kennzeichnet; und schließlich WULF et al. (2015), der „Wertschätzung“ in der Schule zum Gegenstand empirischer Sozialforschung erhoben und Rekonstruktionen einer „Kultur der Anerkennung und Wertschätzung“ an einer Berliner Grundschule durchgeführt hat, wobei sich ein „Code der Wertschätzung“ identifizieren ließ, der aus unterschiedlichen performativen Gestaltungs- und Interaktionselementen generiert wird. Weitere empirische Ansätze zur expliziten Erforschung von „Wertschätzung“ im Kontext von Schule und Unterricht liegen m. E. bisher nicht vor.

Auf der Grundlage der vielfältigen o. g. Ansätze wurde anhand einer systematischen und kontrastiven Analyse des Bedeutungsgehaltes derselben in Kapitel 2 eine Neufassung des Begriffs „Wertschätzung“ im erziehungswissenschaftlichen Kontext vorgenommen, der sich aus folgenden „Grundelementen“ zusammensetzt: „Wertschätzung“ als Grundbedürfnis, als hilfreiche Einstellung, als Achtsamkeitspraxis, als Haltung des Anteilnehmens, als förderliche Lehrerhaltung, als Kontaktqualität, als Merkmal lebendigen Lehrens und Lernens, als Aspekt gewaltfreier Kommunikation, als Beachtung der Weisheit der Vielen, als achtsamer Umgang mit Mensch und Natur, als Respekt vor der Schöpfung, als salutogenetischer Faktor, als Merkmal eines sozialintegrativen Erziehungsstils, als Prinzip der Schulentwicklung, als Teil einer Kultur der Anerkennung und als gestisch-emotionale Ausdrucksform. Die sich daraus ergebende multiperspektivische *Neudefinition* eines pädagogischen „Wertschätzungsbegriffs“ dient als *systematische Grundlage* aller weiteren Ausführungen zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ (vgl. Kap. 2.6).

Im Rahmen der theoretischen „Grundlegung“ einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ wurde in einem weiteren Schritt eine „*historische Spurensuche*“ zum Thema „Wertschätzung in der Pädagogik“ unternommen, bei der die Frage im Mittelpunkt steht, ob sich so etwas wie „Vorläufer“ oder „Wegbereiter“ einer „Wertschätzungspädagogik“ in der Erziehungsgeschichte ausmachen lassen, an die eine „moderne“ Pädagogik der Wertschätzung ggf. anknüpfen kann. Hierbei wurden exemplarisch die Ansätze von JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746-1827) und JANUSZ KORCZAK (1878-1942) ausgewählt, in deren pädagogischem Wirken und Werk eine „Anerkennung“ der „natürlichen“, der „sozialen“ und der „geistigen“ Bedürfnisse des Kindes sowie eine Haltung der grundlegenden „Achtung“ vor dem Kind als eines Menschen mit eigener „Würde“ und „Autonomie“ eine zentrale Rolle spielen. Da beide Pädagogen – vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Zeit – exemplarische „*Modelle*“ einer Erziehung in der Gemeinschaft von

Kindern und Jugendlichen entworfen und praktiziert haben, die über die Zeiten hinaus wirkende *Grundideen* einer kindgemäßen Pädagogik repräsentieren, wurden in kritisch-wertschätzender Auseinandersetzung mit diesen beiden viel beachteten pädagogischen Konzepten aus der *Vergangenheit* weitere „Grundlagen“ einer „zeitgemäßen“ „Pädagogik der Wertschätzung“ entwickelt, die sich in der Gegenüberstellung der beiden Ansätze sowie in ihrer Konfrontation mit den Erfordernissen der *Gegenwart* herauskristallisieren ließen. Dabei wurde insbesondere die Bedeutung der beiden Ansätze für eine „moderne“ Pädagogik der „Wertschätzung“ differenziert herausgearbeitet.

So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass PESTALOZZI's Konzept der „sittlichen Elementarbildung“ auch heute noch in vielfacher Hinsicht als *grundlegend* und *maßgeblich* für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ betrachtet werden kann. Insbesondere PESTALOZZI's *anthropologischer Ansatz*, der den Menschen als „Werk der Natur“, als „Werk der Gesellschaft“ und als „Werk seiner Selbst“ versteht, welches die Aufgabe hat, sich – unter pädagogischer Anleitung – zu einem autonomen „sittlichen Subjekt“ zu entwickeln, ist bis heute unverändert aktuell geblieben. So kann es auch im Rahmen einer „modernen“ Pädagogik der Wertschätzung kein „Zurück“ hinter die grundlegende Erkenntnis der philosophischen Aufklärungsbewegung geben, dass der Mensch als „Werk seiner Selbst“ in die umfassende Freiheit und Verantwortung gestellt ist, sich seines „Verstandes“ ohne „Leitung eines anderen“ zu bedienen – und somit aus seiner „selbst verschuldeten Unmündigkeit“ herauszutreten (KANT 1784). In diesem Sinne baut auch eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ auf der Grundannahme auf, dass eine „Erziehung zur Mündigkeit“ (ADORNO 1971) oberstes Gebot jeglicher Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert sein muss. Andererseits wusste PESTALOZZI sehr genau um die elementaren Bedürfnisse des jungen Menschen als eines „Werkes der Natur“. So schildert er in eindrucklicher Weise, wie er durch eine „allseitige Besorgung“ der physischen und psychischen Grundbedürfnisse der Waisenkinder eine „innere Stabilität“ und „Weitherzigkeit“ in ihnen erwecken konnte, die eine notwendige Voraussetzung zur „Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung“ darstellt. Der Schweizer Pädagoge des 18./19. Jahrhunderts zeigt in seinem „Stanser Erziehungsmodell“ überzeugend auf, dass ohne die Entwicklung eines umfassenden „Vertrauens“ seitens der Kinder und einer bedingungslosen pädagogischen „Liebe“ seitens des Erziehers jegliches Bemühen um eine „sittliche Erziehung“ zum Scheitern verurteilt ist. Diese Einsicht kann auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bis heute uneingeschränkt Gültigkeit beanspruchen, was nicht zuletzt die neurobiologische Forschung der letzten Jahre eindrucksvoll bestätigt hat (vgl. z. B. BAUER 2009; HÜTHER 2009 a und b; GEBAUER/HÜTHER 2004).

Aber auch die pädagogisch-praktische Seite des PESTALOZZI'schen Ansatzes der „sittlichen Elementarbildung“ enthält wertvolle Hinweise für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“. So müssen nach PESTALOZZI's Auffassung der „allseitigen Versorgung“ der Kinder „sittliche Übungen in dem, was recht und gut ist“, folgen. Nur eine konsequente „Einübung“ in „prosoziales Verhalten“ im Rahmen des täglichen Miteinanders in der Erziehungsgemeinschaft der Kinder und Jugendlichen kann zur Entwicklung jener „Fertigkeiten“ führen, die ein Mensch als

„Werk der Gesellschaft“ braucht, um das „sittlich Gute“ in seinem alltäglichen sozialen Umgang auch tatsächlich verwirklichen zu können. Nur auf der Grundlage der „sittlichen Erfahrung“ sollte die Erzieherperson an der „Bewirkung einer sittlichen Ansicht“ seitens der Kinder und Jugendlichen arbeiten, die primär auf dem Wege der Reflexion und des „Wortbrauchens“ erfolgen muss. Ein sachbezogenes und vergleichendes Betrachten der „sittlichen Gegebenheiten“, in denen das Kind aufwächst, kann als Grundlage zur Herausbildung jener „autonomen Sittlichkeit“ dienen, um die es in einer die „Subjekthaftigkeit“ des Kindes und Jugendlichen „wertschätzenden“ Erziehung und Bildung bis in die Gegenwart gehen muss. Hier kann PESTALOZZI uns bis heute als ein kritisches Korrektiv insbesondere gegenüber solchen pädagogischen Ansätzen dienen, die im Namen einer verfrühten Intellektualisierung von Kindern deren emotionale und soziale Entwicklung in unangemessener Weise vernachlässigen.

Was die Sicht auf die Rolle der Erzieherpersönlichkeit und die Erziehungsmittel betrifft, die PESTALOZZI bei seinen Stanser Waisenkindern eingesetzt hat, stößt dieses pädagogische Konzept jedoch an seine historisch bedingten Grenzen. Wo PESTALOZZI als eine „allmächtige“ Erziehergestalt auftritt, die „ihren“ Kindern in geradezu symbiotischer Weise „alles in allem“ zu sein beansprucht, sie mit „Ohrfeigen“ körperlich züchtigt und seelisch demütigt und sie so zur „Sittlichkeit“ anzuhalten glaubt, da ist die Grenze einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ deutlich überschritten. Denn eine solche kann nur dann für die heutige Zeit Gültigkeit beanspruchen, wenn die Erzieherpersonen sich auch hinsichtlich der „Erziehungsmittel“ konsequent der „Gewaltfreiheit“ in physischer und psychischer Hinsicht verpflichtet sehen und dementsprechend handeln. So müssen im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ auch *strukturelle* Vorkehrungen getroffen werden, welche die Kinder und Jugendlichen vor „Machtmissbrauch“, „Übergriffen“ und „Gewalt“ durch die Erzieherpersonen *selbst* schützen. Hier zeigen sich m. E. deutlich die Grenzen der Aktualität des PESTALOZZI'schen Erziehungsmodells, das somit *nicht in jeder Hinsicht* „Pate“ bei der Entwicklung einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen kann.

Wenn man nun KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ betrachtet, die dieser – ebenfalls modellhaft – in seinen Waisenhäusern „Dom Sierot“ und „Nasz Dom“ vom ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert bis in die Zeit vor und während des 2. Weltkrieges im von den Nationalsozialisten besetzten Warschau entwickelt, exemplarisch vorgelebt und ausführlich beschrieben hat, so lassen sich grundlegende Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede zu dem pädagogischen Ansatz PESTALOZZIs feststellen. So fordert KORCZAK – als ein „Pionier der Kinderrechte“ – vehement das „Recht des Kindes auf Achtung“ ein, das nur durch eine umfassende „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ seines Kindseins, seiner Lebendigkeit, seiner Verletzlichkeit, seiner Empfindsamkeit, seiner Bedürfnisse, seiner Individualität, seiner Mühen und Anstrengungen, seines Mutes, seiner inneren Größe sowie seiner Fähigkeit, ganz im gegenwärtigen Augenblick zu leben, verwirklicht werden kann. Eine physische oder psychische Gewaltanwendung gegenüber Kindern und Jugendlichen ist im Rahmen einer solchen „Pädagogik der Achtung“ *prinzipiell* ausgeschlossen. Die Erzieherperson, die bei KORCZAK auch

weiblichen Geschlechts sein kann und grundsätzlich in einem „Team“ arbeitet, ist stets aufgefordert, sich selbst aufrichtig und kritisch zu prüfen, ob sie im alltäglichen pädagogischen Handeln dem „Recht des Kindes auf Achtung“ auch tatsächlich gerecht wird – und wo sie ihr Verhalten ggf. nachhaltig verändern muss, um eine an den grundlegenden „Kinderrechten“ orientierte Erziehung praktizieren zu können. Nur eine schonungslos offene und authentische „Selbstreflexion“ der Pädagog/innen kann im günstigen Fall dazu führen, dass diese dem in der unantastbaren „Würde“ jedes Kindes verankerten „Menschenrecht auf Achtung“ im Erziehungsprozess ein Stück weit gerecht werden können. KORCZAKs „Pädagogik der Achtung“ ist eine „Pädagogik auf Augenhöhe“ – und das heißt für den Waisenerzieher, dass Erzieher/innen und Kinder sich durchaus auch *gegenseitig* „erziehen“ können. So kann und sollte eine Erziehungsperson immer bereit sein, auch ihrerseits von Kindern und Jugendlichen zu lernen. Auch Erwachsene können vor das „Kameradschaftsgericht“ gestellt werden – und von Kindern oder Jugendlichen öffentlich aufgefordert werden, über ihr pädagogisches Fehlverhalten nachzudenken. Nach Auffassung KORCZAKs muss der Erwachsene bisweilen „emporklimmen“ zur „inneren Größe“ des Kindes, um dieses „nicht zu verletzen“. Eine solche Auffassung steht einer modernen „Pädagogik der Wertschätzung“ deutlich näher als die Vorstellungen PESTALOZZIs, die noch stärker von einem autoritären „Gefälle“ in der Wertigkeit von „Erzieher“ und „Zögling“ ausgehen. Hierin spiegelt sich nicht zuletzt der unterschiedliche zeitgeschichtliche Hintergrund der beiden Pädagogen, der sich auch in den verschiedenen gesellschaftspolitischen Auffassungen und Erziehungsvorstellungen niederschlägt. Während PESTALOZZI noch „die Armen zur Armut“ erziehen und die hierarchische „Ständeordnung“ prinzipiell aufrechterhalten wollte, verbindet KORCZAK mit seinem Erziehungsansatz einen dezidiert „emanzipatorischen“ und „demokratischen“ Auftrag, den er in für die damalige Zeit vorbildlicher und zukunftsweisender Art und Weise in seinen Erziehungseinrichtungen realisiert und in seinen Schriften anschaulich beschrieben hat. Auch hier kann – wie bei PESTALOZZI – die gelebte Erziehungspraxis eines pädagogischen „Vordenkers“ aus der Geschichte der Pädagogik einen wertvollen Beitrag zur Formulierung einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten. Es ist wohl nicht unangemessen, wenn man aufgrund sorgfältiger Analysen des pädagogischen Wirkens und Werkes dieses bedeutenden polnischen Pädagogen des 19./20. Jahrhunderts zu dem Schluss kommt, dass KORCZAK durchaus als ein *zentraler* „Wegbereiter“ für eine moderne „Pädagogik der Achtung und Wertschätzung“ bezeichnet werden kann. Insofern lassen sich auch *historisch* wichtige „Grundlagen“ einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ausmachen und benennen, die sich freilich nicht in den Ansätzen der beiden o. g. Protagonisten erschöpfen, aber in diesen doch wesentliche „Vordenker“ und „Kristallisationspunkte“ für die Ideen einer die Kinder ganzheitlich „wertschätzenden Erziehung“ gefunden haben.

Es bleibt an dieser Stelle noch darauf hinzuweisen, dass die „Grundlagen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – in dem hier entwickelten Sinne – in dem oben vorgestellten *Schaubild* (Abb. 2) auf einem breiten „Boden“ am unteren Rand des Bildes eingezeichnet sind, der die *Basis* für alle weiteren „Ausgestaltungen“ der Gesamtanlage einer „wertschätzenden Pädagogik“ bildet. Obgleich die graphischen

Pfeile nur andeutungsweise in alle Richtungen des „Hauses“ einer „wertschätzenden Schule“ weisen, soll im Rahmen des Schaubildes doch verdeutlicht werden, dass diese „Grundlagen“ durch alle „Ebenen“, „Stockwerke“ und „Dimensionen“ des „Gesamtgebäudes“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ hindurch *tragend* und *wirksam* sind. Die hier nochmals zusammenfassend dargestellten „Grundlagen“, wie sie in den Kapiteln 2 und 3 dieser Studie ausgearbeitet wurden, bilden somit ein unverzichtbares theoretisches „Fundament“, auf dem eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier gemeinten Sinne basiert – und auf das eine „wertschätzende Schule“ sich rückbeziehen kann.

Fünfzehn Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“

Aufbauend auf dem theoretischen „Fundament“ der oben skizzierten „Grundlagen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ wurden im Rahmen der vorliegenden Studie 15 „Leitideen“ entwickelt, die gleichsam als „Kompass“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule dienen können. Da diese „Leitideen“ quasi wie „Fixsterne“ über dem gesamten Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen, sind sie in dem Schaubild im *oberen* „Stockwerk“ des „Gebäudes“ angebracht. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich bei diesen „Leitideen“ um grundlegende Annahmen, richtungsweisende Leitvorstellungen und für die Praxis einer „wertschätzenden Schule“ Orientierung gebende Ziele einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ handelt, die in alle anderen Bereiche „hineinwirken“. Im Folgenden sollen diese zentralen „Leitideen“ nochmals zusammenfassend benannt werden, da sie im „Gesamtkomplex“ einer „Wertschätzungspädagogik“ von grundlegender Bedeutung sind. Auf umfangreiche Erläuterungen zu diesen „Leitideen“ sei an dieser Stelle verzichtet, da diese bereits in einem vorangegangenen Kapitel ausführlich thematisiert wurden (vgl. Kap. 4.2.1).

Zunächst ist festzustellen, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ getragen ist von einer bedingungslosen Achtung der Würde jedes Kindes und Jugendlichen, die in den „Kinder- und Menschenrechten“ begründet, verbindlich formuliert und völkerrechtlich verankert ist (*Leitidee 1*). Des Weiteren zeichnet sich eine „Wertschätzungspädagogik“ durch eine „dialogische pädagogische Beziehung“ zwischen Lehr- und Erziehungspersonen und Kindern bzw. Jugendlichen aus, die sich „auf Augenhöhe“ vollzieht und von einer prinzipiellen Wechselseitigkeit des „Voneinander und miteinander Lernens“ getragen ist (*Leitidee 2*). Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ermöglicht allen Kindern und Jugendlichen eine „sichere Bindung“ und gleichzeitig ein hohes Maß an „Autonomie“ – zwei zentrale Elemente, welche junge Menschen für eine gesunde psychosoziale Entwicklung benötigen (*Leitidee 3*). Eine solche „wertschätzende Pädagogik“ respektiert die „Bedürfnisse“ von Kindern und Jugendlichen auf allen Ebenen und trägt zu deren grundlegender Anerkennung und Berücksichtigung bei; einer Erziehung und Bildung, welche junge Menschen etwa auf ihre Intellektualität reduzieren möchte, erteilt sie eine klare Absage (*Leitidee 4*). Des Weiteren folgt eine „Wertschätzungspädagogik“ dem Prinzip der „individuellen Förderung“ von Kindern und Jugendlichen, das sowohl hinsichtlich ihrer

Lernentwicklung als auch im Blick auf ihre Persönlichkeitsbildung Gültigkeit beansprucht (*Leitidee 5*). Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist geprägt von konsequenter „Inklusion“ und vermeidet Strukturen und Praktiken der Selektion, Segregation und Exklusion; sie heißt jedes Kind und jeden Jugendlichen willkommen und schließt keinen von der Bildungsteilhabe aus (*Leitidee 6*). Darüber hinaus ist eine von „Wertschätzung“ getragene Pädagogik dem Lernen in und durch „Gemeinschaft“ verpflichtet, das der umfassenden Entwicklung sozialer und demokratischer Kompetenzen aller dient; hierzu sind die entsprechenden strukturellen Voraussetzungen an pädagogischen Einrichtungen konsequent zu etablieren (*Leitidee 7*). Eine solche „wertschätzende Pädagogik“ ist außerdem gekennzeichnet durch die konsequente „Partizipation“ aller am Schulleben Beteiligten an wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungsprozessen; hierbei werden auch Schüler/innen in altersgemäßer Weise explizit einbezogen (*Leitidee 8*). Weiterhin zeichnet sich eine „wertschätzende Schule“ durch ein hohes Maß an „Transparenz“ aller Strukturen, Regeln und Abläufe aus und bietet allen schulischen Akteuren einen klaren, orientierenden Handlungsrahmen (*Leitidee 9*). Eine „Wertschätzungspädagogik“ ist prinzipiell auf einen von „Achtsamkeit“, „Empathie“ und gegenseitigem „Respekt“ getragenen Umgang aller am Schulleben Beteiligten hin ausgerichtet; Formen von Missachtung, Beschämung, Demütigung und Mobbing tritt sie aktiv, offensiv und lösungsorientiert entgegen (*Leitidee 10*). Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist der „Gewaltlosigkeit“ und dem friedlichen Zusammenleben verpflichtet und zeichnet sich durch eine strukturell verankerte Kultur der „fairen Konfliktlösung“ sowie der Prävention gegen Gewalt und sexuellen Missbrauch aus, die in keiner Form geduldet werden (*Leitidee 11*). Des Weiteren ist eine „Wertschätzungspädagogik“ gekennzeichnet durch ein aktives Eintreten für den „Schutz von Minderheiten“ und ein entschiedenes Vorgehen gegen alle Formen der Diskriminierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aufgrund von Differenzmerkmalen wie sozialer oder ethnischer Herkunft, kultureller oder religiöser Zugehörigkeit, Geschlecht oder sexueller Orientierung (*Leitidee 12*). Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist „ziel- und wertebasiert“; sie folgt einem menschenrechtlich fundierten ethischen Leitbild und orientiert sich an einer gemeinsam entwickelten pädagogischen „Vision“ (*Leitidee 13*). Außerdem erweitert eine im umfassenden Sinne verstandene „wertschätzende Pädagogik“ die Perspektive des Wissens und Handelns in altersgemäßer Weise über den sozialen Nahraum auf die weltweite Vernetzung der Menschen unterschiedlicher Regionen, Länder und Kontinente und vermittelt eine Haltung des „globalen Anteilnehmens“, die zur Verwirklichung globaler Gerechtigkeit und zum Weltfrieden beitragen kann (*Leitidee 14*). Schließlich leitet eine „Wertschätzungspädagogik“ systematisch zur Übernahme „ökologischer Verantwortung“ an und leistet so einen nachhaltigen Beitrag zum Schutz und zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen des Ökosystems Erde (*Leitidee 15*).

Damit sind die „15 Leitideen“ nochmals zusammenfassend umrissen, an denen sich der im Rahmen der vorliegenden Studie vorgestellte Entwurf einer „Pädagogik der Wertschätzung“ orientiert. Es sei nochmals ausdrücklich hervorgehoben, dass diese „Leitideen“ aus den im vorangegangenen Abschnitt zusammenfassend dargestellten „Grundlagen“ einer „Wertschätzungspädagogik“ entwickelt wurden. Da diesen

„Leitideen“ eine zentrale, richtungsweisende und orientierende Funktion innerhalb des Gesamtkonzeptes einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule zukommt, sind sie in Abbildung 2 unmittelbar unter der „Gesamtvision“ einer „wertschätzenden Schule“ – gleichsam im „Obergeschoss“ bzw. unter dem „Dach“ des „Hauses“ – verortet, was ihren zentralen Stellenwert nochmals veranschaulichen soll. Die graphischen Pfeile, die von den „Leitideen“ nach allen Richtungen weisen, sollen verdeutlichen, dass diese leitenden „Zielvorstellungen“ alle Ebenen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule beeinflussen bzw. durchdringen und die pädagogischen Akteure zu entsprechenden schulischen Gestaltungen anregen sollen.

Zwölf Dimensionen von Wertschätzungscompetenz

In engem Zusammenhang mit diesen „Leitideen“ stehen auch die „12 Dimensionen von Wertschätzungscompetenz“, die aus den „Grundlagen“, aber auch aus den „Leitziele“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ abgeleitet wurden. „Wertschätzungscompetenz“ meint hier zum einen diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Handlungsbereitschaften, welche *Lehr- und Erziehungspersonen* entwickeln müssen, wenn sie dem Anspruch einer „Wertschätzungspädagogik“ in dem hier beschriebenen Sinne entsprechen wollen. Zum anderen bezeichnet der Begriff der „Wertschätzungscompetenz“ aber auch diejenigen personalen, sozialen und globalen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Bereitschaften, die bei *Schüler/innen* im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in altersgemäßer Weise angebahnt und im günstigen Fall zur Entfaltung gebracht werden. Somit wird der Begriff der „Wertschätzungscompetenz“ hier sowohl im Sinne einer grundlegenden „Lehrercompetenz“ als auch eines zentralen „Bildungs- und Erziehungsziels“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verstanden. Da diese beiden Aspekte von „Wertschätzungscompetenz“ zu den tragenden Fundamenten einer „wertschätzenden Schule“ gehören, sind sie in dem Schaubild unmittelbar über den „Grundlagen“ platziert – und bilden somit quasi ein erstes „Fundament“ des „Hauses der Wertschätzung“, in dessen Gestalt die Schule als „wertschätzende Organisation“ hier im Gesamtzusammenhang der Studie dargestellt wird.

In Anlehnung an den „Kompetenzbegriff“ von WEINERT (2003), der außer den „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ auch die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ von Individuen umfasst, die dazu dienen, Probleme in unterschiedlichen Situationen verantwortungsvoll und angemessenen zu lösen, wurde hier ein *mehrdimensionales Modell* von „Wertschätzungscompetenz“ entwickelt, das einerseits die „kognitive“, die „emotionale“, die „volitionale“ und die „aktionale“ *Dimension* dieser komplexen „Kompetenz“ einer differenzierten Analyse unterzieht – und andererseits diese Dimensionen auf der „personalen“, der „sozialen“ und der „globalen“ *Ebene* nochmals weiter ausdifferenziert. Hieraus ergeben sich vier mal drei, also zwölf „Dimensionen“ von „Wertschätzungscompetenz“, die in dem oben vorgestellten „Kompetenzraster“ systematisch dargestellt und entfaltet werden (vgl. Kap. 4.2.4).

Zusammenfassend sei hierzu nochmals darauf hingewiesen, dass „Wertschät-

zungskompetenz“ in dem hier gemeinten *umfassenden* Sinne sich nicht allein auf die Ebene einer „sozialen Kompetenz“ beschränkt, bei der es um die „Wertschätzung“ des anderen Menschen im unmittelbaren sozialen Umfeld geht, sondern dass dieser Begriff zugleich eine „personale Kompetenz“ meint, die auch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bereitschaften und Handlungsweisen einbezieht, die etwas mit „Selbstwertschätzung“ im weitesten Sinne zu tun haben. Schließlich umfasst „Wertschätzungskompetenz“ als eine „globale Kompetenz“ auch die Ebene des „Globalen“, auf welcher die Erde als ökologischer „Gesamtorganismus“ sowie die auf ihr lebende Menschheit als Ganzes in den Fokus der „wertschätzenden“ Haltungen und Verhaltensweisen rückt. Hierbei sind das Wissen, die Fähigkeiten, die Bereitschaften und die Fertigkeiten, im Sinne weltweiter sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Verantwortung zu handeln, wesentliche Aspekte von „Wertschätzungskompetenz“ in dem hier gemeinten universalen Wortsinn. Das hier entwickelte *mehrdimensionale* Verständnis von „Wertschätzungskompetenz“ ist somit aufs engste mit den „Grundlagen“ und „Leitideen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ verknüpft; andererseits bildet es eine notwendige *Basis*, von der aus eine „Wertschätzungspädagogik“ sich überhaupt erst entfalten kann. In dem Schaubild wird dies einerseits durch die von den „Grundlagen“ her kommenden und nach „oben“ in das „Gebäude“ einer „wertschätzende Schule“ hinein weisenden *Pfeile* verdeutlicht, zum anderen aber auch durch die Anordnung der „Wertschätzungskompetenz“ im Bereich der „Grundsteine“ bzw. des „Fundamentes“ des „Hauses“ – und somit an der „Basis“ des gesamten Konzeptes der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass es sich bei der Ausbildung von „Wertschätzungskompetenz“ um den Erwerb von eng miteinander verwobenen „Teilkompetenzen“ handelt, die durch ihre Vielschichtigkeit und Verankerung in der „kognitiven“, der „emotionalen“, der „volitionalen“ und der „aktionalen Dimension“ eine komplexe pädagogische Aufgabe und Herausforderung für alle Beteiligten darstellen – also sowohl für Lehrer/innen als auch für Schüler/innen, aber in einem weiteren Sinne auch für alle anderen am Schulleben teilhabenden Personen. „Wertschätzungskompetenz“ ist somit keine Fähigkeit, die im „Schnellverfahren“ zu erwerben ist; die Entwicklung und Aneignung derselben bleibt vielmehr für alle am Schulleben Mitwirkenden eine lebenslange Aufgabe.

Zwölf Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst

Um die o. g. „Leitideen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ wirksam und nachhaltig umsetzen zu können und die Entwicklung von „Wertschätzungskompetenz“ bei Kindern und Jugendlichen anzubahnen und zu ermöglichen, bedarf es grundlegender personaler und sozialer Fähigkeiten seitens der *Lehr- und Erziehungspersonen*. Da diese komplexer und vielschichtiger Art sind und ebenfalls weder in pädagogischen „Schnellkursen“ noch in „Intensivtrainings“ für Lehrer/innen erworben werden können, werden sie im Kontext der vorliegenden Studie als eine soziale „Kunst“ beschrieben, deren Aneignung und professionelle Ausübung – wie jede

andere „Kunst“ auch – oft jahrzehntelanger geduldiger Übung in der täglichen pädagogischen Praxis bedarf (vgl. Kap. 4.2.2).

Im Unterschied zu der oben charakterisierten „Wertschätzungskompetenz“, die sowohl von Erwachsenen als auch – in altersangemessener Weise – von Kindern und Jugendlichen erworben werden kann, geht es bei den „Aspekten pädagogischer Wertschätzungskunst“ um *genuin pädagogische* Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Verhaltensbereitschaften, die speziell im Kontext des pädagogischen Handelns von Lehr- und Erziehungspersonen hilfreich, sinnvoll und erforderlich sind, um eine „Pädagogik der Wertschätzung“ glaubwürdig und wirksam zu praktizieren. Obgleich diese „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ also auf den „Grundlagen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie in dieser Studie entwickelt wurde, aufbauen und somit ebenfalls zum „Fundament“ des „Hauses der Wertschätzung“ gehören, sind sie in dem Schaubild etwas *oberhalb* der allgemeinen „Wertschätzungs-kompetenz“ angeordnet. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass diese „Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ die *unmittelbare, direkte und unverzichtbare* „Basis“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bilden, ohne die eine solche schlechterdings nicht zu verwirklichen ist. Da den Lehr- und Erziehungspersonen – wie bereits ausgeführt – im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ eine *Schlüsselrolle* zukommt, ist deren kontinuierliche und alltägliche Einübung in die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ mit allen ihren Aspekten eine notwendige Voraussetzung, um eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule tatsächlich gelingen zu lassen, die nicht nur auf dem „Papier“ oder im „Schulprogramm“ *proklamiert*, sondern an der jeweiligen Einzelschule lebendig, überzeugend und nachhaltig *praktiziert* wird.

Resümierend sei festgehalten, dass es sich bei den „zwölf Aspekten pädagogischer Wertschätzungskunst“ um wichtige „Teilaspekte“ handelt, die in ihrem „Zusammenklang“ die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ ausmachen, und die hier nochmals – mit einigen Hinweisen auf ihre geistesgeschichtlichen Wurzeln – zusammenfassend dargestellt werden sollen.

1. **Die „Kunst des Verstehens“:** Das „Verstehen“ zählt zweifellos zu den grundlegenden Elementen einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“. Als ein Akt des *geistigen* Begreifens, aber auch des *psychologischen* Verständnisses und des *sozialen* Einander-Verstehens weist das „Verstehen“ schon etymologisch vielfältige Bedeutungsfacetten auf, die für die Pädagogik bedeutsam sind. Auch in der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik, etwa bei SCHLEIERMACHER und DILTHEY, spielt der Begriff des „Verstehens“ eine zentrale Rolle, wobei beide Ansätze deutlich machen, dass es sich bei dem „Verstehen“ um einen *zirkulären* und prinzipiell *unvollendbaren* Prozess handelt, der immer neue Bedeutungsnuancen hervorbringen kann. GADAMER schließlich stellt im Rahmen seiner „philosophischen Hermeneutik“ fest, dass das Phänomen des „Verstehens“ alle „menschlichen Weltbezüge“ durchzieht – also auch die *pädagogischen* Bezüge. Auch in der Verständigung zwischen Menschen verschiedener Völker und Kulturen kommt der „Kunst des Verstehens“ eine zentrale und aktuelle Bedeutung zu, was in einer Zeit multikultureller Gesellschaften und Schulgemeinschaften durchaus auch *pädagogische* Relevanz besitzt.

2. **Die „Kunst der Einfühlung“:** Bei dieser „pädagogischen Kunst“ steht weniger die *rationale* Ebene, sondern vielmehr die *emotionale* Dimension der Schülerpersönlichkeit im Mittelpunkt, wobei es hier vor allem darum geht, dass eine Lehrperson *empathisch* mit Kindern und Jugendlichen mitfühlen und deren Befindlichkeit sensibel wahrnehmen kann. Dies bedarf der Entwicklung eines hohen Maßes an „Feinfühligkeit“ seitens der Lehr- und Erzieherperson, welche im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar ist. Die „Empathie“ als eine im Bereich der „humanistischen Psychologie“ beheimatete „förderliche Haltung“ gegenüber Kindern und Jugendlichen setzt außerdem die Fähigkeit voraus, in Beziehung zu dem *eigenen* „inneren Kind“ zu treten und die intrapsychischen Vorgänge der eigenen Person achtsam, offen und authentisch wahrzunehmen. Damit dies möglich wird, sind personale Entwicklungsprozesse erforderlich, die nicht nur an der „Persona“ arbeiten, sondern psychologisch tiefer greifen und auch problematische Aspekte berücksichtigen. Die Kunst, sich *empathisch* mit jungen Menschen zu verbinden, ist eine Art und Weise, in Beziehung zu sein, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht gelingen kann.
3. **Die „Kunst der Authentizität“:** Da Kinder und Jugendliche sehr genau spüren, ob eine Lehrperson „echt“ und „authentisch“ ist oder ob sie sich hinter einer professionellen oder neurotischen „Fassade“ versteckt, ist es im Sinne der Glaubwürdigkeit unbedingt erforderlich, dass Pädagog/innen sich in der „Kunst der Authentizität“ üben, die im pädagogischen Kontext freilich immer eine „selektive Authentizität“ (COHN) sein sollte. Um Schüler/innen als glaubwürdige Modelle für „Identität“ und „Integrität“ dienen zu können, sollten Lehrpersonen sich stets darum bemühen, „echt“ und „authentisch“ zu sein. Die „humanistisch“ orientierten Psychologen TAUSCH/TAUSCH haben in ihren umfangreichen Schuluntersuchungen die „Dimension *Echtheit – Aufrichtigkeit*“ als ein zentrales Qualitätsmerkmal „förderlichen Verhaltens“ von Lehrpersonen ausgewiesen. Tiefenpsychologen wie NEUMANN oder JUNG haben darauf hingewiesen, dass es bei der Entwicklung von „Authentizität“ unvermeidlich ist, auch die eigenen „Schattenseiten“ anzuschauen und zu integrieren, was m. E. gerade für Pädagog/innen eine wichtige Entwicklungsaufgabe darstellt. Eine Lehrperson, die um ihre eigenen Schwierigkeiten, Anfechtungen und Schwächen weiß und diese vor den Schüler/innen in pädagogisch verantwortungsvoller Weise authentisch benennt, kann durchaus als ein *Modell* dienen, das jungen Menschen hilft, Erfahrungen eigenen Ringens, Zweifelns und Scheiterns *anzunehmen* und im günstigen Fall zu überwinden. Dies ist jedoch nur dann möglich, wenn Lehrpersonen keine „Fassaden“ und „Masken“ vor sich hertragen, sondern Kindern und Jugendlichen als „echte“, nahbare und fehlbare Menschen begegnen.
4. **Die „Kunst der Achtsamkeit“:** Die Befähigung zu einem „achtsamen“ Umgang mit Menschen und Situationen stellt zweifellos einen weiteren wichtigen Baustein „pädagogischer Wertschätzungskunst“ dar. Der Begriff der „Achtsamkeit“, der in den letzten Jahren fast schon *inflationär* verwendet wird, beschreibt dennoch eine wichtige Haltung und Kompetenz von Lehr- und Erziehungsperso-

nen, deren Entwicklung im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar ist. So wurde der vor allem aus dem Bereich der fernöstlichen Spiritualität stammende Terminus der „Achtsamkeit“, der seine geistigen Wurzeln *auch* im Bereich der kontemplativen christlichen Tradition hat, in den letzten Jahren verstärkt von der westlichen Psychologie und Medizin aufgegriffen, erforscht und konzeptuell integriert. Auch Erziehungswissenschaftler haben sich des Themas „Achtsamkeit“ angenommen, so vor allem DAUBER, der zu Recht vor einer „dogmatischen“ Achtsamkeitspraxis in der Schule warnt, aber die Potenziale und Chancen von „Achtsamkeit“ in der Pädagogik prinzipiell anerkennt. „Achtsamkeit“ als ein „Modus des Seins“ beinhaltet ein umfassendes Gewahrsein, eine wache Aufmerksamkeit, die Fähigkeit zur vollen Gegenwärtigkeit im Augenblick, eine ruhige Präsenz und eine offene und akzeptierende Haltung jeglicher Erfahrung gegenüber. Es ist m. E. evident, dass eine „achtsame Haltung“ seitens der Lehrpersonen eine zentrale Voraussetzung darstellt, um eine „Pädagogik der Wertschätzung“ wirksam praktizieren zu können.

5. **Die „Kunst des pädagogischen Taktes“:** Dieser etwas aus der Mode gekommene Begriff meint im Sinne HERBARTs die pädagogische Fähigkeit, die im Spannungsfeld zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln sich zeigende einmalige und unwiederholbare pädagogische Situation erzieherisch angemessen zu bewältigen. So ist der „pädagogische Takt“ nach MUTH eine „unplanbare erzieherische Verhaltensweise“ – und als solche eine pädagogische Grundkompetenz, die sich situativ und intuitiv entfaltet. Für den Autor bezeichnet der „pädagogische Takt“ jenes „Feingefühl“, das ein „Gefühl für das Du“, für den Mitmenschen, für die „Eigenart“ und das „Eigenrecht“ des anderen – auch des Kindes bzw. Jugendlichen – einschließt. Der „Takt“ erwächst aus einer grundlegenden „Achtung“ und einem „Respekt“ vor der „letzten Unnahbarkeit des anderen“, welche der Lehr- und Erzieherperson eine gewisse „Zurückhaltung“ im erzieherischen Handeln auferlegt. Nicht zuletzt zeigt sich „pädagogischer Takt“ in einer „wertschätzenden“ Sprache, die der Individualität, der Spontaneität und der Autonomie des Kindes bzw. Jugendlichen gerecht wird – und den jungen Menschen nicht verletzt. So ist nach SEICHTER der „pädagogische Takt“ ein wichtiges Element der „Interpersonalität pädagogischen Handelns“, das zweifellos auch im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ konstitutiv bedeutsam ist.
6. **Die „Kunst der dialogischen Begegnung“:** Auch dieser Aspekt einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ ist zentral und unverzichtbar, da es in Erziehungs- und Bildungsprozessen keinesfalls nur um „Stoffvermittlung“ geht, sondern immer auch um echte „Begegnungen“ zwischen Pädagog/innen und Schüler/innen, die von „Wertschätzung“ und „Dialogik“ geprägt sind. Die Kunst der „zwischenmenschlichen Begegnung“ ist somit ein wichtiger Baustein einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – und zugleich eine fundamentale Herausforderung für pädagogische Akteur/innen. TAUSCH/TAUSCH sind in ihren empirischen Schuluntersuchungen der 1970er Jahre zu dem ernüchternden Resümee gekommen, dass in vielen Schulen „das Wichtigste im Erziehungs- und Unterrichtsprozess“ fehle: die „tiefe, echte, zwischenmenschliche Begegnung“. Die

ethnographischen Schulstudien aus der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts von PRENGEL et al. legen die Vermutung nahe, dass auch heute noch rund ein Viertel aller pädagogischen Interaktionen in der Schule *nicht* von „Anerkennung“, „Achtung“ und „Wertschätzung“ getragen sind – und somit dem Anspruch einer „dialogischen Begegnung“ nicht entsprechen. BUBERs Einsicht, dass „alles wirkliche Leben Begegnung“ ist und dass insbesondere der junge Mensch „erst am DU zum ICH“ wird, bricht sich auch in den Schulen der Gegenwart offenbar nur allmählich Bahn. Auch KORCZAKs Idee einer „dialogischen“ pädagogischen Begegnung „auf Augenhöhe“, innerhalb derer die erwachsene Erzieherperson immer wieder zu der inneren „Größe“ des Kindes „emporklimmen“ muss, „um nicht zu verletzen“, hat vermutlich auch in heutigen Schulen noch nicht überall Einzug gehalten. So bleibt HEITGERs Aufforderung zu einer „Pädagogik des Dialogs“ für die Schulen der Gegenwart unverändert aktuell – und ist im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar.

7. **Die „Kunst der vertrauensvollen Beziehung“:** Diese stellt in gewisser Weise das „Herzstück“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dar. Da alles, was pädagogisch intendiert und unternommen wird, über die „Beziehung“ zwischen Lehrperson und Kind bzw. Jugendlichen vermittelt werden muss, steht diese besondere „pädagogische Beziehung“ im Mittelpunkt aller Überlegungen zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“. Pädagogen wie PESTALOZZI und KORCZAK haben bereits in ihrer Zeit ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es zu den zentralen Aufgaben jeder Erziehungsperson gehört, eine von „Vertrauen“ geprägte „Beziehung“ zu den jungen Menschen aufzubauen. Für KORCZAK ist es ein unveräußerliches „Recht des Kindes“, eine von „Achtung“ und „Vertrauen“ geprägte Beziehung zu den Erwachsenen in ihrem persönlichen Umfeld entwickeln zu können. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn das Verhalten der Erwachsenen von uneingeschränkter „Achtung“ und „Wertschätzung“ gegenüber Kindern und Jugendlichen geprägt und frei von jeglicher Form psychischer Missachtung oder physischer Gewaltanwendung ist. Auch BOLLNOW hat sich ausgiebig mit dem „Vertrauen“ in der pädagogischen Beziehung auseinandergesetzt, doch sind seine Ausführungen dazu aus heutiger Sicht nicht unproblematisch, da sie statt einer „Autonomieförderung“ und einer „Erziehung zur Mündigkeit“ (ADORNO) eher ein „blindes Vertrauen“ von jungen Menschen im Sinne einer kritiklosen „Gehorsamserziehung“ propagieren. Dennoch belegt die neuere neurobiologische Forschung, wie sie etwa BAUER, HÜTHER oder SPITZER vertreten, dass die „vertrauensvolle Beziehung“ das notwendige „Fundament“ ist, auf dem alle anderen Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse aufbauen. Nur durch „vertrauensvolle“ pädagogische Beziehungen können sich das Grundvertrauen, die Geborgenheit und die sichere Bindung bei Kindern entwickeln, die nicht nur für eine gesunde Gehirnentwicklung, sondern auch für eine positive *körperliche, seelische, geistige* und *soziale* Entwicklung unbedingt erforderlich sind. Somit zählt die Fähigkeit zum Aufbau „vertrauensvoller pädagogischer Beziehungen“ zu den Kernkompetenzen von Lehrpersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“.

8. **Die „Kunst der wertschätzenden Kommunikation“:** Sie ist eine weitere Voraussetzung, die seitens der Lehr- und Erziehungsperson bis zu einem gewissen Grad gegeben und ausgebildet sein muss, damit eine „wertschätzende Pädagogik“ gelingen kann. Auch hier besteht – glaubt man aktuellen Studien – in den Schulen der Gegenwart noch deutlicher Entwicklungsbedarf (vgl. z. B. PRENGEL et al., SCHUBARTH, HAFENEGGER etc.). Die pädagogische Kompetenz der „wertschätzenden Kommunikation“ kann zweifellos bis zu einem gewissen Grad „eingeübt“ und „trainiert“ werden, wofür etwa die Ansätze ROSENBERGs zur „gewaltfreien Kommunikation“ oder auch die Vorschläge MILLERs zum „Gesprächstraining“ in Lehrergruppen wertvolle Anregungen geben können. Zentrales Merkmal eines „wertschätzenden Kommunikationsstils“ ist eine *achtsame* verbale und nonverbale Interaktion seitens der Lehrperson, die von bedingungsloser „Achtung“ und „Wertschätzung“ der Kinder und Jugendlichen geprägt ist – und jegliche Formen von verbaler oder nonverbaler Missachtung, Geringschätzung, Demütigung, Kränkung, Beschämung oder Diskriminierung aktiv vermeidet. Dies setzt die Anerkennung von jungen Menschen als autonomen „Subjekten“ voraus, die weder autoritäre Bevormundung noch permanente Bewertung benötigen, sondern *vor allem* die Verbalisierung von Anerkennung, Wertschätzung und Ermutigung, die Betonung individueller Stärken und Qualitäten sowie die Akzentuierung positiver Entwicklungsmöglichkeiten. Somit stellt die Fähigkeit zur „wertschätzenden Kommunikation“ eine „Schlüsselkompetenz“ von Lehr- und Erziehungspersonen im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dar.
9. **Die „Kunst des Anteilnehmens“** ist eine weitere Erzieherkompetenz, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht gelingen kann. Mit ihrem programmatischen Satz „Es geht ums Anteilnehmen der einzelnen an der Gemeinschaft des Lebens“ und um das „Anteilnehmen der Gemeinschaft am Leben der einzelnen“ hat die humanistische Psychologin und Lehrersupervisorin COHN einprägsam darauf hingewiesen, dass es in pädagogischen Kontexten immer darum gehen muss, eine lebendige Balance zwischen dem „Ich“ des Einzelnen, dem „Wir“ der Gruppe, dem „Es“ des Sachthemas und dem „Globe“ der Umwelt herzustellen, ohne die ein lebendiges und solidarisches Lernen nicht möglich ist. Nur in einem *wertschätzenden* „Anteilnehmen“ an der Wirklichkeit des „Selbst“, am Denken, Fühlen und Handeln der „Anderen“ in der Gemeinschaft, an wichtigen „Lern- und Sachthemen“ sowie an den Erfordernissen eines verantwortungsvollen Umgangs mit der natürlichen „Umwelt“ und ihren begrenzten Ressourcen kann sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ realisieren, welche Kinder und Jugendliche *ganzheitlich* anspricht – und sich aktiv darum bemüht, sie in der *personalen, sozialen und globalen* Dimensionen ihres Lebens zu erreichen. „Anteilnehmen“ ist eine „Kunst“, derer eine „wertschätzende“ Lehrperson in hohem Maße fähig sein sollte; nur so können Schüler/innen sich ganzheitlich angenommen und verstanden fühlen. Die Haltung des „Anteilnehmens“ ist zugleich das Gegenteil von sozialer oder pädagogischer „Gleichgültigkeit“; sie ist geprägt von einem umfassendem „Interesse“ *an* und einer unbedingten „Solidarität“ *mit* Kindern und Jugendlichen, die auch fürsorgliche und beschützende Verhaltensweisen notwendig mit einschließt.

10. **Die „Kunst des Wohlwollens“**, welche in einer ethischen Haltung gründet, die dem anderen Menschen prinzipiell „Gutes will“ (lat. *benevolentia*), ist in der jüdisch-christlichen Tradition des Abendlandes, aber auch in der ethisch-religiösen Tradition des Buddhismus seit Jahrtausenden fest verankert. Der Begriff des „Wohlwollens“ wird häufig synonym mit demjenigen der „Güte“ oder des „guten Willens“ verwendet, der auch in der Aufklärungsethik KANTS eine zentrale Rolle spielt. HERBART räumt dem „Wohlwollen und der „Güte“ eine wichtige Stellung im Rahmen der Erziehung ein, indem er sie zu den „praktischen Ideen“ zählt, an denen sich das sittliche Handeln in der Pädagogik orientieren müsse. Hierzu soll der Erzieher diese „praktische Tugend“ jedoch zunächst in sich selber ausbilden, damit sie auch für junge Menschen zum sittlichen Ideal werden kann. Auch BOLLNOW spricht von der „Güte“ des Erziehers – und stellt sie der pädagogischen „Liebe“, die immer auch „Gegenliebe“ erwarte, als eine *selbstlose* und *altruistische* „Grundhaltung des reifen Erziehers“ gegenüber. Als ein „Bezug, der den anderen Menschen nicht bindet“, sondern in seiner Entwicklung frei lässt, zählt für BOLLNOW die „Güte“ zu den wichtigsten pädagogischen Haltungen von Erziehungspersonen. So ist für den Autor die „Güte“ die „oberste aller Tugenden des Erziehers“. Nur in einer Atmosphäre des „Wohlwollens“ und der „Güte“ lässt sich der Anspruch an eine ethisch-sittliche Bildung und Erziehung verwirklichen, den bereits KANT, PESTALOZZI und HERBART in aller Deutlichkeit formuliert haben: den jungen Menschen Orientierung, Wegweisung und Unterstützung zu geben auf ihrem Weg, in *Freiheit* zu einem „autonomen sittlichen Subjekt“ heranzureifen, das seiner *Verantwortung* in der Welt gerecht werden kann. Im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ist davon auszugehen, dass eine „gütige“, „wohlwollende“ und „wertschätzende“ Lehr- und Erziehungsperson durch ein „Lernen am Modell“ die Bereitschaft junger Menschen fördern kann, *sich selbst* in gütiger und wertschätzender Weise anderen gegenüber zu verhalten. Insofern kann eine Lehrperson, die sich täglich neu in der „Kunst des Wohlwollens“ übt, durchaus einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Kinder und Jugendliche sich in pädagogischen Kontexten wertgeschätzt, gesehen, verstanden und angenommen fühlen – und entsprechende Haltungen und Handlungsbereitschaften auch in sich *selbst* ausbilden.
11. **Die „Kunst des Humors“**: Auch dieser Aspekt einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ wurde bereits früher in der Geschichte der Pädagogik thematisiert. So soll bereits PESTALOZZI Erziehungspersonen ermutigt haben, „täglich“ mit den Kindern „zu lachen“. Auch KORCZAK wird ein pädagogisch wirksamer und feinsinniger „Humor“ nachgesagt. Über die „Kunst des Humors“, des „Lachens“ und der „Heiterkeit“ im pädagogischen Kontext ist immer wieder reflektiert und viel geschrieben worden. Dabei besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass mit dem „Humor“ eine seelische Gestimmtheit bezeichnet wird, die sich durch Heiterkeit und Leichtigkeit auszeichnet, welche auch angesichts widriger Umstände zu einer Aufhellung der Stimmung führen kann. Ein befreites „Lachen“ – gerade auch im Klassenzimmer – bringt überdies vielfältige *positive* psychische und physiologische Reaktionen mit sich, die in besonderer Weise zur

Entspannung von Personen und Situationen beitragen können. Ein solcher „Humor“ seitens der Lehr- und Erziehungspersonen sollte jedoch stets mit „Takt“ und „Feingefühl“ gepaart sein, da er nur so einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dienlich sein kann. Das Auslachen, die Schadenfreude, die Ironie, der Zynismus oder der Sarkasmus hingegen sind im Rahmen einer „Wertschätzungspädagogik“ gänzlich unangebracht; sie entstammen dem Repertoire der „Schwarzen Pädagogik“ und gehören keinesfalls zu den erwünschten Haltungen von „wertschätzenden“ Lehr- und Erzieherpersonen. Die Geschichte der „Schulkritik“ ist voll mit Schilderungen von humorlosen, verbissenen, pedantischen und überstrenge „Paukern“, die weder über sich selbst noch mit ihren Schüler/innen gemeinsam lachen können (vgl. hierzu die Ausführungen von PFISTERER). Demgegenüber betonen Reformpädagogen wie KORCZAK die Bedeutung einer „fröhlichen Pädagogik“, die es Kindern erlaubt, auch wirklich *Kinder* sein zu dürfen – und das heißt auch: unbeschwert, heiter und auch einmal ausgelassen sein und frei herauslachen zu können. Wenn die „reinen, ungeprüften Freuden“ der Kinder einen „wertschätzenden“ Nachhall in der Erzieherperson finden, so kann eine „heitere Atmosphäre“ entstehen, die sowohl für Schüler/innen als auch für Lehrpersonen angenehmer, fruchtbarer, erfreulicher und anregender ist als ein von Humorlosigkeit, Missmut, Pedanterie und Überstrenge geprägtes (un)pädagogisches „Klima“. Für BOLLNOW zählen „die Heiterkeit“ und „der Humor“ zu den „Grundhaltungen des reifen Erziehers“, sie erzeugen einen „Zustand inneren Wohlbefindens“ und erwecken die „freie Regsamkeit aller Kräfte“. In diesem Sinne kann die „Kunst des Humors“ einen wichtigen Beitrag zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ leisten, indem sie wirksam zu Wohlbefinden, Lernfreude, Entspannung und einer Atmosphäre heiterer Gelöstheit im Klassenzimmer hinführt.

12. **Die „Kunst der Gelassenheit“:** Dieser letzte Aspekt „pädagogischer Wertschätzungskunst“ gehört zu denjenigen pädagogischen „Tugenden“, die wohl im Allgemeinen nicht *von vornherein* bei Lehr- und Erziehungspersonen anzutreffen sind, sondern sich oft erst im Laufe der Jahre bzw. Jahrzehnte pädagogischer Erfahrung im günstigen Fall entwickeln können. Diese pädagogische „Gelassenheit“ bedeutet – vom ursprünglichen Wortsinn her – so viel wie: Seelenruhe, Gleichmut und Unerschütterlichkeit, aber auch Abgeklärtheit, Ausgeglichenheit, Bedächtigkeit, Bedachtsamkeit, Beherrschtheit, Besonnenheit, Gefasstheit, Geduld und Langmut. Bereits in der griechischen Antike wurde die Bedeutung der „Besonnenheit“ als einer herausragenden „Tugend“, die sowohl dem „guten Leben“ als auch einer „guten Erziehung“ dienlich ist, etwa bei PLATON thematisiert und philosophisch reflektiert. Auch der griechische Philosoph EPIKUR widmete sich der „Gelassenheit“, die für ihn als die „Unerschütterlichkeit des Gemütes“ eine wesentliche Voraussetzung des „Glücks“ darstellte, während der römische Denker SENECA vor allem die „innere Seelenruhe“ als die Voraussetzung für ein „glückseliges Leben“ ansah. In der mittelalterlichen Mystik, etwa bei MEISTER ECKEHART, wird der Begriff der „Gelassenheit“ als Ausdruck für jenen meditativen Versenkungszustand verwendet, in welchem alle menschlichen Bewusstseinsinhalte mit dem göttlichen Urgrund verschmelzen und bei

einem umfassenden „Lassen“ alles Irdischen in der „*unio mystica*“ aufgehen. In der neuzeitlichen Philosophie wird die „Gelassenheit“ bei HEIDEGGER zu einer Chiffre für eine zukünftige Qualität des „Denkens“, die mit einem „Sichloslassen“ aus dem „transzendenten Vorstellen“ und einem „Absehen vom Wollen des Horizontes“ einhergeht. Auch BOLLNOW hat sich den Phänomenen der „Gelassenheit“, des „Gleichmutes“ und der „Geduld“ gewidmet – und diese dezidiert als wichtige menschliche „Tugenden“ charakterisiert. Für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ ist eine solche „gelassene Haltung“ insofern von Bedeutung, als nur eine Lehrperson, die „in sich ruht“ und nicht wegen jeder Kleinigkeit im Schulalltag „aufbraust“, in der Lage sein wird, Kindern und Jugendlichen mit jener Ausgeglichenheit, Bedachtsamkeit, Besonnenheit und Geduld zu begegnen, ohne die eine „Wertschätzungspädagogik“ schlechterdings nicht möglich ist. Insofern ist auch dieser letzte Aspekt einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ unverzichtbarer Bestandteil einer „Pädagogik der Wertschätzung“, ohne dessen konsequente Einübung und Ausübung letztere nicht gelingen kann.

Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Obgleich wohl kaum eine Lehr- und Erziehungsperson in der Lage sein wird, *sämtliche* Aspekte des Gesamtkonzepts einer „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ gleichsam *meisterlich* zu beherrschen, so ist doch davon auszugehen, dass jede/r Pädagog/in *gewisse* Fähigkeiten und Fertigkeiten in dieser „Kunst“ mitbringt, an die er/sie anknüpfen und auf die er/sie in seinem/ihrer täglichen „Üben“ bzw. „pädagogischen Tun“ aufbauen kann. Zu einer nüchternen diesbezüglichen Selbstprüfung und kritisch-wertschätzenden Selbstreflexion kann eine Lehrperson, die sich in der „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ üben und weiterentwickeln möchte, sich immer wieder *selbst* anhalten und ermutigen. Aber auch *kollegiale* Formen der „Rückmeldung“ sind in diesem Zusammenhang wertvolle Möglichkeiten, um die eigenen pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten kritisch und wertschätzend auf den Prüfstand zu stellen und weiterzuentwickeln. Hier ist etwa an die Zusammenarbeit in „Tandems“, in „Teams“ oder in „kollegialen Supervisions- und Beratungsgruppen“ zu denken, die einen geschützten Rahmen zur offenen „Fallbesprechung“ und pädagogischen „Selbstreflexion“ bieten, in dem sich Lehrpersonen authentisch zeigen und persönlichkeitsnah weiterentwickeln können. Dies kann jedoch nur in einem Klima der gegenseitigen „Wertschätzung“ und des kollegialen „Vertrauens“ gelingen, das nicht an jeder Schule quasi selbstverständlich vorhanden ist, sondern u. U. zunächst einmal geschaffen werden muss. Hierbei kommt – wie bereits ausgeführt – der Schulleitung eine besondere Rolle und Verantwortung zu (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 7).

In dem Schaubild (Abb. 2) stellen die „12 Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ diejenige „Schicht“ des *Fundamentes* für das „Haus der Wertschätzung“ dar, welche die „8 Säulen einer wertschätzenden Schule“ unmittelbar tragen. Dies steht sinnbildlich für die Tatsache, dass die hier nochmals zusammenfassend dargestellten Elemente einer „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ gleichsam die *direkteste* und *unmittelbarste* personale Voraussetzung für das Gelingen einer von „Wertschätzung“ getragenen schulischen Bildung und Erziehung beinhalten.

Nur auf der Basis eines beständigen und umfassenden Bemühens seitens der Lehr- und Erziehungspersonen, *sich selbst* in der „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ zu *üben* und diese in ihrem täglichen pädagogischen Tun *auszuüben*, kann eine „wertschätzende Schule“ aufgebaut werden, die mit ihren „Säulen“ dazu beiträgt, die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ ein Stück weit Wirklichkeit werden zu lassen.

Acht Säulen einer „wertschätzenden Schule“

Das Kernstück und gleichsam das „Herz“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule bilden die „8 Säulen einer wertschätzenden Schule“, die in dem oben vorgestellten Schaubild (Abb. 2) im „Mittelpunkt“ stehen. Mit ihnen wurden „tragende Säulen“ entworfen und beschrieben, die dem „Haus der Wertschätzung“ Substanz, Stabilität und Bestand verleihen. Diese „Säulen“ stehen einerseits auf dem *Fundament* der „Grundlagen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“, bauen darüber hinaus auf dem *Grundgeschoss* der „12 Dimensionen von Wertschätzungs-kompetenz“ und der „12 Aspekte pädagogischer Wertschätzungskunst“ auf – und sind nach *oben* hin von der „Vision einer wertschätzenden Schule“, die das *Dach* des „Hauses der Wertschätzung“ bildet, sowie den „15 Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung“ *eingerahmt*. Damit soll anschaulich zum Ausdruck gebracht werden, dass die „8 Säulen einer wertschätzenden Schule“ auf dem Fundament der im Rahmen dieser Studie entwickelten „Grundlagen“ aufbauen – und gleichzeitig von der „Vision einer wertschätzenden Schule“ und den „Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung“ inspiriert sind. Im Folgenden seien diese „Säulen einer wertschätzenden Schule“ nochmals zusammenfassend dargestellt, wobei jede einzelne „Säule“ aufgrund ihrer zentralen und tragenden Funktion im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nochmals einzeln benannt und in komprimierter Form beschrieben werden soll.

SÄULE 1: Wertschätzende Lehrpersonen

Im Rahmen der Frage, welche Bedeutung „wertschätzenden Lehrpersonen“ im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zukommt, wurde zunächst die zentrale Rolle von „*Lehrereinstellungen*“ herausgearbeitet, die im Sinne der Einstellungsforschung als „mentale und neuronale Bereitschaftszustände“ verstanden werden können, welche einen „steuernden und dynamischen Einfluss“ auf die Reaktionen eines Individuums gegenüber allen Situationen und Personen haben, mit denen der Einzelne in „Beziehung“ tritt (ALLPORT). Bei „Einstellungen“ handelt es sich also um *relationale* Phänomene, die sich unmittelbar auf das Handeln in „Beziehungen“ auswirken. Auf der Grundlage der Einsicht von TRIANDIS, dass „Einstellungen“ mehrdimensionale Gebilde sind, die eine „kognitive“, eine „affektive“ und eine „Verhaltenskomponente“ beinhalten, wurden Ansätze für die Entwicklung „wertschätzender Lehrereinstellungen“ skizziert, welche neben der *kognitiven* und der *emotionalen* Komponente auch die *volitionale* (also willens- bzw. motivationsbezo-

gene) und die *aktionale* (also handlungsbezogene) Komponente von wertschätzungsrelevanten Einstellungen berücksichtigt. Es bleibt festzuhalten, dass „Einstellungen“ in erster Linie aufgrund von „Erfahrungen“ gebildet und somit *gelernt* werden (TRIANDIS). Das heißt, dass für Prozesse der „Einstellungsbildung“, aber auch der „Einstellungsänderung“ eine „Identifikation mit dem Modell“ (ZICK) besonders wichtig ist. Dies hat für Lehrpersonen, die ihre Schüler/innen zu „wertschätzenden Einstellungen“ und diesen entsprechenden „Verhaltensweisen“ anregen und ermutigen wollen, weitreichende Konsequenzen – und stellt hohe Anforderungen an die „Einstellungen“ und „Verhaltensweisen“ der Lehrpersonen *selbst*, die nur dann im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ wirksam werden können, wenn sie in allen o. g. Dimensionen verankert und von grundlegender „Wertschätzung“ geprägt sind.

Ausgehend von der Grundannahme, dass „Lehrereinstellungen“ einen nicht unerheblichen Einfluss auf das „*Lehrerverhalten*“ ausüben, wurde in einem weiteren Schritt der Frage nachgegangen, welches die konstituierenden Merkmale eines „wertschätzenden Lehrerverhaltens“ sind – und auf welcher ethischen Grundlage sich ein solches entfalten kann. Als Fazit bleibt hierbei festzuhalten, dass jedes *wertschätzende Lehrerhandeln* – bei realistischer Berücksichtigung der individuellen Möglichkeiten und Potenziale der einzelnen Lehrerpersönlichkeit – aus einer *ethischen Grundorientierung* und einem grundsätzlichen *pädagogischen Verantwortungsbewusstsein* heraus erfolgen sollte, das letztlich in der „sittlichen Autonomie“ (vgl. PESTALOZZI) der einzelnen Lehrperson gründet, aber auch mit dem „Schul-ethos“ der je individuellen Schule in grundsätzlichem Einklang stehen sollte. Dies impliziert, dass Lehrpersonen im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ ermutigt und aufgefordert sind, zu einem *autonomen pädagogischen Handeln* zu gelangen, das auf der Grundlage eines *selbst* entwickelten Verständnisses von „wertschätzender“ Erziehung und Bildung erfolgt. Da es sich bei einer „Pädagogik der Wertschätzung“ um ein komplexes Geflecht von strukturellen und personalen Bedingungsfaktoren, Einstellungsvariablen, Kompetenzen und Handlungsbereitschaften handelt, die sich nicht in Form einfacher pädagogischer „Rezepte“ umsetzen, anwenden oder realisieren lassen, ist bei allzu schlicht daherkommenden „Handlungsrezepten“ für eine „Wertschätzungspädagogik“ Skepsis angebracht. Vielmehr sind die zur Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ notwendigen Voraussetzungen in hohem Maße im Bereich der *autonomen Entwicklung* der individuellen *Lehrerpersönlichkeit(en)* zu finden, woraus im günstigen Fall die entsprechenden „wertschätzenden“ Verhaltensweisen hervorgehen können. Neben dieser „Selbstbildung“ im Sinne eines erzieherischen Wirkens durch „das, was eine Lehrperson *ist*“ (VON HUMBOLDT), spielen hierbei auch strukturell verankerte kollegiale Unterstützungssysteme eine wichtige Rolle, die etwa das kritisch-konstruktive „Individualfeedback“ im Rahmen einer „wertschätzenden Rückmeldungskultur“ an der Schule oder auch „kollegiale Beratungs- und Supervisionsgruppen“ umfassen. Nur auf der Grundlage *individueller* Entwicklungen und *struktureller* Unterstützungsmaßnahmen kann das „Lehrerverhalten“ zu einem wirksamen und nachhaltigen „Instrument“ zur Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule der Gegenwart werden.

SÄULE 2: Wertschätzende Erziehung

Bei der Frage nach den Möglichkeiten einer „wertschätzenden Erziehung“ wurden zunächst die „*Erziehungsziele*“ thematisiert, die einer solchen zugrunde gelegt werden können. Dabei wurde zuerst untersucht, welches Grundverständnis von „Erziehung“ der hier entwickelten „Pädagogik der Wertschätzung“ entspricht. Anknüpfend an die Tradition der philosophischen „Aufklärungsbewegung“ im 18. Jahrhundert, die den Menschen – respektive das Kind – erstmals als „sittlich autonomes Subjekt“ anerkannte (KANT; PESTALOZZI; HERBART), aber auch an die Tradition der „Reformpädagogik“ in der ersten Hälfte der 20. Jahrhunderts, die eine von „Achtung“ getragene „Pädagogik vom Kinde aus“ vehement einforderte (KEY; GLÄSER; OTTO; KORCZAK; KERSCHENSTEINER; GAUDIG; PETERSEN; STEINER; MONTESSORI; DECROLY; FREINET u. a.), lässt sich eine „Pädagogik der Wertschätzung“ *zwischen* den Polen des „Führens“ und des „Wachsenlassens“ verorten, wobei die Elemente aus *beidem* integriert – und keine der pädagogischen Extrempositionen verabsolutiert. Insofern ist sie weder mit einer „autoritären“ oder gar „schwarzen Pädagogik“ kompatibel, welche Kinder mit Strenge und autokratischer Herrschaft bis hin zur Anwendung psychischer und physischer Gewalt in ihrem Sinne „formen“ und „brechen“ will – noch ist sie deckungsgleich mit einer „antiautoritären“ oder gar „antipädagogischen“ Haltung, die jegliche erzieherische Einwirkung negiert und Kinder auf verantwortungslose oder vernachlässigende Weise sich selbst überlässt. So nimmt eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ eine ganz *eigene* pädagogische Position ein, die Elemente des „Führens“ und des „Wachsenlassens“ *konstruktiv* miteinander verbindet und zu einer neuen *Synthese* zusammenführt, wobei dies – im Unterschied zu „autoritären“ oder „Laissez-faire“-Ansätzen – stets in einer Weise erfolgt, die dem *einzelnen* Kind bzw. Jugendlichen und seiner Entwicklung in *achtsamer, anerkennender und wertschätzender* Weise entgegenkommt. Die zentralen „Erziehungsziele“ im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ lassen sich somit wie folgt umschreiben: Als „Leitziel“ ist die „*Wertschätzung, Achtung und Anerkennung von Mensch und Umwelt*“ zu nennen; aus diesem übergeordneten Erziehungsziel lassen sich weitere *personale, soziale, demokratische, ökologische* und *globale* „Teilziele“ einer „wertschätzenden Erziehung“ ableiten, die im Rahmen von „Säule 3“ umfassend entfaltet wurden (vgl. Kap. 4.2.3).

Aus den oben formulierten „Erziehungszielen“ kann wiederum ein „wertschätzender *Erziehungsstil*“ abgeleitet werden, der sich deutlich von einem „autoritären“, aber auch von einem „vernachlässigenden“ oder einem „überbehütenden“ Erziehungsstil unterscheidet. Dieser „wertschätzende Erziehungsstil“ lässt sich mit folgenden Adjektiven beschreiben: Er ist *achtsam, achtungsvoll, anerkennend, anregend, Anteil nehmend, auf Augenhöhe agierend, aufgeschlossen, authentisch, Autonomie fördernd, begleitend, berechenbar, beziehungsreich, bezogen, bindungsorientiert, demokratisch, dialogisch, echt, einfühlsam, empathisch, fair, förderlich, fürsorglich, ganzheitlich, geduldig, gelassen, gendersensibel, gewaltfrei, gütig, hilfsbereit, humorvoll, individuell, inklusiv, kommunikativ, kompetent, klar, kongruent, konsequent, lebendig, mitbestimmend, mitgestaltend, offen, optimis-*

tisch, partizipativ, partnerschaftlich, respektvoll, reversibel, sozial-integrativ, taktvoll, tolerant, transparent, traumasensibel, unterstützend, verantwortungsvoll, verbindlich, verständnisvoll, verlässlich, vertrauensvoll, vielfaltssensibel, warmherzig, wechselseitig, wertschätzend, würdevoll, zugewandt, zutrauend, zuverlässig und zuversichtlich, was eine *positive* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen betrifft. Damit eine Lehr- und Erziehungsperson in der Lage ist, einen solchen „Erziehungsstil“ auch praktisch zu verwirklichen, ist es erforderlich, dass diese sich selbst immer wieder kritisch-wertschätzend prüft, ob ihr pädagogisches Verhalten den Anforderungen an eine „wertschätzende Erziehung“ entspricht. Hierzu bedarf es einer grundlegenden Bereitschaft zu tiefer *Selbsterkenntnis* und *Selbstentwicklung* seitens der Lehrpersonen, welche die Grundlage dafür bildet, Kindern und Jugendlichen mit derjenigen „Achtung“ und „Wertschätzung“ begegnen zu können, die diesen gemäß der weltweit proklamierten und ratifizierten „Kinderrechtskonvention“ zusteht. So kann die Aufforderung KORCZAKs – „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“ – auch heute noch als Richtschnur und handlungsleitende Maxime auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Erziehung“ dienen.

SÄULE 3: Wertschätzender Unterricht

Auch der „Unterricht“ als das „Kerngeschäft“ von Lehrpersonen in Schulen leistet einen wichtigen Beitrag zu einer „wertschätzenden Schule“. Im Rahmen eines „wertschätzenden Unterrichts“ sollten bestimmte „*Lehr-/Lerninhalte*“ thematisiert und vermittelt werden, ohne die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier gemeinten umfassenden Sinne nicht vorstellbar ist. Hierzu zählen – gemäß den „Grundlagen“ und „Leitideen“ einer „Wertschätzungspädagogik“ – vor allem folgende Inhaltsbereiche: 1. „*Persönlichkeitsbildung*“: Im Rahmen dieses Bereiches wird Kindern und Jugendlichen die Ausbildung von Selbstwertschätzung, Selbstachtung und Selbstwirksamkeit, eine umfassende Potenzialentfaltung und eine ganzheitliche personale Entwicklung ermöglicht, wobei diese Aspekte einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auch zum Unterrichtsthema erhoben werden. 2. „*Soziale Bildung*“: Diese beginnt im Sinne PESTALOZZIs mit der „Beachtung“ der Grundbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, entfaltet sich in der „Ein- und Ausübung“ prosozialen Verhaltens in der unmittelbaren Gemeinschaft der Kinder und Jugendlichen und weitet sich schließlich auf die Ebene der „Reflexion“ über die Notwendigkeit, aber auch die Relativität sittlich-sozialer Normen aus. Dies schließt im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ auch die Anwendung von Möglichkeiten einer gewaltfreien und fairen Konfliktklärung mit ein. 3. „*Demokratiebildung*“: Sie gehört zu den zentralen Aufgaben einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart, wobei auch hier eine rein theoretische unterrichtliche „Thematisierung“ demokratischer Prinzipien keinesfalls ausreicht. Vielmehr sollte eine unmittelbare „Einübung“ in demokratische Prinzipien und Handlungsweisen – etwa im Sinne KORCZAKs, DEWEYs oder VON HENTIGs – im Rahmen demokratischer und partizipativer Strukturen innerhalb von Lerngruppen und Bildungseinrichtungen allen Kindern und Jugendlichen von Anfang an ermöglicht werden. Nur auf der Grundlage eines konsequenten demo-

kratischen „Erfahrungslernens“ können die Wertschätzung, die Anerkennung und der Schutz der Grundwerte unserer freiheitlichen Demokratie *wirksam* und *nachhaltig* verankert werden, deren die offene Gesellschaft in Zeiten ihrer Bedrohung durch radikale und fundamentalistische Strömungen so dringend bedarf. 4. *„Inklusive Bildung“*: Auch dieser in besonderem Maße *aktuelle* Aspekt einer „Wertschätzungspädagogik“ ist durchaus geeignet, nicht nur im alltäglichen Miteinander des Lernens und Lebens von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Lernentwicklungen, Begabungen, Stärken oder Einschränkungen in der Klassen- und Schulgemeinschaft erlebbar zu sein, sondern auch explizit zum Thema des Unterrichts erhoben zu werden. Hierbei steht inhaltlich insbesondere das Menschenrecht auf Teilhabe, die Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt sowie das aktive Eintreten gegen alle Formen von Exklusion, Marginalisierung und Diskriminierung von Menschen mit oder ohne Behinderungen im Mittelpunkt. 5. *„Interkulturelle Bildung“*: Im Sinne einer umfassenden „Wertschätzung“ aller Menschen – unabhängig von ihrem ethnischen, kulturellen oder religiös-weltanschaulichen Hintergrund – geht es hier vor allem um die Anbahnung eines aufgeklärten, informierten und toleranten Umgangs mit „inter-“ bzw. „transkultureller“ Vielfalt und Heterogenität, die in heutigen Klassenzimmern und Schulen zwar in weiten Bereichen bereits zur „Normalität“ geworden ist, aber vielfach doch noch keine Selbstverständlichkeit darstellt. Angesichts der Tatsache, dass die umfassende „Integration“ von Menschen mit unterschiedlichem ethnisch-kulturellem Hintergrund eine drängende gesellschaftliche Aufgabe ist, kann eine „wertschätzende Pädagogik“ einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass sich etwa Kinder und Jugendliche mit Flucht- oder Migrationshintergrund frühzeitig und nachhaltig in unsere Gesellschaft integrieren können. 6. *„Globale Bildung“*: In den „globalisierten Klassenzimmern“ der Gegenwart ist die Forderung nach einer „globalen Bildung“, die den Blick in wertschätzender Weise über den eigenen „Tellerrand“ hinauslenkt auf die drängenden Themen und Probleme der Weltgemeinschaft, kein „Luxus“, sondern ein zeitbedingtes Erfordernis, dem eine „wertschätzende Schule“ unbedingt Rechnung tragen sollte. Im Sinne einer „Global Citizenship Education“ können hierbei Wissen, Kompetenzen, Wertvorstellungen und Einstellungen erworben werden, die jungen Menschen ein verantwortliches Handeln in der globalen Welt und ein Eintreten für weltweite Gerechtigkeit ermöglichen, das den Fokus gelebter „Wertschätzung“ vom unmittelbaren sozialen Umfeld auf die globale Dimension hin erweitert. 7. *„Ökologische Bildung“*: Angesichts der anhaltenden ökologischen Bedrohung der Erde sowie der fortschreitenden Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen unseres Planeten ist ein die Natur und ihr ökologisches Gleichgewicht „wertschätzender“ Unterricht unbedingt gehalten, in Kindern und Jugendlichen diejenigen Einstellungen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Wissensbausteine und Handlungsbereitschaften anzuregen und anzubahnen, die dazu notwendig sind, im Sinne eines ökologisch nachhaltigen Lernens und Lebens zu handeln. Ein „achtsamer“ und „wertschätzender“ Umgang mit der Natur, insbesondere mit Tieren und mit Pflanzen, aber auch mit der Erde, der Luft und dem Wasser kann dabei bereits in der Grundschule aktiv eingeübt werden. Wichtig ist dabei, dass eine innere „Beziehung“ zur „natürlichen Umwelt“ aufgebaut wird, die es jungen Menschen ermöglicht, sich engagiert und nachhaltig

für deren Schutz und Erhaltung einzusetzen. 8. „*Friedensbildung*“: Dieser letzte große Themenbereich im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ beginnt im Erfahrungsraum der unmittelbaren sozialen Umgebung der Schüler/innen, weitet diesen allmählich auf das weitere gesellschaftliche Umfeld aus und führt schließlich hin zu den großen Menschheitsfragen im Kontext der Bestrebungen um einen „Weltfrieden“. Angesichts der zahlreichen Konflikt-, Kriegs- und Krisenherde in der Welt sowie der anhaltenden atomaren Bedrohung ist die Thematisierung von Ansätzen und Möglichkeiten der „Friedensbildung“ ein unverzichtbares Element eines „wertschätzenden Unterrichts“. So gehört es zweifellos zu den wichtigsten Aufgaben und Herausforderungen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der heutigen Zeit, in den Schulen nicht nur die Möglichkeiten eines friedlichen Miteinanders im unmittelbaren Nahbereich aufzuzeigen und erlebbar werden zu lassen, sondern auch die Chancen eines weltweiten „Friedens“ zwischen Völkern und Staaten, zwischen Ländern und Kontinenten, zwischen Kulturen und Traditionen sowie zwischen Religionen und Weltanschauungen in altersangemessener Weise zu thematisieren. In diesem Zusammenhang geht es auch um eine fundierte „Kinder- und Menschenrechtsbildung“, die im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht fehlen darf. Denn nur vor dem Hintergrund und unter dem Anspruch universeller menschlicher Rechte kann die Wirklichkeit von „Unfrieden“ und „Ungerechtigkeit“ in der globalisierten Welt angemessen beurteilt und ggf. nachhaltig transformiert werden.

Hinsichtlich der „*Lehr-/Lernmethoden*“ ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ darauf zu achten, dass diese den Zielen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ entsprechend gestaltet werden. Dies bedeutet insbesondere, dass „wertschätzende Lehr- und Lernmethoden“ Kinder und Jugendliche *ganzheitlich* ansprechen und sie auf allen Ebenen ihres Seins motivieren und aktivieren. So sollten die „Lehr- und Lernmethoden“ im Rahmen eines die jungen Menschen „wertschätzenden“ Unterrichts ein individuelles, selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen ermöglichen, das die Schüler/innen in ihrer kognitiven, emotionalen, sozialen, motivationalen und aktionalen Dimension in gleicher Weise fördert. Individualisierende und gemeinschaftsbezogene Lernformen sollten einander in altersangemessener Weise abwechseln. „*Wertschätzende Lehr-/Lernmethoden*“ lassen sich wie folgt charakterisieren: Sie sind abwechslungsreich, aktivierend, altersangemessen, anerkennend, anregend, anschaulich, attraktiv, bedürfnisorientiert, bewegungsorientiert, beziehungsorientiert, emotional ansprechend, differenzierend, entdecken lassend, entwicklungsadäquat, erfahrungsorientiert, erlebnisnah, ermutigend, explorativ, fördernd, freilassend, ganzheitlich, gemeinschaftsbezogen, gendersensibel, gruppenspezifisch, handlungsorientiert, herausfordernd, hilfreich, individualisierend, interaktiv, interessant, jugendgerecht, kindgerecht, kommunikativ, kooperativ, kreativ, künstlerisch, lebensnah, lebensvoll, lernstandsbezogen, motivierend, Neugier fördernd, nicht langweilig, offen, ohne Druck, personenzentriert, phantasievoll, respektvoll, schülerzentriert, selbstbestimmt, selbststeuernd, sinnvoll, sozial integrativ, spannend, Spontaneität fördernd, teambezogen, traumasensibel, unterstützend, vielfältig, wertbezogen, wertschätzend, Zeit gebend, zeitgemäß, zielführend, zwanglos und zweckdienlich. Alle Formen des „Drucks“, des „Zwangs“ und

der Erzeugung von „Leistungsangst“ und „Lernunlust“ sind im Rahmen „wertschätzender Lehr-/Lernmethoden“ unbedingt zu vermeiden. Bereits PESTALOZZI hat festgestellt, dass „alles Lernen nicht einen Heller wert“ ist, „wenn Mut und Freude dabei verloren gehen“. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ kann sich bis in die Gegenwart an diesem pädagogischen Leitprinzip orientieren. Angesichts des im Rahmen empirischer Studien vielfach belegten, auch an heutigen Schulen noch weit verbreiteten Phänomens der Demotivierung, der Lernunlust und der Schulangst von Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. BOHNSACK; HOPF; PFISTERER) gewinnt ein von „Wertschätzung“ getragenes Lernen sowie die einem solchen entsprechenden „wertschätzenden Lehr- und Lernmethoden“ an aktueller Bedeutung, wofür nicht zuletzt die neuere Hirnforschung eindruckliche Belege geliefert hat (vgl. BAUER; HÜTHER; SPITZER).

SÄULE 4: Wertschätzende Leistungsrückmeldung

Die Praxis der „Leistungsrückmeldung“ bzw. der „Leistungsbeurteilung“ an Schulen ist wohl einer derjenigen Bereiche heutiger Schulwirklichkeit, innerhalb dessen am stärksten und am nachhaltigsten gegen die „Prinzipien“ einer „wertschätzenden Pädagogik“ verstoßen wird; deshalb wurde diesem Aspekt eine eigene „Säule“ gewidmet. Die umfangreiche Fachliteratur zum Thema „*Leistungsbeurteilung*“ in Schulen hat in den vergangenen Jahrzehnten zur Genüge darauf hingewiesen, dass sich im Kontext „schulischer Leistungsbeurteilung“ vielfältige Problematiken auftun, die einem *pädagogischen* Denken grundlegend zuwiderlaufen – ja dass diese, wie WEISS einmal formulierte, „streng genommen unpädagogisch“ ist. Insbesondere bei der immer noch verbreiteten Beurteilung durch „Ziffernnoten“ werden diese problematischen Implikationen bemängelt; sie reichen von der mangelnden „Objektivität“, „Validität“ und „Reliabilität“ derselben über „Mess- und Beurteilungsfehler“ bis hin zu der Tatsache, dass „Schulnoten“ häufig Angst induzieren, Lernprozesse blockieren, negativen „Selbstetikettierungen“ Vorschub leisten, „Versager“ produzieren, die „Selbstwirksamkeitserwartung“ senken, das „Konkurrenzdenken“ fördern, die „soziale Selektivität“ des Schulsystems perpetuieren, die „Solidarität“ untergraben, zu tiefgreifenden „Demotivierungen“ führen – und im Extremfall sogar mit „Schülerselbstmorden“ enden. Auch die neurobiologische Forschung konnte inzwischen hinreichend belegen, dass „Angst“ das Lernen nachhaltig hemmt und hindert und konstruktive Lernprozesse hirnpfysiologisch unmöglich macht. SPITZER, HÜTHER, BAUER u. a. haben im Rahmen ihrer Forschungen immer wieder betont, dass es für ein fruchtbares Lernen einer Atmosphäre des „Vertrauens“, der „Ermutigung“ und der „Erfolgsoversicht“ bedarf, die nicht durch permanente „Beurteilungen“ nachhaltig gestört und beeinträchtigt werden darf. Vielmehr brauchen Kinder und Jugendliche bei ihren „Lernprozessen“ ein Höchstmaß an *positiver* „sozialer Resonanz“, die allein durch die *Wertschätzung* aller Bemühungen und durch die *Anerkennung* individueller Lernfortschritte erreicht werden kann. Sobald das Lernen mit *negativen* Gefühlen gekoppelt ist, die häufig durch „schlechte“ Beurteilungen ausgelöst werden, schließen sich im Gehirn die neuronalen „Schleusen“, die ein optimales und gehirngerechtes Lernen ermöglichen. Insofern

sollte eine „wertschätzende Schule“ von negativen und entmutigenden Formen der „Leistungsbeurteilung“ unbedingt Abstand nehmen – und sich, wo immer dies von den schulrechtlichen Rahmenbedingungen her möglich ist, konsequent um „wertschätzende“ Formen der „Leistungsrückmeldung“ bemühen.

Im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ kommt es entscheidend darauf an, „*Formen der Leistungsrückmeldung*“ zu entwickeln und zu praktizieren, die von einer grundlegenden „Anerkennung“ aller Lernbemühungen und Lernanstrengungen von Kindern und Jugendlichen getragen sind und deren „Würde“ nicht verletzen. Solche „wertschätzenden Leistungsrückmeldungen“ zeichnen sich durch folgende Merkmale aus: Sie sind frei von Angstinduktion, ermutigend, selbstvertrauensfördernd, stärkenorientiert, fehlerfreundlich, kompetenzorientiert, individualisierend, diagnostisch, förderorientiert, prozessorientiert, dialogisch und motivationsfördernd. Eine wertschätzende Leistungsrückmeldung dient somit immer zur Stärkung der Lernfreude und des Selbstvertrauens von Schüler/innen, was im Rahmen der gängigen „Leistungsbeurteilungspraxis“ an den Schulen der Gegenwart keinesfalls eine Selbstverständlichkeit ist, sondern im Kontext der Entwicklung einer „wertschätzenden Lernkultur“ durchaus eine Entwicklungsaufgabe darstellt. Für eine von „Wertschätzung“ geprägte Leistungsbeurteilungspraxis kommen vielfältige „alternative“ Formen der kurz- und längerfristigen „Leistungsrückmeldung“ in Betracht, die als konstitutive Elemente einer „Kultur der wertschätzenden Leistungsrückmeldung“ im Rahmen von „Säule 4“ ausführlich dargestellt wurden. Hierbei ist insbesondere *eine* Gefahr zu vermeiden, die darin besteht, Kindern und Jugendlichen „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ ausschließlich „für gute Leistungen“ zuteilwerden zu lassen – und sie ihnen ansonsten vorzuenthalten. Eine solche „Instrumentalisierung“ von sozialer „Wertschätzung“ zum Zwecke der „Leistungssteigerung“ – wie dies etwa BUROW fordert und in Teilen auch PRENGEL erkennen lässt – läuft den hier entwickelten Ideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ diametral entgegen. Im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ muss es immer darum gehen, *allen* Kindern und *allen* Jugendlichen – unabhängig von ihrer individuellen Leistungsfähigkeit – mit *uneingeschränkter* „Wertschätzung“, „Anerkennung“ und „Achtung“ zu begegnen. Im Zeitalter der „inkluisiven Bildung“ gewinnt dieses Prinzip der *leistungsunabhängigen* „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen zusätzlich an Aktualität und Bedeutung, dem an einer „wertschätzenden Schule“ nicht zuletzt durch eine konsequente Praxis individualisierender und ermutigender „Leistungsrückmeldungen“ entsprochen werden sollte.

SÄULE 5: Wertschätzendes Schulklima

Dass ein „wertschätzendes Schulklima“ zu den tragenden „Säulen“ einer „wertschätzenden Schule“ gehört, ist unmittelbar einleuchtend und bedarf keiner weiteren Begründung. Wie sich ein solches „Schulklima“ jedoch an einer Einzelschule zeigt bzw. realisieren lässt, dazu wurden in der Forschung unterschiedliche Perspektiven entfaltet. Die wohl bekanntesten empirischen Untersuchungen zu diesem Thema sind bis heute die breit angelegten „Schulklimastudien“, die FEND in den 1970er Jahren an Schulen unterschiedlicher Schularten durchgeführt hat. Eine zentrale Erkenntnis des

Bildungsforschers war dabei die Einsicht, dass den Lehrpersonen, aber auch den Schulleitungen bei der Gestaltung eines „positiven Schulklimas“ eine *Schlüsselrolle* zukommt, wobei schulstrukturelle Faktoren eher eine untergeordnete Rolle spielen. So kann ein „*wertschätzendes Schulklima*“ – selbst bei ungünstigen äußeren Rahmenbedingungen – von den pädagogischen Akteuren aktiv gefördert und geschaffen werden, wenn die beteiligten Personen von dessen Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit überzeugt sind. Die Schuluntersuchungen von RUTTER und PURKEY/SMITH aus den späten 1970er und 1980er Jahren legen die Vermutung nahe, dass ein „positives Klima“, welches von einem gemeinsamen „Schulethos“ getragen wird, zu den zentralen Qualitätsmerkmalen „guter Schulen“ gehört. Auch neuere Studien zum „Schulklima“ wie diejenigen von EDER oder REINDL/GNIEWOSZ weisen auf die Bedeutung eines „durch Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit geprägten“ kooperativen Umgangs der pädagogischen Akteure mit Kindern und Jugendlichen, aber auch der „positiven sozialen Beziehungen der Schüler/innen untereinander“ hin. – Im Folgenden seien nun die Merkmale eines „*wertschätzenden Schulklimas*“ nochmals zusammenfassend wiedergegeben, wie sie – auf Basis der theoretischen „Grundlegung“ in den Kapiteln 2 und 3 – im Rahmen der vorliegenden Studie beschrieben wurden. So trägt ein „wertschätzendes Schulklima“ den (Grund-)Bedürfnissen aller am Schulleben Beteiligten Rechnung und bemüht sich um deren angemessene Beachtung und Berücksichtigung. Es zeichnet sich außerdem durch einen Kommunikations- und Interaktionsstil aus, der von gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Respekt geprägt ist. Ein solches „Schulklima“ ist offen für die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Menschen; dabei wird allen Varianten des menschlichen Seins mit grundlegender Akzeptanz und Anerkennung begegnet. Im Rahmen eines „wertschätzenden Schulklimas“ wird mit Störungen und Konflikten im Schulalltag offen und konstruktiv umgegangen; es werden für alle Beteiligten faire und zufriedenstellende Lösungen gesucht und ermöglicht. Ein „wertschätzendes Schulklima“ fördert außerdem die Entwicklung und den Erhalt von Lernfreude, Motivation, Engagement und Kreativität bei allen am Schulleben Beteiligten. Darüber hinaus gibt es an Schulen mit einem „wertschätzenden Klima“ ausreichend Zeit und Raum für Muße, Resonanz und „echte“ zwischenmenschliche Begegnungen. Der Verbreitung von „Druck“, „Stress“ und „Schulangst“ wird gezielt entgegengewirkt. So trägt ein von „Wertschätzung“ geprägtes „Schulklima“ zum ganzheitlichen Wohlbefinden aller am Schulleben Beteiligten bei; salutogenetische Einstellungen und Verhaltensweisen werden gefördert. Im Rahmen eines solchen „Schulklimas“ findet ein Ausgleich zwischen den autonomen Interessen der Einzelpersonen und den solidarischen Interessen der Schulgemeinschaft statt. Dabei wird wertschätzend auf die „Stimme“ jedes Einzelnen gehört; zugleich wird die „Weisheit der Vielen“ gewürdigt, wodurch die Schule zu gemeinschaftlich getragenen Entscheidungen gelangt. Ein „wertschätzendes Schulklima“ wird von allen mitgestaltet; dabei steht das Prinzip der Verantwortung *aller* am Schulleben Beteiligten für das Wohl der gesamten Organisation und für die Verwirklichung ihrer gemeinsamen Ziele und Werte im Mittelpunkt aller Bemühungen. Damit sind die Merkmale im Wesentlichen umrissen, die ein „wertschätzendes Schulklima“ in dem hier gemeinten Sinne auf der *Mesoebene* der „Organisation“ Schule kennzeichnen.

Auch auf der *Mikroebene* der „Lerngruppe“ bzw. der „Schulklasse“ zählt ein „*wertschätzendes Klassenklima*“ zu den tragenden „Säulen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule. Während bei dem „Schulklima“ die Schule als Gesamtorganisation im Mittelpunkt der Betrachtung steht, geht es bei dem „Klassenklima“ stärker um die *interpersonalen* Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen, aber auch zwischen Kindern bzw. Jugendlichen auf der Ebene der „Peers“. Was eine *positive „pädagogische Atmosphäre“* im Klassenzimmer ausmacht, dazu finden sich zahlreiche Hinweise in der Geschichte der Pädagogik. Fast schon als ein „Klassiker“ auf diesem Gebiet können die Ausführungen BOLLNOWs aus den 1960er Jahren über „Die pädagogische Atmosphäre“ bezeichnet werden – auch wenn sich diese freilich nicht unkritisch oder ungeprüft auf die heutige Zeit übertragen lassen. So verortet der geisteswissenschaftlich-phänomenologische Pädagoge und Philosoph die „pädagogische Atmosphäre“ insbesondere in der „Kind und Erzieher gemeinsam übergreifende[n] Gestimmtheit und Abgestimmtheit des einen auf den anderen [sic]“, die für das Gelingen von Erziehung erforderlich sei. BOLLNOW sieht das Wesentliche der „pädagogischen Atmosphäre“ also nicht im organisatorischen, institutionellen oder strukturellen Bereich der Schule, sondern ausschließlich in der einmaligen und lebendigen „pädagogischen Beziehung“ und ihrer grundlegenden „Gestimmtheit“ gegeben, die sich nach Auffassung des Autors aus einem Zusammenspiel der „Tugenden des Erziehers“ mit den „Tugenden des Kindes“ ergibt. Diese Denkfigur bekommt jedoch bei BOLLNOW an *der* Stelle eine unzeitgemäße und problematische Wendung, wo er die Aspekte des „Gehorsams“ des Kindes und der „Verehrung“ des Erziehers in – nach heutigen Maßstäben – unangemessener Weise betont, während er eine Erziehung zu „Kritikfähigkeit“, „Autonomie“ und „Mündigkeit“ gänzlich außer Acht lässt, die jedoch im Kontext einer „wertschätzenden Erziehung“ der Gegenwart unverzichtbar ist. Im Rahmen einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ muss es stets darum gehen, ein „Klassenklima“ zu schaffen, das Kinder und Jugendliche aktiv dabei unterstützt, sich zu *autonomen* und *verantwortungsvollen* Persönlichkeiten zu entwickeln, die sich selbst und andere achten, anerkennen und wertschätzen können – und ihre Potenziale und Kompetenzen dafür einsetzen, *selbst* zu einem „wertschätzenden Klima“ in ihrem näheren und weiteren sozialen Umfeld beizutragen. Ein „Klima“ der „Angst“, des „Misstrauens“, der „Unterdrückung“ und der „Missachtung“, wie es in manchen Klassenzimmern auch heute noch vorzufinden ist, muss freilich als gänzlich ungeeignet betrachtet werden, wenn es darum geht, Kinder und Jugendliche zu *mündigen* und *selbstverantwortlichen* Persönlichkeiten heranwachsen zu lassen, die willens und in der Lage sind, sich selbst und ihrer Mitwelt mit „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ zu begegnen.

SÄULE 6: Wertschätzende Schulraumgestaltung

Auch eine von „Wertschätzung“ der in der Schule lernenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen geprägte „Schulraumgestaltung“ im Sinne der inneren und äußeren Ausgestaltung der schulischen Räume, Gebäude und Anlagen stellt eine wichtige „Säule“ einer „wertschätzenden Schule“ dar. Wenn man das äußere Erschei-

nungsbild mancher Schulen der Gegenwart als die „Visitenkarte“ dieser „Bildungshäuser“ interpretiert, so legt sich der Schluss nahe, dass es angesichts der Vernachlässigung bzw. Verwahrlosung zahlreicher heutiger Schulhausbauten nicht zum Besten um diese pädagogischen Einrichtungen bestellt sein kann. Somit erscheint es berechtigt, die Gestaltung des „Raumes“, der für MALAGUZZI der „dritte Pädagoge“ (neben der Lehrperson und den Kindern selbst) ist, in die Überlegungen zur Gestaltung einer „wertschätzenden Schule“ einzubeziehen. Wie müssen Architektur, Raumausstattung und pädagogische Raumgestaltung beschaffen sein, um eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zu unterstützen – und gibt es so etwas wie eine „wertschätzende Schulraumgestaltung“? Wenn man zunächst den „Innenbereich“ von Schulen betrachtet, so hat sich das Bild von dessen Gestaltung im Laufe der Jahrhunderte erheblich gewandelt. So war es von der „Wohnstubenatmosphäre“, die noch im 18. Jahrhundert PESTALOZZI für die „Schulstuben“ seiner Zeit gefordert hatte, über die „Lernkasernen“ bzw. „Drillschulen“ des 19. Jahrhunderts und die frontal ausgerichteten „Klassenzimmer“ des 20. Jahrhunderts bis hin zu den flexibel eingerichteten „Lernräumen“, „Lernwerkstätten“, „Lernateliers“ und „Lernbüros“ am Übergang zum 21. Jahrhundert ein langer Weg. Nach MATHAR sind Schulgelände, Schulhäuser, Unterrichtsräume sowie deren Ausgestaltung „offenkundiger Ausdruck von schulischem Selbstverständnis“. Dieses „Selbstverständnis“ entwickelt sich in unserer Zeit immer mehr in Richtung eines „autonomen Lernens“ in einer „gestalteten Umgebung“, wie sie etwa MONTESSORI, MALAGUZZI oder FRATTON in ihren „Häusern des Lernens“ exemplarisch vorgestellt haben. Im Rahmen eines solchen Lernverständnisses gelten ein „respektvoller Umgang“ und ein „Vertrauen ins Gelingen“ zu den obersten pädagogischen Prinzipien, die sich auch in der „Raumgestaltung“ niederschlagen (vgl. FRATTON). Auf der Grundlage der „Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung“ wurden „Aspekte wertschätzender Schulraumgestaltung“ entwickelt, die hier nochmals zusammenfassend genannt werden sollen. So wird die „wertschätzende Schule“ im Hinblick auf die einer „Wertschätzungspädagogik“ angemessene *räumliche Gestaltung* wie folgt verstanden: 1. als ein „anregungsreicher Lernort“; 2. als ein „human gestalteter Lebensraum“; 3. als ein „funktional vielfältiger Raum“; 4. als ein „gemeinschaftlich gestalteter Ort“; 5. als ein „von Schüler/innen mitgestalteter Erfahrungsraum“; 6. als ein „ästhetisch gestalteter Raum“; 7. als ein „salutogenetischer Ort“; und 8. als ein „ökologisch nachhaltiger Lebensraum“. Es wurde ausführlich dargestellt, was dies für die „Schulraumgestaltung“ konkret bedeutet – und welche Bezüge sich zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ herstellen lassen.

Auch im Hinblick auf die Gestaltung des „Außenbereichs“ einer Schule ist davon auszugehen, dass dieser ein pädagogisch wirksamer „Raum“ ist, welcher einer besonderen Beachtung und einer die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen wertschätzenden pädagogischen Gestaltung bedarf. Bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts haben unzählige Schulkritiker die baulichen Missstände an Schulen und auf Schulgeländen scharf kritisiert (vgl. PFISTERER). Sie sprechen von einer „Pädagogik in Beton“, welche eine „Entsinnlichung“ der Schule mit sich bringe und zu einer „sensorischen Deprivation“ führe, die weder kindgemäß noch pädagogisch förderlich sei (vgl. z. B. BEHR/JESKE; KELBER; HAUCK; RUMPF; KAHL). In

Anbetracht der zunehmenden „Mediatisierung“ und „Digitalisierung“ von Kindheit und Jugend dürfte sich dieses Problem des Verlustes von *sinnlichen Primärerfahrungen* – auch zum Beispiel im Erleben der natürlichen Umwelt – eher noch verschärft haben. Insofern erscheint es im Kontext einer „Pädagogik der Wertschätzung“, die den Anspruch erhebt, Kinder und Jugendliche ganzheitlich anerkennen und fördern zu wollen, durchaus angemessen, nicht nur die Schulgebäude selbst ansprechend und sinnfroh zu gestalten, sondern auch die unmittelbare Umgebung von Schulhäusern naturnah und erlebnisorientiert anzulegen. Hierbei ist etwa an die Errichtung eines Schulgartens, eines Naturpfades, eines Gewächshauses, eines Biotops, eines Teiches, eines Bienenhauses oder eines Streichelzoos zu denken, der Kinder die Natur erlebnisnah und verantwortungsvoll im „Raum“ der Schule erfahren lässt. Bei einer pädagogisch sinnvollen Gestaltung der Außenanlagen von Schulen sollte außerdem ein ausgewogenes Angebot an Bewegungs- Spiel- und Sportzonen, aber auch an Erholungsräumen und Ruhezonen bereitgestellt werden. Dabei können auch erlebnis- oder abenteuerpädagogische Elemente Berücksichtigung finden. Eine abwechslungsreiche und anregende „Pausenraumgestaltung“ entspricht somit einer „Pädagogik der Wertschätzung“, welche die unterschiedlichen *Bedürfnisse* von Kindern und Jugendlichen anerkennt und ihnen mit vielfältigen Angeboten entgegenkommt. Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die „bauliche Anlage und Ausgestaltung einer Schule“ wichtig ist für das „Wohlbefinden oder Nicht-Wohlbefinden von Lernenden, Lehrkräften, Eltern und allen weiteren am Schulleben beteiligten Personen“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG B.-W.). Insofern ist eine „wertschätzende Schulraumgestaltung“ – im *Innenbereich* wie im *Außenbereich* – im Rahmen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ von allergrößter Bedeutung.

SÄULE 7: Wertschätzende Schulleitung

Die Frage, welche Rolle der „Schulleitung“ im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ zukommt, lässt sich aufgrund der Forschungslage dahingehend beantworten, dass Schulleitungen prinzipiell eine *Schlüsselrolle* bei der Gestaltung des „Schullethos“, des „Schulklimas“ und der „Schulorganisation“ einnehmen (vgl. z. B. RUTTER; PURKEY/SMITH; SCHRATZ/HARTMANN/SCHLEY; BONSEN). Es ist eine bekannte Tatsache, dass insbesondere der „Kommunikationsstil“, den das Führungspersonal pflegt, einen wesentlichen Einfluss auf das Klima und die atmosphärische Beschaffenheit einer Organisation ausübt. So werden Schulen, deren Leitungspersonen eine geringe „Wertschätzungskompetenz“ besitzen, es tendenziell eher schwer haben, sich kontinuierlich zu einer „wertschätzenden Organisation“ weiterzuentwickeln. Andererseits kann eine Schulleitung aber auch eine wichtige *positive* Einflussgröße sein, wenn es um die Etablierung eines von „Wertschätzung“ geprägten Schulklimas geht, was zahlreiche Studien belegen (vgl. BONSEN/GATHEN/IGLHAUT/PFEIFFER 2002; GRIFFITH 2000; VILLANI 1996). Darin hat sich z. B. gezeigt, dass die Einstellungen, Haltungen und kommunikativen Verhaltensweisen von Schulleiter/innen einen *unmittelbaren* Einfluss auf entsprechende Einstellungen und Handlungsbereitschaften von Lehrer/innen haben. So kann

etwa ein von „Wertschätzung“ geprägter Kommunikationsstil der Schulleitung über die Lehrpersonen an die Schüler/innen quasi *mittelbar* „weitergegeben“ und somit wirksam „multipliziert“ werden. Obgleich nicht davon auszugehen ist, dass ein „wertschätzender Kommunikationsstil“ seitens der Schulleitung *alleine* schon ausreicht, um eine „wertschätzende Schulentwicklung“ in Gang zu setzen, so ist dieser doch als eine *notwendige* Voraussetzung dafür zu sehen, dass eine solche gelingen kann. *Missbräuchliche Formen* von „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ durch Schulleiter/innen liegen dann vor, wenn etwa eine Schulleitung den Ausdruck von „Wertschätzung“ mit *manipulativen Absichten* verbindet – und diese als ein „Mittel“ missbraucht, um Lehrpersonen z. B. zu mehr „Gefügigkeit“, stärkerer „Anpassung“, größerem „Engagement“ oder höherer „Leistung“ zu bringen. BUROW hat überzeugend darauf hingewiesen, dass der Grad an „Unterstützung“ durch die Schulleitung „das einzig prädikative Merkmal für Lehrerengagement“ sei. „Wertschätzende Kommunikation“ hingegen als eine „Technik“ einzusetzen, um Mitarbeiter/innen dazu zu bringen, das zu tun, was die „Leitung“ will, „wird nicht funktionieren, ohne Beziehungen zu beschädigen“ (LINDEMANN/HEIM). Auch hier gilt, was in der „Grundlegung“ dieser Arbeit bereits ausführlich dargelegt wurde: Nur eine Form der „Wertschätzung“, die den ganzen Menschen in seiner unantastbaren „Würde“ und „Autonomie“ meint, wird den Anforderungen an eine „Kultur der Wertschätzung“ in dem hier gemeinten Sinne gerecht. Dies gilt auch für die „wertschätzende Kommunikation“ von Schulleiter/innen mit Lehrpersonen und anderem schulischem Personal.

Die Frage, wie der „Führungsstil“ einer „wertschätzenden Schulleitung“ beschaffen sein muss, damit dieser zur Realisierung einer „wertschätzenden Schule“ beitragen kann, führt zunächst zu einer theoretischen Verortung eines „wertschätzenden Führungsstils“, die sich etwa wie folgt zusammenfassen lässt: Eine „wertschätzende Führung“ entspricht einem *humanistischen* Verständnis von Schule als einer Organisation, die alle Menschen als gleichwertig betrachtet und sie auf wertschätzende Weise bei wichtigen schulischen Gestaltungsprozessen beteiligt. Eine solche „Führung“ ist nicht kompatibel mit einem *hierarchischen* Organisationsverständnis, bei dem die Schulleitung im Alleingang „Top-down-Entscheidungen“ trifft, die mit autoritärer Macht durchgesetzt werden und denen sich die Mitarbeiter/innen ungefragt zu beugen haben. Ein „wertschätzender Führungsstil“ setzt somit ein Menschenbild voraus, das Mitarbeiter/innen etwas zutraut, das sie als autonome Subjekte betrachtet und das deren Eigenständigkeit und Kreativität nicht fürchtet, sondern aktiv fördert (vgl. MCGREGOR). „Führen“ in dem hier gemeinten Sinne ist durchaus kompatibel mit dem Begriff der „Leadership“, wie er im deutschsprachigen Raum v. a. von SCHRATZ, HARTMANN und SCHLEY vertreten wird. Ein solches erweitertes Verständnis von „Führung“ koppelt diese von der funktionalen „Rolle“ – etwa derjenigen der „Schulleitung“ – ab und spricht *allen* schulischen Akteuren *prinzipiell* die Kompetenz und die Berechtigung zu, „Verantwortung“ für „Schulentwicklungsprozesse“ zu übernehmen und „Initiativen für Beziehungs-, Kultur- und Systementwicklung“ zu ergreifen. Dies kann z. B. auch im Rahmen von „Schulentwicklungsteams“ oder „Steuergruppen“ geschehen, wie sie etwa ROLFF vorgeschlagen hat. Wichtig ist im Kontext einer „wertschätzenden Schule“, dass die Schulleitung bereit ist, Verantwor-

tung im Sinne einer „*Shared responsibility*“ zu teilen – und *alle* am Schulleben Beteiligten aktiv und wertschätzend an deren Weiterentwicklung partizipieren zu lassen. Bei der Frage, welche Merkmale im Einzelnen für einen „wertschätzenden Führungsstil“ kennzeichnend sind, wurden im Rahmen von „Säule 7“ folgende zehn Leitkriterien entwickelt, welche die im Kontext dieser Studie als wesentlich erachteten „Aspekte eines wertschätzenden Führungsstils“ repräsentieren: 1. *Achtsame Führung*; 2. *Zielbezogene Führung*; 3. *Pädagogische Führung*; 4. *Innovative Führung*; 5. *Partizipative Führung*; 6. *Kooperative Führung*; 7. *Dialogische Führung*; 8. *Konfliktoffene Führung*; 9. *Transparente Führung* und 10. *Salutogene Führung*. Da diese Aspekte „wertschätzender Führung“ in der Schule bereits ausführlich erläutert wurden, sei an dieser Stelle darauf verzichtet. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass eine „wertschätzende Schulleitung“ in dem oben beschriebenen Sinne eine unverzichtbare und tragende „Säule“ einer „wertschätzenden Schule“ ist, ohne die eine solche nicht in umfassender und nachhaltiger Weise realisiert werden kann.

SÄULE 8: Wertschätzende Schulentwicklung

Diese letzte „Säule“ einer „wertschätzenden Schule“ repräsentiert eine „wertschätzende Schulentwicklung“, die in den Schulen der Gegenwart von jeder Einzelschule gefordert ist. Dabei ist es im Rahmen einer „wertschätzenden Schule“ von entscheidender Bedeutung, dass diese „Schulentwicklung“, die oft mit einem erheblichen Mehraufwand an Zeit, Kraft und Energie seitens aller Beteiligten verbunden ist, auch tatsächlich *intrinsisch* motiviert ist – und unter einem breiten *Konsens* aller pädagogischen Akteur/innen über deren Sinn- und Zielperspektive erfolgt. „Schulentwicklungsprozesse“, die als „von *außen* aufoktroziert“ oder „von *oben* übergestülpt“ erlebt werden, können nicht die Motivation, das Engagement und die Dynamik entfalten, welche für deren Gelingen notwendig ist. Zu den in diesem Zusammenhang zentral wichtigen „*Aspekten von Schulentwicklung*“ gehört zum einen eine partizipative „*Leitbild- und Schulprogrammentwicklung*“, bei der alle am Schulleben Beteiligten ihre Ideen, Vorstellungen und Visionen einer „guten Schule“ aktiv und wertungsfrei mit einbringen können. Hierzu bedarf es einer „wertschätzenden“ Grundatmosphäre, in welcher die „Stimme“ jedes Einzelnen gehört und die „Weisheit der Vielen“ geachtet wird. *Inhaltlich* können „Leitbilder“ und „Schulprogramme“ sich prinzipiell an „Zielen“ und „Werten“ orientieren, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vereinbar sind, deren Gültigkeit im Grundgesetz, in den Landesverfassungen und in den Schulgesetzen festgeschrieben wurde. Im Kontext einer „Leitbild- und Schulprogrammentwicklung“ für eine „wertschätzende Schule“ können dabei etwa folgende *humanistisch* geprägte „Werte“, „Haltungen“ und pädagogische „Prinzipien“ als „Schlüsselbegriffe“ dienen: Achtsamkeit, Achtung, Akzeptanz von Vielfalt, Anerkennung, Anteilnehmen, Anti-Diskriminierung, Authentizität, Autonomie, Beachtung der Weisheit der Vielen, Bedürfnisorientierung, Beschwerderecht, Beteiligung, Demokratische Gestaltung, Dialogik, Empathiefähigkeit, Empowerment, Engagement, Entwicklungsorientierung, Erfahrungsorientierung, Erfolgszuversicht, Ermutigung, Fairness, Feinfühligkeit, Friedfertigkeit, Ganzheitlichkeit, Gegenwartsbezug, Gelassenheit, Gemein-

schaft, Gemeinsinn, Gemeinwohlorientierung, Gendersensibilität, Gerechtigkeit, Gewaltprävention, Gleichberechtigung, globales Bewusstsein, Handlungsorientierung, Heiterkeit, Herzlichkeit, Humor, Inklusion, individuelle Förderung, Interessenorientierung, Interkulturalität, intrinsische Motivation, Kindgemäßheit, Klima der Angstfreiheit, Konfliktoffenheit, Kooperation, Kreativität, konstruktive Kritikfähigkeit, Kultur des Mitgefühls, Lebendigkeit, Lernen ohne Druck, Lernfreude, Lösungsorientierung, Menschenfreundlichkeit, Menschenwürde, Mitbestimmung, Mitgestaltung, Mündigkeit, Muße, „Null Toleranz“ bei Mobbing, Rassismus und Homophobie, Offenheit für kulturelle Vielfalt, ökologische Nachhaltigkeit, Orientierung am Kind bzw. Jugendlichen, Naturschutz, Partizipation, Partnerschaftlichkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Potenzialentfaltung, Prävention von sexuellem Missbrauch, Prozessorientierung, Respekt vor dem Anderen, Salutogenese, Selbstbestimmung, Selbststeuerung, Selbstvertrauen, Selbstwertschätzung, Selbstwirksamkeit, Solidarität, Sozialkompetenz, Stärkenorientierung, Stille ermöglichen, Subjektorientierung, Teamgeist, Teilhabe, Toleranz, Transkulturalität, Traumasensibilität, Umweltschutz, Verantwortung, Vertrauen, Vorurteilssensibilität, Weltbürgerschaftssinn, Werteorientierung, wertschätzende Kommunikation, Wertschätzung von Diversität, Wohlfühlatmosphäre, Zivilcourage und Zugewandtheit. In diesem *inhaltlichen* Spektrum kann etwa ein „Leitbild“ oder „Schulprogramm“ verortet werden, das sich einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auf allen Ebenen schulischen Handelns verpflichtet weiß.

Was die Vorgänge der „*Konsensbildung*“ an Schulen hinsichtlich des pädagogischen „Leitbildes“ und des daraus abgeleiteten „Schulprogrammes“ betrifft, so ist im Rahmen einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ darauf zu achten, dass dieser wichtige Prozess nicht aus Mangel an Zeit oder Interesse für die Sichtweisen der Einzelnen übergangen oder vernachlässigt wird. Vielmehr sollte an einer „wertschätzenden Schule“ *pädagogischen Grund- und Zielfragen* immer wieder bewusst Raum und Zeit gegeben werden, damit diese nicht im bildungs- und erziehungspraktischen „Alltagsgeschäft“ mit seinen vielfältigen Anforderungen „untergehen“, was an den Schulen der Gegenwart vermutlich nicht selten der Fall ist. Des Weiteren ist bei der „Konsensbildung“ darauf zu achten, dass alle beteiligten Personen und Personengruppen – also Schüler/innen, Eltern, Lehrpersonen, pädagogische Assistent/innen, Schulsozialarbeiter/innen und sonstige Mitarbeiter/innen – in *wertschätzender* Weise in die Prozesse der „Konsensbildung“ im Kontext der Schulentwicklung mit einbezogen werden, so dass ein „Konsens von unten“ (ETZIONI) entstehen kann, der von allen mitgetragen wird. Dabei ist es neben einer wertschätzenden Wahrnehmung von Unterschieden ebenso wichtig, Gemeinsamkeiten zu finden und diese konstruktiv in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich alle am Schulleben Beteiligten auch *tatsächlich* mit den Formulierungen von „Leitziele“ und „Schulprogrammen“ identifizieren können, die den Schulentwicklungsprozessen zugrunde gelegt werden.

Hinsichtlich der „*Wege der Schulentwicklung*“ an einer „wertschätzenden Schule“ sind im Kontext der vorliegenden Fragestellung vor allem die Ebenen der „Personalentwicklung“ und der „Organisationsentwicklung“ relevant, wobei der Aspekt der „Unterrichtsentwicklung“ hier nicht weiter thematisiert wird, da er bereits in

„Säule 3“ ausführlich behandelt wurde. So seien hier nochmals einige Aspekte einer „*wertschätzenden Personalentwicklung*“ zusammenfassend wiedergegeben, ohne die eine „wertschätzende Schule“ nicht gelingen kann. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass ein „Leitbild“ oder ein „Schulprogramm“, in dem die Idee der „Wertschätzung“ noch so professionell verankert ist, *allein* noch keine „wertschätzende Schule“ ausmacht. „Auf die Menschen kommt es an, nicht auf die Programme“, hat WHITAKER einmal treffend angemerkt. In diesem Sinne ist jedes „Schulprogramm“ nur so gut wie die pädagogischen Akteur/innen, die es umsetzen. Dies gilt auch für eine „Pädagogik der Wertschätzung“, die nur dann erfolgreich praktiziert werden kann, wenn die *Lehr- und Erziehungspersonen* ihre pädagogische „Wertschätzungscompetenz“ bis zu einem gewissen Grad ausgebildet und entwickelt haben. Um Lehrpersonen zu befähigen, eine solche auch tatsächlich glaubwürdig und authentisch vermitteln zu können, bedarf es *umfassender personaler* Bemühungen seitens der Lehrpersonen selbst, aber auch *struktureller* Unterstützungsangebote durch die jeweilige Schule. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass eine „wertschätzende Personalentwicklung“ nur unter der Voraussetzung gelingen kann, dass diese aus intrinsischer Motivation und auf freiwilliger Basis erfolgt. Da die „Kunst der pädagogischen Wertschätzung“ nur *personennah* und *individuell* erlernt werden kann, geht es zunächst darum, bei Lehrpersonen die Bereitschaft zu wecken, sich intensiv mit Fragen ihres Menschenbildes, ihrer persönlichen Einstellungen und ihrer pädagogischen Verhaltensweisen zu beschäftigen. Dies geht einher mit der Entwicklung einer umfassenden „Selbstkompetenz“, welche auch die Offenheit beinhaltet, biographisch bedingte „schwarze Flecken“ selbstkritisch-wertschätzend wahrzunehmen und zu integrieren sowie intrapsychische „Schattenseiten“ professionell aufzuarbeiten. Auch die Weiterentwicklung der „Sozialkompetenz“ und der „kommunikativen Kompetenz“ von Lehrpersonen gehört in diesen Bereich, wobei letztere durchaus in Gruppen von „Peers“ unter professioneller Anleitung trainiert und geschult werden kann. Schließlich umfasst sie auch die Verbesserung der „Fachkompetenz“ von Lehrpersonen, die insbesondere in den „wertschätzungsrelevanten“ Themenbereichen Globalisierung, Ökologie und Nachhaltigkeit einer professionellen Fundierung bedarf. Sofern also eine Schule das Prinzip der „Wertschätzung“ in ihrem „Leitbild“ bzw. „Schulprogramm“ verankert hat, sollte auch die „Personalentwicklung“ an der Schule in einem *wertschätzenden* Sinne erfolgen. Hierbei kommt es insbesondere darauf an, die prinzipielle *Autonomie* und *Selbstverantwortung* jeder einzelnen Lehrperson für ihre eigene professionelle Weiterentwicklung anzuerkennen – und Lehrer/innen in jeder Hinsicht „wertschätzend“ bei ihrer individuellen „Potenzialentfaltung“ zu unterstützen und zu begleiten. Nur so können günstige personale Voraussetzungen für das Gelingen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ geschaffen werden, die nachhaltig wirksam sind.

In einem letzten Teil wurde die „*Schule auf dem Weg zu einer wertschätzenden Organisation*“ beschrieben, wobei Elemente des Konzepts der „Lernenden Organisation“ nach SENGE, aber auch Aspekte des Ansatzes der „Wertschätzenden Organisation“ nach DEISSLER/GERGEN bewusst integriert wurden. Hierbei wurde deutlich, dass für die Entwicklung einer „wertschätzenden Organisation“ eine *systemische* Sichtweise angemessen und hilfreich sein kann, die auf dem Weg der

Schulentwicklung sowohl das „Ganze“ als auch die „Teile“ der Organisation im Blick hat. So geht es hierbei zunächst um die Entwicklung der „Personal Mastery“, die nach SENGE die „Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichnet, wobei die schöpferischen und kreativen Potenziale *aller* Mitglieder einer Organisation wertschätzend in die Gesamtentwicklung einbezogen werden. Zugleich basiert eine „wertschätzende Schulentwicklung“ auf der Suche nach einer authentischen „gemeinsamen Vision“, die für eine „lernende Organisation“ als „Leitstern“ und „Kompass“ unverzichtbar ist. Doch auch das „Teamlernen“, bei dem es wesentlich auf die Fähigkeit zum „Dialog“ und zur „Diskussion“ ankommt, sollte fester Bestandteil einer „wertschätzenden Organisationsentwicklung“ sein. Auf diesen Aspekt haben auch DEISSLER/GERGEN eindrücklich hingewiesen, wobei es bei deren Konzept der „wertschätzenden Organisation“ immer auch darum geht, dass die „Stimme des Einzelnen“ gehört wird und die „Weisheit der Vielen“ in der Gesamtorganisation zur Entfaltung kommen kann. Es ist deshalb folgerichtig, wenn eine „wertschätzende Schulentwicklung“ sich konsequent dem Prinzip der „Partizipation“ verpflichtet weiß, das an einer „wertschätzenden Schule“ in umfassender Weise verwirklicht werden sollte. Abschließend seien nochmals die *„Zehn Schritte auf dem Weg der Schule zu einer wertschätzenden Organisation“* zusammenfassend wiedergegeben, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt und vorgestellt wurden: 1. Die Schaffung eines von *Wertschätzung* geprägten kommunikativ-interaktiven *Settings*; 2. die *wertschätzende Bestandsaufnahme* der Schule als Gesamtorganisation; 3. die *wertschätzende Ermittlung* intrinsischer *Veränderungsbedarfe*; 4. die gemeinsame Visionssuche und *wertschätzende Entwicklung* von Leitzielen; 5. die Suche nach *partizipativen Umsetzungsstrategien*; 6. die *wertschätzende zeitliche Planung* des Schulentwicklungsprozesses; 7. die *Durchführung* der Veränderungsschritte unter *Beachtung aller Beteiligten*; 8. die *wertschätzende Zwischenbilanz* und Feststellung weiterer Bedarfe; 9. die *Anpassung* der Planungen an *veränderte* Situationen, Bedarfe und Erkenntnisse; und 10. die *Fortsetzung* des *wertschätzenden Schulentwicklungsprozesses*. Dieser „Rahmen“ für mögliche „Schritte“ auf dem Weg zu einer „wertschätzenden Schule“ macht deutlich, dass es sich hierbei um einen zyklisch bzw. spiralförmig verlaufenden Prozess handelt, der prinzipiell unvollendbar ist. Er bietet jedoch eine *Orientierung* für Einzelschulen, die sich auf den Weg machen möchten, sich zu einer „wertschätzenden Organisation“ weiterzuentwickeln.

Damit sind die „8 Säulen“ nochmals zusammenfassend umrissen, welche die „Grundelemente“ einer „wertschätzenden Schule“ in dem hier verstandenen Sinne repräsentieren. Obgleich die einzelnen „Säulen“ auch für sich stehen könnten, befinden sie sich doch in einer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander – und bilden erst in ihrem „Gesamtensemble“ eine stabile „Basis“, auf der sich eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ umfassend entfalten kann. Es dürfte deutlich geworden sein, dass diese „Säulen“ – jede in ihrer Weise – unverzichtbare und tragende „Elemente“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule darstellen, ohne die eine solche nicht gelingen kann.

Herausforderungen für die Schulen der Gegenwart

Auf der Basis einer gründlichen Analyse aktueller Entwicklungstendenzen im Bildungswesen wurden in Kap. 4.1.5 „Herausforderungen“ für die Schulen der Gegenwart benannt und beschrieben, denen sich diese heute gegenübergestellt sehen. So gibt die für die globale Bildung maßgebliche UNESCO-Agenda „Bildung 2030“ weitreichende und verbindliche „Entwicklungsziele“ vor, die im „Aktionsrahmen 2016-2030“ konkretisiert werden. Die „Bildungsagenda 2030“, die nach eigener Aussage inspiriert ist durch „eine *humanistische* Vision von Bildung und Entwicklung, die auf Menschenrechten und Menschenwürde, sozialer Gerechtigkeit, Inklusion, Schutz kultureller, sprachlicher und ethnischer Vielfalt, geteilter Verantwortung und Rechenschaftspflicht basiert“, impliziert somit auf internationaler Ebene nachhaltige *Entwicklungsaufgaben* für die Schulen der Gegenwart, die auch in den nationalen Empfehlungen und Beschlüssen der „Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) und in den bildungspolitischen Richtlinien der Bundesländer ihren Niederschlag gefunden haben. Anhand einer differenzierten Analyse der bildungspolitischen Vorgaben und Empfehlungen auf *globaler, nationaler* und *regionaler* Ebene wurde aufgezeigt, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in vieler Hinsicht mit den darin erklärten „Entwicklungszielen“ kompatibel ist, so dass eine „wertschätzende Schule“ in gewisser Weise als eine „Antwort“ auf die großen gesellschaftlichen und pädagogischen „Herausforderungen“ der Gegenwart verstanden werden kann.

Diese zentralen „Herausforderungen“ für die Schulen der Gegenwart, die sich nicht zuletzt in den „nachhaltigen Entwicklungszielen“ der „Bildungsagenda 2030“ widerspiegeln, wurden im Rahmen der vorliegenden Studie in acht *Themenfelder* untergliedert, welche hier nochmals zusammenfassend wiedergegeben werden sollen: 1. „*Inklusive Bildung/Individuelle Förderung*“ angesichts steigender Heterogenität der Schülerschaft; 2. „*Migration und Integration/Interkulturelle Bildung*“ vor dem Hintergrund zunehmender ethnischer und kultureller Diversität in der Gesellschaft; 3. „*Demokratieerziehung/Menschenrechtsbildung*“ angesichts wachsender Entsolidarisierung und Radikalisierung in Teilen der Gesellschaft; 4. „*Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung*“ vor dem Hintergrund anhaltender Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen des Ökosystems Erde; 5. „*Geschlechtergerechte und gendersensible Bildung*“ angesichts von Sexismus und Gewalt gegen Frauen und sexuelle Minderheiten; 6. „*Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt*“ in Anbetracht anhaltend hoher Zahlen von Missbrauch und Gewalt gegen Kinder und Jugendliche; 7. „*Gesundheitsförderung und Suchtprävention*“ vor dem Hintergrund zunehmender psychischer und physischer Gesundheitsrisiken und Suchtgefährdungen bei Kindern und Jugendlichen; und 8. Optimierung der „*Lehrerbildung/Lehrerkompetenzen*“ angesichts steigender professioneller Anforderungen und pädagogischer Herausforderungen, die in den Schulen der Gegenwart mit dem Lehrerberuf verbunden sind. Als 9. Themenfeld, das die Schulen *in naher Zukunft* verstärkt beschäftigen wird, ist hier noch die „*Digitale Bildung*“ zu nennen, deren pädagogische Verortung zweifellos eine wichtige Zukunftsaufgabe darstellt. Diese Bereiche aktueller „Herausforderungen“ für die Schulen wurden im Rahmen der

vorliegenden Studie nochmals auf drei unterschiedlichen „Ebenen“ ausdifferenziert, so dass sich „*einstellungsbezogene*“, „*kompetenzbezogene*“ und „*strukturbezogene* Herausforderungen“ identifizieren ließen, die zu einem komplexen und mehrdimensionalen „Gesamtbild“ führten, das im Rahmen dieser Studie ausführlich dargestellt und beschrieben wurde.

Da diese „Herausforderungen“ jeweils *einstellungsbezogene*, *kompetenzbezogene* und *strukturelle* Aspekte von Schule und Unterricht betreffen, ist davon auszugehen, dass auch die *Bewältigung* der mit diesen Herausforderungen verbundenen Aufgaben nur dann gelingen kann, wenn alle diese Ebenen schulischen Denkens, Planens und Handelns in den Blick genommen werden. Hier ist insbesondere bei den *Einstellungen* aller schulischen Akteure anzusetzen, ohne die eine Schulentwicklung in Richtung auf eine „wertschätzende Schule“ nicht gelingen kann. Zum zweiten müssen hierbei die *Kompetenzen* der Lehrpersonen als maßgebliche Faktoren zur Verwirklichung der anstehenden Schulentwicklungsprozesse betrachtet werden, was deren konsequente Förderung und systematische Weiterentwicklung in Richtung einer umfassenden „Wertschätzungskompetenz“ notwendig mit einschließt. Schließlich sind auch die *Strukturen* der Schule als Gesamtorganisation wesentlich am Gelingen von Schulentwicklungsprozessen beteiligt, die darauf ausgerichtet sind, den o. g. aktuellen Herausforderungen im Sinne einer „Pädagogik der Wertschätzung“ angemessen zu begegnen. Da diese Herausforderungen die *Schule als Ganzes* auf allen Ebenen schulischen Handelns betreffen, sind sie somit gleichzeitig als eine *Chance* für die Entwicklung einer „Kultur der Wertschätzung“ zu begreifen, die alle am Schulleben Beteiligten in gleichberechtigter und wertschätzender Weise in diese Schulentwicklungsprozesse miteinbezieht. Insofern können die aktuellen *Herausforderungen*, denen sich die Schulen der Gegenwart gegenübergestellt sehen, durchaus als *Chancen* verstanden werden, um *Einstellungen*, *Kompetenzen* und *Strukturen* von „Wertschätzung“ in der gelebten „Pädagogik“ nachhaltig zu verankern – und zwar sowohl im Rahmen von „Lehr-/Lernprozessen“ in der einzelnen Klasse bzw. Lerngruppe (*Mikroebene*) als auch im Kontext der „Schulkultur“ der Einzelschule als einer Gesamtorganisation (*Mesoebene*).

Im Rahmen des Schaubildes (Abb. 2), das die „Vision“ der Schule als einer „wertschätzenden Organisation“ – und zugleich das Gesamtkonzept der vorliegenden Studie – in komprimierter Form wiedergibt, stehen die „*Herausforderungen für die Schulen der Gegenwart*“ etwas *außerhalb* des „Hauses der Wertschätzung“, da sie gewissermaßen „von außen“ an die heutigen Schulen herangetragen werden bzw. auf diese zukommen. Dennoch sind die „Herausforderungen“ durch graphische *Pfeile*, die von allen Seiten aus zu ihnen hinführen und von ihnen ausgehen, aufs Engste mit den „Grundlagen“, den „Leitideen“, den „Säulen“, den „Aspekten“ und den „Dimensionen“ einer „wertschätzenden Schule“ verbunden. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass einerseits die Elemente einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in engem Bezug zu den „Herausforderungen der Gegenwart“ entwickelt wurden – und gleichsam als eine Art „Antwort“ auf diese verstanden werden können. Andererseits ist davon auszugehen, dass Schulen, die eine „Kultur der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne praktizieren und realisieren, einen wichtigen *Beitrag* dazu leisten können, die pädagogischen, gesellschaftlichen

und globalen „Herausforderungen“ der Gegenwart in angemessener Weise zu bewältigen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass dies jede Einzelschule auf ihre individuelle und situativ angemessene Art und Weise tun sollte, wobei die hier vorgestellte „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ durchaus als Anregung oder Inspiration für einen ganz *eigenen* „Entwurf“ einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ dienen kann. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die „Herausforderungen“ für die Schulen der Gegenwart in enger Wechselbeziehung zu den „Chancen“ stehen, welche die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen umfassenden Sinne für heutige Schulen in sich birgt und eröffnen kann.

Signaturen von Nicht-Wertschätzung an Schulen der Gegenwart

Auch die im Rahmen der vorliegenden Studie identifizierten „*Signaturen von Nicht-Wertschätzung*“ an Schulen der Gegenwart stehen in der o. g. Abbildung 2 etwas *außerhalb* des „Hauses“, das die Grundelemente einer „Pädagogik der Wertschätzung“ veranschaulicht. Damit soll verdeutlicht werden, dass auch die vielfältigen Aspekte von „Nicht-Wertschätzung“, die an heutigen Schulen erkennbar sind, in direkter Beziehung zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ stehen – und bei dem „Gesamtbild“ einer „wertschätzenden Schule“ nicht aus den Augen verloren werden sollten. Diese „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“, die zum Teil von der *Makroebene* des Bildungssystems aus in Form von Schulgesetzen, Erlassen oder Verwaltungsvorschriften auf die Einzelschulen zukommen, aber auch durch *gesamtgesellschaftliche* Entwicklungen in die Schulen hineingetragen oder durch die in der Schule arbeitenden pädagogischen Akteur/innen *selbst* verursacht werden, können als ein wichtiger *Motor* verstanden werden, um schulische Prozesse, Strukturen und Gestaltungen in Richtung auf eine „Pädagogik der Wertschätzung“ hin zu verändern. Zwar stoßen hier die Bemühungen der Einzelschulen bisweilen an äußere Grenzen (z. B. was die Vorschriften zur Notengebung, zur Versetzungsordnung oder zum Auswahlverfahren für die weiterführenden Schulen betrifft), doch kann die Auseinandersetzung mit *erlebter struktureller* oder *personeller* „Nicht-Wertschätzung“ auch als *Chance* verstanden werden, in bewusster Abgrenzung gegenüber den „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ die Schulen der Gegenwart zu Orten einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ weiterzuentwickeln. Solche „Schulen der Wertschätzung“ können im günstigen Fall dazu beitragen, die noch immer verbreitete „Nicht-Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrpersonen, von Schulleitungen, von weiterem schulischem Personal sowie von Eltern zu *überwinden* – und sie durch Strukturen und Prozesse der „Wertschätzung“, der „Anerkennung“ und der „Achtung“ zu ersetzen.

Im Rahmen einer *schulkritischen* Analyse wurden „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“, wie sie sich an heutigen Schulen zeigen, differenziert herausgearbeitet und ausführlich beschrieben (Kap. 4.1.4). Als inhaltliche Kriterien zur Identifikation von „Nicht-Wertschätzung“ an Schulen dienten die im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelten „*Grundlagen*“ und „*Leitideen*“ einer „Pädagogik der

Wertschätzung“, die bestimmten Aspekten heutiger Schulwirklichkeit *kontrastiv* gegenübergestellt wurden. Innerhalb der hierfür konzipierten Systematik wurde zunächst hinsichtlich der *Personengruppen*, die ggf. von Nicht-Wertschätzung im schulischen Kontext betroffen sind, die Gruppe der „Schüler/innen“ von derjenigen der „Lehrpersonen“ unterschieden. In Bezug auf die *Ausprägungsarten* von Nicht-Wertschätzung, denen die o. g. Personengruppen in den Schulen der Gegenwart u. U. ausgesetzt sind, wurde unterschieden zwischen „strukturellen“ und „personalen“ Formen von Nicht-Wertschätzung. Daraus ließ sich ein mehrdimensionales „Bild“ entwickeln, das vielfältige Aspekte und Modi von „Nicht-Wertschätzung“ in Schulen der Gegenwart strukturiert aufzeigt und komprimiert zusammenfasst.

Der Vollständigkeit halber seien die wichtigsten „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ hier nochmals abschließend in Kurzform wiedergegeben. Auf der *ersten* Ebene geht es um die „Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen. Im Bereich der „strukturellen Nicht-Wertschätzung“ in Schulen lassen sich hierbei folgende Aspekte nennen: 1. Nicht-Wertschätzung durch frühe Selektion und Aussonderung; 2. Nicht-Wertschätzung durch Lernen unter Leistungsdruck; 3. Nicht-Wertschätzung durch Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten; 4. Nicht-Wertschätzung durch frühe Ausbildung extrinsischer Lernmotivation; 5. Nicht-Wertschätzung durch angstinduzierende schulische Praktiken; 6. Nicht-Wertschätzung durch Rivalitäts- und Konkurrenzdruck; 7. Nicht-Wertschätzung durch systembedingte Produktion von Bildungsverlierern; 8. Nicht-Wertschätzung durch einseitige Dominanz kognitiven Lernens; 9. Nicht-Wertschätzung durch Vernachlässigung vielfältiger, motivierender und kreativer Lernangebote; und 10. Nicht-Wertschätzung durch Vernachlässigung sozialer und demokratischer Erfahrungsräume. Im Bereich der „personalen Nicht-Wertschätzung“ von Schüler/innen sind folgende „Signaturen“ erkennbar: 1. Nicht-Wertschätzung durch fehlende Lehrerkompetenz bei Aufbau pädagogischer Beziehungen; 2. Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Achtsamkeit und Empathie; 3. Nicht-Wertschätzung durch fehlende Authentizität und Vertrauenswürdigkeit; 4. Nicht-Wertschätzung durch mangelnde pädagogische Leitungskompetenz; 5. Nicht-Wertschätzung durch einen autoritären Erziehungsstil; 6. Nicht-Wertschätzung durch Duldung oder Ausübung von Gewalt; 7. Nicht-Wertschätzung durch Missachtung kindlicher Bedürfnisse; 8. Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Anerkennung von Identität und Individualität; 9. Nicht-Wertschätzung durch Missachtung von Freiheit und Selbstbestimmung; und 10. Nicht-Wertschätzung durch unangemessene Strenge und fehlenden Humor. Vor dem Hintergrund der Leitideen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ sind die o. g. „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ als pädagogische „Missstände“ an Schulen der Gegenwart zu deuten, die einer deutlichen Wahrnehmung, einer gründlichen Reflexion und einer grundlegenden Veränderung bedürfen.

Auf der *zweiten* Ebene kommt die „Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen“ an heutigen Schulen in den Blick, die ebenfalls ein bis in die Gegenwart verbreitetes Phänomen darstellt. Hinsichtlich der „strukturellen Nicht-Wertschätzung“ von Lehrpersonen lassen sich folgende „Signaturen“ ausmachen: 1. Nicht-Wertschätzung durch fehlende Unterstützungssysteme für Lehrpersonen; 2. Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen durch Überbürdung mit neuen Aufgaben; 3. Nicht-

Wertschätzung durch mangelnden Gesundheitsschutz für Lehrpersonen; 4. Nicht-Wertschätzung durch strukturell bedingte Belastungs- und Stressfaktoren; und 5. Nicht-Wertschätzung durch mangelnde finanzielle Anerkennung bestimmter Lehrergruppen. Im Bereich der „*personalen* Nicht- Wertschätzung“ von Lehrpersonen lassen sich folgende Aspekte identifizieren: 1. Nicht-Wertschätzung durch unzureichend implementierte ministerielle Erlasse und Verwaltungsvorschriften „von oben“ unter gleichzeitiger Vernachlässigung der Schulentwicklung „von der Basis“ her; 2. Nicht-Wertschätzung durch die Schulverwaltung; 3. Nicht-Wertschätzung durch die Schulleitung; 4. Nicht-Wertschätzung durch Eltern und Erziehungsberechtigte; und 5. Nicht-Wertschätzung durch Gesellschaft und Medienöffentlichkeit. So erscheint die Forderung berechtigt, dass auch *Lehrpersonen* in unserer Gesellschaft insgesamt eine größere „Wertschätzung“ entgegenzubringen ist, da diese Berufsgruppe eine gesamtgesellschaftlich wichtige und herausfordernde Arbeit leistet.

Abschließend sei mit Blick auf die hier skizzierten „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ an Schulen der Gegenwart nochmals darauf hingewiesen, dass nicht *alle* Formen von Nicht-Wertschätzung an *jeder* Schule in gleicher Weise und in demselben Maße vorkommen. Dennoch ist davon auszugehen, dass zumindest *einige* der oben angeführten Formen mangelnder Wertschätzung in nicht wenigen Schulen der Gegenwart auch heute noch eine Rolle spielen, was empirische Studien eindeutig belegen. Es ist evident, dass solche „Signaturen von Missachtung“ der Persönlichkeit, der Bedürfnisse und der Rechte von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrpersonen eine „Pädagogik der Wertschätzung“ wo nicht konterkarieren, so doch zumindest nicht fördern oder unterstützen. Insofern muss ein *achtsames* Wahrnehmen und Benennen von Prozessen, Strukturen und Verhaltensweisen an Schulen, die offensichtlich „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ tragen, jeder Schulentwicklung vorausgehen, die sich der Vision einer „wertschätzenden Schule“ verpflichtet weiß.

Zum Gesamtkonzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule

Schaut man nochmals abschließend auf das gesamte „Bild“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule, wie es im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurde, so bleibt festzuhalten, dass sich dieses aus zentralen „Grundelementen“ zusammensetzt, die zueinander in einer lebendigen, wechselseitigen Beziehung stehen. Die „Prozesse“, die mit der multilateralen Bezogenheit der „Einzelelemente“ verbunden sind, werden in der oben vorgestellten Abbildung 2 durch *Pfeile* dargestellt, die in unterschiedliche Richtungen weisen. Aufbauend auf den historischen und systematischen „Grundlagen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erhebt sich das „Haus der Wertschätzung“, welches das exemplarische *Modell* einer „wertschätzenden Schule“ verkörpert. Dieses „Haus“ steht wiederum auf einem zweifachen „Fundament“, das mit den darin enthaltenen „Dimensionen von Wertschätzungscompetenz“ und den „Aspekten pädagogischer Wertschätzungskunst“ eine

notwendige und stabile „Basis“ für eine „wertschätzende Schule“ bildet. Die „Säulen“ der „Schule als einer wertschätzenden Organisation“ stehen im *Mittelpunkt* des „Hauses der Wertschätzung“; sie bilden gleichsam die tragenden Elemente, die einer „wertschätzenden Schule“ Substanz und Stabilität verleihen. Im obersten „Stockwerk“ des „Hauses der Wertschätzung“ sind die „Leitideen einer Pädagogik der Wertschätzung“ verortet, die gleichsam das gesamte „Gebäude“ *ideell* durchdringen – und die leitmotivisch auf allen Gestaltungsebenen wirksam werden. Im „Dach“ des „Hauses der Wertschätzung“ ist die „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“ angesiedelt, die als zentrales „Leitbild“ *über* allen Einzelementen steht, welche zur Verwirklichung der „Schule als einer wertschätzenden Organisation“ beitragen sollen. Somit gestaltet und verwirklicht sich die „wertschätzende Schule“ in der wechselseitigen Verbundenheit und Bezogenheit ihrer „Einzelemente“ und „Prozesse“ – und ist nur als ein „Gesamtbild“ mit allen darin enthaltenen *Grundlagen, Leitideen, Aspekten, Säulen* und *Dimensionen* angemessen zu verstehen.

Die „wertschätzende Schule“ befindet sich im Rahmen des vorgestellten Modells grundsätzlich in einem Spannungsfeld zwischen den pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen „Herausforderungen“ *einerseits*, denen sich die Schule der Gegenwart gleichsam von *außen* gegenübergestellt sieht – und den „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ *andererseits*, die in unserem Bildungswesen bis heute vorzufinden sind. Auf beides muss eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ in angemessener Weise reagieren. Eine „wertschätzende Schule“ „schwebt“ somit nicht quasi in einem „luftleeren Raum“; sie entwickelt und gestaltet sich vielmehr in unmittelbarem *Bezug* und in direkter *Auseinandersetzung* mit den aktuellen pädagogischen, gesellschaftlichen und globalen „Herausforderungen“, aber auch mit den „Signaturen“ von Nicht-Wertschätzung im heutigen Bildungswesen, denen sich die Schule der Gegenwart gegenübergestellt sieht – und auf die sie *zeitgemäße* Antworten und Gestaltungsmöglichkeiten finden muss. Die im Rahmen der vorliegenden Studie vorgestellte „Vision“ einer „wertschätzenden Schule“, an der eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier entfalteten ganzheitlichen, mehrdimensionalen und umfassenden Sinne praktiziert wird, zeigt *Möglichkeiten* auf, wie dies gelingen kann. Insofern kann eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus als eine *Chance* für die Schule der Gegenwart betrachtet werden.

5 Rückblick und Ausblick

In diesem abschließenden Kapitel soll nun in einem *Rückblick und Ausblick* ein Gesamtresümee der Studie gezogen werden, das auf der bereits erfolgten zusammenfassenden Darstellung am Ende des vorangegangenen Kapitels aufbaut (vgl. Kap. 4.3.2 und Kap. 4.3.3). Dabei soll der Ertrag der Untersuchung nochmals unter drei Perspektiven beleuchtet werden: 1. Kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier entwickelten Sinne als eine „Chance für die Schule der Gegenwart“ verstanden werden – und wenn ja, inwiefern? Hierbei soll diese bereits im *Titel* der Arbeit formulierte Frage in einem *Rückblick* einer abschließenden kritischen Prüfung unterzogen werden. Dabei wird es insbesondere darum gehen, den pädagogischen, gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen unserer Zeit das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ resümierend gegenüberzustellen – und es in seiner möglichen Relevanz angesichts der vielfach von „Nicht-Wertschätzung“ geprägten „Signaturen unserer Zeit“ zu verorten. Schließlich sollen „Gelingensbedingungen“ für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ formuliert werden, die deren Realisierung in den „Schulen der Gegenwart“ erst ermöglichen (Kap. 5.1). – 2. Kann eine „Kultur der Wertschätzung“ grundsätzlich als „Leitbild für die Schulentwicklung“ auf unterschiedlichen Ebenen dienen – und wie lässt sich ein solches „Leitbild“ ethisch begründen? Dabei soll zunächst geklärt werden, was unter einer „Kultur der Wertschätzung“ verstanden werden kann und inwiefern dieser Terminus eine Erweiterung des Begriffs der „Pädagogik der Wertschätzung“ im engeren Sinne darstellt. In einem weiteren Schritt wird dann zu fragen sein, welche Konsequenzen sich aus der Etablierung eines solchen ethischen „Leitbildes“ für die unterschiedlichen Gestaltungsebenen des Schul- und Bildungswesens ergeben. Am Ende dieses *Ausblicks* sollen schließlich weiterführende Forschungsperspektiven thematisiert werden, die sich aus den bisherigen Ausführungen entwickeln bzw. ableiten lassen (Kap. 5.2). – 3. Wie sind abschließend die „Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der „Schule der Gegenwart“ einzuschätzen – und wo liegen ggf. ihre „Grenzen“? Zur Prüfung dieser Frage erscheint es sinnvoll, zunächst noch einmal mögliche *Wege* zur „Implementation“ einer „Wertschätzungspädagogik“ in den Blick zu nehmen, wie sie sich auf unterschiedlichen Ebenen des Schulwesens zeigen. Auf der Grundlage dieser Überlegungen sollen dann „Möglichkeiten und Grenzen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nochmals abschließend ausgelotet werden. Mit diesem *Resümee* soll die Studie zu den „Grundlagen und Möglichkeiten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der „Schule der Gegenwart“ enden (Kap. 5.3).

5.1 Pädagogik der Wertschätzung – eine Chance für die Schule der Gegenwart?

„Eine Zunahme von Wertschätzung in unseren Organisationen wird nicht nur für diese von Nutzen sein, sie muss auch vielfältige positive Früchte für unsere Gesellschaft tragen.“

Thomas Keller/Roswitha Schug¹

In diesem ersten Teil des Schlusskapitels soll also abschließend der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne „eine Chance für die Schule der Gegenwart“ darstellt. Um diese Frage im Kontext der vorliegenden Studie angemessen beantworten zu können, soll nun in einer Art *Rückblick* nochmals auf die wichtigsten pädagogischen *Herausforderungen* Bezug genommen werden, denen sich die Schulen der Gegenwart gegenübergestellt sehen – und die bereits in Kap. 4.1 ausführlich dargelegt und erörtert wurden. Sodann soll für jede dieser Herausforderungen nochmals gesondert geprüft werden, ob und inwiefern eine „Wertschätzungspädagogik“, wie sie insbesondere in Kap. 4.2 dieser Studie entwickelt und konzipiert wurde, eine angemessene und zeitgemäße „Antwort“ auf die aktuellen pädagogischen, gesellschaftlichen und globalen „Herausforderungen“ sein kann. In einem weiteren Schritt soll dann gefragt werden, welche *strukturellen* und *personalen* Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit eine „Pädagogik der Wertschätzung“ an einer Schule realisiert werden kann. So sollen schließlich *Gelingsbedingungen* formuliert werden, die dazu beitragen, dass die *Chancen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart auch tatsächlich angemessen genutzt werden können. Auf dieser Grundlage soll dann ein abschließendes *Resümee* hinsichtlich der bereits im *Titel* der vorliegenden Studie gestellten Frage nach den „Chancen“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ für die „Schule der Gegenwart“ gezogen werden.

Chancen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen

Auf der Grundlage einer differenzierten Analyse aktueller bildungspolitischer Entwicklungen auf internationaler und nationaler Ebene wurden in Kapitel 4.1 „Themenfelder“ identifiziert und charakterisiert, in denen sich die zentralen *pädagogischen, bildungspolitischen, gesellschaftlichen* und *globalen* Herausforderungen widerspiegeln, welchen sich die Schulen der Gegenwart gegenübergestellt sehen. Diese „Themenfelder“, die stellvertretend für die aktuellen *Herausforderungen* an heutigen Schulen stehen, seien im Folgenden nochmals rückblickend wiedergege-

1 KELLER/SCHUG (2004), in: DEISSLER, Klaus/GERGEN, Kenneth (Hg.) (2004): Die Wertschätzende Organisation; Bielefeld: transcript; S. 83.

ben. Dabei sollen jeweils die *Chancen*, die sich in diesem Zusammenhang aus der Realisierung einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ ergeben, dezidiert herausgearbeitet und explizit benannt werden.

Inklusive Bildung/Individuelle Förderung

„Inklusive Bildung“ und das damit untrennbar verbundene Postulat kompetenter „individueller Förderung“ zählen wohl zu den unmittelbarsten und drängendsten pädagogischen Herausforderungen, denen sich die Schulen der Gegenwart gegenübergestellt sehen. Die inklusive Beschulung und der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Begabungen, Potenzialen, Beeinträchtigungen und Förderbedarfen verlangt von heutigen Lehr- und Erziehungspersonen ein hohes Maß an diagnostischer Kompetenz, didaktischer Flexibilität, koordinativer Führung und pädagogischem Takt. Die Entwicklung wertschätzender Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrpersonen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit stark differierenden *mental*en, *physischen*, *psychischen* und *sozialen* Lernvoraussetzungen stellt hierbei eine unverzichtbare Grundvoraussetzung dar, um die „inklusive“ Herausforderungen in den Schulen der Gegenwart angemessen bewältigen zu können. Aber auch ein wertschätzender Umgang der Schüler/innen untereinander – gerade auch in sehr leistungsheterogenen Klassen – zählt zu den *notwendigen* Bedingungen, damit „inklusive Bildung“ gelingen kann. Insofern ist es wohl angemessen, in der Realisierung einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ eine wichtige *Chance* zu sehen, die Herausforderungen der „inklusive Bildung“ und der „individuellen Förderung“ *aller* Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen, Begabungen und Förderbedarfen – in den Schulen der Gegenwart in achtsamer, kompetenter und alle Schüler/innen bedingungslos wertschätzender Weise zu bewältigen.

Migration und Integration/Inter- bzw. Transkulturelle Bildung

Eine weitere zentrale Herausforderung für die Schulen der Gegenwart sind zweifellos die Themen „Migration und Integration“ sowie „Inter- bzw. Transkulturelle Bildung“, die als gesamtgesellschaftliche Aufgaben und als globale Phänomene unmittelbar in die Schulwirklichkeit hineinwirken. Hierbei sind alle pädagogischen Akteur/innen zu einem verantwortungsvollen und wertschätzenden Umgang mit kultureller „Vielfalt“ im Schulalltag aufgefordert. Auch hier ist davon auszugehen, dass eine „wertschätzende Haltung“ von Lehrpersonen gegenüber jungen Menschen mit unterschiedlichem *nationalem*, *ethnischem*, *kulturellem*, *weltanschaulichem* und *religiösem* Hintergrund eine unabdingbare *Voraussetzung* dafür ist, dass die „Integration“ bzw. „Inklusion“ von Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund in unsere westliche Gesellschaft gelingen kann. Aber auch die Entwicklung von „Toleranz“, „Akzeptanz“ und „Wertschätzung“ gegenüber nationaler, ethnischer, kultureller, weltanschaulicher und religiöser *Vielfalt* durch die Schüler/innen *selbst* muss als eine zentrale pädagogische Herausforderung unserer Zeit verstanden werden, die im Sinne der Anbahnung eines

friedlichen Miteinanders von Menschen aus unterschiedlichen „Kulturen“ in unserer multi- bzw. transkulturellen Gesellschaft von herausragender Bedeutung ist. In Anbetracht der eingangs geschilderten Phänomene der „gruppenbezogen Menschenfeindlichkeit“, der „feindseligen Zustände“ und des zunehmenden „Auseinanderdriftens gesellschaftlicher Leitbilder“ (vgl. Kap. 1.1) in unserer postmodernen Welt bietet eine Pädagogik, welche die „Wertschätzung von Vielfalt“ bewusst zu einem ihrer „Leitziele“ erklärt, nicht nur die *Chance* von sozialer Stabilisierung und gesellschaftlicher Befriedung, sondern kann im Sinne einer pädagogischen „Leitorientierung“ in den herausfordernden, ja bisweilen „stürmischen“ schulischen Wirklichkeiten der Gegenwart quasi als ein „Kompass“ dienen, der den alltäglichen Bemühungen der pädagogischen Akteur/innen Richtung und Ziel geben kann. Auch hierin liegt m. E. eine nicht zu unterschätzende *Chance*, die eine „Pädagogik der Wertschätzung“ für die „Schule der Gegenwart“ mit sich bringt.

Demokratieerziehung/Menschenrechtsbildung

Es wurde bereits eingangs darauf hingewiesen, dass die Vermittlung und die Förderung von „Demokratiekompetenz“ bei der nachwachsenden Generation eine herausragende pädagogische und gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Gegenwart darstellt, die in Zeiten der *Bedrohung* von „Demokratie“ als einer offenen Gesellschaftsform und einer verfassungsrechtlich verankerten Regierungsform durch extremistische, fremdenfeindliche oder gewaltaffine Gruppierungen, Ideologien und Parteien eine besondere Aktualität und Brisanz erfährt. Auch „Demokratieerziehung“ bzw. „Demokratiebildung“ sind ohne die Ausbildung einer wertschätzenden Haltung gegenüber *allen* in einer Gesellschaft lebenden Personen und Personengruppen schlechterdings nicht möglich. Nur in der Anerkennung der unveräußerlichen „Menschenrechte“ und in der Beachtung der demokratischen Beteiligungsrechte *aller* Mitglieder einer Gemeinschaft, deren umfassende „Wertschätzung“ bereits in den Schulen erlebt, praktiziert und erlernt werden kann, wird es möglich sein, den aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen angemessen zu begegnen. Eine kinder- und menschenrechtsbasierte „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie im Rahmen dieser Studie entwickelt wurde, stellt somit eine wichtige *Chance* dar, den Schüler/innen der Gegenwart nicht nur die Grundprinzipien einer parlamentarischen „Demokratie“ anschaulich, partizipativ und nachhaltig erfahrbar werden zu lassen, sondern darüber hinaus zugleich einen grundlegenden Beitrag zum Erhalt unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaftsordnung zu leisten. Last but not least bieten sich in diesem Zusammenhang unverzichtbare *Chancen* für eine umfassende „Kinder- und Menschenrechtsbildung“ in der Schule, die den Fokus auf die *menschenrechtliche* Dimension von „Achtung“ und „Wertschätzung“ hin erweitert.

Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globale Bildung

Die enge Verbindung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ mit der „Achtung“ und dem „Respekt“ vor den natürlichen Lebensgrundlagen des Ökosystems „Erde“

wurde im Rahmen der vorliegenden Studie ausführlich herausgearbeitet (vgl. Kap. 2.4.2; Kap. 4.1). Im Zuge der in der „UNESCO Bildungsagenda 2030“ hoch priorisierten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ stehen Bildungs- und Erziehungsziele, die mit einem ökologisch nachhaltigen Lebensstil und mit einer global gerechten Wirtschaftsweise in unmittelbarer Beziehung stehen, gleichsam an oberster Stelle. „Wertschätzung“ bezieht sich hier also nicht nur auf die *soziale* Dimension des Menschseins, sondern auch auf die *ökologische* Dimension des Natur- und Umweltschutzes. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ zur Förderung der Achtung von Bedürfnissen und Lebensmöglichkeiten *künftiger* Generationen wird hier zum Schlüssel für eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die den Blick von der sozialen über die ökologische bis hin zur globalen Perspektive weitet. Hier bietet eine zeitgemäße „Wertschätzungspädagogik“ zweifellos wichtige *Chancen*, die Bereitschaft junger Menschen zum Engagement für ökologische Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit zu stärken. Dabei kann sich der Fokus von der sozialen „Wertschätzung“ im Nahbereich der Schule in altersgemäßer Weise erweitern auf die großen Fragen der ökologischen Nachhaltigkeit und der globalen Solidarität in der „Einen Welt“ – eine *Chance*, die das Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier vorgestellten Sinne durchaus in sich birgt – und die für die Zukunft der Erde und der Menschheit relevant ist.

Geschlechtergerechte und gendersensible Bildung

Auch eine „geschlechtergerechte“ und „gendersensible Bildung“ gehört zweifellos zu den aktuellen Herausforderungen einer zeitgemäßen Pädagogik, der sich die Schule der Gegenwart zu stellen hat. Hierbei geht es zunächst darum, geschlechterbedingte Benachteiligungen zu überwinden und eine Gleichstellung von Mädchen und Jungen sowie von Frauen und Männern auf allen Ebenen des Bildungswesens zu erreichen. Eine umfassende „Wertschätzung“ von Mädchen und Frauen im Bildungsbereich beinhaltet etwa die Beseitigung von Barrieren und Benachteiligungen bei der Schullaufbahn- und Berufswahlentscheidung, aber auch eine Geschlechter-Parität bei der Besetzung von Funktions- und Leitungsstellen auf allen Verantwortungsebenen im Bildungsbereich. Zum anderen spielt hier eine umfassende „Gender-Kompetenz“ eine Rolle, die einen sensiblen und gerechten Umgang mit allen Varianten von „Geschlechtsidentität“ fördert – auch wenn diese nicht in das gängige Schema der binären „Genderkonstruktion“ passen. Auch hierbei geht es also ausdrücklich um eine „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ von Diversität im Bereich der Geschlechtsidentität, die allen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung – etwa von Menschen mit Trans*- oder Inter*-Identität – im Raum der Schule eine klare Absage erteilt. Somit kann die „Wertschätzung“ und Gleichstellung von Menschen aller Geschlechter und Genderidentitäten als Aufgabe einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ betrachtet werden, zu der letztere in den Schulen der Gegenwart einen wichtigen Beitrag leisten kann. Insofern liegen auch in diesem Bereich bedeutsame *Chancen* einer zeitgemäßen Pädagogik, welche die umfassende „Wertschätzung“ und „Anerkennung“ *aller* Menschen im Umfeld „Schule“ – unabhängig von ihrer Geschlechtsidentität oder von ihrer sexuellen Orientierung – als eine zentrale Aufgabe versteht.

Prävention von sexuellem Missbrauch und Gewalt

Die Missbrauchsskandale an Schulen, Internaten und anderen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die seit der Jahrtausendwende verstärkt aufgedeckt wurden, haben in erschütternder Weise zu Tage gefördert, dass Kinder und Jugendliche auch heute noch in hohem Maße gefährdet sind, Opfer von sexualisierter Gewalt durch pädagogische Akteure zu werden – auch im Umfeld von Schulen. Angesichts dieser immer noch aktuellen Herausforderung sind alle Bildungseinrichtungen aufgefordert, umfassende „Präventionsprogramme“ zur Vorbeugung von Missbrauch und Gewalt anzuwenden, aber auch eine „Kultur der Hinschauens“ und eine erhöhte „Sensibilität“ gegenüber sexuellen Übergriffen im Raum der Schule und im häuslichen Umfeld von Schüler/innen zu etablieren. Nicht nur die rückhaltlose Aufklärung von „Fällen“ sexuellen Kindesmissbrauchs, sondern auch die systematische Einrichtung von Beschwerde- und Anlaufstellen für Betroffene können dazu beitragen, dass Schule als ein „gewaltfreier“ und „sicherer Ort“ erlebt werden kann, der frei ist von gewaltförmigem pädagogischem Vertrauens- und Machtmissbrauch durch Lehr- und Erziehungspersonen. Doch auch die Prävention von nicht-sexualisierter „Gewalt“ an Schulen – wird diese nun durch Mitschüler/innen oder durch Lehrpersonen ausgeübt – bedarf in den Schulen der Gegenwart besonderer Aufmerksamkeit und Beachtung. Hierbei sind *alle* Formen von „Gewalt“ grundlegend zu ächten – seien diese nun verbaler oder non-verbaler Art. Eine umfassende „Wertschätzung“ und „Achtung“ von Kindern und Jugendlichen in ihrer „Würde“ und in ihrer physischen und psychischen „Integrität“ kann nur dann gelingen, wenn an den Schulen präventive Strukturen etabliert sind, die dazu beitragen, nicht-wertschätzendes oder gewaltförmiges Verhalten von Lehrpersonen oder von Schüler/innen aufmerksam wahrzunehmen, unmittelbar zu sanktionieren und öffentlich zur „Anzeige“ zu bringen. Hier bietet eine „Pädagogik der Wertschätzung“, die sich konsequent einer gewaltfreien „Erziehung und Bildung“ junger Menschen verpflichtet sieht, zentral wichtige *Chancen*, die angesichts der anhaltenden Bedrohung von Kindern und Jugendlichen durch sexuellen Missbrauch und andere Formen von Gewalt – auch in Bildungseinrichtungen – von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind.

Gesundheitsförderung und Suchtprävention

Auch im Bereich der „Gesundheitsförderung“ und der „Suchtprävention“ spielt die ganzheitliche „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen in den Schulen der Gegenwart eine wichtige Rolle. Angesichts steigender Zahlen von psychischen und psychosomatischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter (wie z. B. Depressionen, Essstörungen, Selbstverletzungen), aber auch der Zunahme von nicht stoffgebundenen Süchten, Abhängigkeitsverhalten und Suchtmittelmissbrauch (wie z. B. Computersucht, Medikamentenmissbrauch, Drogenabhängigkeit) bei Schüler/innen kommt diesem Themenbereich eine zentrale Bedeutung zu. Das Erlernen und die Einübung gesunder Lebens- und Ernährungsweisen, aber auch die Vermittlung einer „salutogenen“ Grundhaltung gehören zu den vorrangigen Aufgaben einer zeitgemäßen Pädagogik, die es als ihren Auftrag betrachtet, Kinder und Jugendliche

mit allen ihren *physischen, psychischen* und *sozialen* Grundbedürfnissen wertzuschätzen – und sie in allen Dimensionen ihrer Persönlichkeit umfassend zu achten und zu stärken. Doch auch die Gesundheitsförderung der immer noch stark von „Burnout“ betroffenen Berufsgruppe der Lehrer/innen sollte eine „salutogenetische Schule“ im Blick haben, was nicht nur die räumliche Gestaltung von Schulen, sondern auch deren zeitliche Strukturierung unmittelbar betrifft. So sind vielfältige „Bewegungsräume“ und „Entspannungszonen“, aber auch „Oasen der Stille“ und „Ruhezeiten“ im Schulalltag heute kein überflüssiger Luxus, sondern eine zeitbedingte Notwendigkeit. Immer geht es hierbei um die „Wertschätzung“ der „Gesundheit“ von Schüler/innen, aber auch von Lehrpersonen als eines hohen Gutes, das in den Schulen der Gegenwart noch nicht immer eine ausreichende Würdigung erfährt. Hier bietet eine „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ mit ihrer *ganzheitlichen* Sicht von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen gute *Chancen*, die Situation an den Schulen durch eine konsequent salutogenetische Gestaltung der Gesamtorganisation nachhaltig zu verbessern.

Lehrerbildung/Lehrerkompetenzen

Schließlich sei auch noch der Bereich der „Lehrerbildung“ und der „Lehrerkompetenzen“ als eine aktuelle Herausforderung benannt, die bei der Frage nach den *Chancen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ nicht unberücksichtigt bleiben soll. Es wurde bereits ausführlich darauf hingewiesen, dass eine Pädagogik, die von umfassender „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen geprägt ist, seitens der Lehr- und Erziehungspersonen besonderer „Kompetenzen“ bedarf, die nicht im Rahmen von „Schnellkursen“ zu erwerben sind, sondern in der Regel jahrelanger geduldiger Einübung in der Praxis bedürfen. Diese sollte von einem hohem Maß an nüchterner „Verhaltensanalyse“ und „Selbstkritik“ geprägt sein, aber auch von wertschätzender kollegialer „Rückmeldung“ und „Unterstützung“ begleitet werden. Nur so kann sich allmählich jene pädagogische „Kunst der Wertschätzung“ (vgl. Kap. 4.2.2) entfalten, deren Vielschichtigkeit in dem Begriff der „Wertschätzungskompetenz“, wie er im Rahmen der vorliegenden Studie vorgestellt wurde (vgl. Kap. 4.2.4), anschaulich dargestellt wurde. Das beste „Schulprogramm“ – auch wenn es noch so treffliche Aussagen zu einem von „Wertschätzung“ getragenen Umgang innerhalb der Schulgemeinschaft enthält – nützt Schüler/innen wenig, wenn Lehrpersonen nicht in der Lage sind, einen solchen schulinternen „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ in angemessener Weise umzusetzen. Insofern muss das Thema „Lehrerbildung“ und die Frage nach den darin zu vermittelnden „Lehrerkompetenzen“ als eine zentrale Herausforderung der Gegenwart betrachtet werden. Hier bietet der Ansatz der „Wertschätzungskompetenz“ m. E. eine besondere *Chance*, Lehrpersonen in zeitgemäßer Weise an ihre pädagogischen Aufgaben in einer inklusiven „Schule der Vielfalt“ heranzuführen – und sie in kompetenter Weise auf ihrem Entwicklungsweg in Richtung einer „wertschätzenden Lehrperson“ zu begleiten.

Wie bereits ausgeführt, sind die mit diesen *Themenfeldern* verbundenen Herausforderungen keineswegs *eindimensional*, sondern lassen sich nach unterschiedlichen

Gesichtspunkten weiter ausdifferenzieren (vgl. Kap. 4.1.5). So wurden im Rahmen der vorliegenden Studie *einstellungsbezogene* Herausforderungen von *kompetenzbezogenen* und *strukturellen* Herausforderungen unterschieden. Im Hinblick auf die Mehrdimensionalität der o. g. Herausforderungen lässt sich abschließend festhalten, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ auf allen Ebenen die *Chance* bietet, den Herausforderungen in zeitgemäßer und angemessener Weise zu begegnen: 1. auf der Ebene der *Einstellungen*, indem die Arbeit an einer „wertschätzenden Haltung“ auf Lehrer- und Schülerseite im Mittelpunkt jeglicher „Wertschätzungspädagogik“ steht; 2. auf der Ebene der *Kompetenzen*, indem die Ausbildung von „Wertschätzungskompetenz“ mit allen ihren Facetten zur Grundlage und zum Ziel einer „Pädagogik der Wertschätzung“ erhoben wird; und 3. auf der Ebene der *Strukturen*, indem die Forderung nach „Wertschätzung“ als Kriterium und Beurteilungsmaßstab für schulische Organisationsstrukturen und pädagogische Maßnahmen dienen kann, die auch heute noch vielfach „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ aufweisen (vgl. Kap. 4.1.4). Insofern ist davon auszugehen, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ durchaus als eine vielschichtige und umfassende *Chance* verstanden werden kann, den beachtlichen Herausforderungen, denen sich die „Schule der Gegenwart“ gegenübergestellt sieht, mit einer fundierten und zeitgemäßen pädagogischen „Antwort“ zu begegnen.

Gelingensbedingungen für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart

Wie bereits angekündigt, sollen nun abschließend nochmals „Gelingensbedingungen“ formuliert werden, die für eine „Wertschätzungspädagogik“ begünstigend und ermöglichend wirken, so dass die oben geschilderten *Chancen* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der „Schule der Gegenwart“ auch tatsächlich in vollem Umfang realisiert und genutzt werden können.²

Bei der nun folgenden Darstellung von „Gelingensbedingungen“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule soll zwischen „strukturellen“ und „*personalen*“ Bedingungen unterschieden werden, die in insgesamt zehn Punkten zusammengefasst werden. Dabei soll deutlich werden, dass die Realisierung der „strukturellen Gelingensbedingungen“ durchaus ein *Umdenken* in einigen zentralen Bereichen schulischer Bildung und Erziehung erforderlich machen, das heute noch nicht überall eingeleitet ist. So lassen sich die *strukturellen Gelingensbedingungen* für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ wie folgt beschreiben:

2 Allgemeine „Gelingensbedingungen“ für Schulentwicklung wurden etwa von ROLFF formuliert (2016, S. 134ff; 2011, S. 23ff), aber z. B. auch von LINDEMANN empirisch untersucht (2013, S. 63ff, S. 88ff).

1. Eine Abkehr von der frühen schulischen Selektion und Segregation, die der Idee einer inklusiven Bildung diametral entgegensteht, im Rahmen derer Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernentwicklungsständen und Lernbedürfnissen in individueller Weise und sanktionsfrei gefördert werden, ohne dass sie eine Ausgrenzung aus der Gemeinschaft aller Lernenden erfahren;
2. die Überwindung der konkurrenzorientierten Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten zugunsten individualisierender, differenzierender und ermutigender Formen von Lernstandsrückmeldungen, die dem jeweiligen Lernprozess unmittelbar förderlich sind und zu einer intrinsischen Lernmotivation seitens der Schüler/innen beitragen;
3. eine Eliminierung sämtlicher strukturell Angst induzierender, Druck erzeugender und gewaltförmiger Praktiken und Rituale aus dem pädagogischen Alltag an den Schulen der Gegenwart, die Raum schafft für angstfreie Lernprozesse, welche einer authentischen Motivation von Kindern und Jugendlichen entspringen und deren Lernfreude konsequent fördern und erhalten;
4. die Weiterentwicklung der einseitig kognitiven Lernkultur an unseren Schulen zugunsten vielfältiger Möglichkeiten ganzheitlich-kreativen Lernens, das Kinder und Jugendliche in der Vieldimensionalität ihres Seins anspricht und sie zu selbstgesteuerten Lernprozessen anregt, die einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung auf personaler, sozialer, emotionaler und mentaler Ebene dienen; und schließlich
5. eine umfassende Anerkennung und Förderung von Lehrpersonen im „System“ von Bildung und Schule, die sich in qualifizierten, selbst gewählten und personennahen Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, in einer deutlich verbesserten und entlasteten Arbeitssituation sowie in wirksamen professionellen Unterstützungssystemen vor Ort zeigt – wie z. B. in regelmäßigen und landesweit verfügbaren Supervisionsangeboten oder Fallbesprechungsgruppen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die *strukturellen Voraussetzungen* zur umfassenden Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart noch nicht überall in vollem Umfang gegeben sind. Dennoch kann sich jede Lehrperson und jede Schulleitung im Rahmen ihrer Möglichkeiten – auch unter den *gegebenen* Bedingungen – nach Kräften darum bemühen, zentrale Elemente einer „Wertschätzungspädagogik“, wie sie etwa in Kapitel 4.2 dieser Studie entfaltet wurde, in ihrem Bereich so umfassend wie möglich zu realisieren. Dies gilt unabhängig von der Schulart, von der Schulstufe, von der Schulform, vom Schultyp und von der Schulträgerschaft, da eine „Pädagogik der Wertschätzung“ grundsätzlich an *allen* Schulen verwirklicht werden kann. Die *Chancen* einer solchen Realisierung wurden bereits dargelegt; die *Grenzen* finden sich vor allem dort, wo die *strukturellen Gelingensbedingungen* noch nicht in ausreichendem Maße verwirklicht sind.

Doch auch *personale Gelingensbedingungen* spielen bei der Umsetzung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule der Gegenwart eine entscheidende Rolle. Diese Bedingungen sind zweifellos leichter veränderbar als die *strukturellen* Bedingungen, da sie weniger mit dem „System“ der Bildung verflochten sind, son-

dern stärker von den innerhalb des Systems handelnden „Personen“ abhängen. Hierbei lassen sich insbesondere folgende *personale Gelingensbedingungen* ausmachen, die nun in fünf weiteren Punkten dargestellt werden sollen:

6. Eine kompetente organisationsbezogene „Führung“ durch die Schulleitung und/oder ein Schulentwicklungsteam, das die Kompetenzen besitzt, die Schule personell, ideell und strukturell so „aufzustellen“, dass ein Klima des gegenseitigen Vertrauens herrscht, in dem sich alle Beteiligten wahrgenommen fühlen und in dem die „Stimme“ und das „Engagement“ jedes und jeder Einzelnen bei der gemeinsamen Gestaltung der Schule zählt;
7. die Begeisterung und das Eintreten aller am Schulleben Beteiligten für eine gemeinsame „Vision“ von Schule, an der sich alle unterrichtlichen und organisationalen Einzelmaßnahmen orientieren können, die den schulischen Alltag prägen – und die dem pädagogischen Handeln der verantwortlichen Akteur/innen Richtung, Kraft, Konsistenz, Sinn und Ziel gibt;
8. die Bereitschaft der schulischen Akteur/innen – insbesondere der Lehrpersonen – zu einem hohen Maß an Partizipation an allen die Schule als Ganzes betreffenden Angelegenheiten, die sich in dem beständigen Ringen um konsensual gefundene Entscheidungen ausdrückt, welche die Grundlage des gesamten schulischen Miteinanders auf allen Gestaltungsebenen bilden;
9. eine ausgeprägte Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten, die dem pädagogischen „Einzelgängertum“ eine klare Absage erteilt und allen Formen von Zusammenarbeit in „Tandems“, „Teams“, „Kleingruppen“ und „Großgruppen“ gegenüber offen ist, wobei auch multiprofessionelle Teams, Elternteams und Schülerteams an der Schule ihren festen Ort haben sollten; und schließlich
10. die lebenslange Bereitschaft zu professioneller Fortbildung und persönlicher Weiterentwicklung seitens der Lehr- und Erziehungspersonen, die nicht bei einem rein *theoretischen* „Wissen“ über allgemeine pädagogische Zusammenhänge stehen bleibt, sondern kontinuierlich die *konkrete* eigene und individuelle „Persönlichkeitsentwicklung“ in den Blick nimmt, um sie im Rahmen einer professionellen „Selbstreflexion“ und beständigen „Selbstenwicklung“ sowie einer konstruktiven kollegialen „Rückmeldekultur“ aktiv zu fördern und stetig voranzubringen.

Es liegt auf der Hand, dass diese *personalen* Handlungs- und Entwicklungsbereitschaften weder „verordnet“ noch strukturell „aufoktroziert“ werden können, sondern in hohem Maße von der Konstitution und der Motivation der einzelnen schulischen Akteur/innen abhängig sind. Dennoch können alle am Schulleben beteiligten Personen in den „Schulen der Gegenwart“ auf ihre Weise einen Beitrag dazu leisten, dass eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier explizierten Sinne gelingen kann. Insofern liegen in diesem Bereich große *Chancen*, die Anliegen einer „wertschätzenden Pädagogik“ durch persönliches Engagement und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen wirksam und nachhaltig umzusetzen.

Abschließend lässt sich Folgendes festhalten: Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ als ein Erfordernis unserer Zeit kann nur gelingen, wenn die komplexen pädagogischen, gesellschaftlichen und globalen Herausforderungen der Gegenwart wahrgenommen, (an)erkannt und explizit benannt werden. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich, zeitgemäße pädagogische „Antworten“ zu finden, welche die *Chancen* für die „Schule der Gegenwart“ nutzen, die in den unübersehbaren Herausforderungen am Beginn des 21. Jahrhunderts liegen. Neue gesellschaftliche Situationen erfordern neue pädagogische Ansätze, damit die „Schulen der Gegenwart“ zu Orten werden können, an denen Kinder und Jugendliche nicht nur angstfrei, selbstbestimmt und nachhaltig lernen können, sondern sich zugleich in angemessener Weise auf die Herausforderungen vorbereiten können, welche die globale Zukunft für sie bereit hält. Wenn das hier vorgestellte Konzept einer „Pädagogik der Wertschätzung“ dazu einen Beitrag leisten kann, so hat es seinen Sinn nicht verfehlt. Die mit diesem pädagogischen Ansatz verbundenen *Chancen* werden jedoch nur dann ihre Wirkung entfalten können, wenn sie in den Schulen der Gegenwart *ideell* gefördert, *strukturell* unterstützt und *personell* aktiv ergriffen werden. Angesichts gewisser Beharrungstendenzen in Teilen des deutschen Schulwesens – etwa was die Perpetuierung der frühen Selektion, die Beibehaltung der pädagogisch fragwürdigen Ziffernnoten oder das Festhalten an einer einseitig kognitiven und kompetitiven Leistungsideologie betrifft – kann eine den jungen Menschen in der Vieldimensionalität seiner individuellen Persönlichkeit „wertschätzende Pädagogik“ heute umso mehr als eine *Chance* verstanden werden, bestimmten restriktiven Strömungen eine „lebendige Pädagogik“ entgegenzusetzen, die dem bisweilen „unpädagogischen“ Zeitgeist im Bildungssystem der Gegenwart eine konkrete „pädagogische Alternative“ gegenüberstellt, welche die vorbehaltlose Achtung der „Würde“ des Kindes in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt.

5.2 Kultur der Wertschätzung – ein Leitbild für die Schulentwicklung?

„Die für unsere Zukunft grundlegendste Frage ist die, welche Art von Kultur die Erziehung vermittelt. Ist es eine lebensbereichernde Kultur der Partnerschaft und des Friedens oder eine Kultur der Beherrschung und Gewalt?“

Riane Eisler³

In diesem zweiten Teil des Schlusskapitels wird nun also zu fragen sein, ob und inwieweit eine „Kultur der Wertschätzung“, die – im Unterschied zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ – nicht nur den „pädagogischen Bezug“ zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen im engeren Sinne (*Mikroebene*) meint, sondern darüber hinaus auch die Schule als „Gesamtorganisation“ (*Mesoebene*) bzw. als

3 EISLER, Riane (2007), in: ROSENBERG, M., Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag; Paderborn: Junfermann; S. 18.

Teil eines übergeordneten „Bildungssystems“ (*Makroebene*) einbezieht, ein „Leitbild für die Schulentwicklung“ auf allen Ebenen des Bildungswesens sein kann. Hierbei wird zunächst zu klären sein, was unter dem Terminus „Kultur der Wertschätzung“ vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zu verstehen ist – und welche Charakteristika eine solche auszeichnen. Dies soll vor allem durch einen *Transfer* der bisher gewonnenen Erkenntnisse auf den Bereich der pädagogischen „Organisationen“ und des „Schulsystems“ als Ganzem geschehen. In einem weiteren Schritt wird dann zu prüfen sein, ob und inwiefern eine „Kultur der Wertschätzung“ als ein ethisches „Leitbild“ für Lehrpersonen, pädagogische Institutionen, Schulbehörden und Bildungsministerien dienen kann – und wie sich ein solches auf breiter Basis verankern lässt. Schließlich soll dann noch der Frage nachgegangen werden, welche *Konsequenzen* sich aus der Etablierung eines solchen „Leitbildes“ für die „Schulentwicklung“ auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens ergeben. Mit einem Blick auf weiterführende *Forschungsperspektiven* soll dieser *Ausblick* dann enden.

Über „Schulkultur“ ist in den vergangenen Jahren viel geforscht und viel geschrieben worden, wobei Versuche einer empirischen Rekonstruktion der an einer bestimmten Schule anzutreffenden „Kultur“ in den vergangenen Jahrzehnten im Vordergrund standen. Bereits FEND hat der Kategorie der „Schulkultur“ im Rahmen seiner umfangreichen empirischen Forschungen eine zentrale Stellung eingeräumt. FEND versteht „Schulkultur“ als einen „Ausdruck unterschiedlicher Modalitäten der gemeinschaftlichen Bewältigung des Schullebens“ (FEND 2001, S. 181). „Schulkultur“ im Sinne einer empirisch rekonstruierbaren Dimension von „Schule“ erweist sich für FEND als ein „Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern“, das sich mehr oder weniger partnerschaftlich oder auch dissoziativ gestalten kann (ebd., S. 187). Dabei hebt FEND die relative *Stabilität* bestehender „Schulkulturen“ hervor, wenn er schreibt: „Alle Versuche der Außenregulierung des Bildungssystems, erfolge [sic] sie durch Wissenschaft oder durch Politik, müssen mit den Binnenkulturen in Schulen rechnen ... Die bestehenden Kulturen können so stark sein, dass Außenregulierungen folgenlos neutralisiert werden“ (ebd., S. 195). – DALIN räumt intentionalen Veränderungen der „Schulkultur“ deutlich bessere Chancen ein, sofern alle Beteiligten in die Prozesse der „Schulentwicklung“ von Anfang an aktiv mit einbezogen werden. Der Autor hebt die positive Rückwirkung schulkultureller Veränderungen auf die Unterrichtsqualität ausdrücklich hervor – ja er sieht in einem Wandel der „Schulkultur“ geradezu eine notwendige Voraussetzung für die Optimierung von Unterricht. „Wirkliche Verbesserungen des Unterrichts setzen in der Regel grundlegende *kulturelle Veränderungen* der Schule voraus“, stellt DALIN fest (DALIN 1999, S. 482). Mit Blick auf die Möglichkeiten einer Verwirklichung von Schulreformen fügt der Autor hinzu: „Reformen setzen eine Veränderung der *Kultur der Schule* voraus“, ohne die sie nach Auffassung des Autors nicht gelingen können [Hervorhebungen A.P.] (ebd., S. 483). „Schulkultur“ wird somit zum Dreh- und Angelpunkt von „Schulentwicklung“ überhaupt, wobei letztere nach Auffassung DALINs nur unter Einbeziehung der schulkulturellen Dimension gelingen kann. – Auch der kulturtheoretische Ansatz von HELSPER, der „Schulkultur“ u. a. in anerkennungstheoretischer Perspektive beleuchtet und begründet, ist im Kontext der vorliegenden Fragestellung

relevant. So lässt sich nach Auffassung HELSPERs an jeder Schule eine „pädagogische symbolische Ordnung“ rekonstruieren, die sich auf drei Ebenen von „Schulkultur“ manifestiert: auf der Ebene der offensichtlich gegebenen materiellen „Artefakte“, auf der Ebene der „*expoused values*“, also der „bewusst gesetzten Ziele und Orientierungen der jeweiligen Schule“, und schließlich auf der Ebene der „*basic underlying assumptions*“, also der nicht unmittelbar zugänglichen „Grundannahmen und Glaubensgewissheiten, die latent das schulische Handeln leiten“ (HELSPER 2010, S. 111; vgl. auch SCHEIN 1992, S. 17ff). Für HELSPER gestaltet sich die „Schulkulturentwicklung“ als ein „Kampf um Anerkennung“ und Deutungshoheit innerhalb bestehender „Dominanzverhältnisse“: „In symbolischen Anerkennungskämpfen zwischen Schulleitung, Lehrergruppen, im Zusammenspiel mit Eltern, Schülern und weiteren schulischen Akteuren wird eine mehr oder weniger dominante pädagogische Sinnordnung in jeder Schule hervorgebracht“ (HELSPER 2010, S. 108). Auch wenn man die Sichtweise von „Schulkulturentwicklung“ als eines „Kampfes um Anerkennung“ nicht unbedingt teilt, bleibt doch festzuhalten, dass „schulkulturelle Entwicklung“ keine beliebig „herstellbare“ und „manipulierbare“ Größe ist. So relativieren die dem „*cultural turn*“ verpflichteten Ansätze m. E. zu Recht „die Vorstellung einer umfassenden ‚Machbarkeit‘ von Schulen“ (ebd., S. 111). Dennoch kann auch nach Auffassung von HELSPER eine intentionale „Schulkulturentwicklung“ gelingen, sofern in ihr eine individuelle Passung mit der „bereits institutionalisierten schulkulturellen Ordnung“ hergestellt und die „bestehende Sinnordnung der Schule“ bei den Veränderungsprozessen beachtet wird (ebd., S. 110f). In eine ähnliche Richtung weisen auch die Befunde von ESSLINGER-HINZ, die sie in ihrer bereits erwähnten Studie über „Schlüsselkonzepte von Schulen“ dargelegt hat (vgl. ESSLINGER-HINZ 2010).

Anders als bei den bisher genannten Ansätzen, die sich dem Phänomen der „Schulkultur“ vorwiegend auf *deskriptivem* Wege annähern, soll im Folgenden der Versuch einer *normativen* Bestimmung des Begriffs „Kultur der Wertschätzung“ im Kontext von Schule und Bildung unternommen werden, der wesentliche Aspekte des im Rahmen der vorliegenden Studie Erarbeiteten nochmals aufgreift und unter dem Gesichtspunkt der „Schulkultur“ neu formuliert. So soll nun also unter Rückbezug auf die bisherigen Überlegungen zusammenfassend herausgearbeitet werden, welche *qualitativen* Merkmale eine von „Wertschätzung“ geprägte „Schulkultur“ idealer Weise auszeichnen. Dabei ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich „Schulkultur“ sowohl in *Kognitionen* als auch in *Verhalten, Emotionen* und *Objektivationen* manifestiert (vgl. ESSLINGER-HINZ 2010, S. 16). Eine entsprechende Annahme liegt auch der „Kulturdefinition“ der UNESCO zugrunde, die diese im Rahmen ihrer Weltkonferenz in Mexiko bereits vor einigen Jahrzehnten vorgelegt hat: „Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1983, Schlussbericht der Internationalen Konferenz in Mexiko-Stadt vom 26. Juli bis 6. August 1982; online unter URL: <https://www.bak.admin.ch/bak/de/home/themen/kulturdefinition-unesco.html> [Stand: 03.02.2018]). Ein solches Verständnis von „Kultur“, das sich m. E. auch auf die „Schulkultur“ anwenden lässt, zeichnet sich durch eine *Mehrdimensionalität* und eine *Dynamik* aus, die auch für

das Verständnis von „Kultur“ im Kontext von Bildung und Erziehung relevant ist. So stellt etwa SHAHEED fest: „Kultur ist nie statisch. In einer sich verändernden Welt wird sie ständig (neu) geschaffen als Reaktion auf Herausforderungen und Möglichkeiten und wird zum Katalysator für neues Denken und neue Schöpfungen“ (SHAHEED 2017, S. 26). Dies gilt auch für den Bereich der „Schulkultur“, der *per se* immer schon einem dynamischen Wandel unterliegt, welcher durch die verantwortlichen Akteur/innen auch *aktiv* und *intentional* gestaltet werden kann.

Qualitätsmerkmale einer „Kultur der Wertschätzung“

Wenn man nun auf dem Hintergrund der oben stehenden Ausführungen fragt, welche Qualitätsmerkmale eine „Kultur der Wertschätzung“ im positiven Sinne charakterisieren und auszeichnen, so sind zusammenfassend folgende Aspekte zu nennen:

Wertschätzende Beziehungskultur

Eine von gegenseitiger Achtung, Anerkennung und Wertschätzung getragene „Beziehungskultur“ ist zweifellos das tragende Fundament einer „Kultur der Wertschätzung“, auf dem alle Arbeitsbeziehungen im Kontext von Schule und Bildung aufbauen. „Wenn wir von anderen geschätzt werden, kommunizieren wir offen und sind begeistert; Meinungen, Ideen und Informationen zirkulieren frei, verschiedenartige Ideen werden integriert und die Organisation wird flexibel und kreativ im Angesicht ständigen Wandels“, stellen ANDERSON et al. fest (ANDERSON et al. 2004, S. 47f). Bezogen auf einen wertschätzenden Umgang mit Kindern und Jugendlichen hat HÜTHER einmal treffend angemerkt: „Wer Kinder zu kompetenten, starken und selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen will, muss in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren. Das ist das Geheimnis einer Schulkultur, bei der niemand als Verlierer zurückgelassen wird“ (HÜTHER 2016, S. 120). Dies gilt auch für die Beziehungen der Erwachsenen untereinander, die diese im schulbezogenen Arbeitskontext unterhalten und pflegen. „Lehrerarbeit“ ist nach FEND „... auch immer Beziehungsarbeit, gute Beziehungen sind ihr Kapital, um ihre Arbeit erfreulich zu gestalten“ (FEND 2001, S. 188f). Somit ist eine von gegenseitiger Achtung und von wechselseitigem Vertrauen geprägte „Beziehungskultur“ ein unverzichtbarer Bestandteil einer „Kultur der Wertschätzung“ in Bildungseinrichtungen, ohne die eine solche schlechterdings nicht gelingen kann.

Wertschätzende Kommunikationskultur

Es wurde bereits ausführlich herausgearbeitet, dass „wertschätzende Kommunikation“ in pädagogischen Institutionen keine soziale Selbstverständlichkeit ist, sondern gleichsam eine hohe „Kunst“ darstellt, deren Aneignung und Ausübung eines fundierten Wissens, einer präzisen Wahrnehmung, einer gründlichen Selbstreflexion und einer beständigen Übung bedarf. Ob hierbei nun die „Gewaltfreie Kommunika-

tion“ nach ROSENBERG oder ein anderes Modell für einen von „Wertschätzung“ geprägten „Kommunikationsstil“ Pate steht und als Instrument zur Verbesserung des kommunikativ-interaktiven Verhaltens dient – immer geht es in diesem Bereich darum, vor allem beim *sprachlichen* Handeln bewusst Formen der Kommunikation zu wählen, die von authentischer Achtung und Wertschätzung des Gegenübers zeugen – und dieses weder abwerten noch verletzen. Auch Manipulationen durch „Lob“ oder die instrumentalisierende Anwendung von Formen einer „Pseudo-Wertschätzung“ sind im Kontext einer von Achtung geprägten „Kommunikationskultur“ zu vermeiden. Dies gilt auch für die Kommunikation unter Erwachsenen, deren „Störungen“ nicht selten aus unbeabsichtigten, unreflektierten oder unverarbeiteten verbalen „Kränkungen“ hervorgehen, die im Rahmen einer „wertschätzenden Kommunikation“ im günstigen Fall reduzierbar oder minimierbar sind. Dies setzt jedoch die bewusste *Pflege* eines „wertschätzenden Kommunikationsstils“ voraus, der ebenfalls einen unverzichtbaren Bestandteil einer „Kultur der Wertschätzung“ in pädagogischen Organisationen verkörpert.

Wertschätzende Gesprächskultur

Die „Kunst“ des von Achtung getragenen „Gesprächs“ auf „Augenhöhe“ ist im Zeitalter von digitalisierter Kommunikation und oftmals anonymisierter medialer Interaktion ebenfalls keine Selbstverständlichkeit – auch nicht im Kontext von Schule und Bildung. Das Prinzip des „Dialogischen“, d. h. der „echten“ zwischenmenschlichen Begegnung eines „Ich“ mit einem „Du“, wie es etwa BUBER formuliert hat, bedarf heute in allen Bereichen der bewussten *Pflege*, die auch ein entsprechendes Zeitmanagement umfasst. Nur wenn dem authentischen „Gespräch“ von Angesicht zu Angesicht bewusst Zeit und Raum gegeben wird, kann sich jenes „dialogische Prinzip“ entfalten, das immer wieder neue Dimensionen von „Sinn“ und „Gemeinsinn“ eröffnen und hervorbringen kann. In der *lebendigen* und *authentischen* Begegnung zweier oder mehrerer Menschen, die diese „aus der Einzelung in die Ganzheit stürzt“ (BUBER 1954/2006, S. 15), kann sich jenes Potenzial entfalten, das jedem echten „Gespräch“ innewohnt. „Vor der Unmittelbarkeit der Beziehung wird alles Mittelbare unerheblich“, stellt BUBER zu Recht fest (ebd., S. 16). „Gespräche“ als die unmittelbarste Form von „Begegnung“, die nicht nur funktionalen „Zwecken“ dient, sondern ihren Sinn gleichsam aus sich selbst heraus bezieht, sind somit ebenfalls konstituierende Elemente einer „Kultur der Wertschätzung“, die den anderen Menschen nicht als „Mittel zum Zweck“ missbraucht, sondern ihn um seiner selbst willen „wertschätzt“. Eine so verstandene „wertschätzende Gesprächskultur“ ist auch und gerade in Zeiten der „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“⁴ ein unverzichtbares Element pädagogischer Institutionen.

4 Siehe hierzu die Informationen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; online unter URL: https://bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [Stand: 22.02.2018].

Wertschätzende Konsenskultur

Eine „wertschätzende Schulkultur“ ist von dem stetigen Bemühen um einen fairen „Konsens“ getragen, dem eine umfassende Anerkennung der vielfältigen und oft divergierenden Standpunkte und Perspektiven innerhalb einer Organisation oder Institution vorausgehen muss. Im Hören auf die „Stimme des Einzelnen“ und in der Beachtung der „Weisheit der Vielen“ können immer wieder Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen sowie produktive Konsensbildungen erfolgen, die den Beitrag jedes einzelnen Mitgliedes einer Gemeinschaft „wertschätzen“ und „würdigen“. Nur auf dieser Grundlage wird es möglich sein, Entscheidungen, die eine Organisation als Ganzes betreffen, auch *tatsächlich* partizipativ, gemeinschaftlich und konsensual zu treffen, was dem Handeln der einzelnen Akteur/innen Motivation, Konsistenz und Stabilität verleihen kann. Dabei ist im Sinne einer „wertschätzenden Konsenskultur“ m. E. nicht unbedingt von einem „Kampf“ verschiedener Einzelpersonen oder Gruppen um die „Anerkennung“ der jeweils eigenen Position bzw. um die „Definitionsmacht“ in Bezug auf „Leitideen“, „Richtlinien“ und zentrale „Orientierungen“ auszugehen, sondern eher von einem *gemeinsamen* „Ring“ um die beste Lösung bei allen Angelegenheiten, welche die Organisation als Ganzes betreffen. Dabei sollten Beteiligte weder zu „Gewinnern“ noch zu „Verlierern“ gemacht werden. Nach LINDEMANN wird „Schulentwicklung ... zunehmend als gemeinschaftlicher Verständigungsprozess und Einigungsprozess konzipiert, dessen zentrale Akteure die Lehrer und andere direkt an Schule beteiligte Personen sind“ (LINDEMANN 2013, S. 11). Insofern ist eine von gegenseitiger „Achtung“ – auch divergierender Sichtweisen – getragene „Konsenskultur“ zweifellos ein zentrales Merkmal einer „Kultur der Wertschätzung“ in dem hier gemeinten Sinne, in der es um eine möglichst umfassende und nachhaltige wirksame Partizipation aller Beteiligten geht.

Wertschätzende Konfliktkultur

Das Bemühen um einen fairen und von allen Beteiligten mitgetragenen „Konsens“ schließt andererseits nicht die Möglichkeit von „Konflikten“ aus, die überall entstehen können, wo Menschen zusammenarbeiten bzw. zusammenleben. Eine „wertschätzende Konfliktkultur“ kehrt real existierende Konflikte nicht unter den „Teppich“, sondern widmet sich ihnen mit wertungsfreier Aufmerksamkeit. Hierbei gehören im Rahmen einer „Kultur der Wertschätzung“ Instrumente der friedlichen und fairen „Konfliktklärung“ und „Konfliktlösung“ zum festen Repertoire, das in aktuellen Konfliktsituationen jederzeit zur Anwendung kommen kann. „Mediation“ hat somit im Rahmen einer „wertschätzenden Konfliktkultur“ einen festen Platz und dient dem Wiederherstellen eines einvernehmlichen Miteinanders der „Konfliktparteien“ nach Aufarbeitung der zwischenmenschlichen „Kollisionen“. Sie ist weder mit einer Beschämung der Konfliktpartner noch mit einem „Gesichtsverlust“ verbunden, da Konflikte grundsätzlich als „Lernchancen“ verstanden und als solche wertgeschätzt werden. Insofern ist eine konstruktive „Konfliktkultur“ ein notwendiger Bestandteil einer „Kultur der Wertschätzung“, welche immer auch die Schattenseiten des menschlichen Miteinanders anerkennt – und diesen mit Offenheit und Akzeptanz begegnet.

Wertschätzende Kooperationskultur

Im Rahmen einer „wertschätzenden Kooperationskultur“ wird konstruktiven und fairen Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehr- und Erziehungspersonen ein hoher Stellenwert beigemessen. Dabei bezieht sich die „Kooperation“ nicht nur auf die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht oder außerunterrichtlichen Projekten, sondern auch auf Formen der kritisch-wertschätzenden kollegialen „Rückmeldung“ zu gemeinsam gestalteten oder erlebten Lehr- und Lernprozessen. Wechselseitige Hospitationen und eine damit einhergehende offene „Feedbackkultur“ gehören zu den unverzichtbaren Bestandteilen einer von „Wertschätzung“ geprägten kollegialen „Kooperationskultur“. „Eine Kultur der Wertschätzung in der Schule führt zu einem Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit in der Gemeinschaft der Kollegen. Sie basiert auf Offenheit und gegenseitiger Unterstützung“, stellen BRÜNDEL/BRÜNDEL zutreffend fest (BRÜNDEL/BRÜNDEL 2010, S. 129). Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Ideen *aller* Mitglieder eines „Teams“ wertschätzend aufgenommen werden und Eingang in gemeinsame Planungen finden können. HÖHMANN spricht in diesem Zusammenhang von einer „Schulkultur, in der Ideen eine Chance bekommen“ (HÖHMANN 2017, S. 159). Eine solche kann jedoch nur gedeihen auf der Grundlage einer offenen und wertschätzenden „Kooperation“ im Schulalltag, die trotz des zeitlichen Mehraufwandes stets auch unterstützend und entlastend für die Mitarbeiter/innen einer Schulgemeinschaft oder einer anderen Bildungsinstitution wirken kann.

Wertschätzende Gemeinschaftskultur

Pädagogische Institutionen sind immer auch soziale „Gemeinschaften“, die sich in der Regel aus einer Vielzahl von „Personen“ bzw. „Personengruppen“ zusammensetzen. So gehören nicht nur Kinder und Jugendliche einer „Schulgemeinschaft“ an, sondern auch Eltern, Lehrpersonen, pädagogische und sonstige Mitarbeiter/innen sowie Schulleitungsmitglieder. Über das soziale „Klima“ innerhalb einer pädagogischen Gemeinschaft entscheidet wesentlich die Art und Weise, wie die „Gemeinschaftskultur“ im Rahmen der Gesamtorganisation gestaltet und gepflegt wird. Eine von „Wertschätzung“ geprägte „Organisationskultur“ nimmt den Einzelnen wahr; sie erkennt seine Potenziale, seine Interessen, seine Schwierigkeiten und seine Bedürfnisse an und gibt diesen in angemessener Weise Raum. Sie zeichnet sich durch persönliche Kontaktangebote aus, die in vielfältigen Gemeinschaftsaktivitäten und Kontaktanlässen zum Ausdruck kommen. Eine „wertschätzende Gemeinschaftskultur“ schenkt den sozialen Bedürfnissen aller Mitglieder einer Organisation ausreichend Beachtung und würdigt deren Bedarf an lebendiger und achtsamer „Alltagskommunikation“. Insofern ist eine „Gemeinschaftskultur“, die bei sozialen Aktivitäten *alle* Mitarbeiter/innen einer Organisation einbezieht und niemanden ausschließt, aber auch das Bedürfnis nach zeitweiligem Rückzug respektiert und keinen „Gruppenzwang“ ausübt, ein notwendiger Bestandteil einer „Kultur der Wertschätzung“ im Rahmen pädagogischer Institutionen.

Wertschätzende Führungskultur

Es wurde bereits ausführlich dargelegt, dass ein „wertschätzender Führungsstil“ einen zentral wichtigen Faktor im Rahmen einer „Kultur der Wertschätzung“ in Bildungsinstitutionen darstellt. Eine von „Wertschätzung“ geprägte „Führung“ in pädagogischen Organisationen zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Sie ist geprägt durch „Zielbezogenheit“, „pädagogische Führung“, „Achtsamkeit“, „Innovation“, „Partizipation“, „Kooperation“, „Dialogik“, „Dissensoffenheit“, „Transparenz“ und eine „salutogenetische Orientierung“. Darüber hinaus ist eine „wertschätzende Führung“ gekennzeichnet durch das Bemühen um Gerechtigkeit, Neutralität und Gleichbehandlung aller Mitglieder einer Organisation. Schließlich basiert eine „wertschätzende Führungskultur“ auf der Grundhaltung des Vertrauens und des Zutrauens: „Erforderlich ist eine Entwicklung weg von einer Misstrauens- und Kontrollkultur hin zu einer Vertrauenskultur“, stellt MATYSSEK zu Recht fest (MATYSSEK 2011, S. 185f). Da einer wertschätzenden „Führung“ im Rahmen einer pädagogischen Institution nachweislich eine „Schlüsselrolle“ bei der „Organisationsentwicklung“ zukommt, ist sie als Teil einer „Kultur der Wertschätzung“ im Kontext von Schule und Bildung ebenfalls unverzichtbar. Im Rahmen einer „wertschätzenden Führungskultur“ begegnen auch die Mitarbeiter/innen den Leitungspersonen mit „Achtung“ und „Wertschätzung“, was den Beteiligten angesichts der glaubwürdigen Vorbildfunktion einer „achtsamen Leitung“ in der Regel eher leicht als schwer fallen dürfte. „Wertschätzung ist nichts anderes als Dialog (die Förderung des internen und externen Argumentationsaustausches), Anerkennung (die Rücknahme der eigenen Position zugunsten des als gleichberechtigt anzusehenden Gegenübers) und Machtreduktion (Orientierung an willkürvermeidender, argumentationsorientierter Machtfreiheit)“, stellt POPKE fest (zit. nach: KELLER/SCHUG 2004, S. 77). In diesem Sinne geht es bei einer „wertschätzenden Führungskultur“ stets um eine Führung „auf Augenhöhe“, die der Gefahr des Machtmissbrauchs aktiv widersteht – und allen Mitarbeiter/innen grundsätzlich mit Achtung, Anerkennung und Respekt begegnet.

Nach Auffassung von ANDERSON et al. ist der Aufbau „wertschätzender Organisationen“ ein Gebot unserer Zeit. „Während sich das 21. Jahrhundert entfaltet, wird der Ruf nach Wertschätzendem Organisieren [sic] stärker. Neue Formen der Zusammenarbeit und das Gefühl dafür, dass unsere Arbeit bedeutsam, wertvoll und wesentlich ist, werden in neue Organisationsformen eingebettet“ (ANDERSON et al. 2004, S. 57). Wenn dieser „Ruf“ auch in den Bildungseinrichtungen unserer Zeit vernehmbar ist, so ist dies zweifellos zu begrüßen – nicht zuletzt im Interesse der *Schüler/innen*, aber auch im Sinne der „Wertschätzung“ der verantwortlichen *Akteur/innen* auf allen Ebenen des Bildungs- und Erziehungswesens.

Damit wurden abschließend nochmals einige *zentrale* Qualitätsmerkmale umrissen, die eine „Kultur der Wertschätzung“ kennzeichnen, wie sie im Bereich von „Bildung und Erziehung“ – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart – opportun und wünschenswert wäre. Im Folgenden soll nun noch der Frage nachgegangen werden, wie eine

„Kultur der Wertschätzung“ als ein *ethisches Leitbild* für die „Schulentwicklung“ begründet werden kann.

„Kultur der Wertschätzung“ als Leitbild für die Schulentwicklung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass – wie BREZINKA zu Recht ausführt – eine praktische Pädagogik nicht ohne *normative Aussagen* auskommen kann, die stets auf „Werturteile, Normen und Handlungsanweisungen“ rekurrieren, an denen sich pädagogische Programme und Konzepte, aber auch pädagogische Akteur/-innen bei ihrer täglichen Bildungs- und Erziehungsarbeit orientieren können (vgl. BREZINKA 1978, S. 19). Dass solche *normativen Orientierungen* auch wertbezogene „Stellungnahmen“ erforderlich machen, hat BREZINKA m. E. überzeugend herausgearbeitet (ebd.). Der Autor stellt – wie bereits eingangs erwähnt – unmissverständlich klar, dass es für eine Gesellschaft nicht nur „berechtigt“, sondern „unerlässlich“ ist, dass in ihr „pädagogische Satzsysteme“ entwickelt werden, „die der Begründung von Erziehungszielen, der Ethik für Erzieher oder der praktischen Anleitung zum Erziehen dienen“ (ebd., S. 26; vgl. Kap. 1.3).

Seit der Nachkriegszeit hat eine heftige Debatte darüber begonnen, an *welchen* Normen und Zielen sich eine künftige Pädagogik in der demokratischen Gesellschaft orientieren soll – und wie diese Normen theoretisch begründet werden können. Dabei ist festzustellen, dass mit der „empirischen Wende“ in der Erziehungswissenschaft, die HEINRICH ROTH als „realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung“ bezeichnet hat (ROTH 1962), im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine zunehmende *Skepsis* gegenüber allem Normativen und Ideellen in der Pädagogik einhergegangen ist, die teilweise bis heute anhält. „Erziehungswissenschaft sowie Bildungs- und Erziehungssoziologie haben ihre Aufgabe seit den siebziger Jahren wesentlich darin gesehen, pädagogische Ideale als Illusionen zu dekonstruieren, die an den Widersprüchen zwischen pädagogischen Ansprüchen einerseits, den Möglichkeiten organisierter Erziehung und der Realität der übermächtigen gesellschaftlichen Verhältnisse andererseits scheitern“, stellen HAFENEGGER et al. fest (HAFENEGGER/HENKENBORG/SCHORR 2013, S. 9). Dennoch sind sich die meisten Erziehungswissenschaftler/-innen darüber einig, dass es keine praktische Pädagogik ohne *normativ-ideelle* Orientierungen geben kann. „Der ‚Abschied vom Normativen‘ entbindet die Erziehungswissenschaften nämlich keineswegs von einer Auseinandersetzung mit der normativen Problematik einer Präzisierung der inhaltlichen Kriterien von Erziehung, Bildung, Schulqualität und Professionskultur“, wie HAFENEGGER et al. zu Recht anmerken (ebd.). Nach Auffassung der Autoren hat in den letzten Jahrzehnten eine „Erosion von Hoffnungen und Utopien aus der Pädagogik“ stattgefunden, die nicht selten zu „Resignation“ bei pädagogischen Praktikern geführt habe (ebd.). Die „Preisgabe von Hoffnungen auf Veränderungsmöglichkeiten, die einem Diktum Paolo Freires zufolge unverzichtbares Moment jeder pädagogischen Praxis sind“, seien nicht folgenlos geblieben (ebd.). „Das Programm einer sozialwissenschaftlich fundierten Ent-Täuschung [sic] bzw. Desillusionierung von Pädagoginnen und Pädagogen hat weitreichende

Wirkungen gehabt“, konstatieren HAFENEGER et al. (ebd.). Nach Auffassung der Autoren besteht vor diesem Hintergrund „... Anlass für die Wiederbelebung einer solchen pädagogischen Diskussion, die *positiv* nach den Chancen und den uneingelösten Ideen pädagogischen Handelns fragt, die also nicht von vornherein *resignativ* angelegt ist, sondern die das Bestehende weiterhin unter Möglichkeitsdruck stellen will. Dazu bedarf es pädagogischer Begriffe und Theorien, die auszuweisen vermögen, worauf Pädagogik als Erziehung und Bildung ausgerichtet ist ...“ [Hervorhebung A.P.] (ebd.).

Hier setzt nun der im Rahmen der vorliegenden Studie unternommene Versuch an, den Begriff und das Phänomen der „Wertschätzung“ nicht nur im gegenwärtigen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu verorten, sondern die Idee einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule, die mit der Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ im gesamten Bildungsbereich einhergehen kann, zugleich als eine zeitgemäße *ethische Leitidee* für Bildungs- und Erziehungsprozesse am Beginn des 21. Jahrhunderts auszuweisen. Damit soll nicht zuletzt eine Belebung der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Debatte über zeitgemäße „Leitideen“, „Normen“ und „Ziele“ einer Pädagogik angeregt werden, die dazu geeignet sind, den gewaltigen pädagogischen, gesamtgesellschaftlichen und globalen Herausforderungen der Gegenwart adäquat zu begegnen – und ihnen im günstigen Fall pädagogisch gerecht zu werden.

Erst in den letzten Jahren zeigen sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur wieder einzelne Ansätze, die versuchen, eine „Ethik pädagogischer Institutionen“ inhaltlich neu zu bestimmen und zu begründen. Hier ist etwa an den Beitrag von ANDRESEN/FRIEDEMANN zu denken, die das „immer deutlicher werdende Ausmaß sexueller Gewalt“ in pädagogischen Einrichtungen zum Anlass genommen haben, „erneut über die Ethik pädagogischer Institutionen nachzudenken“ (ANDRESEN/FRIEDEMANN 2012, S. 281). Im Versuch einer „bildungs- und kindheitstheoretischen Fundierung“ einer solchen „Ethik“ für pädagogische Institutionen haben die Autorinnen vier „Eckpunkte“ herausgearbeitet, die sich wie folgt darstellen: 1. Eine umfassende professionelle „Befähigung“ von Pädagog/innen, die nicht nur den „Respekt gegenüber den anvertrauten Kindern“ beinhaltet, sondern auch ein besseres „Verständnis“ des Entstehens und der Vermeidung von „Gewalt“ in pädagogischen Institutionen sowie eine „Verständigung über pädagogisch angemessene und unangemessene Formen von Nähe und Distanz“ (ebd., S. 292). 2. Eine nachhaltige Befähigung des professionellen pädagogischen Personals zum Aufbau „stabiler und verlässlicher Beziehungen“ zu Kindern und Jugendlichen, die als eine wichtige „Ressource“ zur Entwicklung von „Resilienz“ verstanden werden. „Jede pädagogische Einrichtung muss sich die Frage stellen, ob sie über die Beziehungen ein Klima geschaffen hat, in dem sich betroffene Kinder auch ermutigt und fähig fühlen, sich zu offenbaren, wenn sie Missachtung, Grenzverletzungen“ und „Gewalt erfahren haben“ (ebd., S. 293). 3. Die umfassende Verwirklichung der „Rechte“ von Kindern, die sich z. B. in dem Bedürfnis nach „Fürsorge“, aber auch nach „Freiheit“ zeigt. „Beides ist für sie [die Kinder] wichtig, sowohl die Erfahrung, umsorgt und geschützt zu sein, als auch die, etwa selbstbestimmt über freie Zeit verfügen zu können ... oder Wertschätzung zu erfahren, was wiederum die Selbstwirksamkeit

des Kindes fördert“ (ebd.). 4. Die „Anerkennung“ des Kindes als eines „vollwertigen“ Menschen, der mit „Würde“ ausgestattet ist und eine wertschätzende Behandlung verdient. Die Verwirklichung dieser „Achtung“ der vollen Menschenwürde von Kindern sehen die Autorinnen vor allem in „Akten des Wertschätzens“ gegeben (ebd., S. 294). Die hier vorgestellte „Ethik pädagogischer Institutionen“ weist zweifellos gewisse Gemeinsamkeiten mit dem hier vorgestellten Ansatz einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ auf, wobei letzterer m. E. noch präziser auf den Punkt zu bringen vermag, worauf es bei einer zeitgemäßen Bildung und Erziehung zentral ankommt.

Indem „Wertschätzung“ zu einer *ethischen Leitidee* für alle Ebenen und Akteure der „Schulentwicklung“ wird, tun sich vielfältige *Chancen* auf, die in dieser Idee enthaltenen pädagogischen Möglichkeiten umfassend zu verwirklichen. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen der Gegenwart, die bereits ausführlich dargelegt wurden, kann sich „Wertschätzung“ nicht nur als eine *Haltung* und *Verhaltensweise*, sondern darüber hinaus auch als eine *ethische Kategorie* erweisen, die allen Verantwortlichen im Bildungs- und Erziehungswesen in „wertunsicheren“ Zeiten als Orientierung und Richtschnur des Handelns dienen kann. Die Etablierung einer solchen „Leitidee“ auf allen Ebenen des Schulwesens kann zu einer umfassenden *Sensibilisierung* für „wertschätzendes“ und „nicht-wertschätzendes“ Verhalten beitragen, was wiederum zu einer Förderung des ersteren und einer Reduzierung des letzteren führen kann. In diesem Sinne konstatieren etwa KELLER/SCHUG in ihrem Beitrag über „wertschätzende Organisationen“: „In jeder Kultur, sei sie lokal oder überregional, gibt es Elemente der Wertschätzung und der Entwertung. Diese befinden sich im Fluss. Seit wir über diese Fragen nachdenken, scheint unsere Sensibilität für die entwertenden Elemente unserer Kultur zu wachsen – und damit unser Wunsch, Wertschätzung wo immer möglich zu fördern“ (KELLER/SCHUG 2004, S. 75). Insofern könnte der *ethische Anspruch* einer „Kultur der Wertschätzung“ im Umfeld von Bildung und Erziehung als ein notwendiges Korrektiv für pädagogische oder bildungspolitische Fehlentwicklungen dienen, die eine umfassende „Achtung“ der „Würde“ von Kindern und Jugendlichen konterkarieren – oder gar einer „Missachtung“ derselben Vorschub leisten. Somit müssten sich alle Schritte, Maßnahmen und Prozesse der „Schulentwicklung“ an der *ethischen Leitidee* einer bedingungslosen „Wertschätzung“ von Schüler/innen, aber auch von Lehrpersonen messen lassen. Auch für die Verantwortlichen im Bereich der Bildungspolitik und der übergeordneten „Steuerung“ des Bildungswesens gilt die bereits für Lehrpersonen und Schulleitungen getroffene Feststellung: „Menschen brauchen ‚Leitsterne‘, an denen sie sich bei ihren tagtäglichen Entscheidungen orientieren können“ (SENGE 2011, S. 245). Die Idee der „Wertschätzung“ kann im Sinne der im Rahmen dieser Studie vorgelegten Ausführungen durchaus ein solcher „Leitstern“ sein. So können alle Bemühungen um eine „Schulentwicklung“, die der Etablierung einer „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ im Bildungs- und Erziehungsbereich dienen und diese aktiv voranbringen, angesichts der großen Herausforderungen, vor denen die Schulen der Gegenwart stehen, als konstruktiv betrachtet werden. „Durch eine Organisationskultur gegenseitiger Wertschätzung können alle gewinnen“, merken KELLER/SCHUG treffend an (KELLER/SCHUG

2004, S. 78). In einer Art „Schneeballeffekt“ kann sich eine solche „Kultur der Wertschätzung“ vielfach multiplizieren, „... und überall können sich kleinere oder größere ‚Inseln der Wertschätzung‘ herausbilden‘, von denen unweigerlich eine Ausstrahlung in benachbarte Orte ausgehen wird“ (ebd., S. 83). So kann eine „Kultur der Wertschätzung“ im Umfeld von Bildung und Erziehung vielfältige Früchte tragen, die auch in die *Gesellschaft* der Gegenwart und der nahen Zukunft – mit all ihren Verwerfungen, Widersprüchen, Spaltungen, Entsolidarisierungs- und Radikalisierungstendenzen, die Teil einer gesamtgesellschaftlich durchaus problematischen Entwicklung sind – im günstigen Fall orientierend und stabilisierend hineinwirken können.

Eine zeitgemäße *Ethik* pädagogischer Institutionen, die sich an der zentralen Leitidee der „Wertschätzung“ orientiert, bietet nicht zuletzt den Vorteil, dass sie als *menschenrechtsbasierte Ethik* gute Voraussetzungen für eine weitreichende Konsensfähigkeit in sich trägt. So hat etwa RUDOLF darauf hingewiesen, dass die „Menschenrechte“ ein „ethisches Minimum im Umgang miteinander“ verkörpern, auf das sich Personen aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen, weltanschaulichen und religiösen Kontexten durchaus verständigen können. „Ihre Stärke ist ihre *Universalität*, das heißt ihre Unabhängigkeit von weltanschaulichen, religiösen oder kulturellen Überzeugungen“ [Hervorhebung A.P.] (RUDOLF 2014, S. 30). Die Autorin fügt ergänzend hinzu: „Diese Stärke lässt sich freilich nur nutzen, wenn Menschenrechte in pädagogischen Beziehungen von der Achtung des Gegenübers getragen sind“ (ebd., S. 30f). Insofern weist eine „Schulkultur“, welche die „Achtung“ und „Wertschätzung“ aller am Schulleben beteiligten Personen in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt, ein hohes Potenzial für eine breite Konsensfähigkeit in allen gesellschaftlichen Gruppen auf – und eignet sich somit in besonderer Weise als ein *ethisches Leitbild* für die „Schulentwicklung“ der Gegenwart.

Die *Konsequenzen*, die sich aus der Etablierung eines solchen *ethischen Leitbildes* auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens ergeben, lassen sich wie folgt zusammenfassen: 1. Auf der *Mikroebene* der „Entwicklung der einzelnen Lehr- und Erziehungspersönlichkeit“ ergibt sich aus dem Ansatz einer „Pädagogik der Wertschätzung“ vor allem die Notwendigkeit der umfassenden „Selbstentwicklung“ und der systematischen Aneignung derjenigen professionellen „Kompetenzen“, die mit der Ausübung einer „pädagogischen Wertschätzungskunst“ untrennbar verbunden sind (vgl. Kap. 4.2.2 und Kap. 4.2.4). 2. Auf der Ebene der „Unterrichtsentwicklung“ zeigt sich im Kontext einer „Wertschätzungspädagogik“ in erster Linie das Erfordernis einer umfassenden Berücksichtigung „wertschätzungsrelevanter“ Lehr-/Lerninhalte in ihrer personalen, sozialen, gesellschaftlichen, globalen und ökologischen Dimension sowie einer umfassenden Realisierung „wertschätzender“ Lehr-/Lernmethoden, die jedes Kind und jeden Jugendlichen in seiner individuellen Entwicklung nachhaltig fördern und stärken (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 3). 3. Auf der *Mesoebene* der „Entwicklung der Schule als Organisation“ fordert eine „Kultur der Wertschätzung“ vor allem die umfassende Partizipation aller am Schulleben Beteiligten an wichtigen, die Schule als Ganzes betreffenden Entscheidungen und Prozessen. Nur wo die „Stimme“ jedes Einzelnen gehört und die „Weisheit der Vielen“ wertschätzend wahrgenommen wird, können sich Schulen zu „wertschätzenden

Organisationen“ weiterentwickeln (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 8, und Kap. 4.3). 4. Auf der *Makroebene* des Bildungswesens kommt es im Zuge einer „Ethik der Wertschätzung“ entscheidend darauf an, die strukturellen Rahmenbedingungen des „Schulsystems“ so zu gestalten, dass Schulen in weitgehender pädagogischer Autonomie ihre eigene schulische „Vision“ entwickeln und die dem jeweiligen „Leitbild“ entsprechenden Gestaltungen professionell und kompetent realisieren können (vgl. Kap. 4.3.1). Ein „wertschätzendes“ Bildungssystem stärkt die „Selbstverantwortung“ von Schulen und bietet umfassende Unterstützungsmaßnahmen an, wenn es um eine fundierte und personennahe Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen geht, die von grundlegender „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ der individuellen und authentischen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse von pädagogischen Akteur/innen getragen ist. So ergeben sich auf *allen* Ebenen des Bildungswesens nachhaltige *Konsequenzen* aus dem *ethischen* „Leitbild“ einer „Kultur der Wertschätzung“, wie es im Rahmen dieser Studie konzipiert wurde.

Abschließend bleibt mit Blick auf die zentrale Frage dieses Kapitels Folgendes festzuhalten: Das Bemühen um die Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ als einer „Leitidee“ für die „Schulentwicklung“ bietet vielfältige *Chancen*, im Schulwesen der Gegenwart etwas in Richtung auf das pädagogisch Wünschenswerte und zeitbedingt Erforderliche zu bewegen. Dieses Bestreben kommt andererseits unweigerlich an seine Grenzen, wo die *Autonomie* der innerhalb des „Systems“ agierenden „Subjekte“ beginnt. So stellte BERNER einmal pointiert fest: „Wenn Wertschätzung zur Dienstpflicht wird, ist sie keine mehr“ (zit. nach MATYSSEK 2011, S. 186). Die *ethische* Verpflichtung, nach bestem Vermögen zu einer „Kultur der Wertschätzung“ im Schulbereich beizutragen, kann also immer nur eine *Selbstverpflichtung* der pädagogischen Akteur/innen sein, denen sich die Sinnhaftigkeit einer solchen schulkulturellen Orientierung intrinsisch erschließt. Hier sei nochmals an HELSPER erinnert, der die Vorstellung einer umfassenden „Machbarkeit“ von „Schule“ und „Schulkultur“ grundsätzlich relativiert hat (vgl. HELSPER 2010, S. 111). Dieser subjektbezogene *realistische Vorbehalt* gilt – bei allen *Chancen*, die dieser Ansatz bietet – *auch* für die Verwirklichung der Idee einer „Kultur der Wertschätzung“ an der Schule der Gegenwart, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurde.

Weiterführende Forschungsperspektiven

Der „*Ausblick*“ im Rahmen dieses Kapitels soll enden mit einem Blick auf mögliche weiterführende Forschungsperspektiven, die sich aus den bisherigen Ausführungen ergeben und ableiten lassen. So sollen nun zunächst einige weiterführende Forschungsfragen formuliert werden, die im Wesentlichen an die „historische Spurensuche“ (Kap. 3) im Rahmen dieser Arbeit anknüpfen – und sich vorwiegend auf *hermeneutischem* Wege klären lassen. Daran anschließend sollen dann in einem weiteren Schritt noch einige *empirische* Forschungsperspektiven entfaltet werden, die sich vor allem aus den im Rahmen des „Entwurfs einer Pädagogik der Wertschätzung“ (Kap. 4) entwickelten Fragestellungen ergeben. Dabei soll zunächst jeweils eine „For-

schungsfrage“ formuliert werden – und im Anschluss daran ein möglicher „Forschungsansatz“ benannt werden, der zur Klärung dieser Frage beitragen kann.

A. Hermeneutische Forschungsperspektiven

1. Gibt es weitere „Vorläufer“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Geschichte der Erziehung und Bildung – und welchen Beitrag können diese „Wegbereiter“ einer „Wertschätzungspädagogik“ ggf. zur Erweiterung und Vertiefung des Verständnisses von „pädagogischer Wertschätzung“ heute leisten?
▶▶ Dieser Fragestellung könnte etwa im Rahmen einer gründlichen erziehungshistorischen Analyse vertiefend nachgegangen werden, die weitere potenzielle „Protagonisten“ einer „Pädagogik der Wertschätzung“ aus der Erziehungsgeschichte in ihre Überlegungen und Schlussfolgerungen mit einbezieht.
2. Lässt sich in der Geschichte der Pädagogik so etwas wie eine kontinuierliche Entwicklung ausmachen, die von vernachlässigenden, gewaltförmigen, nicht kindgemäßen und nicht wertschätzenden Erziehungspraktiken linear fortschreitet in Richtung auf Formen von zugewandter, gewaltfreier, kindgerechter und wertschätzender Erziehung und Bildung – oder verläuft die Entwicklung in „Umbrüchen“ oder in „Wellenbewegungen“ und unterliegt historischen „Schwankungen“?
▶▶ Diese Forschungsfrage lässt sich nur aufgrund umfangreicher und sorgfältiger erziehungsgeschichtlicher Untersuchungen prüfen, die eine Vielzahl relevanter Quellen aus unterschiedlichen Jahrhunderten systematisch in ihre Analyse mit einbezieht.
3. Wo stehen wir heute in dem erziehungsgeschichtlichen Prozess der Entwicklung und der Umsetzung pädagogischer Vorstellungen und Ideale, die von einer grundlegenden „Achtung“ und „Wertschätzung“ von Kindern und Jugendlichen ausgehen – und welche bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Schritte wären erforderlich, um die Erziehungs- und Bildungspraxis in naher Zukunft immer mehr in Richtung einer gewaltfreien, kindgerechten und humanen Pädagogik zu lenken?
▶▶ Die Beantwortung dieser Forschungsfrage setzt eine gründliche Analyse der heute verbreiteten Erziehungsvorstellungen und Erziehungspraktiken voraus, aber zugleich auch ein genaues Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der Veränderbarkeit von Erziehungsidealen und von Erziehungsprozessen, womit ein Übergang zum Bereich der empirischen Bildungs- und Erziehungsforschung geschaffen wäre.

B. Empirische Forschungsperspektiven

4. Wie könnte ein „Trainingsprogramm“ für „Wertschätzungscompetenz“ gestaltet sein, das zur Verbesserung der „Wertschätzungscompetenz“ von Lehrpersonen, aber auch von Schüler/innen eingesetzt werden kann – und lassen sich da-

mit im Hinblick auf „wertschätzende Einstellungen“ und „wertschätzendes Verhalten“ positive Langzeiteffekte erzielen?

►► Hierfür könnte auf der Grundlage der Qualitätskriterien für eine „Pädagogik der Wertschätzung“, wie sie etwa im Rahmen der vorliegenden Studie entwickelt wurden, „Programme“ für Lehrer/innen und für Schüler/innen konzipiert werden, deren Wirksamkeit im Schulalltag erprobt und im Rahmen von Langzeitstudien evaluiert werden könnte.

5. Wie lässt sich eine „Wertschätzungspädagogik“ bzw. eine „Kultur der Wertschätzung“ an einer Einzelschule systematisch und nachhaltig verankern – und welche Implementationsstrategien sind dafür geeignet?

►► Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage könnten vergleichende „Einzelfallstudien“ durchgeführt werden, im Rahmen derer unterschiedliche Implementationsstrategien eingesetzt, erprobt und im Hinblick auf ihre Effektivität systematisch, umfassend und in mehreren Phasen evaluiert werden. Eine vergleichende Analyse könnte zur Beantwortung der Frage beitragen, welche Strategien sich als die wirksamsten für die Implementation einer „Pädagogik bzw. Kultur der Wertschätzung“ an der Schule erweisen.

6. Wie könnte ein diagnostisches Instrumentarium aussehen, mittels dessen Schulen den Stand der „Wertschätzungskompetenz“ ihrer Schüler/innen und Lehrpersonen bzw. die Qualität ihrer „Schulkultur“ im Hinblick auf „Wertschätzung“ selbstständig evaluieren können – und anhand dessen sie weitere Schritte zur Etablierung und Weiterentwicklung einer „Pädagogik“ und „Kultur der Wertschätzung“ an ihrer Schule autonom planen und gestalten können? –

►► Zur Beantwortung dieser Fragestellung könnte man im Rahmen einer Einzelfallstudie oder auch in einer vergleichenden Schulstudie ein Diagnoseinstrument zur Selbstevaluation von „Wertschätzungskompetenz“ einsetzen, erproben und hinsichtlich seiner Validität, Reliabilität und Praktikabilität auswerten, um es dann – ggf. in optimierter Form – in weiteren Schulen zur Anwendung bringen zu können.

So ergeben sich aus der vorliegenden Studie vielfältige *weiterführende* Forschungsperspektiven, unter denen das Thema „Pädagogik und Kultur der Wertschätzung“ *hermeneutisch*, aber auch *empirisch* vertiefend und erweiternd erforscht werden kann.

5.3 Resümee: Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik der Wertschätzung in der Schule

„Die Anerkennung der Würde des Kindes, sein Recht auf Achtung, muss heute als Richtschnur für das berufliche Handeln in allen mit Kindern befassten Professionen gelten.“

Waltraud Kerber-Ganse (2009)⁵

Wenn man abschließend die Frage beantworten will, welche *Möglichkeiten* eine „Pädagogik der Wertschätzung“ für die Schulen der Gegenwart eröffnet und wo die *Grenzen* eines solchen „Ansatzes“ liegen, so erscheint es sinnvoll, zunächst noch einmal der Frage nachzugehen, auf welchen *Wegen* eine „Pädagogik der Wertschätzung“ heute *realisiert* werden kann – und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit dies gelingen kann. So sollen nun im Folgenden nochmals zusammenfassend mögliche „Implementationsstrategien“ für eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in den Schulen der Gegenwart in den Blick genommen werden, anhand derer sich schließlich einerseits die *Möglichkeiten* und andererseits die *Grenzen* einer solchen „Wertschätzungspädagogik“ ausloten lassen.

Bereits in Kap. 4.2.3 – Säule 8 – wurden „Wege der Schulentwicklung“ erörtert, die zur Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule beitragen und hinführen können. Dabei wurden *Möglichkeiten* einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ aufgezeigt, die alle am Schulleben Beteiligten in umfassender Weise aktiv mit einbezieht und an den für sinnvoll erachteten „Schulentwicklungsprozessen“ partizipativ und wertschätzend teilhaben lässt. Der Fokus lag hierbei schwerpunktmäßig auf der „*Mesoebene*“ der Einzelschule als einer „wertschätzenden Organisation“. In diesem abschließenden Kapitel sei der Blick nun noch einmal erweitert auf alle wichtigen „Ebenen“ des Schulwesens, also auf die „*Mikroebene*“ der einzelnen Lehrperson(en) und ihres Unterrichts mit den Schüler/innen, auf die „*Mesoebene*“ der Einzelschule als Organisation und auf die „*Makroebene*“ des Bildungssystems und seiner strukturellen Rahmenbedingungen, welche die rechtsverbindliche Grundlage allen schulischen Gestaltens und Handelns bilden. Damit sollen zugleich verschiedene *Möglichkeiten* der *Implementation* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auf unterschiedlichen *Ebenen* nochmals abschließend thematisiert werden.

Hierbei sei Bezug genommen auf das Modell der „Schulentwicklung“, wie es insbesondere ROLFF vorgelegt hat (vgl. ROLFF 2016). Wie bereits erwähnt, lässt sich „Schulentwicklung“ auf der Ebene der Einzelschule im Rahmen des „Drei-Wege-Modells“ nach ROLFF als ein mehrdimensionaler Prozess verstehen, der sich auf drei Ebenen und unter drei unterschiedlichen Herangehensweisen realisieren lässt: 1. als „Organisationsentwicklung“, 2. als „Unterrichtsentwicklung“ und 3. als „Personal-

5 Quelle: KERBER-GANSE, Waltraud (2009), Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenver-schränkung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 157.

entwicklung“ (vgl. ROLFF 2016, S. 14ff). Da diese „Trias“ auch für die Frage nach den „Wegen“ zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule relevant ist, soll sie den nun folgenden Ausführungen zugrunde gelegt werden. Um dabei ein möglichst umfassendes Bild zu gewinnen, sei diese „Dreiheit“ der Ebenen von „Schulentwicklung“ in der nun folgenden Darstellung erweitert durch die *vierte* Ebene der „Systementwicklung“, wie sie von Bildungsforschern insbesondere seit der Jahrtausendwende beschrieben wurde (vgl. z. B. DALIN 1999; FEND 2001, 2008; ROLFF 2007, 2016; ALTRICHTER 2011 a, ders. et al. 2016). Daraus ergeben sich folgende „Ebenen“ der Betrachtung, die nun – beginnend mit der für das Thema der vorliegenden Studie zentral wichtigen Ebene der „Personalentwicklung“ – in folgender Reihenfolge thematisiert werden sollen: Ebene 1: Personalentwicklung; Ebene 2: Unterrichtsentwicklung; Ebene 3: Organisationsentwicklung und Ebene 4: Systementwicklung. Welche *Möglichkeiten* zur Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ zeigen sich auf diesen Ebenen – und welche *Grenzen* tun sich hierbei auf?

Ebene 1: Personalentwicklung

Diese abschließenden Überlegungen sollen also beginnen mit einem Blick auf die *Möglichkeiten* und *Grenzen* des Bemühens, im Rahmen der „Personalentwicklung“ auf der *Mikroebene* des Schulwesens eine „Pädagogik der Wertschätzung“ in umfassender und nachhaltiger Weise zu etablieren. Hierzu ist zunächst Folgendes festzuhalten: Es wurde im Rahmen dieser Studie ausführlich herausgearbeitet, dass „Wertschätzung“ eine *personale* und *soziale* „Haltung“ ist, die in hohem Maße von der individuellen „geistig-seelischen Verfasstheit“ der jeweiligen Person abhängig ist, welche sich diese Haltung zu eigen macht. Als eine „pädagogische Grundhaltung“ ist „Wertschätzung“ nur bedingt in „Lehrertrainings“ oder „Fortbildungen“ im Rahmen der heute verbreiteten, in der Regel eher *personenfernen* „Settings“ erlernbar bzw. vermittelbar, da die Ausbildung von „Wertschätzung“ als Haltung und Verhaltensweise eng an die *Gesamtpersönlichkeit* mit ihrem biographisch und soziokulturell geprägten Hintergrund sowie mit ihren psychosozialen „Potenzialen“, aber auch ihren „blinden Flecken“ und „Schattenseiten“ gebunden ist. Es wurde differenziert dargelegt, dass sich eine „pädagogische Wertschätzungskunst“ nicht in „freundlichen Umgangsformen“ erschöpft, sondern darüber hinaus die Aspekte des „Verstehens“, der „Einfühlung“, der „Authentizität“, der „Achtsamkeit“, des „pädagogischen Taktes“, der „dialogischen Begegnung“, der „vertrauensvollen Beziehung“, der „wertschätzenden Kommunikation“, des „Anteilnehmens“, des „Wohllollens“, des „Humors“ und der „Gelassenheit“ konstitutiv beinhaltet und umfasst. Diese komplexen pädagogischen „Kompetenzen“ von „wertschätzenden“ Lehr- und Erziehungspersonen können, wie bereits ausgeführt, letztlich nur in der unmittelbaren pädagogischen Praxis über einen längeren Zeitraum *eigenverantwortlich* entwickelt, erworben und verstetigt werden, wobei *personennahe* Fortbildungsangebote, die Etablierung einer *kritisch-wertschätzenden* kollegialen Rückmeldekultur sowie die Einbeziehung von *professioneller* Beratung und Supervision zweifellos unterstützend wirken können (vgl. Kap. 4.2.2).

Die *Möglichkeiten* und *Grenzen* der Ausübung einer solchen pädagogischen Haltung der „Wertschätzung“ liegen also zuallererst in den *pädagogischen Akteur/innen* selbst begründet, die letztlich auch nur „fehlbare“ Personen mit allen ihren persönlichen Eigenheiten, psycho-sozialen Beeinträchtigungen und menschlichen Begrenztheiten sind. Eine „Pädagogik der Wertschätzung“ kann also nur dann wirksam praktiziert werden, wenn Lehr- und Erziehungspersonen *bereit* sind zu einer nüchternen „Selbstreflexion“, einer umfassenden „Selbstentwicklung“ und einer (selbst-)erfahrungsbasierten „Persönlichkeitsbildung“, die durchaus im Sinne kollegialer Beratung und/oder professioneller Supervision unterstützt, gefördert und begleitet werden kann. „Wertschätzungskompetenz“ ist somit keine „Sozialtechnik“, die in einem pädagogischen „Kompaktseminar“ – etwa gleich einem mentalen „Crashkurs“ für Prüfungswissen – ohne Weiteres zu erlernen wäre; die Entwicklung der damit verbundenen vielschichtigen „Teilkompetenzen“ stellt vielmehr eine lebenslange *pädagogische Aufgabe* und *Herausforderung* für Lehr- und Erziehungspersonen dar, die sich in dieser pädagogischen „Kunst“ üben und dem ethischen Anspruch einer „Pädagogik der Wertschätzung“ gerecht werden wollen. Die Bereitschaft dazu kann jedoch nur *aus freien Stücken* entwickelt werden; die Ausbildung von „Wertschätzungskompetenz“ kann durch keine noch so professionelle „Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahme“ gleichsam „erzwungen“ und durch keine noch so differenzierte „Verwaltungsvorschrift“ quasi „verordnet“ werden, sondern liegt letztlich immer in der Autonomie und Selbstverantwortung *jeder einzelnen* Lehr- und Erzieherpersönlichkeit begründet. Hier stehen Schul- und Bildungsplaner vor einem grundsätzlichen *Dilemma*, das alle Bemühungen um eine zeitgemäße und „wertschätzende“ Bildung und Erziehung *per se* in ihre Grenzen weist, die dort beginnen, wo die Achtung vor dem „Subjektsein“ und der „Autonomie“ der einzelnen Lehrerpersönlichkeit zu verorten ist. Obgleich *gravierende* „Fälle“ von nicht-wertschätzendem Lehrerverhalten oder von *eklatanter* Missachtung bzw. Misshandlung von Schüler/innen heute in der Regel angezeigt und disziplinar- bzw. strafrechtlich verfolgt werden, bleibt die Ausübung eines die jungen Menschen im Schulalltag *tatsächlich* „achtenden“, „aner kennenden“ und „wertschätzenden“ pädagogischen Verhaltens in hohem Maße der Eigenverantwortung der pädagogischen Akteur/innen anheimgestellt. In diesen *persönlichen* Bereitschaften, Haltungen, Kompetenzen und Potenzialen von Lehr- und Erziehungspersonen liegen die großen *Möglichkeiten* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart begründet – und zugleich ihre unauflösbaren *Grenzen*.

Ebene 2: Unterrichtsentwicklung

In einem zweiten Schritt soll nun der Blick nochmals auf die Möglichkeiten und Grenzen der Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ auf dem Wege der „*Unterrichtsentwicklung*“ gelenkt werden. Auch hierzu wurden bereits ausführliche Konzeptualisierungen vorgestellt, die insbesondere in Kapitel 4.2.3 – Säule 3 – im Kontext der *Möglichkeiten* eines „wertschätzenden Unterrichts“ differenziert erörtert wurden. Hierbei wurde deutlich gemacht, dass sich eine „Pädagogik der Wert-

schätzung“ in dem hier vorgestellten umfassenden Sinne keinesfalls in einer „wertschätzenden Lehrerhaltung“ oder in dem Bemühen um eine „wertschätzende Erziehung“ erschöpfen darf, sondern dass eine solche durchaus auch *inhaltliche* Themenschwerpunkte sowie *methodische* Aspekte umfassen sollte, wenn sie ganzheitlich und nachhaltig wirksam sein will.

Zu den *Inhalten* eines „wertschätzenden Unterrichts“ sei an dieser Stelle nochmals zusammenfassend festgehalten, dass hierbei insbesondere folgende Themen von Bedeutung sind: „Persönlichkeitsbildung“, „Soziale Bildung“, „Demokratiebildung“, „Inklusive Bildung“, „Interkulturelle Bildung“, „Globale Bildung“, „Ökologische Bildung“ und „Friedensbildung“. Es wurde differenziert herausgearbeitet, dass diese inhaltlichen Schwerpunktsetzungen für eine im umfassenden Sinne verstandene „Pädagogik der Wertschätzung“ unverzichtbar sind, die sich nicht im Praktizieren „wertschätzender Verhaltensweisen“ im Nahbereich der Schule erschöpft. Vielmehr bietet sich hier ein breites Feld von *Möglichkeiten*, nicht nur die individuelle „Persönlichkeitsentwicklung“ von Kindern und Jugendlichen im ganzheitlichen Sinne zu fördern, sondern auch eine grundsätzliche „Achtung“, „Anerkennung“ und „Wertschätzung“ von Menschen mit unterschiedlichen Herkunft, verschiedenartigen Begabungen, divergierenden Einstellungen und vielfältigen Hintergründen. In der altersgemäßen Vermittlung einer Sensibilität und eines umfassenden Bewusstseins für aktuelle soziale, globale und ökologische Themen und Problemlagen kann eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ ihren eigentlichen Sinn und Zweck entfalten, der über ein „freundliches Miteinander“ an der Schule weit hinausreicht in Themenfelder von gesamtgesellschaftlicher und globaler Relevanz. Hier liegen für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ zentrale und prinzipiell „unbegrenzte“ *Möglichkeiten*, bei Kindern und Jugendlichen wichtige Bildungsprozesse im *personalen*, *sozialen* und *globalen* Bereich anzuregen und zu fördern, die im günstigen Fall zum sukzessiven Erwerb zentraler Kompetenzen für die Bewältigung aktueller sozialer, gesellschaftlicher und globaler Herausforderungen beitragen können. Die Entwicklung von „Wertschätzungscompetenz“ in dem in Kap. 4.2.4 entfalteten Sinne kann somit nur gelingen, wenn auch die *Inhalte* des Unterrichts den „Leitideen“ einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“ entsprechen – und die mit diesen verbundenen thematischen *Möglichkeiten* im Unterricht auf vielfältige Weise genutzt werden.

Methodisch sollte ein „wertschätzender Unterricht“ so aufgebaut sein, dass Schüler/innen darin immer wieder die Erfahrung von *aktiver* „Selbsttätigkeit“ und *individueller* „Selbstwirksamkeit“ machen können, sich aber ebenso in dem Erleben von *sozialer* „Gemeinschaft“ und *partnerschaftlicher* „Kooperation“ üben und bewähren können. Dabei sind alle Formen von „Entmutigung“, „Überforderung“, „Misserfolg“ und „Versagen“, die sich in der Regel negativ auf das Selbstwertgefühl, die Lernmotivation und das Gesamtfinden von Kindern und Jugendlichen auswirken, im Rahmen eines „wertschätzenden Unterrichts“ zu vermeiden. Demgegenüber sollten die unterrichtlichen Prinzipien der „Ermutigung“, der „Individualisierung“, der „Personalisierung“ und der „Selbststeuerung“ des Lernens im Vordergrund stehen. Auch sollte der Gefahr einer „Entpersonalisierung“ des Lernens durch ein Übermaß an technischen „Lehr- und Lernmitteln“ im Rahmen einer

zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ bewusst entgegengewirkt werden. Es wurde ausführlich darauf hingewiesen, dass den *Lehr- und Erziehungspersonen* eine entscheidende Rolle im Rahmen eines lebendigen „wertschätzenden Unterrichts“ zukommt, wozu nicht zuletzt die neurobiologische Forschung der letzten Jahre überzeugende Befunde vorgelegt hat (vgl. z. B. HÜTHER 2016, 2013, 2010, 2006; SPITZER 2015, 2010, 2009, 2007; BAUER 2011, 2010, 2008, 2007, 2006). „Orientierung bietende Beziehungen zu heutigen Kindern und Jugendlichen aufzubauen, ist eine Voraussetzung für deren schulischen Erfolg“, stellt FRANK zu Recht fest (FRANK 2010, S. 110). Dem ist zweifellos zuzustimmen; dennoch geht es bei einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne um *mehr* als nur darum, Kinder und Jugendliche durch „Wertschätzung“ zu „schulischem Erfolg“ zu führen – was in gewisser Weise einer „Instrumentalisierung“ von „Wertschätzung“ gleichkommt, die dem hier entwickelten pädagogischen Verständnis von „Wertschätzung“ nicht gerecht wird (vgl. Kap. 2.6).

Vielmehr sollte ein „wertschätzender Unterricht“ stets so gestaltet sein, dass durch ihn die „Würde“ von Kindern oder Jugendlichen geachtet und ihr „Selbstwert“ bzw. ihre „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ nachhaltig gefördert wird, so dass sie ihre Potenziale und ihre Kreativität ungehindert entfalten können. „Lehrer/innen haben es tagtäglich in der Hand, das Selbstwertgefühl von Kindern zu stärken oder zu schwächen. Durch ihre Haltung können sie massiv auf die Art und Weise einwirken, wie ein Kind oder ein Jugendlicher die Welt erlebt und welche Bewältigungsstrategien er entwickelt ...“ (ebd., S. 83f). So kann eine „Pädagogik der Wertschätzung“ Kindern und Jugendlichen im günstigen Fall ermöglichen, ein ausreichendes Maß an individueller „Selbstwertschätzung“ zu entwickeln, welche dann wiederum zur Grundlage für die Fähigkeit zur umfassenden „Wertschätzung“ anderer Menschen werden kann. Eine solche „Selbstwertschätzung“ meint freilich keine blinde „Selbstüberschätzung“, sondern schließt immer auch die Fähigkeit zur kritischen „Selbstreflexion“ sowie die Bereitschaft zur „Verhaltensänderung“ und „Selbstentwicklung“ mit ein. Das Erleben von *personaler* „Selbstwertschätzung“ – insbesondere bei Kindern und Jugendlichen – hat FRANK einmal wie folgt beschrieben: „Ich bin wertvoll. Ich erlebe, dass andere sich über mich freuen. Ich mag mich selbst“ (ebd., S. 85). Aus diesem Grundgefühl kann die Haltung des Selbstvertrauens, des Lernenwollens und der Fehleroffenheit entstehen: „Wenn ich Fehler mache, frage ich, woran es gelegen hat. Ich lerne gerne dazu. Ich vertraue darauf, dass ich meinen Aufgaben gewachsen bin“ (ebd.). Auf diesem Fundament kann sich schließlich eine *soziale* „Wertschätzungskompetenz“ entfalten, die auch das Interesse an dem Wohlergehen der *anderen* Menschen umfasst: „Ich interessiere mich für andere. Ich freue mich, wenn es anderen auch gut geht. Ich freue mich, wenn andere erfolgreich sind“ (ebd.). In diesem Sinne kann ein „wertschätzender Unterricht“ nicht nur Möglichkeiten zur Entwicklung einer *personalen* „Selbstwertschätzung“ und einer positiven „Identitätsentwicklung“ seitens der Kinder und Jugendlichen eröffnen, sondern zugleich die Grundlage für eine umfassende *soziale, gesellschaftliche* und letztlich auch *globale* „Wertschätzungskompetenz“ (vgl. Kap. 4.2.4) legen, auf die es in unserer zunehmend von „Intoleranz“, „Verachtung“ und „Hass“ gegenüber allem „Andersartigen“ und „Fremden“ geprägten Zeit so sehr ankommt

(vgl. Kap. 1.1). Dem anderen Menschen – und sei er zunächst noch so verschieden von mir selbst – mit grundsätzlicher „Achtung“ und „Wertschätzung“ zu begegnen und seine „Andersheit“ akzeptieren und als eine Bereicherung schätzen zu lernen, gehört zweifellos zu den zentralen Aufgaben einer zeitgemäßen „Wertschätzungspädagogik“ in unserer inklusiven und heterogenen Gesellschaft. „Verschiedenheit ist kein hinreichender Grund für Ausgrenzung. Ähnlichkeit keine notwendige Voraussetzung für Grundrechte“, stellt EMCKE in ihrer Friedenspreisrede zu Recht fest (EMCKE 2016 b, S. 4f). Den ethischen Grundsatz der voraussetzungslosen „Gleichbehandlung“ und der bedingungslosen „Wertschätzung“ *aller* Menschen – unabhängig von ihrer sozialen, nationalen oder ethnischen Herkunft, ihrem kulturellen, weltanschaulichen oder religiösen Hintergrund, ihrer Begabung, Befähigung oder Beeinträchtigung sowie ihrem Geschlecht und ihrer sexuellen Identität oder Orientierung – im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen nicht nur zu *thematisieren*, sondern im täglichen Umgang mit Lehrpersonen und Mitschüler/innen immer wieder real *erfahrbar* werden zu lassen, ist zentrales Anliegen eines „wertschätzenden Unterrichts“, der eine umfassende „Achtung“ und „Wertschätzung“ *aller* Menschen nicht nur zum *Inhalt*, sondern auch zur *Methode* hat. Alle pädagogischen und unterrichtlichen Bemühungen, die in diese Richtung gehen, können im Sinne einer „wertschätzenden Unterrichtsentwicklung“ förderlich sein, wie sie in Kap. 4.2.3 modellhaft vorgestellt wurde.

In diesem Bereich überwiegen wohl die vielfältigen *Möglichkeiten* der Gestaltung eines von „Wertschätzung“ geprägten Unterrichts, wobei die *Grenzen* der Realisierung eines solchen wiederum in erster Linie in der begrenzten „Belastbarkeit“ von Lehrpersonen im Schulalltag zu suchen sind, die angesichts der enormen pädagogischen Herausforderungen in den oft heterogenen „Lerngemeinschaften“ an den Schulen der Gegenwart nicht gering zu schätzen sind. Insofern gehört auch eine angemessene salutogenetische „Selbstfürsorge“ von Lehrkräften zu den zentralen Merkmalen einer „Pädagogik der Wertschätzung“ an der Schule, ohne die eine solche schnell an ihre *Grenzen* kommt. Hieraus erwachsen auch der Schulleitung an einer „wertschätzenden Schule“ wichtige *präventive* und *salutogenetische* Aufgaben. So hat die Leitung einer Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten für Arbeitsbedingungen zu sorgen, im Rahmen derer die Grundbedürfnisse von Kindern *und* Erwachsenen geachtet und berücksichtigt werden – und die somit der „Salutogenese“ aller am Schulleben Beteiligten dienen (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 7: „Wertschätzende Schulleitung“). Dabei ist zu bedenken, dass auch die Erfahrung von „Wertschätzung“ *selbst* salutogen wirken kann. „Wertschätzung hat im Schulalltag eine hohe Relevanz, nicht nur für die gesamte Kultur und das Klima in einer Schule, sondern auch für die Gesundheit der einzelnen Lehrer“, stellen BRÜNDEL/BRÜNDEL zutreffend fest (BRÜNDEL/BRÜNDEL 2010, S. 129; vgl. auch SIELAND/RUPPRECHT 2009). Insofern kann „Wertschätzung“ unmittelbar zu einem gesundheitsfördernden Faktor in pädagogischen Organisationen werden.

Ebene 3: Organisationsentwicklung

Damit ist bereits die Überleitung zur *Mesoebene* der „Organisationsentwicklung“ hergestellt, welche die einzelne Schule als „Gesamtorganisation“ in den Blick nimmt und Möglichkeiten zu deren „Weiterentwicklung“ systematisch auslotet. Es wurde in diesem Zusammenhang bereits ausführlich herausgearbeitet, welche Leitideen und Prinzipien einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ zu Grunde gelegt werden können (vgl. Kap. 4.2.3, Säule 8: „Wertschätzende Schulentwicklung“). Einige zentrale Grundaspekte seien im Folgenden nochmals zusammenfassend genannt.

1. **Wertschätzende Führung:** Ohne eine Schulleitung, die sich dezidiert einer „wertschätzenden Führung“ verpflichtet sieht, ist eine „Schulentwicklung“ in Richtung einer „wertschätzenden Organisation“ schlechterdings nicht möglich. Ein „wertschätzender Führungsstil“ zeichnet sich – wie in Kap. 4.2.3 ausgeführt – durch folgende Qualitätsmerkmale aus: Er ist geprägt von „Achtsamkeit“, „Zielbezogenheit“, „pädagogischer Führung“, „Innovation“, „Partizipation“, „Kooperation“, „Dialogik“, „Konfliktoffenheit“, „salutogener Orientierung“ und „Transparenz“. Auch der „Kommunikationsstil“ einer „Schulleitung“ kann sich positiv oder negativ auf die *Möglichkeiten* einer „wertschätzenden Organisationsentwicklung“ auswirken. Ein „wertschätzender Kommunikationsstil“ ist u. a. gekennzeichnet durch das Bemühen um Fairness, Gerechtigkeit, Neutralität, Offenheit und Empowerment, das es allen am Schulleben Beteiligten ermöglicht, ihre individuellen Potenziale in bestmöglicher Weise zu entfalten und authentisch in die „Organisationsentwicklung“ mit einzubringen. Da der Schulleitung – was in zahlreichen empirischen Studien nachgewiesen wurde – eine *Schlüsselfunktion* bei der schulischen „Organisationsentwicklung“ zukommt, sind die *Möglichkeiten*, aber auch die *Grenzen* einer solchen wesentlich definiert durch das Vorhandensein bzw. das Fehlen einer „wertschätzenden Führung“, wie sie etwa im Rahmen dieser Studie konzipiert wurde. Dies betrifft nicht nur den *persönlichen* Umgang der Schulleitung mit den Mitarbeiter/innen, sondern auch die Fähigkeit zur Schaffung von *Strukturen*, die eine alle Beteiligten „wertschätzende“ Schulentwicklung auf den unterschiedlichen Gestaltungsebenen ermöglichen.
2. **Partizipation aller Beteiligten:** Im Kontext einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ ist es von besonderer Bedeutung, dass Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern und Mitarbeiter/innen im Rahmen „ihrer“ Schule immer wieder die Erfahrung machen können: „Ich bin für diese Gemeinschaft relevant, in ihr zähle ich als wichtiges Element“, wie EMCKE einmal formuliert hat (EMCKE 2016 b, S. 2). Eine solche erlebte „Zugehörigkeit“ *zu*, aber auch aktive „Partizipation“ *an* und „Mitwirkung“ *in* einer Gemeinschaft, einer Institution oder einer Organisation sind unverzichtbare Voraussetzungen zur Entwicklung von personaler, sozialer und kultureller Identität, derer insbesondere Kinder und Jugendliche in unserer bindungs- und orientierungsunsicheren Zeit heute so notwendig bedürfen. Eine „Partizipation“ aller Beteiligten an Prozessen der „Organisationsentwicklung“ ist weiterhin Ausdruck einer bedingungslosen „Wertschätzung“

jedes einzelnen Mitgliedes einer Schulgemeinschaft. In diesem Erleben liegen wertvolle *Möglichkeiten*, die sich nicht zuletzt in einer positiven, stabilisierenden, motivierenden und orientierenden Wirkung auf das „Selbstkonzept“ und die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigen kann, die in der Schule miteinander leben und voneinander lernen. Eine „wertschätzende Schulentwicklung“ kann nur unter aktiver Einbeziehung und Partizipation *aller* gelingen; nur so lässt sich verhindern, dass aufwändige „Schulentwicklungsprozesse“ kraft- und wirkungslos bleiben, weil die eigentlichen Akteure nicht oder zu wenig an den Veränderungsprozessen beteiligt werden. Wo Letzteres der Fall ist, sind die *Grenzen* der „Organisationsentwicklung“ schnell erreicht, da diese nur unter „wertschätzender“ Beteiligung aller Betroffenen gelingen kann.

3. ***Intrinsische Motivation:*** Des Weiteren kann eine „Organisationsentwicklung“ in Richtung einer „wertschätzenden Schule“ nur dann erfolgreich sein, wenn sie von den Mitgliedern einer „Organisation“ *intrinsisch* gewollt und *authentisch* mitgetragen wird. Die positiven *Möglichkeiten* einer Schulentwicklung hin zu einer „wertschätzenden Organisation“ können nur dann zur Entfaltung kommen, wenn eine solche gleichsam „von innen her“ getragen und durch eine *echte* Motivation von allen Beteiligten vorangebracht wird. Sobald die Entwicklung der Schule als Gesamtorganisation als „von oben“ aufoktroziert oder „übergestülpt“ erlebt wird, besteht die Gefahr, dass durch die Erfahrung von „Fremdbestimmung“ und „Nicht-Wertschätzung“ die positiven *Möglichkeiten* der Schulentwicklung blockiert werden, wobei die authentische Motivation der Beteiligten ausgebremst und ihr innovativer Impetus gelähmt wird. Hier liegen zweifellos die *Grenzen* von sog. „äußeren Schulreformen“, die – oft ohne Beachtung der besonderen Gegebenheiten vor Ort – den Schulen gleichsam „flächendeckend“ und zwangsweise „verordnet“ werden, ohne auf entsprechende „Motivationen“ seitens der Akteur/innen der Einzelschulen zu treffen. „Schulen verändern sich nicht durch Vorgaben von oben. Nur wenn sie an sich selbst arbeiten, werden sie Erfolg haben. Schulen brauchen unterschiedlich lange Zeit und verschiedenartige Unterstützung für ihre Entwicklung. Schulen finden ihren Weg, wenn wir ihnen eine Haltung entgegenbringen, die heißt: Misstrauen über Bord werfen, Fehler zulassen, Respekt zeigen“ (KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM 2014, S. 30). Wenn einer Einzelschule und den in ihr wirkenden Akteur/innen auf ihrem organisationalen Entwicklungsweg eine solche Grundhaltung des „Vertrauens“ und der „Wertschätzung“ entgegengebracht wird, so bestehen zweifellos vielfältige *Möglichkeiten*, dass eine „wertschätzende Schulentwicklung“ gelingen kann.
4. ***Umfassende Konsensbildung:*** Des Weiteren wurde ausführlich herausgearbeitet, dass die Entwicklung der Schule hin zu einer „wertschätzenden Organisation“ nur auf der Grundlage einer möglichst weitgehenden und umfassenden Konsensbildung erfolgen kann, wenn sie nachhaltig sein will. Auch HÖHMANN stellt zu Recht fest: „Gelingende Schulentwicklungsprozesse brauchen zu zentralen Fragen einen Konsens“ (HÖHMANN 2017, S. 157). Da es aufgrund divergierender Interessenlagen, unterschiedlich entwickelten Engage-

ments und verschieden stark ausgeprägter Innovationsbereitschaft innerhalb von Lehrerkollegien, Elternschaften, Schülerschaften und Schulgemeinschaften nicht immer möglich sein wird, dass alle Beteiligten zu *zentralen* Impulsgebern bzw. zu *treibenden* Kräften für die Schulentwicklung werden, erscheint es „... umso wichtiger, auch die anderen mitzunehmen, ernst zu nehmen und zu hören“ (ebd.). Dieses „Ernstnehmen“ und „Hören“ auf die „Weisheit der Vielen“ – und seien sie, gemessen an ihrer Position und ihrem Status, scheinbar noch so unbedeutend – wurde in der vorliegenden Studie als zentrales Merkmal einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ herausgearbeitet. Ein von der Leitidee der „Wertschätzung“ geprägtes Vorgehen bei der Schulentwicklung bezieht ausdrücklich auch *Kinder und Jugendliche* mit ein, die aus ihrer Perspektive oft Wesentliches zum Gelingen eines „wertschätzenden“ Miteinanders in der Schule beitragen können. Aber auch pädagogische und nicht pädagogische Mitarbeiter/innen und Eltern sollten in die erforderlichen Prozesse der „Konsensbildung“ stets „wertschätzend“ mit einbezogen werden. Auch hier tun sich zweifellos bedeutende *Möglichkeiten* für eine „wertschätzende Schulentwicklung“ auf.

5. **Orientierung an einer gemeinsamen „Vision“:** Es wurde in Kapitel 4.3.1 ausführlich dargelegt, dass eine gemeinsam entwickelte „Vision“ der Ziele und Gestaltungsmöglichkeiten einer Schule dem Handeln der Akteur/innen Orientierung, Richtung, Kraft, Motivation und Begeisterung verleihen kann, die als „Motor“ für eine gelingende Schulentwicklung unverzichtbar sind. Eine solche gemeinsame „Schulvision“ kann jedoch nur aus der „Mitte“ der jeweiligen Einzelorganisation *selbst* heraus gefunden werden. Auch hierbei kommt es entscheidend darauf an, alle Beteiligten als autonome „Subjekte“ in wertschätzender Weise in diesen Prozess der „Visionssuche“ einzubeziehen. Dies wiederum kann nur gelingen, wenn alle Mitarbeiter/innen der Organisation einander mit umfassender „Achtung“ begegnen. „Organisationen sind in erster Linie und vor allen Dingen Zentren menschlicher Bezogenheit“, führen ANDERSON et al. aus (ANDERSON et al. 2004, S. 46). Für Schulen gilt das m. E. in besonderer Weise, da sie als pädagogische Institutionen immer schon „Beziehungsorte“ *par excellence* sind, die – wie bereits ausgeführt – ohne echte zwischenmenschliche „Begegnungen“ ihrer Aufgabe schlechterdings nicht gerecht werden können. Damit die mit der pädagogischen Aufgabe, aber auch mit der Organisationsentwicklung verbundenen „dialogischen“ Begegnungen und Beziehungen gelingen können, bedarf es zweifellos der gegenseitigen „Anerkennung“ und „Wertschätzung“. „Beziehungen werden an Stellen lebendig, wo es ein wertschätzendes Auge gibt, wenn Menschen das Beste im jeweils anderen und im Ganzen sehen, wenn sie ihre Träume und unmittelbaren Betroffenheiten auf beständige Weise teilen und wenn sie vollstimmig miteinander verbunden sind, um nicht nur neue Welten hervorzubringen, sondern auch bessere“ (ebd.). In einer „wertschätzenden Organisation“ kann dies gelingen, wenn *alle* Beteiligten bei der Suche nach „Visionen“, „Zielen“ und „Leitideen“ aktiv mit einbezogen werden. „Indem man dafür sorgt, dass jede Stimme gehört werden kann, wird ein belebender Prozess in Gang gesetzt“ (ebd.). Dieser gemeinsam gestaltete Prozess

birgt zweifellos wichtige *Möglichkeiten* zur Verwirklichung einer Schule, welche die „Leitidee“ der „Wertschätzung“ in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Bemühungen und Gestaltungen stellt.

6. **Individuelle Wege zu einer „wertschätzenden Organisation“:** Da keine Einzelschule einer anderen gleicht und jede ihre individuellen Gegebenheiten und je besonderen Bedingungen aufweist, sind auch die *Wege* zu einer „wertschätzenden Organisation“ unterschiedlich und müssen jeweils situativ vor Ort von den Beteiligten selbst gefunden werden. „Jede Organisation ist einzigartig, und die Bedingungen des Organisationslebens sind ständig in Bewegung“, stellen ANDERSEN et al. zu Recht fest (ANDERSEN et al. 2004, S. 57). Daraus folgt, dass es hinsichtlich einer „wertschätzenden Schulentwicklung“ zwar Ideen und Anregungen – wie die hier exemplarisch entwickelten – geben kann, aber keine „Rezepte“. Vielmehr muss jede Einzelschule ihren individuellen und für die personelle Konstellation und die organisationale Situation passenden Weg finden. „Es gibt (k)einen Königsweg“, hat BEUCKE-GALM in ihrem Beitrag zur „Schulentwicklung als Organisationsentwicklung“ einmal treffend festgestellt (BEUCKE-GALM 1999, S. 51). Dennoch lassen sich auf der Grundlage der im Rahmen dieser Studie vorgestellten Ausführungen grundlegende „Leitideen“ formulieren, an denen sich eine „wertschätzende Schulentwicklung“ in der Gegenwart orientieren kann (vgl. Kap. 4.2.1 und Kap. 4.2.3). „Visionäres Denken braucht Impulse und Modelle“, stellen RASFELD/BREIDENBACH zu Recht fest (RASFELD/BREIDENBACH 2014, S. 93). In diesem Sinne kann das hier entwickelte Modell einer „Pädagogik der Wertschätzung“ als ein *Impuls* verstanden werden, der Anregungen für individuelle Gestaltungen einer von „Wertschätzung“ geprägten Erziehung und Bildung an den Schulen der Gegenwart geben kann. – Abschließend bleibt Folgendes festzuhalten: Auch eine noch so professionell geplante und noch so kompetent durchgeführte „Organisationsentwicklung“ ist immer nur so „wirksam“, so „zielführend“ und so „effektiv“ wie die *Personen*, die sie durchführen. Insofern bleiben auch bei der Entwicklung einer „wertschätzenden Schule“ die Ebenen der „Personalentwicklung“ und der „Organisationsentwicklung“ eng miteinander verbunden – was stets zu berücksichtigen ist, wenn es darum geht, die *Möglichkeiten* einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in der Schule der Gegenwart realistisch auszuloten.

Ebene 4: Systementwicklung

Wenn man abschließend die Frage stellt, ob und in welcher Weise im Rahmen einer „Systementwicklung“ auf der *Makroebene* des Bildungswesens *Möglichkeiten* einer Förderung, Unterstützung oder Ermöglichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ bestehen, so liegt es nahe, dies im Rahmen der vorliegenden Studie vor allem im Hinblick auf diejenigen „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ an den Schulen der Gegenwart zu prüfen, die sich in der vorangegangenen Analyse als „strukturell“ bzw. „systembedingt“ erwiesen haben (vgl. Kap. 4.1.4). Hier ist zunächst an den Bereich der „Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen“ zu denken, der sich – wie

bereits ausgeführt – in *strukturellen* und in *personalen* Formen zeigen kann. Zu der „strukturellen Nicht-Wertschätzung von Schüler/innen“ wurden die Aspekte der „Nicht-Wertschätzung durch frühe Selektion und Aussonderung“, der „Nicht-Wertschätzung durch Lernen unter Leistungsdruck“, der „Nicht-Wertschätzung durch Leistungsbeurteilung mittels Ziffernnoten“, der „Nicht-Wertschätzung durch frühe Ausbildung extrinsischer Lernmotivation“, der „Nicht-Wertschätzung durch angstinduzierende schulische Praktiken“, der „Nicht-Wertschätzung durch Rivalitäts- und Konkurrenzdruck“, der „Nicht-Wertschätzung durch systembedingte Produktion von Bildungsverlierern“, der „Nicht-Wertschätzung durch einseitige Dominanz kognitiven Lernens“, der „Nicht-Wertschätzung durch Vernachlässigung vielfältiger, motivierender und kreativer Lernangebote“ und der „Nicht-Wertschätzung durch Vernachlässigung sozialer und demokratischer Erfahrungsräume“ herausgearbeitet. Hier könnten insbesondere folgende „systemische“ Maßnahmen verbesserte Voraussetzungen für die Realisierung einer „Pädagogik der Wertschätzung“ in dem hier beschriebenen Sinne schaffen: 1. eine Beendigung der frühen „Selektion“ und der damit verbundenen „ausgrenzenden“ Praktiken und Rituale durch ein längeres gemeinsames Lernen, beispielsweise in einer sechsjährigen Grundschule oder auch in „echten“ Gemeinschaftsschulen; 2. die Abschaffung von kultusministeriellen Verordnungen und Erlassen, welche die unpädagogische und vielfach angstinduzierende Praxis der Leistungsbeurteilung durch „Ziffernnoten“ – insbesondere in der Grundschule – verpflichtend vorschreiben und somit verfestigen bzw. zementieren, statt alternative Formen der Leistungsrückmeldung aktiv zu fördern und voranzubringen; 3. die rechtliche Ermöglichung zieldifferenten Lernens sowie individualisierender und ermutigender Lernstandsrückmeldungen in allen Klassenstufen und Schularten; 4. die Schaffung von strukturellen Rahmenbedingungen, die es Lehrpersonen ermöglichen, sich insbesondere Schüler/innen mit besonderen Lern- oder Entwicklungsproblemen, die in unseren Schulen immer noch häufig zu den potenziellen „Bildungsverlierern“ gehören, mit hohem zeitlichem Einsatz und großem personenbezogenem und fachlichem Engagement zu widmen, was insbesondere durch bessere Personalschlüssel, geringere Klassenteiler und kleinere Lerngruppen erreicht werden könnte; 5. die curriculare Beachtung mehrdimensionaler Bildungsziele und ganzheitlicher Lernprozesse, welche nicht nur kognitiv abprüfbares Wissen vermitteln, sondern die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen in ihrer „Vielfimensionalität“ fördern und in ihrer Gesamtentwicklung stärken; 6. die strukturelle Ermöglichung einer Vielzahl unterschiedlicher, motivierender und kreativer Lernangebote, die den Rahmen tradierter „Lernsettings“ deutlich erweitern, sowie die aktive Unterstützung bei der Entwicklung und Erprobung neuer, zukunftsorientierter Lernformen; 7. die systematische Förderung und der konsequente Ausbau von Schulen als sozialen und demokratischen „Erfahrungsräumen“, in denen gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Partizipation, Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt, Solidarität und Verantwortung für Mensch und Umwelt nicht nur gelehrt, sondern im täglichen Miteinander praktiziert und erfahren wird. Hier tun sich zweifellos vielfältige *Möglichkeiten* und auch *Notwendigkeiten* auf, von der *Makroebene* des Bildungssystems her Voraussetzungen zu schaffen, welche die Verwirklichung einer „Pädagogik der Wertschätzung“

an der Schule in nachhaltiger Weise ermöglichen. Es bleibt zu konstatieren, dass diese *strukturellen Möglichkeiten* zur Schaffung günstiger Bedingungen für eine zeitgemäße „Pädagogik der Wertschätzung“ heute noch nicht in jeder Hinsicht realisiert sind, so dass hier m. E. noch deutlicher Veränderungs- bzw. Reformbedarf besteht.

Der zweite Aspekt betrifft die „*personale* Nicht-Wertschätzung von Schüler/in-nen“ an Schulen der Gegenwart, die sich vor allem in folgender Hinsicht zeigen kann: „Nicht-Wertschätzung durch fehlende Lehrerkompetenz beim Aufbau pädagogischer Beziehungen“; „Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Achtsamkeit und Empathie“; „Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Authentizität und Vertrauenswürdigkeit“; „Nicht-Wertschätzung durch mangelnde pädagogische Leitungskompetenz“; „Nicht-Wertschätzung durch autoritären Erziehungsstil“; „Nicht-Wertschätzung durch Duldung oder Ausübung von Gewalt“; „Nicht-Wertschätzung durch Missachtung kindlicher Bedürfnisse“; „Nicht-Wertschätzung durch mangelnde Anerkennung von Identität und Individualität“; „Nicht-Wertschätzung durch Missachtung von Freiheit und Selbstbestimmung“ und „Nicht-Wertschätzung durch unangemessene Strenge und fehlenden Humor“. Was diese *personalen* „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ von Schüler/innen an den Schulen der Gegenwart betrifft, so wird diesen nicht mit „Verordnungen“ und „Erlassen“ beizukommen sein, sondern nur mit umfassenden und flächendeckenden Angeboten zu einer personennahen und ganzheitlichen „Professionalisierung“ von Lehrpersonen *in allen Phasen* ihrer (Aus-)Bildung und ihrer Berufstätigkeit. Wenn Lehr- und Erziehungspersonen ihre „Wertschätzungskompetenz“ wirksam und nachhaltig verbessern wollen, so kann dies nur gelingen, wenn die entsprechenden *Rahmenbedingungen* dafür geschaffen werden. Dies beginnt mit einer Thematisierung von „Wertschätzungskompetenz“ in der *ersten* und *zweiten* Phase der Lehrerbildung – also an der Hochschule und am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung – und setzt sich fort in personennahen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der *dritten* Phase, innerhalb derer ganzheitliche Professionalisierungsangebote zum Thema „Wertschätzungskompetenz“ fest verankert sein sollten. In der Phase der Berufspraxis sollten insbesondere professionelle Supervisionsangebote und Unterstützungssysteme zur Verfügung stehen, die eine Stärkung der „Wertschätzungskompetenz“ von Lehrpersonen bewirken können. Hier ist etwa an Konzepte wie das „Lehrercoaching“ nach dem „Freiburger Modell“ zu denken, das seit einigen Jahren unter der wissenschaftlichen Leitung und Begleitung von JOACHIM BAUER et al. im Auftrag des „Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg“ erfolgreich durchgeführt wird (vgl. BAUER/UNTERBRINK/ZIMMERMANN 2007). Dieses neurowissenschaftlich fundierte Modell der Lehrerfortbildung kommt derzeit wohl den Erfordernissen am nächsten, die das hier vertretene Konzept der „Wertschätzungskompetenz“ von Lehrpersonen mit sich bringt, da es primär die Themen „Beziehungserfahrung“ und „Beziehungsgestaltung“ im pädagogischen Kontext personen- und praxisnah in den Fokus nimmt, aber auch Aspekte wie die „persönliche Einstellung“ berücksichtigt und z. B. die Fähigkeit zu „Empathie“ einerseits und zu „Führung“ andererseits bei den Teilnehmer/innen gezielt fördern möchte (vgl. ebd., S. 8ff). Die Wirksamkeit dieses Ansatzes – auch im Sinne der

„Gesundheitsprophylaxe“ von Lehrpersonen durch Stärkung ihrer „Beziehungskompetenz“ – konnte in empirischen Begleituntersuchungen nachgewiesen werden. Doch auch andere, *individuell* gewählte Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen, etwa aus dem Bereich der *Humanistischen Psychologie* oder der *Gestaltpädagogik*, die (noch) nicht im offiziellen „Katalog“ der seitens der Kultusbehörden bzw. der Schulverwaltung angebotenen Veranstaltungen zu finden sind, können dazu beitragen, die individuelle „Wertschätzungskompetenz“ von Lehrpersonen zu erhöhen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass hochwertige und attraktive Fortbildungsangebote unterschiedlicher Träger auf freiwilliger Basis diesbezüglich mehr bewirken können als irgendeine Form von „Zwang“. Da „Persönlichkeitsentwicklung“, um die es ja bei der Ausbildung von „Wertschätzungskompetenz“ immer auch gehen muss, nicht „verordnet“ werden kann, ist hier in besonderer Weise auf die *Freiwilligkeit* der Angebote zu achten. So sollten Fort- und Weiterbildungsangebote zur Förderung von „Wertschätzungskompetenz“ für Lehrpersonen stets von „mündigen Subjekten“ ausgehen, die ihre „Professionalisierung“ und persönlichkeitsbezogene „Weiterbildung“ – ggf. auch in Lehrerteams – selbst in die Hand nehmen und sie mittels geeigneter professioneller Unterstützung eigenverantwortlich und kreativ gestalten.

Doch nicht nur Schüler/innen, sondern auch Lehrpersonen sind in den Schulen der Gegenwart immer wieder dem Phänomen der „Nicht-Wertschätzung“ ausgesetzt. Im Hinblick auf die „strukturelle Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen“ wurden folgende Aspekte im Rahmen dieser Studie kritisch beleuchtet: „Nicht-Wertschätzung durch fehlende Unterstützungssysteme für Lehrpersonen“; „Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen durch Überbürdung mit neuen Aufgaben“; „Nicht-Wertschätzung durch mangelnden Gesundheitsschutz für Lehrpersonen“; „Nicht-Wertschätzung durch strukturell bedingte Belastungs- und Stressfaktoren“ und schließlich „Nicht-Wertschätzung durch mangelnde finanzielle Anerkennung bestimmter Lehrerguppen“. Auf der Ebene des „Schulsystems“ kommen hierbei folgende *Möglichkeiten* in Betracht, um diesen Missständen wirksam zu begegnen: 1. die systematische Etablierung von professionellen Unterstützungssystemen für Lehrpersonen, was z. B. die Errichtung von flächendeckenden Angeboten zur professionellen Lehrersupervision mit einschließt, aber auch das Zurverfügungstellen der hierfür nötigen personellen und finanziellen Ressourcen; 2. die gezielte Entlastung von Lehrpersonen durch verringerte Deputate, die den gewachsenen Anforderungen an den Beruf angepasst sind und ausreichend Raum für kollegiale Beratung und Supervision sowie regelmäßige Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten lassen; 3. die Einstellung von deutlich mehr Lehrkräften an jeder einzelnen Schule sowie eine bedarfsgerechte Ausbildungsplanung im schulpädagogischen Bereich; 4. der systematische Ausbau von salutogenen Angeboten und gesundheitspräventiven Maßnahmen für Lehrpersonen, die von täglichen „Oasen der Ruhe“ im Schulalltag über gezielte „salutogenetische Maßnahmen“ innerhalb des Lehrerkollegiums bis hin zu der Möglichkeit regelmäßiger „Sabbaticals“, also kürzeren oder längeren Auszeiten vom Lehrerberuf, reichen; 5. die systematische Entschleunigung und Entlastung des Schulalltags, aber auch der Schulwoche durch angemessene Arbeits- und Erholungsphasen für Lehrpersonen, z. B. durch die Abschaffung eng getakteter

Unterrichtsstunden oder zu großer inklusiver Lerngruppen mit einem zu geringen Personalschlüssel; und 6. die finanzielle Gleichstellung von Lehrpersonen, die im Primarbereich in zum Teil sehr inhomogenen, inklusiven Klassen mit vielen Schüler/innen arbeiten und eine deutlich höhere Deputatsverpflichtung haben als Kolleg/innen anderer Schularten, die bei homogenerer Schülerschaft, kleineren Klassen und geringerem Deputat ein signifikant höheres Gehalt beziehen. Hier zeigen sich zweifellos zahlreiche noch uneingelöste *Möglichkeiten*, die Schule der Gegenwart – etwa auch für Lehrpersonen aus dem Grundschulbereich, der ja derzeit bundesweit einen gravierenden „Lehrermangel“ zu beklagen hat – „wertschätzender“, attraktiver und gerechter zu gestalten.

Was den Bereich der „*personalen* Nicht-Wertschätzung von Lehrpersonen“ betrifft, so wurden folgende „Signaturen von Nicht-Wertschätzung“ herausgearbeitet: „Nicht-Wertschätzung durch unzureichend implementierte ministerielle Erlasse und Verwaltungsvorschriften ‚von oben‘ unter gleichzeitiger Vernachlässigung der Schulentwicklung ‚von der Basis‘ her“; „Nicht-Wertschätzung durch die Schulverwaltung“; „Nicht-Wertschätzung durch die Schulleitung“; „Nicht-Wertschätzung durch Eltern und Erziehungsberechtigte“ und „Nicht-Wertschätzung durch Gesellschaft und Medienöffentlichkeit“. Die *Möglichkeiten* zu einer Verbesserung dieser Situation sind vor allem in folgenden Bereichen zu suchen: 1. Professionelle Implementierung von ministeriellen Erlassen und Verwaltungsvorschriften, die sich nicht in einer einmalig gestreuten Information erschöpft, sondern Schulen kontinuierlich auf ihrem individuellen Weg der Umsetzung begleitet und unterstützt; 2. verstärkter Einbezug der „Betroffenen“ vor Ort und aktives Hören auf die „Weisheit der Vielen“; 3. Etablierung einer „Kultur der Wertschätzung“ auch im Umgang zwischen Schulverwaltung und Schulen bzw. zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen; 4. aktives Einbeziehen von Eltern und Erziehungsberechtigten in die schulische Arbeit vor Ort, damit diese sich ein realistisches Bild von der Arbeit der Schule und ihrer Akteur/innen machen können; 5. Aufklärungskampagnen über die tägliche Bildungs- und Erziehungsarbeit von Lehrpersonen an Schulen sowie eine „wertschätzende“ Darstellung ihres gesamtgesellschaftlichen Auftrages in Politik und Medienöffentlichkeit. Auch hier sind die *Möglichkeiten* zur Verbesserung des gesamtgesellschaftlichen „Lehrerimages“ in der gegenwärtigen Situation zweifellos noch nicht in vollem Umfang ausgeschöpft, auch wenn die bereits erwähnte Kampagne der ehemaligen Bundesbildungsministerin mit dem Titel „mehr Wertschätzung für Lehrer“ aus dem Jahr 2017 zweifellos ein Schritt in die richtige Richtung ist. So sei zu diesem Thema abschließend KARL JASPERS zitiert, der einmal angemerkt hat: „Das Schicksal einer Gesellschaft wird dadurch bestimmt, wie sie ihre Lehrer achtet“ (JASPERS, zit. nach BRÜNDEL/BRÜNDEL 2010, S. 131). Diese Feststellung kann – im Kontext des Themas der vorliegenden Studie – allen Verantwortlichen im Bildungsbereich zu denken geben.

Die *Grenzen* der Weiterentwicklung auf der Ebene des „Schulsystems“ mit seinen Schulgesetzen, Erlassen, Verwaltungsvorschriften, Bildungsplänen, Schulaufsichtsmodalitäten, Steuerungsmechanismen und Qualitätsevaluationen liegen zweifellos dort, wo die Einsicht in die zeitgemäße Notwendigkeit der Entwicklung eines alle Beteiligten ganzheitlich *wertschätzenden* Bildungswesens noch nicht in ausrei-

chendem Maße vorhanden ist. Somit gehört es zu den zentralen Erfordernissen unserer Zeit, ein *Bewusstsein* dafür zu schaffen und *Möglichkeiten* aufzuzeigen, wie ein Bildungs- und Schulsystem gestaltet werden könnte, das von einer umfassenden „Wertschätzung“ und „Achtung“ insbesondere von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und allen anderen am Schulleben Beteiligten getragen ist. Hier liegen für die nahe Zukunft breit gefächerte Aufgabengebiete für „lernende“ *Personen, Organisationen und Systeme*, die von allen Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität, Kreativität und Entwicklungsbereitschaft verlangen.

Abschließend sei Folgendes festgehalten: Nicht nur das Leben und Lernen in einer *offenen, freien, vielfältigen, toleranten und demokratischen* Gesellschaft und Schule, sondern auch die gegenseitige *Wertschätzung* angesichts aller Verschiedenheit der soziokulturellen Prägung und des individuellen Seins ist – um nochmals EMCKE zu zitieren – „... etwas, das wir *lernen* müssen. Immer wieder. Im Zuhören aufeinander. Im Nachdenken über einander [sic]. Im gemeinsamen Sprechen und Handeln. Im wechselseitigen Respekt vor der Vielfalt der Zugehörigkeiten und individuellen Einzigartigkeiten. Und nicht zuletzt im gegenseitigen Zugestehen von Schwächen und im Verzeihen“ [Hervorhebung A.P.] (EMCKE 2016 b, Friedenspreisrede, S. 8). Im Sinne der Friedenspreisträgerin kann kein Zweifel daran bestehen, dass dieses Unterfangen „mühsam“ ist – ja sogar bisweilen „total“ herausfordernd sein kann (vgl. ebd.). Dennoch entspringen die vorliegenden Ausführungen zu einer „Pädagogik der Wertschätzung“ der Überzeugung, dass sich ein solches Vorhaben lohnt – nicht nur für die Entwicklung der *Kinder und Jugendlichen* in den Schulen der Gegenwart, sondern darüber hinaus auch für die heutige *Gesellschaft* und für die *globale Gemeinschaft* einer in vieler Hinsicht instabilen, gefährdeten, bedrohten und herausfordernden globalisierten Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts. Wenn diese Studie einen Beitrag dazu leisten kann, die pädagogisch Verantwortlichen auf allen Ebenen zu ermutigen, die Idee der „Wertschätzung“ ein wenig mehr in den Bildungseinrichtungen und Schulen der Gegenwart zu verankern – und dieser pädagogischen „Leitidee“ entsprechende „wertschätzende“ personale Einstellungen, soziale Verhaltensweisen, institutionelle Gestaltungsformen und strukturelle Maßnahmen wirksam anzuregen, systematisch zu fördern und nachhaltig zu etablieren, so hat sie ihren Sinn und Zweck nicht verfehlt.

Zum Schluss sei nochmals an KORCZAKs unmissverständliche Aufforderung an die pädagogisch verantwortlichen Erwachsenen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern und Verantwortungsbereichen erinnert, sich immer wieder und in jeder Hinsicht in der bedingungslosen „Achtung“ von jungen Menschen zu üben – und stets aufs Neue „emporzuklimmen“ zu der inneren Größe von Kindern und Jugendlichen, „... um nicht zu verletzen“ (KORCZAK 1925/1973, S. 7; vgl. Kap. 3.2). Dieser Auftrag der unbedingten Würdigung des „Rechtes des Kindes auf Achtung“ steht auch heute noch im Zentrum einer zeitgemäßen „Pädagogik der Wertschätzung“, die sich an der „Würde“ jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen orientiert – und diese zum Mittelpunkt und zum Maßstab aller pädagogischen Bemühungen und Bestrebungen macht. Nur so besteht die *Chance*, dass die Schulen

der Gegenwart zu Orten einer umfassenden „Wertschätzung“ von Schüler/innen werden können – und somit eine reale *Möglichkeit*, dass der „Alptraum“ der von Missachtung und Gewalt geprägten „Kindheiten“ und „Schulzeiten“ der letzten Jahrhunderte, welcher bereits im Rahmen der „Einführung“ in das Thema dieser Studie geschildert wurde, vielleicht in nicht allzu ferner Zukunft doch noch einen hoffnungsvollen Ausgang nehmen kann.

Literatur

- ACHERMANN, Bruno/AMIRPUR, Donja/BRAUNSTEINER, Maria-Luise/DEMO, Heidrun/PLATE, Elisabeth/PLATTE, Andrea (Hg.) (2017): Tony Booth/Mel Ainscow: Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Übersetzt und adaptiert für deutschsprachige Bildungssysteme. Weinheim u. a.: Beltz [Originalausgabe: Booth, T./Ainscow, M. (2016), *Index for Inclusion*; 4th Edition. Cambridge/UK: Index for Inclusion Network].
- ADAM, Hubertus/INAL, Sarah (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim u. a.: Beltz.
- ADLER, Alfred (1930/2009): Kindererziehung. In: ders., *Schriften zur Erziehung und Erziehungsberatung*. Hg.: Wilfried Datler/Johannes Gstach/Michael Wininger. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 203-273.
- ADLER, Alfred (1927/2007): *Menschenkenntnis*. Hg.: Jürg Rüedi. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ADORNO, Theodor W. (1971/2015): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. Hg.: Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ADORNO, Theodor W. (1969/2015): *Erziehung zur Mündigkeit. Ein Gespräch mit Hellmut Becker*. In: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*. Hg. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp; S. 133-147.
- ADORNO, Theodor W. (1968/2015): *Erziehung zur Entbarbarisierung. Ein Gespräch mit Hellmut Becker*. In: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*. Hg. Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp; S. 120-132.
- ADORNO, Theodor W. (1966/2015): *Erziehung nach Auschwitz. Ein Vortrag*. In: ders., *Erziehung zur Mündigkeit*. Hg.: Gerd Kadelbach. Frankfurt a. M.: Suhrkamp; S. 88-104.
- AHNERT, Lieselotte (Hg.) (2014): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. 3. Aufl. München: Reinhardt.
- AHRBECK, Bernd (2016): *Inklusion. Eine Kritik*. 3. aktualis. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- AICH, Gernot (2006): *Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- AINSWORTH, Mary/BLEHAR, Mary/WATERS, Everett/WALL, Sally (1978): *Patterns of Attachment. A Psychological Study of Strange Situation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- AJZEN, Icek/FISHBEIN, Martin (2000): Attitudes and the attitude-behavior relation. Reasoned and automatic processes. In: Stroebe, W./Hewstone, M. (Hg.), *European Review of Social Psychology*, Vol. 11, pp. 1-33. Chichester: Wiley.
- AJZEN, Icek/FISHBEIN, Martin (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- ALBERTI, Bettina (2010): *Seelische Trümmer. Geboren in den 50er und 60er Jahren. Die Nachkriegsgeneration im Schatten des Kriegstraumas*. München: Kösel.
- ALLEMANN-GHIONDA, Cristina/TERHART, Ewald (Hg.) (2006), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51; Weinheim u. a.: Beltz; S. 47-70.
- ALLPORT, Gordon W. (1935): Attitudes. In: Murchinson, C. (Hg.), *Handbook of social psychology*, Vol. 2, pp. 798-944. Worcester: Clark University Press.
- ALTRICHTER, Herbert (2011): *Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherungen an einen Begriff mit Konjunktur*. Online unter URL: http://www.bildungsmanagement.net/pdf_gesichert/Altrichter-Text1.pdf [Stand: 19.10.17].
- ALTRICHTER, Herbert (2009): *Governance – Schulreform als Handlungskoordination*. In: *Die Deutsche Schule*, 101. Jg., Heft 3, S. 239-251.
- ALTRICHTER, Herbert (2005): *Innovationsprozesse in der Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.
- ALTRICHTER, Herbert/HELM, Christoph (2011): *Akteure & Instrumente der Schulentwicklung*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- ALTRICHTER, Herbert/MAAG MERKI, Katharina (Hg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. überarb. und aktualis. Aufl. Wiesbaden: Springer/VS.
- ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter (2007): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ALTROCK, Marc (2006): Eine empirische Untersuchung über den Zusammenhang von Arbeitszufriedenheit und erlebter Wertschätzung. 1. Aufl. München: GRIN Verlag. Online verfügbar unter URL: http://ebooks.ciendo.com/book/index.cfm/bok_id/115099 [Stand: 20.05.2017].
- AMELANG, Manfred/KRÜGER, Claudia (1995): Misshandlung von Kindern. Gewalt in einem sensiblen Bereich. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ANDERS, Günther (1981): Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen zum atomaren Zeitalter. München: Beck-Verlag.
- ANDERSON, Harold/BREWER, Helen (1945): Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 1: Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. In: Applied psychological monographs, Nr. 6, 1945.
- ANDERSON, Harold/BREWER, Joseph (1946 a): Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 2: Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. In: Applied psychological monographs, Nr. 8, 1946 a.
- ANDERSON, Harold/BREWER, Joseph (1946 b): Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 3: Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. In: Applied psychological monographs, Nr. 11, 1946 b.
- ANDERSON, Harlene/COOPERRIDER, David/GERGEN, Kenneth J./GERGEN, Mary M./McNAMEE, Sheila/WHITNEY, Diana (2004): Die Wertschätzende Organisation. Übersetzt von Klaus G. Deissler. In: Deissler, K. G./Gergen, K. J. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 19-58 [Originalausgabe 2001: The Appreciative Organisation. Chagrin Falls/Ohio: Taos Institute Publishing].
- ANDERSEN-REUSTER, Ulrike (2013): Achtsamkeit in Psychosomatik und Psychotherapie. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 103-114.
- ANDRESEN, Sabine/FRIEDMANN, Sara (2012): Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 281-294.
- ANDRESEN, Sabine/HEITMEYER, Wilhelm (Hg.) (2012): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- ANDRESEN, Ute (1991): So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule. 4. Aufl. Weinheim u. a.: Quadriga/Beltz.
- ANRICH, Christopher (2007): Bewegte Schule – bewegtes Lernen. Effektives Lernen durch Stressabbau und Bewegung, Dynamisches Sitzen, Gymnastik im Klassenzimmer. 2 Bände. Stuttgart: Klett.
- ANTONOVSKY, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Hg.: Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag [Originalausgabe 1987: Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass].
- APEL, Hans Jürgen (1995): Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien. Reihe: Bildung und Erziehung. Hg.: Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert. Donauwörth: Auer.
- APPEL, Stefan/ROTHER, Ulrich (Hg.) (2012): Jahrbuch Ganztageschule 2012. Schullatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- APPIAH, Kwame Anthony (2008): Education for Global Citizenship. In: Yearbook of the National Society for the Study of Education, 107 (1), pp. 83-99.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT PERSONENZENTRIERTE GESPRÄCHSFÜHRUNG (Hg.) (1984): Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung u. Wissenschaft. Mit Beiträgen von Carl Rogers, Herbert Altrichter, Joachim Sauer u. a. 1. Aufl. Wien: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft.
- ARGYRIS, Chris (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur Lernenden Organisation. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1996: Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. Reading/MA.: Addison-Wesley Publishing].

- ARGYRIS, Chris (1985): *Strategy, Change, and Defensive Routines*. Boston: Pitman.
- ARGYRIS, Chris/SCHÖN, Donald A. (2008): *Die Lernende Organisation*. Grundlagen, Methode, Praxis. Aus dem Amerikanischen von Wolfgang Riehl. 3. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel [Originalausgabe 1996: *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading/MA: Addison-Wesley Publishing].
- ARIÈS, Philippe (1960/2011): *Geschichte der Kindheit*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. 17. Aufl. München: dtv [Originalausgabe 1960: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon].
- ARLT, Marianne (1989): *Alptraum Schule*. Aus dem Tagebuch einer Mutter. Reinbek: Rowohlt.
- ARNDT, Erika (2009): „Arbeiten Sie an Ihrer Lehrerpersönlichkeit!“ Bedeutung und Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit. In: *Zschr. Themenzentrierte Interaktion (TZI)*, 23. Jahrgang 2009, Heft 2, S. 32-40.
- ARNDT, Erika (1996): *TZI – Themenzentrierte Interaktion*. In: Miller, R. (1996), *Schule selbst gestalten*. Weinheim u. a.: Beltz; S. 98-110.
- ASANGER, Roland/SEEWALD, Cornelia (Hg.) (1987): *Rogers und die Pädagogik*. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. Weinheim u. a.: Juventa.
- ASPY, David N./ROEBUCK, Flora N. (1974): From humane ideas to humane technology and back again many times. In: *Education*, 95, S. 163-171.
- ASSAGIOLI, Roberto (1994): *Die Schulung des Willens. Methoden der Psychotherapie und der Selbsttherapie*. Norderstedt: Junfermann [Originalausgabe 1973: *The Act of Will*. New York: Viking Press].
- ASSAGIOLI, Roberto (1993): *Psychosynthese. Handbuch der Methoden und Techniken*. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1965: *Psychosynthesis. A Manual of Principles and Techniques*. New York: Hobbs, Dormann & Company].
- ÄßMANN, Martina (2013): *Stressbewältigung durch Achtsamkeit. Eine Einführung*. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), *Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft*. Bern: Huber; S. 59-70.
- AUER, Wolfgang-Michael (2017): *Das Bochumer Modell des bewegten Klassenzimmers*. Innovation in der Waldorfschule. Hg.: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart: Edition Waldorf.
- AUERNHEIMER, Georg (2016): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 8. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- AUERNHEIMER, Georg (2013): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4. durchges. Aufl. Wiesbaden: Springer/VS.
- AURIN, Kurt (1994): *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich?* 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AURIN, Kurt (Hg.) (1991): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÄUML-ROSSNAGL, Maria-Anna (1992): *Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur*. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- BACKHAUS, Axel/KNORRE, Sabine/BRÜGELMANN, Hans/SCHIEMANN, Elena (Hg.) (2008): *Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen*. Siegen: Arbeitsgruppe Primarstufe, Fachbereich 2 der Universität Siegen.
- BADURA, Bernhard/GREINER, Wolfgang/RIXGENS, Petra/UEBERLE, Max/BEHR, Martina (Hg.) (2008): *Sozialkapital. Grundlagen von Gesundheit und Unternehmenserfolg*. 1. Aufl. Bergisch Gladbach: Springer.
- BADURA, Bernhard/SCHRÖDER, Helmut/KLOSE, Joachim/MACCO, Katrin (Hg.) (2009): *Fehlzeiten-Report 2009. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Arbeit und Psyche: Belastungen reduzieren – Wohlbefinden fördern*. 1. Aufl. Berlin u. a.: Springer.
- BADURA, Bernhard/WALTER, Uta/HEHLMANN, Thomas (Hg.) (2010): *Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation*. 2. völlig überarb. Aufl. Berlin u. a.: Springer.
- BAIER, Dirk/PFEIFFER, Christian/SIMONSON, Julia/RABOLD, Susann (2009): *Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut.
- BALDUS, Marius/UTZ, Richard (Hg.) (2011): *Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten. Faktoren, Interventionen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

- BALLHAUSEN, Hans/SCHULTZE Annedore (1995): Das gesellschaftstherapeutische Anliegen der TZI. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 125-143.
- BALLREICH, Rudi/GLASL, Friedrich (2007): Mediation in Bewegung. 1. Aufl. Stuttgart: Concado-ra.
- BALZER, Nicole/KÜNKLER, Tobias (2007): Von „Kuschelpädagogen“ und „Leistungsapologeten“. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung und Lernen. In: Ricken, N. (Hg.), Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften; S. 79-111.
- BALZER, Nicole/RICKEN, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hg.), Anerkennung. Paderborn u. a.: Schöningh; S. 35-87.
- BAMBACH, Heide (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Lengwil/CH: Libelle.
- BANDURA, Albert (1971/1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Hg.: Rolf Verres; Übers.: Kober. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1976: Social Learning Theory. New York: General Learning Press].
- BANDURA, Albert (1963/1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Verlag [Originalausgabe 1963: Bandura, A./Walters, R., Social Learning and Personality Development. New York: Holt, Rinehart and Winston].
- BANNENBERG, Britta (2010): Herausforderung Gewalt. Von körperlicher Aggression bis Cybermobbing: Erkennen – Vorbeugen – Intervenieren. Eine Handreichung für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte. Gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Stuttgart: Karius & Partner.
- BARTNITZKY, Jens (2004): Wie Kinder lernen können, ihre Anstrengungen und Erfolge zu würdigen – ein Lerntagebuch. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hg.), Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Der Grundsschulverband; S. 100-109.
- BARTNITZKY, Heinz/PORTMANN, Rosemarie (1992): Leistung der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule/Der Grundsschulverband.
- BARTNITZKY, Heinz/SPECK-HAMDAN, Angelika (Hg.) (2004): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Frankfurt a. M.: Der Grundsschulverband.
- BAUER, Joachim (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. 1. Aufl. München: Karl Blessing Verlag.
- BAUER, Joachim (2009): Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: Herrmann, U. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim u. a.: Beltz; S. 109-115.
- BAUER, Joachim (2008): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 9. Aufl. München: Heyne.
- BAUER, Joachim (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. 1. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BAUER, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. 4. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- BAUER, Joachim/UNTERBRINK, Thomas/ZIMMERMANN, Linda (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Online unter URL: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/coachinglehrerfreiburgermodellbau07.pdf> [Stand: 12.02.2018].
- BAUMERT, Jürgen/KUNTER, Mareike et al. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann.
- BAUMGARTEN-TRAMER, Franziska (1965): Janusz Korczak – der polnische Pestalozzi. Düsseldorf: Rochus.
- BAUMGARTNER, Irene/HÄFELE, Walter/SCHWARZ, Manfred/SOHN, Kuno (2000): OE-Prozesse. Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Beratende, Gestaltende, Betroffene, Neugierige und OE-Entdeckende. 6. unveränd. Aufl. Bern u. a.: Paul Haupt Verlag.
- BAUMRIND, Diana (1967): Child-care practices anteceding three patterns of preschool behavior. In: Genetic Psychology Monographs, Vol. 75/1967, S. 43-88.

- BECK, Valentin (2016): Eine Theorie der globalen Verantwortung. Was wir Menschen in extremer Armut schulden. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- BECKER, Günter (2011): Die Aktualität von Kohlbergs Moralpsychologie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- BECKER, Günter (2008): Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim u. a.: Beltz.
- BEHR, Michael (1987): Carl R. Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung. In: Asanger, R./Seewald, C. (Hg.): Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik; S. 141-167. Weinheim u. a.: Juventa.
- BEHR, Michael/JESKE, Werner (1982): Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit. Düsseldorf: Schwann.
- BEIGEL, Dorothea (2012): Beweg dich, Schule! Eine „Prise Bewegung“ im täglichen Unterricht der Klassen 1 bis 13. Dortmund: Borgmann.
- BEIGEL, Dorothea/STEINBAUER, Waltraud (2005): Das bewegte Klassenzimmer. Ein Projekt zeigt Wirkung. 2. Aufl. Kirchzarten: VAK-Verlag.
- BEINER, Friedhelm (2013): Wie wurde Korczak zum „Pionier der Menschenrechte des Kindes“ – und welchen Beitrag leisteten Stefania Wilczynska und Maria Falska dazu? In: Liebel, M. (Hg.), Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Berlin: LIT-Verlag; S. 29-51.
- BEINER, Friedhelm (2012): Zum Korczak-Jahr 2012. Online unter URL: <http://www.janusz-korczak.de> [Stand: 22.09.2016].
- BEINER, Friedhelm (Hg.) (2011 a): Korczak Janusz – Themen seines Lebens. Eine Werkbiographie. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BEINER, Friedhelm (2011 b): Janusz Korczak – Wegbereiter einer demokratischen Erziehung? Online unter URL: <http://bundestreffen2011.de/downloads/demokratische-erziehung-1.-vers.-14.-9.-2011.pdf> [Stand: 10.10.2016].
- BEINER, Friedhelm (Hg.) (2009): Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BEINER, Friedhelm (2008): Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BEINER, Friedhelm (Hg.) (1987): Janusz Korczak – Pädagogik der Achtung. Tagungsband zum Dritten Internationalen Wuppertaler Korczak-Kolloquium. Heinsberg: Agentur Dieck.
- BEINER, Friedhelm/DAUZENRTOH, Erich (Hg.) (1996-2010): Janusz Korczak: Sämtliche Werke. 16 Bände und 1 Ergänzungsband. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BEINER, Friedhelm/LAX-HÖFER, Elisabeth (1991): Wie man ein Kind lieben soll oder das Recht des Kindes auf Achtung – Grundlagen einer Pädagogik der Achtung nach Janusz Korczak. In: dies. (Hg.), Janusz Korczak. Heinsberg: Agentur Dieck; S. 15-37.
- BEINER, Friedhelm/UNGERMANN, Silvia (Hg.) (1999): Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BEISENHERZ, Heinz Gerhard (1982): Schule in der Kritik der Betroffenen. Reihe: Deutsches Jugendinstitut, Analysen, Band 17. München: Juventa.
- BENNINGHAUS, Hans (1973): Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. In: Albrecht, G./Daheim, H./Sack, F., Soziologie. Opladen: Leske + Budrich; S. 671-707.
- BERGMANN, Wolfgang (2006): Das Drama des modernen Kindes. Hyperaktivität, Magersucht, Selbstverletzung. Weinheim u. a.: Beltz.
- BERGMANN, Wolfgang/HÜTHER, Gerald (2006): Computersüchtig. Kinder im Sog der neuen Medien. Düsseldorf: Patmos.
- BERKEMEYER, Nils/BONSEN, Martin/HARAZD, Bea (Hg.) (2009): Perspektiven der Schulentwicklungsforschung. Festschrift für Hans-Günter Rolff. Unter Mitarbeit von Hans-Günter Rolff. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- BERKEMEYER, Nils/HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hg.) (2007): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- BERNECKER, Roland/GRÄTZ, Ronald (Hg.) (2017): Global Citizenship – Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Göttingen: Steidl-Verlag.
- BERNFELD, Siegfried (1970): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 1; Hg. Werder, L. van/Wolff, R. (3 Bände). Frankfurt a. M.: März-Verlag.

- BERTET, Roland/KELLER, Gustav (2011): Gewaltprävention in der Schule. Wege zu prosozialem Verhalten. 1. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber.
- BEUCKE-GALM, Mechthild (1999): Es gibt (k)einen Königsweg. Das Modell der Lernenden Organisation als Denkmodell für Schulentwicklung. In: dies./Fatzter, G./Rutrecht, R., Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Köln: Edition Humanistische Psychologie; S. 51-92.
- BEUCKE-GALM, Mechthild/FATZER, Gerhard/RUTRECHT, Rosemarie (Hg.) (1999): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. 1. Aufl. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- BEUTEL, Silvia-Iris (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Kommunikationskultur an der Schule und Professionalisierung der Leistungsbeurteilung. Weinheim u. a.: Juventa.
- BEUTEL, Silvia-Iris/HÖHMANN, Katrin/PANT, Hans Anand/SCHRATZ, Michael (Hg.) (2017): Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- BEUTEL, Wolfgang/FAUSER, Peter (2013): Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- BEUTEL, Wolfgang/FAUSER, Peter (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2. Aufl. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- BEUYS, Joseph (1984): Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt. Ein Gespräch mit Joseph Beuys. In: Der Spiegel 23/1984; online unter URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-135080333.html> [Stand: 31.05.2017].
- BEYERSDORF, Martin/MICHELSSEN, Gerd/SIEBERT, Horst (Hg.) (1998): Umweltbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT (Hg.) (2006): Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. 21. völlig neu bearb. Aufl. Leipzig u. a.: F. A. Brockhaus.
- BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT (Hg.) (1979): Meyers Enzyklopädisches Lexikon in 25 Bänden. 9. völlig neu bearb. Aufl. Mannheim u. a.: Bibliographisches Institut.
- BIELEFELDT, Heiner (2008): Menschenwürde. Der Grund der Menschenrechte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- BILLER, Karlheinz (1988): Schulisches Unbehagen und Erziehung. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Schulpathologie. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag/Burgbücherei Schneider.
- BIRNTHALER, Michael (Hg.) (2010): Praxisbuch Erlebnispädagogik. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- BIRUS, Hendrik (Hg.) (1982): Hermeneutische Positionen. Schleiermacher – Dilthey – Heidegger – Gadamer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BITSCHNAU, Karoline I. (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Wie die GFK Ihr Leben verändern kann. 1. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- BITTNER, Günter (1979/2000): Gehorsam und Ungehorsam. In: ders., Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung. Paderborn u. a.: Schöningh; S. 61-70. Neu abgedruckt in: Flitner, A./Scheuerl, H. (Hg.) (2000), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim u. a.: Beltz; S. 100-113.
- BLANKERTZ, Herwig (2011): Pädagogisches Gewissen und Methode: Pestalozzi. In: ders., Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart; 10. Aufl.; S. 104-110; Wetzlar: Büchse der Pandora.
- BLANKERTZ, Stefan (Hg.) (2006): George Dennison: Gestaltpädagogik in Aktion. Wuppertal: Peter Hammer Verlag [Originalausgabe 1969: Dennison, G., The Lives of Children. The Story of the First Street School. New York: Random House].
- BLANZ, Bernhard/REMSCHMIDT, Helmut/SCHMIDT, Martin H./WARNKE, Andreas (2005): Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Stuttgart u. a.: Schattauer.
- BLASE, Jo/BLASE, Joseph (1999): Implementation of Shared Governance for Instructional Improvement. Principal Perspectives. In: Journal of Educational Administration. 37 (5), pp 476-500.
- BÖHME, Jeanette/HUMMICH, Merle/KRAMER, Rolf-Thorsten (Hg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- BÖHMER, Anselm (2016): Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten. Bielefeld: Transcript Verlag.
- BÖLTJES, Hartmut (2014): Umweltbildung. Eine kritische Bilanz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- BÖSCHEN, Stefan/SCHNEIDER, Michael/LERF, Anton (Hg.) (2004): Handeln trotz Nichtwissen. Vom Umgang mit Chaos und Risiko in Politik, Industrie und Wissenschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Campus-Verlag.
- BÖTTCHER, Lothar/GOLZ, Reinhard (Hg.) (1995): Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa. Münster: LIT-Verlag.
- BÖTTCHER, Wolfgang/LINDART, Marc (2009): Schlüsselqualifiziert. Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen. Weinheim u. a.: Beltz.
- BÖTTCHER, Wolfgang/TERHART, Ewald (Hg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2014): Der Index für Inklusion. Eine Hilfe für die inklusive Entwicklung der inklusiver werdenden Schule. In: Lernende Schule, Heft 67, S. 12-15.
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion, Heft 2. Online unter URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/1> [Stand: 20.03.2017].
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2009): Inklusive Werte in allen Lebensbereichen realisieren. In: Gemeinsam leben, 17/2009, S. 92-99.
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2008): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, H./Feiner, F./Schaupp, H. (Hg.), Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam, S. 53-65.
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2007): Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. Online unter URL: https://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=19652&name=DLFE-82506.pdf [Stand 25.06.2017].
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Heinzel, F./Geiling, U. (Hg.), Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften; S. 37-48.
- BOBAN, Ines/HINZ, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Für deutsch-sprachige Verhältnisse überarbeitet. Halle: Universität Halle-Wittenberg. Online unter URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Stand: 20.03.2017].
- BOBAN, Ines/KRUSCHEL, Robert/WETZEL, Anja (2012): The Marriage of Inclusive and Democratic Education. In: Seitz, S./Finnern, N.-K./Korff, N./Scheidt, K. (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 174-179.
- BODE, Sabine (2016): Kriegsenkel. Die Erben der vergessenen Generation. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BODE, Sabine (2015): Die vergessene Generation. Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BODE, Sabine (2011): Nachkriegskinder. Die 1950er Jahrgänge und ihre Soldatenväter. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BODEMANN-RITTER (Hg.) (1988): Joseph Beuys – Jeder Mensch ein Künstler. Gespräche auf der Dokumenta 5/1972. Berlin: Ullstein.
- BOEREE, C. George (2006): Abraham Maslow [1908-1970]. In: Persönlichkeitstheorien. S. 1-14 [Originaltitel: Personality Theories. Shippensburg University, USA]. Online unter URL: http://www.social-psychology.de/do/PT_maslow.pdf [Stand: 11.08.2015].
- BOFF, Leonardo (2013): Achtsamkeit. Von der Notwendigkeit, unsere Haltung zu ändern. München: Claudius-Verlag [Originalausgabe 2012: O cuidado necessário. Na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Rio de Janeiro: Editora Vozes, Petrópolis].
- BOHL, Thorsten/HARANT, Martin/WACKER, Albrecht (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Heinz Günter/SHELLE, Carla (2010): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- BOHL, Thorsten/MEISSNER, Sibylle (Hg.) (2013): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim u. a.: Beltz.

- BOHL, Thorsten/WACKER, Albrecht (Hg.) (2016): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Münster: Waxmann.
- BOHNER, Gerd (2007): Einstellungen. In: Jonas, K./Stroebe, W./Hewstone, M. R. C. (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Übersetzt von M. Reiss. 5. vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer; S. 265ff.
- BOHNER, Gerd/WÄNKE, Michaela (2002): Attitudes and attitude change. Hove: Psychology Press.
- BOHNSACK, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- BOHNSACK, Fritz (2008 a): Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BOHNSACK, Fritz (2008 b): Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BOHNSACK, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen u. a.: Barbara Budrich/UTB.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1978): Vom Geist des Übens. 1. Aufl. Herder: Freiburg.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1964/1968): Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. 1. Aufl.: 1964/3. Aufl.: 1968. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1959/1984): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstehtige Formen der Erziehung. 1. Aufl.: 1959/6. durchges. Aufl.: 1984. Stuttgart u. a.: Kohlhammer/Urban TB.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1955/1960): Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1947/1957): Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze. 1. Aufl.: 1947/2. erw. Aufl.: 1975. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- BOLLNOW, Otto Friedrich (1947): Die Achtung und verwandte Gefühle. In: ders., Die Ehrfurcht. Frankfurt a. M.: Klostermann; S. 17ff.
- BOLSCHO, Dietmar/SEYBOLD, Hansjörg (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BONSEN, Martin (2011): Wie Schulleitungen an der Entwicklung des Schulsystems mitwirken. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.), Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Berlin: Netzwerk Bildung; S. 42-47.
- BONSEN, Martin (2010 a): Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C., Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 199-203.
- BONSEN, Martin (2010 b): Schule leiten. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C., Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 189-196.
- BONSEN, Martin (2008): Schulleitung und Schulqualität – Forschungsergebnisse zur wirksamen Schulleitung. Online unter URL: <https://www.lis.bremen.de/> [Stand: 10.10.2017].
- BONSEN, Martin/GATHEN, Jan von der/IGLHAUT, Claus/PFEIFFER, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim u. a.: Juventa.
- BONSEN, Matthias zur/MALEH, Carole (2001): Appreciative Inquiry (AI): Der Weg zu Spitzenleistungen. Eine Einführung für Anwender, Entscheider und Berater. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- BOOTH, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung. Werte für alle? In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hg.), Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe e. V.; S. 53-73.
- BOOTH, Tony/AINSCOW, Mel (2016): Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values. 4th Edition. Cambridge/UK: Index for Inclusion Network.
- BOOTH, Tony/AINSCOW, Mel (2011): Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. 3rd Edition Substantially Revised and Expanded. Bristol/UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BORN, Armin/OEHLER, Claudia (2015): Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. 10. aktualis. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- BOTT, Alexandria A. (2014): *Lachen macht Schule! Humor in Therapie, Beratung, Erziehung und Unterricht*. 1. Aufl. Hamburg: Disserta-Verlag.
- BOULDING, Elise (1988): *Building a global civic culture. Education for an independent world*. New York: Teachers' College Press.
- BOWLBY, John (1988/2014): *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie*. Übers. von Axel Hillig und Helene Hanf. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag [Originalausgabe 1988: *A Secure Base. Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge].
- BOWLBY, John (1953/2016): *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. Übers. von Ursula Seemann. 7. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag [Originalausgabe 1953: *Child Care and the Growth of Love*. London: Penguin Books].
- BRÄUER, Gottfried (1979): Ethische Implikationen des Lehrerberufs. In: Adrion, D./Schneider, K. (Hg.), *Von Beruf Lehrer. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Alltag*. Freiburg: Herder; S. 49-64.
- BRADSHAW, Joan (1995): *Das Kind in uns*. München: Knaur [Originalausgabe 1990: *Homecoming. Reclaiming and Championing Your Inner Child*. New York: Bantam Books].
- BRAND, Susanne (2010): *Gedankenflüge ohne Illusion. Janusz Korczak als Impulsgeber für die dialogische Begegnung mit Kindern beim Lesen, Erzählen und Schreiben*. Mit einem Beitrag von Michael Kirchner. Wetzlar: Phantastische Bibliothek.
- BRAUNMÜHL, Ekkehard von (1980): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung von Erziehung*. 3. korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz.
- BRAUNMÜHL, Ekkehard von (Hg.) (1976): *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- BRECKENFELDER, Michaela (Hg.) (2015): *Homosexualität und Schule. Handlungsfelder – Zugänge – Perspektiven*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- BREZINKA, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. München u. a.: Ernst Reinhard Verlag.
- BRINKMANN, Ralf/STAPF, Kurt H. (2005): *Innere Kündigung. Wenn der Job zur Fassade wird*. 1. Aufl. München: Beck.
- BRISCH, Karl Heinz (Hg.) (2017): *Bindung und emotionale Gewalt*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRISCH, Karl Heinz (2016 a): *Grundschulalter. Bindungspsychotherapie*. Reihe: Bindungsbasierte Beratung und Therapie, Band 4.
- BRISCH, Karl-Heinz (2016 b): *Bindungsstörungen, ihre Folgen und die Möglichkeiten der Therapie*. In: Gebauer, K./Hüther, G. (Hg.), *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. Düsseldorf: Walter-Verlag; S. 64-78.
- BRISCH, Karl Heinz (Hg.) (2015): *Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRISCH, Karl Heinz (Hg.) (2013): *Bindung und Jugend. Individualität, Gruppen und Autonomie*. Stuttgart: Klett Cotta.
- BRÖCKELMANN, Claus (2013): *Bewegte Schule – ein Konzept für die Sekundarstufe I an Gymnasien? Analyse der Möglichkeiten und Grenzen aus Sicht der Lehrkräfte*. Hamburg: Disserta-Verlag.
- BROWN, Bradford B./LARSON, James (2009): *Peer relationships in adolescence*. In: Lerner, R. M./Steinberg, L. (Hg.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken: John Wiley and Sons; S. 74-103.
- BROWN, Kirk W./RYAN, Richard M./CRESWELL, J. David (2007): *Mindfulness. Theoretical Foundations and Evidence for its Salutory Effects*. In: *Psychological Inquiry*, 18.4, S. 211-237.
- BRÜCK, Horst (1978): *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliebener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers – ein Modell*. Reinbek: Rowohlt.
- BRÜCKNER, Peter (1966/2000): *Zur Pathologie des Gehorsams*. In: ders./Jaide, W./Metzger, W. et al., *Politische Erziehung als psychologisches Problem*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt; S. 65-78. In *Teilen neu abgedruckt in: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hg.) (2000), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Weinheim u. a.: Beltz; S. 87-100.
- BRÜGELMANN, Hans (2014 a): *Sind Noten nützlich – und nötig? Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich*. Hg.: Der Grundschulverband. Eine Expertise der Arbeits-

- gruppe Primarstufe an der Universität Siegen. 3. aktualis. Aufl. Online unter URL: <http://grundschulverband.de> [Stand: 25.08.2017].
- BRÜGELMANN, Hans (2014 b): Kontroversen um die Schulleistungsmessung in Deutschland. Eine fiktive Diskussion über Positionen und Perspektiven in verteilten Rollen. 3. aktualis. Aufl. In: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. a.: Beltz; S. 33-44.
- BRÜGGEMEIER, Beate (2011): Wertschätzende Kommunikation im Business. Wie Sie die Gewaltfreie Kommunikation im Berufsalltag nutzen. Paderborn: Junfermann.
- BRÜHLMEIER, Arthur (2016): Stans und der Stanser Brief (1798-1799). Online unter URL: <http://www.heinrich-pestalozzi.de/biographie/stans/> [Stand: 04.06.2016].
- BRÜNDEL, Heidrun (2008): Schülersuizid – Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten. Online unter URL: http://schulpsychologie.nrw.de/cms/upload/dokumente/pdf/schuelersuizid_praevention.pdf [Stand: 15.08.2017].
- BRÜNDEL, Heidrun (2004): Schülersuizid. Prävention, Intervention und Postvention. In: Schulverwaltung spezial. Sonderausgabe. Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur. 1/2004, S. 15-18.
- BRÜNDEL, Heidrun/BRÜNDEL, Klaus-Heinrich (2010): Fit für den Schulalltag. Psychosoziale Grundkompetenzen im Lehrerberuf. Reihe: Schulmanagement konkret, Band 19. Köln: Carl Link/Wolters Kluver.
- BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim u. a.: Beltz.
- BRÜNDEL, Heidrun/HURRELMANN, Klaus (2008): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim u. a.: Beltz.
- BRUMLIK, Micha (2016): Sexualisierte Gewalt und Beschämung – vom Missbrauch der Literatur. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 152-163.
- BRUMLIK, Micha (2015): Pädagogische Taktlosigkeit. In: Burghardt, D./Krininger, D./Seichter, S. (Hg.), Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh; S. 53-57.
- BRUMLIK, Micha (2013): Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 13-25.
- BÜHLER, Charlotte/ALLEN, Melanie (1973): Einführung in die humanistische Psychologie. Autorisierte Übers. aus dem Amerikanischen von Emmy-Renate Schön. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BÜRMANN, Jörg (2000): Gestaltpädagogik als Aufbruch in eine neue Lernkultur. In: Bürmann, J./Heinel, J. (2000), Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer – motivierte Schüler. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 165-190.
- BÜRMANN, Jörg (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BÜRMANN, Jörg/DAUBER, Heinrich/HOLZAPFEL, Günther (Hg.) (1997): Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung. Lehren und Lernen in neuer Sicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- BÜRMANN, Jörg/HEINEL, Jürgen (Hg.) (2000): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer – motivierte Schüler: 20 Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- BÜRMANN, Jörg/HEINEL, Jürgen (Hg.) (1997): Wege zu verändertem Unterricht. Gestaltpädagogik und Lehrerpersönlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- BUBER, Martin (1962): Werkausgabe in drei Bänden. Band 1: Schriften zur Philosophie. München: Kösel.
- BUBER, Martin (1954/2006): Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. 10. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus [Erstausgabe 1954: Die Schriften über das dialogische Prinzip. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider].
- BUBER, Martin (1953/2005): Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische. Bildung und Weltanschauung. Über Charaktererziehung. 11. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- BUBER, Martin (1947): Dialogisches Leben. Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften. Zürich: Gregor Müller Verlag.

- BUBER, Martin (1923/2008): Ich und du. Mit einem Nachwort von Bernhard Casper. 11. durchges. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- BUBER, Martin/LIESENFELD, Stefan (1998): Alles wirkliche Leben ist Begegnung. Hundert Worte von Martin Buber. 1. Aufl. München u. a.: Verlag Neue Stadt.
- BUCHEN, Herbert/HORSTER, Leonhard/PRANTEL, Gerhard/ROLFF, Hans-Günter (Hg.) (2001): Personalführung und Schulentwicklung. Stuttgart u. a.: Raabe.
- BUDDENSIEK, Wilfried (2001): Zukunftsfähiges Lernen in Häusern des Lernens. Göttingen: Verlag die Werkstatt.
- BUDDRUS, Volker (Hg.) (1995): Humanistische Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BUDDRUS, Volker (Hg.) (1993): Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BUGENTAL, James F. (1967): Challenges of humanistic psychology. New York: McGraw-Hill.
- BUGENTAL, James F. (1964): The Third Force in Psychology. In: Journal of Humanistic Psychology, 1964/1, S. 19-26.
- BUHREN, Claus G./ROLFF, Hans-Günter (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- BUNDSCHUH, Claudia (2010): Sexualisierte Gewalt gegen Kinder in Institutionen. Expertise im Rahmen des Projekts „Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen“. München: Deutsches Jugendinstitut.
- BURGHARDT, Daniel/KRINNINGER, Dominik/SEICHTER, Sabine (Hg.) (2015): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- BUROW, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- BUROW, Olaf-Axel (2014 a): Positive Pädagogik. Durch „Wertschätzende Schulentwicklung“ zu Spitzenleistungen und mehr Wohlbefinden. In: Heyse, V. (Hg.): Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Münster u. a.: Waxmann; S. 150-165.
- BUROW, Olaf-Axel (2014 b): Digitale Dividende. Ein pädagogisches Update für mehr Lernfreude und Kreativität in der Schule. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- BUROW, Olaf-Axel (2014 c): Wertschätzende Schulleitung. Wie Schulleiter Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung fördern können. In: Zschr. Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 12/2014, S. 330-332.
- BUROW, Olaf-Axel (2014 d): Die neue Zukunftswerkstatt – ein Instrument wirksamer Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 18. Jg., Heft 4, S. 48-52.
- BUROW, Olaf-Axel (2012): Wertschätzende Schulentwicklung. Wie LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern ihr verborgenes Wissen entdecken und es zur gemeinsamen Schulentwicklung nutzen können. Online verfügbar unter URL: http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/user-files/Moderatorentag2012/Burow_wertschaetzende_Schulentwicklung.pdf [Stand: 21.08.2017].
- BUROW, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- BUROW, Olaf-Axel (1997): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- BUROW, Olaf-Axel (1996): Zukunftskonferenz. Wie man Zukunft (er-)finden und gestalten kann. Pädagogik 10/1996, S. 39ff.
- BUROW, Olaf-Axel (1993): Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch. 1. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- BUROW, Olaf-Axel (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. 1. Aufl. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- BUROW, Olaf-Axel/FRITZ-SCHUBERT, Ernst/LUGA, Jürgen (2017): Einladung zur positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiten können. Weinheim u. a.: Beltz.
- BUROW, Olaf-Axel/GUDJONS, Herbert (Hg.) (1994): Gestaltpädagogik in der Schule. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig.

- BUROW, Olaf-Axel/HOFMANN, Claudio (1991): Perspektiven für eine Neuorientierung der Lehrerfortbildung: In: Burow, O.-A./Kaufmann, H. (Hg.) (1991), *Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion*. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste; S. 121-129.
- BUROW, Olaf-Axel/KAUFMANN, Heinz (Hg.) (1991): *Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion*. Eine Publikation der Wissenschaftlichen Einrichtung 4 – Psychologie – des Fachbereiches 10 – Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften – der Hochschule der Künste Berlin. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste.
- BUROW, Olaf-Axel/NEUMANN-SCHÖNWETTER, Marina (Hg.) (1997): *Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht*. 2. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- BUROW, Olaf-Axel/SCHERPP, Karlheinz (1981): *Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*. München: Kösel.
- CAPPON, Theo (2004): Korczak und die Gewalt unter Kindern. In: Ungermann, S./Brendler, K. (Hg.), Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 350-355.
- CARIUS, Alexander/WELZER, Harald/WILKENS, Andre (Hg.) (2016): *Die offene Gesellschaft und ihre Freunde*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- CARLSBURG, Gerd-Bodo von/WEHR, Helmut (2010): *Bildung zur Selbstbildung. Konzepte der Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung im Lehrerberuf*. 1. Aufl. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- CASPARY, Ralf (Hg.) (2006): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Mit Beiträgen von Gerald Hüther, Gerhard Roth, Manfred Spitzer u. a. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
- CHOPRICH, Erika J./PAUL, Margaret (1993): *Aussöhnung mit dem inneren Kind*. Freiburg: Bauer Verlag [Originalausgabe 1990: *Healing Your Aloneness. Finding Love and Wholeness Through Your Inner Child*. New York: Harper Collins Publisher].
- CHOTT, Peter O. (1997): Die Entwicklung von Schulkultur. Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Pädagogische Welt* 1997/Heft 12, S. 563-566.
- CHRIST, Marcel (2016): *Stress in der Schule. Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und individuelles Belastungsempfinden von Schülern*. Norderstedt: Grin-Verlag.
- CHRISTAKIS, Nicholas/FOWLER, James (2010): *Connected! Die Macht sozialer Netzwerke und warum Glück ansteckend ist*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- CHRISTIAN, Hatto (2003): *Praxisbuch – Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- CHRISTIE, Niels (1974): *Wenn es die Schule nicht gäbe. Ketzerisches zur Schulreform*. München: List [Originalausgabe 1971: *Hvis skolen ikke fandtes*. Oslo: Universitets-forlaget].
- CIERPKA, Manfred (2011): *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen*. 8. Aufl. Freiburg: Herder.
- CIERPKA, Manfred (Hg.) (2008): *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- CLOER, Ernst/KLIKA, Dorle/KUNERT, Hubertus (Hg.) (2000): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim u. a.: Juventa.
- COHEN, John (1958): *Humanistic Psychology*. London: Allen & Unwin.
- COHN, Ruth (2001a): TZI in der Ecole d' Humanité. In: Cohn, R./Terfurth, Ch. (Hg.), *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 60-73.
- COHN, Ruth (2001b): Das Thema. In: Cohn, R./Terfurth, Ch. (Hg.), *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 322-324.
- COHN, Ruth C. (1993): *Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung*. 1. Aufl. der ergänzten Neuausgabe. Freiburg im Breisgau u. a.: Herder.
- COHN, Ruth C. (1986): *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (Konzepte der Humanwissenschaften).
- COHN, Ruth C. (1980): An was ich denke, wenn ich „Humanistische Psychologie“ sage? In: *Zschr. für Humanistische Psychologie*, 4/1980, 3. Jahrgang, S. 22-25.
- COHN, Ruth C. (1973): *Zur Humanisierung der Schulen: Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI)*. In: Cohn, R. C. (1986), S. 152-175.

- COHN, Ruth C. (1970): Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Eine Modifikation gruppentherapeutischer Technik zum Zwecke der Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen. In: Zschr. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 3/1970, 2, S. 251-259.
- COHN, Ruth C./KLEIN, Irene (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Inter-aktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgaben und Gruppe. 1. Aufl. Mainz: Matthias Grünewald Verlag.
- COHN, Ruth C./TERFURTH, Christina (2001) (Hg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- COLEMAN, Daniel (2017): Soziale Intelligenz. Wer auf andere zugehen kann, hat mehr vom Leben. Aus dem Amerikanischen von Reinhard Kreissl. TB-Ausgabe. München: Droemer [Originalausgabe 2006: Social Intelligence. The New Science of Human Relationships. New York: Bantam Dell].
- COLEMAN, Daniel (2007): Emotionale Intelligenz. Aus dem Englischen von Friedrich Griesse. 19. Aufl. München: dtv [Originalausgabe 1995: Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books].
- COLEMAN, Daniel (1998): Die heilende Kraft der Gefühle. Gespräche mit dem Dalai Lama über Achtsamkeit, Emotion und Gesundheit. 2. Aufl. München: dtv [Originalausgabe 1997: Healing Emotions. Conversations with the Dalai Lama on Mindfulness, Emotions and Health. Boston: Shambala Publ. Inc.].
- COMBE, Arno (2006): Schulentwicklung als Herausforderung für die Lehrerprofessionalität. Zur „Individualitätsvergessenheit“ der deutschen Schule. In: Boenicke, R./Hund, A./Rihm, T./Strittmatter-Haubold, V. (Hg.), Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg: Mattes Verlag; S. 37-47.
- COMBE, Arno/HELSPER, Werner (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- COMBE, Arno/HELSPER, Werner/STELLMASZYK, Bernhard (Hg.) (1999): Forum qualitative Schulforschung. Band 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- COMBS, Arthur (1998): Humanistische Pädagogik – zu zart für eine harte Welt? In: Fatzer, G. (1998), Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann; S. 61-69.
- COOPERRIDER, David (1986): Appreciative Inquiry. Toward a Methodology for Understanding and Enhancing Organizational Innovation. Cleveland/OH: Case Western Reserve University.
- COOPERRIDER, David/SHRIVASTAVA, Suresh (1987): Appreciative Inquiry in Organizational Life. In: Research in Organizational Change and Development, (1) 1, S. 129-169.
- COOPERRIDER, David/WHITNEY, Diana (2005): Appreciative Inquiry. A positive revolution in change. 1. Aufl. San Francisco/CA: Berrett-Koehler.
- COOPERRIDER, David/WHITNEY, Diana/STAVROS, Jaqueline (2008): Appreciative Inquiry Handbook. 2nd ed. Brunswick/OH: Crown Custom Publishing.
- CWIK, Jan Christopher (2012): Schule und Stress. Wie sich Schulformen, Noten und Geschlecht auf die Gesundheit von Schulkindern auswirken. Hamburg: Disserta-Verlag.
- DAHRENDORF, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.
- DALAI LAMA (2017): Mit weitem Herzen. Die Kraft des Mitgefühls stärken. Aus dem Amerikanischen von Bernardin Schellenberger. 1. Aufl. d. Neuausgabe. Bielefeld: Theseus.
- DALAI LAMA (2014): Mitgefühl. Die Sprache des Herzens. Aus dem Amerikanischen von Bernardin Schellenberger. München: Claudius.
- DALAI LAMA (2008): Mitgefühl. Öffne dein Herz. Hg.: Ulla Bohn. Freiburg u. a.: Herder.
- DALAI LAMA (2006): Mitgefühl und Weisheit. Ein Gespräch mit Felicitas von Schönborn. 2. erw. Neuausgabe. Zürich: Diogenes.
- DALAI LAMA (2005): Mit dem Herzen denken. Mitgefühl und Intelligenz sind die Basis menschlichen Miteinanders. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag [Originalausgabe 1995: The Power of Compassion. Thorsons: Harper Collins Publishers].
- DALAI LAMA (1991): Logik der Liebe. Aus den Lehren des Tibetischen Buddhismus für den Westen. Deutsche Erstausgabe. München: Goldmann [Originalausgabe 1984: Kindness – Clarity – Insight. Ithaca/NY: Snow Lion Publications].

- DALAI LAMA (1989): Das Auge einer neuen Achtsamkeit. Traditionen und Wege des tibetischen Buddhismus. Eine Einführung aus östlicher Sicht. Aus dem Englischen übertragen von Matthias Dehne. 2. Aufl. München: Goldmann.
- DALAI LAMA (1987): Die Weisheit des Herzens. Aus dem Englischen übertragen von Michael von Brück. 1. Aufl. München: Goldmann [Originalausgabe 1980: Universal Responsibility and the Good Heart. Library of Tibetan Works & Archives].
- DALIN, Per (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. 1. Aufl. Reihe: Beiträge zur Schulentwicklung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- DALIN, Per (1998): Schule für das Jahr 2020. In: Voß, R. (Hg.), SchulVisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag; S. 27-32.
- DALIN, Per (1997): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Mit einem Beitrag von Val D. Rust und einem Vorwort von Hans-Günter Rolff. 1. Aufl. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- DALIN, Per/ROLFF, Hans-Günter/BUCHEN, Herbert (1998): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Hg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW. 4. Aufl. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- DAMBACH, Karl (2005): Zivilcourage lernen in der Schule. München: Reinhardt.
- DAMMANN, Maja (2011): Die Rolle der Schulleitung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.), Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Berlin: Netzwerk Bildung; S. 48-54.
- DANNECKER, Elke/SIMON, Birgit/FUCHS, Eva (2011): Die besten Spiele für ein gutes Klassenklima. 1.-4. Schuljahr. Berlin: Oldenbourg.
- DANNER, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. Aufl. München: Reinhard/UTB.
- DANNER, Helmut (2003): Was ist pädagogische Hermeneutik? In: Pädagogische Rundschau 57, S. 201-211.
- DAUBER, Heinrich (2013): Fallstricke und Chancen von Achtsamkeitspraxis in pädagogischen Kontexten. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 197-208.
- DAUBER, Heinrich (2010): Achtsamkeit in der Pädagogik. Vortrag an der Leuphana Universität Lüneburg am 8. Sept. 2010. Online unter URL: <http://www.dgfe.de> [Stand: 30.05.2016].
- DAUBER, Heinrich (2009 a): Grundlagen humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft. 2., völlig überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie).
- DAUBER, Heinrich (2009 b): Humanistische Pädagogik – Gestaltpädagogik. Online unter <http://www.heinrichdauber.de> [Stand: 13.07.16].
- DAUBER, Heinrich (1997): Lernfelder der Zukunft. Perspektiven humanistischer Pädagogik. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DAUZENROTH, Erich (1981): Ein Leben für Kinder. Janusz Korczak – Leben u. Werk. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- DAUZENROTH, Erich/HAMPEL, Adolf (Hg.) (1985): Janusz Korczak: Von Kindern und anderen Vorbildern. Mit einem Vorwort von Peter Härtling. 1. Aufl. der TB-Ausgabe. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- DAUZENROTH, Erich/HAMPEL, Adolf (Hg.) (1983): Janusz Korczak: Verteidigt die Kinder! 2. Aufl. der Taschenbuch-Ausgabe. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- DAUZENROTH, Erich (1978): Janusz Korczak 1878-1942 – der Pestalozzi aus Warschau. Broschüre zum 100. Geburtstag. Zürich: Verlag Schweizerischer Lehrerverein.
- DAUZENROTH, Erich/HAMPEL, Adolf (Hg.) (1975): Wer war Janusz Korczak? Acht Vorträge und ein Feature. Gießen: Universitätsdruck. Online unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltext-te/2006/3701/pdf/DauzenrothKorczak-1975.pdf>.
- DE HAAN, Gerhard/HARENBERG, Dorothee (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen. In: Döbert, H./Ernst, Ch. (Hg.), Neue Schulkultur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 20-43.
- DE MAUSSE, Lloyd (1980): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. 1. Aufl. der deutschen Taschenbuch-Ausgabe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Originalausgabe 1974: The History of Childhood. New York: The Psychohistory Press].
- DE ROECK, Bruno-Paul (1987): Gras unter meinen Füßen. Eine ungewöhnliche Einführung in die Gestalttherapie. Reinbek: Rowohlt.

- DECY, Richard M./RYAN, Edward L. (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations. Classic Definitions and New Directions. In: Contemporary Educational Psychology, 25/2000, p. 54-67. Online unter URL: <http://idealibrary.com> [Stand: 27.08.2017].
- DEDERING, Karin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: Springer/VS-Verlag.
- DEISSLER, Klaus G./GERGEN, Kenneth J. (Hg.) (2004): Die Wertschätzende Organisation. 1. Aufl. Bielefeld: Transcript Verlag.
- DEISSLER, Klaus G./KOSE, Karl-Heinz (2004): Beratung wertschätzend organisieren – Kommentar und Praxis. In: Deissler, K. G./Gergen, K. J. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 61-72.
- DENNER, Lieselotte (2000): Gruppenberatung für Lehrerinnen und Lehrer. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DERMAN-SPARKS, Louise/RAMSEY, Patricia G. (2006): What if all kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families. New York: Teachers College Press.
- DERMAN-SPARKS, Louise (2001): Anti-Bias-Curriculum. Tools for empowering young children. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- DERMAN-SPARKS, Louise/BRUNSON PHILIPPS, Carol (1997): Teaching/Learning Anti-Racism. A Developmental Approach. New York: Teachers College Press.
- DEUTINGER, Gerhild (2017): Kommunikation im Change. Erfolgreich kommunizieren in Veränderungsprozessen. 2. Aufl. Berlin: Springer/Gabler.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2016): Bildung 2030. Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen. Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle [Englischer Originaltitel 2016: Education 2030. Framework for Action. Towards inclusive and equitable Quality education and lifelong learning for all]. Online unter URL: <http://www.unesco.de/bildung/bildung-2030/aktionsrahmen-bildung-2030.html> [Stand: 12.02.2017].
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (Hg.) (2016): Bildung für Mensch und Erde. Eine nachhaltige Zukunft für alle schaffen. Weltbildungsbericht 2016 – Kurzfassung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (Hg.) (2015): UN-Dekade mit Wirkung – 10 Jahre „Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (2006): Was sind Menschenrechte? Unterrichtsmaterialien zur Menschenrechtsbildung. Ausgabe 1. Berlin: DIFM.
- DEUTSCHES KINDERHILFSWERK (Hg.) (2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland. Berlin: Deutsches Kinderhilfswerk. Online unter URL: <https://images.dkhw.de> [Stand: 20.01.2018].
- DEWEY, John (1899/1983): The School and Society. In: Dewey, J., The Middle Works, Vol. 1/1983, Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DGB-Index Gute Arbeit (2008): Der Report. Repräsentativerhebung 2008. Online verfügbar unter URL: <http://dgb-index-gute-arbeit.de>.
- DIEDRICH, Martina (2008): Demokratische Schulkultur. Messung und Effekte. 1. Aufl. Münster u. a.: Waxmann.
- DIETRICH, Annika (2017): Erziehungsstile im Wandel. Eine Literaturrecherche zur Entwicklung der Erziehungsstile im 20. Jahrhundert und bis heute. Norderstedt: Grin-Verlag.
- DIIJK, Lutz van/DRIEL, Barry van (Hg.) (2008): Sexuelle Vielfalt lernen. Schulen ohne Homophobie. Berlin: Querverlag.
- DILTHEY, Wilhelm (1910/1958): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Stuttgart u. a.: Teubner.
- DILTHEY, Wilhelm (1888/1963): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Hg.: Herman Nohl. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- DINKELBERG, Wolfgang/GUNDERMANN, Kerstin/KOLTZENBURG, Claudia (Hg.): Das Schweigen brechen. Menschenrechtsverletzungen aufgrund sexueller Orientierung. Hg. Amnesty International. Berlin: Querverlag.

- DÖBERT, Hans/ERNST, Christian (Hg.) (2001): Neue Schulkultur. Bd. 1 der Reihe Basiswissen Pädagogik, Aktuelle Schulkonzepte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DOBOS, Gustav/PAUL, Anna/CRAMER, Holger (2013): Die Wirkung von Achtsamkeit auf Gesundheit und Wohlergehen. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 135-145.
- DOLCH, Josef (1960): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 3. Aufl. München: Ehrenwirth.
- DOMISCH, Rainer/KLEIN, Anne (2012): Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für Alle. München: Carl Hanser Verlag.
- DONATH, Carolin/GRÄBEL, Elmar/BAIER, Dirk/BLEICH, Stefan/HILLEMACHER, Thomas (2014): Is parenting style a predictor of suicide attempts in a representative sample of adolescents? Online unter URL: <http://biomedcentral.com/content/pdf/1471-2431-14-113.pdf>; BMC Pediatrics 2014 /14: 113 [Stand: 14.08.2017].
- DREES, Gerhard/NIEROBISCH, Kira (Hg.) (2017): Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen – Perspektiven – Aktion. Ludwigsburger Hochschulschriften: Bd. 14 der Reihe TRANSFER. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DREESMANN, Helmut/EDER, Ferdinand/FEND, Helmut/SALDERN, Matthias von/WOLF, Barbara (1992): Schulklima. In: Ingenkamp, K. (Hg.), Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag; S. 655-682.
- DREIBUS, Bernhard (2004): Das wertschätzende Unternehmen. In: Deissler, K. G./Gergen, K. J. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 114-131.
- DRIESCHNER, Elmar (2013): Kindheit in pädagogischen Schonräumen. Bilder einer Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DRIESCHNER, Elmar/GAUS, Detlef (Hg.) (2011): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- DUDENREDAKTION (Hg.) (2011): Duden: Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 7. überarb. u. erw. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DUDENREDAKTION (Hg.) (2010): Duden: Das Synonym-Wörterbuch. Bibliographisches Institut. 5. vollst. überarb. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DUDENREDAKTION (Hg.) (2006): Duden: Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache (Duden Bd. 7). 4. neu bearb. Aufl. Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DÜHLMEIER, Bernd (2004): Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- DÜNKEL, Frieder/TIETZE, Andreas/ZÄNGEL, Peter (Hg.) (2011): Wertschöpfung durch Wertschätzung. Festschrift für Bernd Maelicke zum 70. Geburtstag. Baden-Baden: Nomos.
- DÜRCKHEIM, Karlfried Graf von (1984): Von der Erfahrung der Transzendenz. 1. Aufl. Freiburg u. a.: Herder.
- EDELSTEIN, Wolfgang (2014): Zum Nachklang: Kinderrechte und Demokratie – Werte und Kompetenzen für eine nachhaltige Schule. In: Edelstein, W./Krappmann, L./Student, S., Kinderrechte in der Schule. Schwalbach/Ts.: Debus-Verlag; S. 184-197.
- EDELSTEIN, Wolfgang (2006): Kompetenzen für die Zivilgesellschaft. In: Boenicke, R./Hund, A./Rihm, T./Strittmatter-Haubold, V. (Hg.), Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen. Heidelberg: Mattes-Verlag; S. 13-26.
- EDELSTEIN, Wolfgang/KRAPPMANN, Lothar/STUDENT, Sonja (Hg.) (2014): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- EDELSTEIN, Wolfgang/OSER, Fritz/SCHUSTER, Peter (Hg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim u. a.: Beltz.
- EDER, Ferdinand (2010): Schul- und Klassenklima. In: Rost, D. H. (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union; S. 694-703.
- EDER, Ferdinand (2009): Schul- und Unterrichtsklima. Teil 1. Definition, Merkmale und Möglichkeiten der Diagnose. In: Schulverwaltung. Niedersachsen, 2/2009, 2, S. 44-46.
- EDER, Ferdinand (2007 a): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: Studien Verlag.

- EDER, Ferdinand (1997): Schule – institutionelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche? In: Gewalt in der Schule? Schulheft 83; S. 75-89.
- EDER, Ferdinand (2002): Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. In: Unterrichtswissenschaft; Zeitschrift für Lernforschung; 30. Jhrg./2002, Heft 3; S. 213-229.
- EDER, Ferdinand (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse (LFSK 4-8). Göttingen: Hogrefe.
- EDER, Ferdinand (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13). Göttingen: Hogrefe.
- EDER, Ferdinand (1996): Schulklima und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an weiterführenden Schulen. Innsbruck: Studien Verlag.
- EDMONDS, Ronald (1982): Programs of School Improvement. An Overview. In: Educational Leadership, 40 (3), pp. 4-11.
- EDMONDS, Ronald (1979): Effective Schools for the Urban Poor. In: Educational Leadership, 37, no. 1, page 15-23; Alexandria/VA: ASCD-Organization.
- EICHHORN, Christoph (2017): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- EISINGER, Thomas (2016): Erlebnispädagogik kompakt. Augsburg: ZIEL-Verlag.
- EKMANN, Paul/DALAI LAMA (2011): Gefühl und Mitgefühl. Emotionale Achtsamkeit und der Weg zum seelischen Gleichgewicht. 1. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- ELSHOLZ, Jürgen/KEUFFER, Josef (2013): Achtsamkeit im Bildungssystem. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 149-164.
- EMCKE, Carolin (2016 a): Gegen den Hass. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- EMCKE, Carolin (2016 b): „Anfangen“. Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels am 23.10.2016 in der Frankfurter Paulskirche. Online unter URL: <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/1244997/...> [Stand: 02.11.2016].
- ENDER, Bianca/STRITTMATTER, Anton (2001): Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.
- ENOMIYA-LASSALLE (2005): Zen-Meditation für Christen. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: O. W. Barth.
- ENOMIYA-LASSALLE (1986): Zen und christliche Mystik. 3. überarb. Aufl. Freiburg: Auum-Verlag.
- EPIKUR (ca. 307 v. Chr./2011): Über das Glück. Zürich u. a.: Diogenes.
- EPSTEIN, Seymour (1990): Cognitive-experiential self-theory. In: Pervin, L. A. (Hg.), Handbook of personality: Theory and research. New York: Guilford; S. 165-192.
- ERIKSON, Erik H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Übers. von Waltrud Klüwer. 1. Aufl. dieser Ausg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ERIKSON, Erik H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Übers. von Käthe Hügel. 1. Aufl. dieser Ausg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- ERLL, Astrid/GYMNICH, Marion (2013): Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett.
- ESCHNER, Carmen (2017): Erziehungskonzepte im Wandel. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Elternratgebern 1945 bis 2015. Wiesbaden: Springer VS.
- ESSLINGER-HINZ, Ilona (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ESSLINGER-HINZ, Ilona/FISCHER, Hans-Joachim (Hg.) (2008): Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik. Für Georg Unseld zum 65. Geburtstag. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- ESSLINGER-HINZ, Ilona/UNSELD, Georg/REINHARD-HAUCK, Petra/RÖBE, Edeltraud/FISCHER, Hans-Joachim/KUST, Tilmann/DÄSCHLER-SEILER, Siegfried (2007): Guter Unterricht als Planungsaufgabe. Ein Studien- und Arbeitsbuch zur Grundlegung unterrichtlicher Basiskompetenzen. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ETZIONI, Amitai (2009): Die aktive Gesellschaft. Eine Theorie gesellschaftlicher und politischer Prozesse. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- ETZIONI, Amitai (2001): Jeder nur sich selbst der Nächste? In der Erziehung Werte vermitteln. Freiburg u. a.: Herder.
- EVANS, Martin (1995): Führungstheorien. Weg – Ziel – Theorie. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, H. (Hg.), Handwörterbuch der Führung. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel; S. 1075-1092.

- EVERETT, Shirley/STEINDORF, Lisa C. (2004): Frieden lernen. Das Praxishandbuch für ein positives Schulklima. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- EWERT, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag/VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- FARAU, Alfred/COHN, Ruth C. (1984): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FATZER, Gerhard (2006): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Auf dem Weg zu einer guten Schule. In: Boenicke, R./Hund, A./Rihm, T./Strittmatter-Haubold, V. (Hg.), *Innovativ Schule entwickeln. Kompetenzen, Praxis und Visionen*. Heidelberg: Mattes-Verlag; S. 85-112.
- FATZER, Gerhard (1998): Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. 5. erw. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- FATZER, Gerhard (1991): Wertekonflikte in der Humanistischen Pädagogik und in der Gestaltpädagogik. In: Burow, O.-A./Kaufmann, H. (Hg.) (1991), *Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion*. Berlin: Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste; S. 137-141.
- FAUSER, Peter (2013): Demokratiepädagogik. Online unter URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de> [Stand: 15.08.2017].
- FAUST-SIEHL, Gabriele/BAUER, Eva-Maria/BAUR, Werner (1995): *Mit Kindern Stille entdecken*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- FAUST-SIEHL, Gabriele/SCHWEITZER, Friedrich (1992): Anstrengung ist alles! Wie Kinder schulische Leistungen verstehen. In: Bartnitzky, H./Portmann, R., *Leistung in der Schule – Leistung der Kinder*. Frankfurt a. M.: Der Grundschohverband; S. 50-60.
- FAZIO, Russell H. (1990): Multiple process by which attitudes guide behavior. The MODE model as an integrative framework. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, pp. 75-109. San Diego: Academic Press.
- FEND, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEND, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verständnis von Bildungssystemen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEND, Helmut (2001): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- FEND, Helmut (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: *Neue Sammlung* 28 (1988) 4, S. 537-547.
- FEND, Helmut (1986): Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule* 78 (1986) 3, S. 275-293.
- FEND, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. 1. Aufl. München: Urban & Schwarzenberg.
- FEND, Helmut (1977): *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule*. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- FEND, Helmut/WINKEL, Rainer/HAENISCH, Hans (1994): *Was ist eine gute Schule?* Hamburg: Bergmann + Helbig.
- FERSTL, Alex/THEISEN, Christiane/SCHOLZ, Martin (Hg.) (2008): *Menschen stärken für globale Verantwortung*. Augsburg: ZIEL-Verlag.
- FISCHER, Dietlind (1996): *Auf dem Weg zur interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts*. Münster u. a.: Waxmann.
- FISCHER, Hans-Joachim (1994): Zum Berufsethos des Lehrers in der Grundschule. Das Bild des Lehrers zwischen idealistischem und realisiertem Anspruch. In: Fischer, H.-J./Lippke, W./Schwerdt, D. (Hg.) (1994), *Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs*. Frankfurt a. M.: Peter Lang; S. 125-134.
- FISCHER, Hans-Joachim/LIPPKE, Wolfgang/SCHWERDT, Dirk (Hg.) (1994): *Ethos und Kulturauftrag des Lehrers. Festschrift für Wolfgang Hinrichs*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- FISCHER, Torsten/LEHMANN, Jens (2009): *Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in die Theorie und Praxis der modernen Erlebnispädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- FISCHER, Walter A./SCHRATZ, Michael (1999): *Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft*. 2. aktualis. Aufl. Innsbruck: Studien Verlag.

- FLEISCHER, Thomas (1990): Zur Verbesserung der Sozialkompetenz von Lehrern und Schulleitern. Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren: Schneider Verlag.
- FLITNER, Andreas (1996): Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. 8. Aufl./Erstausgabe 1982. München: Piper.
- FLITNER, Andreas (1992): Leistung ist mehr als Schulleistung. In: Bartnitzky, H./Portmann, R., Leistung in der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt a. M.: Der Grundschulverband; S. 10-14.
- FLITNER, Andreas/SCHEUERL, Hans (Hg.) (2000): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim u. a.: Beltz.
- FLITNER, Wilhelm (Hg.) (1983): Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Schriften. Durchgesehene Ausgabe. Frankfurt a. M. u. a.: Klett Cotta im Ullstein Taschenbuch Verlag.
- FLITNER, Wilhelm (1983): Pestalozzi's Leben. In: ders. (Hg.), Pestalozzi: Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. u. a.: Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch Verlag; S. 283-313.
- FÖLLING-ALBERS, Maria (2015): Wie reagiert die Schule auf veränderte Lebenswelten der Kinder? Online unter URL: <https://familienhandbuch.de> [Stand: 16.09.2016].
- FÖLLING-ALBERS, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre. In: Jahrbuch Grundschule III. Schwerpunkt: Kindheitsforschung u. a.; Seelze: Friedrich-Verlag.
- FOERSTER, Friedrich Wilhelm (1917/2009): Erziehung und Selbsterziehung. Haupt Gesichtspunkte für Eltern und Lehrer, Seelsorger und Jugendpfleger. Charleston/USA: BiblioBazaar [Erstausgabe 1917: Zürich, Schultheß-Verlag].
- FRANIEK, Sabine/REICHLE, Barbara (2007): Elterliches Erziehungsverhalten und Sozialverhalten im Grundschulalter. In: Kindheit und Entwicklung, 16/2007, Göttingen: Hogrefe; S. 240-249.
- FRANK, Heike (2010): Lehrer am Limit. Gegensteuern und durchstarten. Weinheim u. a.: Beltz.
- FRANKL, Viktor E. (1976/1984): Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Zur Rehumanisierung der Psychotherapie. 5. Aufl. Freiburg u. a.: Herder [Englischsprachige Ausgabe 1984: Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy. New York u. a.: Simon & Schuster].
- FRANKL, Viktor E. (1969/1982): Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. 3. erw. Aufl./1. Aufl. 1969. Bern u. a.: Huber [Englischsprachige Ausgabe 1988: The Will to Meaning. Foundations and Applications on Logotherapy. New York: Simon & Schuster].
- FRANKL, Viktor E. (1967/1987): Logotherapie und Existenzanalyse. München u. a.: Piper [Englischsprachige Ausgabe (1967): Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy. New York: Simon & Schuster].
- FRANKL, Viktor E. (1946/1999): ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 18. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. [Originalausgabe 1946: Man's Search for Meaning. New York: Random House].
- FREIRE, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Paderborn: Schöningh [Originalausgabe 1970: Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra].
- FREITAG, Marcus (1998): Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim u. a.: Juventa.
- FREITAG, Matthias (2004): Menschenwertschätzungskunst. Wertschätzendes Organisieren als rekursive Konstitution. In: Deissler, K./Gergen, K. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 85-97.
- FRICKE, Christian (2006): „Humor“ in der Pädagogik. Wirkung und Stellenwert eines pädagogischen Mediums. 1. Aufl. Regensburg: Roderer.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Antje/PRENGEL, Annedore (2010): Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- FRIES, Otmar (1985): Schülerbelastung aus der Sicht der interpretativen Unterrichtsforschung. Thalwil: Paeda Media.
- FRIETERS-REERMANN, Norbert/LANG-WOJTASIK, Gregor (Hg.) (2015): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. 1. Aufl. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- FROMM, Erich (2015): Authentisch leben. Hg.: Rainer Funk. 10. Aufl. Freiburg: Herder.

- FROMM, Erich (2006): Wege aus einer kranken Gesellschaft. Eine sozialpsychologische Untersuchung. Ungekürzte Ausg. 5. Aufl. München: dtv.
- FROMM, Erich (2004): Den Menschen verstehen. Psychoanalyse und Ethik. Aus dem Amerikanischen übers. von P. Stapf und I. Müham. Ungekürzte Ausg. 6. Aufl. München: dtv.
- FROMM, Erich (1999): Gesamtausgabe in zwölf Bänden. Hg. von Rainer Funk. Stuttgart u. a.: Deutsche Verlags-Anstalt.
- FROMM, Erich (1995): Von der Kunst des Zuhörens. Hg. und kommentiert von Rainer Funk. München: Ullstein TB [Originalausgabe 1994: The Art of Listening. New York: The Continuum Publishing Company].
- FROMM, Erich (1985): Die Furcht vor der Freiheit. Neu übersetzt aus dem Amerikanischen von L. und E. Mickel. 39.-48. Tsd. Frankfurt a. M. u. a: Ullstein.
- FROMM, Erich (1979): Die Kunst des Liebens. Autorisierte Übersetzung aus dem Amerikanischen von G. Eichel. Deutsche Originalausgabe. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- FROMM, Erich (1974): Die Revolution der Hoffnung. Für eine humanisierte Technik. Reinbek: Rowohlt.
- FROMM, Erich/FUNK, Rainer (2009): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. Ungekürzte Ausg. München: dtv.
- FUCHS, Eginhard/KRAMPEN, Ingo (Hg.) (1992): Selbstverwaltung macht Schule. Schriftenreihe des European Forum for Freedom in Education, Bd. 2. Frankfurt a. M.: Info 3 –Verlag.
- FUHR, Reinhard (1994): Gestaltpädagogik. Ein Zugang zu personalem Wissen. In: Burow, O.-A./Gudjons, H. (Hg.), Gestaltpädagogik in der Schule. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig; S. 23-36.
- FULLAN, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1993: Chance Forces. Probing the Depth of Educational Reform; London/New York/Philadelphia: Taylor & Francis].
- GADAMER, Hans-Georg (1999/2000): Erziehen ist sich erziehen. Ein Vortrag, gehalten am 19.05.1999 am Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium in Eppenheim. Hg.: Ulrich Gebhard. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag.
- GADAMER, Hans-Georg (1960/2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Aus: Gesammelte Werke, Bd. 1. Tübingen: Mohr Siebeck [1. Auflage 1960; 7. durchges. Aufl. 2010].
- GAERTNER, Elena (2016): Klassenführung als Ressource für die Lehrergesundheit. Eine salutogene Interventionsstudie mit erfahrenen Lehrkräften. München: Herbert Utz Verlag.
- GALTUNG, Johan (1982): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1969: Violence, Peace, and Peace Research. Oslo: International Peace Research Institute].
- GAMM, Hans-Jochen (2017): Umgang mit sich selbst. Grundriss einer Verhaltenslehre. Ein Beitrag zur Pädagogischen Anthropologie. Reinbek: Rowohlt [1. Aufl 1977; München: Paul List].
- GANDERT, Robert (2014): Naturerfahrung in der Umweltpädagogik. Die Bedeutung unmittelbarer, sinnlicher Erfahrung von Natur für umweltgerechtes Verhalten. Hamburg: Diplomica Verlag.
- GARFIELD, Jay (2013): Achtsamkeit als Grundlage für ethisches Verhalten. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 227-249.
- GARNITSCHNIG, Karl (1984): Das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist. Aspekte einer Theorie der Selbstverwirklichung. In: Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (Hg.), Persönlichkeitentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft; S. 73-94. Wien: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft.
- GASTEIGER-KLICPERA, Barbara/KLEIN, Gudrun (2016): Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- GAUDELLI, William (2016): Global Citizenship Education. Everyday Transcendence. New York: Routledge.
- GAUS, Detlef (2011): Wie der pädagogische Eros erfunden wurde. Eine Geschichte von Männerphantasien und Machtspielen. In: Drieschner, E./Gaus, D. (Hg.), Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien; S. 29-74.

- GAWRILLOW, Caterina (2016): Lehrbuch ADHS. Ursachen, Diagnose, Therapie. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- GEBAUER, Karl (2007): Mobbing in der Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- GEBAUER, Karl/HÜTHER, Gerald (2005): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. 5. Aufl. Düsseldorf u. a.: Walter.
- GEBAUER, Karl/HÜTHER, Gerald (2004): Kinder brauchen Vertrauen. Erfolgreiches Lernen durch starke Beziehungen. 1. Aufl. Düsseldorf u. a.: Walter.
- GEIGER, Gunter (Hg.) (2011): Kinderrechte sind Menschenrechte. Kinderrechte in Deutschland. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- GEISLER, Wolfgang (2017): Anerkennung. Über den Umgang mit Menschen in der Schule. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- GEIßLER, Heinrich/BÖKENHEIDE, Torsten/SCHLÜNKES, Holger/GEIßLER-GRUBER, Brigitta (2007): Faktor Anerkennung. Betriebliche Erfahrungen mit wertschätzenden Dialogen. 1. Aufl. Frankfurt a. M. u. a.: Campus-Verlag.
- GEIßLER, Heinrich/GEIßLER-GRUBER, Brigitta/BÖKENHEIDE, Torsten/RINNINSLAND, Gudrun/SCHLÜNKES, Holger (2004): Der anerkennende Erfahrungsaustausch. Das neue Instrument für die Führung. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- GEIST, Alexander (2013): Lehrergesundheit kompakt! Für Beratungslehrkräfte, Schulpsychologen und Schulleiter. München: Olzog Verlag.
- GEORGI, Viola (2006): Demokratie Lernen in der Schule – Leitbild und Handlungsfelder. Berlin: Fonds „Erinnerung der Zukunft“.
- GEORGI, Viola/ACKERMANN, Lianne/KARAKAS, Nurten (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster u. a.: Waxmann.
- GERGEN, Kenneth J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- GERGEN, Kenneth J. (1994): Realities and Relationships. Soundings in Social Construction. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- GERGEN, Kenneth J./GERGEN, Mary M. (2009): Einführung in den sozialen Konstruktivismus. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- GERGEN, Kenneth J. (1985): The Social Constructionism Movement in Modern Psychology. In: American Psychologist (40) 3, S. 266-275.
- GERICK, Julia (2014): Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal. Münster u. a.: Waxmann.
- GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE GESPRÄCHSPSYCHOTHERAPIE (Hg.): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Mit Beiträgen von Carl R. Rogers, H. Bommer, J. Eckert u. a. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- GIERLICH, Sabine (2012): Humor als Ressource – Eine soziale Kompetenz, die Resilienz fördert? Copingstrategie: Humor. 1. Aufl. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- GIERNALCZYK, Thomas (Hg.) (2002): Supervision und Organisationsberatung. Institutionen bewahren durch Veränderung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GIESECKE, Hermann (2001): Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufs. Weinheim u. a.: Juventa.
- GIESECKE, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim u. a.: Juventa.
- GIESERT, Marianne (Hg.) (2008): Prävention: Pflicht und Kür. Gesundheitsförderung und Prävention in der betrieblichen Praxis. Gütersloh: VSA.
- GIEST, Hartmut (2010): Umweltbildung und Schulgarten. Eine Handreichung zur praktischen Umweltbildung unter besonderer Berücksichtigung des Schulgartens. 2. Aufl. Potsdam: Universitäts-Verlag.
- GLASL, Friedrich (2008): Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte, Übungen, Praktische Methoden. 5. überarb. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- GLASS, Birte (2013): Der Weg zu einem guten Klassenklima. Norderstedt: Grin-Verlag.
- GLASS, John F./STAUDE, John G. (Hg.) (1972): Humanistic Society. Today's Challenge to Sociology. Pacific Palisades: Goodyear.

- GÖDDE, Günter/ZIRFAS, Jörg (Hg.) (2012): Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie. Bielefeld: Transcript Verlag.
- GÖHLICH, Michael (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 2-7.
- GÖPPEL, Rolf (1997): Kinder als „kleine Erwachsene“? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. In: Neue Sammlung, Jg. 37/1997, Heft 1, S. 372f.
- GÖPPEL, Rolf/HIRBLINGER, Annedore/HIRBLINGER, Heiner/WÜRKER, Achim (Hg.) (2010): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. 1. Aufl. Opladen u. a.: Budrich.
- GÖTZ, Klaus (2006): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. Mering: Hampp-Verlag.
- GÖTZ, Thomas/FRENZEL, Anne C./PEKRUN, Reinhard (2008): Sozialklima in der Schule. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hg.), Handbuch der Psychologie: Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe; S. 503-514.
- GODEL-GABNER, Rosemarie (2008): Vorbild Janusz Korczak. Impulse für die Schulpraxis. In: Zschr. Pädagogik, Heft 12/2008, S. 18-21; Weinheim u. a.: Beltz.
- GODEL-GABNER, Rosemarie/KREHL, Sabine (Hg.) (2014): Kinder sind auch (nur) Menschen. Janusz Korczak und seine Pädagogik der Achtung. Eine Einführung. Jena: Edition Paideia.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1810/2016): Zur Farbenlehre. Berlin: Hofenberg.
- GOFFMAN, Erving (1998): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 13. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GOFFMAN, Erving (1996): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- GOLD, Andreas (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GOLEMAN, Daniel (2001): Emotionale Intelligenz. München: dtv [Originalausgabe 1995: Emotional Intelligence. New York: Bantam].
- GOLZ, Reinhard (1996): Länderstudie Polen. In: Seyfarth-Stubenrauch, M./Skiera, E. (Hg.), Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Hohengehren: Schneider-Verlag; Bd. 2, S. 475-486.
- GOMOLLA, Mechthild/RADTKE, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOODMAN, Paul (1975): Das Verhängnis der Schule. Frankfurt a. M.: Athenäum/Fischer Taschenbuch Verlag [Originalausgabe 1964: Compulsory Mis-Education and The Community of Scholars. New York: Horizon Press].
- GOODMAN, Paul (1971): Aufwachen im Widerspruch. Über die Entfremdung der Jugend in der verwalteten Welt. Darmstadt: Verlag Darmstädter Blätter [Originaltitel 1960: Growing Up Absurd. Problems of Youth in the Organized Society. New York: Vintage Books].
- GORDON, Thomas (2004): Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Heyne [Originalausgabe 1974: T.E.T. – Teacher Effectiveness Training. New York: Peter H. Wyden].
- GRÄSEL, Cornelia/FUßANGEL, Kathrin/PRÖBSTEL, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, Heft 2/2006, S. 205-219.
- GRAUMANN, Carl F. (1980): Psychologie – humanistisch oder human? In: Völker, U. (1980), Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. Weinheim: Beltz; S. 39-51.
- GRAUMANN, Carl F. (1965): Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen. In: Thomae, H., Handbuch der Psychologie, Bd. 2., Motivation. Göttingen: Hogrefe; S. 272-305.
- GRAWE, Klaus (2004): Neuropsychotherapie. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- GREMMER-FUHR, Martina (2006): Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Kassel: University Press. Online verfügbar unter URL: <http://books.google.de/books?id=4olp-ASN8lsC> [Stand: 17.10.2017].
- GRIFFITH, James J. (2000): School climate as group evaluation and group consensus. In: The Elementary School Journal, 101, pp 35-61.
- GRÖHLICH, Michael (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 29 (2006) 4, S. 2-7.

- GROB, Urs (2007): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jhrg. 53, Heft 6/2006.
- GROBBAUER, Heidi (2016): Global Citizenship Education als transformative Bildung. Online unter URL: <https://www.waxmann.com> [Stand: 16.08.2017].
- GRODDEK, Norbert (2011): Carl Rogers. Wegbereiter der modernen Psychotherapie. 3. Aufl. Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GRODDEK, Norbert (1987): Person-zentrierte [sic] Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung. In: Asanger, R./Seewald, C. (1987): Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Weinheim u. a.: Juventa; S. 79-140.
- GROEBEN, Annemarie von der (2000): Am Kleinen das Große lernen. Erziehung zur Verantwortung und Demokratie an der Bielefelder Laborschule. In: Büttner, C./Meyer, B. (Hg.), Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim u. a.: Juventa; S. 109-124.
- GROEBEN, Annemarie von der/HENTIG, Hartmut von/KÜBLER, Helga/WACHENDORFF, Annelie (1997): Strukturplan der Bielefelder Laborschule. 3. unveränd. Aufl. Bielefeld: Laborschule.
- GROSSMANN, Klaus E./GROSSMANN, Karin (Hg.) (2015): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GROSSMANN, Karin/GROSSMANN, Klaus E. (2012): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 5. vollst. überarb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GROSSMANN, Klaus E./GROSSMANN, Karin (2005): Das eingeschränkte Leben. Folgen mangelnder und traumatischer Bindungserfahrungen. In: Gebauer, K./Hüther, G. (Hg.), Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf: Walter-Verlag; S. 35-63.
- GROSSMANN, Klaus/GROSSMANN, Karin (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GROSSMANN, Paul/NIEMANN, Ludger/SCHMIDT, Stefan/WALACH, Harald (2004): Mindfulness-Based Stress Reduction and Health Benefits. A Meta-Analysis. In: Journal of Psychosomatic Research, 57/1, S. 35-43.
- GRÜN, Anselm/DONDERS, Paul Ch. (2011): Wertschätzung. Die inspirierende Kraft der gegenseitigen Achtung. 1. Aufl. Münsterschwarzach: Vier-Türme-Verlag.
- GRUBER, Bettina/GRASSE, Renate/GUGEL, Günther (Hg.) (2008): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. 1. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- GRUEN, Arno (2005): Der Verlust des Mitgefühls. Über die Politik der Gleichgültigkeit. 6. Aufl. München: dtv.
- GRUHL, Herbert (1982): Das irdische Gleichgewicht. Ökologie unseres Daseins. 1. Aufl. Düsseldorf: Erb Verlag.
- GRUHL, Herbert (1975): Ein Planet wird geplündert. Die Schreckensbilanz unserer Politik. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- GRUHL, Monika (2014): Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Freiburg: Kreuz-Verlag.
- GRUMANN, Elena (2016): Puffel darf Fehler machen. Selbstbewusstseinstaining für Kinder. Norderstedt: Books on Demand.
- GRUNDER, Hans-Ulrich (2002): Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GRUNDER, Hans-Ulrich/BOHL, Thorsten (Hg.) (2001): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GRUNDSCHULVERBAND (Hg.) (2017): Argumente: Noten. Online unter URL: <http://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/argu-noten.doc> [Stand: 18.08.2017].
- GUDJONS, Herbert (2002): Krisen als Wandlungen im Lehrerberuf. In: Zschr. Pädagogik 11/2002, S. 6-9.
- GUDJONS, Herbert (1999): Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. 6. durchges. und erg. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUDJONS, Herbert (1994): Herr M. erzählt uns immer, wie er sich fühlt... Bedenken und Kritik zur Gestaltpädagogik. In: Burow, O.-A./Gudjons, H. (Hg.) (1994), Gestaltpädagogik in der Schule. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig; S. 65-72.

- GUDJONS, Herbert/REINERT, Gerd-Bodo (Hg.) (1981): Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein: Scriptor.
- GUGEL, Günther (2007-2014): Handbuch Gewaltprävention. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Bd. 1: Für die Grundschule und die Arbeit mit Kindern. Bd. 2: Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Bd. 3: Für den Vorschulbereich und die Arbeit mit Kindern. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- GUGEL, Günther/JÄGER, Uli (2007): Frieden gemeinsam üben. Didaktische Materialien für Friedenserziehung und Globales Lernen in der Schule. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik.
- HÄRTLING, Peter (1985): Für Korczak. Vorwort. In: Dauzenroth, E./Hampel, A., Janusz KORCZAK – Von Kindern und anderen Vorbildern. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 13-16.
- HAAG, Herbert/KRÖGER, Christian (2014): Bewegte Pausengestaltung. Übungs-/Spielesammlung für Lehrer und Schüler. Schorndorf: Hoffmann Verlag.
- HAAN, Gerhard de/EDELSTEIN, Wolfgang/EIKEL, Angelika (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim u. a.: Beltz.
- HABERMAS, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HAFENEGGER, Benno (2013 a): Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationenbeziehungen. In: Hafenegger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 45-62.
- HAFENEGGER, Benno (2013 b): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- HAFENGER, Benno (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- HAFENEGGER, Benno/HENKENBORG, Peter/SCHERR, Albert (Hg.) (2013): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. 2. Aufl. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- HALLER, Ingrid/WOLF, Hartmut (2001): Dialogische Führung – ein Konzept ohne Praxis? Ein gemeinsames Lernprojekt für Schulleitungen und Kollegien. In: Buchen, H./Horster, L./Pantel, G./Rolff, H.-G. (Hg.), Personalführung und Schulentwicklung. Stuttgart: Raabe; S. 7-25.
- HAMANN, Bruno (1993): Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang. 2. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HAMEYER, Uwe/SCHRATZ, Michael (1998): Schulprogramme – Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hg.), Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag; S. 86-110.
- HANZER, Harald (1998): Visionen- und Szenarienarbeit in der Schulentwicklung. In: Voß, R. (Hg.), SchulVisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag; S. 148-159.
- HARAZD, Bea/GIESKE Mario/ROLFF, Hans-Günter (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheits als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln: Wolters Kluwer/Luchterhand.
- HARLAN, Volker/RAPPMANN, Rainer/SCHATA, Peter (1984): Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberg: Achberger Verlag.
- HARMS, Ingeborg (2015): Empathie kann man trainieren: Online unter URL: <https://www.welt.de/print/warms/wissen/article148002123/Empathie-kann-man-trainieren.html> [Stand: 08.06.2017].
- HARRIS, Alma/CHAPMAN, Christopher (2002): Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. In: International Electronic Journal for Leadership in Learning, 6 (9). ISSN 1206-9620. Online unter URL: <https://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf> [Stand: 20.11.2017].
- HART, Sura/KINDLE HODSON, Victoria (2007): Respektvoll miteinander leben. Sieben Schlüssel zur Konfliktlösung. Wie Eltern und Kinder mit Hilfe der GFK Konflikte in Kooperation umwandeln können. Paderborn: Junfermann. Aus dem Amerikanischen von Susann Pásztor. 1. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originaltitel 2006: Respectful Parents, Respectful Kids. Encinitas: Puddle Dancer Press].

- HART, Sura/KINDLE HODSON, Victoria (2006): Empathie im Klassenzimmer. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. Ein Lehren und Lernen, das zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Aus dem Amerikanischen von Michael Dillo. 1. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originaltitel 2004: *Compassionate Classroom: Relationship Based Teaching and Learning*. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- HARTINGER, Andreas/BAUER, Rudolf/HITZLER, Rudolf (Hg.) (2008): *Veränderte Kindheit. Konsequenzen für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HARTUP, Willard W. (1989): Social relationships and their developmental significance. In: *American Psychologist*, 44/2, S. 120-126.
- HARTWIG, Luise/MENNEN, Gerald/SCHRAPPER, Christian (2016): *Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- HATTIE, John (2015): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer; 2. korr. Aufl.; Hohengehren: Schneider-Verlag [Originalausgabe 2012: *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge].
- HATTIE, John (2011/dt. 2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Neuausgabe von „Visible Learning for Teachers“*. Hg.: Wolfgang Beywl/Klaus Zierer [Originalausgabe 2011: *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London u. a.: Routledge].
- HATTIE, John (2008/dt. 2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Hg.: Wolfgang Beywl/Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider-Verlag [Originalausgabe 2008: *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London u. a.: Routledge].
- HAUCK, Bernd (1991): *Die Krise der schulischen Vermittlungspraxis. Versuche zur didaktischen Aufarbeitung von Krisenerscheinungen in Schule und Unterricht im Jahrzehnt nach der Bildungsreform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- HAWKINS, Wesley E. et al. (1999): Depressive symptomatology and specificity of social support. In: *Psychological Reports* (84), S. 1180-1186.
- HAYWARD, Jeremy W./VARELA, Francisco J. (Hg.) (2007): *Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama*. Aus dem Amerikanischen von Jochen Eggert. 2. Aufl. München u. a.: Piper.
- HECHENLEITNER, Andrea/SCHWARZKOPF, Karin (2006): Kompetenz als zentraler Begriff. In: *Schulmanagement* 1/2006, Glossar zum Kontext von Bildungsstandards, Teil 1; S. 34-35.
- HECKER, Ulrich (2004): Vom Wert der Mühe – gesammelte Lernspuren im Portfolio. In: Bartnitzky, H./Speck-Hamdan, A. (Hg.), *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband; S. 88-99.
- HEDDERICH, Ingeborg (2011): *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HEIDEGGER, Martin (1959/1985): *Gelassenheit*. 8. Aufl. Pfullingen: Verlag Günther Neske.
- HEIDEGGER, Martin (1955): *Gelassenheit. Rede anlässlich der Feier zum 175. Geburtstag des Komponisten Conradin Kreutzer am 30. Oktober 1955 in Meßkirch*. In: ders. (1985), *Gelassenheit*. Pfullingen: Verlag Günter Neske; S. 7-26.
- HEIDEGGER, Martin (1944/45): *Zur Erörterung der Gelassenheit. Aus einem Feldweggespräch über das Denken*. In: ders. (1985), *Gelassenheit*. Pfullingen: Verlag Günter Neske; S. 27-71.
- HEIDEGGER, Martin (1927/2006): *Sein und Zeit*. 19. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.
- HEIDEMANN, Vincent/WÄCHTER, Nele (2014): Ein Ort des guten Klimas. Druck und Stress machen ein gutes Klima unmöglich. In: *Pädagogik*, 66. Jahrgang, Heft 7-8/2014, S. 48-50.
- HEIMPEL, Elisabeth (1998): Janusz Korczak als Erzieher. 6. Aufl. In: Heimpele, E./Roos, H. (Hg.), *Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 346-353.
- HEIMPEL, Elisabeth/ROOS, Hans (Hg.) (2014): *Janusz Korczak: Wie man ein Kind lieben soll. Mit einer Einleitung von Igor Newerly*. 16. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEIMPEL, Elisabeth/ROOS, Hans (Hg.) (1998): *Janusz Korczak: Das Recht des Kindes auf Achtung*. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HEITGER, Marian (1983): *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung. Mit einem Beitrag von Ines Breinbauer*. Reihe: Schriften zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Bd. 33. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- HEITMEYER, Wilhelm (2012): Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: Mechanismen und System. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 29-35.
- HEITMEYER, Wilhelm (2002-2012): *Deutsche Zustände. Folge 1-9. Ergebnisse des Forschungsprojektes zur Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld*. Berlin: Suhrkamp.
- HELBIG, Paul (Hg.) (2007): *Problemkinder als Herausforderung. Neue Perspektiven für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HELLBRÜGGE, Theodor (1975): *Macht unsere Schule die Kinder krank? Sonderdruck zur Veranstaltungsreihe „Wege und Gestalten“*. Biberach a. d. Riss: Wieland-Gymnasium.
- HELMKE, Andreas (2016): *Kompetenzorientierter Unterricht = Guter Unterricht?* In: *VBE-Magazin, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung Baden-Württemberg*, März 2016, S. 3-4.
- HELMKE, Andreas (2015): *Unterrichtsforschung und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 6. aktualis. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- HELMKE, Andreas (2007): *Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung*. Online unter URL: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas-helmke.pdf [Stand: 19.08.2017].
- HELMKE, Andreas (2006): *Was wissen wir über guten Unterricht?* In: *Pädagogik*, Jg. 58, Heft 2/2006, S. 42-45.
- HELMKE, Andreas/HELMKE, Tuyet (2014): *Wie wirksam ist gute Klassenführung?* In: *Lernende Schule*, Heft 65/2014, S. 9-12.
- HELSPER, Werner (2015): *Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen*. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 447-500.
- HELSPER, Werner (2008): *Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung*. In: *Pädagogik*, 54 (2008) 1; S. 63-80.
- HELSPER, Werner/LINGKOST, Angelika (2013): *Schülerpartizipation in den Antinomien von Autonomie und Zwang sowie Organisation und Interaktion – exemplarische Rekonstruktionen im Horizont einer Theorie schulischer Anerkennung*. In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 106-131.
- HENSEL, Horst (2001): *Die Autonome Öffentliche Schule. Das Modell des neuen Schulsystems*. 7. Aufl. Lichtenau: AOL-Verlag.
- HENTIG, Hartmut von (2016): *Noch immer mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015*. Berlin: Wamiki.
- HENTIG, Hartmut von (2006): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. München: Carl Hanser Verlag.
- HENTIG, Hartmut von (2000): *Menschenbildung und Lehrerbildung*. In: Cloer, E./Klika, D./Kunert, H. (Hg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim u. a.: Juventa.
- HENTIG, Hartmut von (1999): *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München u. a.: Carl Hanser Verlag.
- HENTIG, Hartmut von (1998): *Die Bielefelder Laborschule*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett.
- HENTIG, Hartmut von (1996): *Bildung. Ein Essay*. München u. a.: Carl Hanser Verlag.
- HENTIG, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. 1. Aufl. München u. a.: Carl Hanser Verlag.
- HENTIG, Hartmut von (1985 a): *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HENTIG, Hartmut von (1985 b): *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart: Reclam.
- HENTIG, Hartmut von (1976): *Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge*. 1. Aufl. München u. a.: Carl Hanser Verlag.
- HENTIG, Hartmut von (1973): *Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

- HENTIG, Hartmut von (1972/2016): Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt. Laudatio anlässlich der posthumen Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels an Janusz Korczak 1972. Online unter URL: <http://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de> [Stand: 14.11.2016].
- HENTIG, Hartmut von (1971): Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- HENTIG, Hartmut von (1968): Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart: Klett.
- HERBART, Johann Friedrich (1802/1982): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. In: Pädagogische Schriften. Erster Band. Hg. Walter Asmus. 2. unveränd. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HERRMANN, Ina/FLASCHE, Victoria (2015): Schulkultur und Raum. Raumentwürfe, Topografien und Raumpraktiken als materiale Manifestationen von Schulkulturen. In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.), Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 351-378.
- HERRMANN, Ulrich (2010): Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung. Freiburg: Herder.
- HERRMANN, Ulrich (Hg.) (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. erw. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- HERRMANN, Ulrich (2009): Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision des schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In: ders. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen; S. 148-181.
- HERTINGER, Andreas/BAUER, Rudolf (2008): Veränderte Kindheit. Konsequenzen für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HERWIG-LEMP, Johannes (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HESSE, Ingrid/LATZKO, Brigitte (2011): Diagnostik für Lehrkräfte. 2. Aufl. Opladen u. a.: Barbara Budrich/UTB.
- HEYSE, Helmut (2016): Was Lehrerinnen und Lehrer stark macht. Ein Lesebuch für ein erfüllendes Berufsleben. Bern: hep-Verlag.
- HEYSE, Helmut (2011): Herausforderung Lehrergesundheit. Handreichungen zur individuellen und schulischen Gesundheitsförderung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- HILB, Martin (2001): Integriertes Personal-Management. Ziele – Strategien – Instrumente. 9. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- HILLERT, Andreas (2006): Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer. 2. Aufl. München: Kösel-Verlag.
- HILLERT, Andreas (2004): Schule macht Lehrer krank – unausweichlich? In: ders./Schmitz, E. (Hg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer; S. 10-13.
- HILLERT, Andreas/LEHR, Dirk/KOCH, Stefan et al. (2016): AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. 2. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- HILLERT, Andreas/SCHMITZ, Edgar (Hg.) (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart: Schattauer.
- HIMMELMANN, Gerhard (2016): Demokratie Lernen – als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. 4. Aufl. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- HIMMELMANN, Gerhard (2013): Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 63-79.
- HINDING, Barbara/SPANOWSKY, Marion A./KASTNER Michael (2010): Wertschätzung und Stolz in Dienstleistungsberufen. In: Kastner, Michael (2010), S. 186-200.
- HINZE, Dieter F. (2001): Führungsprinzip Achtsamkeit. Der behutsame Weg zum Erfolg. Heidelberg: Sauer.
- HÖDER, Jürgen/JOOST Hartmut/KLYNE Peter (1975): Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22, S. 88-96.
- HÖHMANN, Katrin (2017): Der Schlüssel zum Erfolg: Kreativität erwünscht, Fehler willkommen. Die Perspektive der Praxis. In: Beutel, S.-I./Höhm, K./Pant, H. A./Schratz, M. (Hg.), Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze: Klett/Kallmeyer; S. 156-165.

- HÖHMANN, Katrin (2012): Ganztagesesshule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum. In: Appel, S./Rother, U. (Hg.), Jahrbuch Ganztagesesshule 2012. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach: Wochenschau-Verlag; S. 11-18.
- HÖHMANN, Katrin (2010): Schulentwicklung und Zeitmanagement. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 254-257.
- HÖHMANN, Katrin (2005): Vom Nutzen der Netzwerkarbeit. Innenansicht eines Lernnetzwerks. In: Holtappels, H. G./Höhmnn, K. (Hg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim u. a.: Juventa; S. 166-179.
- HÖHMANN, Katrin (2002): Was wird durch eine Lehrplanrevision verändert? Die Einführung der hessischen Rahmenpläne (1933-1997) aus innovationstheoretischer Perspektive. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- HÖHMANN, Katrin/KOPP, Rainer/SCHÄFERS, Heidemarie/DEMMER, Marianne (Hg.) (2009): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- HÖHN, Elisabeth (2013): Wandel der Werte und Erziehungsziele in Deutschland. Eine soziologisch-empirische Bestandsaufnahme der gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Situation mit Schwerpunkt auf Schule und Familie im Kontext des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. u. a.: Verlag Dr. Hänsel-Hohenhausen.
- HÖHN, Elfriede (1968): Vertrauen und Mißtrauen in der Schule. In: Schwartländer, J. (Hg.), Verstehen und Vertrauen. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart u. a.: Kohlhammer; S. 51-68.
- HOFFMANN, Erich (1991): Verstehen heißt in Kontakt bleiben. Vom Versuch eines Pädagogen, Schülerwelten zu verstehen: In: Burow, O.-A./Kaufmann, H. (Hg.) (1991), Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste; S. 171-187.
- HOFMANN, Claudio (2011): Achtsamkeit als Lebenskunst. 128 Übungen für den Alltag. 1. Aufl. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie-Verlag.
- HOFMANN, Claudio (1994): Gestaltpädagogik. In: Burow, O.-A./Gudjons, H. (Hg.) (1994), Gestaltpädagogik in der Schule. 1. Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig; S. 37-44.
- HOLLER, Ingrid (2010): Trainingsbuch gewaltfreie Kommunikation. Abwechslungsreiche Übungen für Selbststudium, Seminare und Übungsgruppen. Mit einem Vorwort von Marshall Rosenberg. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter (2010): Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 266-272.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter (2005): Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: ders./Höhmnn, K. (Hg.), Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim u. a.: Juventa; S. 27-47.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter (Hg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. 1. Aufl. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter (1995): Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: ders. (Hg.), Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied u. a.: Luchterhand; S. 6-36.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter/HEITMEYER, Wilhelm/MELZER, Wolfgang/TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hg.) (2009): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 5. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter/HÖHMANN, Katrin (Hg.) (2005): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Weinheim u. a.: Juventa.
- HOLTAPPELS, Heinz Günter/ROLFF, Hans-Günter (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 73-79.
- HOLTZ, Karl L. (2008): Einführung in die systemische Pädagogik. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- HOLZBRECHER, Alfred (2013): Anerkennung und interkulturelle Pädagogik, In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 168-176.

- HOLZBRECHER, Alfred/OVER, Ulf (2015): Interkulturelle Schulentwicklung. Weinheim u. a.: Beltz.
- HOLZRICHTER, Thuid (2016): Selbstfürsorge als Basis der Lehrergesundheit. Strategien, Tipps und Praxishilfen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- HONNETH, Axel (2012): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 7. Aufl. (1. Aufl. 1992). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HOPF, Hans (2016): Schulangst und Schulphobie. Wege zum Verständnis und zur Bewältigung. Hilfen für Eltern und Lehrer. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- HOTTER, Erich/ZOLLNERITSCH, Josef (2008): Lärm in der Schule. Ein Arbeitsbuch. 1. Aufl. Graz: Leykam-Verlag.
- HOVLAND, Carl I./JANIS, Irving L./KELLEY, Harold H. (1953): Communication and persuasion. New Heaven: Yale University Press.
- HÜTHER, Gerald (2016): Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Warum wir eine neue Lernkultur brauchen. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜTHER, Gerald (2012): Die Evolution der Liebe. Was Darwin bereits ahnte und die Darwinisten nicht wahrhaben wollen. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜTHER, Gerald (2010): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, R. (Hg.), Lernen und Gehirn. Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg u. a.: Herder; S. 70-84.
- HÜTHER, Gerald (2009 a): Für eine neue Kultur der Anerkennung. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In: Herrmann, U. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim u. a.: Beltz; S. 199-206.
- HÜTHER, Gerald (2009 b): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: Herrmann, U. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim u. a.: Beltz; S. 41-48.
- HÜTHER, Gerald (2004): Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜTHER, Gerald (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 10. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜTHER, Gerald/HAUSER, Uli (2014): Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. 1. Aufl. der Taschenbuch-Ausgabe. München: btb-Verlag/Random House.
- HÜTHER, Gerald/KRENS, Inge (2009): Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- HÜTHER, Gerald/NITSCH, Cornelia (2013): Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden. 3. Aufl. München: Gräfe und Unzer.
- HUBER, Bruno (1990): Die harte Schule. Wie die Schule mit unserern Kindern umgeht – und wie man Schulprobleme meistert. Wolfsberg: Tandaradai-Verlag.
- HUBER, Stephan G. (2015): Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Hg. Robert Bosch Stiftung. Münster u. a.: Waxmann.
- HUBER, Stephan G. (2010): Schulleitung international. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C., Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 213-221.
- HUBER, Wilfried (2007): Neue Lehrer? Neue Schüler? Neue Aufgaben? Antworten auf die neuen Anforderungen in der Lehrerbildung und Schulpraxis. Donauwörth: Auer.
- HUBRIG, Christa/HERRMANN, Peter (2005): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- HUGO-BECKER, Annegret/BECKER, Henning (2004): Psychologisches Konflikt-Management. Menschenkenntnis – Konfliktfähigkeit – Kooperation. 4. überarb. und erw. Aufl. München: dtv.
- HUML, Melanie (2010): Fehlende Wertschätzung am Arbeitsplatz begünstigt psychische Erkrankungen. In: Süddeutsche Zeitung, 14.10.2010. Online verfügbar unter URL: <https://www.sueddeutsche.de> [Stand: 20.07.2015].
- HUNDELOH, Heinz (2012): Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Weinheim u. a.: Beltz.
- HURRELMANN, Klaus/RIXIUS, Norbert/SCHIRP, Heinz et al. (2000): Gewalt in der Schule. Ursachen – Vorbeugung – Intervention. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.

- HURRELMANN, Klaus/UNVERZAGT, Gerlinde (2008): *Kinder stark machen für das Leben. Herzenswärme, Freiräume und klare Regeln*. Aktualis. Neuausg. Freiburg u. a.: Herder.
- HUSEN, Thorsten (1980): *Schule in der Leistungsgesellschaft. Kann die Schule überleben? Mit einem Vorwort von Hellmut Becker*. Braunschweig: Westermann.
- HUTTEL, Marianne/MAYR, Johannes (Hg.) (2002): *Personale Kompetenzen entwickeln*. Reihe: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2002/2. Innsbruck u. a.: Studien Verlag.
- IDEL, Till-Sebastian (1999): *Die empirische Dignität der Einzelschule. Schulportraits als Gegenstand qualitativer Schulforschung*. In: Combe, A./Helsper, W./Stellmaszyk, B. (Hg.): *Forum qualitative Schulforschung. Band 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 29-60.
- ILLICH, Ivan (1972 a): *Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*. Einleitung von Erich Fromm. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1970: *Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*. New York: Doubleday & Company].
- ILLICH, Ivan (1972 b): *Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel [Originalausgabe 1971: *Deschooling Society*. New York: Harper & Row].
- INGENKAMP, Karl-Heinz/LISSMANN, Urban (2008): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- INGENKAMP, Karl-Heinz (1971): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsergebnisse*. 1. Aufl. (9. Aufl. 1995). Weinheim u. a.: Beltz.
- IWERS-STELLJES, Telse/LUCA, Renate (2008): *Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz. Fallarbeit in 7 Schritten*. In: *Zschr. Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 2008, Heft 4, S. 429-442.
- JÄGER, Uli (2014): *Friedenspädagogik und Konflikttransformation*. Hg.: Berghof Foundation Tübingen. Online unter URL: <http://www.berghof-foundation.org/handbook> [Stand: 20.08.2017].
- JÄGER, Uli (2013): *Zwischen Gewalterfahrung und Friedensstiftung. Aktuelle Herausforderungen der Friedenspädagogik und -bildung*. In: *Erwachsenenbildung; Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*; 4/2013, S. 167-170.
- JÄGER, Willigis (2015): *Kontemplation – ein spiritueller Weg*. 1. Aufl. Freiburg: Herder.
- JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/STOCKINGER, Helena/SCHELANDER, Robert (2013): *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- JACKSON, Philipp W. (1968/1973): *Was macht die Schule? Die Lebenswelt des Schülers*. In: Zinnecker, J./Geisler, W. (1973), *Der heimliche Lehrplan. Was wirklich gelernt wird*. In: *Betrifft: Erziehung*, Nr. 5, 1973, S. 18-22 [Originaltitel 1968: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston].
- JANKE, Nike (2006): *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)“*. Münster u. a.: Waxmann.
- JANNAN, Mustafa (2015): *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- JANNAN, Mustafa (2012): *Gewaltprävention an Schulen. Planen – umsetzen – verankern*. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- JEBB, Eglantyne (1929): *Save the Child*. A Posthumous Essay. London: The Weardale Press.
- JENSEN, Helle (2017): *Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule*. Mit einem Vorwort von Jesper Juul. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- JERG, Jo/MERZ-ATALIK, Kerstin/THÜMMER, Ramona/TIEMANN, Heiko (Hg.) (2009): *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- JIRANEK, Heinz/EDMÜLLER, Andreas (2017): *Konfliktmanagement. Konflikte vorbeugen, sie erkennen und lösen*. 5. Aufl. Freiburg: Haufe.
- JOISTEN, Karen (2009): *Philosophische Hermeneutik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- JONAS, Hans (1984): *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. 1. Aufl. Frankfurt: Suhrkamp.
- JONAS, Klaus/STROEBE, Wolfgang/HEWSTONE, M. R. C. (Hg.) (2007): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Übersetzt von M. Reiss. 5. vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.

- JÜRGENS, Eiko/LISSMANN, Urban (2015): Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- JÜRGENS, Eiko/SACHER, Werner (2008): Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- JÜRGENS, Eiko/SACHER, Werner (2000): Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis. 1. Aufl. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- JÜRGENS, Eiko (1999): Zeugnisse ohne Noten. Ein Weg zur differenzierten Leistungserziehung. 1. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- JUNG, Carl Gustav (1978): Die Welt der Psyche. 5. ungekürzte Aufl. München: Kindler.
- JUNGK, Robert/MÜLLERT, Norbert (2000): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne [Erstveröffentlichung 1981].
- JUNGMANN, Tanja/REICHENBACH, Christina (2009): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. 1. Aufl. Dortmund: Borgmann Media.
- JUUL, Jesper (2012): Ein Apfel für den Lehrer. Wertschätzung – die übersehene Dimension der Schule. Männedorf/CH: Verlag Family Managment [sic] [Originalausgabe 1993: Et æble til læreren. Folkeskolens oversete dimension. DK: Schönborg].
- JUUL, Jesper/JENSEN, Helle (2004): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim u. a.: Beltz.
- KÄSER, Udo/WASCH, Jennifer (2009): Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich. Berlin: Logos Verlag.
- KABAT-ZINN, Jon (2003): Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. In: Clinical Psychology: Science and Practice, 10.2, S. 144-156.
- KABAT-ZINN, Myla/KABAT-ZINN, Jon (2015): Mit Kindern wachsen. Die Praxis der Achtsamkeit in der Familie. Freiburg: Arbor-Verlag.
- KABAT-ZINN, Jon/KESPER-GROSSMANN, Ulrike (2009): Die heilende Kraft der Achtsamkeit. Freiburg: Arbor-Verlag.
- KABAT-ZINN, Jon/VALENTIN, Lienhard (2014): Stressbewältigung durch die Praxis der Achtsamkeit. Freiburg: Arbor.
- KAEDING, Peer/RICHTER, Jens/SIEBEL, Anke/VOGT, Silke (Hg.) (2005): Mediation an Schulen verankern. Ein Praxishandbuch. Weinheim u. a.: Beltz.
- KAHL, Reinhard (2017): Nicht Fässer füllen, Flammen entzünden! – Was heißt eigentlich Individualisierung des Lernens? Online unter URL: http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/school_is_open_reinhard-kahl.pdf [Stand: 05.02.2017].
- KAHL, Reinhard (2009): Der dritte Pädagoge. Münsteraner Erklärung zur Erneuerung der Schulen und anderer Bildungshäuser. Hg.: Netzwerk Archiv der Zukunft. Online unter URL: http://www.reinhardkahl.de/dokumente/pdf/muensteraner_erklaerung.pdf [Stand: 16.05.2017].
- KAHL, Reinhard (2004): Treibhäuser der Zukunft. Wie Schulen in Deutschland gelingen. Drei DVDs. Weinheim u. a.: Beltz.
- KAHL, Reinhard (1987): Schule überleben. Handbuch für Unbelehrbare. Reinbek: Rowohlt.
- KAHLERT, Joachim/NITSCHKE, Kai/ZIERER, Klaus (Hg.) (2013): Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KALISKI, Beate (2014): Das bewegte Klassenzimmer. Unterstufenkonzept für die Klassen 1 und 2. Hg. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart: Edition Waldorf.
- KALTWASSER, Vera (2016): Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KALTWASSER, Vera (2013): Achtsamkeit in der Schule. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 165-179.
- KALTWASSER, Vera (2010): Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrerberuf. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KALTWASSER, Vera (2008): Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration. Mit einem Vorwort von Klaus Hurrelmann. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KANDELER, Jiri (2005): Kinder lernen Umwelt schützen. Handbuch für Umweltpädagogik in Kindergarten und Grundschule. Mit einem Vorwort von Gerhard de Haan. Berlin: Natur & Umwelt Verlag.

- KANT, Immanuel (1803/1983): Über Pädagogik. In: Weischedel, W. (1983) (Hg.), Kant: Werke in sechs Bänden, Bd. IV: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik; S. 693-761; Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [Erstausgabe 1803: D.F.T. Rink (Hg.); Königsberg: Friedrich Nicolovius].
- KANT, Immanuel (1797/1968): Die Metaphysik der Sitten. In: ders., Werke in zehn Bänden, Band 7; Hg. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KANT, Immanuel (1785/1968): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: ders., Werke in zehn Bänden, Band 6; Hg. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KANT, Immanuel (1784/2016): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Bern: Guro-Verlag [Erstausgabe 1784, in: Berlinische Monatsschrift, 12/1784, S. 481-494].
- KARMANN, Gerhard (1987): Humanistische Psychologie und Pädagogik. Psychotherapeutische und therapieverwandte Ansätze: Perspektiven für eine integrative Agogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KASSNER, Dieter (2002): Humor im Unterricht. Bedeutung – Einfluss – Wirkungen. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KASTNER, Michael (2010): Leistungs- und Gesundheitsmanagement. Psychische Belastung und Altern, inhaltliche und ökonomische Evaluation. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- KATZ, Daniel (1960): The functional approach to the study of attitudes. In: Public Opinion Quarterly, 1969/24, pp. 163-204.
- KATZENBACH, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, I. (Hg.), Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 19-32.
- KATZENBACH, Dieter (2012 a): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Krebs et al. (Hg.), Außenseiter integrieren. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- KATZENBACH, Dieter (2012 b): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.
- KATZENBACH, Dieter (2012 c): In Widersprüchen denken, und dennoch handlungsfähig bleiben. Inklusion in einem segregierenden Schulsystem. GEW Lüneburg, Dokumentation zur 67. Pädagogischen Woche 2011. Lüneburg: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- KEIL, Marion (2017): Gesund und fit durch den Lehrberuf. Strategien, Organisationshilfen und Tipps für den Umgang mit Stressfaktoren in der Grundschule. Hamburg: Persen-Verlag.
- KELBER, Richard (1985): Lernen ohne Erfahrung. Der Beitrag von Schule und Wissenschaft zur Auflösung natürlicher und sozialer Lebenszusammenhänge. Frankfurt: Extrapunkt Verlag.
- KELLER, Thomas/SCHUG, Roswitha: Wertschätzung als Produktivkraft – ein Kommentar. In: Deissler, K. G./Gergen, K. J. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 73-84.
- KELLERMANN, Ingrid (2012): Emotionen – Formen – Gesten. Ein ethnographischer Blick auf verborgene Dimensionen von Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15 (1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 97-114.
- KELLERMANN, Ingrid (2008): Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schuleingangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- KELLERMANN, Ingrid/WULF, Christoph (2015): Schulkultur und das Performative. Gesten und Emotionen als rituelle Verdichtungen von Anerkennung und Wertschätzung, In: Böhme, J./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (Hg.), Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer; S. 307-328.
- KELLERMANN, Ingrid/WULF, Christoph (2012): The Creation of Social Space and Emotions Through Gestures. An Ethnographic Study. In: Société Internationale d'Ethnographie-SIE 1; S. 199-215.
- KELLERMANN, Ingrid/WULF, Christoph (2011): Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen., In: Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bleschke, G. (Hg.), Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 27-82.
- KEMPER, Herwart (1991): Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte, Praxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- KERBER-GANSE, Waltraud (2013): Zur Entstehungsgeschichte der Kinderrechtskonvention. In: Krappmann, L./Kerber-Ganse, W./Prenzel, A./Schmitt, H. (Hg.), *Die Sehnsucht nach Anerkennung – Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart*. Reckahn: Rochow-Museum; S. 29-34.
- KERBER-GANSE, Waltraud (2009): *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1927): *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. 2. Aufl. Leipzig: Teubner [Erstausgabe 1921].
- KEY, Ellen (1900/2006): *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim u. a.: Beltz [Originalausgabe 1900: Barnets Århundrade. Stockholm: Albert Bonniers Förlag].
- KHANIDE, Marina/GIEBELER, Karl (2003): *Ohne Angst verschieden sein. Sich selbst in der Fremde begegnen. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- KIEL, Ewald/WEIß, Sabine (Hg.) (2015): *Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Lehrerberuf*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- KIERKEGAARD, Sören (2008): *Philosophische Schriften*. Übers. von Christoph Schrempf, Wolfgang Pfeiderer, Hermann Gottsched. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
- KIESCHKE, Ulf (2003): *Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens*. Berlin: Logos.
- KILB, Rainer (2012): *Konfliktmanagement und Gewaltprävention. Grundlagen, Handlungsfelder und Konzeptionen*. Berlin u. a.: Springer/VS.
- KIRCHHOFF, Hella (1988): *Dialogik und Beziehung im Erziehungsverständnis Martin Bubers und Janusz Korczaks*. Frankfurt a. M.: Haag und Herchen.
- KIRCHNER, Michael (2013): *Das Lebenswerk Janusz Korczaks*. In: Liebel, M. (Hg.), *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte*. Berlin: LIT-Verlag; S. 13-28.
- KIRCHNER, Michael (2012): *Sexualisierte und sexuelle Gewalt gegen Kinder in der Familie und deren Umfeld. Analysen von Sándor Ferenczi und Janusz Korczak*. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 216-227.
- KIRCHNER, Michael (Hg.) (2006): *Janusz Korczak – Erfahrungen und Begegnungen. Sammlung von Texten Erich Dauenroths zu Janusz Korczak*. Bielefeld u. a.: KAROI-Verlag.
- KIRSCHNER, Gerhild (1992): *Kinder wollen Zeugnisse – wollen Kinder Noten? Meinungsumfrage über Zeugnisformen*. In: Bartnitzky, H./Portmann, R. (Hg.), *Leistung in der Schule – Leistung der Kinder*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband; S. 79-38.
- KIRSTEIN, Nikolaus (2012): *99 Tipps: Lehrer*gesundheits erhalten*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- KIRSTEIN, Nikolaus/AUGENDOPLER, Heidrun (2015): *Gesund bleiben im Lehrberuf. 99 Tipps für die Grundschule*. Berlin u. a.: Cornelsen.
- KLAFKI, Wolfgang (1997): *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki*. 7. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLAFKI, Wolfgang (1996): *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung*. In: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz; S. 209ff [1. Aufl. 1985].
- KLAFKI, Wolfgang (1975): *Pestalozzis „Stanser Brief“*. Eine Interpretation. 3. überarb. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLEIN, Irene (2002): *Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter*. 9. Aufl. Donauwörth: Auer.
- KLEINSCHMIDT-BRÄUTIGAM, Mascha (2014): *Die Kraft einer Vision*. In: Standop, J./Greiling, A./Seefeldt, J. (Hg.), *Visionen einer guten Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 25-31.
- KLEMM, Klaus (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KLICPERA, Christian/GASTEIGER-KLICPERA, Barbara (2007): *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. 1. Aufl. Wien: Facultas/UTB.
- KLIEBISCH, Udo W./MELOEFSKI, Roland (Hg.) (2009): *Lehrer*Gesundheit. Anregungen für die Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- KLIEF, Stefanie S. (2017): *Der Anti-Stress-Trainer für Lehrer*. Wiesbaden: Springer/Gabler.
- KLIEME, Eckhard (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz. Berlin: BMBF.

- KLIEME, Eckhard/HARTIG, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 08-2007, S. 11-29.
- KLIPPERT, Heinz (2008): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. 3. neu ausgest. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLIPPERT, Heinz (2007): Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. 3. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLIPPERT, Heinz (2006): Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. 11. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KLOCKE, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Online unter URL: https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 [Stand: 25.03.2017].
- KLUTTERBUCK, Peter (2016): Klasse(n) Klima. Ein Praxisbuch für die Grundschule. Hamburg: Persen Verlag.
- KNAPP, Peter (Hg.) (2012): Konflikte lösen in Teams und großen Gruppen. Klärende und deeskalierende Methoden für die Mediations- und Konfliktmanagement-Praxis. Bonn: Manager Seminare Verlag.
- KNOKE, Andreas/DURDEL, Anja (2011): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KNOLL, Michael (2013): Das Scheitern eines weltberühmten Experiments. John Dewey und das Ende der Laborschule in Chicago. In: Pädagogische Rundschau 67, Jan. 2013, H. 1, S. 253-289.
- KNOOP, Karl/SCHWAB, Martin (1994): „Das Recht des Kindes auf Achtung“. Janusz Korczak (1878-1942). In: dies., Einführung in die Geschichte der Pädagogik, 3. überarb. und erw. Aufl., Heidelberg u. a.: Quelle & Meyer/UTB, S. 206-218.
- KNOOP, Karl/SCHWAB, Martin (1994): Der sozialpädagogische Auftrag der Schule. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: dies., Einführung in die Geschichte der Pädagogik, 3. überarb. und erw. Aufl., Heidelberg u. a.: Quelle & Meyer/UTB, S. 70-88.
- KÖCK, Peter (2008): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. 1. Aufl. der Neubearb. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- KOHLBERG, Lawrence (2014): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hg. Wolfgang Althof et al.; 7. Aufl.; Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- KOHLBERG, Lawrence (1984 a): Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen. Unter Mitarbeit von Charles Levine und Alexandra Hewer. In: ders., Die Psychologie der Moralentwicklung; Hg. Wolfgang Althof et al.; Frankfurt a. M.: Suhrkamp; 7. Aufl. 2014, S. 217-372.
- KOHLBERG, Lawrence (1984 b): Die Beziehung zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln. Unter Mitarbeit von Daniel Candee. In: ders., Die Psychologie der Moralentwicklung; Hg.: Wolfgang Althof et al.; Frankfurt a. M.: Suhrkamp; 7. Aufl. 2014, S. 373-493.
- KOHLBERG, Lawrence (1976): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: ders., Die Psychologie der Moralentwicklung; Hg. Wolfgang Althof et al.; Frankfurt a. M.: Suhrkamp; 7. Aufl. 2014, S. 123-174.
- KOHLBERG, Lawrence (1968): Moralische Entwicklung. In: ders., Die Psychologie der Moralentwicklung; Hg. Wolfgang Althof et al.; Frankfurt a. M.: Suhrkamp; 2. Aufl. 1997/7. Aufl. 2014, S. 7-40.
- KÖLTZE, Horst (2001): Lehrerbildung im Wandel. Vom technokratischen zum humanen Ausbildungskonzept. In: Cohn, R./Terfurth, Ch. (Hg.), Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 192-212.
- KÖLTZE, Horst (1981): Anthropologisch orientierte Lehrerausbildung. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- KÖNIG, Joachim/OERTHEL, Christian/PUCH, Hans-Joachim (Hg.) (2009): Zukunft: Wertschöpfung durch Wertschätzung. ConSozial 2008. 1. Aufl. München: Buch & Media.
- KÖNIG, Eckard/VOLMER, Gerda (2008): Handbuch Systemische Organisationsberatung. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KÖSSLER, Till/SCHWITANSKI, Alexander J. (2014): Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert. 1. Aufl. Essen: Klartext-Verlag.
- KOLLBRUNNER, Jürg (1987): Das Buch der humanistischen Psychologie. Eine ausführliche einführende Darstellung und Kritik des Fühlens, Denkens und Handelns in der humanistischen Psychologie. Eschborn: Fachbuchhandlung für Psychologie.

- KORCZAK, Janusz (1996-2010): Sämtliche Werke. Hg. Friedhelm Beiner/Erich Dauzenroth; 16 Bände und 1 Ergänzungsband; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KORCZAK, Janusz (1942 a/1998): Erinnerungen. Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto. Mit einem Vorwort von Igor Newerly. In: Heimpel, E./Roos, H. (Hg.), *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 236-245.
- KORCZAK, Janusz (1942 b/1998): Bewerbung. In: Heimpel, E./Roos, H. (Hg.), *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. 231-235.
- KORCZAK, Janusz (1939/2009): Fröhliche Pädagogik. In: Beiner, F. (Hg.), *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Fröhliche Pädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 45-142.
- KORCZAK, Janusz (1933/1983): Für den Schutz des Kindes. In: Dauzenroth, E./Hampel, A. (Hg.), *Verteidigt die Kinder*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 65-71.
- KORCZAK, Janusz (1930/2000): Lebensregeln. In: Sämtliche Werke, Bd. 3; Hg. Friedhelm Beiner; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KORCZAK, Janusz (1929/2009): *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Fröhliche Pädagogik. Hg.: Friedhelm Beiner. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KORCZAK, Janusz (1926/2000): Wer kann Erzieher werden? In: Von Kindern und anderen Vorbildern; Hg.: Dauzenroth/Hampel. Neu abgedruckt in: Flitner, A./Scheuerl, H. (Hg.) (2000), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. Weinheim u. a.: Beltz; S. 19f.
- KORCZAK, Janusz (1926/1985): Von Kindern und anderen Vorbildern. Hg.: Dauzenroth, Erich/Hampel, Adolf. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KORCZAK, Janusz (1926/1983): Das offene Fenster. In: Dauzenroth, E./Hampel, A. (Hg.), *Verteidigt die Kinder*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 35ff.
- KORCZAK, Janusz (1925/1973): Wenn ich wieder klein bin. Und andere Geschichten von Kindern. Aus dem Polnischen übersetzt von Ilka Boll und Mieczysławójcicki; Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KORCZAK, Janusz (1924ff/1983): *Verteidigt die Kinder!* Mit einem Vorwort von Erich Dauzenroth und Adolf Hampel. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn.
- KORCZAK, Janusz (1919/2014): Wie man ein Kind lieben soll. Hg. Elisabeth Heimpel u. Hans Roos. Mit einer Einleitung von Igor Newerly. 16. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KORCZAK, Janusz (1919/1999): Erziehungsmomente. In: Beiner, F./Dauzenroth, E. (Hg.), Janusz Korczak – Sämtliche Werke, Bd. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 319ff.
- KORCZAK, Janusz (1908ff/1973): Begegnungen und Erfahrungen. Kleine Essays. Aus dem Polnischen von Ruth Roos und Nina Kozłowski. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KORCZAK, Janusz (1904/1996): Das Salonkind. In: Sämtliche Werke, Bd. 1; Hg.: Friedhelm Beiner/Erich Dauzenroth; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KORCZAK, Janusz (1901/1996): Die Kinder der Straße. In: Sämtliche Werke, Bd. 1; Hg.: Friedhelm Beiner/Erich Dauzenroth; Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- KORCZAK, Janusz (1898ff/2004): Frühe Texte über Kinder und Erziehung. In: Beiner, F./Dauzenroth, E. (Hg.), Janusz Korczak – Sämtliche Werke, Bd. 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 15-46.
- KORINEK, Walter (2000): *Schulprofil im Wandel*. Ein Lern- und Arbeitsbuch pädagogisch-systemischer Schulentwicklung für Neugierige, Betroffene und Entdecker. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KORTE, Jochen (1994): *Lernziel Friedfertigkeit*. Vorschläge zur Gewaltreduktion an Schulen. Weinheim u. a.: Beltz.
- KOZDON, Baldur (1996): Arbeitsschule und Projektunterricht. Die Überwindung des eindimensionalen Lehr- und Lernprozesses. In: Seyfarth-Stubenrauch, M./Skiera, E. (Hg.), *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Hohengehren: Schneider-Verlag; Bd. 1, S. 120-125.
- KRAPPMANN, Lothar (2016): *Kinderrechte, Demokratie und Schule*. Ein Manifest. In: Krappmann, L./Petry, C. (Hg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben*. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- KRAPPMANN, Lothar (2014): *Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder*. In: Prengel, A./Winkhofer, U. (Hg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Bd. 2, S. 11-15.
- KRAPPMANN, Lothar (2010): *Soziologische Dimensionen der Identität*. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- KRAPPMANN, Lothar/KERBER-GANSE, Waltraud/PRENGEL, Annedore/SCHMITT, Hanno (2013): Die Sehnsucht nach Anerkennung – Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Begeleitbuch zur Ausstellung vom 24. Mai bis 27. Oktober 2013. Reckahn: Rochow-Museum.
- KRAPPMANN, Lothar/PETRY, Christian (Hg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- KRAUSE, Rainer (2016): Ist Erziehung eine Kunst? Über einen Baustein moderner Lebenskunst. Online unter URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/33984725.pdf> [Stand: 01.06.2017].
- KRAUß, Wiltrud (1983): Entstehungsgeschichte der Gestaltpädagogik: In: Prengel, A. (1983), S. 40-62.
- KRAUTZ, Jochen/SCHIEREN, Jost (Hg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- KRETSCHMANN, Rudolf (2012): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch. Weinheim u. a.: Beltz.
- KROEGER, Matthias (1995): Anthropologische Grundannahmen der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 93-124.
- KROMM, Walter/FRANK, Gunter (2009) (Hg.): Unternehmensressource Gesundheit. Weshalb die Folgen schlechter Führung kein Arzt heilen kann. 1. Aufl. Düsseldorf: Symposion Publishing.
- KRON, Friedrich H. (Hg.) (1973): Antiautoritäre Erziehung. Reihe: Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KROWATSCHEK, Dieter/DOMSCH, Holger (2011): Stressfrei in die Schule. Ängste überwinden. Düsseldorf: Patmos Verlag.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (2012): Die geisteswissenschaftliche Hermeneutik. In: ders., Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft; 6. durchges. Aufl.; S. 183-190.
- KRUMM, Volker/ECKSTEIN, Kirstin (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. Online unter URL: <http://www.lernwelt.at/downloads/gehtesihnengutoderhabensienochkinderinderschule.pdf> [Stand: 04.12.2016].
- KRUMM, Volker/LAMMBERGER-BAUMANN, Birgit/HAIDER, Günter (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Zschr. Empirische Pädagogik, 2, S. 257-274.
- KRUMWIEDE, Andreas (2007): Die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth. München: GRIN Verlag.
- KRUSE, Joachim (2001): Erziehungsstil und kindliche Entwicklung. Wechselwirkungsprozesse. In: Walper, S./Pekrun, R. (Hg.), Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe; S. 63-81.
- KÜMMEL, Friedrich (Hg.) (1997): O. F. Bollnow: Hermeneutische Philosophie und Pädagogik. Freiburg u. a.: Alber.
- KÜPPER, Beate (2012): Das Projekt Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland. Eine 10-jährige Langzeituntersuchung mit einer jährlichen Bevölkerungsumfrage zur Abwertung und Ausgrenzung von schwachen Gruppen. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld. Online unter URL: <https://www.uni-bielefeld.de/> [Stand: 01.05.2017].
- KUEN, Gabriele/SCHWARZMANN, Anton (2013): So geht guter Unterricht. Schüler geben Referendaren Tipps. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- KUHLEMAN, Gerhard/BRÜHLMEIER Arthur (2016): Heinrich Pestalozzi – Biographie: Online unter URL: <http://www.heinrich-pestalozzi.de/biographie/> [Stand: 04.06.2016].
- KUHNT, Beate/MÜLLERT, Norbert R. (2004): Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen, Anleiten, Einsetzen. Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher.
- KULLAK-UBLICK, Henning (2017): Jedes Kind ein Könnler. Fragen und Antworten zur Waldorfpädagogik. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- KULLAK-UBLICK, Henning (Hg.) (2000): Erziehung zur Freiheit – in Freiheit. Aktion mündige Schule. Flensburg: Flensburger Hefte Verlag.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Zusammengestellt und bearbeitet von J.-R. Schreiber und H. Siege; 2. aktualis. Aufl. Bonn: Engagement Global/Cornelsen

- KUPFFER, Heinrich (1980): Erziehung. Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim: Beltz.
- LAING, Ronald D. (1974): Die Politik der Familie. 1. Aufl. der dt. Übers. Hg.: Hans Hermann. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- LAMM, Brigitte (2017): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Kultursensitive Arbeit in der Kita. Freiburg u. a.: Herder.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG BADEN-WÜRTTEMBERG (Hg.) (2009): Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Redaktion: Reinhard Bayer und Claudia Hartmann-Kurz. Online unter URL: <https://www.shop.ls-bw.de/handreichungen/Lernen-im-Fokus-der-Kompetenzorientierung.html> [Stand: 01.08.2017].
- LANDSBERG-BECHER, J.-W./EHRHARDT, K./ERICHSON, A. et al. (2005): Lärm und Gesundheit. Materialien für die Grundschule (1.-4. Klasse). Hg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 2. Aufl. Köln: BZgA.
- LANDSBERG-BECHER, Johann-Wolfgang/BOCK, Reinhard/DIX, Ingeborg et al. (2008): Lärm und Gesundheit. Materialien für die Klassen 5 bis 10. Hg.: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. 2. Aufl. Köln: BZgA.
- LANGE, Valerie (2017): Ländervergleich – Inklusive Bildung in Deutschland. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- LANGER, Andreas/KÖRBER, Sebastian (2008): Schulleben und Schulkultur. Das Praxis-Handbuch für die Grundschule. 1. Aufl. München: Oldenbourg.
- LANGEWAND, Alfred (1995): Bildung. In: Lenzen, D. (Hg.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 2. verbesserte Aufl. Reinbek: Rowohlt; S. 69-98.
- LANGMAACK, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. Mit einem Geleitwort von Wolfgang Schmidbauer. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Taschenbuch.
- LANG-WOJTASIK, Gregor/SCHEUNPFLUG, Annette (2005): Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 28. Jg, Heft 2/2005; S. 2-7.
- LANZ, Hanspeter (2015): Konfliktmanagement für Führungskräfte. Konflikte im Team erkennen und nachhaltig lösen. Wiesbaden: Springer.
- LaPIERE, Richard T. (1934): Attitudes versus actions. In: Social Forces, 13, pp. 230-237. Oxford: University Press.
- LARGO, Remo H. (2012): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 13. Aufl. München u. a.: Piper.
- LARSON-KNIGHT (2004): Erziehungsziel: Respekt. Aufbau einer respektvollen Schulkultur – eine Hilfe gegen Gewalt. In: Pädagogik, 56. Jhrg., Heft 9; S. 36. Weinheim u. a.: Beltz.
- LASNER-TIETZE, Cordula (2016): Kinderschutz und Kinderrechte. In: Hartwig, L./Mennen, G./Schrappner, C. (Hg.), Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 108-115.
- LAUSBERG, Michael (2007): Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns. Marburg: Tectum.
- LAUTERBACH, Matthias/DRESSEL, Christian (2015): Gesund in der Schule. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- LAX, Elisabeth (1987): Zur Bedeutung der Rechte des Kindes für die Gestaltung des pädagogischen Verhältnisses bei Janusz Korczak. In: Beiner, F. (Hg.), Janusz Korczak – Pädagogik der Achtung. Heinsberg: Agentur Dieck; S. 51-61.
- LAZAR, Sara (2013): Die neurowissenschaftliche Erforschung der Meditation. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 71-89.
- LEFFERS, Nina/MORGNER, Sebastian/PERRY, Thomas/WRESCHNIOK, Robert (2016): Der ganz normale Change-Wahnsinn ... und wie man trotzdem etwas verändern kann. Hamburg: Murmann Publishers.
- LEISTIKOW, Sabine/WEGER, Thomas (2014): Praxishandbuch Gesundheit in der Schule. So fördern Sie die Lehrer- und Schülergesundheit. Bonn: Verlag Pro Schule.
- LEITHWOOD, Kenneth/JANTZI, Doris (2000): Principal and Teacher Leadership Effects. A Replication. In: School Leadership & Management. 29 (4), pp. 415-434.
- LEMKE, Harald (1995): Michel Foucault. In Konstellationen. Maastricht: Jan van Eick-Akademie.

- LEMNITZER, Konrad (1995): *Gestaltete und verantwortete Schulkultur. Grundlagen, historische Aspekte, Förderung der Schülerpersönlichkeit, Aufbau von Schulkultur, Realisierungsmöglichkeiten*. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.
- LEVINE, Daniel U./LEZOTTE, Lawrence W. (1990): *Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, Wisconsin: National Center for Effective Schools Research and Development.
- LEWIN, Aleksander (1984): Das Wesentliche in Korczaks Inspirationen. In: Beiner, F. (Hg.), Janusz Korczak. Zweites Wuppertaler Korczak-Kolloquium 1984. Korczak-Forschung und -Rezeption. Wuppertal: Uni-Druck.
- LEWIN, Kurt/LIPPIT, Ronald/WHITE, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *Journal of Social Psychology*, 9/1939, S. 271-199.
- LEWIN, Kurt/LIPPIT, Ronald/WHITE, Ralph (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: *Journal of social psychology*, 1939, S. 271ff.
- LEXIKOGRAPHISCHES INSTITUT (Hg.) (1984): *Der Große Knauer. Lexikon in 20 Bänden*. München: Lexikographisches Institut.
- LIEBEL, Manfred (Hg.) (2013): Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein internationales Symposium an der Freien Universität Berlin. Berlin: LIT-Verlag.
- LIEBEL, Manfred (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin: LIT-Verlag.
- LIEBENWEIN, Sylva/WEIß, Sabine (2012): Erziehungsstile. In: Sandfuchs, U./Melzer, W./Dühlmeier, B./Rausch, A. (Hg.), *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 160-168.
- LIEDTKE, Max (1991): Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). In: Scheuerl, H. (Hg.), *Klassiker der Pädagogik*, 2. überarb. Aufl., Bd. 2, S. 170-186.
- LIEDTKE, Max (1984): Johann Heinrich Pestalozzi. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek: Rowohlt.
- LINDEMANN, Gabriele/HELM, Vera (2011): *Erfolgsfaktor Menschlichkeit. Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren*. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- LINDEMANN, Holger (2013): *Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- LINDENBERG, Christoph (1997): *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*. Reinbek: Rowohlt.
- LINTZ, Martin (Hg.) (1999): *Von der Würde des Kindes. Die Kindheit verstehen und schützen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- LIPOWSKY, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51. Weinheim u. a.: Beltz; S. 47-70.
- LITT, Theodor (1949): Das Wesen des pädagogischen Denkens. In: *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart 1949: Klett; 4. Aufl; S. 83-109 [Erstveröffentlichung 1921].
- LÖHMER, Cornelia/STANDHARDT Rüdiger (Hg.) (1995): *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- LÖNZ, Michael (1996): *Das Schulportrait. Ein Beitrag der Einzelschulforschung zur Schulreform*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- LOCH, Werner (1997): Die Macht des Vertrauens. Otto Friedlich Bollnows anthropologische Pädagogik. In: Kümmel, F. (Hg.), O. F. Bollnow: *Hermeneutische Philosophie und Pädagogik*. Freiburg u. a.: Alber; S. 214-243.
- LORENZ, Hilke (2016): *Weil der Krieg unsere Seelen frisst. Wie die blinden Flecken der Vergangenheit bis heute nachwirken*. München: List.
- LORENZ, Hilke (2009): *Kriegskinder. Das Schicksal einer Generation*. 4. Aufl. München: List.
- LORENZEN, Anja (2012): *Humor und Pädagogik. Zur Bedeutung des Humors in pädagogischen Zusammenhängen*. 1. Aufl. Saarbrücken: Akademiker Verlag.
- LOST, Horst/MINZER, Hans-Peter (2010): *Erfahrungen mit veränderten Schulraumkonzepten. Fachraumsystem – Lehrerraumsystem – Lernatelier*. Hg.: Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg. Online unter URL: <https://shop.ls-bw.de/handreichungen/> [Stand: 01.08.2017].

- LÜBKE, Silvia-Iris (1996): Schule ohne Noten. Lernberichte in der Praxis der Laborschule. Opladen: Leske + Budrich.
- LUHMANN, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Dieter Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LUM, Jeannie (2013): Peace Education. Past, Present, Future. In: Journal of Peace Education, 10/2013, 2, S. 121-123.
- LUTHER, Martin (1520/neu 2011): Von der Freiheit eines Christenmenschen. Hg. Gesche Linde. Stuttgart: Philipp Reclam [Erstausgabe 1520: De libertate christiana. – Von der Freyheyte eynisz Christenmenschen. Wittenberg: Rhau Grunenberg].
- LUTZ, Margarete/RONELLENFITSCH, Wolfgang (1973): Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- MACCOBY, Eleanor/MARTIN, John A. (1983): Socialization in the Context of the Family. Parent-Child-Interaction. 4. Aufl. In: Hetherington, M. (Hg.), Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality, and Social Development. New York: Wiley; S. 1-102.
- MAHONEY, Abigail (1976): Análise lógico-formal da teoria de aprendizagem de Carl Rogers. Dissertation. PUC, Sao Paulo.
- MAKARENKO, Anton S. (1933ff/1976): Ein pädagogisches Poem. In: Makarenko, A. S., Werke, Band 5/1976; Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- MANEN, Max van (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hg.), Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u. a.: Beltz; S. 61-80. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 33.
- MANN, Iris (1994): Schlechte Schüler gibt es nicht. Initiativen für die Grundschule. 6. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MANN, Renate/THOMAS, Konrad (2001): TZI an der Hochschule – Gegen die akademische Trockenheit. In: Langmaack, B., Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Taschenbuch; S. 258-263.
- MARCUS, Eliezer (2004): Korczak im Hinblick auf das dritte Jahrtausend. In: Ungermann, S./Brendler, K. (Hg.), Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 370-374.
- MARKERT, Thomas (2007): Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MARKS, Stephan (2005): Arbeitsplatz Schule: Von der Beschämung zur Anerkennung. Online unter URL: <https://ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/Sozialwissenschaft/Marks/...> [Stand: 30.07.2017]
- MARKS, Stephan (2002): Für eine Schulkultur der Anerkennung. In: Interkulturelle Beiträge Jugend & Schule No. 8: Unser Haus der Kinderrechte. Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur; S. 58-60. Online unter URL: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/kinderrechte.pdf> [Stand: 30.07.2017].
- MARTENS, Jens-Uwe (2008): Einstellungen erkennen, beeinflussen und nachhaltig verändern. Von der Kunst, das Leben aktiv zu gestalten. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- MARTENS, Jens-Uwe (1998): Verhalten und Einstellungen ändern. Ein Lehrkonzept für Seminarleiter. 4. Aufl. Hamburg: Windmühle Verlag.
- MARTIN, Lothar R. (1999): Gewalt in Schule und Erziehung. Grundformen der Prävention und Intervention. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- MARTIN, Paul/HEBENSTREIT, Sigurd/RÜCKERT, Norbert (2006): Humanwissenschaftliche Zugänge. Approaches to social sciences. Berlin: Frank und Timme/Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- MASLOW, Abraham H. (1968/1988): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. Ungekürzte Ausg. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag [Originalausgabe 1968: Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand Reinhold].
- MASLOW, Abraham H. (1966/1977): Die Psychologie der Wissenschaft. Neue Wege der Wahrnehmung und des Denkens. 1. Aufl. der Taschenbuch-Ausgabe. München: Goldmann [Originalausgabe 1966: The Psychology of Science. New York: Harper & Row].
- MASLOW, Abraham H. (1965): Eupsychian Management. Homewood/Illinois: Richard Irwin & Dorsey Press.

- MASLOW, Abraham H. (1954/2008): *Motivation und Persönlichkeit*. Deutsch von Paul Kruntorad. 11. Aufl. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1954: *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row].
- MASLOW, Abraham H. (1956): *Toward a Humanistic Psychology*. In: *Review of General Semantics*, 1956/13, S. 10-22. Online verfügbar unter URL: <http://www.generalsemantics.org> [Stand: 12.05.2015].
- MASSA, Willi (Hg.) (1983): *Kontemplative Meditation. Die Wolke des Nichtwissens*. 6. Aufl. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag.
- MATHAR, Reiner (2016): *Der Lernbereich Globale Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule*. In: *Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung; zusammengestellt und bearbeitet von J.-R. Schreiber und H. Siege*; 2. aktualis. Aufl; Bonn: Engagement Global/Cornelsen; S. 412-432.
- MATYSSEK, Anne Katrin (2011 a): *Wertschätzung im Betrieb. Impulse für eine gesündere Unternehmenskultur*. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.
- MATYSSEK, Anne Katrin (2011 b): *Gut, dass Sie da sind! Arbeitsheft zum Buch „Wertschätzung im Betrieb“*. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.
- MATYSSEK, Anne Katrin (2011 c): *Wertschätzung im Betrieb. Materialien für betriebliches Gesundheitsmanagement*. Online verfügbar unter URL: <https://www.do-care.de/wertschaetzung> [Stand: 16.08.16].
- MATZDORF, Paul (2001): *Das „TZI-Haus“*. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: Cohn, R./Terfurth, Ch. (Hg.), *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule*. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 332-387.
- MATZDORF, Paul/COHN Ruth C. (1995): *Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion*. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), *TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 39-92.
- MAY, Rollo (1986): *Die Erfahrung „Ich bin“*. Sich selbst entdecken in den Grenzen der Welt. Paderborn: Junfermann.
- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. neu ausgest. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MAYWALD, Jörg (2012): *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Mc GREGOR, Douglas (1960): *The Human Side of Enterprise*. New York: Mc Graw-Hill [Deutsche Fassung 1982: *Der Mensch im Unternehmen*. 3. Aufl. Düsseldorf: Econ].
- Mc GREGOR, Douglas (1954): *On leadership*. In: *Antioch Notes* (May 1954), 2-3.
- Mc GUIRE, William J. (1985): *Attitudes and attitude change*. In: Lindzey, G./Aronson, E. (Hg.), *Handbook of social psychology*, Vol. 2, pp. 233-346. New York: Random House.
- MEAD, George H. (1988): *Geist, Identität und Gesellschaft*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MECHERIL, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- MECHERIL, Paul/MAR CASTRO VARELA, Maria do/DIRIM, Inci/KALPAKA, Annita/MELTER, Claus (2010): *Migrationspädagogik*. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MEISTER ECKEHART (Ende 13. Jhr./1979): *Deutsche Predigten und Traktate*. Hg. und Übers.: Josef Quint (1979). München: Diogenes TB.
- MELFSEN, Siebke/WALITZA, Susanne (2013): *Soziale Ängste und Schulangst. Entwicklungsrisiken erkennen und behandeln*. Reihe: Risikofaktoren der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter; Hg.: Schulte-Markwort, Michael/Resch, Franz. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MELZER, Wolfgang/SCHUBARTH, Wilfried/EHNINGER, Frank (2011): *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- MENG, Frank (2004): *Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung, Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe*. Bremen: Universität Bremen.
- MENGEDOTH, Ralf (2016): *Kinderrechte und Beteiligung im pädagogischen Alltag ernst nehmen*. In: Hartwig, L./Mennen, G./Schrappner, C. (Hg.), *Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik?* Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 130-137.
- MERTON, Thomas (2010): *Christliche Kontemplation*. München: Claudius-Verlag [Originaltitel 1961: *New Seeds of Contemplation*. Neuauflage: New York: New Directions Book].

- MERZ, Christine (2012): Voll in Ordnung – unsere Grundrechte. Grundrechtefibel für Kinder ab 8 Jahren. Hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und. 2. Aufl. Freiburg u. a.: Herder.
- MERZ-ATALIK, Kerstin (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske + Budrich.
- METTLER-MEIBOM, Barbara von (2012): Wertschätzung in der Kommunikation. Verbundenheit – Alte und neue Sehnsucht. In: Anda, B./Endrös, S./Kalka, J./Lobo, S. (Hg.), SignsBook – Zeichen setzen in der Kommunikation. Wiesbaden: Springer Gabler; S. 127-138.
- METTLER-MEIBOM, Barbara von (2009): Sich und andere mit Wertschätzung führen, In: Koller, Ch./Rieß, S. (Hg.), Jetzt nehme ich mein Leben in die Hand. 21 Coaching-Profis verraten ihre effektivsten Strategien. München: Kösel; S. 239-252.
- METTLER-MEIBOM, Barbara von (2008): Wertschätzung. Wege zum Frieden mit der inneren und äußeren Natur. 2. Aufl. München: Kösel (1. Aufl. 2006).
- METTLER-MEIBOM, Barbara von (2007): Gelebte Wertschätzung. Eine Haltung wird lebendig. 1. Aufl. München: Kösel.
- MEYER, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? 11. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- MEYER, Hilbert (2011): Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. Online unter URL: <http://www.sinus-an-grundschulen.de> [Stand: 14.10.2017].
- MEYERS GROSSES TASCHENLEXIKON (1999): In 25 Bänden. Hg.: Meyers Lexikonredaktion. 7. Aufl. Mannheim u. a.: B. I.-Taschenbuchverlag.
- MICHALAK, Johannes/HEIDENREICH, Thomas/WILLIAMS, Mark G. (2012): Achtsamkeit. Reihe: Fortschritte der Psychotherapie, Bd. 48. 1. Aufl. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- MICHL, Werner (2015): Erlebnispädagogik. 3. aktualis. Aufl. München: Ernst Reinhardt/UTB.
- MICIC, Pero (2013): Die 5 Zukunftsbrillen. So werden Sie zum Vordenker. 3. völlig überarb. und aktualis. Aufl. Offenbach: Gabal.
- MILLER, Alice (1997): Das Drama des begabten Kindes. Eine Um- und Fortschreibung. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MILLER, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. 1. Aufl. der Taschenbuch-Ausgabe/Erstausgabe 1980. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MILLER, Alice (1981): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. 121.-135. Tsd. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MILLER, Reinhold (2017): Pädagogische Beziehungsgestaltung. 60 Reflexionskarten mit 12-seitigem Booklet. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2015): Beziehungstraining. 50 Übungseinheiten für die Schulpraxis. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2014): Fit im Lehrberuf. Informationen – Reflexionen – Übungen. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2013): „Du dumme Sau!“ Von der Beschimpfung zum fairen Gespräch. 1. Aufl. Karlsruhe: Schulwerkstatt Verlag.
- MILLER, Reinhold (2011 a): Beziehungsdidaktik. 5. aktualis. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2011 b): Als Lehrer souverän sein. Von der Hilflosigkeit zur Autonomie. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2010): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen. 5. Aufl. Seelze: Kallmeyer & Klett.
- MILLER, Reinhold (2007): Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch. 4. Aufl. der vollst. überarb. Neuausg. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2006): Sich in der Schule wohlfühlen. Wege für Lehrerinnen und Lehrer zur Entlastung im Schulalltag. Aktualisierte Neuausgabe der 6. Aufl. 2000. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2004): Das ist ja wieder typisch! 25 Trainingsbausteine für gelungene Kommunikation in der Schule. 4. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- MILLER, Reinhold (2002): Schulentwicklung braucht Kommunikation. 12 Zugänge zur Zusammenarbeit. 1. Aufl. Innsbruck: Studien Verlag.
- MILLER, Reinhold (2001): Sie Vollidiot! Von der Beschimpfung zum konstruktiven Gespräch. 1. Aufl. Reinbek u. a.: Rowohlt.
- MILLER, Reinhold (2000): Schule im Kreuzfeuer. Kritik, Konflikt, Widerstand. 2. Aufl. Lichtenau: AOL-Verlag.

- MILLER, Reinhold (1996): Schule selbst gestalten. Weinheim u. a.: Beltz.
- MINKNER, Klaus (2014): Erlebnispädagogik im Klassenzimmer. Praktische Übungen zur Wissensvermittlung. Augsburg: ZIEL-Verlag.
- MITTER, Wolfgang (1987): Schule zwischen Reform und Krise. Zur Theorie und Praxis der vergleichenden Bildungsforschung. Reihe: Studien und Dokumentation zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 36; Hg. Deutsches Institut für Internationale Pädagogischen Forschung; Köln u. a.: Böhlau.
- MITTLER, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer.
- MOLLENHAUER, Klaus (1973): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München: Juventa [Erstausgabe 1968].
- MOLLENHAUER, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 1. Aufl. München: Juventa.
- MONTESSORI, Maria (1938/1981): Kinder sind anders. Frankfurt a. M. u. a.: Klett Cotta im Ullstein Taschenbuch Verlag [Originalausgabe 1938: *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese].
- MORGAN/KERSARI/DAVIS (2014): Risiken für Kinder durch die Strahlenbelastung von Smartphones, Tablet PCs und WLAN. In deutscher Übersetzung veröffentlicht in der Reihe „Brennpunkt“, Hg. Diagnose Funk; online unter URL: <https://www.diagnose-funk.org/publikationen/> [Stand: 01.08.2017].
- MORGENROTH, Stefanie (2015): Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser. Wiesbaden: Springer VS.
- MORTIMORE, Peter/SAMMONS, Pam/STOLL, Louise/LEWIS, Daniel/ECOB, Russell (1988): School Matters. The Junior Years. Wells: Open Books.
- MORTKOWICZ-OLCZAKOWA, Hanna (1973): Janusz Korczak. Arzt und Pädagoge. 2. Aufl. München u. a.: Anton Pustet [Erstausgabe 1961, Weimar: Kiepenheuer].
- MÜLLER, Burkhard (2013): Anerkennung als „Kernkompetenz“ in der Jugendarbeit, In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 236-248.
- MÜLLER, Christina (2010): Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule. 3. neu bearb. Aufl. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- MÜLLER, Hans-Rüdiger (2015): Zur Theorie des Pädagogischen Takts. In: Burghardt, D./Krinninger, D./Seichter, S. (Hg.), Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh; S. 13-24.
- MÜLLER, Hans R. M. (1976): Schulkinder unter Stress. Reihe: Sozialmedizinische Jugendkunde. Eine Schriftenreihe für Ärzte und Erzieher, Bd. 12. Basel u. a.: Karger-Verlag.
- MÜLLER, Sabine (2010): Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 271-276.
- MÜLLER-MÜNCH, Ingrid (2014): Die geprügelte Generation. Kochlöffel, Rohrstock und die Folgen. München u. a.: Piper.
- MUTH, Jakob (1962): Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. 1. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- MUTH, Jakob (1961): Pädagogischer Takt – eine unplanbare erzieherische Verhaltensweise. In: Bildung und Erziehung, Bd. 14, Jg. 1961, S. 261-272. Online unter URL: <https://doi.org/10.7788/bue-1961-jg33> [Stand: 03.06.2017].
- MUTZEK, Wolfgang (2005): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim u. a.: Beltz.
- MUTZEK, Wolfgang/PALLASCH, Waldemar/POPP, Kerstin (2007): Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Grundlagen, Modelle, Praxiserfahrungen. Weinheim u. a.: Beltz.
- MUTZEK, Wolfgang/PALLASCH, Waldemar/POPP, Kerstin (2004): Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln. Praktische Modelle und Methoden. Weinheim u. a.: Beltz.
- MUTZEK, Wolfgang/SCHLEE, Jörg (Hg.) (2008): Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen. Stuttgart: Kohlhammer.
- NÄPFLIN Urs/CHILVERS, Chris (2009): Was kränkt, macht krank. Wertschätzung als Gesundheitsressource. In: Management und Qualität (4/2009), S. 4f.

- NECKEL, Sighard (1991): Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.
- NEILL, Alexander S. (1971): Das Prinzip Summerhill. Fragen und Antworten. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1967: Talking of Summerhill. London: Gollancz].
- NEILL, Alexander S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1960: Summerhill, A radical Approach to Child Rearing. New York: Hart Publishing Company].
- NERDINGER, Friedemann/BLICKLE, Gerhard/SCHAPER, Niclas (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. 2., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- NEUBAUER, Walter/GAMPE, Harald/KNAPP, Rudolf/WICHTERICH, Heiner (1999) (Hg.): Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- NEUBERGER, Oswald (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. 6. völlig neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius und Lucius.
- NEUMANN, Erich (1948/1984): Tiefenpsychologie und neue Ethik. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer TB [Originalausgabe 1948].
- NEUNER, Frank (2012): Traumatisierung durch Gewalterfahrungen in Institutionen des Aufwachsens. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 36-48.
- NEUß, Norbert (2003): Humor von Kindern. Empirische Befunde zum Humorverständnis von Grundschulkindern. Online unter URL: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/16_2003_1/neuss.pdf [Stand: 22.07.2017].
- NEWERLY, Igor (1983/2014): Einleitung zu: Janusz Korczak – Wie man ein Kind lieben soll. In: Heimpel, E./Roos, H. (Hg.), Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht; S. VII-XXXIV.
- NIEDERLE, Monika (2002): Schulangst. So helfen Sie Ihrem Kind. 1. Aufl. Freiburg u. a.: Herder Spektrum.
- NIEHOFF, Mirko/ÜSTÜN, Hermine (2011): Das globalisierte Klassenzimmer. Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- NIEKE, Wolfgang (2007): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. aktualis. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- NIERMANN, Jochen/TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (2004): Achtsamer Umgang mit Kindern als Trainingsziel von Elternkursen – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: Ungermann, S./Brendler, K. (Hg.), Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 259-287.
- NOHL, Herman (1958): Erziehergestalten. Darin: Die geistige Welt Pestalozzis. Pestalozzi und die Gegenwart. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- NOHL, Herman (1935/1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke [Erstausgabe 1935].
- NOHL, Herman (1927): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig: Quelle & Meyer.
- NOLTING, Hans-Peter (2005): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. 4. vollst. überarb. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- ÖSTERREICHER, Herbert (2008): Natur- und Umweltpädagogik. Köln: Bildungsverlag Eins.
- OAKES, Jeannie (1989): What are educational indicators? The case for assessing the school context. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 11, pp 181-199.
- OCKEL, Anita/COHN Ruth C. (1995): Das Konzept des Widerstands in der themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstands über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 177-206.
- OECD (2017): PISA 2015 Results (Volume III): Student's Well-Being. Online unter URL: <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/pisa-2015-results-volume-iii-students-well-being.htm> [Stand: 20.01.2018].
- OELKERS, Jürgen (2016 a): Pädagogik, Elite, Missbrauch. Die „Karriere“ des Gerold Becker. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- OELKERS, Jürgen (2016 b): Die Anfälligkeit reformpädagogischer Konzepte. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 130-151.
- OELKERS, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- OELKERS, Jürgen (1989): Seelenmorde in den Schulen. Zur Kontinuität von Schulkritik. In: Pädagogik, Heft 5/1989, S. 9-11.
- OELKERS, Jürgen (1987): Liebe als pädagogisches Thema. Überlegungen im Anschluss an Korczak. In: Beiner, F. (Hg.), Janusz Korczak – Pädagogik der Achtung. Weinheim: Beltz; S. 37-50.
- OELSNER, Wolfgang/LEHMKUHL, Gerd (2004): Schulanfänger erfolgreich begegnen. München: dtv.
- OELSNER, Wolfgang/LEHMKUHL, Gerd (2002): Schulanfänger. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. 1. Aufl. Düsseldorf: Walter.
- OERTER, Rolf (1970): Struktur und Wandlung von Werthaltungen. München: Oldenburg.
- OEVERMANN, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Online unter URL: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [Stand: 21.01.2018].
- OEVERMANN, Ulrich/ALLERT, Tilman/KRONAU, Elisabeth/KRAMBECK, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler; S. 352-434.
- OLWEUS, Dan (2008): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 1. Nachdruck der 4. durchges. Aufl. Bern: Huber.
- OPASCHOWSKY, Horst W. (2002): Wir werden es erleben. Zehn Zukunftstrends für das Leben von morgen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- OPP, Günter/BAUER, Angela (Hg.) (2010): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. 2. aktualis. und erw. Aufl. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- OPPHOLZER, Ursula (2015): Bewegte Schüler lernen leichter. Ein Bewegungskonzept für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II. 4. Aufl. Dortmund: Borgmann Publishing.
- ORTH, Gottfried/FRITZ, Hilde (2013): Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten. Paderborn: Junfermann.
- OSER, Fritz/ALTHOF, Wolfgang (2001): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- OSLER, Audrey/STARKEY, Hugh (2008): Teachers and Human Rights Education. 1. Aufl. Oakhill: Trentham Books.
- OSLER, Audrey/STARKEY, Hugh (2005): Citizenship and Language Learning. 1. Aufl. London: Institute of Education Press.
- OSSWALD, Elmar (2001): Was habe ich bei TZI gelernt? In: Cohn, R. C./Terfurth, Ch. (Hg.) (2001), S. 11-17.
- OSTERLOH, Lars (2011): Bildungstheoretische Moralbegründung bei W. v. Humboldt: Online unter URL: https://epub.uni-muenchen.de/12562/1/VortragHumboldt_Publ_LO.pdf [Stand: 26.06.2017].
- OTT, Ulrich (2013): Atmen, Fühlen, Gleichmut und das Gehirn. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 83-89.
- OXFAM (2006): Education for global citizenship. A guide for schools. Online unter URL: <http://www.oxfam.org.uk> [Stand: 18.08.2017].
- PÄDAGOGISCHES INSTITUT BOZEN (Hg.) (2000): Orientierung suchen – Ziele setzen – Schule gestalten. Bozen: Verlag Pädagogisches Institut.
- PÄTZOLD, Henning/HOFFMANN, Nicole/SCHRAPPER, Christian (Hg.) (2015): Organisation bildet. Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- PAFFRATH, Hartmut F. (2017): Einführung in die Erlebnispädagogik. Augsburg: ZIEL-Verlag.
- PALLASCH, Waldemar/KÖLLN, Detlef (2014): Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Beratungskompetenz. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- PANT, Hans Anand (2016): Einführung in den neuen Bildungsplan. In: Bildungsplan für Baden-Württemberg 2016. Online unter URL: <http://bildungsplaene-bw.de> [Stand: 03.04.2017].
- PAPOUSEK, Mechthild/SCHIECHE, Michael/WURMSER, Harald (2004): Regulationsstörungen in der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Bern: Verlag Hans Huber.
- PAVEL, Falk-Giselher (1986): Die Entwicklung der klientenzentrierten Psychotherapie in den USA von 1942-1973. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hg.) (1986) (Hg.): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie; S. 25-41. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- PEHNKE, Andreas (1996): Länderstudie Deutschland. In: Seyfarth-Stubenrauch, M./Skiera, E. (Hg.), Reformpädagogik in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren; Bd. 2, S. 377-388.
- PEKRUN, Reinhard (1985): Schulklima. In: Twellmann, W. (Hg.), Handbuch Schule und Unterricht, Band 7.1. Düsseldorf: Schwann; S. 524-547.
- PELZ, Monika (2012): „Nicht mich will ich retten!“ Die Lebensgeschichte des Janusz Korczak. 3. aktualis. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz & Gelberg.
- PELZER, Wolfgang (2002): Janusz Korczak. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- PELZER, Wolfgang (1987): „Das Recht des Kindes auf Achtung“ praktisch gesehen. Marginalien zu Janusz Korczak. In: Beiner, F. (Hg.): Janusz Korczak – Pädagogik der Achtung. Tagungsband zum Dritten Internationalen Wuppertaler Korczak-Kolloquium; S. 164-173. Heinsberg: Agentur Dieck.
- PERLS, Fritz (1982): Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle. Mit einem Vorwort von Hilarion Petzold. Aus dem Amerikanischen übers. von Monika Ross. 5. Aufl. München: Pfeiffer [Originalausgabe 1973: The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy. Palo Alto CA: Science and Behavior Books].
- PERLS, Frederick S. (1979): Gestalt-Therapie in Aktion. Stuttgart: Ernst Klett Verlag [Originalausgabe 1969: Gestalt-Therapy Verbatim. New York: Bantam Books].
- PERLS, Frederick S. (1978): Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1942: Ego, hunger and aggression. A Revision of Freud's theory and Method. Durban: Knox Publishing].
- PERLS, Frederick S. (1969): In and Out the Garbage Pail. Lafayette: Real People Press [Deutsche Ausgabe 1981: Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne. Die ungewöhnliche Autobiographie des Begründers der Gestalt-Therapie. Frankfurt a. M.: Verlag für humanistische Psychologie Werner Flach].
- PERLS, Frederick S./HEFFERLINE, Ralph F./GOODMAN, Paul (1991 a): Gestalttherapie – Grundlagen. 1. Aufl. der Taschenbuch-Ausgabe. München: dtv [Originalausgabe 1951: Gestalt-Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality. Vol. 1. New York: Julian Press].
- PERLS, Frederick S./HEFFERLINE, Ralph F./GOODMAN, Paul (1991 b): Gestalttherapie – Praxis. 1. Aufl. der Taschenbuch-Ausgabe. München: dtv [Originalausgabe 1951: Gestalt-Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality. Vol. 2. New York: Julian Press].
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1766-1827): Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996). Begr. von Arthur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher; 29 Bände; Hg. Pestalozzianum Zürich u. a.; Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Verlag NZZ/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1774-1807/1983): Ausgewählte Schriften. Hg. von Wilhelm Flitner. Frankfurt a. M. u. a.: Klett Cotta im Ullstein Taschenbuch Verlag.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1826 a): Langenthaler Rede. In: Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe (1927-1996). Bd. 27, S. 163ff. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1826 b): Schwanengesang. In: Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe (1927-1996). Bd. 28, S. 53ff. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1809): Lenzburger Rede. In: Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe (1927-1996). Bd. 22, S. 1ff. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1801): Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. In: Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe (1927-1996). Bd. 13, S. 181ff. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1799/1983): Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: ders., Ausgewählte Schriften, Hg. Wilhelm Flitner (1983), Frankfurt a. M. u. a.: Klett-Cotta im Ullstein TB.

- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1797/1983): Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: ders., *Ausgewählte Schriften*, Hg. Wilhelm Flitner (1983), Frankfurt a. M. u. a.: Klett-Cotta im Ullstein TB.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1793): Ja oder nein. In: *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe* (1927-1996). Bd. 10, S. 75ff. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1781ff): Lienhard und Gertrud. In: *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe* (1927-1996). Bd. 2ff; Fassungen 1 bis 3. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1780): Die Abendstunde eines Einsiedlers. In: *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe* (1927-1996). Bd. 1, S. 263ff. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1777): Briefe an Tschamer über die Erziehung der armen Landjugend. Aufsätze über die Armenanstalt auf dem Neuhohe. In: *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe* (1927-1996). Bd. 1, S. 143. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (1774): Tagebuch über die Erziehung seines Sohnes. In: *Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe* (1927-1996). Bd. 1, S. 124. Zürich/Berlin: Orell-Füssli/Walter de Gruyter.
- PETER, Micaela/PETER, Ulrike (2013): Burnout-Falle Lehrerberuf? Infos, Tests und Strategien zum Vorbeugen, Erkennen, Bewältigen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- PETZOLD, Hilarion G./BROWN, George I. (Hg.) (1977): *Gestaltpädagogik. Konzepte der integrativen Erziehung*. München: Pfeiffer [Originalausgabe 1975: Brown, G. I.: *The Live in Classroom. Innovation through Confluent Education and Gestalt*. New York: Viking Press].
- PFÄFF, Ilona (2015): *Erlebnispädagogik und Soziale Kompetenz. Möglichkeiten zur Entwicklung selbstorganisierter Lernprozesse*. Hamburg: Diplomica-Verlag.
- PFEIFFER, Michael (2006): *Bildung auf Finnisch. Anspruch, Wirklichkeit, Ideal – nach PISA*. München: P. Kirchheim Verlag.
- PFEIFFER, Hermann (2005): Schulleitung und Schulentwicklung. In: Holtappels, H. G./Höhm, K., *Schulentwicklung und Schulkompetenz. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule*. Weinheim u. a.: Juventa; S. 83-98.
- PFEIFFER, Karin (2005): *Das friedliche Klassenzimmer. Strategien und Spiele gegen Stress und Zoff in der Schulkasse*. Düren: Stolz-Verlag.
- PFEIFFER, Wolfgang M. (Hg.): Carl Rogers im Gespräch mit Martin Buber. Dialog der beiden am 18. April 1957 an der Universität von Michigan unter der Moderation von Maurice Friedmann. Gekürzt, überarbeitet und teilweise neu übersetzt von Wolfgang M. Pfeiffer. In: *Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie* (1992) (Hg.). *Jahrbuch der GwG*, Bd. 3, 1992; S. 184-201.
- PFISTERER, Annette (2007): *Das Schulwechsel-Projekt. Abschlussarbeit im Rahmen der TZI-Ausbildung in Freiburg*. Standort: Ruth Cohn Institute/Berlin.
- PFISTERER, Annette (2003): *Schulkritik und die Suche nach Schulalternativen – ein Motor der Schulentwicklung? Rückblick und Ausblick an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- PFISTERER, Annette (1986): *Werterziehung in der Grundschule. Grundlagen und Möglichkeiten unter Berücksichtigung von Vorstellungen und praktischen Ansätzen bei Lehrern einer Grundschule. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen*. Standort: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- PHILIPP, Elmar/ROLFF, Hans-Günter (2004): *Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch*. 4. überarb. und erw. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- PIAGET, Jean (1932/2015): *Das moralische Urteil beim Kinde. Vollst. durchges., überarb. und erw. Neuausgabe*. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1932: *Le jugement moral chez l'enfant*; Presses Universitaires de France].
- PICHT, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten u. a.: Walter.
- PLATON (ca. 399 v. Chr./2000): *Charmides*. Hg. Martens Ekkehard; Griechisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam.
- PLATON (ca. 390 v. Chr./1994): *Menon. Über die Lehrbarkeit der Tugend*. Griechisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam.
- PLATON (ca. 370 v. Chr./2001): *Der Staat (Politeia)*. Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- PÖPPEL, Ernst (2006): *Der Rahmen. Der Blick des Gehirns auf unser Ich*. München: Hanser.

- PÖRKSEN, Bernhard (2016): Reformpädagogik und Missbrauch: Nach dem Schweigen. In: Zeit Online; online unter URL: <http://www.zeit.de/2016/18/reformpaedagogik-missbrauch-hartmutvonhentig> [Stand: 15.11.2016].
- POHL, Frank G. (2015): Schule der Vielfalt. Für eine Schule ohne Homo- und Transphobie. Borchum u. a.: Antidiskriminierungsprojekt Schule der Vielfalt. Auch online unter URL: <http://www.schule-der-vielfalt.de> [Stand: 25.03.2017].
- PORTMANN, Rosemarie (1992): Die Grundschule braucht keine Noten. Aber die Grundschule ohne Noten braucht Unterstützung. In: Bartnitzky, H./Portmann, R., Leistung in der Schule – Leistung der Kinder. Frankfurt a. M.: Der Grundschulverband; S. 152-153.
- POSTMAN, Neil (1986): Das Verschwinden der Kindheit. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: S. Fischer [Originalausgabe 1982: The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte Press].
- PREKOP, Jirina (2005): Einfühlung oder Die Intelligenz des Herzens. München: dtv.
- PRENGEL, Annedore (2014): Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung. Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In: Gerspach, M./Eggert-Schmid Noerr, A./Naumann, T./Niederreiter, L. (Hg.), Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- PRENGEL, Annedore (2013 a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- PRENGEL, Annedore (2013 b): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafener, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 203-221.
- PRENGEL, Annedore (2013 c): Die Bedeutung verlässlicher Beziehungen. In: Humane Schule, Zeitschrift des Bundesverbandes der Aktion Humane Schule e. V., 39. Jg./Oktober 2013, S. 4f.
- PRENGEL, Annedore (2012): Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 178-194.
- PRENGEL, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PRENGEL, Annedore (Hg.) (1983): Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- PRENGEL, Annedore/WINKLHOFER, Ursula (Hg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge; Bd. 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- PREUSCHOFF, Gisela (1998): Kinder zur Stille führen. Meditative Spiele, Geschichten und Übungen. 6. Aufl. Freiburg: Herder.
- PURKEY, Stewart C./SMITH, Marshall S. (1989): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hg.), Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 13-45.
- QUITMANN, Helmut (1996): Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung. 3. überarb. und erw. Aufl. Göttingen u. a.: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- QUITMANN, Helmut (1985): Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund. 1. Aufl. Göttingen u. a.: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- RADEBOLD, Hartmut/BOHLEBER Werner/ZINNECKER Jürgen (Hg.) (2009): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- RADEMACHER, Helmolt (Hg.) (2007): Leitfaden konstruktive Konfliktbearbeitung und Mediation. Für eine veränderte Schulkultur. 1. Aufl. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- RANDERS, Jørgen (2014): 2052 – Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre. Der neue Bericht an den Club of Rome. 2. Aufl. München: Oekom-Verlag [Originalausgabe 2012: 2052 – A Global Forecast for the Next Forty Years. Vermont: Chelsea Green Publishing].
- RASFELD, Margret/BREIDENBACH, Stephan (2014): Schulen im Aufbruch. Eine Anstiftung. 2. Aufl. München: Kösel.

- REARDON, Betty (1988): Comprehensive peace education. Educating for global responsibility. New York: Teachers' College Press.
- REBLE, Albert (1993): Der Gedanke der Volkserziehung: Pestalozzi. In: ders., Geschichte der Pädagogik, Bd. 1, S. 220-230; 17. durchges. und überarb. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.
- RECHTSCHAFFEN, Daniel (2016): Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler. 1. Aufl. Freiburg: Arbor.
- REDDERMANN, Luise (2016): Kriegskinder und Kriegsenkel in der Psychotherapie. Folgen der NS-Zeit und des Zweiten Weltkriegs erkennen und bearbeiten. Eine Annäherung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- REICH, Kersten (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- REICHEL, René/SCALA, Eva (1996): Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen. Münster: Ökoptopia.
- REIMER, Everett (1972): Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1971: School is Dead. Alternatives in Education. Harmondsworth: Penguin Books].
- REINDL, Marion/GNIEWOSZ, Burkhardt (2017): Prima Klima. Schule ist mehr als Unterricht. 1. Aufl. Berlin: Springer-Verlag.
- REISER, Helmut (1995): TZI-Großgruppen-Elemente in erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 326-343.
- REISER, Helmut (1983): Die themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik. In: Prengel, A. (1983), Gestaltpädagogik. Weinheim u. a.: Beltz; S. 253-277.
- RESCH, Dörte (2007): Soziales Miteinander in Organisationen. Sozialkompetenz als Diskurs des Miteinanders in Organisationen. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- RESNICK, Michael D./BEARMAN, Peter S./BLUM, Robert W. et al. (1997): Protecting adolescents from harm. Findings from the national longitudinal study on adolescent health. In: Journal of the American Medical Association (278); S. 823-832. Online unter URL: <http://mdft.org> [Stand: 25.08.2017].
- RETZL, Martin (2014): Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey. Wiesbaden: Springer VS.
- REUSCH, Jörn (2014): Projekt Adventure. Praxisorientierte Methodensammlung für die Erlebnispädagogik. Kerpen: Kohl-Verlag.
- REYNOLDS, David/TEDDLIE, Charles/STRINGFIELD, Sam/CREEMERS, Bert (2002): World Class Schools. International Perspectives on School Effectiveness. London: Routledge Falmer.
- RHEINBERG, Falko (2014): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. a.: Beltz; S. 59-71.
- RICHARZ, Klaus/HORTMANN, Martin/DIETZEN, Wolfgang (2015): Kinder entdecken die Natur. Erprobte Projekte und Aktionen für Kinder und Jugendliche. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- RICHTER, Sonja/BRUX, Uta (2015): Qualitätskriterien für schulbezogene Bildungsarbeit Globalen Lernens. In: Richter, S. (Hg.), Qualität im Globalen Lernen in der Schule. Münster: Comenius-Institut; S. 12-14.
- RICHTER, Tobias (2016): Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 4. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- RIETZ, Ulrike (2001): TZI in der Schule. In: Langmaack, B., Einführung in die themenzentrierte Interaktion TZI. Leben rund ums Dreieck. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz; S. 263-270.
- RIETZ, Ulrike (1995): Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit TZI. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 316-325.
- RITSERT, Jürgen (2013): Asymmetrische und reine Anerkennung. Notizen zu Hegels Parabel über „Herr und Knecht“, In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 80-103.
- RITTELMAYER, Christian (2010): Methoden hermeneutischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (2010), Handbuch Qualitative For-

- schungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. a.: Juventa; 3. vollst. überarb. Aufl./Neuausgabe; S. 235-248.
- RITTELMEYER, Christian (2003): Was kennzeichnet hermeneutische Forschung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 532-549.
- RITTELMEYER, Christian/PARMENTIER, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2. durchges. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RÖHR, Henning (2009): Anerkennung. Zur Hypertrophie eines Begriffs. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hg.), Umlernen. Festschrift für Käthe Mayer-Drawe. München: Wilhelm Fink Verlag; S. 93-107.
- RÖHRS, Hermann (1983): Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Idee und Realität der Friedenspädagogik. 1. Aufl. Braunschweig: Agentur Pedersen.
- RÖSNER, Hans-Uwe (2002): Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein. Frankfurt a. M. u. a.: Campus Verlag.
- ROBBINS, Mike (2007): Focus on the Good Stuff. The Power of Appreciation. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROGERS, Carl R. (2003): Der neue Mensch. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1980: A Way of Being. Boston: Houghton and Mifflin Comp.].
- ROGERS, Carl R. (1992): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Aus dem Amerikanischen übers. von Jaqueline Giere. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1961: On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Comp.].
- ROGERS, Carl R. (1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Aus dem Amerikanischen von Frank und Claire Höfer. Ungekürzte Ausgabe. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag [Originalausgabe 1969: Freedom to learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Comp.].
- ROGERS, Carl R. (1987): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Hg. und mit einem Vorwort versehen von Wolfgang M. Pfeiffer. Mit Beiträgen von Madge K. Lewis, John M. Shien, John K. Wood. Aus dem Amerikanischen von Ute Seeßlen. 12.-14. Tsd. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag (Reihe: Geist und Psyche).
- ROGERS, Carl R. (1986): Entwicklung und gegenwärtiger Stand meiner Ansichten über zwischenmenschliche Beziehungen. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hg.): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie; S. 11-24. Frankfurt a. M.: Fischer.
- ROGERS, Carl R. (1984 a): Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. Übers. aus dem Amerikanischen von Wolfgang Rhiel. München: Kösel-Verlag. [Originalausgabe 1982: Freedom To Learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Comp.].
- ROGERS, Carl R. (1984 b): Die Grundlagen des personenzentrierten Ansatzes. In: Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (Hg.) (1984): Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Wien: Franz Deuticke Verlagsgesellschaft; S. 10-26.
- ROGERS, Carl R. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Aus dem Amerikanischen von Erika Nosbüsch. Unter Mitarbeit von Elaine Dorfman, Thomas Gordon und Nicholas Hobbs. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag [Originalausgabe 1951: Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin Comp.].
- ROGERS, Carl R./ROSENBERG, Rachel L. (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Übers. von Elisabeth Görg. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta [Originalausgabe 1977: A Pessoa como Centro. Sao Paulo: Editora Pedagógica e Universitária].
- ROGERS, Carl R. (1978): Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. Dt. Ausgabe. München: Kindler [Originalausgabe 1977: On Personal Power. Inner Strength and its Revolutionary Impact. New York: Delacorte Press].
- ROGERS, Carl R. (1974): Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. 4. Aufl. München: Kindler [Originalausgabe 1970: On Encounter Groups. New York: Harper and Row.].
- ROGERS, Carl R. (1972 a): A Humanistic Conception of Man. In: Glass, John F./Staude, John R. (Hg.): Humanistic Society. Today's Challenge to Sociology. Pacific Palisades: Goodyear.
- ROGERS, Carl R. (1972 b): Die nicht-direktive Beratung. Aus dem Amerikanischen von Erika Nosbüsch. 1. Aufl. München: Kindler [Originalausgabe 1942: Counseling and Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Comp.].

- ROGERS, Carl R. (1972 c): *Becoming Partners. Marriage and its Alternatives*. New York: Delacorte Press [Deutsche Ausgabe: Partnerschule. Zusammenleben will gelernt sein. München: Kindler].
- ROGERS, Carl R. (1962): The interpersonal relationship: The core of guidance. In: *Harvard Educ. Review*, 42, S. 416-429.
- ROGERS, Carl R. (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In: Koch, S. (Hg.) (1959): *Psychology. A Study of Science*. Vol. 3: Formulations of the Person and the Social Context. Epilogue. S. 184-256. New York: McGraw Hill [Deutsche Ausgabe: Rogers, Carl R. 1987: *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehung*. Köln: GwG-Verlag].
- ROGERS, Carl R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In: *Journal Consul. Psychol.*, 21, P. 95-103.
- ROGERS, Carl R. (1939): *The Clinical Treatment of the Problem Child*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- ROGGER, Kerstin (2012): Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen: Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik. In: Appel, S./Rother, U. (Hg.), *Jahrbuch Ganztageschule 2012. Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag; S. 33-42.
- ROLFF, Hans-Günter (2016): *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. vollständig überarb. und erw. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- ROLFF, Hans-Günter (2011): Wie verändern wir Schule wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): *Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle*. Berlin: Netzwerk Bildung; S. 23-32.
- ROLFF, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C., *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB; S. 29-36.
- ROLFF, Hans-Günter (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- ROLFF, Hans-Günter (1995): *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- ROLFF, Hans-Günter (1984): *Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung*. 1. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- ROLFF, Hans-Günter/BUHREN, Claus/LINDAU-BANK, Detlev/MÜLLER, Sabine (2000): *Manual Schulentwicklung*. Weinheim u. a.: Beltz.
- ROLFF, Hans-Günter/RHINOW, Elisabeth/RÖHRICH, Theresa (Hg.) (2009): *Unterrichtsentwicklung – eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen*. 1. Aufl. Köln: Luchterhand.
- ROLFF, Hans-Günter/ZIMMERMANN, Peter (2001): *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Vollst. überarb. Neuausgabe. Weinheim u. a.: Beltz.
- ROSA, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- ROSA, Hartmut/ENDRES, Wolfgang (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim u. a.: Beltz.
- ROSEMANN, Hermann (1978): *Kinder im Schulstreß. Die Krankheit, die Schule heißt*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- ROSENBERG, Marshall B. (2015): *Kinder einführend ins Leben begleiten. Elternschaft im Licht der gewaltfreien Kommunikation*. Aus dem Amerikanischen von Michael Dillo. 4. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originaltitel 2000: *Raising Children Compassionately*. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2013): *Das können wir klären. Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann*. Aus dem Amerikanischen von Michael Dillo. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originalausgabe 2003: *We Can Work it Out*. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2009): *Was deine Wut dir sagen will: überraschende Einsichten. Das verborgene Geschenk unseres Ärgers entdecken*. Paderborn: Junfermann [Originalausgabe 2005: *The Surprising Purpose of Anger*. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2007): *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie gewaltfreie Kommunikation (GfK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotenziale abzubauen und Beziehungen zu fördern*. Aus dem Amerikanischen von Karl Weidenbach. 3. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originalausgabe 2003: *Life-Enriching Education. Nonviolent*

- Communication Helps Schools Improve Performance, Reduce Conflict, and Enhance Relationships. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2006): Wie ich dich lieben kann, wenn ich mich selbst liebe. Paderborn: Junfermann [Originaltitel 2005: Being Me, Loving You. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2005): Kinder einführend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Aus dem Amerikanischen von Michael Dillo. 1. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originaltitel 2003: Teaching Children Compassionately. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2004 a): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Mit einem Vorwort von Arun Gandhi und Vera Birkenbihl. Aus dem Amerikanischen übers. von Ingrid Holler. 5. überarb. und erw. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originalausgabe 2003: Non-violent Communication. A Language of Life. 2nd Edition. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B. (2004 b): Das Herz gesellschaftlicher Veränderung. Wie Sie Ihre Welt entscheidend umgestalten können. Aus dem Amerikanischen von Michael Dillo. 1. Aufl. Paderborn: Junfermann [Originaltitel 2003: The Heart of Social Change. Encinitas: Puddle Dancer Press].
- ROSENBERG, Marshall B./MENDIZZA, Michael (2004): Eine Sprache des Mitgefühls. Ein Interview mit Marshall B. Rosenberg. Geführt von Michael Mendizza. In: Zschr. Mit Kindern wachsen, Heft April 2004, Freiburg: Arbor-Verlag. Leseprobe online unter URL: <http://www.arbor-verlag.de> [Stand: 09.06.2015]. Freiburg: Arbor-Verlag.
- ROSENBERG, Marshall B./SEILS Gabriele (2005): Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils. 5. Aufl. Freiburg im Breisgau u. a.: Herder Spektrum.
- ROSENBERG, Morris J./HOVLAND Carl I. (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: Rosenberg, M. J. et al. (Hg.), Attitude organization and change. New Haven: Yale University Press; pp. 1-14.
- ROSENBUSCH, Heinz S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Neuwied: Luchterhand.
- ROSENWALD, Gabriela (2008): Über Stille zur Konzentration. Eine Lernwerkstatt aus der Praxis für die Praxis. Kerpen: Kohl-Verlag.
- ROSENWALD, Gabriela (2007): Stille in fünf Minuten! Übungen für das 1.-7. Schuljahr. Kerpen: Kohl-Verlag.
- ROST, Detlef H./SCHERMER, Franz J. (1988): Diagnostik des Leistungsangsterlebens. Reihe: Berichte aus dem Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg, Nr. 94. Marburg: Universitätsverlag.
- ROTH, Erwin (1967): Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen: Hogrefe.
- ROTH, Gerhard (2008): Persönlichkeit – Entscheidung – Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ROTH, Heinrich (1962): Die „realistische Wendung“ in der Pädagogischen Forschung. Antrittsvorlesung an der Philosophischen Fakultät der Universität Göttingen. Erstveröffentlichung: 1963; Neuveröffentlichung in: Kraul, M./Schlönkemper, J. (Hg.), Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited; in: Die Deutsche Schule, 9. Beiheft 2007; S. 93-106.
- ROTH, Ina/REICHLE, Barbara (2007): Prosoziales Verhalten lernen. „Ich bleibe cool!“ – Ein Trainingsprogramm für die Grundschule. Weinheim u. a.: Beltz.
- ROTH, Wolfgang (2006): Sozialkompetenz fördern – In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ROTTERDAM, Erasmus von (1524/1998): Vom freien Willen. Übers. von Otto Schumacher; Vorwort von Gunter Wenz. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. [Erstausgabe 1524: De libero arbitrio diatribe sive collatio].
- ROUSSEAU, Jean-Jaques (1762 a/2008): Der Gesellschaftsvertrag; oder: Prinzipien des Staatsrechts. Wiesbaden: Marix-Verlag [Originalausgabe 1762: Du Contrat Sociale, ou Principes du Droit Politique. Amsterdam: Marc-Michel Rey].
- ROUSSEAU, Jean-Jaques (1762 b/1981): Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung übers. und besorgt von Ludwig Schmidts. 5. Aufl. Paderborn: Schöningh/UTB [Originalausgabe 1762: Émile ou De l'Éducation; Paris].
- RUDOLF, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A./Winkhofer, U. (Hg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1, S. 21-31.

- RUMPF, Horst (1996): Über den zivilisierten Körper und sein Schulschicksal. In: Pädagogik, 48. Jg./1996, Heft 6, S. 6-9.
- RUMPF, Horst (1994): Die übergangene Sinnlichkeit. 3. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- RUMPF, Horst (1976): Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München: Juventa.
- RUTH-COHN-INSTITUTE FOR TCI (Hg.) (2018): Zeitschrift „Themenzentrierte Interaktion – theme-centered interaction“. Erscheint zweimal jährlich. Bis 2/2016: Gießen: Psychosozial-Verlag; seit 1/2017: Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. 32. Jahrgang 2018.
- RUTSCHKY, Katharina (1987): Deutsche Schul-Chronik. Lernen und Erziehen in vier Jahrhunderten. 1. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- RUTSCHKY, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. 1. Aufl./Neuausgabe: 1997. Frankfurt a. M. u. a.: Ullstein.
- RUTTER, Michael/MAUGHAN, Barbara/MORTIMER, Peter/OUSTON, Janet (1979/dt. 1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Aus dem Englischen übersetzt von Karl-Rudolf Höhn; mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz [Originalausgabe 1979: Fifteenthousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children. London: Open Books].
- SACHER, Werner (2001): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. 3. erw. und überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SALDERN, Matthias von (1998): Grundlagen systemischer Organisationsentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SALDERN, Matthias von (1987): Sozialklima von Schulklassen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- SALOMÉ, Jacques (2006): Einfühlsame Kommunikation. Die Methode ESPERE. Paderborn: Junfermann.
- SAMMONS, Pam/HILLMAN, Josh/MORTIMORE, Peter (1995): Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research. Report by the Institute of Education. London: University Press.
- SANDRING, Sabine (2013): Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher. Reihe: Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 14. Wiesbaden: Springer VS.
- SARTRE, Jean-Paul (1989): Ist der Existentialismus ein Humanismus? Neue, durchges. Aufl., 195.-198. Tsd. Frankfurt a. M. u. a.: Ullstein. Erstveröffentlichung: 1946.
- SAUER, Werner (1978): Plädoyer für eine Pädagogisierung der Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 7-8/1978, S. 416-426.
- SAUTER, Friedrich C. (1983) (Hg.): Psychotherapie der Schule. 1. Aufl. München: Kösel.
- SCALA, Eva (1998): Die Schule neu denken – Kongreß für eine andere Schulkwirklichkeit. In: Voß, R. (Hg.), SchulVisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag; S. 224-235.
- SCALA, Eva (1991): Eine gestaltpädagogische Schule – wie sieht so etwas aus? In: Burow, O.-A./Kaufmann, H. (Hg.) (1991), Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste; S. 256-261.
- SCARBATH, Horst/SCHUEERL, Hans (1991): Martin Buber: In: Scheuerl (Hg.) (1991), Klassiker der Pädagogik, Bd. 2, S. 212-224.
- SCHÄFERS, Heidemarie (2014): Ein gutes Schulklima braucht mehr als Management. In: Pädagogik, 66. Jahrgang, Heft 7-8/2014, S. 52-55.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe (Hg.) (2005): Halbtagsjobber – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl. Beltz: Weinheim u. a.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe (2004): Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differentialpsychologischer Perspektive. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u. a.: Schattauer; S. 97-112.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe/FISCHER, Andreas W. (2013): Lehrerergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung. Weinheim u. a.: Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe/KIESCHKE, Ulf (Hg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim u. a.: Beltz.
- SCHAARSCHMIDT, Uwe/KIESCHKE, Ulf/FISCHER, Andreas (2017): Lehrereignung. Voraussetzungen erkennen, Kompetenzen fördern, Bedingungen gestalten. Stuttgart: Kohlhammer.

- SCHAFFNER, Hanne (2007): Null Bock auf Streit. Gewaltprävention – Spiele zur gegenseitigen Wertschätzung. Norderstedt: Books on Demand.
- SCHARMER, C. Otto (2015): Theorie U. Von der Zukunft her führen. 4. Aufl. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag.
- SCHEERENS, Jaap/GLAS, Cees/THOMAS, Sally (2003): Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach. New York u. a.: Taylor & Francis.
- SCHEIBE, Wolfgang (2010): Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. 3. unveränd. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- SCHEIDEGGER, Bruno (2017): Umweltbildung. Praxisgrundlagen und didaktische Handlungsfelder. Bern: hep-Verlag.
- SCHERR, Albert (2013): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafenecker, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hg.), Pädagogik der Anerkennung. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag; S. 26-44.
- SCHEUERL, Hans (1966/2000): Der Dialog in Erziehung und Unterricht. In: Elzer, H.-M./Scheuerl, H. (Hg.), Pädagogische und didaktische Reflexionen. Festschrift für Martin Rang; S. 90-110. Neu abgedruckt in: Flitner, Andreas/Scheuerl, Hans (Hg.) (2000), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim u. a.: Beltz; S. 183-196.
- SCHEUERL, Hans (1995): Was ist ein pädagogischer Klassiker? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 41, Heft 2, März/April 1995, S. 155-160.
- SCHEUERL, Hans (1991): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- SCHLEE, Jörg (2012): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHIFFER, Eckhard/SCHIFFER, Heidrun (2004): Lerngesundheits. Lebensfreude und Lernfreude in der Schule und anderswo. Weinheim u. a.: Beltz.
- SCHIRP, Heinz (2009): Wie lernt unser Gehirn Werte und Orientierungen? In: Herrmann, U. (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. erw. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz; S. 246-260.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich (1805ff/1995): Hermeneutik und Kritik. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Originalausgabe: Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament; Hg. von Friedrich Lücke; Berlin 1838: Reimer].
- SCHLIPPE, Arist von/SCHWEITZER, Jochen (2016): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Bd. 1: Grundlagenwissen. 3. unveränd. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SCHMID, Bernd (2004): Bis hierhin gerne! Doch wie weiter? Leicht polemische Einwürfe. In: Deissler, K. G./Gergen, K. J. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 148-155.
- SCHMID, Bernd/MESSMER, Arnold (2009): Systemische Personal-, Organisations- und Kulturentwicklung. Konzepte und Perspektiven. 2. Aufl. Bergisch Gladbach: Edition Humanistische Psychologie.
- SCHMIDPETER, Eva (2017): Humor im pädagogischen Alltag. Online unter URL: <http://sfbb.berlin-brandenburg.de/sixcms/media.php/5488/Humor-p%C3%A4d-Alltag-Handout.pdf> [Stand: 22.07.2017].
- SCHMITZ, Edgar (2004): Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzepts. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u. a.: Schattauer; S. 51-68.
- SCHMITZ, Edgar/JEHLE, Peter/GAYLER, Bärbel (2004): Innere Kündigung im Lehrerberuf. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart u. a.: Schattauer; S. 69-81.
- SCHMITZ, Edgar/VOECK, Peter/HERMANN, Klaus/RUTZINGER, Ernst (2006): Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. München: Technische Universität.
- SCHNABEL, Beate/BIANCHI SCHAEFFER, Mariagrazia (2008): Das interkulturelle Klassenzimmer. Potenziale entdecken: Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- SCHNEEWIND, Klaus/RUPPERT, Stefan (1995): Familien gestern und heute. Ein Generationenvergleich über 16 Jahre. München: Quintessenz.

- SCHNEIDER, Friedrich (1967): Selbsterziehung in Vergangenheit und Gegenwart. Ratingen: A. Henn-Verlag.
- SCHNEIDER, Friedrich (1961): Praxis der Selbsterziehung. In 55 Beispielen. Freiburg u. a.: Herder.
- SCHNEIDER, Friedrich (1936): Die Selbsterziehung – Wissenschaft und Übung. Köln u. a.: Verlag Benziger.
- SCHNEIDER, Ilona K. (2004): Kindheit aus der Perspektive von Kindern. Aktualität Korczaks gewendeter Perspektive [sic]. In: Ungermann, S./Brendler, K. (Hg.), Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 166-184.
- SCHNEIDER, Karl (1979): Der menschliche Lehrer. Zur Problematik der Lehrerpersönlichkeit. In: Adrion, D./Schneider, K. (Hg.), Von Beruf Lehrer. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Alltag. Freiburg: Herder; S. 33-48.
- SCHNEIDER, Rolf (2005): Klassenklima, Schulklima, Schulkultur – wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. Informationsdienst zur Suchtprävention, Nr. 18. Online unter URL: http://www.schule-bw.de/themen_und_impulse/leitperspektiven/praevention-und-gesundheitsfoerderung/... [Stand: 25.08.2017].
- SCHNEIDER, Stefan (2014): Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulleitung. 1. Aufl. Köln: Carl Link.
- SCHNELL, Ingeborg (2015): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHÖLER, Jutta (2013): Jakob Muth 1927-1993. Ein Portrait. Hg. Bertelsmann Stiftung; unter Mitarbeit von Ina Döttinger. Gütersloh: Bertelsmann. Online unter URL: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/> [Stand: 03.06.2017].
- SCHÖNHERR-DHOM, Reinhard (2014): Lernen im bewegten Klassenzimmer. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- SCHÖNIG, Wolfgang (1993): Notengebung in der Schule: Lebenslüge oder Notwendigkeit? In: Kunert, C. (Hg.), Schule im Kreuzfeuer. Auftrag, Aufgaben, Probleme. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 109-128.
- SCHÖNWÄLDER, Hans-Georg (2005): Lärm und Stress in der Schule. Ursachen, Folgen, Reaktionsmöglichkeiten. Schulmanagement Handbuch, Bd. 113. Berlin: Oldenbourg.
- SCHOENEBECK, Hubertus von (2001): Schule mit menschlichem Antlitz. Realität und Vision. Münster: Verlag Freundschaft mit Kindern.
- SCHOENEBECK, Hubertus von (1986): Antipädagogikforschung. Methode und Bericht der ersten Kinderrechts-Promotion. Mülheim: Verlag Dr. H. v. Schoenebeck.
- SCHOENEBECK, Hubertus von (1985): Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Weinheim: Beltz.
- SCHOENEBECK, Hubertus von (1982): Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München: Kösel.
- SCHRATZ, Michael/HARTMANN, Martin/SCHLEY, Wilfried (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann.
- SCHRATZ, Michael/PANT, Hans Anand/WISCHER, Beate (Hg.) (2014): Was für Schulen! Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung/Heidehof Stiftung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- SCHREINER, Günter (1970/2000): Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. In: Die Deutsche Schule, 62 (1970), S. 226-237. Neu abgedruckt in: Flitner, A./Scheuerl, H. (Hg.) (2000), Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim u. a.: Beltz; S. 158-172.
- SCHREYÖGG, Georg (1995): Führungstheorien – Situationstheorie. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R. (Hg.), Handwörterbuch der Führung. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel; S. 994-1005.
- SCHRÖCK, Nikolaus (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHRÖDER, Achim/MERKLE, Angela (2017): Leitfaden Konfliktbewältigung und Gewaltprävention. Pädagogische Konzepte für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- SCHÜßLER, Ingeborg (2017): Lernkulturen der Achtsamkeit – Herausforderungen an die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Drees, G./Nierobisch, K. (Hg.), Bildung und gesellschaftliche

- Transformation. Analysen – Perspektiven – Aktion. Ludwigsburger Hochschulschriften: Bd. 14, TRANSFER. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren; S. 159-185.
- SCHUBARTH, Wilfried (2014): Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-„ und „Schülergewalt“. In: Prengel, A./Winkelhofer, U. (Hg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2, S. 103-112.
- SCHUBARTH, Wilfried (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. 2. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHUBERT, Gerd (2002): Hermeneutik in Schulentwicklungsprozessen. In: Grunder, H.-U., Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 225ff.
- SCHULTE-MARKWORT, Michael (2017): Super-Kids. Warum der Erziehungsehrgeiz unsere Familien unglücklich macht. 1. Aufl. München u. a.: Knaur.
- SCHULTE-MARKWORT, Michael (2016): Burnout-Kids. Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. 1. Aufl. München: Knaur.
- SCHULZ VON THUN, Friedemann (2005): Miteinander reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen; Bd. 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung; Bd. 3: Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Sonderausgabe in 3 Bänden. Reinbek: Rowohlt.
- SCHUMACHER, Michaela A. C. (1995): TZI und Supervision – Versuch einer Verknüpfung. In: Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3., erweiterte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 412-426.
- SCHWARK, Wolfgang/WEIß, Wolfgang/REGELEIN, Silvia (1991): Beurteilen und Benoten in der Grundschule. Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis. 3. überarb. Aufl. Berlin: Oldenbourg.
- SCHWARTLÄNDER, Johannes (Hg.) (1968): Verstehen und Vertrauen. Otto Friedrich Bollnow zum 65. Geburtstag. Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- SCHWARZ, Gerhard (2013): Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen. 9. Aufl. Wiesbaden: Springer/Gabler.
- SCHWARZ, Norbert (2000): Agenda 2000 – Social judgment and attitudes: Warmer, more social, and less conscious. In: European Journal of Social Psychology, 30, pp. 149-176.
- SCHWEER, Martin (Hg.) (2008) (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHWEITZER, Albert (1991): Die Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten. Hg. Hans Walter Bähr. 6. Aufl. München: Beck.
- SCHWERTL, Walter (2004): Der Focus liegt auf Kommunikation. In: Deissler, K. G./Gergen, K. J. (Hg.), Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: Transcript Verlag; S. 156-172.
- SEIBERT, Norbert (1997): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SEICHTER, Sabine (2015): Pädagogischer Takt – aus geisteswissenschaftlicher Perspektive betrachtet. Oder: Über die Interpersonalität pädagogischen Handelns. In: Burghardt, D./Krininger, D./Seichter, S. (Hg.), Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh; S. 43-52.
- SEICHTER, Sabine (2011): Pädagogisches Ethos. In: Kade, J./Helsper, W./Lüders, C. et al. (Hg.), Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart; S. 191-198.
- SEIFERT-KARB, Inken (Hg.) (2015): Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck. Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- SEITZ, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- SELIGMAN, Martin (2012): Flourish – Wie Menschen aufblühen. 1. Aufl. München: Kösel [Originalausgabe 2011: Flourish. A Visionable New Understanding of Happiness and Well-Being. New York: Simon & Schuster/Free Press].
- SENECA, Lucius Annaeus (ca. 53/54 n. Chr./1978): Von der Gemütsruhe. In: ders., Vom glückseligen Leben. Ausgewählte Schriften. Hg. Heinrich Schmidt. Stuttgart: Kröner; S. 53-89.
- SENECA, Lucius Annaeus (ca. 58/59 n. Chr./1978): Vom glückseligen Leben. Auswahl aus seinen Schriften. Hg. Heinrich Schmidt; eingeleitet von Jürgen Kroymann. 14. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner.
- SENGE, Peter M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11., völlig überarb. und aktualis. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel [Originalausgabe 1990: The Fifth

- Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization. New York u. a.: Crown Publishing].
- SENGE, Peter M./KLEINER, Art/SMITH, Bryan/ROBERTS, Charlotte/ROSS, Rick (2008): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. 5. Aufl. Schäffer-Poeschel [Originalausgabe 1994: The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization. New York u. a.: Crown Publishing].
- SEYFARTH-STUBENRAUCH, Michael/SKIERA, Ehrenhard (Hg.) (1996): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. 2 Bände. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- SHAHEED, Farida (2017): Kulturelle Rechte: ein Schlüssel zur Förderung von Global Citizen-ship. In: Bernecker, R./Grätz, R. (Hg.), Global Citizenship – Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Göttingen: Steidl-Verlag; S. 26ff.
- SIEGEL, Daniel J./PAYNE BRYSON, Tina (2013): Achtsame Kommunikation mit Kindern. Zwölf revolutionäre Strategien aus der Hirnforschung für die gesunde Entwicklung des Kindes. 1. Aufl. Freiburg: Arbor [Originalausgabe 2012: The Whole-Brain Child. 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind. New York: Bantam Books].
- SIEGRIST, Johannes (1996): Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- SIELAND, Bernhard/RUPPRECHT, Silke (2009): Was hat (Selbst-)Wertschätzung mit Lehrer-gesundheit zu tun? In: SchulVerwaltung Spezial; Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 3, 2009, S. 12-15.
- SIEP, Ludwig (1979): Anerkennung als Prinzip der praktischen Philosophie. Untersuchungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes. Freiburg u. a.: Alber.
- SIGEL, Richard/SCHLEGEL, Helmut (2006): Achtsamkeit und Anerkennung als Aufgabe der Schulentwicklung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5-9; S. 126-137. Köln: BZgA.
- SIGNER, Ruedi (1991): Lebendiger Kontakt im Hier und Jetzt – ein folgenreiches Postulat der Gestaltpädagogik. In: Burow, O.-A./Kaufmann, H. (Hg.) (1991), Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste; S. 212-220.
- SILLER, Gertrud (2008): Professionalisierung durch Supervision? Perspektiven im Wandlungsprozess sozialer Organisationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SIMON, Lisa/PYHEL, Thomas (2010): Umweltbildung – tierisch gut! Ein Praxis-Guide für Schule, Zoo & Co. München: Oekom-Verlag.
- SIMSA, Christiane (2001) (Hg.): Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- SINGER, Kurt (1994): Ohne Noten lieber lernen und mehr leisten. Eine Broschüre der Aktion Humane Schule Bayern. München: AHS.
- SINGER, Kurt (1981): Unbewusste Konflikte der Lehrerpersönlichkeit als Störung der pädagogischen Beziehung. Anregungen zur Selbstbesinnung des Lehrers. In: Gudjons, H./Reinert, G.-B. (Hg.), Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein: Scriptor; S. 73-87.
- SINGER, Kurt (1973): Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht. 1. Aufl. München: Ehrenwirth.
- SKIERA, Ehrenhard (1996): Frühe Schulkritik und die Idee einer menschenfreundlichen Schule. In: Seyfarth-Stubenrauch, M./Skiera, E. (Hg.), Reformpädagogik in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren; Bd. 1, S. 2-22.
- SKINNER, Burrhus F. (1982): Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek: Rowohlt [Originalausgabe 1971: Beyond Freedom and Dignity. New York: Alfred A. Knopf].
- SKINNER, Burrhus F. (1938): The Behavior of Organisms. An Experimental Analysis. Nachdruck von 1991/1999. Cambridge/MA: B. F. Skinner Foundation.
- SOBECKI, Malgorzata (2008): Janusz Korczak neu entdeckt. Pädologe und Erziehungsreformer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SOMMER, Dieter (2016): Schulstress, lass nach! Die psychische Widerstandsfähigkeit stärken – als Lehrer gesund und gelassen bleiben. Hamburg: AOL-Verlag.
- SOMMER, Gert/FUCHS, Albert (Hg.) (2004): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim u. a.: Beltz/PVU.

- SPANHEL, Dieter/TAUSCH, Reinhard/TÖNNIES, Sven (1975): Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 22, S. 343-350.
- SPEICHERT, Horst (1978): Umgang mit der Schule. Taktik der kleinen Schritte zur Humanisierung des Unterrichts. Reinbek: Rowohlt.
- SPEICHERT, Horst (1977): Schulangst. Das Eltern-Schüler-Trauma. Ursachen und Auswege. Reinbek: Rowohlt.
- SPITZER, Manfred (2015): Cyberkrank. Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert. München: Droemer.
- SPITZER, Manfred (2013): Aufklärung 2.0. Gehirnforschung als Selbsterkenntnis. 2. Aufl. Stuttgart: Schattauer.
- SPITZER, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. 1. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SPITZER, Manfred (2009): Schule und was sie heute leisten sollte. Audio-CD. Etsdorf am Kamp: Galila.
- SPITZER, Manfred (2007): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 4. Auflage. München: dtv.
- SPITZER, Manfred (2006): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens: 1. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- SPRANGER, Eduard (1960): Der geborene Erzieher. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer [Erstausgabe 1958].
- SPRANGER, Eduard (1951): Grundstile der Erziehung. In: *Pädagogische Perspektiven. Eine Aufsatzsammlung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- SPRECHER MATHIEU, Felicitas (2010): Moderne Schulanlagen. Umweltgerechte Bauplanung für eine neue Lernkultur. Zürich: Vdf-Hochschulverlag an der ETH.
- SPRENGER, Reinhard K. (2010): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. 19. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus.
- SPRENGER, Reinhard K. (2007): Vertrauen führt. Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. 3. Aufl. Frankfurt a. M. u.a.: Campus.
- STAATS, Arthur W./STAATS, Carolyn K. (1958): Attitudes established by classical conditioning. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, pp. 37-40.
- STAATS, Hermann (2014): Feinfühligkeit in pädagogischen Interaktionen fördern. In: Pregel, A./Winkhofer, U. (Hg.) (2014), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*, Bd. 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Barbara Budrich; S. 143-150.
- STACHELHAUS, Heiner (1995): Joseph Beuys. Jeder Mensch ist ein Künstler. München: Heyne.
- STADLER, Rainer (2012): Der Schweigepanzer im Kloster Ettal. Eine Fallgeschichte. In: Andresen, S./Heitmeyer, W. (Hg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa; S. 71-81.
- STADLER, Peter (1996): Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. 3. Aufl. 2 Bände. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- STAEHLE, Wolfgang (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. 8., von Peter Conrad und Jörg Sydow überarb. Aufl. München: Vahlen.
- STANDOP, Jutta (2016): Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze. 2. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- STANDOP, Jutta/GREILING, Antje/SEEFELDT, Jan (Hg.) (2014): Visionen einer guten Schule. Entwürfe für eine zukunftsweisende Entwicklung. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STEFFENS, Ulrich/BARGEL, Tino (Hg.) (2016): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1. Münster u. a.: Waxmann.
- STEFFENS, Ulrich/BARGEL, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. 1. Aufl. Neu-wied u. a.: Luchterhand.
- STEINDL-RAST, David (1990): Fülle und Nichts. Die Wiedergeburt christlicher Mystik. 5. Aufl. München: Goldmann.
- STEINER, Rudolf (1923): Pädagogik und Kunst. In: ders., *Aspekte der Waldorf-Pädagogik*. Reihe: Geist und Psyche. 3. Aufl. 1979. München: Kindler Verlag; S. 18-22.
- STEINER, Rudolf (1922): Ein Vortrag über Pädagogik. In: ders., *Aspekte der Waldorf-Pädagogik*. Reihe: Geist und Psyche. 3. Aufl. 1979. München: Kindler Verlag; S. 11-17.

- STEINERT, Brigitte/KLIEME, Eckhard/MAAG MERKI, Katharina/DÖBRICH, Peter/HALBHEER, Ueli/KUNZ, André (2006): Lehrerkoooperation in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52 – Heft 2/2006; S. 185-204.
- STIERLIN, Helm (2001): Psychoanalyse – Familientherapie – Systemische Therapie. Entwicklungslinien, Schnittstellen, Unterschiede. Stuttgart: Klett-Cotta.
- STILLER, Michael (2015): Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STRACKE-BAUMANN, Claudia (2012): Nachhaltigkeit von Zukunftswerkstätten. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten: Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- STREECK-FISCHER, Annette (2005): Gezeichnet fürs Leben – Auswirkungen von Mißhandlung und Mißbrauch in der Entwicklung. In: Gebauer, K./Hüther, G. (Hg.), Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Düsseldorf: Walter-Verlag; S. 79-89.
- STREIT, Philip (2016): Ich will nicht in die Schule! Ängste verstehen und in Motivation verwandeln. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- STROHM, Holger (1973/2011): Friedlich in die Katastrophe. Eine Dokumentation über Atomkraftwerke. Neuausgabe des Erstdrucks von 1973. Hamburg: Edition Nautilus.
- STRUCK, Peter (2000): Erziehung von gestern – Schüler von heute – Schule von morgen. München: dtv.
- STRUCK, Peter (1995): Schulreport. Zwischen Rotstift und Reform oder: Brauchen wir eine andere Schule? Reinbek: Rowohlt.
- STRUCK, Peter (1994): Erziehung gegen Gewalt. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Hass. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- STRUNK, Guido/SCHIEPEK, Günter (2012): Systemische Psychologie. Eine Einführung in die komplexen Grundlagen menschlichen Verhaltens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- STUDENT, Sonja/GEBHARD, Jasmine/KRAPPMANN, Lothar (2009): Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen. Ein Blick in das Modellschulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen. In: Pregel, A./Winkhofer, U. (Hg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1, S. 175-186.
- SUOWIECKI, James (2007): Die Weisheit der Vielen. Warum Gruppen klüger sind als Einzelne. 1. Aufl. München: Goldmann.
- SUTER, Alois (1986): Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers – ein Vergleich. Bern u. a.: Haupt-Verlag.
- SUTICH, Anthony/VICH, Miles (Hg.) (1969): Readings in Humanistic Psychology. New York: Free Press.
- SUZUKI, Shoko (2014): Takt. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.), Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 295-301.
- SUZUKI, Shoko (2010): Takt in Modern Education. Reihe: European Studies in Education, Vol. 33. Münster: Waxmann.
- SZPILMAN, Wladyslaw (2002): Der Pianist. Mein wunderbares Überleben. München: Ullstein [Originalausgabe 1946: The Pianist. The Extraordinary Story of One Man's Survival in Warsaw, 1939-45].
- SZYMAŃSKY, Mirosław (1995): Die Polnische (Reform-)Pädagogik und der gesellschaftliche Wandel. In: Böttcher, L./Golz, R. (Hg.), Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa. Münster: LIT-Verlag; S. 63-70.
- TANNER, Laurel (1997): Dewey's Laboratory School. Lessons for Today. Hg. von Philip W. Jackson; New York: Teacher's College Press.
- TAUSCH, Reinhard (2008): Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In: Schweer, Martin (Hg.) (2008), Lehrer-Schüler-Interaktion, 2. vollst. überarb. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-176.
- TAUSCH, Reinhard (2006): Personenzentrierte Erziehung und Unterrichtung. In: Rost, D. (Hg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim u. a.: Beltz/PVU, S. 575-584.
- TAUSCH, Reinhard (2004): Hilfen bei Stress und Belastung. 13. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- TAUSCH, Reinhard (1983): Personenzentriertes Zusammenleben in Schulen. In: Sauter, F. C. (Hg.), Psychotherapie der Schule, München: Kösel, S. 82-115.
- TAUSCH, Reinhard/TAUSCH Anne-Marie (1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 11. korr. Aufl. [1. Aufl. 1963]. Göttingen u. a.: Hogrefe.

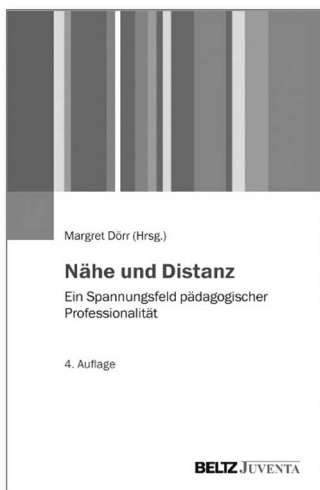
- TAUSCH, Reinhard/TAUSCH Anne-Marie (1990): Gesprächspsychotherapie. Hilfreiche Gruppen- und Einzelgespräche in Psychotherapie und alltäglichem Leben. 9., ergänzte Aufl. [1. Aufl. 1960]. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- TAUSCH, Reinhard/TAUSCH, Anne-Marie (1988): Wege zu uns und anderen. Menschen suchen sich selbst zu verstehen und anderen offener zu begegnen. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- TAYLOR, Charles (1997): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- TEDDLIE, Charles/STRINGFIELD, Sam C. (1993): Schools Make a Difference. Lessons Learned from a 10-year Study of School Effects. New York: Teachers' College Press.
- TENNSTÄDT, Kurt-Christian (1991): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag. Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. 2. Aufl. Bern u. a.: Hans Huber.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2007): Lehrerbildung, Lehrerberuf, Lehrerarbeit – unmöglich und nicht reformierbar? In: Pädagogik, 59. Jhrg., Heft 9, S. 28ff; Weinheim: Beltz.
- TERFURTH, Christina (2001): Einblicke in Klassenzimmer: LehrerIn sein in Ecole d' Humanité, Jesuitenschule und Staatsschule. In: Cohn, R./Terfurth, Ch. (Hg.), Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta; S. 18-58.
- TERHART, Ewald (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik, 5/2006, S. 42-47.
- THICH NHAT HANH (2014): Achtsam sprechen – achtsam zuhören. Die Kunst der bewussten Kommunikation. Aus dem Englischen von Ursula Richard. 1. Aufl. München: O. W. Barth.
- THICH NHAT HAN (2013): Jeden Augenblick genießen. Übungen zur Achtsamkeit. 2. Aufl. Freiburg: Herder.
- THICH NHAT HAN (2012): Achtsamkeit mit Kindern. München: Nymphenburger/F. A. Herbig [Originalausgabe 2011: Planting seeds. Practicing mindfulness with children. Berkeley/CA: Parallax Press].
- THICH NHAT HAN (2009): Das Wunder der Achtsamkeit. Einführung in die Meditation. Ins Deutsche übersetzt von Sylvia Wetzels. Bielefeld: Theseus [Originalausgabe 1975: The Miracle of Mindfulness. Boston/MA: Beacon Press].
- THOMAS, William I./ZNANIECKI, Florian (1918-1920): The Polish peasant in Europe and America. Vol. I-V. Boston: Badger.
- THURN, Susanne (2014): Klassenklima – Schulklima. Ich gehöre dazu – ich kann's – ich werde ernst genommen. In: Pädagogik, 66. Jg., Heft 7-8/2014, S. 40-43.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen/HOLLER-NOWITZKI, Birgit/HOLTAPPELS, Heinz Günter/MEIER, Ulrich/POPP, Ulrike (2007): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 3. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- TIMMERMANNS, Stefan/TUIDER, Elisabeth (2008): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention in Schule und Jugendarbeit. Weinheim u. a.: Juventa.
- TOMASCHEK, Nino (Hg.) (2009): Systemische Organisationsentwicklung und Beratung bei Veränderungsprozessen. Ein Handbuch. 2. Aufl. Heidelberg: Auer.
- TOMASCHEK, Nino (Hg.) (2007): Perspektiven systemischer Entwicklung und Beratung von Organisationen. Ein Sammelband. 1. Aufl. Heidelberg: Verlag für Systemische Forschung im Carl-Auer-Verlag.
- TRIANDIS, Harry C. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen. Übersetzt und bearbeitet von Bernd Six und Karl-Heinz Steffens. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz [Originalausgabe 1971: Attitude and Attitude Change. Hoboken NJ: John Wiley & Sons].
- TRÖHLER, Daniel (2008): Johann Heinrich Pestalozzi. Bern u. a.: Haupt-Verlag/UTB.
- TRUAX, Charles B. (1962): A tentative scale for the measurement of unconditional positive regard. Wisconsin: Psychiatric Institute Bulletin, Univ. Wisconsin.
- TRUAX, Charles B./CARKHUFF, Robert R. (1967): Toward effective counseling and psychotherapy. Training and practice. Chicago: Aldine.
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, Sigrid (1996): Pestalozzi: Leben und Werk im Zeichen der Liebe. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- UNGERMANN, Silvia (2006): Die Pädagogik Janusz Korczaks. Theoretische Grundlegung und praktische Verwirklichung 1896-1942. 1. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- UNGERMANN, Silvia (2005): Die Erziehungspraxis Janusz Korczaks aus der Sicht von Zeitzeugen. Würdigung und Kritik. In: Ungermann, S./Brendler, K. (Hg.), Janusz Korczak in Theorie und

- Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus; S. 213-243.
- UNGERMANN, Silvia/BRENDLER, Konrad (Hg.) (2004): Janusz Korczak in Theorie und Praxis. Beiträge internationaler Interpretation und Rezeption. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- UNITED NATIONS (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online unter URL: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>; CRC Vertragstexte [Stand: 28.09.2016].
- UNSELD, Georg (1979): Lehrerberuf und Kooperation. In: Adrion, D./Schneider, K. (Hg.), Von Beruf Lehrer. Möglichkeiten der Selbstverwirklichung im konfliktreichen Alltag. Freiburg: Herder; S. 116-130.
- USTORF, Anne-Ev (2013): Wir Kinder der Kriegskinder. Die Generation im Schatten des Zweiten Weltkriegs. 4. Aufl. Freiburg: Herder.
- VEITH, Peter (2007): Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- VILLANI, Christine J. (1996): The Interaction of Leadership and Climate in Three Urban Schools. Limits and Possibilities. Fordham University: ETD Collection.
- VÖLKER, Ulrich (1980): Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. Weinheim: Beltz.
- VÖLKER, Ulrich (1977): Kann man den Menschen humanisieren? In: Psychologie Heute, 1977/4, 8, S. 34-39.
- VOß, Reinhard (Hg.) (1998): SchulVisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- VOß, Reinhard (Hg.) (1997): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 2. leicht veränd. Aufl. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- WACHAUF, Theresa (2008): Schulangst, Prüfungsängstlichkeit, Leistungsängstlichkeit. Formen von Angst und Maßnahmen zu deren Verringerung. Norderstedt: Grin-Verlag.
- WAHRIG-BURFEIND, Renate (Hg.) (2008): Wahrig: Deutsches Wörterbuch. 8. vollst. neu bearb. u. aktualis. Aufl. Gütersloh u. a.: Bertelsmann.
- WALTER, Hellmuth (1981): Angst bei Schülern. Ursachen, Auswirkungen und Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. 2. erw. Aufl. [1. Aufl.: 1977].
- WARKUS, Gabriele (2014): Lehren in Balance. Strategien gegen Stress und für mehr Wohlbefinden im Schulalltag. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- WATSON, John B. (1930): Behaviorism. Revised Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D. (2003): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 10. unveränd. Aufl. Bern u. a.: Huber.
- WEARE, Katherine (2013): Achtsamkeitspraxis bei Kindern und Jugendlichen. In: Zimmermann, M./Spitz, C./Schmidt, S. (Hg.), Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. Bern: Huber; S. 181-195.
- WEBER, Andreas (2004): Krankheitsbedingte Frühpensionierungen von Lehrkräften. In: Hillert, A./Schmitz, E. (Hg.), Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. S. 23-38. Stuttgart u. a.: Schattauer.
- WEBER, Erich (1970/1978): Erziehungsstile. 3. Aufl. Donauwörth: Auer [Erstauflage 1970].
- WEBER, Ernst-Waldemar (1991): Schafft die Hauptfächer ab! Plädoyer für eine Schule ohne Stress. Bern: Zytglogge.
- WEBER, Marcus (2017): Erlebnispädagogik in der Grundschule. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- WEBER, Max (2005): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band. 3. Aufl. Frankfurt a. M. u. a.: Zweitausendeins.
- WECKERT, Al (2014): Marshall Rosenberg: Bausteine einer Biografie. Online verfügbar unter <http://empathie.com/al-weckert-texte/marshall-rosenberg-biografie/> [Stand: 20.07.2015].
- WEH, Saskia-Maria/ENAU, Claudius (2008): Konfliktmanagement. Konflikte kompetent erkennen und lösen. Kienbaum-Institut. München: Haufe.
- WEHR, Helmut (2002): Wege einer Erziehung zur Stille. Ideen, Materialien und Spiele für die Unterrichtspraxis. Donauwörth: Auer.
- WEHR, Helmut/VON CARLSBURG, Bodo (2010): Erlebnispädagogik. Theorie, Praxis und Projekte für die Schule. Augsburg: Brigg-Verlag.
- WEINERT, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. 3. aktualis. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.

- WEINGARDT, Martin (2008): Die Schule zwischen Fehlervermeidung und Fehleroffenheit. Vom Lernen gegen Fehler oder mit ihnen. In: Esslinger-Hinz, I./Fischer, H.-J. (Hg.), Spannungsfelder der Erziehung und Bildung. Hohengehren: Schneider-Verlag; S. 249-264.
- WEINGARDT, Martin (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEINGARDT, Martin (2002): Beziehungen in Entwicklungsprozessen von Schulen. In: Grunder, H.-U., Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 169-188.
- WEISBORD, Marvin R. (1996): Zukunftskonferenzen. Methode und Dynamik. In: Organisationsentwicklung. Heft 1/1996, S. 4-13.
- WEISBORD, Marvin R. (Hg.) (1992): Discovering Common Ground. How Future Search Conferences Bring People Together to Achieve Breakthrough Innovation, Empowerment, Shared Vision, and Collaborative Action. San Francisco: Berrett Koehler Publishers.
- WEISCHEDEL, Wilhelm (1979): Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken. 5. Aufl. München: dtv.
- WEISS, Edgar (1996): Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“. In: Seyfarth-Stubenrauch, M./Skiera, E. (Hg.), Reformpädagogik in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren; Bd. 1, S. 58-69.
- WEISS, Halko (2016): Das Achtsamkeitsübungsbuch. Für Beruf und Alltag. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- WEISS, Halko/HARRER, Michael/DIETZ, Thomas (2012): Das Achtsamkeitsbuch. Grundlagen, Übungen, Anwendungen. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- WEISS, Rudolf (1989): Leistungsbeurteilung in den Schulen – Notwendigkeit oder Übel? Problem-analysen und Verbesserungsvorschläge. Wien u. a.: Jugend und Volk.
- WELSCH, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfaßtheit heutiger Kulturen. Online unter URL: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [Stand: 16.08.2017].
- WESSELBORG, Barbara (2015): Lehrergesundheits. Eine empirische Studie zu Anforderungen und Ressourcen im Lehrerberuf. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- WETTE, Carsten (2006): Wertschöpfung durch Wertschätzung. In: Der Tagesspiegel., 16.04.2006. Online verfügbar unter URL: <https://www.tagesspiegel.de> [Stand: 30.03.2016].
- WETZ, Franz Josef (Hg.) (2011): Texte zur Menschenwürde. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- WETZEL, Sylvia (2014): Achtsamkeit und Mitgefühl. Mut zur Muße statt Hektik und Burnout. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- WHITAKER, Todd (2010): Was gute Schulleiter anders machen. 15 Dinge, auf die es wirklich ankommt. Weinheim u. a.: Beltz [Originalausgabe 2003: What great Principals do differently: Fifteen things that matter most. Larchmont NY: Eye On Education].
- WIGGIN, Kate Douglas (1892): Children's Rights. A book of nursery logic. Boston: Houghton, Mifflin Company. Online unter URL: <http://gutenberg.org/ebooks/10335>.
- WILD, Agnes (1986): Die Persönlichkeitstheorie von Rogers und die Ziele des psychotherapeutischen Handelns. In: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie (Hg.) (1986): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie; S. 61-71. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- WILDE, Mauritius (2009): Respekt. Die Kunst der gegenseitigen Wertschätzung. 1. Aufl. Münster-schwarzach: Vier-Türme-Verlag.
- WILLARD, Christopher (2017): Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche. 1. Aufl. Freiburg: Arbor-Verlag.
- WILLIAMS, Robert (1979): Hegel's Ethics of Recognition. London, Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- WINTER, Felix (2002): Ein Instrument der vielen Möglichkeiten – Leistungsbewertung anhand von Portfolios. In: Winter, F./Groeben, A. von der/Lenzen, D. (Hg.), Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 175.
- WINTERSTEINER, Werner (2011): Von der „Internationalen Verständigung“ zur „Erziehung für eine Kultur des Friedens“. Etappen und Diskurse der Friedenspädagogik seit 1945. In: Schlö-ter, P./Wisotzki, S. (Hg.), Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos; S. 345-381.

- WINTERSTEINER, Werner (2010): Friedenspädagogik als transformative Bildung. In: Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization, 35/3, S. 11-27.
- WINTERSTEINER, Werner/GROBBAUER, Heidi/DIENDORFER, Gertraud/REITMAIR-JUÁREZ, Susanne (2015): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. 2. Aufl. Online unter URL: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf222.pdf> [Stand: 18.08.2017].
- WISSINGER, Jochen (2010): Leitungs- und Führungstheorien. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hg.), Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; S. 203ff.
- WITTENBRUCH, Wilhelm/WERRES, Walter (1991): Innenansichten von Grundschulen. Berichte, Portraits, Untersuchungen zu katholischen Grundschulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- WITTERN, Jens-Olaf/TAUSCH, Anne-Marie (1979): Auswirkung personenzentrierter Gesprächsgruppen auf die Person von Lehrern, ihr Erleben und Verhalten im Unterricht: In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 26, S. 330-340.
- WÜSTEL, Jens-Michael (2017): Traumakinder. Warum der Krieg immer noch in unseren Seelen wirkt. Köln: Lübbe.
- WULF, Christoph et al. (o. J.): Wertschätzung – Leistungsbewertung – Lernatmosphäre. Prozesse der Emotionsregulierung in der Schule [Internetdokument a]. Online verfügbar unter URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/antewi/Excellence_Cluster/index.html [Stand: 07.08.2016].
- WULF, Christoph et al. (o. J.): Wertschätzung – Lernatmosphäre – Leistungsbewertung. Prozesse der Emotionsregulierung im Schulunterricht [Internetdokument b]. Online verfügbar unter URL: <http://www.loef.fu-berlin.de/zentrum/forschung/abgeschlossen/schule/index.html> [Stand: 07.08.2016].
- WULF, Christoph (1981): Selbsterziehung als Aufgabe und Voraussetzung der Erziehung. Zur Darstellung und Kritik des Konzepts der Selbsterziehung in der humanistischen Psychologie. In: Gudjons, H./Reinert, G.-B. (Hg.), Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersönlichkeit. Königstein: Scriptor; S. 232-239.
- WULF, Christoph/ALTHANS, Birgit/BLASCHKE, Gerald/FERRIN, Nino (Hg.) (2011): Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WULF, Christoph/CLEMENS, Iris/BITTNER, Martin/KELLERMANN, Ingrid (2012): Unpacking recognition and esteem in school pedagogics. In: Ethnography and Education 7. London: Routledge; S. 59-75.
- WULF, Christoph/FISCHER-LICHTE, Erika (2010): Gesten. Inszenierung, Aufführung, Praxis. München: Wilhelm Fink Verlag.
- WYDLER, Hans/KOLIP, Petra/ABEL, Thomas (Hg.) (2010): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts. 4. Aufl. Weinheim u. a.: Juventa.
- ZAJONC, Robert B. (1968): Attitudinal effects of mere exposure. In: Journal of Personality and Social Psychology, 9 (Suppl. 2, Pt. 2), pp 1-27.
- ZAPF, Antje/KLAUDER, Denny (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hg.), Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2, S. 157-172.
- ZEIBIG, Daniela (Hg.) (2017): Achtsamkeit und Empathie. Die Wissenschaft der Wertschätzung. Reihe: Spektrum der Wissenschaft kompakt, 1/2017. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft.
- ZEINZ, Horst/SCHUEUNPFLUG, Annette (2010): Selbstbewusstsein und Lernerfolg. Zur Bedeutung von Wertschätzung und Individualisierung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und schulischer Leistung. In: Zschr. Pädagogik, Heft 10/2010. Weinheim u. a.: Beltz.
- ZICK, Andreas (2004): Soziale Einstellungen. In: Sommer, G./Fuchs, A. (Hg.), Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim u. a.: Beltz; S. 129-142.
- ZICK, Andreas/KÜPPER, Renate/KRAUSE, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer. Bonn: Dietz-Verlag.

- ZICK, Andreas/KÜPPER, Renate (2015): Wut, Verachtung Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer und Dietmar Moltzahn. Bonn: Dietz-Verlag.
- ZIEGENSPECK, Jörg (1973): Zensur und Zeugnis in der Schule. Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen. Hannover u. a.: Schroedel Verlag.
- ZIERER, Klaus (2015): Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning. 2. überarb. Aufl. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- ZIERER, Klaus (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. 1. Aufl. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- ZIMMERMANN, Michael/SPITZ, Christof/SCHMIDT, Stefan (Hg.) (2013): Achtsamkeit. Ein buddhistisches Konzept erobert die Wissenschaft. 2. Aufl. Bern: Huber.
- ZINNECKER, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. 1. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz.
- ZINNECKER, Jürgen/GEISLER, Wolfgang (1973): Der heimliche Lehrplan. Was wirklich gelernt wird. In: Betrifft Erziehung, Nr.5, 1973, S. 16-40.
- ZIRFAS, Jörg (2015): Zur Ethnographie des pädagogischen Takts. In: Burghardt, D./Krininger, D./Seichter, S. (Hg.), Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn: Schöningh; S. 25-42.
- ZOPFI, Stephan (2016): Bewegte Schule! Spiele und Übungen für die 1./2. Klasse. Ders. (2015): Spiele und Übungen für die 3./4. Klasse. Bewegung, Entspannung und Konzentration in den Unterricht integrieren. München: Auer.
- ZUFFELLATO, Andrea/KRESZMEIER, Astrid H. (2012): Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. Augsburg: ZIEL-Verlag.



Margret Dörr (Hrsg.)
Nähe und Distanz
Ein Spannungsfeld
pädagogischer Professionalität
4. Aufl. 2019, 250 Seiten, broschiert
ISBN: 978-3-7799-6025-6
Auch als **E-BOOK** erhältlich

»Nähe und Distanz« zu vermitteln ist eine unausweichliche Aufgabe in sozialen und pädagogischen Feldern professionellen Handelns. Unvermeidlich stellt sie vor die Herausforderung, einerseits formale Berufsrollen kompetent auszufüllen, andererseits sich zugleich auf persönliche, emotional geprägte und nur begrenzt steuerbare Beziehungen einzulassen. Umgang mit Ungewissheit wird hier zur zentralen Aufgabe professionellen Handelns. Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik, aber auch die Schulpädagogik haben dafür unterschiedliche Konzepte professioneller Bewältigung entwickelt. Das Buch entfaltet einen facettenreichen Dialog dieser Teildisziplinen. Es führt so in systematische Grundfragen pädagogischen Handelns ein.