

Tellisch, Christin; Lang, Alexander C.
**Pädagogische Beziehung und Digitalisierung. Zur Gestaltung von
Lehrer-Schüler-Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen**

Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 161 S.



Quellenangabe/ Reference:

Tellisch, Christin; Lang, Alexander C.: Pädagogische Beziehung und Digitalisierung. Zur Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, 161 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-317585 - DOI: 10.25656/01:31758; 10.3224/84743052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-317585>

<https://doi.org/10.25656/01:31758>

Nutzungsbedingungen

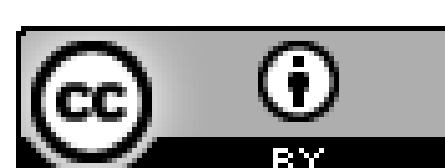
Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

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/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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

Christin Tellisch
Alexander C. Lang

Pädagogische Beziehung und Digitalisierung

Zur Gestaltung von Lehrer-Schüler-
Beziehungen in digital unterstützten
Bildungsprozessen



Verlag Barbara Budrich

Christin Tellisch • Alexander C. Lang

Pädagogische Beziehung und Digitalisierung

Christin Tellisch
Alexander C. Lang

Pädagogische Beziehung und Digitalisierung

**Zur Gestaltung von Lehrer-Schüler-Beziehungen
in digital unterstützten Bildungsprozessen**

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist beim Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung
und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderun-
gen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls
der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht
unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich
nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung
einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein
beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen
Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Marken-
rechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84743052>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.
Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3052-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1984-6 (PDF)
DOI 10.3224/84743052

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: istockphoto.com
Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis.....	8
1 Pädagogische Beziehungen in der Schule: Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven	9
1.1 Einbettung in den medienpädagogischen Diskurs.....	10
1.2 Aufbau.....	12
2 Pädagogische Beziehungsgestaltung vor dem Hintergrund der Menschenrechtserklärung und der Kinderrechtskonvention	14
3 Beobachtungsergebnisse zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung in digital unterstützten Bildungsprozessen in der Schule.....	41
3.1 Methodisches Vorgehen	41
3.2 Einblick in Häufigkeiten und mögliche Tendenzen der Qualität pädagogischer Beziehungen mit ausgewählten Parametern.....	52
4 Beobachtungsergebnisse zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung in digital unterstützten Bildungsprozessen	85
4.1 Qualitative Ergebnisauswertung mit Blick auf die Unterrichtsform	86
4.2 Qualitative Ergebnisauswertung mit Blick auf digital verwendete Materialien	97
4.3 Qualitative Ergebnisauswertung der Interaktionsqualitäten.....	105
4.3.1 Ergebnisauswertung mit Blick auf eine anerkennende Interaktionsqualität.....	105
4.3.2 Ergebnisauswertung mit Blick auf die verletzende Interaktionsqualität	114
4.3.3 Ergebnisauswertung mit Blick auf eine ambivalente Interaktionsqualität.....	131
4.4 Ausblick ausgehend von den qualitativen Studienergebnissen	137
5 Leitlinien zur Gestaltung einer anerkennenden pädagogischen Beziehung in digital gestalteten Lernumgebungen in der Schule	139
Literatur.....	144

Anhang	154
Anhang A: Kontextualisierungsbogen und Informationen zur Stichprobe der Interviews.....	155
Anhang B: Strukturblatt der Beobachtungsstudie	158
Anhang C: Memo nach jeder Beobachtung – Beispiel	159
Anhang D: Memo Schulreflexion – Beispiel.....	160
Anhang E: Übersicht der Recherche und Verwendung der Videoportale	161

Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1	Codewolke – Aussagen der Leitfadeninterviews	21
Abbildung 2	Beobachtungsbogen der Studie PaedBez	46
Abbildung 3	Überblick über das Forschungsdatenmaterial.....	51

Grafiken / Diagramme

Diagramm 1	Interaktionsqualität.....	53
Diagramm 2	Summierte Interaktionsqualität	54
Diagramm 3	Häufigkeiten in der Schulform.....	55
Diagramm 4	Interaktionsqualität und Schulform.....	56
Diagramm 5	Häufigkeiten in der Klassenstufe.....	58
Diagramm 6	Interaktionsqualität und Klassenstufe.....	59
Diagramm 7	Häufigkeiten im Unterrichtsfach.....	61
Diagramm 8.1	Interaktionsqualität und Unterrichtsfach (PaedBez)	62
Diagramm 8.2	Interaktionsqualität und Unterrichtsfach (INTAKT).....	63
Diagramm 9	Häufigkeiten in der Gruppengröße.....	64
Diagramm 10	Interaktionsqualität und Gruppengröße.....	65
Diagramm 11	Häufigkeiten im Wochentag.....	66
Diagramm 12	Interaktionsqualität und Wochentag	67
Diagramm 13	Häufigkeiten in der Unterrichtszeit.....	67
Diagramm 14	Interaktionsqualität und Unterrichtszeit.....	68
Diagramm 15	Häufigkeiten in der Sitzordnung.....	69
Diagramm 16	Interaktionsqualität und Sitzform.....	70
Diagramm 17	Häufigkeiten in der Unterrichtsform	72
Diagramm 18	Interaktionsqualität und Unterrichtsform	73
Diagramm 19	Häufigkeiten digitaler Medien in der Lernumgebung.....	74
Diagramm 20	Interaktionsqualität und digitale Lernumgebung.....	75
Diagramm 21	Häufigkeiten bei den Adressat:innen.....	76
Diagramm 22	Interaktionsqualität und Adressat:innen.....	77
Diagramm 23	Interaktionsqualität und Geschlecht.....	78
Diagramm 24	Häufigkeiten im situativen Kontext	79
Diagramm 25	Interaktionsqualität und situativer Anlass.....	81

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Empirische Umsetzung des PaedBez-Projekts	45
Tabelle 2	Kategoriensystem der qualitativen Unterrichtsbeobachtungen.....	48
Tabelle 3	Variablen der Beobachtungsstudie	48
Tabelle 4	Beispiel für Kodierregel, Ankerbeispiel, Definition	49

1 Pädagogische Beziehungen in der Schule: Aktuelle Herausforderungen und Perspektiven

Die Schule befindet sich im Wandel. Positive Entwicklungstrends wie inklusive Bildung, Digitalisierung des Lernens, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sprachbildung und fächerübergreifendes Lernen prägen den Schulalltag genauso wie der Fachkräftemangel, Unterrichtsausfall, hohe Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, Kompetenzentwicklungsrückstände und die Forderung nach mehr Chancengleichheit (Binder et al., 2020; Dinkelaker et al., 2021; Proske et al., 2023; SWK, 2023). Inmitten dieser Herausforderungen liegt die zentrale Aufgabe der Schule darin, jungen Menschen einen Ort des Lernens und Lebens zu bieten, der ihre Entwicklung zu mündigen sowie verantwortungsvollen Bürger:innen unterstützt.

Ein zentraler Schlüssel für das Gelingen dieser Aufgabe liegt in der Gestaltung aner kennender pädagogischer Beziehungen. Diese Beziehungen zeichnen sich durch gegenseitige Zugewandtheit, Offenheit, Vertrauen, Respekt und eine wertschätzende Kommunikationskultur aus (Lang & Tellisch, 2021; Prengel, 2019d). Sie ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, sich wahrgenommen und anerkannt zu fühlen; und geben ihnen die Möglichkeit, ihre Potenziale zu entfalten.

Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass pädagogische Beziehungen in der Schule immer auch ein Zeichen von Differenz, Generationenverhältnis und Asymmetrie sind (Kuch, 2011; Siemoneit, 2021; Thiersch & Wolf, 2021). Lehrkräfte haben aufgrund ihrer Position die Möglichkeit, Lernformen und -methoden festzulegen sowie Noten zu vergeben. Noten können Lernende stigmatisieren, unter Druck setzen und hierarchisches Denken stärken (Prengel, 2019d, S. 90ff.; Tellisch, 2016). Es ist daher wichtig, mehr über den Alltag in der Schule und das Erleben des Miteinanders zu erfahren, um Möglichkeiten der Gestaltung pädagogischer Beziehungen aufzuzeigen.

Das vorliegende Buch möchte mit einer empirischen Beobachtungsstudie dazu einen Beitrag leisten sowie damit den Blick auf die jungen Menschen mit ihrem Recht auf Anerkennung und Partizipation in der Schule schärfen. Wir betrachten spezifische Szenen aus dem komplexen Schulalltag und untersuchen sie. Auf diese Weise werden mögliche Gelingensbedingungen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen herausgearbeitet. Die vorliegende Untersuchung impliziert keine Wirkungsforschung.

Eine Beobachtungsstudie über die pädagogischen Beziehungen, bei der Dritte direkt im Unterricht Daten erheben, sollte kritisch reflektiert werden. So können beispielsweise Einflussfaktoren wie die soziale Erwünschtheit oder Tabuisierungen beachtet werden (Hammersley & Atkinson, 2007). Es kann fest-

gestellt werden, dass die Beobachtenden im Rahmen der vorliegenden Studie eine große Bandbreite an Feldvignetten erheben konnten, die den schulischen Alltag hinsichtlich der Gestaltung der Lehrer:in-Schüler:in-Interaktion zeichnen. Eine fundierte Forschungssupervision sowie eine angemessene Vorbereitung und Reflexion beim Betreten des Feldes im Rahmen dieser ethnografischen Forschung sind zwei Qualitätsmerkmale, um die Ergebnisse weniger stark unter den genannten Auswirkungen der Begegnung von Wissenschaft und Praxis beeinflussen zu lassen. Gänzlich ausschließen lässt sich dies jedoch nicht.

1.1 Einbettung in den medienpädagogischen Diskurs

Die zunehmende Digitalisierung stellt sowohl Chancen als auch Herausforderungen für die Schulbildung dar (Eichenberg & Auersperg, 2018). Medienpädagogik als interdisziplinäres Forschungs- und Handlungsfeld setzt sich u. a. mit der Rolle von Medien im Bildungsprozess auseinander und analysiert die Bedingungen, unter denen digitale Medien zur Förderung von Lernprozessen eingesetzt werden können.

Da in der vorliegenden Studie *PaedBez* (2024) speziell der Unterricht mit digitalen Medien beobachtet wurde, wird im Folgenden ein kurzer Abriss zum Forschungsstand der Medienpädagogik gegeben, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und auf ausgewählten Aspekten der weiteren Untersuchung der Studie *PaedBez* (2024) beruht.

Die Digitalisierung ist das technologische Fundament der mediatisierten Gesellschaft. Konvergente und entgrenzte Medienangebote bieten ein umfassendes Spektrum kommunikativer, interaktiver und produktiver Tätigkeiten für subjektives Medienhandeln (Fehr, 2020). Der Erwerb von Wissen und Kompetenzen ist ein mediengebundener und -gestützter individueller Prozess (Wollersheim et al., 2021). Der aktuelle Forschungsstand zum Thema und Begriff Medienkompetenz¹ zeigt eine Verschiebung von der Konzeptspezifikation² hin zur Vermittlung und Messung³ von Medienkompetenz. In der Forschungslandschaft herrscht allgemeiner Konsens, dass Medienkompetenzen dann entwickelt werden können, wenn Lernende eigenständig mit Medien agieren. So beschreibt Baacke (2007), dass Mediennutzende fähig sein sollten, „die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung [...] handhaben zu können“ (S. 98), worunter

1 Für einen Überblick siehe bspw. Dogruel (2021), Festl (2020), Hargittai (2005), Riesmeyer (2014), Riesmeyer et al. (2016), Talib (2018), Trültzsch-Wijnen (2020), Wollersheim et al. (2021).

2 Insbesondere Dimensionalisierung – vgl. bspw. Baacke (2007) oder Gapski (2001).

3 Vgl. z. B. Gapski (2001), Hargittai (2005), Herzig & Grafe (2009), Hoffmann et al. (2017), Marci-Boehncke & Rath (2013), Rubach & Lazarides (2019), Treumann et al. (2002, 2007), Wahl et al. (2014).

auch die Fähigkeit gemeint ist, Digitalmedien bedienen zu können (S. 99). Um Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, ist die aktive und eigenständige Nutzung von Medien wesentlich. Dem stimmt Aufenanger zu, denn Kinder und Jugendliche müssen erst erlernen, „Medien richtig bedienen [zu] können und ihre Funktionsweise verstehen“ (Aufenanger, 2011, S. 3), denn es gilt, „Medien nicht nur zu konsumieren, sondern sie zu handhaben und selbst aktiv gestalten zu können“ (Aufenanger, 2003, S. 148).

In der Forschung werden verschiedene Zweige der Medienpädagogik bedient, die in einem Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsprojekt *PaedBez* (2024) gebracht werden können. So wird beispielsweise die digitale Infrastruktur in der Schule für die Gestaltung digitaler Lernumgebungen untersucht (Herzig, 2022; Ternès von Hattburg & Schäfer, 2020; Wohlfart & Wagner, 2022). Eine adäquate digitale Ausstattung ist die Voraussetzung dafür, dass Studien wie die vorliegende realisiert werden können.

Medienkompetenz und die entsprechende Lehrkräftebildung im Bereich der Medienbildung sind weitere zentrale Themen in der Forschung (Büsch, 2017; Führer, 2021; Kommer, 2010; Seufert & Scheffler, 2017). Lehrkräfte müssen entsprechende Haltungen und Kompetenzen in der Gestaltung digitaler Lernumgebungen entwickeln und kontinuierlich fördern, damit Lernende alters- und niveauangemessene digitale Kompetenzen entwickeln, Chancen und Herausforderungen kennen und das Lernen mit digitalen Medien erlernen können. Die Nutzung digitaler Medien kann sich positiv auf Lernprozesse von Schüler:innen auswirken (Hillmayr et al., 2017), wenngleich der bloße Einsatz nicht zwingend zu Lernerfolgen führt (Baker et al., 2018). Als Gelingensbedingungen werden nebst des medienpädagogischen Professionswissens (Petko, 2020) u. a. kognitive und motivationale Voraussetzungen von Lehrkräften gefordert (Backfisch et al., 2021, S. 73). Auch in der vorliegenden Studie wird erkenntlich, wie Lehrkräfte ihre Kompetenzen in der Gestaltung von Lernprozessen entwickeln und anwenden, aber auch, dass analoge Prozesse manchmal mit digitalen Medien gestaltet werden, ohne dass ein klarer Mehrwert erkennbar ist.

Mediensozialisation untersucht die Nutzung von Medien durch Heranwachsende in ihrer Freizeit und stellt dabei teilweise Schnittmengen und teilweise Gegensätze zur Anwendung digitaler Medien im Bildungskontext fest (Aufenanger, 2022; Hoffmann et al., 2017). Obwohl dieser Forschungszweig keine direkte Verbindung zur vorliegenden Beobachtungsstudie aufweist, wird an wenigen Stellen deutlich, dass Heranwachsende oft einen unkomplizierten, bisweilen auch naiven Blick auf die Anwendung digitaler Medien in Schule und Freizeit haben, was auch Herausforderungen entstehen lassen kann, aber ebenso neue Wege und kreative Auseinandersetzungen ermöglicht.

In den letzten Jahren wurde der Bereich Medienethik und Datenschutz in der Forschung und Praxis eingehender thematisiert. Die Bedeutung beider Bereiche wurde herausgearbeitet, um ethische und rechtliche Rahmenbedingungen für

den Einsatz digitaler Medien in Bildungskontexten zu schaffen und den Schutz der Privatsphäre der Lernenden zu gewährleisten (Berndt et al., 2022; Köberer, 2022; Thies, 2023).

Den umfangreichen medienpädagogischen Diskurs aufzuarbeiten, kann im Rahmen dieser Publikation nicht geschehen. Dennoch ist es wichtig, die theoretischen Grundlagen und aktuellen Diskurse der Medienpädagogik zu berücksichtigen, da sie neben weiteren, in dieser Ausarbeitung nach darzulegenden Hintergründen, einen theoretischen Rahmen bieten, um die empirischen Befunde der Studie zu interpretieren und einzuordnen. Medienpädagogische Erkenntnisse können dabei unterstützen, die Herausforderungen und Potenziale der Digitalisierung im Bildungswesen besser zu verstehen, und bieten zusätzliche Perspektiven für die Weiterentwicklung von pädagogischen Beziehungen in digitalen Lernumgebungen. Durch die Einbettung der Studienergebnisse in den (medien) pädagogischen Diskurs wird sichergestellt, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht isoliert betrachtet, sondern in einen größeren wissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden. Dies trägt dazu bei, fundierte und praxisrelevante Empfehlungen für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen abzuleiten.

1.2 Aufbau

Im ersten Teil dieser Publikation wird ein Einblick in theoretische Diskurse zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule ermöglicht. Dieser Einblick bildet die Basis, auf der im weiteren Verlauf die Studienergebnisse erklärt und diskutiert werden. Zudem wird nach Verbindungen zwischen der Gestaltung der pädagogischen Beziehung und der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEM)* sowie der *Kinderrechtskonvention (KRK)* gefragt. Im folgenden Kapitel werden die Beobachtungsergebnisse der Studie vorgestellt und interpretiert. Dabei wird zunächst ein Einblick in Häufigkeiten und mögliche Tendenzen der Qualität pädagogischer Beziehungen mit ausgewählten Parametern (z. B. Schulfach und Interaktionsqualität) ermöglicht. Es folgen drei qualitative Ergebnisauswertungen: Diese fokussieren die pädagogische Beziehungsgestaltung im Hinblick auf die Unterrichtsform, die Verwendung digitaler Materialien und die verschiedenen Formen an anerkennenden, verletzenden und ambivalenten Interaktionsqualitäten. Das Buch schließt mit der Ableitung von Leitlinien zur Gestaltung anerkennender pädagogischer Beziehungen in digital gestalteten Lernumgebungen in der Schule aus den vorliegenden Studienergebnissen ab.

Diese Studie wurde im Rahmen des Forschungsprojekts *PaedBez* (2024) der *Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin* unter der Leitung von Prof. Dr. Christin Tellisch und der *Filmuniversität Babelsberg KONRAD Wolf* unter der Leitung von Prof. Dr. Daniela Schlütz von 2020 bis 2024 durchgeführt. Die Beob-

achtungsstudie ist ein Teilprojekt der umfassenden Studie mit dem Titel *Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen*, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Wir danken allen Lehrkräften und Schulleitungen für ihre Teilnahme und Unterstützung an unserem Forschungsprojekt. Ohne die Bereitschaft der Schulen, ihre Türen für die Wissenschaft zu öffnen, wäre es uns nicht möglich, wichtige Erkenntnisse über pädagogische Beziehungen zu gewinnen. Nur durch die enge Zusammenarbeit von Forschenden und pädagogisch tätigen Personen können wir Theorien entwickeln und praktische Handlungsempfehlungen ableiten, welche die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden verbessern können. Die Tatsache, dass Schulen uns trotz der Vielzahl täglicher Herausforderungen diese Möglichkeit bieten, verdient unseren größten Respekt und unsere Anerkennung. Ihr Engagement ist ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Bildung und Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen.

2 Pädagogische Beziehungsgestaltung vor dem Hintergrund der Menschenrechtserklärung und der Kinderrechtskonvention

Die vorliegende Studie unterstreicht die Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen in Schulen für die positive Entwicklung von Heranwachsenden. Die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen hängen entscheidend davon ab, ob sie wertschätzende und responsive pädagogische Praktiken erfahren oder verletzenden und destruktiven Verhaltensweisen seitens der Lehrkräfte ausgesetzt sind. Diese unterschiedlichen Erfahrungen prägen ihr Erleben von Schule maßgeblich – im ersten Fall werden die Menschen- und Kinderrechte weitestgehend berücksichtigt und entsprechend gehandelt, im zweiten Fall eher weniger. Im pädagogischen Alltag lassen sich unzählige Nuancen von Wertschätzung, Responsivität, Verletzung und Destruktion sowie neutralen Interaktionsweisen feststellen, die täglich und stündlich von den pädagogischen Akteur:innen gestaltet werden. Es ist wichtig zu erkennen, dass pädagogisches Handeln nicht eindeutig ist, sondern von ambivalenter Natur und nicht als linear oder statisch angesehen werden kann.

Diskussionen zur Ethik pädagogischen Handelns haben in den letzten Jahren zu Entwicklungen geführt, die erste Richtlinien festhalten und Reflexionen anregen (Berndt et al., 2022; Beutler & Horster, 1996; Kergel, 2021; Prengel, 2020). Ein Beispiel hierfür sind die *Reckahner Reflexionen*⁴, die wichtige Eckpunkte markieren, was wertschätzende Beziehungen in pädagogischen Situationen ausmachen (Prengel, 2019a; Prengel et al., 2017; Prengel & Piezunka, 2021). Das Umsetzen der Menschen- und Kinderrechte in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule impliziert eine partizipative, tolerante und offene

4 Die *Reckahner Reflexionen* haben zum Ziel, pädagogische Beziehungen auf eine anerkennende Art und Weise zu gestalten. Ihr Kern besteht aus einer freiwilligen Selbstverpflichtung, die in Form von zehn Leitlinien ethische Richtlinien für den Alltag in schulischen, früh- und sozialpädagogischen Kontexten bereitstellt. Dabei dienen Kinder- und Menschenrechte als grundlegender ethischer Rahmen. Die *Reckahner Reflexionen* richten sich an alle Pädagog:innen, unabhängig in welcher Bildungsstufe, Institution, Ausrichtung oder Konzeption sie agieren. Das Hauptziel besteht darin, die Förderung von Anerkennung und die Reduktion von schädlichem Verhalten in schulischen und außerschulischen Arbeitsumgebungen zu unterstützen. Die *Reckahner Reflexionen* sind das Ergebnis eines fünfjährigen, internationalen und interdisziplinären Dialogs über ethische Aspekte in pädagogischen Beziehungen. In diesen Diskussionen waren Fachleute aus verschiedenen Bereichen wie Praxis, Leitung, Wissenschaft, Bildungspolitik und Stiftungen beteiligt (Prengel et al., 2017). Aus diesem Expertenkreis sind diverse Publikationen hervorgegangen, u. a. die *INTAKT*-Studie (INTAKT, 2021; Prengel et al., 2016).

Lernatmosphäre (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020; Schwarz, 2013; Winklhofer, 2014). Demokratische und partizipative Lernumgebungen sind demzufolge ein Teil wertschätzender pädagogischer Beziehungsgestaltung.

Im nächsten Abschnitt wird anhand ausgewählter Definitionen der Begriff der pädagogischen Beziehung diskutiert. Diese Auswahl erfolgt entsprechend der Aktualität, des situativen Kontextes der Schule und des Bezugsrahmens eines anerkennungstheoretisch fundierten Diskurses. Die Definitionen werden erörtert und es wird eine für die Studie sinnhafte Variante vorgestellt, welche die Perspektive auf die Menschen- und Kinderrechte eröffnet und in Ansätzen weiterentwickelt. Des Weiteren werden ausgewählte Menschen- und Kinderrechte aufgegriffen, die für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen von Bedeutung sind. Diese werden in den Kontext der pädagogischen Beziehungsgestaltung in der Schule gestellt, um zentrale Artikel der Menschen- und Kinderrechte bei der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen und das Bewusstsein dafür zu schärfen. Anschließend werden ausgewählte Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Diskurse von Rudolf (2014), Winklhofer (2014), Abs (2014), Heinzel (2014), Prenzel (2019c) und Kalicki (2014) herangezogen,⁵ um die dargelegten Menschen- und Kinderrechte im Kontext der pädagogischen Beziehungsgestaltung zu diskutieren, zu unterstützen oder zu hinterfragen. Abschließend werden weitere Forschungsperspektiven skizziert.

Die vorliegende Studie verfolgt einen menschen- und kinderrechtsspezifischen Ansatz in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule. Dabei wird selbstverständlich anerkannt, dass auch andere Zugänge von Bedeutung und Interesse sind. Dazu gehören anerkennungstheoretische Zugänge⁶ sowie Ansätze aus der kritischen Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie und den Kommunikationswissenschaften (Klafki, 1970, 2007; Kowalski, 2020; Krautz & Schieren, 2013; Looser, 2011; Schindler et al., 2019; Tillack et al., 2014; Volmer, 2019). Auch wenn sich die vorliegende Studie weniger stark auf diese stützt, werden sie an dieser Stelle würdigend genannt.

5 Die Auswahl der Autor:innen geht auf die Werksreihe *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* Band 1 und 2 von Prenzel und Winklhofer (2014b, 2014a) zurück, in der bereits vielfältige Ansätze diskutiert werden, die im Kontext der vorliegenden Studie aufgegriffen und weiterentwickelt werden sollen.

6 Siehe bspw. den anerkennungstheoretischen Zugang von Balzer (2014, 2019), Kowalski (2016, 2020) oder Ricken et al. (2023).

Definitionen der pädagogischen Beziehung unter Einbezug empirisch erhobener Daten aus einer Teilstudie des Forschungsprojekts PaedBez

Nach den oben genannten Kriterien können Definitionen der pädagogischen Beziehung von Abs (2014), Kühn (2018), Paudel (2019), Prenzel (2019d, 2019c, 2019b, 2022) und Ziemer (2019) gefunden und an dieser Stelle diskutiert werden. Die Definitionen werden unter Berücksichtigung verschiedener Zielsetzungen der jeweiligen Autor:innen vorgestellt.

Abs (2014) fokussiert das Qualitätsmonitoring im Bereich der Umsetzung der Kinderrechte, während Kühn (2018) den Begriff im Kontext eines sinnvollen Umgangs mit schwierigen Verhaltensweisen von Kindern in der Schule verwendet. Paudel (2019) betrachtet die pädagogische Beziehung aus einer logopädischen Perspektive, wohingegen Prenzel (2019d, 2019c, 2019b, 2022) vielfältige Begriffsdefinitionen im Kontext generationaler Überlegungen, interaktionistischer, demokratischer und inklusiver Schulgestaltung durchführt. Auch bei Ziemer (2019) werden die beiden letztgenannten Perspektiven berührt.

Allgemein wird unter der pädagogischen Beziehung eine *Arbeitsbeziehung* (Paudel, 2019, S. 153) zwischen Pädagog:innen und Heranwachsenden verstanden (Prenzel, 2019d, S. 21). Mit dem Begriff der *Arbeit* wird darauf hingewiesen, dass diese Beziehungen weder familiärer noch freundschaftlicher Natur sind. Sie entstehen vielmehr, weil Heranwachsende aufgrund der Schulpflicht auf Pädagog:innen treffen, die im Rahmen ihres Berufes die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen entsprechend der Perspektive der Fächer und allgemeiner Kompetenzen weiterentwickeln. In diesem Zusammenhang könnte der Begriff der *Arbeit* aus Erwachsenenperspektive Sinn ergeben, jedoch könnte er Kinder irritieren, da sie die schulische Bildung als Arbeit möglicherweise untypisch empfinden. Daher wird in dieser Studie von einer *professionellen Beziehung* gesprochen, um zu unterstreichen, dass sowohl seitens der Pädagog:innen als auch seitens der Heranwachsenden bestimmte Kompetenzen erforderlich sind, um eine solch professionelle Beziehung in der Institution Schule zu gestalten (Kühn, 2018, S. 27).

Die pädagogische Beziehung, insbesondere die professionelle pädagogische Beziehung, kann per se nicht existieren, da die Gestaltung von Beziehungen stets vielfältig, ambivalent, kontext- und situationsabhängig ist. Kühn diskutiert, dass „mit dem Erziehungsauftrag der Schule [...] die Verantwortung [einhergeht], die vorhergehende Erziehung im Elternhaus auftragsbezogen zu erweitern. Dies geschieht durch eine bewusst machende, annehmende, stärkende, korrigierende, zeitlich begrenzte Begleitung und Unterstützung von Schülern“ (Kühn, 2018, S. 44).

Die aufgezählten Beschreibungen der Beziehung lassen sich auch kritisch betrachten. Während bei *annehmend* und *stärkend* weniger Diskussionsbedarf besteht, könnte *korrigierend* anders wahrgenommen werden. Korrigieren impli-

ziert den Ansatz des Falschen. Angesichts der Vielgestaltigkeit von Leben, Verhalten und Beziehung gibt es unterschiedliche Werte und Normen, an denen sich Menschen orientieren. Diese können sich verändern oder entwickeln, daher könnte der Begriff *korrigieren* weniger angemessen sein. Anders ist es, wenn der Begriff auf gemeinsam entwickelte Regeln in einer Lerngruppe bezogen wird. Wenn diese Regeln nicht eingehalten werden, könnte eine korrigierende Intervention durch andere Lernende oder Pädagog:innen positiv wirken und die individuelle Entwicklung fördern. Kühn weist zudem darauf hin, dass die Beziehung *bewusst machend* gestaltet sein soll, was den reflexiven Charakter der pädagogischen Beziehung unterstreicht. Die *zeitliche Begrenztheit* der pädagogischen Begleitung ergibt sich einerseits durch die Dauer des Schulbesuchs, der altersbedingt begrenzt ist, andererseits durch die Zeiträumen, in denen einzelne Pädagog:innen mit den Heranwachsenden arbeiten. In Grundschulen unterrichtet die Klassenleitung häufig viele Fächer, was eine kontinuierliche Beziehungsgestaltung ermöglicht. In weiterführenden Schulen hingegen wird dem Fachlehrerprinzip gefolgt, was eine kontinuierliche Beziehungsgestaltung erschwert. Insofern ist Kühns Charakteristikum der zeitlichen Begrenztheit der pädagogischen Beziehung in zwei Perspektiven stimmig, während die letzte die Diskussion erfordert, denn es stellt sich die Frage, ob ein höherer Zeitumfang zu einer verbesserten Beziehungsqualität zwischen Pädagog:innen und Heranwachsenden führen könnte.

Aus interaktionistischer Perspektive sind pädagogische Beziehungen durch Interaktionsszenen geprägt (Kühn, 2018). Pädagog:innen und Heranwachsende kommunizieren in der Schule verbal und nonverbal, um zu lehren, zu lernen, einander kennenzulernen, sich zu erkundigen oder zu planen. Zumal jede Interaktionsszene von vielen Faktoren abhängt, muss die pädagogische Beziehung als perspektivoffen, multidimensional und ambivalent angesehen werden. Dies eröffnet Chancen für vielfältige Entwicklungen, bringt aber auch Herausforderungen hinsichtlich Unwägbarkeiten, Unsicherheiten und schwierigen kontextuellen Bedingungen mit sich. Ziemer bestätigt dies, wenn sie davon spricht, dass

„die Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen [...] eine besondere Form der Kooperation [darstellt]. Dem arbeitsteiligen Moment der Kooperation folgend gestalten beide Seiten die Beziehung. Dabei kommt der Lehrperson die Verantwortung zu, Bedingungen für Lernen und Entwicklung zu schaffen. Und dennoch ist Lernen nicht einseitig auf die Seite der Schüler:innen zu verlagern. Beziehung heißt immer auch, sich auf den anderen einzulassen, Beziehung schafft Interaktion, meint Gegenseitigkeit und Verlässlichkeit. Lehrpersonen und Schüler:innen sind dabei Lernende. Beziehung und Beziehungsgestaltung findet immer in bestimmten Kontexten statt, hier im Spezialfall des Didaktischen.“ (Ziemer, 2019, S. 22)

Pädagogische Beziehungen werden auch im Kontext generationaler Überlegungen definiert. Prenzel (2019d) versteht sie als „Beziehungen im Generationenverhältnis, in dem die Angehörigen der älteren Generation den Angehörigen der jüngeren Generation Bildung vermitteln“ (S. 61). Dass Heranwachsende und Erwachsene in der Schule aufeinandertreffen und gemeinsam Bildung und Lebenszeit gestalten, ist unstrittig. Der Definitionsansatz von Prenzel (2019d, S. 61) betont eine unidirektionale Bildungsvermittlung, die in Zeiten digitaler Lernumgebungen und partizipativer Strukturen neu gewichtet werden kann.

Beziehungsgestaltung im Kontext des demokratischen Ansatzes definiert Ziemen (2019, S. 21) folgendermaßen: Das Ziel von Unterricht ist die umfassende Unterstützung des Lernens und die Entwicklung der Schüler:innen. Dabei betont er die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden, nämlich jener professionellen pädagogischen Beziehung, die stets auf den Grundsätzen der Demokratie, Humanität, gegenseitiger Achtung und Wertschätzung basiert. Auch Prenzel (2019c, S. 15) unterstreicht die zentrale Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die demokratische Erziehung. Sie führt an, dass

„pädagogische Beziehungen [...] für die Frage nach dem Aufwachsen in der Demokratie eine zentrale Rolle [spielen]. Demokratie hat nicht nur rechtliche, materielle oder strukturelle, sondern auch persönliche Dimensionen, denn die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit. Dass auch in gesellschaftlichen Hierarchien angesiedelte Beziehungen Anerkennungsbeziehungen sein sollen, ist darum eine gesellschaftliche und persönliche Gestaltungsaufgabe. Wenn pädagogische Interaktionen dem Interesse und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen dienen, entsprechen sie einer kinderrechtlichen Orientierung.“ (Prenzel, 2019d, S. 15)

Die Bedeutung pädagogischer Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog:innen und Heranwachsenden in der Schule für die Entwicklung einer demokratischen Einstellung und Haltung junger Menschen wird in diesen beiden Definitionen von Ziemen (2019) und Prenzel (2019d) herausgearbeitet. Die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, aktiv an der Gestaltung einer Demokratie teilzuhaben, wird gefördert, wenn sie in einer Umgebung aufwachsen, die Selbstachtung, gegenseitigen Respekt und die Anerkennung individueller Freiheiten forciert. Pädagogisch tätige Personen brauchen dafür ein entsprechendes Bewusstsein. Gleichzeitig schafft diese Definition pädagogischer Beziehung eine Verbindung zu den Kinderrechten, die durch Abs' (2014) Begriffsbestimmung weiter gestärkt wird. Er stellt fest, dass sich

„die Kinderrechtskonvention [...] einerseits auf Aspekte formaler Bildung und andererseits auf informelles Lernen durch soziale Interaktion [bezieht]. Beide Aspekte sind für pädagogische Beziehungen relevant. Formales Lernen über die Menschenrechte und ihre Bedeutung in der Gesellschaft [...] bildet die Wissensbasis, um Rechtsverletzungen erkennen und thematisieren zu können. Informelles Lernen bezieht sich auf die Sozialisation in pädagogischen Beziehungen, die kinderrechtlichen Ansprüchen gerecht werden. Insbesondere werden die beziehungsrelevanten Aspekte der Nicht-Diskriminierung [...], des Rechtes auf ein gewaltfreies Umfeld [...] und des Rechtes zur Beteiligung [...] erwähnt“ (Abs, 2014, S. 64f.).

Damit fokussiert Abs (2014) in seiner Definition bereits ausgewählte Kinderrechte, worauf im nachfolgenden Teilkapitel noch genauer eingegangen wird. Aus der Begriffsbestimmung wird erkenntlich, dass Abs eine gewisse ethische Basis in der Kinderrechtskonvention sieht, die Maßstäbe für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen in Schule setzt. Dem stimmt auch Prenzel (2019c) zu, wenn sie feststellt, dass „auf der Beziehungsebene [...] eine menschenrechtliche Orientierung den Wunsch nach angemessenen Formen solidarisch praktizierter gleicher Freiheiten im professionell geprägten Generationenverhältnis mit sich [bringt]“ (S. 74).

Die Kinder- und Menschenrechte stehen in einem engen Verhältnis zueinander. In den Menschen- und Kinderrechten sowie insbesondere in der Behindertenrechtskonvention wurde das Ziel einer inklusiven Beschulung aller Heranwachsenden festgelegt. Prenzel (2022) erläutert dies auch in einer weiterführenden Erklärung:

„In den pädagogischen Beziehungen wird im Einklang mit der inklusiven Schul- bzw. Einrichtungsordnung eine anerkennende Haltung allen Kindern und Jugendlichen gegenüber kultiviert. Damit geht der Verzicht auf Diskriminierungen [...] einher. Verletzendes pädagogisches Handeln, wie herabsetzen, beschämen, bloßstellen, entwerten [...] wird im Team reflektiert und unterlassen. Wenn Heranwachsende sich selbst und anderen schaden, wird das Fehlverhalten unterbunden. Auf Strafen und Ausgrenzungen wird verzichtet. Stattdessen wird der subjektive Sinn problematischen kindlichen Handelns entschlüsselt und Wiedergutmachung ermöglicht, so dass Wege der Anerkennung und Zugehörigkeit erschlossen werden.“ (Prenzel, 2022, S. 83)

Diese Erklärung legt nahe, dass pädagogische Beziehungen von Anerkennung geprägt sein sollten und eng mit einer inklusiven Haltung der Pädagog:innen verbunden sind. Der Diskurs über Anerkennung wurde in den letzten Jahren intensiv geführt und setzt sich fort. Prengels Darlegung verdeutlicht auch die Notwendigkeit, Diskriminierung in jeglicher Form zu vermeiden und Strukturen zu schaffen, die eine Sensibilisierung und Reflexion der Pädagog:innen ermöglichen. Darüber hinaus wird betont, dass bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen auf Strafen und Ausgrenzungen verzichtet und stattdessen neue Wege des Verständnisses und der Wiedergutmachung gesucht werden sollten.

Die pädagogische Beziehung in der Schule, wie sie sich aus den diskutierten Quellen ergibt, wird für die vorliegende Studie folgendermaßen definiert:

- Es handelt sich um eine professionelle Beziehung zwischen Pädagog:innen und Heranwachsenden in der Schule.
- Diese Beziehung wird wertschätzend, reflektierend und partizipativ gestaltet.
- Pädagogische Beziehungen sind nicht statisch, sondern perspektivoffen, multidimensional und ambivalent.
- Sie eröffnen mindestens eine generationale und eine interaktionistische Perspektive.
- Ziel guter pädagogischer Beziehungen ist die Stärkung der jungen Lernenden, sodass sie die demokratische Gesellschaft und ihr Leben aktiv gestalten.
- Wichtige Grundlagen liefern die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und die Kinderrechtskonvention, da sie in ausgewählten Artikeln ethisch relevante Hinweise zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung geben.

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurden neben der hier dargelegten Teilstudie der Beobachtung auch eine Befragung von Pädagog:innen (Schlütz, Fehr & Fecke) sowie weitere Teilstudien durchgeführt. In der Befragung von Pädagog:innen wurden u. a. Qualitätsmerkmale der pädagogischen Beziehungsgestaltung in Schule hinterfragt. Der folgende kurze Einblick soll die eben akzentuierte Definition der pädagogischen Beziehung mit diesen empirisch erhobenen Daten vergleichen.

Die Rekrutierung der Proband:innen für die Leitfadeninterviews erfolgte hauptsächlich über an der Beobachtungsstudie teilnehmende Schulen, wobei zusätzliche Proband:innen über ein Schneeballverfahren aus dem Umfeld der Projektmitarbeitenden rekrutiert wurden. Die Interviews wurden zwischen März und Mai 2023 via Zoom geführt. Es wurde nur der Ton aufgezeichnet. Nach der Verschriftlichung der Transkriptionen wurden die Tonaufnahmen vernichtet. Die Stichprobe umfasste zwölf pädagogisch tätige Personen aus vier Bundesländern im Alter von 29 bis 61 Jahren (siehe Anhang A). Die Mehrzahl der Teilnehmenden war als Lehrkraft an einer Schule tätig. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt. Die Transkripte wurden mithilfe des deduktiv-induktiven Kategoriensystems mit der

Software *MAXQDA* (VERBI Software, 2019) ausgewertet. Insgesamt entstanden zehn Hauptkategorien.⁷

Im Folgenden wird in der deduktiv gewonnenen Kategorie (8) *Pädagogische Beziehung* die Unterkategorie *Begriffsverständnis* mit 15 induktiv gewonnenen Subkategorien analysiert und mit der theoretisch abgeleiteten Definition pädagogischer Beziehungen verglichen. Jede Kategorie wurde mit einem Ankerbeispiel und mit einer Erläuterung hinsichtlich Kodierregel versehen.

Abbildung 1 Codewolke – Aussagen der Leitfadeninterviews



Wie pädagogisch tätige Personen die professionelle Beziehung definieren, hängt von ihrer Perspektive ab. Auffällig ist, dass die befragten Pädagog:innen die Beziehung mit unterschiedlichen Eigenschaften beschreiben. Abbildung 1 zeigt eine Visualisierung der am häufigsten verwendeten Codes genannter Unterkategorie als Codewolke. Je häufiger ein Begriff in den Interviews codiert wurde, desto größer wird er in der Grafik dargestellt.

Einige Pädagog:innen definieren die pädagogische Beziehung durch die individuelle Wahrnehmung der Lernenden, das Zeigen von Interesse an ihnen und das Ausrichten des Lernens an deren Bedürfnissen sowie Interessen. Diese Erkenntnisse werden durch folgende Zitate aus den Interviews untermauert:

- *Ich versuche mich an den Interessen der Kinder zu orientieren. Das finde ich ganz wichtig. Das Kind steht im Mittelpunkt. (P6, Pos. 44)*
- *Eine gute pädagogische Beziehung macht für mich aus, dass man mit den Schülern im Einzelnen gute Gespräche führen kann und den Zugang zu ihnen hat [...]. Und dass man jeden Einzelnen im Klassengefüge im Blick hat. Das ist mir wichtig. (P11, Pos. 46)*

⁷ Kategorien: (1) Eingesetzte digitale Medien, (2) Pädagogische Arbeit mit Digitalmedien, (3) Unterschiede beim Einsatz digitaler Medien, (4) Handlungsrahmen der Lernenden, (5) Umgekehrtes Hierarchiegefälle, (6) Vorteile digitaler Medien, (7) Herausforderungen mit Digitalmedien, (8) Pädagogische Beziehung, (9) Rolle digitaler Medien bei Beziehungsgestaltung, (10) Verbesserungsvorschläge.

- *Ich werde schon eher als strenger Lehrer bezeichnet, aber ich habe zumindest Verständnis gezeigt. Je nachdem, wer das gebraucht hat, ist es schon sehr individuell. (P1, Pos. 58)*
- *Und dann ganz viel Verständnis mitbringen für besondere Bedarfe, für die unterschiedlichen Persönlichkeiten, die dasitzen. (P12, Pos. 50)*

Ein weiteres Ergebnis zeigt sich darin, dass die Pädagog:innen angeben, die Lernenden zu mögen, und eine langfristige Beziehungspflege zu ihnen realisieren wollen, was die folgenden Zitate bestätigen:

- *Und das zweite ist, sie müssen sehen, dass du sie magst. Sie müssen spüren, dass du sie magst. (P1, Pos. 52)*
- *Ich finde, schulische Bildung ist nicht Abdecken von irgendwelchen Unterrichtszeiten durch irgendwen. Sondern das gelingt nur mit Beziehungen, mit langfristigen Beziehungen, wo man auch sieht, was hat sich entwickelt, wie hat sich jemand auch vom letzten Jahr entwickelt und gesteigert, wie ist er z. B. durch die Pubertät gekommen usw. Das macht für mich pädagogische Beziehung auch aus. (P9, Pos. 57)*

Eine Beschreibung der pädagogischen Beziehung führt bei den befragten Pädagog:innen zur Nennung von Merkmalen wie Fairness, Authentizität, Humor, Respekt, Vertrauen, die Bedeutung von Gegenseitigkeit in der Beziehung, die Berücksichtigung des Lebensweltbezuges und das Schaffen einer angstfreien und fehlerfreundlichen Lernatmosphäre:

- *Aber ich sage immer, die Schüler:innen müssen nur zwei Sachen wissen: Damit die Beziehungsgestaltung gut funktioniert, musst du fair sein. Die Schüler müssen sehen, dass du fair bist. (P1, Pos. 52) → **Fairness***
- *Oder insbesondere bei den Abiturienten, wenn die dann irgendwie Mathe gemacht haben, dass ich gesagt habe: „Wisst ihr, dass ich dreimal selber in Mathe durchgeflogen bin? Also ich kann das selber nicht mehr.“ Und es war einfach so menschlich, es wurde auf einer menschlichen Ebene miteinander kommuniziert. (P1, Pos. 58) → **Authentizität***
- *Dass die erst mal eine konstruktive Beziehungsebene herstellen, die [...] in hohem Maß geprägt ist von Authentizität und Echtheit und Offenheit. (P5, Pos. 46) → **Authentizität***
- *Eine positive Atmosphäre zu gestalten. Das ist die Priorität. (P7, Pos. 46) → **Humor***
- *Und ich glaube, ich bin immer ganz gut angekommen mit Humor. Dass ich mich selber auf dem Arm genommen habe [...]. (P1, Pos. 58) → **Humor***
- *Und Respekt. Ich denke, dann läuft das auch. (P12, Pos. 50) → **Respekt***
- *Vertrauen. Dass die Kinder mir vertrauen und dass ich den Kindern vertrauen kann. (P6, Pos. 44) → **Vertrauen***
- *Kommunikation und auch Vertrauen. (P9, Pos. 59) → **Vertrauen***

- Die spüren sofort alles, die sehen auch sofort alles. Ob du ausgeschlafen bist. Du kannst nichts verstecken. Und meistens sprechen sie dich sofort an: „Haben Sie nicht gut geschlafen? Sie schauen so müde aus.“ (P1, Pos. 52) → **Gegenseitigkeit**
- Und das ist eigentlich das Schöne, dass wir voneinander lernen [...]. Das ist ein Geben und Nehmen und das ist wirklich gut. Das tut einfach unserer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung gut. (P12, Pos. 34) → **Gegenseitigkeit**
- Und Lebensweltbezug. Also authentische Themen zu finden, die nah an den Schülern sind. Und Spaß und Freude zu haben. (P7, Pos. 46) → **Lebensweltbezug**
- Also, das Allererste bei mir ist, dass die Kinder angstfrei lernen. (P2, Pos. 46) → **Lernatmosphäre**
- Und eine fehlerfreundliche Atmosphäre, in der man sich wohlfühlt, vor den anderen zu reden und Fehler zu machen. (P7, Pos. 46) → **Lernatmosphäre**
- Bei uns herrscht ja ein relativ familiäres Klima, so würde ich es jetzt mal nennen. (P12, Pos. 34) → **Lernatmosphäre**

Die Pädagog:innen definieren eine pädagogische Beziehung dadurch, dass sie sich als Lernbegleitung verstehen, den Lernenden auf Augenhöhe begegnen und sich selbst Mühe in der Gestaltung des Lernens geben:

- Ich finde generell bei der Beziehung, beim Einbau von digitalen Medien, ist es wichtig, [...] dass ich nicht die Person bin, um die sich alles dreht und ohne die nichts funktioniert. Sondern ich rutsche immer mehr in die Rolle eines Lernbegleiters und die Schüler werden zu den Tätigen, die ihren Lernerfolg selbst in die Hand bekommen. (P9, Pos. 54) → **Lernbegleitung**
- Eine Begegnung, soweit wie möglich, auf Augenhöhe und ein wertschätzender Umgang. (P3, Pos. 50) → **Kommunikation auf Augenhöhe**
- Kommunikation auf Augenhöhe. Dass ich mein Gegenüber ernst nehme, dass ich nicht sage: „Ach, ein Achtklässler. Dessen Probleme sind Nonsens!“. Nur weil ich ganz andere Probleme habe. (P12, Pos. 50) → **Kommunikation auf Augenhöhe**
- Vielleicht auch wie der Unterricht gestaltet wird, das hat ja auch wie irgendwie was mit Anerkennung gegenüber den Schülern zu tun. Das hatte es bei mir auf jeden Fall z. B. bei einem langweiligeren Thema, von dem ich weiß, die Klasse mag das eher nicht so. Dann habe ich schon im Vorfeld sehr lange überlegt, wie ich das am besten umsetzen kann, damit es den einen oder anderen doch überzeugen kann, dass es ganz viel Spaß machen kann. (P1, Pos. 58) → **Lehrende geben sich Mühe für Lernende**
- Und auch, dass sie sich darauf verlassen, dass [...] man alles einsetzt, was zur Verfügung steht. Ich glaube, es ist für sie auch ein gutes Gefühl, dass sie wissen, dass wir diese Medien einsetzen, die sie auch in der Freizeit in bestimmter Hinsicht verwenden. Dass wir damit arbeiten. (P10, Pos. 44) → **Lehrende geben sich Mühe für Lernende**

Die Pädagog:innen nutzen zur Gestaltung ihrer Beziehung mit den Lernenden sowohl analoge als auch digitale Möglichkeiten und holen sich Feedback der Lernenden zur Beziehungsgestaltung mit ihnen ein:

- *Dass man ruhig auf allen Kanälen, die man hat, sei es digital oder analog, mit ihnen in Kontakt, in Beziehung, steht, also mit ihnen kommunizieren kann und das möglichst offen und transparent. Für manche ist es dann per E-Mail leichter, für manche im Chat, für manche analog oder wie auch immer. Es ist ein weiterer Kanal, um die pädagogische Beziehung auszubauen, denke ich. (P10, Pos. 44)*
→ **facettenreiche Beziehungsgestaltung**
- *Aber wichtig finde ich persönlich immer für eine Schüler-Lehrer-Beziehung ist auch, sich mal ein ehrliches Feedback von den Schülern einzuholen und die auch wirklich zu fragen und mit in die Beziehungsgestaltung mit einzubeziehen. (P9, Pos. 59)* → **Feedback zur Beziehungsgestaltung**

Die Auswertung der Studienergebnisse steht in Verbindung mit der aus den theoretischen Diskursen gewonnenen Definition pädagogischer Beziehungen. Diese Ergebnisse zeigen, welche Merkmale eine professionelle Pädagog:in-Schüler:in-Beziehung aufweisen sollte. Die in der Definition genannten Kriterien der Wertschätzung, des reflexiven Gehalts und der partizipativen Ausrichtung an den Kindern spiegeln sich in den empirischen Daten wider: Pädagogisch tätige Personen beschreiben die Merkmale einer gelingenden Beziehung mit den folgenden Aspekten:

- Fairness
- Authentizität
- Humor
- Respekt
- Vertrauen
- Gegenseitigkeit

Partizipation wird deutlich, wenn sich Pädagog:innen als Lernbegleitung verstehen, auf Augenhöhe kommunizieren und sich Feedback über ihre pädagogische Arbeit einholen. Die Bedeutung der langfristigen Beziehungspflege wird in den empirisch erhobenen Daten besonders hervorgehoben. Die Definition unterstreicht dies, indem sie pädagogische Beziehungen als veränderlich, multidimensional und auch ambivalent beschreibt. Die empirischen Daten erfordern die Beachtung von Ambivalenzen pädagogischen Handelns. Auch zeigen die befragten Pädagog:innen ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Komplexität der Beziehungsgestaltung. Sie betonen die Bedeutung, sich für die Heranwachsenden zu interessieren, ihre Lebenswirklichkeiten und Bedürfnisse zu berücksichtigen und eine wertschätzende Lernatmosphäre zu schaffen. Weniger stark wird in den empirischen Ergebnissen auf das demokratische Bewusstsein eingegangen, das durch anerkennende pädagogische Beziehungen entwickelt wer-

den kann. Dennoch finden sich in den Daten viele Anknüpfungspunkte an die entwickelte Definition, die somit als tragfähiger Ausgangspunkt der Studie dient.

Einblick in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) und Kinderrechtskonvention (KRK) unter dem Fokus einer anerkennenden pädagogischen Beziehungsgestaltung

Die Definition der pädagogischen Beziehung stützt sich wesentlich auf die Grundlagen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) und der Kinderrechtskonvention (KRK). Im Folgenden werden relevante Artikel dieser beiden Dokumente vorgestellt und in den Kontext wissenschaftlicher Diskurse eingebettet, die sich mit anerkennenden pädagogischen Beziehungen befassen.

Würde

Der erste Artikel der AEMR unterstreicht die Freiheit, Gleichheit und Solidarität aller Menschen:

Artikel 1 (AEMR): Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Solidarität begegnen.

Dieser Artikel steht in enger Verbindung mit dem Diskriminierungsverbot, das auch in Artikel 2 der KRK wiederzufinden ist. Da sich die Studie auf Heranwachsende konzentriert, ist die Bezugnahme auf die KRK besonders relevant. Die Kinderrechtskonvention wird als „eine spezifische Ausgestaltung der Menschenrechte, die auf die Bedürfnisse von Kindern zugeschnitten ist“ (Rudolf, 2014, S. 22), angesehen. Sie konkretisiert und erweitert die Inhalte der AEMR im Hinblick auf die besondere Situation von Kindern.

Artikel 2 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden 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, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der

Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Die Artikel verdeutlichen, dass alle Menschen in ihrer Würde und ihren Rechten gleich sind. Jeder einzelnen Person wird Vernunft und Gewissen zugesprochen. Der Wert des Miteinanders wird bekräftigt, wobei jegliche Form der Diskriminierung untersagt ist. Für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden bedeutet das, dass Kinder nicht als Individuen angesehen werden dürfen, die erst noch *werden müssen*, sondern als solche, die *bereits sind*. Jedes Kind besitzt eine angeborene Würde und hat Anspruch auf Anerkennung seiner Rechte. Kinder denken, handeln und entscheiden entsprechend ihrem Alter und ihren Fähigkeiten. Ihr Gewissen muss respektiert werden. Heranwachsende müssen als vollwertige Menschen behandelt und auf Augenhöhe wahrgenommen werden (Miller, 2019, S. 136; Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2019, S. 47). Dies gilt insbesondere für die Schule und die pädagogische Beziehung.

Heranwachsende gestalten gemeinsam mit anderen Kindern, Jugendlichen und Pädagog:innen in der Schule eine Gemeinschaft (Felten, 2020; Fischer & Richey, 2021). Schulen sollten diskriminierungsfreie Gemeinschaften sein, frei von Vorurteilen und Ausgrenzung (Prenzel, 2019d; Rudolf, 2014, S. 28). Negative Schamgefühle wie Beschämung sollten vermieden werden, da sie die Würde verletzen. Es geht aber nicht darum, die Scham *insgesamt* zu vermeiden, „denn sie beinhaltet wichtige Entwicklungsimpulse [...]. Es ist einerseits nicht zu vermeiden, dass Lehrende bei Schülern Schamgefühle auslösen (z. B. durch Rückmeldungen), aber andererseits erfordert Lehren eine entsprechende Haltung und Verhaltensweisen, die nicht beschämen“ (Marks, 2014, S. 84).

Festzuhalten ist, dass Vorurteile und Beschämungen die Menschenwürde verletzen. Im Gegensatz dazu zeichnen sich menschenwürdige pädagogische Beziehungen durch Anerkennung, Schutz, Zugehörigkeit und Integrität aus (Kowalski, 2016; Marks, 2014, S. 86). „Erwachsene müssen ehrliches Interesse am Kind haben, und ehrliche Empathie oder Anerkennung verspüren“ (Gugler, 2019, Kapitel 9). Die Grundlage für ein erfolgreiches Miteinander liegt in einer Beziehung, die den Prinzipien der Demokratie, der Menschlichkeit sowie der Achtung und Wertschätzung verpflichtet ist (Kowalski, 2020; Ziemer, 2019, S. 21). Das heißt, die Lehrkraft nimmt die Schüler:innen aktiv wahr und signalisiert durch entsprechende Handlungen, dass deren Äußerungen wahrgenommen und verstanden werden. In den Kommunikationsprozessen mit den Schüler:innen wird auf eine anerkennende Verständigung geachtet, indem einfühlsam auf deren Mitteilungen eingegangen wird. Dabei wird ein Augenmerk auf die Berücksichtigung der individuellen Meinungen gelegt. Diese pädagogischen Handlungen ermöglichen es den Schüler:innen, grundlegende Prinzipien der demokratischen Sozialisation zu internalisieren (Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2019, S. 33).

Verantwortung für das Kindeswohl sowie Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung

In der KRK wird die Bedeutung des Kindeswohls in Artikel 3 hervorgehoben und definiert. Zudem wird die Verantwortung für das Kindeswohl in Artikel 18 festgehalten. In diesem Kontext ist auch Artikel 19 von Bedeutung, der den Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung thematisiert.

Artikel 3 (KRK): (1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, [...] ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist. (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen. (3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Artikel 18 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten bemühen sich nach besten Kräften, die Anerkennung des Grundsatzes sicherzustellen, dass beide Elternteile gemeinsam für die Erziehung und Entwicklung des Kindes verantwortlich sind. Für die Erziehung und Entwicklung des Kindes sind in erster Linie die Eltern oder gegebenenfalls der Vormund verantwortlich. Dabei ist das Wohl des Kindes ihr Grundanliegen. (2) Zur Gewährleistung und Förderung der in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte unterstützen die Vertragsstaaten die Eltern und den Vormund in angemessener Weise bei der Erfüllung ihrer Aufgabe, das Kind zu erziehen, und sorgen für den Ausbau von Institutionen, Einrichtungen und Diensten für die Betreuung von Kindern. (3) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass Kinder berufstätiger Eltern das Recht haben, die für sie in Betracht kommenden Kinderbetreuungsdienste und -einrichtungen zu nutzen.

Artikel 19 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Miss-

brauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut. (2) Diese Schutzmaßnahmen sollen je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte.

Die Einhaltung des Kindeswohls ist in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung zentral. Abhängig vom Alter und Entwicklungsstand der Heranwachsenden sind bestimmte Aspekte des Kindeswohls zu berücksichtigen. Das Kindeswohl umfasst das gesamte Wohlergehen und die gesunde Entwicklung des Kindes (Rudolf, 2014, S. 23). Ziel pädagogischer Beziehungen sollte es daher sein, die Heranwachsenden in ihrem Wissen über ihre Rechte zu stärken und ihnen die Möglichkeit zu geben, diese auszuüben. Wichtig ist daher, dass Pädagog:innen die Kinderrechte in ihrer Arbeit berücksichtigen und Kinder vor Verletzungen schützen (Janssen et al., 2017; Rudolf, 2014, S. 23).

In den vergangenen Jahrzehnten wurde eine Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Gewaltformen, insbesondere körperlicher, sexueller und vernachlässigender Art, festgestellt (Prenzel & Winklhofer, 2014c, S. 17). Obwohl diese Formen vermehrt Aufmerksamkeit erhalten haben,⁸ ist die Datenlage zu bestimmten Gewaltpraktiken, wie sexuellen Übergriffen (Kindler, 2014, S. 103), nach wie vor begrenzt.

Formen von Gewalt können trotz der zunehmenden Sensibilisierung der Gesellschaft weiterhin in Schulen auftreten, sei sie institutionelle oder andere Gewalt (Hafeneger, 2014, S. 208). Kinder müssen vor Gewalt geschützt werden. Pädagogische Beziehungen müssen frei von Gewalt sein (Gugler, 2019, Kapitel 4; Schubarth & Winter, 2012).

Psychische Gewaltformen gegen Kinder an Schulen gelten als ein eher vernachlässigtes Thema, vermutlich aufgrund ihrer Schwierigkeit in Definition, Abgrenzung und Aufdeckung (Prenzel & Winklhofer, 2014c, S. 17). Zu diesen Gewaltformen zählen Erniedrigungen, Demütigungen, Belästigungen, Beschä-

8 Hafeneger (2014, S. 208) vermutet, dass – unter Berücksichtigung aller Unsicherheiten und im Vergleich zu vorangegangenen Zeiträumen – nur noch sehr selten systematische körperliche oder sexualisierte Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Einrichtungen durch das pädagogische Personal verübt wird. Er begründet dies mit veränderten gesellschaftlichen Einstellungen, der Aufklärung von Maßnahmen in Schulen und strafrechtlicher Sanktionierung.

mungen, abfällige Bemerkungen, zurückweisende Gesten, soziale Diskriminierungen, Schikanen und Herabwürdigungen von Lernenden durch Pädagog:innen (Avenarius, 2014, S. 119f.; Hafeneger, 2014, S. 210f.; Prengel, 2019c). Pädagogische Beziehungen müssen jegliche Form seelischer Gewalt ausschließen,⁹ da diese rechtswidrigen Handlungen erhebliche Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, die psychische Gesundheit und die Entwicklung der Heranwachsenden haben können (Hafeneger, 2014, S. 213). Die Gewaltfreiheit in Beziehungen mit Kindern basiert auf der bereits erwähnten Menschenwürde und bildet die Grundlage der Kinder- und Menschenrechte (Rudolf, 2014, S. 26f.).

Partizipation

Ein zentraler Artikel der Kinderrechtskonvention ist die Nummer 12. Darin wird die Berücksichtigung des Kinderwillens thematisiert:

Artikel 12 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. (2) Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Die Gestaltung der pädagogischen Beziehung schließt ein, dass das Kind seine Meinung frei äußern darf und diese Äußerung auch Gehör findet. Dabei spielen das Alter und der Entwicklungsstand des Kindes eine wichtige Rolle. Lernende können vor dem Hintergrund dieses Kinderrechts in die aktive Gestaltung des Bildungsprozesses eingebunden werden. Sie können je nach Alter und Kompetenzstand Verantwortung für sich und ihren Lernprozess übernehmen. Dabei sind sie selbst diejenigen, die ihre Kompetenzen und Interessen am besten kennen. Lehrkräfte begleiten diesen Weg als Fachkräfte, die Bildungsmaterialien bereitstellen, Hilfestellung bieten und unterstützend agieren. Förderliche

9 Untersuchungen über Bildungsverläufe, die von Gewalt und Risiken geprägt sind, zeigen, dass Kinder, die unter schwierigen familiären oder soziokulturellen Bedingungen aufwachsen, besonders auf unterstützende Beziehungen zu ihren Pädagog:innen angewiesen sind. In Fällen, in denen diese Schüler:innen trotz widriger Umstände Bildungserfolge verzeichnen, konnte in einer Studie von Pianta (2014, S. 75) eine stabile, positive Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung als eine mögliche Ursache identifiziert werden (Prengel, 2019c, S. 75).

Lernumgebungen, welche die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler:innen ansprechen, steigern die Selbstkompetenz. Die sinnvolle Anwendung geeigneter Methoden ermöglicht Eigenständigkeit, steigert die Motivation und hat darüber hinaus einen positiven Effekt auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit (Behrensen et al., 2019, S. 168).

Die KRK betont mit dem vorliegenden Artikel 12 das Recht auf Partizipation der Lernenden, auch in der Schule. Inwiefern dieses Recht tatsächlich umgesetzt wird, hängt davon ab, wie es im Alltag und dabei vor allem auch in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden gelebt wird (Winklhofer, 2014, S. 57). Um pädagogische Beziehungen vor dem Hintergrund partizipativer Strukturen und einer partizipativen Kultur in der Schule zu gestalten, müssen Pädagog:innen dafür ausgebildet und für die Bedeutung von Selbstreflexion sensibilisiert werden (Rudolf, 2014, S. 28ff.). Pädagog:innen entwickeln in diesem Kontext die Kompetenz weiter, die Bedürfnisse der Lernenden wahrzunehmen und Bildungsangebote auch daran auszurichten. „Das Wahrgenommenwerden bildet die Grundlage für jedwede Partizipationsmöglichkeiten von SchülerInnen“ (Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2019, S. 27). Zudem müssen Macht und Verantwortung im Kontext des Schullebens einerseits und des Unterrichtsgeschehens andererseits immer wieder reflektiert und geteilt werden (Ayaita, 2019; Gugler, 2019). Partizipation der Heranwachsenden bezieht sich nicht nur auf die Abstimmung, wohin der nächste Wandertag gehen könnte, sondern betrifft auch das tägliche Lernen und den damit verbundenen Prozess. Klare Strukturen in Schule und Unterricht können die Partizipation von Heranwachsenden fördern, wenngleich Partizipation gleichzeitig von den Lehrkräften verlangt, mit den Schüler:innen über Themen zu sprechen und zu verhandeln, ohne diese zu dominieren (Winklhofer, 2014, S. 59f.). Bisweilen wird bei diesen Kompetenzen der Reflexion, der Verantwortungsübernahme, der Sensibilisierung und der gegenseitigen Wahrnehmung von demokratisch-kinderrechtlichen Kompetenzen gesprochen, die sowohl von Lernenden als auch von Pädagog:innen entwickelt werden müssen (Student et al., 2014, S. 179).

Die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Beteiligung von Heranwachsenden in pädagogischen Institutionen hat zu einer gewissen Sensibilisierung der Pädagog:innen und damit zu Impulsen in der praktischen Arbeit geführt. Dennoch zeigen Studien, dass die erlebte Wirklichkeit oft nicht mit den geforderten Partizipationsansprüchen übereinstimmen (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020; Kobs et al., 2023; Winklhofer, 2014, S. 59f.).

Zur Meinungs- und Informationsfreiheit sowie zur Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit

Die Bedeutung der Freiheit mit Blick auf Meinung, Information, Gedanken, Gewissen und Religion wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in den Artikeln 18 und 19 sowie in der Kinderrechtskonvention in den Artikeln 13 und 14 festgehalten. Letztere werden im Folgenden aufgeführt, wobei inhaltliche Parallelen zu den zuvor genannten Artikeln gezogen werden können:

Artikel 13 (KRK): (1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben. (2) Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind a) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder b) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung (ordre public), der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

Artikel 14 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. (2) Die Vertragsstaaten achten die Rechte und Pflichten der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise zu leiten. (3) Die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung zu bekunden, darf nur den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die zum Schutz der öffentlichen Sicherheit, Ordnung, Gesundheit oder Sittlichkeit oder der Grundrechte und -freiheiten anderer erforderlich sind.

Wie bereits in der Diskussion von Artikel 12 dargelegt, hat das Kind das Recht, seine Meinung frei zu äußern. Dies kann in Wort, Bild oder anderen künstlerischen Formen ermöglicht werden. Für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung bedeutet dies, dass die Meinung der Heranwachsenden einen großen Wert hat. Die Schüler:innen dürfen ihre Meinung auf verschiedene Arten äußern – und die Pädagog:innen ermutigen sie dazu. Dabei müssen die Heranwachsenden auch lernen, wie sie ihre Meinung angemessen, wertschätzend und nicht in Extreme fallend äußern können. Denn jedes Individuum „ist von Geburt an auf soziale Zuwendung angewiesen [...], sucht Beziehungen, strebt nach Anerkennung [...]“ (Preiser & Imhof, 2021, S. 156). Lernende sollten angeleitet werden, empathisch, schlüssig und argumentativ ihre Ansichten zu vertreten. Die Entwicklung der Reflexionskompetenz der jungen Lernenden ist dabei wesentlich. Die Schüler:innen können so ihre Meinungsäußerungen immer wieder überprü-

fen und feststellen, inwieweit sie angemessen sind. Die Pädagog:innen begleiten die Lernenden auf diesem Weg. Gewiss wird es dabei Momente geben, in denen die freie Meinungsäußerung den Heranwachsenden gut gelingt, und andere Momente, wo dies möglicherweise noch nicht der Fall ist. Lehrkräfte stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, Schüler:innen auch in schwierigen Verhaltenssituationen in ihrer Entwicklung zu fördern. Dies erfordert die Aufrechterhaltung einer stabilen, verlässlichen und kontinuierlichen Beziehung, die Belastungen standhält (Kühn, 2018, S. 29). Den Schüler:innen angemessen rückzumelden und sie in ihrer Entwicklung zu forcieren, ist eine wichtige Aufgabe in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung (Felten, 2020; Prengel, 2019d; Rahn et al., 2019). Die KRK bekräftigt dies in den vorliegenden Artikeln.

Den Heranwachsenden wird im Rahmen der Kinderrechtskonvention auch die Freiheit auf eigene Gedanken, das eigene Gewissen und die selbst gewählte Religion zugesprochen. Den Wert eigenen Denkens, eigener Begründungen sowie Schlussfolgerungen und daraus resultierend eigener Handlungen müssen Kinder schrittweise erleben und gemeinsam mit Erwachsenen reflektieren dürfen. Dabei dürfen sie an Grenzen stoßen, sich reiben, neue Wege suchen und diese Prozesse immer wieder hinterfragen. Die Pädagog:innen ermöglichen es den Lernenden dabei, dem Alter und Kompetenzstand angemessene Fragen zu stellen und Bildungsangebote zu nutzen, die ohne Beeinflussung die Weiterentwicklung der Heranwachsenden fördern. Die klare Thematisierung dieser Freiheiten im Rahmen der Kinderrechtskonvention hat eine hohe Bedeutung für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung.

Zugang zu digitalen Medien, Kinder- und Jugendschutz

Da sich in der vorliegenden Studie vor allem der pädagogischen Beziehungen in Kontexten der Bildungsgestaltung mit digitalen Medien gewidmet wird, ist auch Artikel 17 der Kinderrechtskonvention von Interesse. Darin werden der Zugang zu den Medien sowie der Kinder- und Jugendschutz thematisiert:

Artikel 17 (KRK): Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben. Zu diesem Zweck werden die Vertragsstaaten a) die Massenmedien ermutigen, Informationen und Material zu verbreiten, die für das Kind von sozialem und kulturellem Nutzen sind und dem Geist des Artikels 29 entsprechen; b) die internationale Zusammenarbeit bei der Herstellung, beim Austausch und bei der Verbreitung dieser Informationen und die-

ses Materials aus einer Vielfalt nationaler und internationaler kultureller Quellen fördern; c) die Herstellung und Verbreitung von Kinderbüchern fördern; d) die Massenmedien ermutigen, den sprachlichen Bedürfnissen eines Kindes, das einer Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, besonders Rechnung zu tragen; e) die Erarbeitung geeigneter Richtlinien zum Schutz des Kindes vor Informationen und Material, die sein Wohlergehen beeinträchtigen, fördern, wobei die Artikel 13 und 18 zu berücksichtigen sind.

Vor dem Hintergrund dieses Artikels der Kinderrechtskonvention wird die Bedeutung ersichtlich, die die Gestaltung von Bildungsprozessen mit digitalen Medien haben kann. Digitale Medien eröffnen Menschen ein Tor zur Welt, das eine Vielfalt an Informationen bietet – oder auch eine Informationsflut. Es wird hervorgehoben, dass Lernende in einer wertschätzenden Atmosphäre erfahren sollen, wie sie sich dieser Welt öffnen können, ohne von ihr überrollt zu werden, und wie sie sie nutzen können, ohne ausgenutzt zu werden. Gleichzeitig ist es bedeutsam, Lernende entsprechend ihres Alters und Kompetenzstandes zu schützen, um sicherzustellen, dass die digitale Welt keine negativen Auswirkungen auf ihre Gesundheit hat (Eichenberg & Auersperg, 2018). In der Gestaltung der pädagogischen Beziehung ist eine gute Kenntnis des Entwicklungsstandes der Kinder sowie ihrer Interessen entscheidend. Auf dieser Grundlage kann eine Auseinandersetzung mit Bildungsangeboten durch und mit digitalen Medien ermöglicht werden. Dabei eine gesunde Balance zu finden, ist ein pädagogischer Drahtseilakt, der immer wieder neu gesucht und versucht werden muss. Gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere im Kontext der Digitalisierung, erfordern laut Jarzombek (2020, S. 62) von Schüler:innen, Lehrkräften und dem Schulsystem im Ganzen umfassende Anpassungsleistungen, zumal neue Formen der Beziehungsgestaltung größtenteils auch in der digitalen, virtuellen Welt geschehen können. Doch pädagogische Beziehungsräume finden „weder digital noch analog [statt], sondern bestehen aus vielen verschiedenen Mischformen“ (Maurer, 2021, S. 27). Außerdem sind pädagogische Beziehungen nicht per se als positiv zu bewerten, nur weil sie auf analoge Weise stattfinden. Umgekehrt sind Beziehungen, die ausschließlich digital gepflegt werden, nicht zwangsläufig negativ. Der entscheidende Faktor liegt darin, mit welcher Aufmerksamkeit, Sensibilität und dem Grad an Respekt für die Würde anderer miteinander interagiert wird. Sowohl analoge als auch digitale Kontexte prägen die Strukturen und die didaktischen Ansätze, in denen Lernen und Begegnungen stattfinden. Diese können förderlich oder hinderlich für zwischenmenschliche Beziehungen sein (Steinl & Vogelsaenger, 2020, S. 176).

Bildung

Auf das Recht auf Bildung wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Artikel 26 und in der Kinderrechtskonvention in den Artikeln 28 und 29 eingegangen. Auch hier gibt es große Schnittmengen, weshalb letztere Artikel vorgelegt werden:

Artikel 28 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen; b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen; c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen; d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen; e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern. (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht. (3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 29 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, 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. (2) (...)

Während in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention der Zugang zu Bildung geregelt und damit die Grundlage der Chancengleichheit gelegt wird, werden in Artikel 29 wesentliche Grundsätze der Gestaltung der Bildungsprozesse thematisiert. Für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung spielt es eine wesentliche Rolle, dass die Heranwachsenden regelmäßig die Schule besuchen. Die pädagogische Beziehungsgestaltung erfordert Zeit und einen kontinuierlichen Austausch aller Beteiligten; ebenso braucht die Kompetenzentwicklung der Lernenden Regelmäßigkeit und Wiederholung (Meyer, 2014, S. 104ff.). Von besonderem Interesse für die pädagogische Beziehungsausübung ist Absatz 2 des Artikels 28, der festhält, dass die Anforderungen an Disziplin in der Schule die Würde des Kindes wahren müssen. Das bedeutet, dass jede Art von Verletzungen – tätlicher oder seelischer Art – ausgeschlossen ist. Eine Lernatmosphäre sollte von Wertschätzung, Anerkennung, Respekt und Toleranz aller Beteiligten geprägt sein. Es ist die Aufgabe der Pädagog:innen, gemeinsam mit den Lernenden Regeln zu finden, um eine solche Atmosphäre zu ermöglichen. Damit verbunden sind auch klare Grenzen, die gesetzt und konsequent eingehalten werden müssen (Helmke, 2021, S. 192ff.; Meyer, 2014, S. 47ff.). Diese Verantwortung liegt vor allem bei den Pädagog:innen. Ziel ist es, dass die Lernenden positive Beziehungserfahrungen in der Schule machen können, sodass sie Sicherheit empfinden, Unterstützung erfahren, Selbstvertrauen entwickeln und damit optimale Bedingungen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn erleben dürfen (Ziegenhain & Fegert, 2014, S. 34f.).

Artikel 29 der Kinderrechtskonvention betont, dass pädagogische Angebote darauf abzielen sollten, die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu fördern. Dies bezieht sich auf fachspezifische und überfachliche Kompetenzen, die einen Menschen weiterentwickeln lassen. Eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in der Schule bedeutet, dass sie als gleichwertige Persönlichkeiten respektiert und individuell entsprechend ihres Alters, ihrer Kompetenzen und ihrer Interessen in der Gemeinschaft der verschiedenen Lernenden von den Pädagog:innen gefördert werden (Maywald, 2014, S. 98f.).

Zudem nimmt der Wert der Achtung – sowohl gegenüber den Menschenrechten und Grundfreiheiten (Abschnitt b) als auch gegenüber den eigenen Eltern, der kulturellen Identität, der Sprache, den kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes und der Kultur, in der es lebt oder aus der es kommt, sofern dies different ist (Abschnitt c), und schließlich vor der natürlichen Umwelt (Abschnitt e) – eine zentrale Position ein. Damit wird die Bedeutung der Wertschätzung und Anerkennung der eigenen Herkunft, der eigenen Kultur, inklusive der Sprache und des Landes verdeutlicht. Mit diesem Bildungsauftrag wird die Interkulturalität, die Diversität und die Vielfalt der Menschen, ihrer Kulturen,

Lebensweisen und Sprachen hervorgehoben. Das in Abschnitt d) erklärte Ziel, dass die Lernenden auf ein verantwortungsbewusstes, friedliches Leben in einer toleranten, gleichberechtigten Gesellschaft des Miteinanders vorbereitet werden sollen, wird damit bekräftigt (Rudolf, 2014, S. 27f.). Es wird aber auch die Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung für das gegenwärtige und zukünftige Leben thematisiert. Mit diesem Bildungsauftrag wird die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gefordert. Die Erfahrungen im Umgang mit Werten wie der Vermittlung von Achtung können einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern haben (Maywald, 2014, S. 98f.).

Freizeit und Beteiligung am kulturellen Leben

Das Recht auf Freizeit und Beteiligung am kulturellen Leben wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in zwei Artikeln, 24 und 27, dargelegt. In der Kinderrechtskonvention erfolgt dies konzentriert in folgendem Artikel:

Artikel 31 (KRK): Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben. (2) Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.

Entsprechend dieses Artikels der Kinderrechtskonvention fördern die Pädagog:innen die kulturellen und künstlerischen Kompetenzen der Lernenden. Die pädagogische Beziehung ist davon geprägt, dass die Pädagog:innen eine Offenheit für die vielfältigen kreativen Kompetenzen, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder haben. Indem die Schüler:innen mit neuen Impulsen konfrontiert werden und sie diese in einer wertschätzenden Lernatmosphäre aufgreifen und weiterdenken können, erleben sie eine Förderung und Achtung der vielfältigen Möglichkeiten kultureller und künstlerischer Betätigung.

Der Artikel 31 der Kinderrechtskonvention thematisiert auch, dass das Kind ein Recht auf Ruhe und Spiel und damit auf eine aktive Erholungsphase hat. Im Rahmen der Ganztagserschulung wird versucht, dies zu berücksichtigen. Inwiefern dies an den einzelnen Schulen auch der Realität entspricht oder lediglich konzeptioneller Gedanke ist, bleibt an dieser Stelle offen. Indem die Pädagog:innen die Lernenden genügend gut kennen und begleiten, können sie erkennen, wann für das Kind entsprechend seines Alters und aktuellen Zustandes bestimmte Phasen der Ruhe, des Spiels oder der Erholung insgesamt anstehen. Eine respektvolle und offene Beziehungsgestaltung kann dies ermöglichen.

(1) Fokus auf Kinder mit Fluchterfahrung

Die Kinderrechtskonvention konzentriert sich besonderes auf drei Gruppen von Kindern, nämlich (1) Kinder mit Fluchterfahrungen gemäß Artikel 22, (2) Kinder mit Einschränkungen gemäß Artikel 23 und (3) Kinder, die dem Minderheitenschutz gemäß Artikel 30 unterliegen:

Artikel 22 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten treffen geeignete Maßnahmen, um sicherzustellen, dass ein Kind, das die Rechtsstellung eines Flüchtlings begehrt oder nach Maßgabe der anzuwendenden Regeln und Verfahren des Völkerrechts oder des innerstaatlichen Rechts als Flüchtling angesehen wird, angemessenen Schutz und humanitäre Hilfe bei der Wahrnehmung der Rechte erhält, die in diesem Übereinkommen oder in anderen internationalen Übereinkünften über Menschenrechte oder über humanitäre Fragen, denen die genannten Staaten als Vertragsparteien angehören, festgelegt sind, und zwar unabhängig davon, ob es sich in Begleitung seiner Eltern oder einer anderen Person befindet oder nicht. (2) Zu diesem Zweck wirken die Vertragsstaaten in der ihnen angemessen erscheinenden Weise bei allen Bemühungen mit, welche die Vereinten Nationen und andere zuständige zwischenstaatliche oder nichtstaatliche Organisationen, die mit den Vereinten Nationen zusammenarbeiten, unternehmen, um ein solches Kind zu schützen, um ihm zu helfen und um die Eltern oder andere Familienangehörige eines Flüchtlingskinds ausfindig zu machen mit dem Ziel, die für eine Familienzusammenführung notwendigen Informationen zu erlangen. Können die Eltern oder andere Familienangehörige nicht ausfindig gemacht werden, so ist dem Kind im Einklang mit den in diesem Übereinkommen enthaltenen Grundsätzen derselbe Schutz zu gewähren wie jedem anderen Kind, das aus irgendeinem Grund dauernd oder vorübergehend aus seiner familiären Umgebung herausgelöst ist.

(2) Fokus auf Kinder mit Einschränkungen

Artikel 28 (KRK): (1) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern. (2) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des behinderten Kindes auf besondere Betreuung an und treten dafür ein und stellen sicher, dass dem behinderten Kind und den für seine Betreuung Verantwortlichen im Rahmen der verfügbaren Mittel auf Antrag die Unterstützung zuteil wird, die dem Zustand des Kindes sowie den Lebensumständen der

Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, angemessen ist. (3) In Anerkennung der besonderen Bedürfnisse eines behinderten Kindes ist die nach Absatz 2 gewährte Unterstützung soweit irgend möglich und unter Berücksichtigung der finanziellen Mittel der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, unentgeltlich zu leisten und so zu gestalten, dass sichergestellt ist, dass Erziehung, Ausbildung, Gesundheitsdienste, Rehabilitationsdienste, Vorbereitung auf das Berufsleben und Erholungsmöglichkeiten dem behinderten Kind tatsächlich in einer Weise zugänglich sind, die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist. (4) Die Vertragsstaaten fördern im Geist der internationalen Zusammenarbeit den Austausch sachdienlicher Informationen im Bereich der Gesundheitsvorsorge und der medizinischen, psychologischen und funktionellen Behandlung behinderter Kinder einschließlich der Verbreitung von Informationen über Methoden der Rehabilitation, der Erziehung und der Berufsausbildung und des Zugangs zu solchen Informationen, um es den Vertragsstaaten zu ermöglichen, in diesen Bereichen ihre Fähigkeiten und ihr Fachwissen zu verbessern und weitere Erfahrungen zu sammeln. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

(3) Fokus auf Kinder mit dem Ziel des Minderheitenschutzes

Artikel 30 (KRK): In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.

Im Artikel 22 wird der Schutz von Kindern mit Fluchterfahrungen angesprochen. Zudem wird festgelegt, dass diese Kinder humanitäre Hilfe erhalten sollen. Schüler:innen mit Fluchterfahrungen sind heute in vielen Schulen Deutschlands präsent. Durch die in Europa und anderenorts herrschenden Kriege befinden sich Menschen auf der Flucht, und so kommen sie auch nach Deutschland. Dass diese Kinder mit ihren vielfältigen, oft auch traumatisierenden Erfahrungen in einer Lernatmosphäre in Schulen empfangen werden, die von Wertschätzung, Toleranz und Offenheit geprägt ist, wird durch den vorliegenden Artikel der Kinderrechtskonvention bestärkt.

Im Artikel 23 der Kinderrechtskonvention liegt der Fokus auf Kinder mit Einschränkungen. Jedes Kind soll – unabhängig seiner körperlichen und geis-

tigen Möglichkeiten – ein würdevolles und erfüllendes Leben führen dürfen. Dazu gehört es, dass die Selbstständigkeit jedes Kindes gefördert und seine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird (Abschnitt 1). Eine adäquate Unterstützung des Kindes entsprechend seiner individuellen Möglichkeiten soll ermöglicht werden (Prenzel, 2022). Das bedeutet, dass Schüler:innen entsprechende Förderpläne und Nachteilsausgleiche in der Schule erhalten können, um sich gut entwickeln zu können. Es bedeutet weiterhin, dass Heranwachsende Schulbegleitungen in Anspruch nehmen können, wenn sie diese benötigen. „Die Relevanz für individuell gestaltete Förderkonzepte für Schüler gehört somit gegenwärtig zu den dringendsten und zugleich anspruchsvollsten Herausforderungen im Bildungsbereich“ (Sander & Igelbrink, 2015, S. 7).

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Pädagog:innen, Eltern und weiteren Fachkräften (z. B. Gesundheitsfachkräfte, Schulbegleitungen) ist dabei von Wichtigkeit. Es ist erstrebenswert, dass alle Kinder gemeinsam lernen können und eine Separation vermieden wird. Der vorliegende Artikel der Kinderrechtskonvention gibt Impulse für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung, indem er betont, dass die Lernenden mit ihren individuellen Möglichkeiten und Grenzen wahrgenommen, gefördert und wertgeschätzt werden sollen. Durch eine solche Beziehung können Pädagog:innen Bildungsangebote schaffen, die den Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen und in ihrem eigenen Tempo fördern, um eine nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Die individuell ausgerichteten Entwicklungsziele sollen sicherstellen, dass jedes Kind gegenwärtig und zukünftig ein erfüllendes Leben führen kann. Das Lernen in der Gemeinschaft ist ein wichtiger Schritt, um Teilhabe zu erfahren. Daher sollte die pädagogische Beziehung auf der Anerkennung eines jeden Kindes und der Förderung seiner individuellen Kompetenzen basieren. Der Erfolg von Fördermaßnahmen lässt sich daran ablesen, inwiefern sie den individuellen Bedürfnissen, Herausforderungen oder Lernzielen jedes einzelnen Kindes gerecht werden (Sander & Igelbrink, 2015, S. 10).

Artikel 30 der Kinderrechtskonvention setzt sich für den Minderheitenschutz ein und unterstreicht, dass jedes Kind, auch wenn es Minderheiten angehört, das Recht hat, seine Kultur, Religion und Sprache zu pflegen. Eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für diese Potenziale wird dadurch ermöglicht. Im Rahmen der pädagogischen Beziehungsgestaltung können sie Anerkennung finden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Verknüpfung der pädagogischen Beziehungsgestaltung mit ausgewählten Kinderrechten neue Möglichkeiten eröffnen kann. Diese Verbindung kann dazu beitragen, die individuelle Entwicklung jedes Kindes zu fördern und gleichzeitig die demokratische Sozialisation weiterzuentwickeln (Prenzel & Winklhofer, 2014c, S. 17). Der Blick auf ausgewählte Artikel der Kinderrechtskonvention gibt Impulse zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung und zeigt, dass auf diese Art und Weise die Menschenrechtsbildung gefördert werden kann (ebd.).

Die diskutierten Kinderrechte können als verbindliche Grundlage für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen dienen. Dabei muss diese pädagogische Arbeit die Würde und Rechte eines jeden Heranwachsenden respektieren. Bildungsinhalte und -strukturen müssen an den Kinderrechten ausgerichtet werden (Rudolf, 2014, S. 30f.). Das Ungleichgewicht in der Machtverteilung zwischen den Pädagog:innen und den Lernenden in der Schule muss regelmäßig reflektiert und durchdacht werden. Die Selbstbestimmung, die Freiheit auf Meinung, Gedanken, Gewissen und Religion, der Schutz vor jedweder Gewalt, das Diskriminierungsverbot, das Recht auf Partizipation, Freizeit, Ruhe sowie kulturelle und künstlerische Förderung, aber auch die Perspektiven von Kindern mit Fluchterfahrungen, mit Einschränkungen oder aus Minderheiten stammend, sowie grundlegend die beiden Artikel, die die Bildung fokussieren, verdeutlichen die Vielfalt an Themen und Schwerpunkten, die bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen in der Schule berücksichtigt werden müssen. Die Kinderrechtskonvention bietet damit eine Grundlage ethischer Werte, die in pädagogischen Kontexten universell respektiert und umgesetzt werden sollten (ebd.). Pädagogische Beziehungen sollten daher an den Kinderrechten ausgerichtet sein, sodass eine Kultur der Kinderrechte in der Schule gefördert wird (ebd.). Auf diese Weise erleben Kinder Gleichheit, Freiheit und Solidarität. Zudem setzen sie sich mit Hierarchien auseinander (ebd., S. 21f.). Damit kann eine Basis für ein harmonisches Zusammenleben in der Gesellschaft geschaffen werden (Kirchschläger & Kirchschläger, 2014, S. 276).

3 Beobachtungsergebnisse zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung in digital unterstützten Bildungsprozessen in der Schule

Die vorliegende Studie hat das Ziel, Einblicke in die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen während des Einsatzes digitaler Medien zu gewinnen. Als Methode wurde die fokussierte, offene, nicht teilnehmende Beobachtung gewählt. Dabei liegt der Fokus auf sämtlichen Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, bei denen Unterricht mit digitalen Medien gestaltet wurde. Zunächst wird das methodische Vorgehen beschrieben, wobei der Bezug zur Beobachtungsstudie *INTAKT* (2016) hergestellt wird, die als Grundgerüst für die vorliegende Studie *PaedBez* (2024) dient. Anschließend erfolgt die Darlegung des methodischen Vorgehens von *PaedBez*.

3.1 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel werden die methodischen Grundlagen der Studie beschrieben. Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung ist die Studie *INTAKT* von *Prengel et al.* (2016), weshalb das methodische Vorgehen dieser Studie im Folgenden erläutert wird.

Das Projektnetz *INTAKT*, welches für *Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern* steht, besteht seit 23 Jahren und führt Lehrforschungsprojekte und wissenschaftliche Studien mittels der Methode der Beobachtung des pädagogischen Alltags im Schulunterricht und in anderen pädagogischen Feldern durch. Das Projektnetz ermöglicht die Zusammenarbeit zwischen Forschungsvorhaben, die sich mit der empirischen Untersuchung sozialer Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern befassen, um sie in ihrer menschenrechtlichen Relevanz anerkennungstheoretisch fundiert zu analysieren.

Zu diesem Zweck werden unter anderem Studierende in Seminaren qualifiziert, um Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen. Dazu setzen sie sich mit interdisziplinären theoretischen und empirischen Erkenntnisständen zur Relevanz pädagogischer Beziehungen für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden auseinander. Die Studierenden werden in das *INTAKT*-Methodenmanual (*INTAKT*, 2021) eingeführt, das Ziele und Arbeitsschritte beschreibt – und führen Seminarübungen zur Protokollierung von Interaktionsbeobachtungen durch. Dabei werden auch Fehlerquellen und ambivalente Zugänge thematisiert. Anschließend führen die Studierenden Unterrichtshospitationen durch und protokollieren diese nach dem erlernten System. Die Forschungsergebnisse

und Erfahrungen werden im Rahmen von Seminaren reflektiert und auftretende Probleme diskutiert (Prengel et al., 2016, S. 152).

Die erhobenen Daten erlauben sowohl die verbale Dokumentation pädagogischer Interaktionen einschließlich der situativen Gegenübertragung der Beobachtenden als auch statistische Analysen, um Annahmen über die Häufigkeit ihres Auftretens in bestimmten Zeiträumen und Feldsituationen zu treffen (ebd., S. 153). Dies umfasst verschiedene Lehrpersonen, Settings, Fächer, Klassen, Stufen, Schultypen und Einzelschulen (Zapf & Klauder, 2014).

Im Rahmen einer nicht teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung protokollieren Studierende und Forschende Szenen, die vornehmlich dem schulischen Kontext entstammen (Anmerkung: Es gibt aber auch Szenen aus dem vorschulischen Bereich.). Es werden konkrete Erhebungsorte mit Sitzordnung, die Anzahl der anwesenden Person und das Einzugsgebiet der Schule vermerkt. Außerdem werden verschiedene Merkmale wie der Zeitpunkt der Szene, die sicht- und hörbare Interaktion sowie der Kontext der Beobachtung festgehalten. Im Zentrum stehen die einzelnen Interaktionen zwischen Pädagog:innen und Lernenden, wobei ebenfalls die Reaktionen der Beteiligten als Feldvignette¹⁰ erfasst werden. Die Wahrnehmung einer beobachtenden Person ist stets fokussiert. Dennoch kann in diesem Zusammenhang von einer selektiven Aufmerksamkeit gesprochen (Pohlmann, 2022, S. 125) werden, zumal es unmöglich ist, alle Interaktionen in einer Schulklasse zu erheben.

Um die Anonymität zu gewährleisten, werden alle beteiligten Personen (z. B. Schüler:innen oder Lehrpersonen) individuell pseudonymisiert. Das Projektnetz *INTAKT* hat einen Beobachtungsbogen entwickelt, der neben dem Zeitpunkt der Szene auch die sicht- und hörbare Interaktion umfasst (z. B. Gesichtsausdruck, Körpersprache, Klang der Stimme, Reaktionen der unmittelbar angesprochenen Schüler:innen und ggf. auch der Peers, die in die Szene involviert sind – mit Mimik, Gestik und Körperhaltung). Der Beobachtungsbogen bietet zudem Raum für eine erste Interpretation sowie für die Introspektion der Beobachtenden.

Im Bereich der Interpretation können kurze fachliche Kommentare und Erläuterungen erfolgen, die das Ziel haben, zu einem besseren Verständnis der Szene beizutragen. Als Introspektion können die Beobachtenden *Ich-Aussagen* festhalten, in denen sie schildern, was sie in der beobachteten Szene empfunden haben. „Die subjektiven Reaktionen (die ‚Gegenübertragungen‘) der Forschenden dienen hier nicht als Störung, sondern als wertvolles Erkenntnisinstrument“ (Prengel et al., 2012, S. 2f.). Darüber hinaus können interessante Informationen, die beispielsweise im Rahmen informeller Gespräche gewonnen werden, als Memos festgehalten werden. Weitere auswertungsrelevante Merkmale je Beobachtungsprotokoll wie Schulfach oder Unterrichtsstunde werden gesondert protokolliert.

10 Zum Begriff der Feldvignette und zur Unterscheidung hinsichtlich einer Fallvignette siehe Schulz (2010).

Da die Feldzugänge nicht im Sinne repräsentativer Stichproben sichergestellt werden können, darf kein Rückschluss auf eine Grundgesamtheit gezogen werden (Prenzel et al., 2016). „Dennoch können angesichts der Qualität, der Größe und der Vielfalt des Gesamtdatensatzes begründete Hypothesen zur Qualität pädagogischer Beziehungen in ausgewählten Hinsichten formuliert werden“ (ebd., S. 153). Aufgrund des explorativen Charakters können weitere Feldereignisse mit spezifischen Schichtungsmöglichkeiten einbezogen werden (ebd.). Dies war der Anknüpfungspunkt, um weitere Daten auf Grundlage von Beobachtungen zu gewinnen, die die pädagogische Beziehung im Kontext der Gestaltung von Bildung mit digitalen Medien aufzeigen. Dabei wurde der bereits bestehende Beobachtungsbogen aus dem Projektnetzwerk *INTAKT* genutzt und um das Element *digitales Medium* erweitert.

Beobachtungen als Forschungsmethode finden Anwendung, wenn „komplexe Interaktionsmuster und Handlungsbezüge im lebensweltlichen Kontext der Akteure beschrieben werden sollen“ (Mey & Schwentesius, 2019, S. 16f.). Graumann (1966) definiert die Beobachtung als eine „absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet [...]. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet“ (S. 86). Diese Auffassung wird von Laatz (1993) unterstützt. Er schreibt, dass die

„Beobachtung im engeren Sinne [...] das Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten [darstellt]. Sie zeichnet sich durch Verwendung von Instrumenten aus, die die Selbstreflektiertheit, Systematik und Kontrolliertheit der Beobachtung gewährleisten und Grenzen unseres Wahrnehmungsvermögens auszudehnen helfen.“ (S. 169)

In der vorliegenden Studie wurde ein standardisiertes Beobachtungsverfahren gewählt, das sich an sechs Punkten orientiert, wie von Lamnek (2010, S. 506f.) beschrieben: Die Beobachtungseinheiten wurden in Form von Interaktionsszenen, welche von einer pädagogisch tätigen Person oder von Lernenden initiiert respektive beendet werden, protokolliert. Die Beobachtung ist nicht reaktiv, das heißt nicht kommunikativ und nicht teilnehmend seitens der beobachtenden Person. Durch den Beobachtungsbogen liegt ein standardisiertes Vorgehen vor, das immer wieder in gleicher Abfolge durchlaufen werden muss. Als Ergebnis werden exakte Verlaufsprotokolle erstellt.

Typische Fehlerquellen in Beobachtungsstudien umfassen Ethnozentrismus, Fehl- und Überinterpretation sowie den Konsistenzeffekt. Erstere bezieht sich auf die Tendenz, andere Kulturen oder Gruppen von der eigenen (kulturellen)

Perspektive aus zu bewerten. In Beobachtungsstudien kann dies zu Verzerrungen führen, zumal die beobachtende Person unbewusst ihre eigenen kulturellen Werte, Normen und Vorurteile auf die Beobachtung anwendet, anstatt die Phänomene objektiv zu betrachten. Geltende Sinn- und Bedeutungszusammenhänge können möglicherweise nicht berücksichtigt werden, weil man sie nicht kennt oder sie nicht verstanden werden. Auch dadurch können Beobachtungen fehlerhaft gedeutet werden. Darüber hinaus ist es möglich, dass vor allem bestimmte Sinn- und Bedeutungszusammenhänge beobachtet werden, die für die beobachtenden Personen einen emotionalen Charakter haben (Pohlmann, 2022, S. 127). Greve und Wentura (1997) diskutieren weitere Fehlerquellen, wie beispielsweise den Konsistenzeffekt. Darunter ist zu verstehen, dass die Beobachtenden in ihren Urteilen konsistent bleiben. Gemeint ist hier zum Beispiel der sogenannte *Halo-Effekt*, der besagt, dass ein bestehender Eindruck weitere Urteile beeinflussen kann. Auch vorangegangene Informationen können Beobachtungen beeinflussen; hier spricht man u. a. vom Pygmalion-Effekt (Rosenthal & Jacobson, 1968). Um diese Fehlerquellen in der vorliegenden empirischen Untersuchung zu minimieren, wurden Feldvignetten – wenn möglich – zu zweit erhoben. Im Nachgang wurden die Feldvignetten besprochen und schließlich in ein Protokoll übertragen. Dadurch war eine intersubjektive Prüfung der Wahrnehmung möglich. Zusätzlich wurden die Bereiche *Interpretation* und *Introspektion* der Szene erhoben, sodass Urteile der Beobachtenden eingeschätzt und abgewogen werden konnten.

Nach der Datenerhebung erfolgt eine qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), wobei die Publikation von Kuckartz (2018) – insbesondere im Rahmen des quantitativen, computergestützten Verfahrens – zur Systematisierung der Datenauswertung integrierend einfließt. Die Beobachtungsszenen werden anhand einer vorgegebenen Kategorisierung in Feldvignetten kodiert. Die Zuverlässigkeit des methodischen Vorgehens wird „durch mehrstufiges konsensuelles Codieren, nicht durch Messung der Interraterreliabilität in einem festen Team angestrebt“ (Prenzel et al., 2016, S. 153).

Nachdem die Beobachtenden die Protokolle erhoben haben, lesen sie diese erneut und halten mit den theoretisch begründeten sechs Kategorien *sehr anerkennend*,¹¹ *leicht anerkennend*,¹² *neutral*,¹³ *leicht verletzend*,¹⁴ *sehr verletzend*¹⁵

11 +2 = sehr anerkennend = Szenen, die die beobachtende Person als besonders deutlich und sehr angemessen anerkennend empfindet.

12 +1 = leicht anerkennend = Szenen, die die beobachtende Person als ein wenig und eher beiläufig anerkennend empfindet.

13 0 = neutral = Szenen, in denen weder Anerkennung noch Verletzung durch die Lehrperson vorkommen.

14 -1 = leicht missachtend = Szenen, in denen die beobachtende Person eine Verletzung eher als einfach und beiläufig empfindet.

15 -2 = sehr missachtend = Szenen, in denen die beobachtende Person eine Verletzung als heftig und eindeutig unzulässig empfindet.

und schwer einzuordnen¹⁶ die Qualität der Interaktionsszene fest. Hierfür liegen im Methodenmanual des Projektnetzwerks *INTAKT* Erläuterungen und Ankerbeispiele vor (Prenzel et al., 2012, S. 6f.). Diese Einstufungen gleichen die Beobachtenden untereinander ab. In diesem Zusammenhang wird vom *konsensuellen Kodieren* gesprochen, das die gemeinsame Reflexion der Beobachtenden beinhaltet. Bei Dissens ist die Kategorie *schwer einzuordnen* geeignet.

Um Beobachtungs- und Auswertungsfehler zu minimieren, wurden im Projekt *PaedBez* (2024) ein gleiches Vorgehen umgesetzt. Durch die Anpassung des Beobachtungsprotokolls (siehe Ausschnitt in Abbildung 2) konnten Kontextinformationen wie die Introspektion oder der Grad der Interaktionsqualität einbezogen werden. Dies ermöglichte eine hinreichende Interpretation der erhobenen Daten durch Kontextualisierung. Neben dem Methodenmanual von *INTAKT* (Prenzel et al., 2012), das als Grundlage für die Studie *PaedBez* diente, wurden auch weitere Ausführungen erarbeitet, so auch die im Codebuch verschriftlichten Variablenelerläuterung zum Beobachtungsbogen.

Als Ergänzung sei darauf hingewiesen, dass das Projekt *PaedBez* (2024) aus mehreren empirisch erhobenen Teilstudien bestand, die unterschiedliche Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden sowie Stichproben umfassten. Tabelle 1 bietet einen Überblick über die empirische Herangehensweise des Gesamtprojekts. Im Zuge der Teilstudie 4 wurden leitfadengestützte Interviews u. a. mit pädagogisch tätigen Personen durchgeführt. Ein Ausschnitt aus diesen Interviews, in denen Lehrende die Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung definieren und deren pädagogischen Stellenwert erläutern, wurde im vorherigen Kapitel vorgestellt. Der primäre Fokus dieser Publikation liegt jedoch auf den Ergebnissen der Beobachtungsstudie, weshalb das Forschungsdesign der Teilstudie 1 ausführlich behandelt wird.

Tabelle 1 Empirische Umsetzung des *PaedBez*-Projekts

Teilstudie	Erklärung und Stichprobe
1. Nicht teilnehmende Beobachtung	Beobachtung der Interaktionen beim digitalen Lernen im Unterricht <u>Stichprobe:</u> 5.276 Unterrichtsszenen
2. Online-Befragung	Online-Befragung zur Mediennutzung zuhause und im Unterricht + Einstellungen zu Digitalmedien; <u>Stichprobe:</u> 357 Lernende, 143 Lehrende
3. MESM-Studie	Situative Befragung zur Mediennutzung beim Lernen <u>Stichprobe:</u> 62 Schüler:innen aus einer Schule
4. Leitfadeninterviews	Ergänzende Interviews zum digitalen Lernen und Lehren <u>Stichprobe:</u> 8 Schüler:innen, 12 Lehrende

16 99 = schwer einzuordnen = Szenen, in denen die beobachtende Person starke Widersprüche oder Ambivalenzen wahrnimmt und diese nicht eindeutig zuordnen kann.

Des Weiteren wird in Abbildung 2 ein Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll von *PaedBez* geboten. Die aufgeführten Strukturmerkmale verdeutlichen, welche Daten erhoben wurden. Neben Laufnummer, Schulcode, Sozialform oder Jahrgangsstufe (Tabellenkopf) werden in der vierten und fünften Spalte der Tabelle die Interpretation sowie Introspektion dokumentiert, während die sechste Spalte (Grad der Anerkennung) eine Einordnung der Beobachtungsszene in verschiedene Anerkennungskategorien ermöglicht.

Abbildung 2 Beobachtungsbogen der Studie *PaedBez*

Strukturmerkmale												
Laufnr. Beobachtung (Nr.):	301a											
Schulcode (ID):	3302	Kürzel Beobachter*in:	AL	Anz. Szenen:		n= 7 (10)						
Untersuchungszeitraum (KW):	41	Wochentag:	Mo	x	Di		Mi		Do		Fr	
Jahrgangsstufe:	11	Unterrichtetes Fach:	Geschichte									
Anz. päd. Personal:	1	Anz. Schüler*innen:	17									
Kürzel päd. Personal (z.B. Lo3):	Lo15	Unterrichtsdauer:	90 Minuten									
Unterrichtsort:	drinnen:	x	Klassenraum:	x								
	draußen:		Fachraum:									
Sitzordnung bzw. Sozialform: (z.B. Bankreihen, U-Form)	4x Einzeltische zusammen (6x)											
Materialien bzw. im Unterricht verwendete digitale Geräte:	iPads, Beamer											

Nr.	Zeit	Unter- richts- form	Beschreibung	Interpretation	Introspektion	Grad
x	07:57	L	Corona-Tests werden ausgeteilt.	Die SuS machen einen Corona-Test.	Ok.	0
1	08:04	L	Lo15 startet den Unterricht. Beamer ist eingeschaltet. Ein Lied von den Toten Hosen wird auf YouTube abgespielt.	Die SuS sollen aus dem Songtext geschichtliche Ereignisse identifizieren.	Ich schaukle zum Takt mit.	+1
2	08:06	L	Textabschnitte des Songs werden an die Wand projiziert. Frage: „Welche geschichtlichen Ereignisse werden im Song genannt?“ So1 und Sa1 antworten.	Ganz schon schwer.	Gut.	+1

Im Jahr 2021 wurden im Zuge des Forschungsprojekts *PaedBez* Unterrichtsbeobachtungen in drei Bundesländern durchgeführt. Diese Beobachtungen erstreckten sich über jeweils fünf aufeinander folgende Unterrichtstage. Zwei Personen waren als stille Beobachtende im Unterricht anwesend. Zusätzlich zu den Protokollen führten sie für jede Klasse ein Strukturblatt¹⁷ zur Erfassung des Untersuchungsfeldes (siehe Anhang B). Überdies wurden täglich weitere Informationen in schriftlichen Memos (siehe Anhang C) dokumentiert. Diese Memos enthal-

17 Im Strukturblatt sind Angaben hinsichtlich Lage der Schule, Geschlechterverteilung der Klasse, Schulträger, Leistungsstand, Klassenmodell etc. dokumentiert.

ten zusätzliche Details zu den Interaktionsszenen, wie zum Beispiel informelle Gespräche. Nach der Beobachtungswoche wurde abschließend eine Schulreflexion über die jeweilige Schule verfasst (siehe Anhang D). Ziel war es, nochmals zu reflektieren und zu analysieren, wie Schulkultur und -klima wahrgenommen wurden.

Aufgrund der pandemischen Bedingungen und postpandemischen Herausforderungen konnten nicht alle geplanten Schulen an der Beobachtungsstudie teilnehmen, die zunächst Interesse dafür geäußert hatten. Daher wurde im Forschungsprojekt auch auf zentrale Forschungsplattformen zurückgegriffen, die Videomaterial in Form von Unterrichtsbeobachtungen zur Verfügung stellen. Von Mai 2021 bis August 2022 wurden digitale Plattformen nach folgenden Kriterien ausgewählt: (1) Der Zeitraum der Unterrichtsvideographien sollte zwischen 2014 und 2022 liegen, (2) es mussten Szenen mit digitalen Lerngestaltungen enthalten sein, (3) es durften keine inszenierten Szenen sein, (4) und die Schulen mussten in Deutschland liegen. Zudem wurden alle Schulstufen und -formen berücksichtigt, allerdings nur, wenn vollständige Unterrichtseinheiten als Videos vorlagen; Audiodateien waren nicht ausreichend.

Die folgenden fünf Videoportale konnten in diesem Zusammenhang ausfindig und die Inhalte für die Datenerhebung genutzt werden:

- UnterrichtOnline der LMU München (63 Videos gesehen, 30 für die Datenerhebung genutzt)
- FOCUS der FU Berlin (19 Videos gesehen, 4 für die Datenerhebung genutzt)
- ProVision der WWU Münster (79 Videos gesehen, 2 für die Datenerhebung genutzt)
- Fallarchiv Hilde der Universität Hildesheim (214 Videos gesehen, 7 für die Datenerhebung genutzt)
- TVD der Talis-Studie Deutschland (138 Videos gesehen, 52 für die Datenerhebung genutzt).

Von insgesamt 513 gesehenen Videos auf den genannten Portalen konnten 95 für das Forschungsprojekt *PaedBez* (2024) nach oben genannten Kriterien ausgewählt werden (siehe Anhang E).

Als die Beobachtungsprotokolle finalisiert waren, wurden sie in MAXQDA (VERBI Software, 2019) übertragen. Das deduktiv gewonnene sowie induktiv erweiterte Kategoriensystem wurde seitens des Netzwerks *INTAKT* (2016) erarbeitet und in der Studie *PaedBez* (2024) weiterentwickelt. Dieses Kategoriensystem ermöglichte eine detaillierte Analyse der Szenen. Folgende Kategorien, Codes und Variablen wurden für die Beobachtungsstudie *PaedBez* entwickelt:

Tabelle 2 Kategoriensystem der qualitativen Unterrichtsbeobachtungen

Hauptkategorie	Unterkategorien (Auswahl)
K.1 Sitzordnung	Sitzreihen, Einzeltisch, Bankreihen
K.2 Szene	(Nicht) digitale Szene
K.3 Zeit	Morgens, mittags, abends
K.4 Unterrichtsform	Einzelarbeit, Stationenarbeit
K.5 Qualität der Interaktion	Skala: (+2), (+1), (0), (-1), (-2), (99)
K.6 Materialien	Tablet, Smartphone
K.7 Initiator der Szene	Lehrkraft, 1 Kind
K.8 Adressat der Szene	Großgruppe/Klasse
K.9 Situativer Anlass: Umgang mit ...	Verhalten, Begrüßung, Feedback geben
K.10 Missachtende Interaktionsform	Kooperation verhindern, Hilfe verweigern
K.11 Reaktion des Kindes auf Verletzung	Erstarren, lachen, weinen
K.12 Reaktion anderer Kinder auf Verletz.	Provokation gegenüber Lehrkraft, ignorieren
K.13 Anerkennende Interaktionsform	Trost, Lob, freundlicher Kommentar
K.14 Reaktion des Kindes auf Anerkennung	Freude, mitarbeiten beruhigt sein
K.15 Reaktion anderer Kinder auf Anerkenn.	Spott, Freude, Neid/Eifersucht
K.16 Ambivalente Interaktionsform	Ambivalente Leistungsanforderung / Kritik

Tabelle 3 Variablen der Beobachtungsstudie

Ausgewählte Variablen	Beispiel
Anzahl päd. Personal	1, 3, 24
Anzahl Schüler:innen	14 SuS (7w,7m)
Jahrgangsstufe	9. Schulstufe
Einzugsgebiet	sozial stark/schwach, heterogen
Lage der Schule	Großstadt, Kleinstadt
Bundesland	Berlin
Leistungsstand der Klasse	homogene Lerngruppe
Unterrichtsort	Chemieraum
Geschlecht Lehrperson	Weiblich
Wochentag	Montag
Schulform	Grundschule, Förderschule
Schulträger	Privater Schulträger
Beobachtende in der Klasse	2
Unterrichtsdauer	40 Minuten

Wesentliche Informationen über die Erhebungs- und Auswertungsstrategien im Rahmen der Studie *PaedBez* wurden in einem Codebuch dokumentiert. Alle Kategorien sind mit einer Erläuterung, einer Kodierregel sowie einem Ankerbeispiel versehen. Zusätzlich sind sämtliche Zuordnungsregeln in Form von Memos für jede Kategorie in *MAXQDA* (VERBI Software, 2019) hinterlegt. Als Beispiel für die Herangehensweise der regelgeleiteten Kodierungen wird exemplarisch das Memo der Kategorie *Szene* vorgestellt.

Tabelle 4 Beispiel für Kodierregel, Ankerbeispiel, Definition

Kategorie	Beschreibung: K.2
K.2 Szene (deduktiv) Unterkategorien K.2.1 Digitale Szene K.2.2 Nicht digitale Szene K.2.3 Unterbrechung deduktiv	1. Inhaltlich Beschreibung – In dieser Kategorie wird festgehalten, ob digitale Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt werden. – Finden digitale Lern- oder Lehrprozesse statt? – Ja → Kodierung als <i>Digitale Szene</i> (K.2.1) – Nein → Kodierung als <i>Nicht digitale Szene</i> (K.2.2) – Pro Interaktionsszene ist max. nur eine Kodierung möglich.
	2. Anwendung der Kategorie – Im Falle von Interaktionsszenen, in denen beispielsweise ein Tablet verwendet wird, ist die Unterkategorie <i>Digitale Szene</i> zu kodieren. – Im Protokoll sind <i>digitale Szenen</i> numerisch gezählt (begonnen wird mit der Zahl 1). – Wenn keine digitalen Geräte zum Einsatz kommen, ist die Unterkategorie <i>Nicht digitale Szene</i> zu kodieren. Im Protokoll sind diese Szenen mit dem Buchstaben <i>x</i> gekennzeichnet. – Falls im Protokoll eine Unterbrechung notiert ist (bspw. weil über einen längeren Zeitpunkt kein digitaler Kontext stattfindet), wird der Code <i>Unterbrechung</i> kodiert. – Zusätzlich zu dieser Unterkategorie werden <u>nur</u> die Zeitanaben kodiert.
	3. Beispiele aus den Protokollen – <i>Digitale Szene: Nächste Übung wird vorgestellt. Die SuS sollen ihren eigenen Stundenplan auf Excel erstellen. (106a)</i> – <i>Nicht digitale Szene: La4 erklärt die Schwerpunkte für den Test in der kommenden Woche und beendet danach die Stunde. (118m)</i> – <i>Unterbrechung: Klasse spielt ein Spiel – Ende digitalen Lernens. (119m)</i>
	4. Weitere Anwendung / Ausschlusskriterien – Digitale Szenen werden nur dann kodiert, wenn ein digitales Gerät (z. B. Beamer) eingeschaltet ist <u>UND</u> auch im Unterricht verwendet wird.

Kategorie	Beschreibung: K.2
	– Es handelt sich nicht um eine digitale Interaktionsszene, wenn bspw. die Lehrkraft lediglich ein Tablet vor sich hat und das digitale Medium im Unterricht nicht zum Einsatz kommt. – Wenn während einer Interaktionsszene sowohl digitale als auch nicht digitale Lehr- und Lernmaterialien verwendet werden, hat die digitale Dimension Vorrang und die Szene wird als <i>Digitale Szene</i> kodiert. – Bei fehlenden Angaben über die Nutzung digitaler Lehr- und Lernmaterialien in einer Interaktionsszene wird die Kodierung zurückgehalten, bis weitere Informationen verfügbar sind.

Mittels der zuvor erläuterten Kategorien, Codes und Variablen erfolgt die qualitative und quantitative Auswertung des Datensatzes in der Studie *PaedBez*. Im Folgenden wird der Gesamtdatensatz vorgestellt, bevor die empirische Auswertung in den nächsten Abschnitten detailliert dargelegt wird.

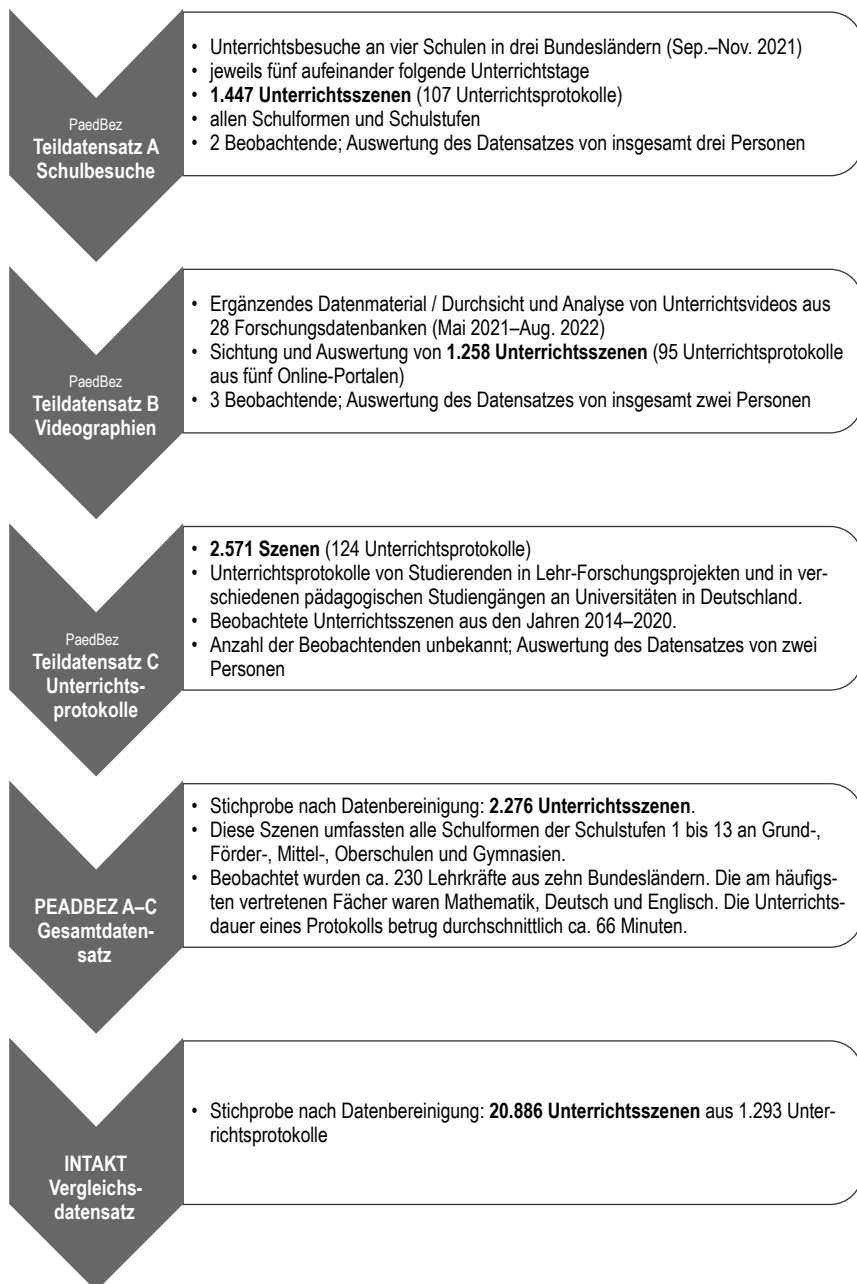
Zwei Datensätze werden verwendet:

- *PaedBez*-Datensatz (2024): Dieser Datensatz umfasst Unterrichtsprotokolle, die im Rahmen des Forschungsprojekts erhoben und ausgewertet wurden. Die Protokolle stützen sich auf digital unterstützte Lehr- und Lernprozesse in Schulkontexten, d. h. es werden Unterrichtsszenen protokolliert, in denen digitale Medien Einsatz finden.
- *INTAKT*-Datensatz (2016): Im Gegensatz zum *PaedBez*-Datensatz liegt hier kein Fokus auf digital unterstützte Lernprozesse vor; vielmehr werden alle schulischen und vorschulischen Lernprozesse beobachtet und protokolliert. Das Datenmaterial dient primär als Vergleichsdatensatz, da die Erhebungs- und Auswertungsinstrumente denen der Studie *PaedBez* ähneln. Der Hauptunterschied besteht, wie bereits erwähnt, in der fehlenden Fokussierung auf digitale Medien im *INTAKT*-Datensatz.

Ziel der Studie ist es, die Ergebnisse beider Studien zu vergleichen und zu kontrastieren, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Diese sollen dazu dienen, Tendenzen aufzuzeigen, z. B. inwieweit sich die Qualität der pädagogischen Beziehung verändert, wenn digitale Medien in Bildungsprozessen eingesetzt werden.

Das Datenmaterial der Studie *PaedBez* besteht aus drei Teilkomponenten: Hauptsächlich liegen (A) Beobachtungen aus Schulbesuchen vor, die mit Beobachtungen von anerkannten Forschungsplattformen als (B) Videographien genutzt werden konnten, und (C) weitere Unterrichtsprotokolle, die im Rahmen weiterführender Studien des *INTAKT*-Projektnetzes zur Verfügung gestellt wurden. Diese drei Teilkomponenten werden dem *INTAKT*-Datensatz gegenüber-

Abbildung 3 Überblick über das Forschungsdatenmaterial



gestellt.¹⁸ Somit besteht der Gesamtdatensatz aus 26.162 Feldvignetten, die im Rahmen des Projektnetzes *INTAKT* und des Verbundprojekts *PaedBez* erhoben wurden. Ein Überblick über das Forschungsdatenmaterial wird in der nächsten Abbildung ermöglicht.

3.2 Einblick in Häufigkeiten und mögliche Tendenzen der Qualität pädagogischer Beziehungen mit ausgewählten Parametern

In diesem Kapitel wird der Datensatz *PaedBez* (2024), der im Rahmen des vom BMBF-geförderten Projekts *Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Lernprozessen* erhoben wurde, mit einem zweiten Datensatz aus dem Forschungsprojekt *INTAKT* (2016) kriteriengeleitet verglichen. Möglich wird dies durch die gleiche Erhebungsmethode und die Verwendung fast identischer Instrumente in beiden Projekten. Das Kodiersystem des Projekts *INTAKT* diene als Grundlage für das weiterentwickelte Kodiersystem des Projekts *PaedBez*, wodurch eine gemeinsame Basis für die Auswertung geschaffen wurde. Der Vergleich erscheint insofern interessant, zumal das Projekt *PaedBez* einen Fokus auf Lehrer:in-Schüler:in-Interaktionen im Kontext digitaler Bildungsgestaltung legt, während solche Szenen im Projekt *INTAKT* nicht enthalten sind. Folglich ist die Nebeneinanderstellung im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Interesse. Es ist jedoch anzumerken, dass der Vergleich aufgrund fehlender Stichprobenziehung und unterschiedlicher Fallzahlen in beiden Projekten limitiert ist. Im *PaedBez*-Datensatz liegen 5.276 Unterrichtsszenen aus 326 Beobachtungsprotokollen vor, während die Anzahl der Szenen im Projekt *INTAKT* 20.886 (aus 1.293 Protokollen) beträgt. Anzumerken ist, dass nicht alle Beobachtungsprotokolle und Szenen aus dem Projekt *INTAKT* als Vergleichsmaterial genutzt werden. So wurden Szenen aus dem Bereich Kindertageseinrichtungen ausgeschlossen, da sie im Forschungsprojekt *PaedBez* nicht erhoben wurden.

Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse der Beobachtungsstudie *PaedBez* vorgestellt und an geeigneten Stellen mit den quantitativen Ergebnissen des Projekts *INTAKT* verglichen. Weiter anzumerken ist, dass es sich nicht um eine statistisch signifikante Auswertung handelt und die Ergebnisse nicht verallgemeinerbar sind, sondern sich ausschließlich auf die hier vorliegenden Beobachtungsdaten beziehen. Durch die Beobachtung und Auswertung einer beachtlichen Anzahl von Unterrichtsszenen können mindestens Nuancen der Interaktionsqualität festgestellt werden. Inwieweit diese Tendenzen auf andere

18 Anmerkung: Für die Beobachtungsdaten ist die Archivierung im *Online Fallarchiv Schulpädagogik* der Universität Kassel (<https://fallarchiv.uni-kassel.de>) vorgesehen. In diesem Fallarchiv sind bereits die Daten der ursprünglichen *INTAKT*-Studie archiviert, an welche wir mit unserem Datenkorporus anschließen.

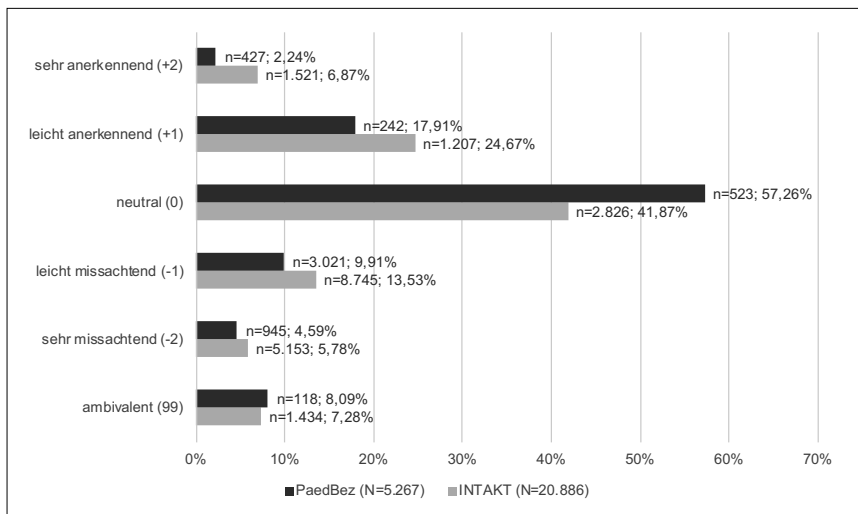
Szenen, Schulen, Lehrkräfte, Schulformen, Fächer usw. übertragbar sind, muss durch weiterführende Forschung geklärt werden.

Im Rahmen des Projekts *PaedBez* wurden insgesamt 21.550 Minuten Unterricht beobachtet und dokumentiert, was einer Gesamtlänge von ca. 359 Stunden entspricht. Die protokollierten Beobachtungsbögen erfassen das pädagogische Handeln von 230 verschiedenen Lehrkräften.

Da keine Ursachen für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung erhoben wurden, können diese hier nicht mitdiskutiert werden. Die Untersuchung von Ursachegefügen sollte durch weiterführende Studien ermöglicht werden.

Eine zentrale Frage der Untersuchung ist, wie die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden gestaltet wird. Im Projekt *PaedBez* wurde festgestellt, dass 118 Szenen (2,2 %) eine sehr anerkennende, 945 Szenen (17,9 %) eine leicht anerkennende und 3.021 Szenen (57,3 %) eine neutrale Interaktionsqualität aufweisen.¹⁹ Damit sind 77,4 % der Szenen, d. h. 4.084 Szenen anerkennend und neutral, insgesamt also positiv gestaltet worden. Dem gegenüber stehen 523 Szenen (9,9 %) mit einer leicht verletzenden, 242 Szenen (4,6 %) mit einer sehr verletzenden und 427 Szenen (8,1 %) mit einer ambivalenten Interaktionsqualität. Somit sind 22,6 % (1.192 Szenen) insgesamt negativ, d. h. verletzend oder ambivalent, gestaltet worden.

Diagramm 1 Interaktionsqualität



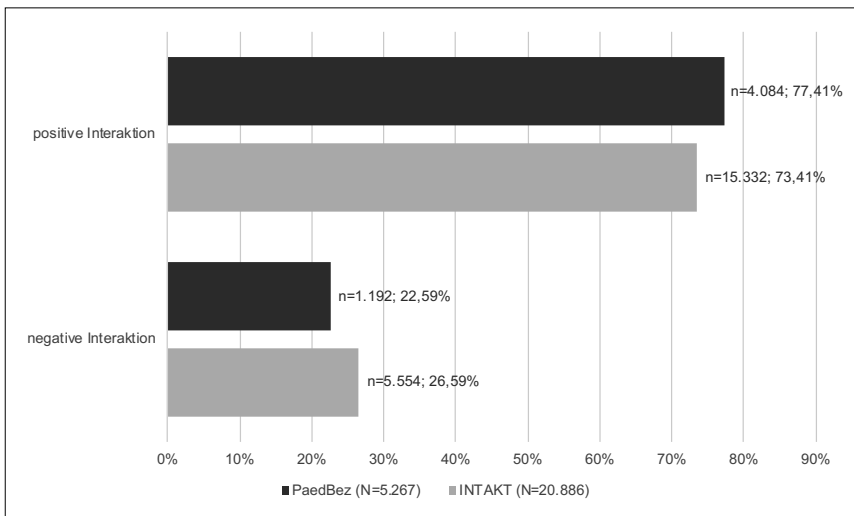
¹⁹ Hinweis: Die im Fließtext angegebenen Prozentangaben werden im gesamten Kapitel auf eine Kommastelle gerundet. Die genauen Werte sind in den jeweiligen Diagrammen angegeben.

Dem gegenüber stehen die Ergebnisse aus der *INTAKT*-Studie. Hier wurden 1.434 Szenen (6,9 %) als sehr anerkennend, 5.153 Szenen (24,7 %) als leicht anerkennend und 8.745 Szenen (41,9 %) als neutral kategorisiert. Damit sind 73,4 % der Szenen, d. h. 15.332 Szenen, als anerkennend oder neutral eingeordnet worden. Unterschiede zwischen den beiden Datensätzen bestehen vor allem dahingehend, dass im *PaedBez*-Projekt 15,4 % mehr neutrale Szenen, aber 11,4 % weniger leicht und sehr anerkennende Interaktionsszenen beobachtet werden konnten. In der Summe neutraler und anerkennender Szenen ist aber nur ein geringer Unterschied von 4 % erkennbar. Im Projekt *PaedBez* wurden 4,6 % weniger sehr anerkennende und 6,8 % weniger leicht anerkennende Interaktionsszenen beobachtet.

Im Projekt *INTAKT* wurden 2.826 Szenen (13,5 %) als leicht verletzend, 1.207 Szenen (5,8 %) als sehr verletzend und 1.521 Szenen (7,3 %) als ambivalent kategorisiert. Somit sind 26,6 % (5.554 Szenen) negativ, d. h. verletzend oder ambivalent, gestaltet worden. Dies sind 4 % mehr als im Projekt *PaedBez*; der Unterschied ist gering.

Gleiches ist für die Verteilung auf die verletzenden Interaktionsqualitäten festzustellen: Im Projekt *PaedBez* wurden 3,6 % weniger leicht verletzende und 1,2 % weniger sehr verletzende Interaktionsszenen beobachtet. Allerdings ist der Anteil der ambivalenten Szenen um 0,8 % höher.

Diagramm 2 Summierte Interaktionsqualität



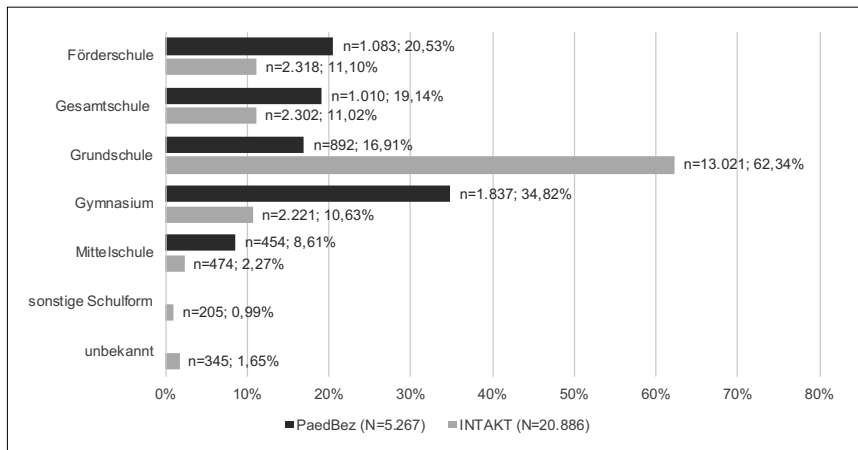
Von dieser zentralen Erkenntnis der Interaktionsqualitäten in beiden Studien ausgehend, soll im Folgenden untersucht werden, welche weiterführenden Para-

meter ggf. eine Tendenz in der Interaktionsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler:innen bewirken könnten. Der folgende Teil der quantitativen Auswertung befasst sich mit standardisierten Parametern wie der Schulform, Klassenstufe, Unterrichtsfach, Unterrichtsdauer, Anzahl der Schüler:innen im Unterricht und Wochentag. Dabei wird untersucht, inwieweit diese Faktoren in einer ggf. auch sehr vorsichtigen Tendenz mit der Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden gebracht werden können.

Parameter 1: Die Schulform

Die folgende Grafik zeigt die Verteilung der 5.276 beobachteten Szenen im Projekt *PaedBez* auf die verschiedenen Schulformen, nämlich Grundschulen (n=892 Szenen; 16,9 %), Förderschulen (n=1.083 Szenen; 20,5 %), Gymnasien (n=1.837 Szenen; 34,8 %), Gesamtschulen (n=1.010 Szenen; 19,1 %) und Mittelschulen (n=454 Szenen; 8,6 %). Hervorzuheben ist, dass der größte Anteil der beobachteten Unterrichtsszenen in Gymnasien (34,8 %) stattgefunden hat.

Diagramm 3 Häufigkeiten in der Schulform

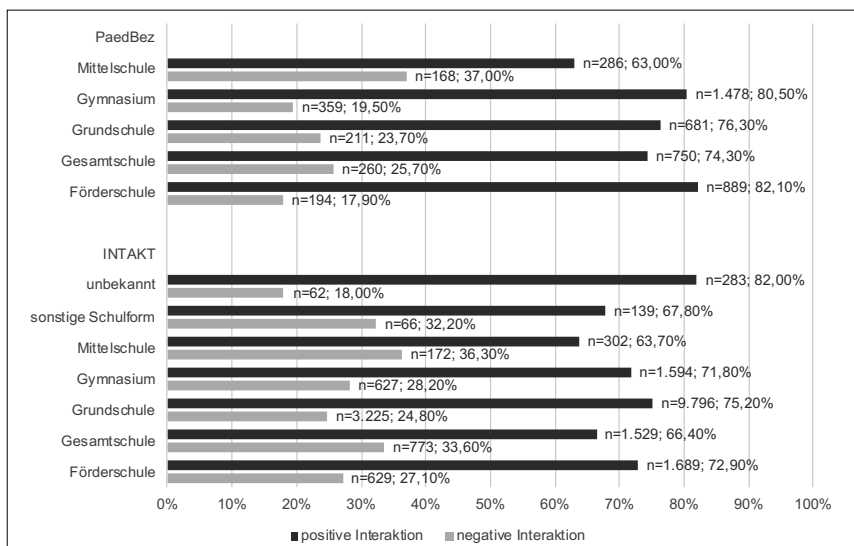


Im Vergleich dazu werden auch die Szenen im Projekt *INTAKT* nach Schulformen ausgewertet. Von den 20.886 ausgewerteten Feldvignetten sind 13.021 Szenen an Grundschulen (62,3 %), 2.318 Szenen (11,1 %) in Förderschulen, 2.302 Szenen (11 %) in Gesamtschulen, 2.221 Szenen (10,6 %) in Gymnasien und 474 Szenen (2,3 %) in Mittelschulen beobachtet worden. Weitere Schulen wie Oberschulen mit 187 Szenen (0,9 %) sowie Realschulen mit 18 Szenen (0,1 %) sind als Sonstige Schulform subsumiert. Bei 345 Szenen (1,7 %) können keine Angaben

zur Schulform gemacht werden. In der Studie *INTAKT* überwiegen die Beobachtungen an Grundschulen.

Die Untersuchung im Rahmen des Projekts *PaedBez*, inwiefern die Interaktionsqualität mit der Schulform in Beziehung gebracht werden kann, zeigt eine vorsichtige Tendenz. Die Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktionsqualität zeigt an Gymnasien eine anerkennende und neutrale Tendenz zu 80,5 % (1.478 Szenen) und an Förderschulen zu 82,1 % (889 Szenen). Im Vergleich dazu wurden an Mittelschulen 63,0 % (286 Szenen) anerkennende und neutrale Szenen und an Gesamtschulen 74,3 % (750 Szenen) wahrgenommen. Diese Interaktionsqualität konnte an Grundschulen zu 76,3 % (681 Szenen) untersucht werden. Das bedeutet, dass durchschnittlich etwas mehr anerkennende oder neutrale Interaktionsszenen an Förderschulen und an Gymnasien beobachtet wurden als an Grund-, Gesamt- oder Mittelschulen in diesem Forschungsprojekt.

Diagramm 4 Interaktionsqualität und Schulform²⁰



Im Vergleich dazu konnte im Projekt *INTAKT* eine ähnliche Tendenz anerkennender und neutraler Interaktionsszenen in der Grundschule mit 75,2 % (9.796 Szenen) sowie eher niedrigere Werte für die Mittelschule mit 63,7 % (302 Szenen) und für die Gesamtschule mit 66,4 % (1.529 Szenen) festgestellt werden. Aller-

²⁰ In diesem und einigen nachfolgenden Diagrammen werden die beiden Teilforschungsprojekte „*PaedBez*“ und „*INTAKT*“ getrennt voneinander in den Auswertungen dargelegt. Dies verfolgt den Grund einer besseren Abbildungsmöglichkeit.

dings sind die Werte für die Gymnasien mit 71,8 % (1.594 Szenen) und für die Förderschulen mit 72,9 % (1.689 Szenen) nicht so stark erhöht, wie es im Forschungsprojekt *PaedBez* der Fall ist.

Zu berücksichtigen ist die ungleiche Zahl an Szenen je Schulform, die hier im Vergleich steht, sodass ggf. weiterführende Untersuchungen zu anderen Ergebnissen kommen könnten. Das Ergebnis mit seiner leichten Tendenz gilt demzufolge ausschließlich für die hier untersuchten Szenen.

Parameter 2: Die Klassenstufen

Im nächsten Analyseschritt wird untersucht, wie viele Szenen in den verschiedenen Klassenstufen im Rahmen der Studie *PaedBez* erhoben wurden. Die meisten Szenen wurden in der Klassenstufe 5 mit 687 Szenen (13,0 %) und der Klassenstufe 8 mit 607 Szenen (11,5 %) beobachtet. Die geringsten Szenenanzahlen konnten in den Klassenstufen 13 mit 68 Szenen (1,3 %) und der Klassenstufe 1 mit 183 Szenen (3,5 %) aufgenommen werden. 63 Szenen (1,2 %) konnten keiner Klasse zugeordnet werden.

Als Vergleich dazu werden die Szenen im Projekt *INTAKT* ausgewertet. Nach Auswertung aller 20.886 Feldvignetten nach Klassenstufe bleiben 273 (1,3 %) Szenen ohne Zuordnung. Die meisten Szenen konnten in der Klassenstufe 2 mit 4.639 Szenen d. h. 22,2 % und in den jahrgangsübergreifend lernenden Gruppen (3.829 Szenen; 18,3 %) beobachtet werden, während die wenigsten Szenen in der Klassenstufe 13 mit 73 Szenen und 0,4 % protokolliert werden konnten.

Von Interesse ist, inwieweit ein möglicher, wenn auch sensibler Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und der pädagogischen Interaktionsqualität bestehen könnte. Schließlich ist es unumstritten, dass sich die Ausgestaltung der pädagogischen Beziehung je nach dem Alter der Schüler:innen unterscheidet. Die Auswertung der vorliegenden Daten zeigt, dass der Anteil verletzender oder ambivalenter Interaktionen zunächst mit steigender Klassenstufe ansteigt, dann jedoch wieder abnimmt. Dies soll im Folgenden mit Zahlen aus der Beobachtungsstudie *PaedBez* belegt werden: Der Anteil verletzender und ambivalenter Interaktionen liegt in der ersten Klassenstufe bei etwa 23,5 % (43 Szenen), während er in der 13. Klassenstufe auf 5,9 % (4 Szenen) sinkt. Parallel dazu sinkt der Anteil anerkennender und neutraler Interaktionen zunächst mit steigender Klassenstufe, steigt dann aber wieder an. In der ersten Klassenstufe sind etwa 76,5 % (140 Szenen) der Interaktionen anerkennend und neutral, während dieser Anteil in der 13. Klassenstufe bei 94,1 % (64 Szenen) liegt.

Die Daten deuten vorsichtig darauf hin, dass in bestimmten Klassenstufen tendenziell leicht höhere Anteile an verletzenden und ambivalenten Interaktionen vorkommen könnten. Hervorzuheben ist hier die 6. Klassenstufe mit einem Prozentsatz von 32,5 % (143 Szenen) an verletzenden und ambivalenten Interakti-

onsszenen, während die 12. Klassenstufe an dieser Stelle nur 11,9 % (26 Szenen) aufweist. Diese Variationen lassen vermuten, dass die Dynamik zwischen Lehrpersonen und Lernenden in der 6. Klassenstufe möglicherweise herausfordernder ist, während in der 12. Klassenstufe eine eher anerkennende Interaktionskultur vorherrschen könnte. Hinsichtlich der anerkennenden und neutralen Interaktionen zeigen sich in der Beobachtungsstudie *PaedBez* ebenfalls Unterschiede zwischen den Klassenstufen. Während einige Klassenstufen wie die 3. Klassenstufe, 9. Klassenstufe und 13. Klassenstufe durch eine höhere Anzahl an anerkennenden und neutralen Interaktionen auffallen, sind andere Klassenstufen durch Schwankungen gekennzeichnet. Die 6. und 7. Klassenstufen weisen hier mit 67,5 % (297 / 172 Szenen) die wenigsten anerkennenden und neutralen Interaktionen auf.

Diagramm 5 Häufigkeiten in der Klassenstufe

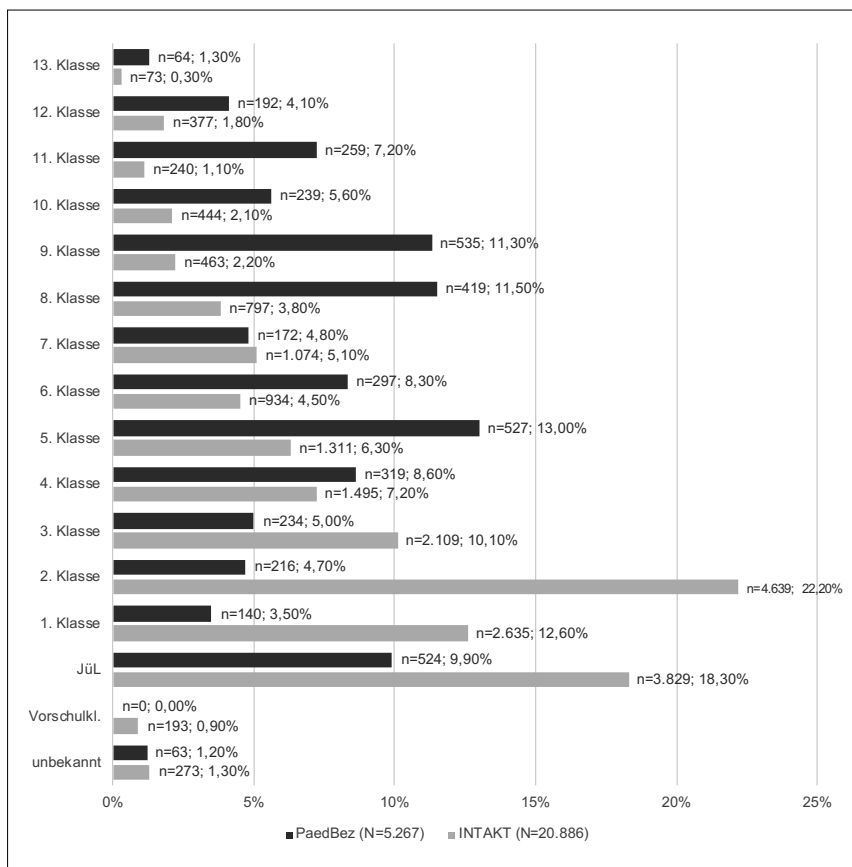
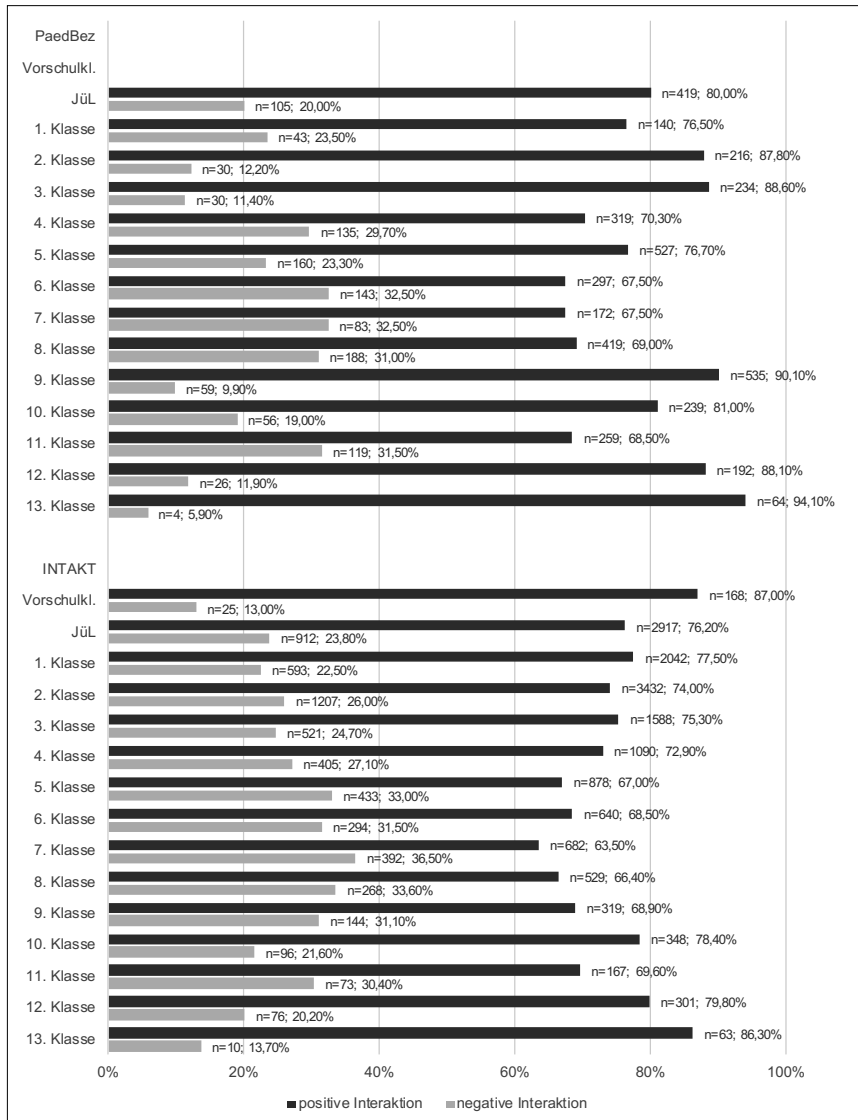


Diagramm 6 Interaktionsqualität und Klassenstufe



Auffällig ist, dass sich die beschriebene Tendenz auch in der Studie *INTAKT* wiederfinden lässt. In den ersten drei Klassenstufen liegt die anerkennende und neutrale Interaktionsqualität bei ca. 75 % [1. Klassenstufe 77,5 % (2.042 Szenen), 2. Klassenstufe 74,0 % (3.432 Szenen), 3. Klassenstufe 75,3 % (1.588 Szenen)].

In den steigenden Klassenstufen sinken diese Werte auf 63,5 % (682 Szenen) in der 7. Klassenstufe, bevor sie dann wieder bis zur 13. Klassenstufe zunehmen (86,3 %, 63 Szenen).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Qualität der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden in bestimmten Klassenstufen möglicherweise unterschiedlich ist. Es ist jedoch zu beachten, dass in den vorliegenden Datensätzen die Anzahl der beobachteten Unterrichtsszenen in den Klassenstufen variiert. Wie bereits erwähnt, wurde in der 5. Klassenstufe die höchste Anzahl an Szenen beobachtet, wohingegen in der 13. Klassenstufe die geringste Anzahl erhoben wurde. Diese Unterschiede in der Stichprobengröße müssen bei der vorliegenden Analyse berücksichtigt werden.

Parameter 3: Das Unterrichtsfach

Die Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Beziehung variieren je nach Fach, da die Unterrichtsformate unterschiedlich sein können. Beispielsweise erfordert der Sportunterricht, in dem die Schüler:innen körperlich aktiv sind, möglicherweise eine höhere Lautstärke als eine Einzelunterrichtsarbeitsphase im Deutschunterricht. Dadurch werden unterschiedliche Anforderungen an die Gestaltung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion gestellt. Im Folgenden wird analysiert, wie viele Szenen in den verschiedenen Unterrichtsfächern im Projekt *PaedBez* und im Vergleich dazu im Projekt *INTAKT* vorliegen.

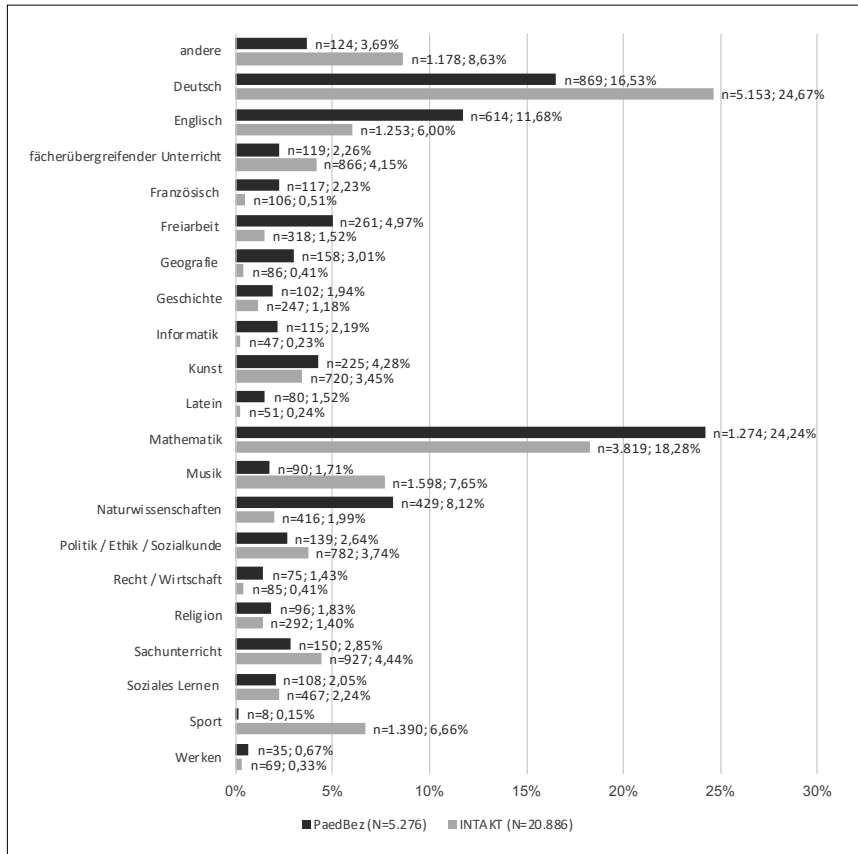
Es lässt sich festhalten, dass im Projekt *PaedBez* hauptsächlich Interaktions-szenen aus den Fächern Mathematik mit 1.274 Szenen (24,2 %) und Deutsch mit 869 Szenen (16,5 %) vorhanden sind.²¹ Ähnlich verhält es sich beim Vergleichsdatensatz *INTAKT*: Von den insgesamt 20.886 analysierten Szenen weisen 391 Szenen (1,9 %) keine eindeutige Fächerkodierung auf. 5.153 Szenen (24,7 %) konnten im Fach Deutsch und 3.819 Szenen (18,3 %) im Fach Mathematik beobachtet werden. Somit liegt in beiden Datensätzen eine Vielzahl an Szenen aus den beiden Hauptfächern vor.

Die Untersuchung, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen den Unterrichtsfächern und der Interaktionsqualität gibt, zeigt für das Projekt *PaedBez* folgende Tendenzen: In den Fächern Musik (90,0 %, 81 Szenen), Politik/Ethik/Sozialkunde (87,8 %, 122 Szenen), Religion (86,5 %, 83 Szenen), Werken (85,7 %, 81 Szenen) und Englisch (85,7 %, 81 Szenen) liegen die Werte für die Interaktionsqualität deutlich höher als in den Fächern Deutsch (78,5 %, 81 Szenen) und Mathematik (78,5 %, 81 Szenen).

21 Hinweis: Die Fächer in den verschiedenen Schulen und Bundesländern können unterschiedliche Bezeichnungen aufweisen. In der Grafik sind daher einige Unterrichtsfächer in Oberkategorien zusammengefasst und vereinheitlicht worden (z. B. *Technik/Computer* oder *Medienerziehung* entspricht dem Fach *Informatik*). Die Kategorie *andere* umfasst Unterrichtsstunden, für die die Anzahl protokollierter Szenen nicht ausreichte, um eine eigene Kategorie zu bilden. Zudem wurden Vertretungsstunden oder Klassenleiterstunden dieser Kategorie zugeordnet.

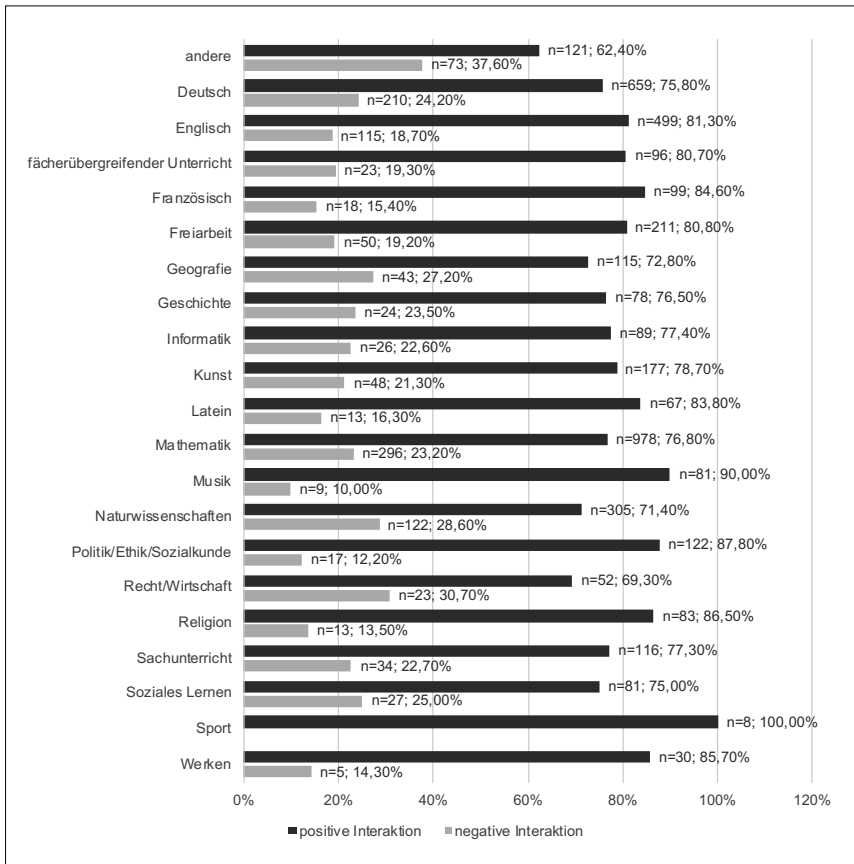
30 Szenen), Französisch (84,6 %, 99 Szenen), Latein (83,8 %, 67 Szenen), Englisch (81,3 %, 499 Szenen), Freiarbeit (80,8 %, 211 Szenen) und im fächerübergreifenden Unterricht (80,7 %, 96 Szenen) liegt ein hoher Anteil von anerkennenden und neutralen Interaktionsszenen vor. Dieser Anteil ist in den Fächern Geographie (72,8 %, 115 Szenen) und Naturwissenschaften als Zusammenschluss von Physik, Chemie und Biologie (71,4 %, 305 Szenen) etwas geringer.

Diagramm 7 Häufigkeiten im Unterrichtsfach



In der *INTAKT*-Studie konnten folgende Tendenzen erhoben werden: In den Fächern Informatik (87,2 %, 41 Szenen), Sachunterricht (81,7 %, 757 Szenen), Naturwissenschaften als Zusammenschluss von Physik, Chemie und Biologie (80,0 %, 333 Szenen) und Sport (79,6 %, 1.107 Szenen) liegt eine hohe Zahl an anerkennenden und neutralen Qualitäten der Interaktion in den einzelnen Sze-

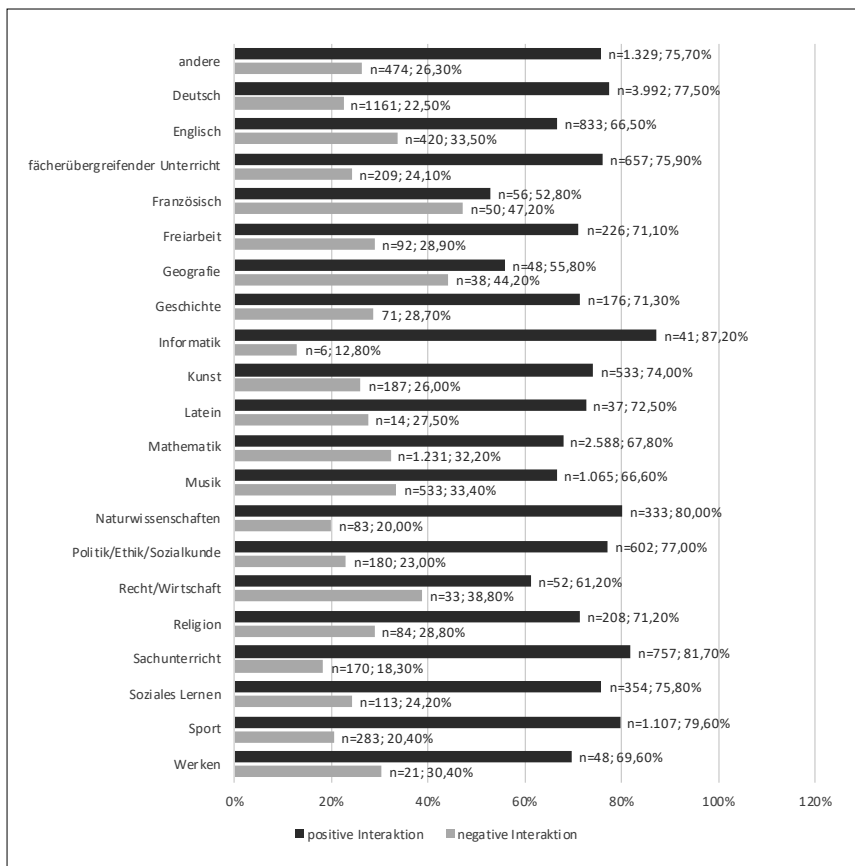
Diagramm 8.1 Interaktionsqualität und Unterrichtsfach (PaedBez)



nen vor. In den Fächern Geschichte (71,3 %, 176 Szenen), Religion (71,2 %, 208 Szenen), Freiarbeit (71,1 %, 226 Szenen), Werken (69,6 %, 48 Szenen), Mathematik (67,8 %, 2.588 Szenen), Musik (66,6 %, 1.065 Szenen), Englisch (66,5 %, 833 Szenen), Geographie (55,8 %, 48 Szenen) und Französisch (52,8 %, 56 Szenen) ist dieser Anteil geringer und der Anteil der Interaktionsszenen mit einer verletzenden und ambivalenten Interaktionsqualität ist höher.

Folglich können keine Tendenzen dahingehend festgestellt werden, dass in beiden Studien bestimmte Fächer eher mit einem höheren Anteil anerkennender und neutraler sowie damit mit eher einem geringen Anteil verletzender und ambivalenter Interaktionsszenen in Verbindung stehen. Fächer wie Sport, die in der Grafik der Studie *PaedBez* eine ausschließlich anerkennende und neutrale Interaktionsqualität (100 %) aufzeigen, müssen mit Vorsicht interpretiert wer-

Diagramm 8.2 Interaktionsqualität und Unterrichtsfach (INTAKT)



den, da die Ergebnisse auf eine geringe Anzahl von Szenen (z. B. 8 Szenen im Fall von Sport) basieren. Vertiefende Untersuchungen und weitere Forschung sind notwendig, um diese Ergebnisse zu diskutieren.

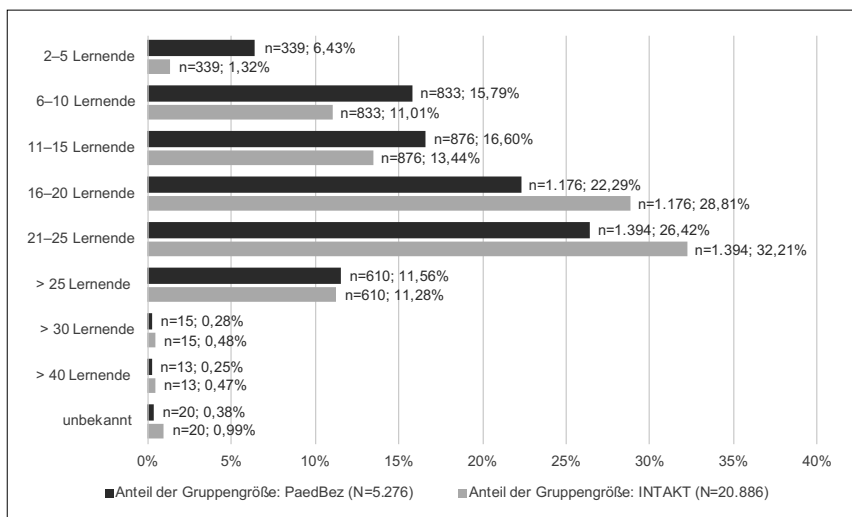
Parameter 4: Die Anzahl der Lernenden

Im Projekt *PaedBez* sind die Lernenden pro Lerngruppe oder Klasse dokumentiert. Dabei reichen die Gruppengrößen von drei bis 20 Schüler:innen in Förderschulen und von sieben bis 48 Lernende in Grundschulen. Die durchschnittliche Anzahl der Schüler:innen in den vorliegenden Beobachtungsdaten beträgt 17 Kinder. Zudem sind die Schüler:innenzahlen in definierte Grup-

pengrößen kategorisiert, um einen Vergleich mit dem *INTAKT*-Datensatz zu ermöglichen.

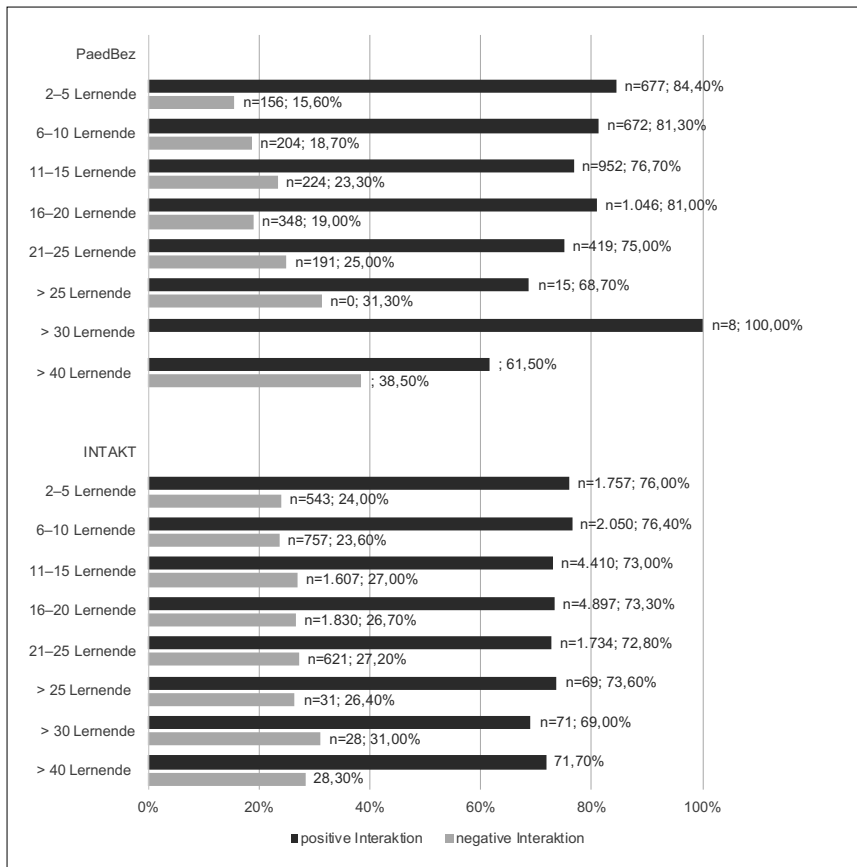
So sind im Projekt *INTAKT* 20.886 Szenen mit ähnlichen Gruppengrößen beobachtet worden, wobei die Kategorien Gruppengröße 21–25 (6.727 Szenen, 32,2 %) und Gruppengröße 16–20 (6.017 Szenen, 28,8 %) eindeutig überwiegen.

Diagramm 9 Häufigkeiten in der Gruppengröße



Es stellt sich die Frage, inwiefern die pädagogische Interaktionsqualität in Abhängigkeit von der Anzahl der anwesenden Schüler:innen einzuschätzen ist. Die Analyse der vorliegenden Beobachtungen zeigt eine leicht positive Tendenz dafür, dass je weniger Schüler:innen in einer Klasse sind, desto eher verläuft die Interaktion anerkennend und neutral. So liegt in der *PaedBez*-Studie der höchste Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsszenen bei einer Gruppengröße von 2–5 Lernenden (84,4 %, 286 Szenen) und 6–10 Lernenden (81,3 %, 677 Szenen) vor. Bei über 25 Lernenden hingegen liegt der Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsszenen bei 68,7 % (419 Szenen) und bei über 40 Lernenden bei 61,5 % (8 Szenen). Der höchste Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsqualität in der Studie *INTAKT* wurde für die Gruppengrößen 6–10 Lernende (76,4 %, 1.757 Szenen) und 2–5 Lernende (76,0 %, 209 Szenen) festgestellt. Diese hohen Prozentwerte nehmen dann langsam ab, bis sie bei einer Gruppengröße von über 30 Lernenden bei 69,0 % (69 Szenen) liegt. Zu beachten ist abermals die verschiedene Szenenanzahl je Gruppengröße, weshalb lediglich von vorsichtig zu vermutenden Tendenzen gesprochen werden kann, die durch weiterführende Studien überprüft und ggf. weiterentwickelt werden müssen.

Diagramm 10 Interaktionsqualität und Gruppengröße



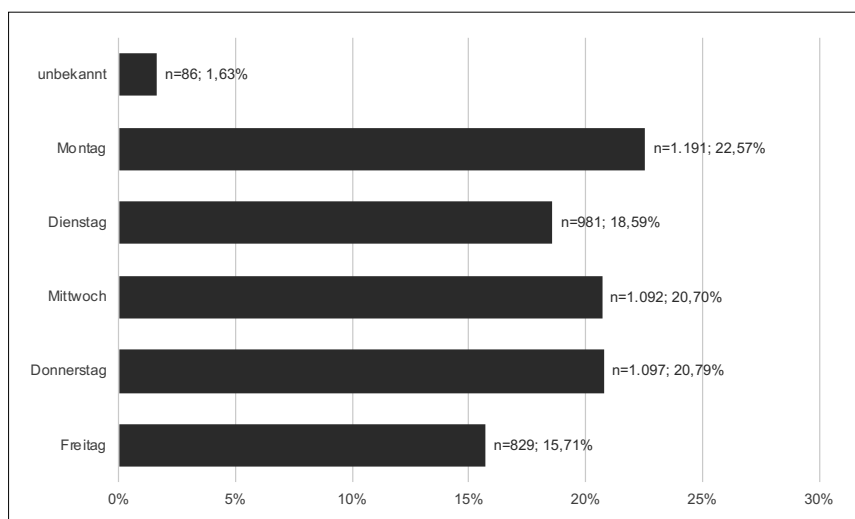
Parameter 5: Der Wochentag und die Unterrichtszeit

Die Beachtungsdaten wurden in beiden Studien an allen Wochentagen, an denen schulische Veranstaltungen stattfinden, erhoben. Die dokumentierte Anzahl der Beobachtungen im Projekt *PaedBez* zwischen Montag und Donnerstag liegt mit etwa jeweils 20 % bzw. 1.100 Szenen sowie am Freitag mit rund 16 % (829 Szenen) ähnlich verteilt. Da im Projekt *INTAKT* der Wochentag nicht in allen Beobachtungsbögen angegeben wurde, wird hier auf diesen Vergleich verzichtet.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die pädagogische Interaktionsqualität an bestimmten Wochentagen tendenziell anerkennender oder verletzender sein könnte. Die Untersuchung der Daten der Studie *PaedBez* zeigt, dass keine eindeutigen Unterschiede zu beobachten sind. Lediglich leichte Tendenzen zeigen, dass

die Interaktionsqualität am Montag und Dienstag weniger stark von anerkennenden und neutralen Szenen gekennzeichnet ist als an den anderen Wochentagen. Während sie am Montag bei 74,8 % (891 Szenen) und Dienstag bei 74,0 % (726 Szenen) liegt, befindet sie sich am Mittwoch bei 82,1 % (896 Szenen), am Donnerstag bei 76,7 % (841 Szenen) und am Freitag bei 79,9 % (662 Szenen). Folglich lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Wochentag und der Verteilung anerkennender oder verletzender Interaktionsszenen feststellen, zumal die Unterschiede marginal sind. Zudem ist die Stichprobengröße nicht für alle Wochentage gleich, was eine vorsichtige Interpretation der Ergebnisse erforderlich macht.

Diagramm 11 Häufigkeiten im Wochentag



In den meisten Fällen wurden im Projekt *PaedBez* ganztägige Unterrichtsbeobachtungen durch die Beobachtenden durchgeführt. Dabei wurde zwischen Morgen (7:00–10:59 Uhr), Vormittag (11:00–12:59 Uhr), Mittag (13:00–14:59 Uhr) und Nachmittag (15:00–17:59 Uhr) unterschieden. Für die Berechnung hinsichtlich Code-Häufigkeiten werden unbekannte Zeitangaben in den Protokollen für die Berechnung ausgeschlossen, d. h. insgesamt liegen 4.101 (=100 %) Szenen für die Auswertung vor.

Diagramm 12 Interaktionsqualität und Wochentag

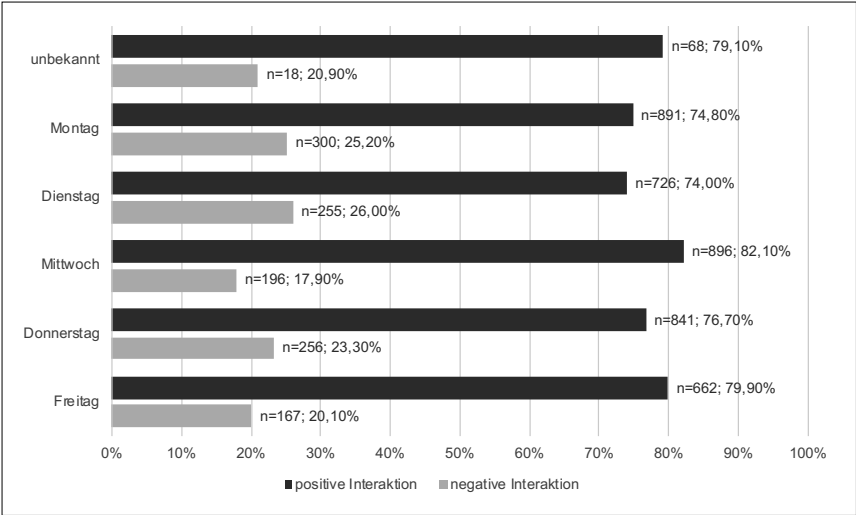
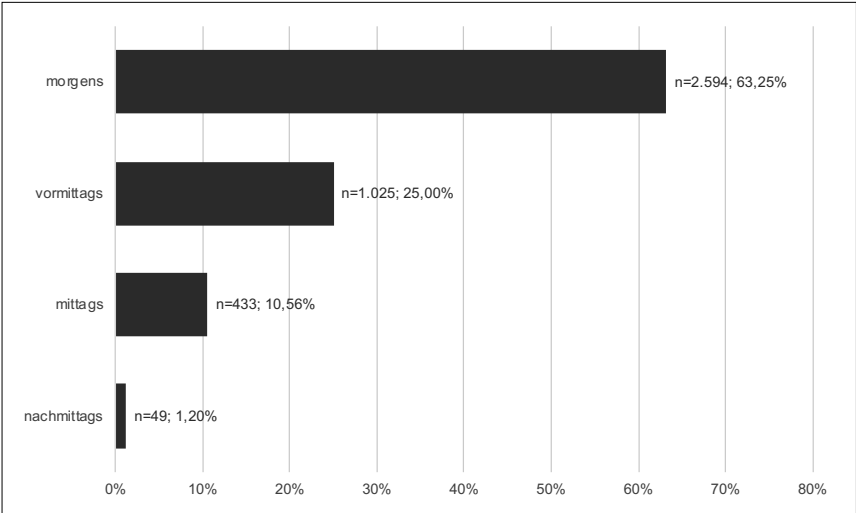


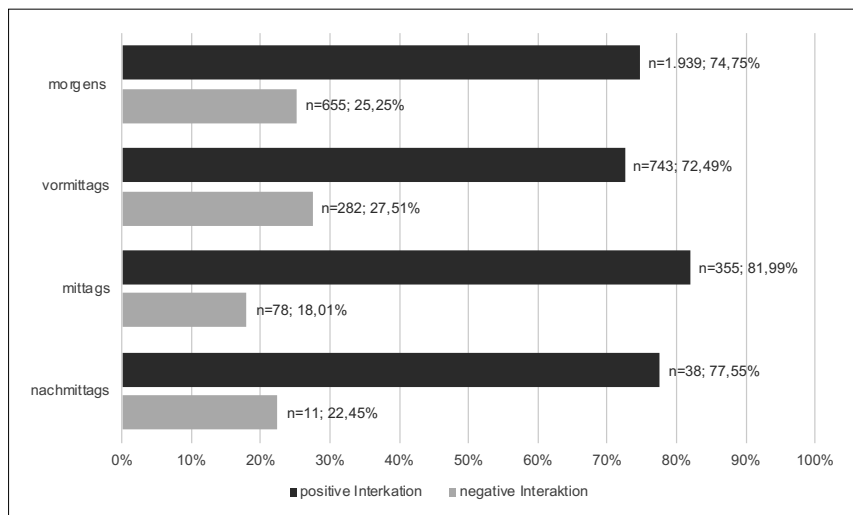
Diagramm 13 Häufigkeiten in der Unterrichtszeit



Die Grafik zeigt die Anzahl und den Prozentsatz der Interaktionen in Abhängigkeit von der Tageszeit. Es ist ersichtlich, dass die meisten Interaktionen morgens (63,3 %, n=2.594) und vormittags (25,0 %, n=1.025) stattfinden. In diesen Zeiträumen ist auch der Anteil der anerkennenden und neutralen Interaktionen

mit 74,8 % (n=1.939) bzw. 72,5 % (n=743) relativ gleich. Mittags und nachmittags steigt der Anteil dieser Interaktionsqualität leicht auf 82,0 % (n=355) bzw. 77,6 % (n=38).

Diagramm 14 Interaktionsqualität und Unterrichtszeit

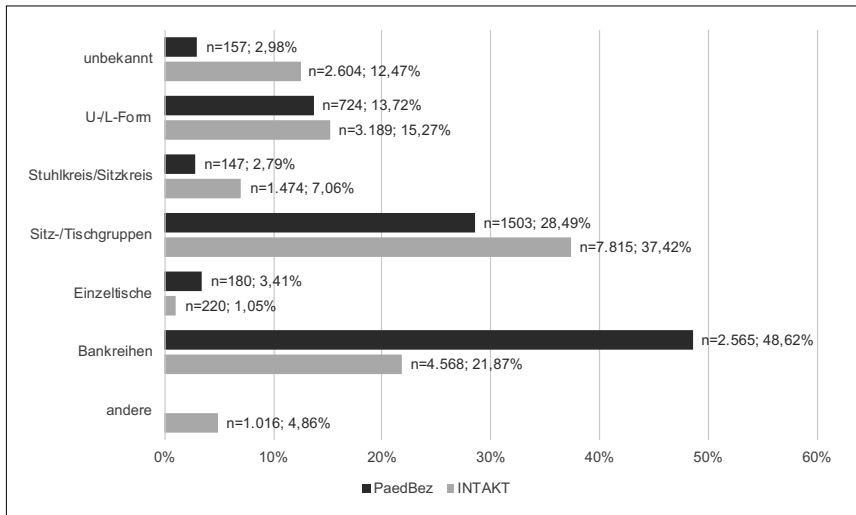


Parameter 6: Die Sitzordnung

Im Projekt *PaedBez* wurden die verschiedenen Sitzordnungen in den einzelnen Unterrichtsstunden erhoben. Dabei wurde differenziert zwischen Tischgruppen, Bankreihen, Stuhlkreis, U-Form und Einzeltischen. Die Auswertung der Daten zeigt, dass in den meisten Unterrichtsstunden eine Sitzordnung mit Bankreihen (48,6 %, 2.565 Szenen) verwendet wurde. Auch die Anordnung in Gruppen (28,5 %, 1.503 Szenen) ist häufig vertreten. Am seltensten hingegen wird die Sitzform des Stuhlkreises (2,8 %, 147 Szenen) im Unterricht genutzt. Auch die Anordnung an Einzeltischen (3,4 %, 180 Szenen) oder in U-Form (13,7 %, 724 Szenen) ist weniger oft vertreten. Andere Sitzformen oder unbekannte Sitzordnungen (3,0 %, 175 Szenen) werden an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

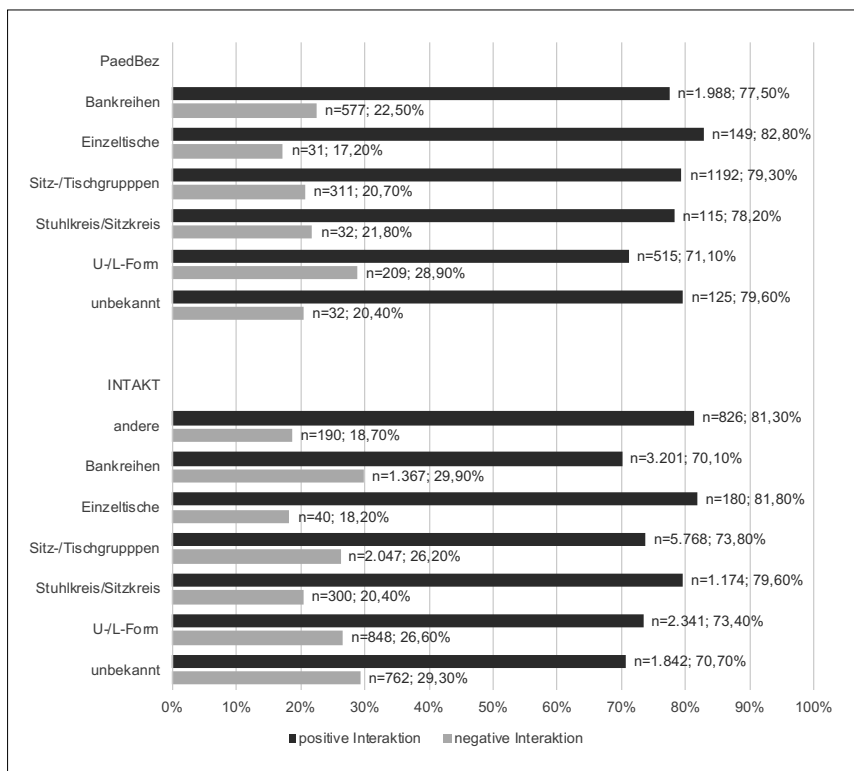
Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch bei der Auswertung der Daten im Projekt *INTAKT*. Allerdings überwiegt hier die Sitzordnung in Gruppen (37,4 %, 7.815 Szenen), gefolgt von einer mit Bankreihen (21,9 %, 4.568 Szenen). In U-Form (15,3 %, 3.189 Szenen), im Stuhlkreis (7,1 %, 1.474 Szenen) und an Einzeltischen (1,1 %, 220 Szenen) wurde hingegen seltener Unterricht beobachtet. Andere Anordnungen bleiben auch hier unberücksichtigt.

Diagramm 15 Häufigkeiten in der Sitzordnung



Eine Untersuchung zu einer möglichen Tendenz zwischen der pädagogischen Interaktionsqualität und der Sitzordnung zeigt wenige eindeutige und in beiden Studien übereinstimmende Ergebnisse. Im Datensatz *PaedBez* weisen die Sitzordnungen an Einzeltischen (82,8 %, 149 Szenen), in Gruppen (79,3 %, 1.192 Szenen), im Stuhlkreis (78,2 %, 115 Szenen) und in Bankreihen (77,5 %, 1.988 Szenen) hohe Anteile an aner kennenden und neutralen Interaktionsqualitäten auf. Lediglich die Anordnung in U-Form zeigt leicht geringere Werte (71,1 %, 515 Szenen). Im Datensatz *INTAKT* liegen solch hohe Werte wie im Projekt *PaedBez* für eine Vielzahl an Anordnungen lediglich für die an Einzeltischen (81,8 %, 180 Szenen) und im Stuhlkreis (79,6 %, 1.174 Szenen) vor. Für diese beiden Sitzordnungen lässt sich auch feststellen, dass sie in beiden Studien mit hohen Anteilen an aner kennenden und neutralen Interaktionsszenen einhergehen. Die anderen Anordnungen zeigen hingegen einen niedrigeren Anteil an aner kennenden und neutralen Szenen. Dies betrifft das Sitzen in Gruppen (73,8 %, 5.768 Szenen), in U-Form (73,4 %, 2.341 Szenen) und in Bankreihen (70,1 %, 3.201 Szenen). In beiden Studien weist die Sitzordnung als U-Form eher weniger hohe Anteile an aner kennenden und neutralen Interaktionsszenen auf. Auch an dieser Stelle sei wieder auf die ungleichen Szenenzahlen verwiesen.

Diagramm 16 Interaktionsqualität und Sitzform



Parameter 7: Die Unterrichtsform

Die Unterrichtsform zeichnet sich in den untersuchten Daten durch eine Variabilität aus. Von Szene zu Szene oder Szenenblock (d. h. 2-5 Szenen) wechseln die Lehrenden häufig zwischen verschiedenen didaktischen Methoden, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fokussieren und abwechslungsreiche Lernumgebungen zu schaffen.

In der Studie *PaedBez* wird zwischen verschiedenen Unterrichtsformen unterschieden, darunter Schüler:innen-/Klassenaktivität,²² Einzelarbeit,²³ Part-

22 Schüler:innen-/Klassenaktivität: Alle Schüler:innen sind aktiv beteiligt und arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe. Diese Unterrichtsform fördert die Kooperation und das Gemeinschaftsgefühl.

23 Einzelarbeit: Schüler:innen arbeiten individuell an Aufgaben. Diese Unterrichtsform unterstützt die Selbstständigkeit, Konzentration und Eigenverantwortung.

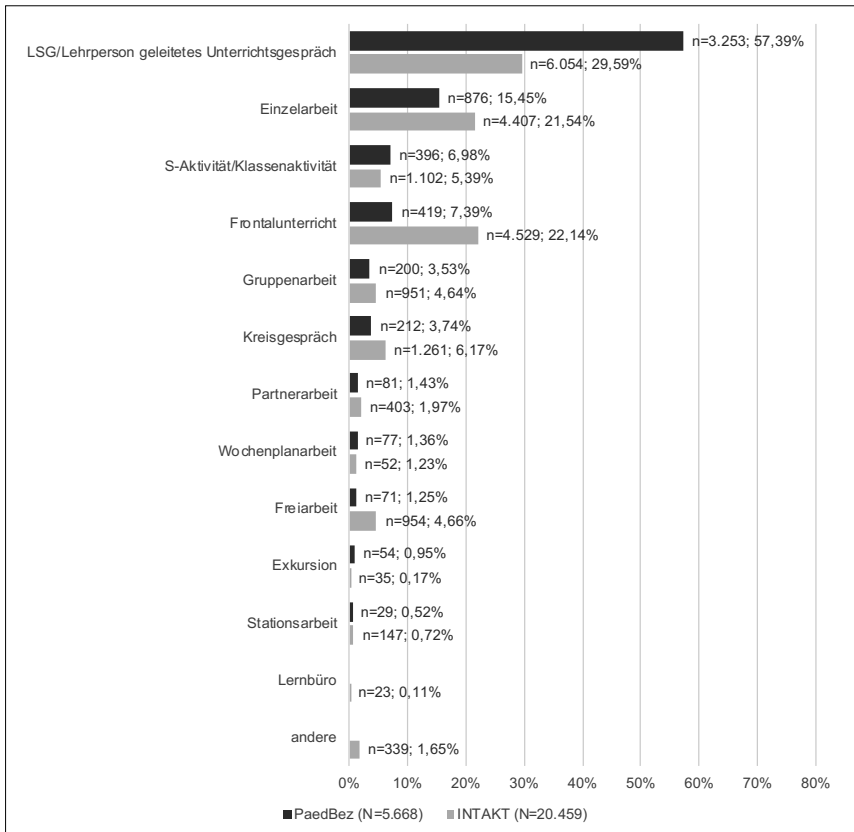
ner:innenarbeit,²⁴ Gruppenarbeit,²⁵ Kreisgespräch,²⁶ Exkursion,²⁷ Lernbüro,²⁸ Freiarbeit,²⁹ Wochenplanarbeit,³⁰ Stationsarbeit,³¹ Lehrer:innen-Schüler:innen-Gespräch bzw. Unterrichtsgespräch³² und Frontalunterricht.³³

Insgesamt wurden in der Studie *PaedBez* 5.668 Szenen einer Unterkategorie von Unterrichtsformen zugeordnet, wobei die beiden am häufigsten beobachteten Unterrichtsformen Lehrperson-Schüler:innen-Gespräche bzw. Lehrperson geleitete Unterrichtsgespräche mit 57,4 % (3.253 Szenen) und die Einzelarbeit mit 15,5 % (876 Szenen) sind. Die Unterrichtsform Frontalunterricht liegt mit 419 Szenen (7,4 %) vor, während Schüler:innen-/Klassenaktivität 396 Szenen (7,0 %) umfasst.

Als Vergleichsdatensatz wird das Projekt *INTAKT* hinzugezogen. Es werden insgesamt 20.459 Szenen für die Analyse berücksichtigt. In diesem überwiegen die Unterrichtsformen des von der Lehrperson geleiteten Unterrichtsgesprächs mit 6.054 Szenen (29,6 %) und der Einzelarbeit mit 4.407 Szenen (21,5 %).

-
- 24 Partner:innenarbeit: Zwei Schüler:innen arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe. Diese Unterrichtsform fördert die Kommunikation, Kooperation und das soziale Lernen.
 - 25 Gruppenarbeit: Mehrere Schüler:innen arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe, wodurch Teamarbeit, soziales Lernen und die Entwicklung von Kollaborationsfähigkeiten gefördert werden.
 - 26 Kreisgespräch: Schüler:innen sitzen im Kreis und diskutieren ein Thema. Diese Unterrichtsform verbessert die Kommunikationsfähigkeiten und den sozialen Austausch.
 - 27 Exkursion: Bei einer Exkursion verlassen die Schüler:innen das Klassenzimmer, um einen außerschulischen Ort zu besuchen, der mit dem Unterrichtsthema in Verbindung steht. Diese Unterrichtsform fördert das praktische Lernen und die Anwendung theoretischer Kenntnisse.
 - 28 Lernbüro: Schüler:innen arbeiten selbstständig an individuell ausgewählten Aufgaben. Diese Unterrichtsform fördert die Selbstorganisation, Eigenverantwortung und das selbstgesteuerte Lernen.
 - 29 Freiarbeit ist eine Unterrichtsform, bei der Schüler:innen im Rahmen eines vorbereiteten Umfelds selbstständig und eigenverantwortlich lernen. Sie wählen dabei aus vielfältigen Angeboten und Aufgaben diejenigen aus, die ihren Interessen und Bedürfnissen entsprechen.
 - 30 Wochenplanarbeit: In der Wochenplanarbeit bearbeiten Schüler:innen eigenständig verschiedene Aufgaben, die sie zuvor selbst ausgewählt haben. Diese Unterrichtsform fördert sowohl die Selbstständigkeit als auch die Eigenverantwortung der Schüler:innen. Sie lernen, ihren Lernprozess selbstständig zu gestalten, Entscheidungen zu treffen und Aufgaben eigenverantwortlich zu bearbeiten.
 - 31 Stationsarbeit: Bei der Stationsarbeit bearbeiten Schüler:innen in Kleingruppen verschiedene Aufgaben an verschiedenen Stationen. Diese abwechslungsreiche Unterrichtsform fördert sowohl die Zusammenarbeit als auch das soziale Lernen. Die Schüler:innen lernen, im Team zu arbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu profitieren.
 - 32 Unterrichtsgespräch: Das Unterrichtsgespräch zeichnet sich durch einen gemeinsamen Austausch zwischen Schüler:innen und der Lehrkraft zu einem bestimmten Thema aus. Diese interaktive Unterrichtsform fördert sowohl die Kommunikationsfähigkeit als auch das soziale Lernen.
 - 33 Frontalunterricht: Im Frontalunterricht übernimmt die Lehrperson die Rolle der Informantin und präsentiert den Schüler:innen den Lernstoff in Form eines Vortrags. Diese traditionelle Unterrichtsform eignet sich gut zur Vermittlung von grundlegendem Wissen und komplexen Zusammenhängen.

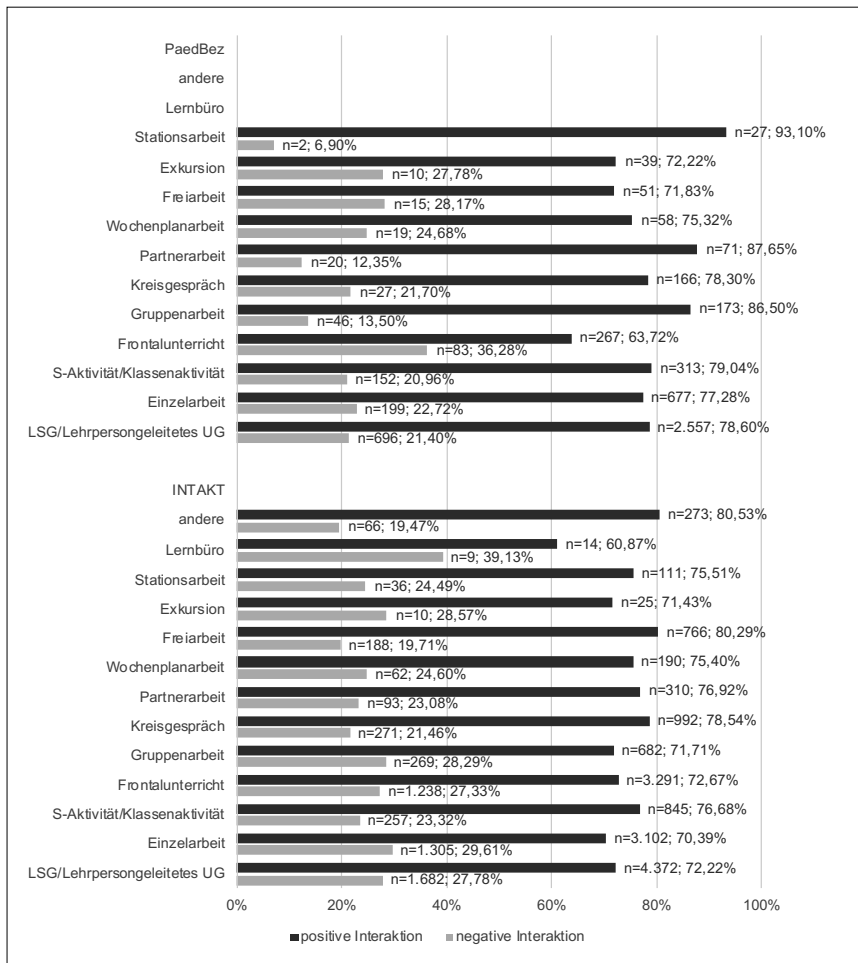
Diagramm 17 Häufigkeiten in der Unterrichtsform



Es stellt sich die Frage, inwiefern es vorsichtige Tendenzen dahingehend gibt, dass bestimmte Unterrichtsformen eher mit wertschätzenden pädagogischen Interaktionen und andere eher mit verletzenden einhergehen. Ein Blick auf beide Studien lässt hier kaum solche Tendenzen aufspüren. In der Studie *Paed-Bez* wurde ein hoher Anteil der anerkennenden und neutralen Interaktionsqualität bei den Unterrichtsformen Stationsarbeit (93,1 %, 27 Szenen), Partner:innenarbeit (87,7 %, 71 Szenen), Gruppenarbeit (86,5 %, 173 Szenen), Schüler:innen- oder Klassenaktivität (79,0 %, 313 Szenen), Lehrkraft geführtes Unterrichtsgespräch (78,6 %, 2.557 Szenen), Kreisgespräch (78,3 %, 166 Szenen), Einzelarbeit (77,3 %, 677 Szenen) und Exkursion (72,2 %, 39 Szenen) festgestellt. Einen leicht weniger hohen Anteil dieser Interaktionsqualität wurden hingegen bei den Unterrichtsformen Freiarbeit (71,8 %, 51 Szenen) und Frontalunterricht (63,7 %, 267 Szenen) beobachtet. In der Studie *INTAKT* gehen eher

anerkennde und neutrale Interaktionsqualitäten mit der Freiarbeit (80,3 %, 766 Szenen), anderen Unterrichtsformen (80,5 %, 273 Szenen), dem Kreisgespräch (78,5 %, 922 Szenen), der Partner:innenarbeit (76,9 %, 310 Szenen), der Stationsarbeit (75,5 %, 111 Szenen), der Schüler:innen- oder Klassenaktivität (76,7 %, 845 Szenen) und der Wochenplanarbeit (75,4 %, 190 Szenen) einher. Einen eher geringeren Anteil der anerkennden und neutralen Interaktionsqualität ließ sich in der Einzelarbeit (70,4 %, 3.102 Szenen) und der Arbeit im Lernbüro (60,9 %, 14 Szenen) aufdecken. Insofern lassen sich keine Tendenzen ausfindig machen, die auf beide Studien zutreffen würden.

Diagramm 18 Interaktionsqualität und Unterrichtsform

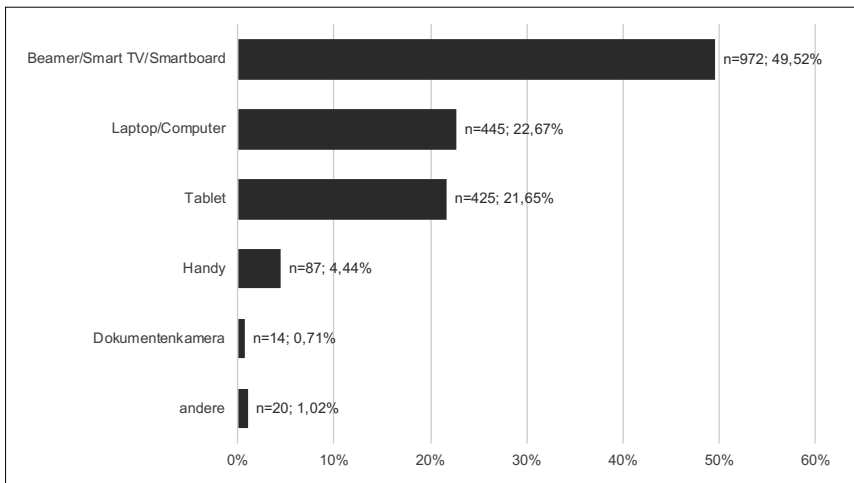


Parameter 8: Die digitale Lernumgebung

Die Analyse von Unterrichtsszenen im Projekt *PaedBez* zeigt, dass 37,1 % (n=1.963) der untersuchten Szenen (N=5.276) in digital gestalteten Lernumgebungen stattfanden. In diesen Szenen werden digitale Medien wie Laptops, Smartphones, Smartboards oder ähnlichen Geräte eingesetzt. Zusätzlich zu den Szenen mit expliziter Nutzung digitaler Medien wurden auch Szenen analysiert, in denen zwar keine digitalen Medien direkt erkennbar waren, der Unterricht jedoch im Kontext einer Unterrichtsstunde stattfand, in der vorab oder nachfolgend digitale Medien zum Einsatz kamen. Diese Szenen, welche 62,9 % (n=3.313) des Datensatzes ausmachen, verdeutlichen, dass digitale Medien nicht als isolierte Hilfsmittel, sondern als integratives Element des Unterrichts verstanden werden können.

Im Forschungsprojekt *PaedBez* wurde untersucht, welche digitalen Medien Lehrkräfte während der Interaktion mit den Lernenden einsetzen. Dabei wurden verschiedene Geräte erfasst, darunter Tablets, Beamer, Smartboards, Laptops, Computer, Handys, Dokumentenkameras und andere Geräte wie Mischpulte und Scanner. Am häufigsten wurden Interaktionsszenen beobachtet, in denen die Lehrkräfte Smartboards oder Beamer verwendeten; dies war in 972 Szenen (49,5 %) der Fall. Tablets wurden in 425 Szenen (21,7 %) eingesetzt. Dokumentenkameras kamen hingegen selten zum Einsatz, nämlich in 14 Szenen (0,7 %).

Diagramm 19 Häufigkeiten digitaler Medien in der Lernumgebung

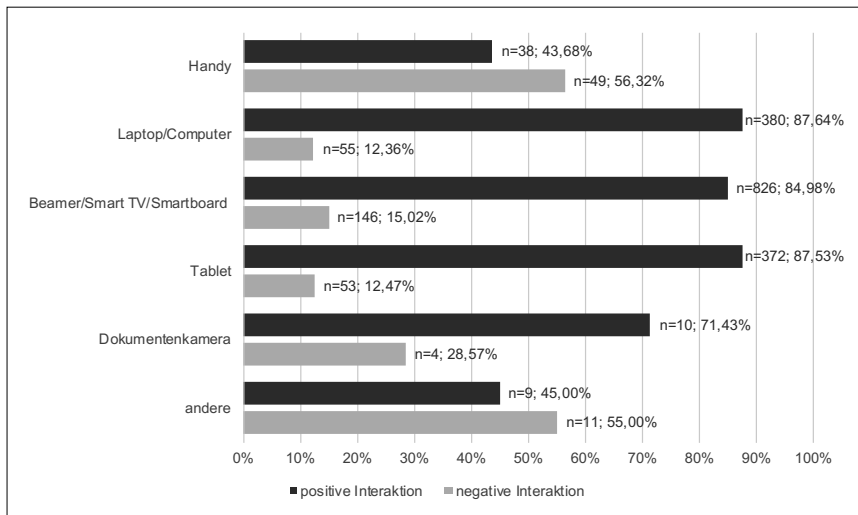


Bei der Untersuchung, wie sich bestimmte digitale Medien auf die pädagogische Interaktionsqualität auswirken, deuten erste Anzeichen darauf hin, dass

die Wahl des digitalen Mediums die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen beeinflussen kann. Vor allem beim Einsatz von Handys/Smartphones zeigt sich eine leichte Tendenz: In Szenen, in denen diese Geräte verwendet wurden, lag der Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen mit 43,7 % (38 Szenen) deutlich niedriger als bei der Nutzung von Tablets (87,5 %, 372 Szenen), Laptops/Computern (87,6 %, 390 Szenen) oder Smartboards (85,0 %, 826 Szenen).

Zudem zeigt sich, dass trotz der weiten Verbreitung von Smartphones unter Kindern und Jugendlichen, ihre Nutzung im Unterricht vergleichsweise gering ist.³⁴

Diagramm 20 Interaktionsqualität und digitale Lernumgebung



Parameter 9: Die Adressat:innen der Interaktionsszene

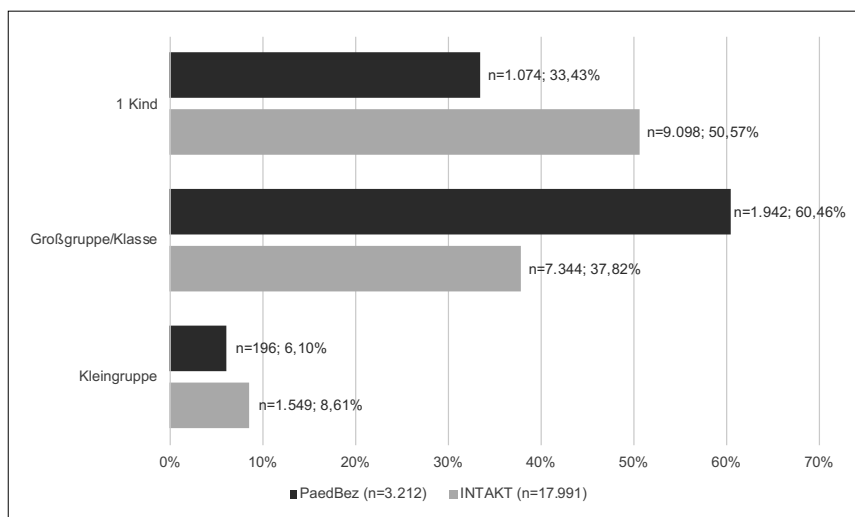
Jede Interaktionsszene der Lehrkraft wendet sich an bestimmte Adressat:innen in der Klasse. In der Beobachtungsstudie *PaedBez* wurde dies differenziert. So wurde festgehalten, inwiefern sich die Interaktion an ein einzelnes Kind, eine Kleingruppe zwischen zwei und fünf Kindern oder an eine Großgruppe bzw. Klasse mit mehr als sechs Kindern richtet. Zudem wurde unterschieden, ob das Kind, die Klein- oder Großgruppe bzw. Klasse weiblich oder mehrheitlich weiblich, männlich oder mehrheitlich männlich, geschlechtsgemischt ist, oder ob diese Information nicht bekannt bzw. nicht eindeutig sichtbar ist. Adressat:innen wie andere Lehrkräfte werden für hiesige Analyse nicht einbezogen.

³⁴ Siehe bspw. KIM-Studie (mpfs, 2022) und JIM-Studie (mpfs, 2023).

Die Auswertung der Daten der Kategorie Adressat:in der Szene (n=3.212 Szenen) zeigt, dass Lehrkräfte in 33,4 % (1.074 Szenen) der Fälle mit einzelnen Kindern, in 6,1 % (196 Szenen) mit Kleingruppen von zwei bis fünf Kindern und in 60,5 % (1.942 Szenen) mit Großgruppen oder der gesamten Klasse interagieren.

Ein Vergleich mit den Daten der Studie *INTAKT* (17.991 Szenen) zeigt, dass 9.098 Szenen (d. h. 50,6 %) an ein einzelnes Kind, 1.559 Szenen (d. h. 8,6 %) an eine Kleingruppe von bis zu fünf Kindern und 7.344 Szenen (d. h. 40,8 %) an eine Großgruppe oder Klasse gerichtet waren.

Diagramm 21 Häufigkeiten bei den Adressat:innen



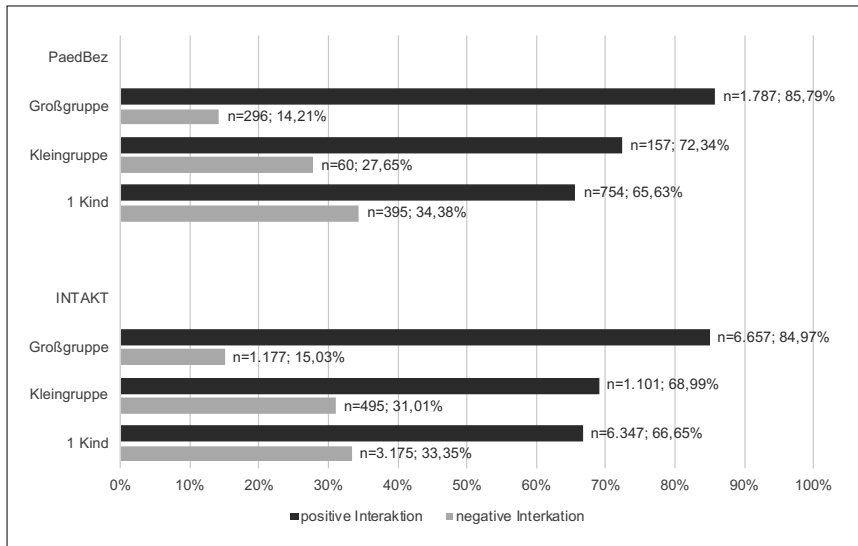
Bei der Analyse der Daten der Studie *PaedBez*, inwiefern die Anzahl der Adressat:innen der Interaktion und die pädagogische Interaktionsqualität zusammenhängen könnten, konnte herausgearbeitet werden, dass die Interaktionen in der Großgruppe mit 85,8 % (1.787 Szenen) tendenziell eher anerkennend und neutral verlaufen. Bei Interaktionen mit Kleingruppen liegt die anerkennende und neutrale Interaktionsqualität bei 72,3 % (157 Szenen) und bei Interaktionen mit einem Kind bei 65,6 % (754 Szenen).

Ein Vergleich mit den Ergebnissen der Studie *INTAKT* zeigt ähnliche Tendenzen. Hier beträgt der Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionen in der Großgruppe bei 85,0 % (6.657 Szenen). Bei den Interaktionen mit Kleingruppen liegt dieser Teil bei 69,0 % (1.101 Szenen) und bei Interaktionen mit einem Kind bei 66,7 % (6.347 Szenen).

Somit lässt sich für beide Studien eine vorsichtige Tendenz feststellen, dass die Interaktionsqualität zwischen Lehrkraft und einer Großgruppe bzw. Klasse

leicht anerkennender und neutraler gestaltet ist als bei Interaktionen mit Kleingruppen oder einzelnen Kindern als Adressat:innen.

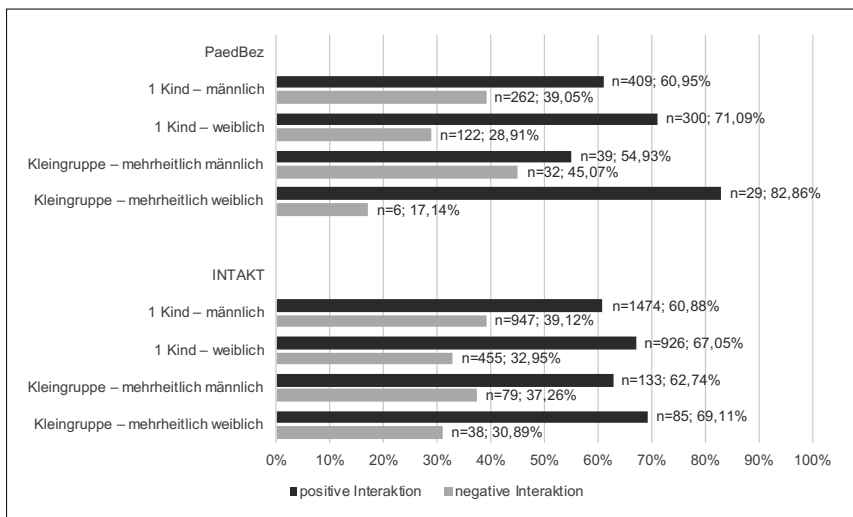
Diagramm 22 Interaktionsqualität und Adressat:innen



Die Auswertung der Ergebnisse der Studie *PaedBez* zeigt, dass sowohl weibliche Lernende einzeln (300 Szenen, 71,1 %), in Kleingruppen (29 Szenen, 82,9 %) als auch in Großgruppen (2 Szenen, 100 %) häufiger anerkennende und neutrale Interaktionen erleben als männliche Schüler. Von allen Kodierungen in der Kategorie Adressat:in machen diese anerkennenden und neutralen Interaktionen 40,7 % (331 Szenen) aus, während verletzend und ambivalent Interaktionen lediglich 13,4 % (128 Szenen) dieser Subkategorien belegen. Bei männlichen Schülern liegt der Anteil anerkennender und neutraler Interaktionen bei 53,6 % (448 Szenen), während verletzend und ambivalent Interaktionen 37,6 % (295 Szenen) ausmachen.

Die Auswertung des Projekts *INTAKT* zeigt ähnliche Trends. Einzelne weibliche Personen weisen einen Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsqualitäten von 926 Szenen (67,1 %) auf, während weibliche Kleingruppen 85 Szenen (69,1 %) und weibliche Großgruppen 1 Szene (33,3 %) aufweisen. Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsqualitäten bei einzelnen männlichen Kindern, die mit der Lehrkraft interagieren, 1.474 Szenen (60,9 %), und bei männlichen Kleingruppen 133 Szenen (62,7 %). Da Großgruppen meistens geschlechtsgemischt beobachtet wurden, entfallen diese in der vorliegenden Auswertung.

Diagramm 23 Interaktionsqualität und Geschlecht



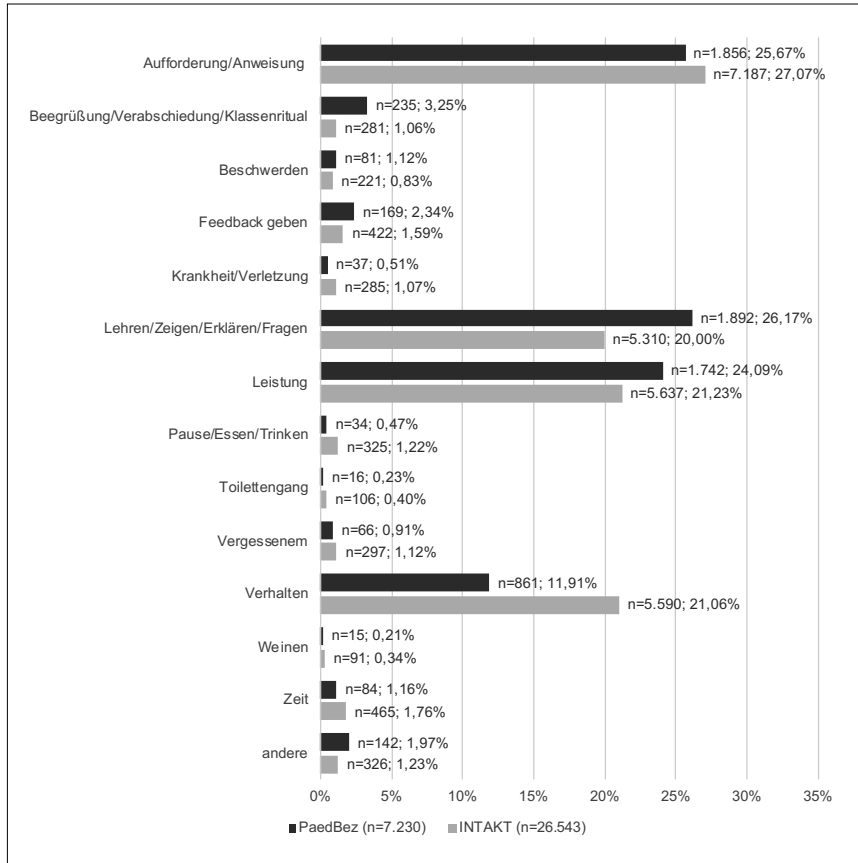
Die Ergebnisse dieser Untersuchung legen zum einen nahe, dass Lehrkräfte häufiger mit männlichen Lernenden interagieren. Zum anderen deuten sie darauf hin, dass männliche Lernende weniger anerkennende und neutrale Interaktionen erfahren sowie häufiger verletzend und ambivalent mit der Lehrkraft erleben. Im Gegensatz dazu scheinen weibliche Schülerinnen zwar seltener im Unterricht mit der Lehrkraft zu interagieren, jedoch erleben sie dafür eher anerkennende und neutrale Interaktionen.

Parameter 10: Der situative Kontext

Die Analyse der Daten der Studie *PaedBez* ergab, dass die beobachteten Interaktionen in 7.230 Codes einem oder durch Doppelkodierungen mehreren unterschiedlichen situativen Kontexten zugeordnet werden konnten. In 34 Fällen (0,5 %) fand die Interaktion im Kontext der Pause statt, während 235 Szenen (3,3 %) der Begrüßung oder Verabschiedung dienten. Toilettengänge und der Umgang mit vergessenen Gegenständen oder Tätigkeiten spielten in 16 (0,2 %) bzw. 66 Fällen (0,9 %) eine Rolle. Krankheit oder Verletzung waren Thema in 37 Interaktionen (0,5 %), wohingegen das Weinen eines Kindes in 15 Fällen (0,2 %) beobachtet wurde. Die Leistung der Schüler:innen stand in 1.742 Szenen (24,1 %) im Fokus, während 1.856 Codes (25,7 %) Aufforderungen oder Anweisungen zugeordnet waren. Die Zeit spiegelte sich in 84 Fällen (1,2 %) als situativer Kontext wider. 1.892 Interaktionen (26,2 %) konnten dem Kontext Lehren/

Zeigen/Erklären zugeordnet werden, während 861 Codes (11,9 %) das Verhalten der Schüler:innen in den Vordergrund stellten. Beschwerden wurden in 81 Interaktionen (1,1 %) thematisiert, während Feedback in 169 Fällen (2,3 %) gegeben wurde. 142 Codes (2,0 %) enthielten andere, nicht spezifizierte Inhalte.

Diagramm 24 Häufigkeiten im situativen Kontext



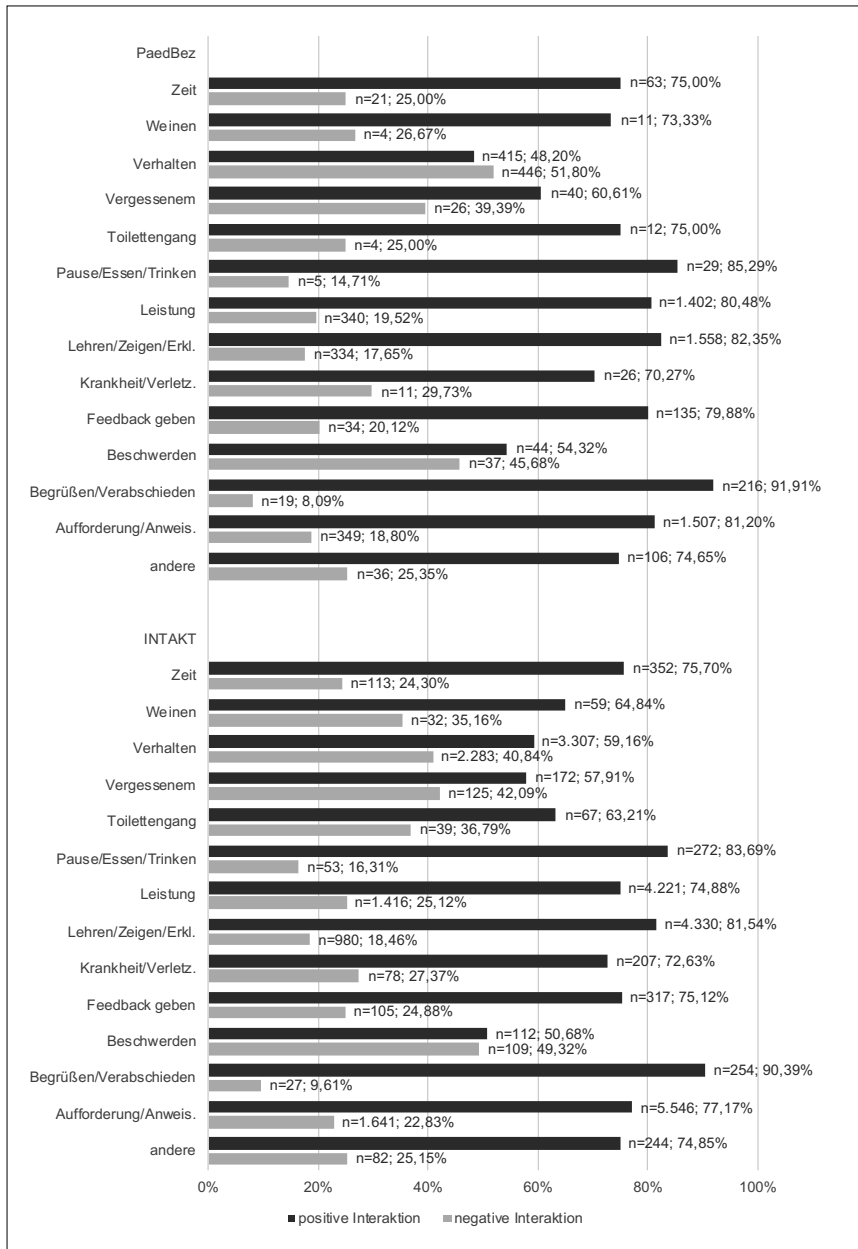
Die Analyse der Daten der Studie *INTAKT* ergab 26.543 Codes, die ebenfalls unterschiedlichen situativen Kontexten zugeordnet wurden. 325 Interaktionen (1,2 %) fanden im Kontext der Pause statt, wohingegen 281 Szenen (1,1 %) der Begrüßung oder Verabschiedung dienten. Toilettengänge und der Umgang mit vergessenen Gegenständen oder Tätigkeiten waren in 106 (0,4 %) bzw. 297 Fällen (1,1 %) ein Thema. Krankheit oder Verletzung wurde in 285 Interaktionen (1,1 %) und das Weinen eines Kindes in 91 Fällen (0,3 %) beobachtet. Die

Leistung der Schüler:innen spielte in 5.637 Szenen (21,2 %) eine Rolle. 7.187 Codes (27,1 %) waren dem situativen Kontext Aufforderungen oder Anweisungen zugeordnet. Das Thema Zeit spiegelte sich in 465 Fällen (1,8 %) wider. 5.310 Interaktionen (20,0 %) konnten dem Kontext Lehren/Zeigen/Erklären zugeordnet werden, während 5.590 Codes (21,1 %) das Verhalten der Schüler:innen in den Vordergrund stellten. Beschwerden wurden in 221 Interaktionen (0,8 %) thematisiert. Feedback wurde in 422 Fällen (1,6 %) gegeben. 326 Codes (1,2 %) enthielten andere, nicht spezifizierte Inhalte.

In beiden Studien zeichnen sich die situativen Kontexte Aufforderung/Anweisung (*PaedBez*: 25,7 %; *INTAKT*: 27,1 %) und Leistung (*PaedBez*: 24,1 %; *INTAKT*: 21,2 %) als zentrale Elemente ab. Diese Ergebnisse spiegeln die häufige Anwendung von Instruktionen durch Lehrkräfte und den Fokus auf die Leistung der Schüler:innen im schulischen Kontext wider. Die situativen Kontexte Weinen (*PaedBez*: 0,2 %; *INTAKT*: 0,3 %) und Toilettengang (*PaedBez*: 0,2 %; *INTAKT*: 0,4 %) treten vergleichsweise selten auf. Diese Befunde deuten darauf hin, dass emotionale und körperliche Bedürfnisse im Schulalltag eine untergeordnete Rolle spielen. Der Anteil des Kontexts Pause (1,2 %) ist in der Studie *INTAKT* etwas höher als in der Studie *PaedBez* (0,5 %) vertreten. Dies könnte auf die unterschiedlichen Schulkontexte zurückzuführen sein. Bezüglich der Kategorien Lehren/Zeigen/Erklären und Verhalten zeigen sich ebenfalls Differenzen. In der Studie *INTAKT* dominiert der Kontext Verhalten (*INTAKT*: 21,1 %; *PaedBez*: 22,9 %), während in der Studie *PaedBez* Lehren/Zeigen/Erklären häufiger auftritt (*PaedBez*: 26,2 %; *INTAKT*: 20,0 %).

Auch an dieser Stelle wurde untersucht, ob bestimmte situative Umstände mit einer eher anerkennenden oder eher verletzenden Interaktionsqualität der Lehrkraft zusammenhängen. Die Ergebnisse der Studie *PaedBez* zeigen, dass die Qualität der Interaktionen in der Kategorie Begrüßung/Verabschiedung mit 91,9 % (216 Codes) an anerkennenden und neutralen Szenen am höchsten ist. Im Feld Pause/Essen/Trinken liegt dieser Anteil bei 85,3 % (29 Codes). In der Kategorie Lehren/Zeigen/Erklären/Fragen sind 82,4 % (1.558 Codes) als anerkennend oder neutral kategorisiert worden. Für die Kategorie Aufforderung/Anweisung konnten 81,2 % der Codierungen (1.507 Codes) in dieser Interaktionsqualität festgestellt werden. Ähnlich hoch sind sie auch in den Kategorien Leistung mit 80,5 % (1.402 Codes) und Feedback geben mit 79,9 % (135 Codes). Die situativen Anlässe Zeit und Toilettengang weisen einen solchen Interaktionsanteil mit jeweils 75 % auf (Zeit 63 Codes, Toilettengang 12 Codes). Weniger anerkennende und neutrale Interaktionsqualitäten konnten hingegen bei den situativen Anlässen Umgang mit Vergessenem mit 60,6 % (40 Codes), Beschwerden mit 54,3 % (44 Codes) und Verhalten mit 48,2 % (415 Codes) festgestellt werden. Die nicht genannten Kategorien weisen eine zwischen diesen Polen liegende Interaktionshäufigkeit anerkennender und neutraler Interaktionsqualitäten auf.

Diagramm 25 Interaktionsqualität und situativer Anlass



Ähnlich wie in der Studie *PaedBez* lassen sich auch in der Studie *INTAKT* Tendenzen zwischen bestimmten situativen Umständen und der Interaktionsqualität der Lehrkraft erkennen. Ein hoher Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsqualitäten konnte vor allem in situativen Kontexten Begrüßung/Verabschiedung mit 90,4 % (254 Codes), Pause/Essen/Trinken mit 83,7 % (272 Codes) und dem Lehren/Zeigen/Erklären/Fragen mit 81,5 % (4.330 Codes) festgestellt werden. Ähnlich hohe Anteile einer anerkennenden und neutralen Interaktionsqualität konnte für die situativen Anlässe Aufforderung/Anweisung mit 77,2 % (5.546 Codes), Zeit mit 75,7 % (352 Codes), Feedback geben mit 75,1 % (317 Codes) und Leistung mit 74,9 % (4.221 Codes) beobachtet werden. Es ist auffällig, dass gleiche Kategorien des situativen Anlasses im Projekt *INTAKT* wie im Projekt *PaedBez* mit den höchsten Anteilen einer anerkennenden und neutralen Interaktionsqualität herausgearbeitet werden konnten.

Die situativen Anlässe Verhalten mit 59,2 % (3.307 Codes), Umgang mit Vergessenen mit 57,9 % (172 Codes) und Beschwerden mit 50,7 % (112 Codes) weisen hingegen einen geringeren Anteil anerkennender und neutraler Interaktionsqualitäten auf. Genau diese drei situativen Anlässe konnten auch im Projekt *PaedBez* als diejenigen mit den geringsten Anteilen herausgearbeitet werden.

Die Ergebnisse beider Studien lassen die Vermutung zu, dass ein Zusammenhang zwischen der Interaktionsqualität und dem situativen Kontext besteht. In alltäglichen Unterrichtssituationen, wie Begrüßung/Verabschiedung und Pause/Essen/Trinken, zeichnet sich die Interaktionsqualität überwiegend durch anerkennende und neutrale Merkmale aus (*PaedBez*: 91,9 %, n=216 Codes bzw. 85,3 %, n=29 Codes; *INTAKT*: 90,4 %, n=254 Codes bzw. 83,7 %, n=272 Codes). Diese Tendenz setzt sich im Bereich des Lehrens/Zeigens/Erklärens/Fragens fort (*PaedBez*: 82,4 %, n=1.558 Codes; *INTAKT*: 81,5 %, n=4.330 Codes). Bemerkenswert ist die Übereinstimmung der Kategorien mit den höchsten Anerkennungsquoten in beiden Studien. Im Gegensatz dazu, wie obig erwähnt, zeigen situative Kontexte, die mit Konflikten, Regelverstößen oder Vergesslichkeit verbunden sind [Umgang mit Vergessenem: *PaedBez* 60,6 % (n=40 Codes), *INTAKT* 57,9 % (n=172 Codes); Beschwerden: *PaedBez* 54,3 % (n=44 Codes), *INTAKT* 50,7 % (n=112 Codes); Verhalten: *PaedBez* 48,2 % (n=415 Codes), *INTAKT* 59,2 % (n=3.307 Codes) eine geringere anerkennende und neutrale Interaktionsqualität.

Abschließende Gedanken zur quantitativen Untersuchung der Interaktionsszenen

Die Untersuchung der pädagogischen Interaktionsqualität im Rahmen der Studie *PaedBez* sowie der partielle Vergleich zur Studie *INTAKT* haben gezeigt, dass etwa drei Viertel aller Interaktionsszenen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen als anerkennend und neutral eingestuft werden können, während ein Viertel eher als verletzend und ambivalent wahrgenommen wird. Die Konsistenz dieser Tendenz in beiden Studien ist bemerkenswert.

Es ist wichtig zu beachten, dass für jede einzelne Untersuchung der Parameter unterschiedliche Szenenanzahlen vorliegen und keine Stichproben gezogen wurden. Daher liefern die vorliegenden Analysen nur erste Anhaltspunkte, die in zukünftigen Studien weiterverfolgt, näher untersucht und differenzierter betrachtet werden können. Hierzu zählen:

- I. In Gymnasien und Förderschulen wurde in beiden Studien tendenziell häufiger eine anerkennende und neutrale Interaktionsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler:innen beobachtet als in Mittel- und Gesamtschulen. Bei der Schulform Grundschule konnten die beiden Studien keine übereinstimmende Tendenz aufzeigen.
- II. Es gibt vorsichtige Hinweise darauf, dass in bestimmten Klassenstufen ein höherer Anteil an anerkennenden und neutralen Lehrer:in-Schüler:in-Interaktionen zu finden ist als in anderen. Den Ergebnissen der Studien zufolge scheint der Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionsqualitäten zwischen Lehrkräften und Schüler:innen von der Einschulung bis zur bis zur sechsten Klasse tendenziell abzunehmen. Ab der sechsten Klasse bis zum Ende der Sekundarstufe II konnte hingegen wieder ein Anstieg des Anteils an anerkennenden und neutralen Interaktionsqualitäten beobachtet werden.
- III. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen keine Zusammenhänge zwischen dem Unterrichtsfach und der Qualität der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Fach scheint keinen Einfluss auf die Qualität der pädagogischen Beziehung zu haben, da ein hoher Anteil an Anerkennung und Wertschätzung in allen Unterrichtsfächern realisiert werden kann.
- IV. In kleinen Lerngruppen mit zwei bis zehn Schüler:innen wurde ein leicht höherer Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionsqualitäten beobachtet als in großen Lerngruppen mit mehr als 25 Schüler:innen.
- V. Im Forschungsprojekt *PaedBez* konnte an den Wochentagen Mittwoch, Donnerstag und Freitag ein leicht höherer Anteil an anerkennenden und neutralen pädagogischen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden festgestellt werden als an den anderen beiden Tagen zu Wochenbeginn; der Unterschied ist allerdings sehr gering. Die Unterrichtszeit scheint in den vorliegenden Studien keinen wesentlichen Einfluss auf die Interaktionsqualität zu haben.

- VI. Die Sitzformen an Einzeltischen und im Stuhlkreis zeigen in beiden Studien tendenziell einen leicht höheren Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionsqualitäten als eine Sitzform im U.
- VII. Die vorliegenden Daten bieten keine ausreichende Grundlage, um vorsichtige Annahmen zur Qualität der Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion und der Unterrichtsform zu treffen.
- VIII. Wenn während des Unterrichts auf Handys oder Smartphones zurückgegriffen wurde, war die Qualität der pädagogischen Interaktion tendenziell weniger von Anerkennung und Neutralität geprägt als in Unterrichtssituationen, in denen Tablets, Laptops, Computer oder das Smartboard verwendet wurden.
- IX. Eine vorsichtige Annahme kann darin bestehen, dass der Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionsqualitäten zwischen Lehrkraft und einer Großgruppe bzw. Klasse tendenziell etwas höher als bei den Adressat:innen einer Kleingruppe oder wenn ein einzelnes Kind angesprochen wird. Zudem legen die Ergebnisse nahe, dass männliche Lernende tendenziell häufiger im Unterrichtsgeschehen beachtet werden und öfter mit der Lehrkraft interagieren. Allerdings erfahren sie gleichzeitig einen geringeren Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionen, was zu einem leicht höheren Anteil an verletzenden und ambivalenten Interaktionen mit der Lehrkraft führt. Weibliche Schülerinnen hingegen scheinen zwar seltener im Unterricht mit der Lehrkraft zu interagieren, erleben dafür einen leicht höheren Anteil anerkennenden und neutralen Interaktionen.
- X. Bei der Untersuchung des situativen Kontextes der Lehrkraft-Schüler:in-Interaktion zeigt sich, dass bestimmte situative Anlässe häufiger auftreten, wie das Lehren/Zeigen/Erklären, die Leistung und die Aufforderung/Anweisung. Beide Projekte, *PaedBez* und *INTAKT*, identifizierten ähnliche situative Anlässe im Unterricht, die mit einem leicht höheren Anteil an anerkennenden und neutralen Interaktionsqualitäten einhergehen, sowie andere, bei denen dieser Anteil geringer ist.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studien legen nahe, dass es gewisse Unterschiede in der Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen gibt. Es ist daher entscheidend, dass Lehrkräfte, Pädagog:innen, Lehramtsstudierende oder Quereinsteigende für solche Unterschiede sensibilisiert werden. Durch diese Sensibilisierung sollen (zukünftige) Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihre Interaktionen mit Schüler:innen zu reflektieren und ggf. mögliche Ungleichheiten im eigenen pädagogischen Handeln zu erkennen. Hierbei können regelmäßige Reflexion und Supervision im schulischen Alltag unterstützen.

Um die quantitativen Ergebnisse mit Beispielen aus dem pädagogischen Schulalltag zu untermauern und Diskussionen anzuregen sowie reflexive Übungen zu ermöglichen, wird im folgenden Kapitel auf ausgewählte qualitative Ergebnisse eingegangen.

4 Beobachtungsergebnisse zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung in digital unterstützten Bildungsprozessen

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die qualitative Datenanalyse im Rahmen des Projekts *PaedBez* ermöglicht. Anhand ausgewählter Kategorien, die nach ersten quantitativen Vergleichen auch für die qualitative Untersuchung von Interesse sind, werden Beispielszenen dargelegt, eingeordnet und interpretiert. Es ist anzumerken, dass die vorliegenden Interpretationen in einer möglichen Perspektive vorgenommen werden, wobei auch andere Deutungen denkbar sind. Die in der Datenerhebung erfassten Kategorien *Interpretation* und *Introspektion* jeder Interaktionsszene, die von Beobachtenden erfasst wurden, ermöglichen es, eine Reihe von Deutungsmöglichkeiten auszuschließen und sich auf eine oder wenige zu fokussieren. Da pädagogisches Handeln stets ambivalent und vieldeutig ist, bleiben hier mögliche andere Deutungsperspektiven unberücksichtigt.

Die Szenen werden vor dem Hintergrund ausgewählter Artikel der Kinderrechtskonvention interpretiert. Dabei fließen die theoretischen Auseinandersetzungen aus Kapitel zwei ein. Die Interpretation und die Introspektion der Beobachtenden werden ebenfalls in die Darlegung der Szenen einbezogen, um den wichtigen und oft komplexen situativen Kontext zu berücksichtigen.

Als erster Auswertungsbereich werden Szenen vorgestellt und gedeutet, die sich in unterschiedlichen Unterrichtsformen gestalten, darunter Kreisgespräche, Frontalunterricht, Lehrenden-Lernende-Gespräche, Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit sowie Schüler:innen- oder Klassenaktivitäten.

Anschließend werden Unterrichtsszenen dargelegt und interpretiert, in denen verschiedene digitale Geräte wie Tablets, Beamer, Smartboards, Laptops/PCs oder Handys/Smartphone zum Einsatz kommen.

In diesen ersten beiden Auswertungsbereichen (Unterrichtsform, Gestaltung der digitalen Lernumgebung) wird je Unterkategorie ein Beispiel für eine anerkennende Interaktionsqualität und ein Beispiel für eine verletzende Interaktionsqualität erläutert und interpretiert. Dies verdeutlicht die Bandbreite der Gestaltungsmöglichkeiten, die Lehrkräfte und Lernende in der vorliegenden Studie aufgezeigt haben.

Die qualitative Ergebnisauswertung gibt abschließend einen Einblick in die Vielfalt anerkennender, verletzender und ambivalenter Interaktionsqualitäten. Dazu werden im Bereich der anerkennenden Interaktionsqualität Szenen erläutert und interpretiert, die einen lustigen Witz oder Humor enthalten, eine respektvolle Distanz der Pädagog:innen zeigen oder sinnvolle Konsequenzen, freundliche Handlungen, geeignete Hilfen, positive Zuschreibungen zu den Ler-

nenden oder Trost verdeutlichen. Weitere anerkennende Szenen zeigen notwendige Grenzsetzungen, die Förderung von Kooperation sowie Selbstständigkeit und das Eingreifen und Verhindern von Missachtung durch andere Kinder. Wertschätzende Szenen, die angemessene Ermahnungen, konstruktive Anweisungen, freundliche Kommentare oder Lob und Belohnungen aufzeigen, werden ebenfalls erläutert und interpretiert.

Im Bereich der verletzenden Interaktionsqualität werden Szenen dargelegt und gedeutet, die adultistische, ableistische, sexualisierte oder rassistische Übergriffe zeigen. Darüber hinaus gibt es Szenen, in denen die Kooperation der Schüler:innen verhindert wird, zu große Distanz oder Nähe besteht, der Unterricht chaotisch verläuft, aggressiver Körperkontakt zu Schüler:innen erfolgt oder Hilfe verweigert wird. Weitere verletzende Interaktionsqualitäten, wie das Tolerieren von Missachtung durch Mitschüler:innen, das fehlende Setzen von Grenzen oder das Verhindern von Selbstständigkeit oder Kreativität, werden ebenfalls identifiziert. Die verletzenden Interaktionsqualitäten zeigen sich auch in negativen Zuschreibungen an das Kind, unangemessenen Strafen, destruktiven Hilfestellungen, Anschreien, Ausgrenzen oder Ignorieren. Schließlich werden auch Szenen vorgestellt, in denen destruktive Kommentare, destruktive Ermahnungen, destruktive Anweisungen oder Spott, Ironie und Sarkasmus vorkommen.

Pädagogisches Handeln ist meist auch mit Ambivalenzen verbunden. Daher gewährt dieses Kapitel einen Einblick in die Vielfalt ambivalenter Interaktionsqualitäten, indem Szenen mit uneindeutigen Leistungsanforderungen, uneindeutigen Hilfestellungen, ambivalenten Zuschreibungen sowie kontroverser Kritik und ambivalentem Humor beleuchtet werden. Darüber hinaus werden die Kategorien der ambivalenten Grenzsetzung, der ambivalenten Rücksichtnahme, des ambivalenten Lobes bzw. der ambivalenten Belohnung und des ambivalenten Rückmeldesystems dargelegt und interpretiert, ebenso wie des ambivalenten didaktischen Aufbaus.

4.1 Qualitative Ergebnisauswertung mit Blick auf die Unterrichtsform

Wie bereits in Kapitel drei erläutert, wurden in der Beobachtungsstudie *PaedBez* verschiedene Unterrichtsformen beobachtet und kategorisiert. Es wurde u. a. zwischen Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten, Lehrkraft-Lernenden-Gespräche, Schüler:innen- bzw. Klassenaktivitäten, Kreisgespräche und Lernbüros unterschieden.

Im Folgenden werden für jede Unterrichtsform eine anerkennende und eine verletzende Interaktionsszene dargestellt, um einen Einblick in die Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten von Unterrichtsformen mit Blick auf die Lehrkraft-Lernenden-Interaktion zu geben.

Die Unterrichtsform: Kreisgespräch

In einer vierten Klasse der Grundschule wurde während des Kunstunterrichts ein Kreisgespräch beobachtet, das folgende Interaktionsszene zeigt:

Die Lehrkraft lädt die Schüler:innen ein, sich im Sitzkreis zu versammeln. Gemeinsam betrachten sie die von den Kindern gestalteten Bilder. In einem offenen Austausch geben die Schüler:innen einander konstruktives Feedback und erläutern, welche Aspekte ihnen leicht oder schwer gefallen sind. Der Beobachtende stellt fest, dass das Feedback der Kinder durchweg wertschätzend und aufmerksam ist, was zu einer positiven Bewertung der Szene als „sehr schön“ führt.

Diese Interaktionsszene zeichnet sich durch die bewusste Schaffung einer ruhigen Gruppenatmosphäre aus, indem alle Kinder im Kreis zusammenkommen und sich gegenseitig sehen können. Dies ermöglicht eine gemeinsame Betrachtung der gestalteten Bilder. Das Geben von Feedback scheint eine vertraute Praxis zu sein, da die Schüler:innen mit Aufmerksamkeit und Wertschätzung agieren, im Einklang mit den Prinzipien der Kinderrechtskonvention, insbesondere Artikel 13, der das Recht der Kinder auf Beteiligung und Gehör betont.

Besonders hervorzuheben ist der pädagogische Wert der Selbstreflexion, zu der die Lehrkraft die Lernenden anleitet. Dieser Prozess ermöglicht es den Kindern, sich ihrer Stärken bewusst zu werden und Wege zur Weiterentwicklung von Kompetenzen zu suchen, die ihnen möglicherweise noch fehlen.

Es ist schade, dass keine Nuancen im Szenenprotokoll aufgedeckt werden. Es wäre interessant zu untersuchen, wie die Kinder ihr Feedback verbalisieren und welche möglichen Interpretationen in Bezug auf die Tonlage hierbei relevant sind. Darüber hinaus könnte die Analyse der Wortwahl und Tonlage auch Hinweise darauf geben, inwieweit die Lehrkraft die Interaktion beeinflusst und ob in ihrem Handeln Ambivalenzen zu erkennen sind. Die Art und Weise, wie die Lehrkraft das Feedback leitet oder ermutigt, könnte Auswirkungen auf die Ausdrucksweise der Schüler:innen haben.

In einer siebten Klasse einer weiterführenden Schule mit 12 Schüler:innen wurde während des Klassenrats ein Kreisgespräch beobachtet, das die folgende, verletzend Interaktionsszene enthält, in der auch das Smartphone Verwendung findet:

Eine Schülerin hat eine Aufnahme von Beleidigungen ihrer Klassenkameradinnen ihr gegenüber im Bus bei sich. Die Lehrkraft weiß dies bereits aus einem Vorgespräch mit dem Mädchen. Die Lehrkraft fragt die Klasse: *„Wollen wir uns das mal anhören?“* Die Schülerin ruft sofort laut *„Nein“*, beugt sich nach vorn und zieht die Augenbrauen sowie die Mundwinkel nach unten. Sie sagt: *„Nicht vor der Klasse!“* Die Lehrkraft entgegnet: *„Doch! Doch! Vor der Klasse!“* Das Mädchen sackt auf ihrem Stuhl zusammen.

Die Lehrkraft macht eine private, vertrauliche Situation öffentlich vor der Klasse und ignoriert dabei die Gefühle einer Schülerin. Gleichzeitig macht sie sie

zum Gespött der Klasse. Der Beobachtende schreibt in der Introspektion, dass er sich unwohl fühlt.

Diese Interaktionsszene im Rahmen des vertraulichen Formats des Klassenrats zeigt, wie groß das Vertrauen des Mädchens gegenüber der Lehrkraft gewesen sein muss, damit sie ihr von der unangenehmen Situation der Beleidigung durch die Klassenkamerad:innen im Bus erzählt hat. Statt dem Kind zu helfen, die Situation adäquat zu klären und sensibel mit dem Thema umzugehen, fordert die Lehrkraft das Abspielen der Beleidigungen, obwohl sich das Mädchen vehement verbal und durch Mimik und Gestik dagegen wehrt. Auf diese Signale geht die Lehrkraft nicht ein. Dieses Vorgehen verstößt gegen die Artikel 2, 3, 12, 16, 17 und auch 19 der Kinderrechtskonvention.

Ein Widerspruch kann diskutiert werden, nämlich dass die Lehrkraft eigentlich eine gute Absicht verfolgt. Sie möchte dem Mädchen helfen und die Täter:innen entlarven. Dass dieser Weg allerdings möglicherweise das Kind weiter verletzt, wird dabei nicht reflektiert.

Die Unterrichtsform: Frontalunterricht

In einem Gymnasium wurde in Klassenstufe zwölf im Fach Deutsch die folgende Interaktionsszene beobachtet:

Die Lehrkraft erläutert den Heranwachsenden den Inhalt eines literarischen Werkes. Dazu hat sie verschiedene kurze Videoausschnitte mitgebracht. Zunächst ist nur eine Tonaufnahme zu hören. Die Lehrkraft erklärt mittels einer Desktopaufnahme, wo die Schüler:innen diese Videoausschnitte auch auf ihrer Lernplattform wiederfinden können. Dort zeigt sie die nun weiterführend zu bearbeitenden Aufgaben, die ebenfalls als Erklärvideo auf der Plattform hinterlegt sind. Die Lernenden zeigen ihre Freude und bekunden am Ende der Einführung in diese Arbeitsphase sogar durch Applaus ihre Zustimmung. Der Beobachtende hält fest, dass dieses pädagogische Vorgehen als gelungen angesehen werden kann.

Mit Blick auf die Interaktion vor dem Hintergrund der Kinderrechtskonvention lässt sich feststellen, dass die Lehrkraft erläuternde Hinweise gibt, um dann eine selbstständige, digital gestützte Arbeitsphase einzuleiten, die die Schüler:innen gestalten können. Das dafür notwendige Wissen wird von der Lehrkraft bereitgestellt. Dies zeugt von einem hohen Vertrauen seitens der Lehrkraft in das eigenständige Lernen der Schüler:innen sowie von einer selbstständigkeitsfördernden Lernform (Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention). Darüber hinaus wird die Medienkompetenz der Schüler:innen gemäß Artikel 17 gefördert.

Ambivalent könnte erscheinen, dass alle Lernenden die gleichen Materialien und Aufgaben bearbeiten sollen, sodass nicht an individuelles Vorwissen, Erfahrungen, Kompetenzen und Interessen der jungen Lernenden angeknüpft wird.

Die folgenden drei verletzenden Interaktionsszenen wurden in der Klassenstufe fünf im Fach Kunst beobachtet:

Die Lehrkraft wirft einen Lappen zu einem Kind und sagt: *„Da, kannst du an der Tafel alles, was in der Stunde angeschrieben wurde, sauber machen.“*

Der Beobachtende findet das Verhalten der Lehrkraft unmöglich und respektlos.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts meint die Lehrkraft: *„Soweit meine Anfangsrede. Bleibt alle auf den Sitzen. Jetzt gebe ich euch noch die endgültigen Restnoten. Vorher waren es nur die vorläufigen Noten. Paul, halt jetzt die Klappe!“*³⁵ Die Kinder kichern. Die Lehrkraft setzt ein Kind in dieser Interaktionsszene herab und animiert damit die anderen, dies hinzunehmen oder gleichzutun. Der Beobachtende ist erschrocken und fragt sich, warum eine Lehrkraft ein Kind herauspuckt und die anderen über dieses Kind lachen lässt.

In der darauffolgenden Szene spricht die Lehrkraft dieses Kind erneut an und sagt: *„Jetzt hängt der Paul mal wieder irgendwie so locker rum. Sind wir denn sonst wo?“*

Weiter führt die Lehrkraft übergehend zum nächsten Kind aus: *„Adam, Adam, wo ist deine Eva?“*³⁶ Alle Kinder lachen und machen sich über Adams Namen lustig. Der Beobachtende ist entsetzt, dass sich die Lehrkraft wiederholte Male über einzelne Kinder lustig macht.

In dieser Interaktionsreihenfolge liegen einige Verstöße gegen die Kinderrechtskonvention vor. Es wird gegen die Würde einzelner Kinder verstoßen, indem sie respektlos zum Wischen der Tafel aufgefordert werden oder indem sich über sie lustig gemacht wird. Dies steht nicht im Einklang mit einer Entwicklungsförderung im Sinne des Wohls der Kinder und damit im Widerspruch zu den Artikeln 2 und 3 der Kinderrechtskonvention. Die genannten Kinder werden respektlos behandelt – durch Bloßstellung, Diskriminierung und Diffamierung vor der gesamten Lerngruppe, die über dieses Vorgehen lacht. Das Lachen könnte zum einen auf Hilflosigkeit der Klasse hindeuten, bisweilen auch auf Angst, dass es einen von ihnen selbst treffen könnte und man von der Lehrkraft seelisch verletzt wird. Der Artikel 19 der Kinderrechtskonvention wird nicht umgesetzt. Dies trifft auch auf den Artikel 29 zu, denn in den vorliegenden Szenen wird die Persönlichkeit der Lernenden nicht gefördert, ihre kulturelle Identität wird mindestens in Szene drei der dargelegten verletzt und eine friedliche sowie tolerante Lernatmosphäre wird nicht hergestellt.

35 Namen, die in der Beschreibung der Szenen verwendet werden, entsprechen nicht den Originalnamen. Es wird lediglich in ausgewählten Szenen mit Namen gearbeitet, sofern sonst das Verständnis nicht umfänglich abgesichert werden könnte.

36 An dieser Stelle wurde der Originalname beibehalten, da andernfalls der Sinn der Szene nicht verstanden werden kann. Eine Rückverfolgung auf den gemeinten Schüler ist aufgrund der Anonymität in der gesamten Szene nicht möglich.

Ambivalent könnte erscheinen, dass die Lehrkraft möglicherweise locker erscheinen möchte, sich mit den Kindern auf eine Ebene begeben will und daher mitunter in einer Art und Weise entgleist, die für das Gestalten einer wertschätzenden pädagogischen Beziehung nicht förderlich ist.

Die Unterrichtsform: Lehrkraft-Lernenden-Gespräch

An einem Gymnasium wurde in Klassenstufe elf im Fach Geographie die folgende Interaktionsszene beobachtet. Die Lehrkraft hat das Smartboard für den Unterrichtseinstieg bereits gestartet und stellt das Thema der Stunde vor, bevor sie mit den Lernenden in das Unterrichtsgespräch einsteigt:

Die Lehrkraft stellt verschiedene Fragen und bittet die Schüler:innen, Belege für die Theorie der Plattentektonik zu erklären. Zwei Schüler antworten und die Lehrkraft kommentiert mit „*Richtig*“. Anschließend lobt sie beide kurz. Danach antwortet ein weiterer Schüler. Auch hier reagiert die Lehrkraft mit „*Korrekt*“ und lobt den Heranwachsenden. Eine Schülerin gibt eine weiterführende Antwort. Die Lehrkraft erwidert erneut „*Korrekt*“ und lobt das Mädchen. Der Beobachtende kommentiert, dass er sich in dieser wertschätzenden Kommunikationssituation sehr wohl fühlt.

Betrachtet man diese Interaktion vor dem Hintergrund der Kinderrechtskonvention, so fällt auf, dass die Lehrkraft mit den Lernenden auf Augenhöhe kommuniziert. Sie greift Gedanken, Ansätze und Ideen auf, bewertet diese kurz und bezieht immer wieder das Lob der Lernenden ein. Auf diese Weise entwickeln die Lernenden ein Gefühl dafür, dass ihre Mitarbeit zur Lösung der Frage beiträgt. Jeder leistet seinen Teil und wird dafür wertgeschätzt. Mit diesem pädagogischen Vorgehen wird den Artikeln 13 und 29 der Kinderrechtskonvention Folge geleistet, denn die Lernenden werden in den Lernprozess einbezogen und erfahren eine Bildung, die ihre Fähigkeiten berücksichtigt.

Als ambivalent könnte sich die Tatsache erweisen, dass die erste Reaktion der Lehrkraft gegenüber den Lernenden immer in kurzen Statements wie *Korrekt* oder *Richtig* besteht. Dies könnte zunächst als dominant, mechanisch oder befremdlich empfunden werden. Das nachfolgende Lob ordnet diese Reaktion jedoch differenzierter ein und verdeutlicht die wertschätzende Absicht der Lehrkraft.

Ebenfalls an einem Gymnasium wurde in Klassenstufe zehn im Fach Geographie eine Interaktionsszene zu Stundenbeginn beobachtet, die die digitalen Möglichkeiten einbindet, die Hausaufgabenkontrolle fokussiert, als verletzend einzustufen ist und klare ambivalente Tendenzen enthält:

Die Lehrkraft bittet die Klasse, die Bearbeitung der Hausaufgabe vorzustellen. Eine Schülerin bietet an, ihre Hausaufgabe als Vorzeigebispiel offen zu legen. Die Lehrkraft entgegnet: „*Aber du hast doch so eine komische Schrift.*“ Dennoch fotografiert die Lehrkraft die Lösung mit dem Tablet ab und projiziert sie

auf das Smartboard. Die anderen Schüler:innen lachen aufgrund der Antwort der Lehrkraft und der Beobachtende stellt fest, dass sich die Schülerin bloßgestellt zu fühlen scheint.

In dieser Interaktionsszene fordert die Lehrkraft die Klasse zu einer Handlung auf, worauf eine Schülerin reagiert. Auf ihre freiwillige Meldung und das damit verbundene Angebot, ihre Leistung und ihre Gedanken zu teilen, reagiert die Lehrkraft ambivalent. Es wird Kritik an der Schrift des Mädchens geübt, ohne dass die Lehrkraft diese im vorliegenden Fall eingesehen hat oder die Bereitschaft des Mädchens gewürdigt hat, den Unterricht maßgeblich mitzugestalten (Artikel 12 der Kinderrechtskonvention). Entgegen der Kritik präsentiert die Lehrkraft dennoch die Aufgabe der Heranwachsenden. Das Lachen der Mitschüler:innen wirkt ebenfalls erniedrigend. Die Lehrkraft unterbindet diese Herabsetzung nicht (Artikel 28 der Kinderrechtskonvention). Die Lernende verhält sich ruhig. Das könnte darauf hinweisen, dass sie verletzt ist.

Es ist aber auch möglich, dass sich die Lernende ihrer möglicherweise schwer lesbaren Handschrift bewusst ist, selbstbewusst damit umgeht und ihre Schrift nicht als Hindernis ansieht. In diesem Fall könnte das ruhige Verhalten des Mädchens darauf hinweisen, dass sie das Lachen der Mitschüler:innen und den Kommentar der Lehrkraft nicht als Beeinträchtigung ihrer Potenziale empfindet. Es könnte auch sein, dass die Kritik der Lehrkraft sie anregt, ihre Schrift zu verbessern.

Die Unterrichtsform: Gruppenarbeit

An einem Gymnasium wurde in Klassenstufe zwölf im Fach Deutsch die folgende Szene beobachtet, bei der die Lehrkraft das Smartboard und Tablets verwendet.

Die Lehrkraft leitet die Schüler:innen zur Gruppenarbeit an und tritt dann in den Hintergrund. Die Lernenden diskutieren gemäß der Aufgabenstellung und teilen sich die zu bearbeitenden Themen entsprechend auf. Einige Schüler:innen greifen zu Tablets, damit die online zugeschalteten Schüler:innen alles mitverfolgen können, während andere bereits mit der schriftlichen Arbeit beginnen. Der Beobachtende bemerkt, dass die Schüler:innen sehr routiniert und selbstständig agieren. Introspektiv bewertet der Beobachtende diese Szene als äußerst positiv, da die Lehrkraft den Lernenden Raum für ihre eigene Wege lässt. Die Schüler:innen nutzen diesen Freiraum und können ihre Potenziale entfalten.

Die Lehrkraft erfüllt in dieser Interaktionsszene die Artikel 17 und 29 der Kinderrechtskonvention, indem sie die Lernenden zunächst zum Thema und zu den Aufgaben führt, ihnen dann aber die methodische und inhaltliche Ausgestaltung überlässt, über die sie gemeinsam im Team entscheiden müssen. Die Lernenden setzen dies durch Diskussion um und gehen dann nahtlos in die Bearbeitungsphase über, in der sie analoge und digitale Mittel gleichermaßen nutzen.

Als ambivalent könnte interpretiert werden, dass sich die Lehrkraft zurückzieht und eventuell benötigte Unterstützung nicht explizit anbietet. Gleichzeitig ermöglicht dieser Freiraum den Schüler:innen allerdings auch, sich gegenseitig zu unterstützen und ihre Kompetenzen auf eine weniger vordefinierte Weise zu entwickeln. Hierbei bleibt zu beachten, dass die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden sollten, um sicherzustellen, dass alle am Gruppenprozess teilhaben können (Artikel 29 der Kinderrechtskonvention).

In einer Förderschule, in der Schüler:innen der fünften Schulstufe das Fach Technik/Computer belegen, wurde folgende, verletzend Interaktionsszene während einer kollaborativen Schreibarbeit an einem gemeinsamen Text an den PCs dokumentiert:

Ein Schüler in der Gruppe ändert wiederholt die Textfarbe, was den Unmut eines anderen Schülers hervorruft. Dieser beschwert sich lautstark: „Jetzt hör einmal auf!“. Der beschuldigte Schüler leugnet sein Verhalten und lacht darüber. Daraufhin beschimpft ihn der verärgerte Schüler mit massiven Kraftausdrücken. Die Lehrkraft greift in dieser Situation nicht angemessen ein und beschränkt sich darauf zu sagen, dass sich alle beruhigen sollen.

Diese Interaktionsszene wirft Bedenken hinsichtlich der Kinderrechte auf. Gemäß Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention müssen Kinder vor jeglicher Form von körperlicher oder seelischer Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung geschützt werden. Darüber hinaus betont Artikel 29 das Recht jedes Kindes auf Bildung und fordert, dass Schulen ein Umfeld schaffen, das dem Wohlergehen und der Entwicklung von Kindern förderlich ist. In dieser Situation könnte argumentiert werden, dass die Beleidigung und das Ausbleiben einer angemessenen Intervention seitens der Lehrkraft gegen diese Kinderrechtsartikel verstoßen. Es wird deutlich, dass das Wohl des Kindes als vorrangiges Interesse (Artikel 3) nicht ausreichend berücksichtigt wurde. In Bildungsprozessen besteht die Notwendigkeit, eine förderliche Lernumgebung (Artikel 29) zu gewährleisten, die von Respekt und Sicherheit geprägt ist und den Kinderrechten in vollem Umfang gerecht wird. Zwar reagiert die Lehrkraft auf die Störung, aber dies geschieht nicht zielgerichtet, wertschätzend und der Beziehungsgestaltung Raum gebend.

Die Unterrichtsform: Partnerarbeit

In einer elften Klasse einer Sekundarschule wurde die folgende, anerkennende Lehrenden-Lernenden-Interaktion im Fach Mathematik aufgenommen. Der Unterricht wird mit Tablets gestaltet. Es nehmen 14 Heranwachsende daran teil.

Die Schüler:innen befinden sich in einer Partnerarbeit. Ein Mädchen signalisiert, dass sie eine Frage hat. Die Lehrkraft schlägt vor, dass das Mädchen eine andere Schülerin befragt, da diese den gleichen Fehler gemacht hat und nun eine

Expertin auf diesem Gebiet ist. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft gezielt das Peer-to-Peer-Lernen initiiert und den Austausch zwischen den jungen Lernenden fördert.

Durch das gemeinsame Besprechen von Rechenwegen verinnerlichen die Schülerinnen das methodische Vorgehen. Die Selbstständigkeit der Lernenden wird gefördert, da sie im Austausch eigene Kompetenzen weiterentwickeln können. Damit wird dem Artikel 29 der Kinderrechtskonvention Folge geleistet. Die Lehrkraft nimmt sich bewusst zurück, um den Austausch und das gegenseitige Lernen der Heranwachsenden zu ermöglichen.

Ambivalent könnte diskutiert werden, ob es nicht die genuine Aufgabe der Lehrkraft ist, den Sachverhalt selbst zu erläutern, um mögliche Fehlerquellen sofort zu erkennen und auszuräumen. Dagegen spricht, dass die Heranwachsenden in der Regel sprachlich ähnlicher agieren und somit gut einander verstehen können. Zudem laufen kognitive Prozesse bei Schüler:innen in manchen Fällen anders als bei Erwachsenen ab, sodass die Heranwachsenden aufkommende Schwierigkeiten gut vorfühlen könnten.

In einer siebten Klasse eines Gymnasiums wurde während einer Englischstunde mit 20 anwesenden und zwei online zugeschalteten Lernenden folgende Interaktionsszene mit einer verletzenden Qualität beobachtet.

Die Lehrkraft leitet eine Partnerarbeit an. Aufgrund eines technischen Problems muss das Smartboard jedoch neu gestartet werden. Derweil wird die Klasse zunehmend unruhig und die Lautstärke steigt merklich an. Die Lehrkraft ist sichtlich angespannt. Sie fragt die online zugeschalteten Kinder, ob sie alles hören können, ohne jedoch auf die lauter werdenden Präsenzschilder:innen einzugehen. Der Beobachtende stellt fest, dass die Schüler:innen quer über alle Bankreihen hinweg miteinander sprechen und die Lehrkraft keine klaren Grenzen setzt, was zu einer sehr lauten Atmosphäre führt.

Das Setzen klarer Grenzen und das gemeinsame Erarbeiten und Einhalten von Regeln sind entscheidend, um eine angenehme und wertschätzende Lernatmosphäre zu schaffen. In der vorliegenden Szene der Partnerarbeit wird dieser Grundsatz vernachlässigt und gegen Artikel 29 der Kinderrechtskonventionen verstoßen, zumal die Lehrkraft die Grenzüberschreitungen der Kinder ignoriert. Eine wertschätzende Erinnerung an die gemeinsam vereinbarten Regeln könnte hier angebracht sein, um den Rahmen für eine positive Lernatmosphäre zu gewährleisten.

Ambivalent könnte diskutiert werden, dass die Lehrkraft den Schüler:innen Freiraum gibt, die aufgrund der technischen Schwierigkeit entstandene Zeitspanne nach ihren Wünschen zu füllen. In diesem Fall sollte jedoch eine wertschätzende und zielorientierte Kommunikation stattfinden, um sicherzustellen, dass die Lernenden den Freiraum angemessen nutzen.

Die Unterrichtsform: Einzelarbeit

Im Fach Englisch an einem Gymnasium wurde während einer Einzelarbeitsphase in einem Leistungskurs der zwölften Klasse folgende, anerkennende Szene zwischen der Lehrkraft und den Lernenden beobachtet. Neben den 16 anwesenden Schüler:innen nehmen auch zwei Schüler:innen digital am Unterricht teil, wobei digitale Geräte wie Laptops, das Smartboard und Tablets verwendet werden.

Die Lehrkraft beginnt die Einstiegsphase mit einem Impuls, indem sie die Frage stellt: *„What words come to mind when you hear Global English(es)?“* Die Schüler:innen antworten individuell auf der Webseite www.menti.com. In Einzelarbeit listen die Heranwachsenden mögliche Antworten auf. Eine Auswertung der Häufigkeiten wird mittels einer Mindmap auf dem Smartboard visualisiert. Einige Schüler:innen lachen, da ihre Klassenkamerad:innen teilweise auf Deutsch antworten. Der Beobachtende fühlt sich in der Situation wohl und empfindet das Lachen nicht als diskriminierend.

Diese Einzelarbeitsphase wird mit digitalen Möglichkeiten gestaltet, die es ermöglichen, dass die Ergebnisse der Einzelarbeit unmittelbar der gesamten Lerngruppe zur Verfügung stehen. Auf diese Weise kann das individuelle Wissen für die Kompetenzentwicklung aller genutzt und schnell zugänglich gemacht werden. In dieser Interaktionsszene wird dem Artikel 17 der Kinderrechtskonvention Folge geleistet.

Ambivalent könnte erscheinen, dass die Lehrkraft das Lachen der Schüler:innen aufgrund der deutschen statt englischen Antworten nicht wertschätzend unterbindet. Da der Beobachtende jedoch diese Situation nicht als belastend einordnet, ist es möglich, dass sich einige Heranwachsende einen Scherz mit den deutschen Antworten geleistet oder möglicherweise ausgenutzt haben, dass die Lehrkraft nicht explizit englische Antworten gefordert hat.

Im Geographieunterricht einer siebten Klasse wurden die folgenden zwei verletzenden Unterrichtsszenen beobachtet, in denen in Einzelarbeit gelernt wird. In dieser Stunde wurden neben einem Beamer auch Laptops und Tablets eingesetzt. 21 Schüler:innen befinden sich im Fachraum.

In der ersten Szene geht die Lehrkraft zu einer Schülerin und bemerkt, dass sie während der Einzelarbeitsphase nicht viel geschrieben hat. Sie sagt: *„Hast du nicht aufgepasst? Ich weiß, dass es ein schwieriges Thema ist, aber genau deswegen haben wir das vorhin alles durchgesprochen. Wenn man zuhört, dann wüsste man jetzt mehr Bescheid.“* Mit dieser Äußerung kritisiert die Lehrkraft vor der gesamten Klasse den Leistungsstand der Schülerin. Zudem legt sie fest, dass die Schülerin nicht zugehört haben kann, ohne mit ihr darüber zu sprechen. Sie geht nicht auf sie ein und urteilt pauschal. Dies widerspricht den Artikeln 13 und 29 der Kinderrechtskonvention, da die Lehrkraft die Schülerin vor der Klasse bloßstellt, anstatt individuelle Lösungen zu suchen.

In der darauffolgenden Szene sagt die Lehrkraft mit erhobener Stimme: „*Ich kann nicht verstehen, wieso manche nicht aus der Potte kommen. Da hat jemand drei Kästchen gemalt in fünf Minuten. Das muss schneller gehen.*“ Die Lehrkraft zeigt demonstrativ auf einen Schüler und stellt ihn vor der gesamten Klasse bloß. Die Unzufriedenheit der Lehrkraft mit der Arbeitsgeschwindigkeit einiger Schüler:innen wird deutlich. Diese Bloßstellung verstößt erneut gegen Artikel 13 und 29 der Kinderrechtskonvention.

Mit diesen beiden Bloßstellungen vor der gesamten Klasse – einmal wegen des mangelnden Wissens und des Nicht-Zuhörens aus Sicht der Lehrkraft und einmal wegen der Arbeitsgeschwindigkeit – verstößt die Lehrkraft gegen ausgewählte Artikel der Kinderrechtskonvention. Die Lehrkraft geht nicht auf die Lernenden ein, hinterfragt Situationen nicht, sucht keine individuellen Lösungen und diffamiert einzelne Lernende stattdessen vor der gesamten Klasse. Die Mitschüler:innen reagieren nicht darauf, was ein Zeichen von Scham oder Angst sein könnte, dass sie selbst betroffen sein könnten.

Als ambivalent könnte gedeutet werden, dass die Lehrkraft an der Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden interessiert zu sein scheint, da sie sich in der Einzelarbeitsphase die Zeit nimmt, die individuellen Ergebnisse der Lernenden zu betrachten und Feedback zu geben. Allerdings erfolgt dies nicht wertschätzend und im individuellen Feedbackgespräch, sondern diskriminierend und vor der gesamten Klasse.

Die Unterrichtsform: Schüler- und Klassenaktivität

In einer elften Klasse eines Grundkurses zur Berufsspezialisierung an einem Gymnasium wurden die folgenden drei anerkennenden Unterrichtsszenen mit 15 Heranwachsenden und einem weiteren digital zugeschalteten Lernenden beobachtet. In der Unterrichtsstunde wird mit Laptops, Smartboards und Tablets gelernt.

Zunächst werden Zitate über den Wert von Arbeit auf einer Folie gezeigt. Ein Schüler fragt: „*Darf man schon wieder widersprechen?*“ Die Lehrkraft antwortet: „*Sprich zu uns.*“ Die Mitschüler:innen lachen. Der Beobachtende ordnet die Szene als OK ein.

In der darauffolgenden Interaktionsszene beginnt der zuerst fragende Schüler mit seiner Argumentation und kritisiert die Zitate. Die Lehrkraft hält dagegen und argumentiert ebenfalls. Der Beobachtende deutet, dass eine interessante Diskussion zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht, die wertschätzend gestaltet wird, gleich wenn teilweise konträre Standpunkte vertreten werden.

Schließlich leitet die Lehrkraft zur nächsten Unterrichtsszene über, in der sie die Schüler:innen auffordert, an das Smartboard zu gehen, um aufzuschreiben, woran man merken könnte, dass man an einer Sache interessiert ist. Die

Schüler:innen führen den Auftrag sogleich aus. Die Lehrkraft lächelt und sagt: „*Es ist so schön, dass so viele an der Tafel stehen.*“ Der Beobachtende ordnet diese Szene als gut ein.

In dieser Szenenfolge wird deutlich, dass die Lehrkraft anerkennend mit heterogenen Meinungen umgeht und diese argumentativ zulässt. Zudem bindet sie alle Lernenden in die Prozesse ein und fordert sie zu gemeinsamen Aktivitäten auf. Dass die Lernenden dies umsetzen, erkennt sie durch einen entsprechenden Kommentar an. Daher werden die Artikel 13 und 29 der Kinderrechtskonvention in den vorliegenden Szenen in ansprechender Weise umgesetzt, zumal die Lehrkraft die Meinungsäußerungen der Lernenden respektiert und ihre aktive Teilnahme fördert.

Als ambivalent könnte erscheinen, dass in die anfängliche Diskussion zwischen der Lehrkraft und dem Schüler keine weiteren Gesprächspartner:innen einbezogen werden. Widersprüchlich erscheint auch, dass es der Lehrkraft genügt, wenn die Lernenden an das Smartboard gehen, was grundsätzlich noch nichts über ihre Leistungen und die damit verbundene Qualität ihrer Antworten aussagt. Hier wäre eine deutlichere Bewertung der individuellen Beiträge wünschenswert, um eine differenziertere Rückmeldung zu ermöglichen.

In der Jahrgangsstufe zehn eines Gymnasiums wurde eine Szene im Geographieunterricht beobachtet, in der die Aktivität der Schüler:innen von der Lehrkraft wenig wertgeschätzt wurde. Es befinden sich 17 Lernende im Raum. Neben dem Smartboard kommen in der Unterrichtsstunde auch Tablets zum Einsatz.

Während einer Auseinandersetzung zwischen zwei Schüler:innen, in der ein Schüler den anderen als *dumm* bezeichnet, bleibt die Reaktion der Lehrkraft aus. Der Beobachtende empfindet die Ignoranz der Lehrkraft in dieser Situation als problematisch und hat das Gefühl, dass die Unterrichtsstunde angenehmer verlaufen könnte, wenn die Lehrkraft angemessen intervenieren würde.

Dass sich Heranwachsende in der Schule streiten, ist eine alltägliche Szene. Die jungen Leute verbringen den gesamten Schultag miteinander und verstehen sich dabei mehr oder weniger gut. Konflikte entstehen und die Schüler:innen müssen die Kompetenz entwickeln, diese friedlich und würdevoll lösen zu können. In einer zehnten Klasse sollte diese Kompetenz für gewöhnlich gut ausgebildet sein, denn die Schüler:innen konnten dies über viele Jahre hinweg trainieren. Dass die Lehrkraft nicht in die Situation eingreift, obwohl offensichtlich ist, dass die Heranwachsenden Schwierigkeiten haben, den Konflikt respektvoll zu klären, ist grenzwertig. Ein solcher Kommentar, wie er in der vorliegenden Interaktionsszene gefallen ist, sollte nicht im Raum stehen gelassen werden. Die Ignoranz der Lehrkraft gegenüber der kritischen Situation stellt eine Verletzung der Artikel 3 und 19 der Kinderrechtskonvention vor. Artikel 19 betont das Recht jedes Kindes, vor jeglicher Form von körperlicher oder seelischer Gewalt geschützt zu werden. Die verbale Auseinandersetzung zwischen den Schüler:innen könnte als eine Form von psychischer Gewalt interpretiert

werden, der die Lehrkraft entgegenwirken sollte. Artikel 3 legt nahe, dass das Wohl der Kinder berücksichtigt werden muss. Durch die Passivität der Lehrkraft wird jedoch versäumt, die Schüler:innen vor einer Situation zu bewahren, die ihre psychische Unversehrtheit gefährden könnte.

Als ambivalent könnte man das Alter der Heranwachsenden in Bezug auf das *Nicht-Einschreiten* der Lehrkraft setzen. Es wäre möglich zu argumentieren, dass die jungen Menschen ein Alter erreicht haben, in dem sie in Stande sein müssen, Konflikte zielorientiert und wertschätzend miteinander zu klären. Die Frage wäre dann aber, wo die Grenzen überschritten sind und wo noch Unterstützung notwendig ist.

4.2 Qualitative Ergebnisauswertung mit Blick auf digital verwendete Materialien

Im folgenden Teil der qualitativen Auswertung werden Interaktionsszenen vorgestellt, in denen Lehrkräfte den Unterricht mit digitalen Medien gestalten. Es werden jeweils eine als anerkennend und eine als verletzend eingeordnete Lehrenden-Lernenden-Szene für jedes genutzte digitale Medium vorgestellt.

Das digitale Medium: Tablet

In einer zehnten Klasse einer Mittelschule wurde die folgende, anerkennende Unterrichtsszene im fachübergreifenden Unterricht beobachtet. Die Unterrichtsstunde wurde mit Tablets gestaltet. 19 Schüler:innen sind anwesend.

Während einer Einzelarbeitsphase, in der die Schüler:innen Tablets nutzen, schaut sich die Lehrkraft die Ergebnisse zweier Mädchen an. Die erste Schülerin hat im Quiz 100 % erreicht, worauf die Lehrkraft positiv reagiert: „*Oha, das ist super.*“ Anschließend betrachtet sie die Ergebnisse der zweiten Schülerin und kommentiert: „*Ja, das ist auch nicht schlecht.*“ Die Lehrkraft geht durch die Bankreihen, würdigt gute Leistungen und schafft so eine lernförderliche Atmosphäre.

Dies entspricht ausgewählten Anforderungen des Artikels 29 der Kinderrechtskonvention, wie der Förderung individueller Kompetenzen und deren Würdigung.

Als ambivalent kann gesehen werden, dass das Lob für die zweite Schülerin nicht so stark ausfällt wie für die erste. Durch die Negation des Wortes *schlecht* wirkt diese zweite Wertschätzung weniger stark. Dies könnte im direkten Vergleich zu einer empfundenen Herabsetzung des zweiten Mädchens führen. Offen bleibt die Frage nach der Rückmeldung für die anderen Lernenden.

In derselben Schule, Klasse und Unterrichtsfach wurde jedoch auch eine Szene beobachtet, die das Lernen mit den Tablets in einer weniger anerkennenden Lernatmosphäre als die zuvor beschriebene zeigt.

Zu Stundenbeginn fordert die Lehrkraft die Schüler:innen auf, die Tablets zu nehmen und die Website www.menti.com zu öffnen. Weitere Hinweise werden auf dem Smartboard notiert und von der Lehrkraft vorgelesen. Kurze Zeit später haben alle Schüler:innen sowie die Lehrkraft Tablets in der Hand und arbeiten damit. Dann ereignet sich folgende Szene: Die Lehrkraft fragt, ob alles in Ordnung sei, und nachdem keine Rückmeldung erfolgt, richtet sie die Frage an einen bestimmten Schüler: „*Max auch, passt? Nein?*“. Alle Schüler:innen schauen zu Max, der in der hinteren Reihe sitzt. Die Lehrkraft lächelt verschmitzt und will auf den Schüler zugehen. Dieser macht eine abwehrende Geste, woraufhin die Lehrkraft vorne bleibt und sagt: „*OK.*“ Der Beobachtende fragt sich in dieser Szene, warum der Junge explizit angesprochen wird, da es eine stigmatisierende Wirkung hat. Der Beobachtende notiert daher ein ungutes Gefühl.

In dieser Szene werden die Heranwachsenden zur Arbeit mit den Tablets angeleitet. Zunächst scheint die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden neutral zu sein, denn es wird gefragt, ob für die Schüler:innen alles passt. Damit ist gemeint, ob technisch alles einwandfrei läuft und die Schüler:innen die vorgegebene Aufgabe bearbeiten können. Da anfangs alle angesprochen werden und scheinbar gut mit der Aufgabe zurechtkommen, erhält die Lehrkraft keine Rückmeldung. Dies scheint ihr zu missfallen. Daher wendet sie sich einem Kind zu und fragt dieses vor der gesamten Klasse, ob es auch für ihn passt. Da der Junge als einziger in der Lerngruppe explizit angesprochen wird, entsteht der Eindruck, dass er besondere Unterstützung braucht. Damit wird er stigmatisiert. Auch drehen sich die Mitschüler:innen nach ihm um, was einen einschüchternden Eindruck provozieren kann. Die Lehrkraft unterbindet dies nicht.

Die einseitige Ansprache von Max vor der gesamten Klasse könnte gegen Artikel 2 der Kinderrechtskonvention verstoßen, der das Recht jedes Kindes auf Schutz vor Diskriminierung betont. Durch diese Handlung könnte eine unangemessene Betonung von Max' Unterschiedlichkeit statt seiner Gemeinsamkeiten mit den anderen Schüler:innen entstehen, was als diskriminierend wahrgenommen werden könnte. Des Weiteren wird in dieser Situation der Artikel 29 der Kinderrechtskonvention nicht vollständig umgesetzt, da keine konstruktive und wertschätzende Lernatmosphäre gestaltet wird.

Als ambivalent könnte in dieser Interaktionsszene gedeutet werden, dass die Lehrkraft eigentlich Hilfe anbieten möchte und aufkommende technische Probleme schnell beheben will. Der Ansatz ist grundsätzlich gut, jedoch könnte die Umsetzung im zweiten Teil der Szene als weniger wertschätzend empfunden werden. Hierbei besteht die Herausforderung darin, sicherzustellen, dass Hilfebedarf sensibel und inklusiv behandelt wird, um jegliche Stigmatisierung zu vermeiden.

Das digitale Medium: Beamer

In einer achten Klasse einer Sekundarschule wurde die folgende, anerkennende Interaktionsszene im Unterrichtsfach Kunst beobachtet, in der ein Beamer zum Einsatz kam. 24 Schüler:innen befinden sich im Fachraum.

Die Lehrkraft führt in das Thema ein, indem sie Bilder über den Beamer projiziert und Fragen an die Lernenden stellt. Dabei äußert eine Schülerin ihre Assoziation zu einem Bild. Die Lehrkraft antwortet freundlich: *„Ja, das ist eine ganz wunderbare Idee. Wenn du das darin siehst, bin ich echt begeistert. Behalt dir das!“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft bezüglich der Äußerung des Mädchens begeistert ist. Der Beobachtende ist erfreut.

In dieser Unterrichtsszene wird eine Schülerin gelobt, weil sie eine Antwort gegeben hat, die von hoher Qualität zu sein scheint. Die Lehrkraft ist erstaunt und lobt sie außerordentlich. Damit werden die Artikel 2 und 29 der Kinderrechtskonvention in dieser Interaktionsszene erfüllt. Die Lehrkraft betont die Wertschätzung der individuellen Meinung und Kreativität der Schülerin, was deren Recht auf Nichtdiskriminierung und das Recht auf Bildung unterstützt.

Als ambivalent könnte scheinen, dass die anderen Kinder möglicherweise weniger motiviert sind, Antworten zu geben, da diese Antwort so stark gelobt wurde und adäquates nur schwer erreicht werden kann. Zudem ist es auch möglich, dass dem Mädchen dieses außerordentliche Lob vor der gesamten Klasse unangenehm sein könnte.

Die folgende, verletzende Lehrenden-Lernenden-Interaktion wurde in einer siebten Klasse einer Sekundarschule im Fach Mathematik beobachtet. Hier sind 24 Schüler:innen anwesend. In der Unterrichtsstunde kommen Beamer und Tablets zum Einsatz.

Die Schüler:innen sitzen im Stuhlkreis und die Lehrkraft wiederholt Inhalte der vorangegangenen Unterrichtsstunde. Der Beamer funktioniert zunächst noch nicht. Doch mit Einsetzen der folgenden Interaktionsszene kann das technische Problem gelöst werden und das Gerät funktioniert. Die Lehrerin zeigt einen Zahlenstrahl und wiederholt Wissen über den Zahlenstrahl mit anschaulichen Beispielen. Sie stellt eine fachliche Frage an die Schüler:innen, woraufhin ein Mädchen antwortet. Dies kommentiert die Lehrkraft mit: *„Nein, nicht mit Q-Minus, um Gottes Willen!“* Der Beobachtende stuft diese Reaktion der Lehrkraft als unangemessen ein und es entsteht ein ungutes Gefühl beim Beobachtenden.

Diese typische Szene der Wiederholung bereits erworbenen Wissens und Kompetenzen zeigt, dass falsche Antworten von der Lehrkraft nicht fachlich eingeordnet und entsprechende Hilfestellungen angeboten werden. Vielmehr stellt sie die Antwort in Abrede und signalisiert mit dem Ausruf *um Gottes Willen*, dass der Ansatz des Mädchens nicht weiter aufgegriffen werden sollte. Statt Verständnis oder eine Suche nach dem Grund des fehlerhaften Ansatzes steht hier die Diskriminierung im Vordergrund. Damit wird gegen die Artikel 2, 12 und 29 der

Kinderrechtskonvention verstoßen. Die Lehrkraft lehnt die Antwort nicht fachlich ab, sondern diskreditiert sie durch die emotionale Reaktion und signalisiert, dass der Ansatz des Mädchens nicht weiterverfolgt werden sollte.

Als ambivalent könnte gedeutet werden, dass die Lehrkraft möglicherweise nicht über genügend zeitliche Ressourcen verfügt, um auf den falschen Ansatz des Mädchens einzugehen. Aber auch in diesem Fall wäre der Ausruf nicht gerechtfertigt. Es kann sein, dass die Lehrkraft selbst von der Antwort des Kindes überrascht oder sogar frustriert ist und deshalb auf diese Weise reagiert. Dies ist menschlich verständlich, wenn in den vorangegangenen Unterrichtsstunden möglicherweise lange Übungs- und Erklärphasen vorausgegangen sind. Dennoch sollte jede Antwort neutral aufgenommen und weiterbearbeitet werden, um individuelle Kompetenzentwicklungen zu ermöglichen.

Das digitale Medium: Smartboard

In einer fünften Klasse einer Förderschule wurde im Fach Ethik die folgende, anerkennende Interaktionsszene beobachtet. Neben dem Smartboard wurde in der Unterrichtsstunde auch an PCs gearbeitet. Fünf Lernende befinden sich im Klassenraum.

Die Lehrkraft zeigt über das Smartboard das Stundenthema und die Leitfrage. Sie setzt sich an einen Tisch und stellt ein Glas auf den Tisch. Sie hat drei verschiedene Materialien dabei. Ein Material steht für Dinge, die im Leben nicht sehr wichtig sind. Ein weiteres Material steht für Dinge, die zwar schön zu haben sind, die man aber nicht unbedingt braucht. Ein letztes Material steht für Dinge, die lebensnotwendig sind. Die Schüler:innen nennen verschiedene Dinge und tauschen sich darüber aus, wie sie es einschätzen würden. Die Lehrkraft füllt das Glas mit den Materialien entsprechend der genannten Menge. Die Lehrkraft hört aufmerksam den Schüler:innen zu und lobt sie. Der Beobachtende reflektiert, dass es sich um eine „tolle Idee“ handelt.

In dieser Szene wird das Lernen mit einem digitalen Gerät, dem Smartboard, eingeleitet und strukturiert. Die Umsetzung des Prozesses erfolgt anhand einer realen Handlung der Lehrkraft, die zu einer Diskussion mit und unter den Schüler:innen anregt. Die Lehrkraft schenkt den Kindern Aufmerksamkeit und Achtung. Gemeinsam gehen sie in den Lern- und Diskussionsprozess. In dieser Interaktionsszene werden die Artikel 3, 12 und 29 der Kinderrechtskonvention erfüllt, indem Aufmerksamkeit, Achtung und eine gemeinsame Diskussion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen realisiert werden.

Als ambivalent könnte diskutiert werden, ob der Einsatz des Smartboards tatsächlich einen Mehrwert gegenüber einer analogen Tafel bietet – eine Frage, die sich anhand der Beobachtungen der Studie *PaedBez* wiederholt stellen lässt, aber an dieser Stelle nicht vertieft werden kann.

Möglicherweise könnte auch als widersprüchlich interpretiert werden, dass die Lehrkraft bereits Vorgaben macht und die Kinder sich innerhalb dieses Rahmens mit ihren Beispielen einordnen müssen. Inwiefern kontroverse Ansichten von der Lehrkraft geduldet werden, bleibt offen.

In einer weiteren Szene, ebenfalls in einer fünften Klasse mit fünf Schüler:innen an einer Förderschule, zeigt sich eine missachtende Situation im Fach Deutsch, in der ein Schüler die Lehrkraft während des Unterrichts am Smartboard beleidigt.

Die Lehrkraft erarbeitet das Stundenthema anhand von Darlegungen am Smartboard. Ein Schüler wirft immer wieder Kommentare ein, die nichts mit dem Stundenthema zu tun haben. Daraufhin ermahnt die Lehrkraft das Kind freundlich, aber bestimmt, dass er ruhig sein soll. Der Schüler antwortet auf die Ermahnung: „*Du fette Tankstellennutte.*“ Die Lehrkraft lässt das stehen und sagt nichts. Der Beobachtende ist sprachlos und versteht nicht, warum die Lehrkraft auf diese Äußerung nicht weiter eingeht.

In dieser Interaktionsszene wird die Lehrkraft massiv von einem Schüler beleidigt. Diese Diskriminierung lässt sie unkommentiert im Raum stehen. Dem Kind werden keine Grenzen gesetzt und richtiges Verhalten wird nicht gemeinsam mit ihm erörtert. Hierbei wird gegen Artikel 19 der Kinderrechtskonvention verstoßen, da die Lehrkraft nicht angemessen auf die Diskriminierung reagiert. Die Ignoranz der Lehrkraft gegenüber der Beleidigung setzt dem Kind keine klaren Grenzen und fördert kein adäquates Verhalten.

Als ambivalent könnte in dieser Szene gedeutet werden, dass das Verhalten des Kindes in Form der starken Beleidigung als weitaus verletzender eingestuft werden kann als das Verhalten der Lehrkraft in Form der Ignoranz. Damit sich das Kind weiterentwickeln kann, sind Auseinandersetzungen und gemeinsame Diskussionen bezüglich eines adäquaten Verhaltens in einer Gruppe notwendig. Dazu können Gespräche über gemeinsame Regeln und Konsequenzen bei Nichteinhaltungen geführt werden. Dieser anstrengende, zeitintensive und sich ggf. auch wiederholende Prozess kann zu Entwicklungsschritten bei den Lernenden führen. Andererseits gibt es in der Sonderpädagogik die pädagogische Strategie der Symptomentoleranz, verbunden mit Bestätigung erwünschten Verhaltens, sodass sich die Lehrerin aus professionellen Gründen nicht provozieren lässt.

Das digitale Medium: Laptop und Computer

Im Fach Deutsch wurden in einer zweiten Klasse einer Grundschule die folgenden vier anerkennenden Interaktionsszenen beobachtet. Diese Szenen stehen in einem engen Zusammenhang zueinander. Es befinden sich drei Schüler:innen im Klassenraum. Es kommt ein PC zum Einsatz. Außer der Lehrkraft ist eine Fachkraft aus dem Bereich der Sozialpädagogik anwesend.

Die Schüler:innen erhalten einen Becher. Die Lehrerin schaltet den Beamer ein und spielt ein Lernvideo für den *Cup Song* ab. Die Schüler:innen und die Lehrkraft machen das nach, was im Video gezeigt wird. Dabei sind die Schüler:innen aktiv dabei. Der Beobachtende findet diese Szene super.

Im Verlauf des Unterrichts beginnt ein Junge zu weinen, da er den zweiten Teil nicht schafft. Die Lehrkraft reagiert einfühlsam, unterbricht das Vorgehen und redet beruhigend mit dem Schüler. Dieser darf daraufhin das Tempo vorgeben. Der Beobachtende findet es positiv, dass das Kind getröstet wird und weiterhin konzentriert bei der Aufgabe bleibt.

In der darauffolgenden Szene klatschen die Schüler:innen wild durcheinander, woraufhin die Lehrkraft erklärt, wie wichtig es ist, aufeinander zu hören und im gleichen Tempo zu agieren. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft durch diese Reaktion wichtige Werte vermittelt, darunter Respekt, Genauigkeit und Gemeinschaft.

In der letzten Szene dieses Abschnitts klatschen die Schüler:innen und die Lehrkraft synchron mit dem vorgegeben Lied und wiederholen die einzelnen Parts. Der Beobachtende merkt an, dass eine *tolle Stimmung* herrscht und ordnet die Szene als *wunderbar* ein.

Die vorliegenden Szenen zeigen einen gelungenen Einsatz digitaler Möglichkeiten in kreativen Unterrichtsphasen. Da nur sehr wenige Kinder anwesend sind, ist es möglich, mit einem PC einen entsprechenden Impuls der kreativen Auseinandersetzung mit Sprache in Form von Musik und Bewegung zu ermöglichen. Selbst als die Schüler:innen nicht das gewünschte Lernverhalten zeigen, bleibt die Lehrkraft ruhig und leitet sie pädagogisch versiert zu einer Gestaltung einer angenehmen Lernatmosphäre an. Damit wird den Artikeln 3, 12 und 29 der Kinderrechtskonvention in diesen Szenen Folge geleistet.

Als ambivalent könnte gesehen werden, dass die Lehrkraft den Song und das Vorgehen vorgibt, ohne die Lernenden partizipieren zu lassen. Hier würde ein Vorgehen, das Mitbestimmung ermöglicht, ggf. auch zu weiteren kreativen Lernergebnissen führen.

Im Fach Technik/Computer einer sechsten Klasse einer Förderschule wurde die folgende, verletzend Interaktionsszene beobachtet. Es sind fünf Schüler:innen im Computerraum anwesend.

Die Schüler:innen bearbeiten eine Aufgabe am PC, kommen jedoch nicht damit zurecht und äußern sich lautstark mit ungemessenen Kommentaren. Immer wieder rufen sie „Häh?“ oder „Fick dich!“ Die Lehrkraft geht durch die Bankreihen und unterstützt die Lernenden. Auf die Kommentare reagiert sie nicht explizit. Der Beobachtende stellt fest, dass die Schüler:innen die Aufgabe nicht bewältigen können, möglicherweise aufgrund der fehlenden Aufmerksamkeit bei der Einführung. Die Lautstärke wird als sehr unangenehm eingeordnet, obwohl nur wenige Lernende anwesend sind.

In der Interaktionsszene werden den Lernenden keine Grenzen in Bezug auf ihr Verhalten gesetzt. Die Schüler:innen fühlen sich scheinbar überfordert und drücken ihre Hilflosigkeit mit verletzenden und wenig zielführenden Ausrufen aus. Auf die unpassenden Äußerungen der Kinder geht die Lehrkraft nicht ein, vielmehr ignoriert sie diese. Auch weist sie die Lernenden nicht auf alternative Handlungsansätze beim Wunsch nach Hilfe hin und führt kein gemeinsames Gespräch darüber. Damit wird in Ansätzen dem Artikel 19 der Kinderrechtskonvention nicht ausreichend Rechnung getragen. Trotzdem bleibt die Lehrkraft ruhig, geht zu den Lernenden und erklärt ihnen Aspekte oder hilft ihnen anderweitig weiter.

Als ambivalent könnte eingeschätzt werden, dass die Lehrkraft trotz der Ausrufe ruhig bleibt und Hilfe anbietet, ohne die Lernenden aufgrund ihrer Äußerungen zu bestrafen. Diese Hilfsbereitschaft ist als positiv zu bewerten, jedoch könnte eine stärkere Auseinandersetzung mit dem unangemessenen Verhalten der Schüler:innen erforderlich sein. Möglich ist auch hier die in der Sonderpädagogik pädagogische Strategie der Symptomtoleranz, verbunden mit Bestätigung erwünschten Verhaltens, die zum vorliegenden Verhalten der Lehrkraft führt.

Das digitale Medium: Handy/Smartphone

In einer achten Klasse einer Mittelschule wurde die folgende, anerkennende Interaktionsszene im Fach Englisch beobachtet. Neben dem Whiteboard und Tablets kommt auch das Smartphone als digitales Lerngerät zum Einsatz. Es befinden sich 9 Schüler:innen im Klassenraum.

Mitten in einer Gruppenarbeit bittet eine Schüler:innengruppe um die Möglichkeit, etwas mit dem Smartphone zu recherchieren. Die Lehrkraft gibt den Lernenden ein Smartphone mit den Worten, dass sie darauf aufpassen sollen, da es ihr privates Eigentum ist. Der Beobachtende reflektiert, dass diese Handlung seitens der Lehrkraft sehr großzügig ist und von einem hohen Vertrauen zu den Lernenden zeugt. Die Introspektion enthält neben einem „Wow“, aber auch eine Aussage, die zeigt, dass die Szene als ambivalent eingeordnet werden kann: *„Oder Leichtsinn?“*

In dieser Szene unterstützt die Lehrkraft die Lernenden, indem sie einer Bitte nachkommt. Diese Bitte erfüllt sie, indem sie den Schüler:innen ihr Privateigentum für eine gewisse Zeit und Zielsetzung überlässt. Damit ermöglicht sie den Heranwachsenden weiterführende Lernerfahrungen und das Entwickeln von Kompetenzen. Die Schüler:innen können eine aufgekommene Frage selbstständig klären und auf diese Weise ihre Gruppenarbeit weiterführen. Damit wird der Artikel 17 der Kinderrechtskonvention in dieser Szene erfüllt.

Als ambivalent erscheint, dass die Schüler:innen das Vertrauen der Lehrkraft auch ausnutzen könnten, indem sie das Gerät für andere Zwecke gebrauchen.

Die Lehrkraft scheint den Heranwachsenden sehr zu vertrauen. Wie der Beobachtende reflektiert, könnte dieses Vertrauen aber auch als Leichtsinn gedeutet werden.

Eine andere Möglichkeit wäre es, auf digitale Endgeräte der Schule zurückzugreifen. Inwiefern diese ad hoc zur Verfügung stehen, bleibt offen.

Ebenfalls in einer achten Klasse einer Mittelschule wurde die folgende, verletzende Szene im Fach Mathematik beobachtet.

Die Lehrkraft entdeckt ein Handy und verlangt dessen Aushändigung. Die Lehrkraft sagt: *„Gib mir sofort dein Handy! Du weißt, das Handy ist im Unterricht nicht erlaubt!“* Der Schüler widerspricht: *„Nein!“* Daraufhin entgegnet die Lehrkraft: *„Handy her! Am Ende des Tages kannst du es beim Direktor abholen!“* Der Schüler sagt: *„OK, ich packs weg.“* Dies missfällt der Lehrkraft und sie widerspricht: *„Nein! Schulordnung gebrochen! Du musst das Handy aushändigen!“* Der Schüler möchte das nicht und sagt: *„Nein!“* Der Streit eskaliert; die Lehrkraft wiederholt: *„Gib mir das Handy!“* Der Schüler entgegnet: *„Lassen Sie mich endlich in Ruhe!“* Daraufhin schmeißt er das Handy auf den Boden und legt seinen Kopf auf den Tisch. Der Beobachtende deutet die Szene darin, dass der Schüler Probleme hat, sich an Regeln zu halten und seinen Fehler nicht einsieht. Er scheint keine vertrauensvolle Beziehung zur Lehrkraft zu haben. Zudem ist festzustellen, dass die anderen Schüler:innen geschockt wirken. Im Rahmen der Introspektion hält der Beobachtende fest, dass er Mitleid mit dem Schüler empfindet, aber sein Verhalten aufgrund der Respektlosigkeit zugleich verurteilt.

In dieser Szene verstößt ein Junge gegen die Schulregeln, indem er das Handy benutzt, was scheinbar nicht gestattet ist. Daraufhin möchte die Lehrkraft die notwendige Strafe vollziehen, die im Einzug des Gerätes besteht. Das möchte der Schüler nicht hinnehmen und verweigert die Abgabe. Die Szene entwickelt sich zu einem Streitgespräch, das damit endet, dass der Junge das Handy auf den Boden wirft und seinen Kopf auf die Bank legt, was wie ein Aufgeben seinerseits gegen die Macht und Anforderung der Lehrkraft wirkt. Ein Dialog auf Augenhöhe, ein vertrauensvolles Miteinander sowie gemeinsame Problemlösungen finden nicht statt. Damit wird gegen die Artikel 12, 19 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als ambivalent könnte erscheinen, dass die Lehrkraft die gemeinsamen Regeln und Konsequenzen durchsetzt. Damit könnte sie verfolgen, dass die Jugendlichen sich an Regeln, Grenzen und Standards halten. Inwiefern allerdings ein Handyverbot sowie die Art der Durchsetzung in jedem Fall sinnvoll ist, bleibt offen. Die Schulen haben unterschiedliche Regelungen dazu gefunden.

4.3 Qualitative Ergebnisauswertung der Interaktionsqualitäten

Im dritten Teil der qualitativen Ergebnisauswertung sollen Beispiele für verschiedene Subcodes an anerkennenden, verletzenden und ambivalenten Interaktionsqualitäten dargelegt und gedeutet werden. Eine Verbindung zu Artikeln der Kinderrechtskonvention, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung und der Lernsituation besonders gut oder weniger hinreichend umgesetzt werden, wird skizziert. Von großem Interesse sind auch die ambivalenten Interaktionsqualitäten, da durch deren Analyse aufgezeigt werden kann, wie vielfältig, uneindeutig und widersprüchlich das pädagogische Handeln im Schulalltag sein kann.

4.3.1 Ergebnisauswertung mit Blick auf eine anerkennende Interaktionsqualität

Die anerkennende Interaktionsform: Lustiger Witz und Humor

In einer elften Klasse eines Gymnasiums wurde im Fach Geographie die folgende Szene beobachtet, in der 15 Schüler:innen anwesend sind. Gelernt wird mit dem Smartboard und Tablets.

Die Lehrkraft teilt zwei Erklärpapiere aus. Die Themeninhalte zeigt die Lehrkraft zum Teil mit vollem Körpereinsatz. Sie sagt: *„Ich bin jetzt die Platte, die abtaucht“*. Dazu bewegt sie sich als abtauchender Körper. Zudem nutzt die Lehrkraft als Erklärung humorvolle Vergleiche: *„Es ist wie bei der Titanic, die sinkt.“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Schüler:innen dem Vortrag der Lehrkraft, der Folie und dem Erklärpapier aufmerksam folgen. In der Introspektion schreibt der Beobachtende: *„Wirklich lustig.“*

In der vorliegenden Interaktionsszene möchte die Lehrkraft das Unterrichtsthema möglichst anschaulich und vielfältig auf verschiedenen Lernkanälen den Lernenden präsentieren. Sie wählt daher Erklärpapier, Folie, Schauspiel und interessante Vergleiche als didaktische Mittel. Die Lehrkraft ermöglicht durch das amüsante Schauspiel ein Stück Humor und Witz im Unterricht, was möglicherweise dazu führen kann, dass die Schüler:innen die Inhalte besser verstehen und anwenden können. In der Unterrichtsszene wird der Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als ambivalent könnte gedeutet werden, dass die Schüler:innen bereits in der elften Klassenstufe sind und es fraglich sein könnte, inwiefern sie ein Abtauchen einer Platte via Schauspiel vorgeführt brauchen.

Die anerkennende Interaktionsform: Respektvolle Distanz

In einer dreizehnten Klasse einer Sekundarschule mit 17 Schüler:innen wurde während einer Gruppenarbeit im Leistungskurs Mathematik die folgende Interaktionsszene beobachtet. Der Unterricht wird mit Laptops und Tablets gestaltet.

Die Lehrkraft geht von Tisch zu Tisch, um bei den Schüler:innengruppen nachzufragen, ob alles klar sei. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft eine angenehme und respektvolle Distanz bewahrt, während sie unterstützend agiert. In der Introspektion der Szene wird diese als „gut“ beurteilt.

In der vorliegenden Interaktionsszene ermöglicht die Lehrkraft den Schüler:innen selbstständiges Lernen in Gruppen. Gleichzeitig zeigt sie den Lernenden, dass sie für Erklärungen und Unterstützung zur Verfügung steht, indem sie dies individuell bei jeder Gruppe erfragt. Damit werden die Artikel 12 und 29 der Kinderrechtskonvention angemessen umgesetzt.

Als ambivalent könnte eingeordnet werden, dass die Lehrkraft jede Gruppe wegen einer Unterstützung anfragt. Es wäre auch möglich, eine Regelung zu etablieren, dass sich die Lernenden jederzeit an die Lehrkraft wenden können, wenn es in der Gruppe Fragen gibt.

Die anerkennende Interaktionsform: Sinnvolle Konsequenzen

In einer zweiten Klasse wurde an einer Förderschule im Fach Deutsch die folgende Interaktionsszene aufgenommen. Es sind drei Schüler:innen anwesend, die mit einem Beamer und einem Computer das Lernen durch die Lehrkraft und Sozialpädagog:in vermittelt gestalten.

Die Lehrkraft erklärt den CupSong in Kombination mit einem Weihnachtslied – danach wird geklatscht. Ein Schüler verklatscht sich und äußert: *„Ich spiel nicht mehr mit.“* Die Lehrkraft reagiert, indem sie einen Vergleich zum Fußball zieht: *„Schau mal, du bist doch ein Sportler. Wenn du beim Fußball mal kein Tor schießt, dann sagst du doch auch nicht gleich, ich spiel nicht mehr mit.“* Der Schüler sagt: *„Stimmt, da lobe ich den gegnerischen Torwart. Aber Fußball mag ich viel mehr als das hier.“* Die Lehrkraft erwidert: *„Das mag ja sein, aber so wie du beim Fußball nicht gleich aufgibst, solltest du hier auch nicht gleich aufgeben. Komm wir klatschen nochmal alle zusammen.“* Der Beobachtende kommentiert: *„Finde ich toll geregelt.“*

In dieser Interaktionsszene möchte ein Junge nicht mehr teilnehmen, weil ihm ein Fehler unterlaufen ist. Die Lehrkraft, die das Kind scheinbar gut kennt, greift einen sinnvollen Vergleich mit dem Fußballspiel auf, das der Junge sehr mag. Sie zieht eine Parallele und führt den Jungen dazu, dass er einsieht, jetzt im Deutschunterricht genauso wenig aufgeben zu dürfen wie bei einem Fußballspiel, wenn ein gegnerisches Tor gefallen ist. Sie zeigt ihm die möglichen

Konsequenzen seines Handelns, sodass sich der Junge dafür entscheidet, wieder mitzumachen. Durch die Aufforderung der Lehrkraft, dass alle nochmal gemeinsam die Szene wiederholen, werden alle eingebunden und die Gemeinschaft gestärkt. In dieser Situation werden die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als ambivalent könnte diskutiert werden, dass der Vergleich zwischen dem schulischen Lernen und dem freiwillig gewählten Fußballsport hinkt. Doch in dieser Situation ist der Vergleich hilfreich und das gewünschte Ziel, die Motivation des Kindes zum Weiterlernen, wird erreicht.

Die anerkennende Interaktionsform: Positive Zuschreibung

In einer zwölften Klasse eines Gymnasiums wurde im Leistungskurs Englisch die folgende Unterrichtsszene beobachtet. Es befinden sich 17 Lernende im Klassenraum und lernen mit dem Smartboard und Tablets.

Die Schüler:innen haben Rezensionen geschrieben. Die Lehrkraft äußert: *„Meine Perspektive auf K-Pop hat sich komplett verändert. Ich danke euch sehr dafür! Wirklich, ich habe jetzt eine ganz andere Sicht darauf.“* Der Beobachtende hält fest, dass sich die Lehrkraft von den Schüler:innen positiv beeinflussen lässt und dank der Klasse eine neue Perspektive auf eine Thematik gewinnen konnte. In der Introspektion schreibt der Beobachtende: *„Finde ich super.“*

In der vorliegenden Interaktionsszene schreibt die Lehrkraft den Schüler:innen positiv zu, dass sie durch sinnvolle Darlegungen und Argumentationen der Lehrkraft hinsichtlich einer Thematik neue Perspektiven geben konnten. Dafür bedankt sich die Lehrkraft sogar und ist sichtbar angetan. Damit werden in der Unterrichtssituation die Artikel 12, 13 und 29 der Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als ambivalent könnte erscheinen, dass die Lehrkraft sich bislang wenig intensiv mit der Thematik auseinandergesetzt zu haben scheint, um eine perspektivreiche Einschätzung davon gewinnen zu können. Erst die Schüler:innen ermöglichen ihr diese Perspektivvielfalt.

Die anerkennende Interaktionsform: Notwendige Grenzen setzen

In einer zehnten Klasse einer Mittelschule wurde die folgende Szene im Fach Deutsch beobachtet. Es sind 15 Schüler:innen im Unterricht anwesend und lernen mit dem Smartboard.

Die Lehrkraft erklärt etwas. Dabei fällt ihr auf, dass Anne noch durch die Gruppenarbeit bei einer anderen Schülerin auf dem Schoß sitzt. Die Lehrkraft sagt: *„Anne, würdest du dich bitte wieder zurücksetzen. Sorry, ich habe nicht auf-*

gepasst.“ Anne geht sofort auf ihren Platz. Der Beobachtende stellt fest, dass die Sitzposition der Schülerin nicht angemessen ist und die Lehrkraft wertschätzend auf Ordnung hinweist. Der Beobachtende fühlt sich in dieser Situation wohl.

In der vorliegenden Interaktionsszene setzt die Lehrkraft klare Grenzen, kommuniziert diese eindeutig und entschuldigt sich dafür, dass sie diese Klarheit der Grenzziehung nicht konsequent nach Beendigung der Gruppenarbeit ermöglicht hat. Die Grenze, dass eine Schülerin bei einer anderen auf dem Schoß sitzt, wird klar gesetzt. In wertschätzender Art und Weise kommuniziert die Lehrkraft das Vorgehen und die Aufforderung. Damit werden die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention realisiert.

Ambivalent könnte erscheinen, dass die Schülerin nicht selbst bereits den Weg zu ihrem Platz aufgenommen hat. Dies müsste nach Beendigung der Gruppenarbeit durch die Lehrkraft eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein.

Die anerkennende Interaktionsform: Missachtung durch andere unterdrücken

In einer elften Klasse einer Sekundarschule wurde die folgende Unterrichtsszene im Fach Geschichte beobachtet. Es sind 18 Schüler:innen im Klassenraum. Das Lernen wird mit PC, Beamer und Tablets gestaltet.

Emil und Philipp bereiten sich auf ihren Vortrag vor. Emil beginnt den Vortrag und sagt: *„Ich begrüße euch zum Vortrag von mir und Philipp.“* Die Mitschüler:innen fangen an zu lachen und einige sagen: *„Der Esel nennt sich immer zuerst.“* Die Mitschüler:innen lachen weiter und einige äffen Emil nach. Die Lehrkraft sagt: *„So, das reicht. Jetzt wird es fies.“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft das Diskriminieren der Schüler:innen beendet. Emil wird nicht mehr bloßgestellt. Der Beobachtende findet die Reaktion gut.

In der vorliegenden Interaktionsszene unterdrückt die Lehrkraft die Missachtung der Mitschüler:innen von Emil, da dieser eine falsche Reihenfolge in der Nennung von sich und dem zweiten Vortragenden äußert. Das Lachen und Nachäffen der Mitschüler:innen unterbindet die Lehrkraft durch eine klare Aufforderung und ordnet das Verhalten als *fies* ein. Damit werden die Artikel 2 und 29 der Kinderrechtskonvention durch die Lehrkraft eingehalten.

Als ambivalent könnte eingeschätzt werden, dass die Lehrkraft nicht schon zeitiger interveniert und das Lachen der Mitschüler:innen unterbindet.

Die anerkennende Interaktionsform: Trost

In einer zweiten Klasse einer Förderschule wurde die folgende Interaktionsszene im Sachunterricht festgestellt. Es sind drei Schüler:innen, zwei Lehrkräfte und eine Sozialpädagog:in anwesend. Das Lernen wird mit dem Smartboard gestaltet.

Die Schüler:innen sollen ihr Arbeitsblatt abheften und das Hausaufgabenheft öffnen. Die Schüler:innen schätzen ihre Mitarbeit ein. Ein Junge fängt an zu weinen, da er mit seiner Leistung nicht zufrieden ist. Die Lehrkraft tröstet den Schüler. Ein anderer Schüler möchte ebenfalls trösten. Der Beobachtende stellt fest, dass sich die Schüler:innen gut einschätzen können, manchmal aber auch zu streng mit sich sind. In der Introspektion wird „gut“ festgehalten.

In dieser Interaktionsszene weint ein Kind und wird von der Lehrkraft getröstet. Das Kind scheint traurig zu sein, da es möglicherweise mit seiner Leistung im Bereich der Mitarbeit nicht zufrieden ist. Die Vorbildwirkung der Lehrkraft, die sich im Trösten zeigt, schlägt sich auch auf einen Mitschüler nieder. Damit wird in der vorliegenden Unterrichtsszene der Artikel 29 der Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als widersprüchlich könnte diskutiert werden, dass die Aufgabe der Selbstreflexion mit einer Fremdreflexion gekoppelt werden könnte. Auf diese Weise könnten die möglichen zu strengen Selbsteinschätzungen der Kinder relativiert werden. Möglicherweise würde sich dadurch die Anspannung für den Jungen lösen.

Die anerkennende Interaktionsform: Freundliche Handlung

In einer dreizehnten Klasse einer Sekundarschule wurde im Fach Katholische Religion die folgende Lehrenden-Lernenden-Interaktion beobachtet. Es befinden sich 22 Schüler:innen im Klassenraum und lernen mit Laptops und Tablets.

Ein Junge fragt während einer Gruppenarbeit die Lehrkraft, ob er ihr etwas aus dem Internet vorlesen dürfte. Die Lehrkraft sagt: „Aber gerne doch!“ Der Schüler liest vom Tablet vor. Die Lehrkraft sagt, dass dies sehr hilfreich für die Aufgabe sei und erklärt die Thematik weiter. Der Beobachtende stellt fest, dass dem Schüler geholfen wird. In der Introspektion wird „gut“ festgehalten.

In dieser Unterrichtsszene wird das selbstständige Lernen der Schüler:innen gefordert, indem sie in Gruppen arbeiten. Der Junge stößt scheinbar auf interessante Ergebnisse, als er im Internet recherchiert. Diese möchte er gern sofort mit der Lehrkraft teilen, die offen darauf reagiert und Interesse daran zeigt. Dies wird deutlich, indem sie freundlich auf die Frage des Schülers reagiert und sich ihm zuwendet. In dieser Interaktionsszene werden die Artikel 17 und 29 der Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als ambivalent könnte diskutiert werden, dass die Lehrkraft nur so offen reagieren konnte, da sie über die zeitlichen Ressourcen verfügt. Sollten weitere Schüler:innen ihre Ergebnisse aus dem Internet präsentieren wollen, könnte dies möglicherweise schwieriger werden.

Die anerkennende Interaktionsform: Kooperation fördern

In einer zwölften Klasse eines Leistungskurses Englisch an einem Gymnasium wurde eine Szene beobachtet, in der 17 Schüler:innen anwesend waren. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit dem Smartboard und Tablets.

Die Lehrkraft fordert die Schüler:innen auf, ihr Feedback der entsprechenden Person zu äußern. Sie merkt an, dass die Schüler:innen zueinander nett sein, alles begründen und genau sein sollen. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft auf die Umgangsweise achtet, mit welcher die Schüler:innen miteinander interagieren. In der Introspektion schreibt der Beobachtende: „Finde ich super.“

In der vorliegenden Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion fördert die Lehrkraft die Kooperation der Lernenden, indem sie sie auffordert, sich gegenseitig Feedback zu geben. Dies leitet sie an, indem sie bestimmte Regeln vorgibt, wie sich das Ganze gestalten soll. Damit forciert sie eine wertschätzende und achtsame Umgangsweise der Lernenden miteinander. In dieser Szene werden die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention sinnvoll umgesetzt.

Als widersprüchlich könnte angesehen werden, dass die Schüler:innen einer zwölften Klasse für gewöhnlich wissen sollten, wie man Feedback äußert. Die Vorbildwirkung der Lehrkraft könnte an dieser Stelle zudem bereits einiges bewirken.

Die anerkennende Interaktionsform: Sinnvolle Hilfe

Im Fach Chemie einer sechsten Klasse an einer Mittelschule wurde eine Unterrichtsszene aufgenommen, an der zwölf Schüler:innen teilnehmen. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit Beamer und Tablets.

Die Schüler:innen bearbeiten in Gruppen einen Arbeitsauftrag. Die Lehrkraft geht herum und klärt Fragen. Zwischendurch gibt die Lehrkraft Hinweise, an welchem Schritt die Schüler:innen angekommen sein sollten, damit sie für alles genügend Zeit haben. Der Beobachtende ordnet die Szene mit „OK“ ein.

In der vorliegenden Interaktionsszene gibt die Lehrkraft einzelnen Schüler:innen Hilfestellung, sofern sie Fragen haben. Darüber hinaus ermöglicht sie allen Lernenden eine organisatorische Stütze, indem sie anmerkt, wie viel Zeit ihnen zur Verfügung steht. Auf diese Weise ist es den Schüler:innen möglich, die zeitliche Auseinandersetzung mit der Aufgabe zu reflektieren und zielgerichtet umzusetzen. Damit wird in der Unterrichtsszene der Artikel 29 der Kinderrechtskonvention in die Praxis transferiert.

Als widersprüchlich könnte diskutiert werden, dass jedes Kind sein individuelles Arbeitstempo hat und die Hinweise der Lehrkraft zu möglichen Zeitbearbeitungsfenstern auch irritieren und Druck aufbauen könnten. Gesteht man

individuelle Bearbeitungszeiten zu, da jedes Kind anders lernt sowie einen anderen Kompetenzstand aufweist, wären die helfend gemeinten Hinweise der Lehrkraft hinfällig.

Die anerkennende Interaktionsform: Selbstständigkeit und Kreativität fördern

Die nachfolgende Interaktionsszene wurde in einer sechsten Klasse in einem Gymnasium im Fach Mathematik beobachtet. Es befinden sich 20 Schüler:innen im Klassenraum und lernen mit dem Smartboard und Tablets.

Marius stellt einen alternativen Rechenweg vor. Die Lehrkraft begründet, wieso dieser schwieriger wäre und sagt: „*Alles gut, Marius, es ist trotzdem gut, wie du es gemacht hast.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft die Leistung anerkennt und für alle anderen klarstellt, dass beide Lösungswege möglich und richtig sind. In der Introspektion schreibt der Beobachtende: „*Gut.*“

In dieser Interaktionsszene werden die Selbstständigkeit und die Kreativität des Jungen gefördert, indem er dafür gelobt wird, einen eigenständigen Lösungsweg gefunden zu haben. Zwar schätzt die Lehrkraft ein, dass der vom Schüler erläuterte Rechenweg komplexer als ein anderer, scheinbar von der Lehrkraft erläuteter Weg, ist. Doch sie erklärt ihm und der gesamten Klasse, dass man die Lösung auf beiden Wegen erzielen kann. Damit zeigt sie Offenheit und wertschätzt die Selbstständigkeit und das kreative Denken des Jungen. Die Artikel 12 und 29 der Kinderrechtskonvention werden in dieser Szene umgesetzt.

Als ambivalent könnte eingeschätzt werden, dass die Lehrkraft den Rechenweg des Jungen als *schwieriger* einschätzt. Dies könnte man relativieren und das Kind dafür besonders loben.

Die anerkennende Interaktionsform: Konstruktive Ermahnung

In einer fünften Klasse einer Grundschule wurde im Fach Naturwissenschaften die folgende Unterrichtsszene beobachtet. Es sind acht Schüler:innen anwesend und lernen mit Beamer und Tablets.

Ein Junge tippt am Tablet herum. Die Lehrkraft sagt streng: „*Ich finde es sehr unangemessen, dass du da herumtippst, während ich spreche.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft das Fehlverhalten des Kindes freundlich unterbinden möchte. In der Introspektion wird „*gut*“ aufgeschrieben.

In der vorliegenden Interaktionsszene verhält sich das Kind nicht gemäß den Regeln. Es tippt auf einem digitalen Endgerät, obwohl es den Worten der Lehrkraft seine Aufmerksamkeit schenken soll. Die Lehrkraft sendet dem Jungen eine *Ich*-Botschaft und erklärt ihm, dass sie es nicht angemessen findet, was er macht. Damit ermahnt sie das Kind konstruktiv und fordert ihn auf, ihr zuzuhören. In

der Unterrichtsszene werden die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention realisiert.

Als ambivalent könnte diskutiert werden, dass die Lehrkraft etwas umgangssprachlich formuliert, wenn sie sagt, dass das Kind *herumtippe*. Sie könnte individuell und wertschätzend erfragen, welche Lern- oder Arbeitsschritte der Junge gerade am Tablet realisiert. Es wäre möglich, dass das Schreiben am Tablet einen Zusammenhang zum Unterrichtsgeschehen aufweist. Mit dem umgangssprachlich gebräuchlichen Wort *herumtippen* wird eher darauf hingewiesen, dass sein Schreiben in keiner Verbindung zum Naturwissenschaftsunterricht steht.

Die anerkennende Interaktionsform: Konstruktive Anweisung

An einer Mittelschule in der Klassenstufe 10 wurde die folgende Interaktionszene in einem fachübergreifenden Unterricht beobachtet. Es sind 19 Schüler:innen im Klassenraum und lernen mit Tablets und dem Smartboard.

Ein Junge ist fertig. Die Lehrkraft empfiehlt ihm, noch ein digitales Ablaufdiagramm zu erstellen oder eine andere Grafik im digitalen Rahmen zu erarbeiten. Die Lehrkraft sagt: „*Das wäre schön.*“ Der Schüler nickt. Die Lehrkraft sagt: „*Super.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft die Schüler:innen fördert, die bereits mit der Aufgabenbearbeitung fertig sind. In der Introspektion wird „*Das ist schön*“ festgehalten.

In dieser Unterrichtsszene fördert die Lehrkraft einen Schüler, der die erteilte Aufgabe bereits bearbeitet hat. Sie zeigt ihm neue Herausforderungen auf. Der Junge lässt sich darauf ein. Damit gibt ihm die Lehrkraft eine konstruktive Anweisung, die zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes und zur Weiterentwicklung der Kompetenzen des Schülers führen kann. Die Artikel 17 und 29 der Kinderrechtskonvention werden in der praktischen Bildungsarbeit umgesetzt.

Als ambivalent könnte eingeschätzt werden, dass die Lehrkraft den Schüler stärker am Prozess und seiner Planung partizipieren lassen könnte. Auch wäre es möglich, dass sie ihm aufzeigt, welche Kompetenzentwicklungen oder Wissenserweiterungen der Lernende durch den zusätzlichen Arbeitsschritt erzielen könnte.

Die anerkennende Interaktionsform: Freundlicher Kommentar

Im Fach Mathematik eines Gymnasiums wurde in der Klassenstufe acht die folgende Szene beobachtet. Es sind 20 Schüler:innen im Unterricht präsent. Die Lehrkraft gestaltet die Stunde mit dem Smartboard und Tablets.

Die Lehrkraft erklärt den Rechenweg einer Aufgabe. Sie weiß, dass viele Schüler:innen damit Schwierigkeiten haben. Sie sagt: „*Wir werden das weiter üben.*“ Der Beobachtende hält fest, dass die Lehrkraft die Kompetenzen der

Schüler:innen scheinbar gut einschätzen kann und die Defizite direkt adressiert, indem sie gemeinsam daran arbeiten werden. In der Unterrichtsszene möchte die Lehrkraft die Lernenden aufmuntern und ihnen Motivation geben, die notwendigen mathematischen Kompetenzen zur Lösung der Aufgabe zu entwickeln. In der Introspektion hält der Beobachtende fest, dass er sich gut fühlt.

In der vorliegenden Lehrenden-Lernenden-Interaktion erklärt die Lehrkraft einen Rechenweg und weiß, dass nicht alle Schüler:innen diesen genügend gut umsetzen können werden. Daher geht sie sofort in die Motivationsphase und zeigt den Lernenden auf, dass sie das gemeinsam und schrittweise üben werden. Damit zeichnet sie eine Perspektive und baut vor, dass einige Schüler:innen sonst aufgeben würden, da sie die Erklärungen möglicherweise nicht verstanden haben. Die Lehrkraft kommentiert die möglicherweise ratlosen oder sprachlosen Gesichter der Lernenden mit freundlichen Worten. Damit werden die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als widersprüchlich könnte eingeschätzt werden, dass die Lehrkraft die Schüler:innen auf ihrem Kompetenzstand abholen und differenziert die nächsten mathematischen Kompetenzentwicklungen anstreben könnte. Auf diese Weise würde das Gefühl, dass sich die Lernenden überfordert fühlen und möglicherweise aufgeben wollen, gar nicht erst entstehen.

Die anerkennende Interaktionsform: Ampelsystem

In einer fünften Klasse wurde im Fach Ethik die folgende Interaktionsszene beobachtet. Sie findet in einer Förderschule statt. Es sind fünf Kinder anwesend. Sie lernen mit einem PC und einem Smartboard.

Die Lehrkraft lässt die Schüler:innen Punkte bezüglich ihrer Mitarbeit via Classcraft geben. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lernenden einen Ansporn haben mitzuarbeiten und sich dafür Punkte zu geben, da sie mit den Punkten Spiele machen können. Dies wird vom Beobachtenden mit „*Super Idee*.“ kommentiert.

In der vorliegenden Unterrichtsszene wird mit einem Belohnungssystem gearbeitet. Die Lehrkraft fördert die Selbsteinschätzungskompetenz der Lernenden, da sie ihre Mitarbeit mit Punkten einschätzen sollen. Diese Punkte bieten gleichzeitig den Anreiz, Spiele spielen zu dürfen. Die Schüler:innen scheint das zu motivieren. Mit diesem Anreizsystem und der zugehörig anvisierten Kompetenzentwicklung der Lernenden werden die Artikel 3, 29 und 31 der Kinderrechtskonvention umgesetzt.

Als ambivalent könnte diskutiert werden, inwieweit die Schüler:innen für das eigene Mitarbeiten und damit für die eigene Kompetenzentwicklung unmittelbar mit scheinbar digitalen Spielmöglichkeiten belohnt werden müssen. Damit wird die intrinsische Lernmotivation gehemmt und externalisiert.

Die anerkennende Interaktionsform: Lob und Belohnung

In einer achten Klasse im Fach Mathematik wurde die folgende Unterrichtsszene aufgenommen. Es befinden sich 20 Schüler:innen im Klassenraum. Die Lehrkraft gestaltet das Lernen mit dem Smartboard und Tablets.

Die Schüler:innen stöhnen beim Anblick der zu lösenden Aufgabe. Wenig später wird die Lösung der Aufgabe angezeigt. Ein Großteil der Klasse hat die Aufgabe richtig gelöst. Die Lehrkraft lobt die Klasse: *„Fast alle haben es richtig. Das freut mich sehr. Sehr schön!“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft erkannt hat, dass die Aufgaben für die Schüler:innen nicht einfach sind. Sie freut sich mit, wenn die Lernenden die Aufgaben richtig lösen.

Die Interaktionsszene zeigt ein Lob der Lehrkraft bezüglich der Leistungen mehrerer Lernender. Dieses Lob hat ein besonderes Gewicht, da die zu bearbeitenden Aufgaben laut der Lehrkraft nicht leicht waren. Indem die Lehrkraft die Leistungen mehrerer Schüler:innen auf diese Art und Weise anerkennt, werden die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention erfüllt.

Als widersprüchlich kann diskutiert werden, dass nicht alle Lernenden die Aufgabe richtig gelöst haben. Sie werden nicht gelobt und stehen im Vergleich zu den vielen Schüler:innen, denen das trotz der Schwierigkeit der Aufgabe gelungen ist, nicht gut da. Sie könnten sich weniger wert fühlen oder ob ihrer mathematischen Kompetenzen sogar verzweifeln oder aufgeben, diese weiterzuentwickeln. Auch auf die Lernenden, die die korrekten Lösungen nicht herausbekommen haben, sollte wertschätzend eingegangen und gemeinsam nach nächsten Schritten gesucht werden.

4.3.2 Ergebnisauswertung mit Blick auf die verletzende Interaktionsqualität

Die verletzende Interaktionsqualität: Kalte Distanz

In einer achten Klasse einer Mittelschule wurde im Unterrichtsfach Physik die folgende Szene beobachtet. Es sind 23 Schüler:innen anwesend. Der Unterricht wird mit dem Smartboard gestaltet.

Die Lehrkraft ruft die Namen auf, die die Schulaufgabe benötigen: *„Leyla?“* Eine Schülerin antwortet: *„Leila“*. Die Lehrkraft entgegnet: *„Hab’ ich doch gesagt, oder?“* Die Schülerin antwortet: *„Nee.“* Die Lehrkraft reagiert genervt: *„Brauchst du das Material oder nicht?“*. Die Schülerin bejaht. Der Beobachtende fragt, warum die Lehrkraft den Aussprachefehler nicht einfach eingesteht. In der Introspektion wird festgehalten: *„Langsam ärgert mich diese nervige Grundeinstellung der Lehrkraft.“*

In der vorliegenden Interaktionsszene liegt eine kalte Distanz der Lehrkraft zur Schülerin vor, als diese sie auf den Aussprachefehler hinweist. Anstelle den

Hinweis dankend anzunehmen, da jeder Mensch Fehler machen kann, reagiert die Lehrkraft genervt und kehrt zur Ausgangsfrage zurück. Der pädagogischen Beziehung kann es zuträglich sein, wenn beide Seiten als lebenslang Lernende und auf Augenhöhe kommunizierende Partner wahrgenommen werden. Dies liegt in der Szene nicht vor, weshalb die Artikel 3, ggf. auch 8, 19 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht umgesetzt werden.

Als ambivalent könnte gedeutet werden, dass scheinbar die Schülerin und die Lehrkraft verschiedene Wahrnehmungen der Aussprache des Namens gehabt haben.

Die verletzende Interaktionsqualität: Adultistische Übergriffe

In einer achten Klasse wurde an einer Mittelschule im Fach Physik eine Szenenabfolge beobachtet, die in den Bereich der adultistischen Übergriffe eingeordnet wurde. Es befinden sich 23 Schüler:innen im Fachraum. Im Unterricht wird mit dem Smartboard gearbeitet.

In der ersten Unterrichtsszene der Abfolge weist ein Schüler die Lehrkraft auf einen Schreibfehler am Smartboard hin. Daraufhin sagt die Lehrkraft: „*Hast du gut gemacht, Kind.*“ Die Lehrkraft korrigiert den Fehler und wendet sich nochmal dem Schüler zu: „*Braves Kind.*“ Der Beobachtende hält fest, dass die Lehrkraft nicht altersgerecht mit dem Kind kommuniziert und ordnet den Ausdruck als „*unangemessen*“ ein.

In der darauffolgenden Szene fragt die Lehrkraft: „*Wer schafft es nicht, das auszurechnen?*“ Die Lernenden reagieren nicht. Die Lehrkraft entgegnet: „*Schön.*“ Sie geht durch die Reihen. Der Beobachtende stellt fest, dass die eigentliche Wertschätzung „*Schön.*“ nicht anerkennend wirkt.

Es schließt sich die letzte Interaktion der Szenenfolge an: Die Lehrkraft schaut sich die Rechnung eines Mädchens an und sagt: „*Das hast du aber schön gemacht.*“ Die Schülerin antwortet: „*Dankeschön.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass sich die Lehrkraft sehr kindlich ausdrückt und diese Art und Weise auch so gedeutet werden könnte, dass das Lob nicht ernst gemeint ist. Daher fragt sich der Beobachtende, warum es der Lehrkraft so schwerfällt, altersgemäß mit den Schüler:innen zu sprechen.

In dieser Szenenabfolge behandelt die Lehrkraft die Schüler:innen – sowohl einzelne Jungen als auch einzelne Mädchen sowie die gesamte Klasse – nicht altersgerecht. Zurecht kann daher gefragt werden, ob die Äußerungen der Lehrkraft in jedem Fall ernst gemeint waren oder ob sie möglicherweise ironische Ansätze beinhalten. Beide Deutungen würden entgegen der Artikel 2, 3 und 29 der Kinderrechtskonvention stehen und sind damit als verletzend oder ambivalent einzuordnen.

Widersprüchlich erscheint, dass die Lehrkraft den Lernenden grundsätzlich zugewandt ist, ihre Wortwahl und zugehöriges Verhalten aber nicht mehr für Jugendliche dieser Altersstufe angemessen zu sein scheint.

Die verletzende Interaktionsqualität: Sexualisierte Übergriffe

Sexualisierte Übergriffe wurden in der Beobachtungsstudie an verschiedenen Stellen festgestellt. Sie sind so unterschiedlicher Natur, dass im Folgenden fünf Szenen von verschiedenen Schulen und Klassen vorgestellt werden, um die Bandbreite anzudeuten:

Die ersten beiden Szenen wurden in einem Grundkurs Französisch einer elften Klasse an einem Gymnasium beobachtet. Es befinden sich elf Schüler:innen im Klassenraum. Die interaktive Tafel und Tablets werden in den Unterricht einbezogen.

Eine Schülerin gewinnt zweimal hintereinander beim Vokabelspiel. Daraufhin sagt die Lehrkraft: „*Anna, du alte Vokabelbitch!*“ Die Klasse lacht. Der Beobachtende ordnet diese Szene als „*ambivalent*“ aufgrund der Wortwahl und des intendierten Humors ein.

Kurze Zeit später blendet die Lehrkraft eine neue Folie an der interaktiven Tafel ein und möchte etwas dazu erklären. Ein Junge und ein Mädchen reden miteinander. Daraufhin sagt die Lehrkraft zu den beiden: „*Ey, Lena und Paul, macht ihr gerade rum?*“ Lena wird rot und sagt: „*Nein.*“ Die Lehrkraft beendet die Szene mit den Worten: „*Hier vorne spielt die Musik.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass die beiden Schüler:innen von der Lehrkraft bloßgestellt werden, obwohl sie nur miteinander gesprochen haben, als sie ihr zuhören sollten. In der Introspektion hält der Beobachtende fest, dass ihn diese Szene „*sprachlos*“ macht.

Die beiden Interaktionsszenen wurden zwar in einer Unterrichtsstunde beobachtet und sind in den Bereich der sexualisierten Übergriffe einzuordnen. Doch sie sind grundsätzlich verschiedener Art und Weise. In der ersten Szene wird ein Mädchen aufgrund ihrer exzellenten Vokabelkenntnisse von der Lehrkraft mit dem Ausdruck „*...bitch*“ bezeichnet. Dieses Wort kann als Miststück, Zicke oder sogar Schlampe übersetzt werden. Damit wird das Wort als abwertende Bezeichnung für Frauen – meist von Männern, wie auch in dieser Szene – genutzt. Doch in den letzten Jahren hat das Wort zunehmend seinen beleidigenden Charakter verloren und wird – wie vermutlich auch in der vorliegenden Interaktionsszene – eher scherzhaft angewandt. Die Härte des Ausdrucks hat sich in verschiedenen Bereichen verloren. Unter jungen Frauen wird dieses Wort als Bezeichnung von Freundinnen genutzt. Das Wort wird auch in der LGBTQIA-Community verwendet und hat an dieser Stelle einen eher positiven Inhalt. Es lässt sich resümieren, dass das Wort einen widersprüchlichen Hintergrund hat. Daher ist es fragwürdig, ob seine Anwendung im beobachteten Kontext beziehungs- und lernförderlich ist. In der vorliegenden Deutung scheint dies weniger der Fall zu sein. Daher wird gegen Artikel 2, 3, 12 und 16 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

In der zweiten Szene stört es die Lehrkraft scheinbar, dass zwei Schüler:innen miteinander sprechen, während sie erklärt. Das ist grundsätzlich verständlich,

denn gemeinsame Gesprächsregeln sehen vermutlich anders aus. Die Lehrkraft weist die Heranwachsenden aber nicht freundlich auf ihr Verhalten hin, sondern lenkt das Geschehen auf eine Ebene von „rummachen“, was für beide bloßstellend wirkt. Dass das Mädchen daraufhin rot wird, bestätigt diese Deutung. Damit verstößt die Lehrkraft in dieser Interaktionsszene gegen die Artikel 3 und 16 der Kinderrechtskonvention.

Als ambivalent kann eingeordnet werden, dass die Lehrkraft die Schüler:innen zur Aufmerksamkeit auffordert, was grundsätzlich als positiv zu bewerten ist, damit diese ihre Kompetenzentwicklungen forcieren und Erklärtes verstehen können.

In einer sechsten Klasse einer Förderschule wurde im Unterrichtsfach Technik/Computer die folgende Interaktionsszene beobachtet, bei der fünf Schüler:innen anwesend sind. Die Heranwachsenden arbeiten an Computern; zudem wird das Smartboard in der Unterrichtsstunde genutzt.

Die Schüler:innen sollen die Computer herunterfahren. Sie werden immer unruhiger und schreien durch die Klasse. Dabei fallen Worte wie „*Du Hurensohn*“ oder „*Ich fick deine Mutter*“. Die Lehrkraft setzt keine Grenzen, sondern lässt die Kinder interagieren. Der Beobachtende stellt fest, dass er von dieser Unterrichtsstunde „*total verstört*“ sei.

In dieser Interaktionsszene gebrauchen die Schüler:innen Ausdrücke, die einen sexualisierten Kontext haben. Inwieweit sie sich dessen bewusst sind, ist nicht einzuschätzen. Indem die Lehrkraft diesen Äußerungen keinen Einhalt gebietet, sondern die Gespräche der Heranwachsenden ignoriert, wird gegen die Artikel 2, 3, 16, 19 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als widersprüchlich könnte erscheinen, dass die Lehrkraft hofft, die Kinder finden selbst eine Konfliktlösung, die nicht mehr in der Verwendung dieser Ausdrücke liegt. Inwiefern dies realistisch ist, lässt sich schwer einschätzen.

In einer zehnten Klasse einer Mittelschule wurde im Fach Mathematik die folgende Interaktionsszene beobachtet. Es sind 14 Schüler:innen anwesend. Sie lernen u. a. mit einem Smartboard.

Eine Schülerin soll eine Aufgabe vorlesen. Die Lehrkraft sagt: „*Ja, die hat es in sich.*“ Daraufhin blendet die Lehrkraft den Lösungsansatz via Smartboard ein und fragt in die Klasse, ob diesen Ansatz jemand hat. Keiner meldet sich. Dann fragt die Lehrkraft nacheinander einige Jungs, ob sie den Lösungsansatz haben. Der Beobachtende fragt sich, warum die Lehrkraft ausgewählte Jungs explizit nach ihrer Leistung fragt und warum sie es den anderen Lernenden scheinbar nicht zutraut. Zudem geht die Lehrkraft nicht weiter auf die Ansätze der gefragten Schüler ein. Mädchen werden vollkommen außen vor gelassen. Der Beobachtende fühlt sich nicht gut.

In dieser Interaktionsszene schreibt die Lehrkraft scheinbar ausgewählten Jungen eher die mathematische Kompetenz der Aufgabenlösung zu als den Mädchen oder anderen Jungen. Auffällig ist, dass sie keine Mädchen hinsichtlich der

Aufgabenlösung dieser schwierigen Mathematikaufgabe befragt und bereits zu Beginn der Szene einer Schülerin sagt, dass die Aufgabe es „*in sich habe*“. Insofern werden in der vorliegenden Unterrichtsszene die Artikel 2 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht erfüllt.

Widersprüchlich könnte in der Lehrenden-Lernenden-Interaktion erscheinen, dass die Lehrkraft generell ein Interesse an den Lernenden hat und ihre Lösungsansätze in Erfahrung bringen möchte. Dass sie aber nur ausgewählte Schüler fokussiert und ihre Lösungsansätze nicht aufgreift, ist wenig wertschätzend.

In einer achten Klasse einer Mittelschule wurde im Fach Physik die folgende Unterrichtsszene beobachtet. Es sind 23 Schüler:innen anwesend. Es wird mit einem Smartboard gelernt.

Die Lehrkraft sagt, dass ein Mädchen „*Auf die Plätze, fertig, los*“ sagen soll. Das Mädchen wird seitens der Lehrkraft bestimmt. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft in der gesamten Unterrichtsstunde wenig mit Mädchen spricht, sie dann aber für wenig fachspezifische Aufgaben wie das Geben eines Kommandos einsetzt. Dies ordnet der Beobachtende als „*diskriminierend*“ ein, da es so wirke, als ob für solche Aufgaben die Mädchen gut seien, während sie für die Entwicklung physikalischer Kompetenzen weniger gut geeignet sind. Der Beobachtende hält in der Introspektion fest, dass er sich „*nicht gut*“ in dieser Szene fühlt.

In dieser Lehrkraft-Schüler:innen-Interaktion wird den Schüler:innen scheinbar nach ihrem Geschlecht die Kompetenz zugesprochen, physikalische Inhalte und Versuche zu verstehen und durchzuführen oder eher für Nebensächlichkeiten zuständig zu sein. Dieser sexualisierte Kontext ist nicht konform dem Artikel 2 der Kinderrechtskonvention. Widersprüchlich in dieser Szene ist, dass man sie vor dem Kontext der vorangegangenen Interaktionen einordnen muss. Grundsätzlich könnte die Szene als neutral eingestuft werden, wenn nicht gewusst wird, dass die Lehrkraft bislang die Mädchen außen vor ließ.

Die verletzende Interaktionsqualität: Rassistische Übergriffe

Auch bei dieser Interaktionsqualität werden mehr als eine Szene dargelegt, da der Kontext weit zu sein scheint. Es werden daher zwei Szenen vorgestellt.

In einer zweiten Klasse einer Förderschule wurde im Fach Sachunterricht die folgende Unterrichtsszene aufgenommen. Es sind drei Schüler:innen und drei pädagogische Fachkräfte anwesend. Gelernt wird mit einem Smartboard.

Die Lehrkraft sagt: „*Und wir versuchen in richtigen deutschen Sätzen zu sprechen, nicht in irgendwelchen Wortfetzen.*“ Sie schaut einen Schüler, der einen Migrationshintergrund hat, demonstrativ und abwertend an. Während die Schüler:innen sprechen, stoppt die Lehrkraft die Zeit. Der Beobachtende reflektiert, dass dieses Verhalten der Lehrkraft „*gar nicht geht*“.

In dieser Unterrichtsszene möchte die Lehrkraft die Lernenden animieren, in zusammenhängenden Sätzen zu sprechen. Indem sie abwertend hinzufügt, dass nicht „*irgendwelche Wortfetzen*“ verwendet werden sollen und sie ein Kind dabei demonstrativ ansieht, kann gedeutet werden, dass sie diesem Kind eine solche Sprachanwendung vorwirft. Vor dem Hintergrund des Wissens, dass das Kind einen Migrationshintergrund aufweist, kann diese Äußerung als Diskriminierung eingeordnet werden. Dass Mehrsprachigkeit eine wichtige Ressource sein und diese als Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens verstanden werden kann, wird in dieser Interaktionsszene nicht verdeutlicht. Damit wird gegen die Artikel 2 und 30 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als ambivalent erscheint in dieser Interaktionsszene, dass die Lehrkraft grundsätzlich ein Interesse an den Kindern und ihrem Lernfortschritt hat. Sie sucht eine Möglichkeit, die Lernenden zu motivieren. Dass sie dabei deren Defizite fokussiert und diese vor allen anderen Beteiligten thematisiert, ist allerdings wenig motivierend.

In einer achten Klasse einer Mittelschule wurde im Fach Physik die folgende Unterrichtsstunde beobachtet. Es sind 23 Schüler:innen anwesend. Der Unterricht wird mit einem Smartboard gestaltet.

Die Lehrkraft bereitet ein Experiment vor. Die Schüler:innen beobachten dies und fangen an zu tuscheln. Daraufhin sagt die Lehrkraft: „Ich kann die albanische Bohrmaschine auch etwas schneller machen.“ Dabei lacht die Lehrkraft. Einzelne Schüler:innen lachen ebenfalls. Der Beobachtende stellt fest, dass dieser Kommentar der Lehrkraft unangemessen ist, da es Schüler:innen mit Migrationshintergrund, u. a. aus Albanien, gibt. In der Introspektion hält der Beobachtende fest „*Boah, nicht sein Ernst.*“.

In dieser Interaktionsszene möchte die Lehrkraft einzelne Schüler:innen zur Ruhe auffordern, da sie ihre Aufmerksamkeit nicht dem Experiment, sondern Gesprächen untereinander widmen. Der Kommentar der Lehrkraft, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fokussieren, enthält eine mögliche Anspielung auf den Migrationshintergrund einiger Schüler:innen. Diesen bringt er in den Zusammenhang mit einer *Bohrmaschine* und die Idee, diese „*schneller zu machen*“. Hier kann keine Deutungsmöglichkeit abgerungen werden. Eine konstruktive Anweisung zum Zuhören stellt dieser Kommentar nicht dar. Daher wird gegen die Artikel 2 und 30 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als ambivalent könnte man in dieser Unterrichtsszene deuten, dass die Lehrkraft ein grundsätzliches Interesse an den Lernenden und an der Gestaltung einer angenehmen Lernatmosphäre hat, weshalb zur Ruhe und Aufmerksamkeit aufgefordert wird. Die Art und Weise der Aufforderung zeigt allerdings wenig Wertschätzung für die Lernenden.

Die verletzende Interaktionsqualität: Zu starke Distanz

In einer sechsten Klasse einer Mittelschule wurde die folgende Unterrichtsszene im Fach Technik/Computer beobachtet. Es sind fünf Schüler:innen anwesend. Computer und Smartboards werden zur Unterrichtsgestaltung genutzt.

Die Schüler:innen sitzen an den Computern. Sie hauen wild auf die Tasten ein und schreien dabei herum. Die Lehrkraft öffnet das Programm, was über das Smartboard einsehbar ist. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft nicht auf das Verhalten der Schüler:innen eingeht. In der Introspektion hält der Beobachtende fest: „*Bin verängstigt.*“

Diese Interaktionsszene zeigt, dass die Lehrkraft das Verhalten der Lernenden ignoriert und ihre Unterrichtsstunde bzw. die Wissensvermittlung fokussiert. Sie holt die Schüler:innen nicht bei ihren Interessen ab. Zudem wird sich nicht an gemeinsam vereinbarte Regeln und Konsequenzen erinnert oder sie umgesetzt. Damit wird gegen Artikel 3, 17 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen. Die Heranwachsenden probieren sich aus, suchen Grenzen und brauchen Erwachsene, die mit ihnen in eine wertschätzende Auseinandersetzung gehen. Indem die Lehrkraft in dieser Szene eine starke Distanz walten lässt, kann dies nicht realisiert werden.

Die verletzende Interaktionsqualität: Zu starke Nähe

Für die Interaktionsform der starken Nähe wurden ebenfalls vollkommen verschiedene Szenen beobachtet. Um auch hier die enorme Bandbreite der Beobachtungen annähernd darzulegen, wird ein Einblick in zwei Unterrichtsszenen ermöglicht.

In einer vierten Klasse einer Förderschule wurde im Fach Englisch die folgende Interaktionsszene beobachtet, in der sieben Schüler:innen anwesend sind und an einem Smartboard lernen.

Die Lehrkraft begrüßt die Klasse. Die Lernenden sind sehr unruhig. Insbesondere ein Junge spricht ständig rein. Die Lehrkraft verwarnt ihn und erklärt, dass er bei drei Mal Reinsprechen vor die Tür gehen muss. Der Schüler spricht vier Mal rein und erhält dann die Aufforderung, vor die Tür zu gehen. Der Junge weigert sich. Die Lehrkraft greift ihm daraufhin unter die Arme und schiebt ihn vor die Tür. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft „*nicht lange fackelt und ihre Worte in Taten umsetzt*“. Weiterhin wird angemerkt, dass die Lehrkraft nicht gewaltvoll vorgeht. Trotzdem ist der Beobachtende „*sprachlos*“.

Die anfängliche Situation der Szene ist im Unterrichtsalltag keine untypische. Unruhe in der Klasse kann aus vielen Gründen entstehen. Es besteht die Möglichkeit, mit den Lernenden in ein Gespräch einzutreten, welche Gründe dahinterstecken, um dann gemeinsame Wege für die Gestaltung einer angenehmen Lern-

atmosphäre zu finden. Die Lehrkraft in der vorliegenden Szene erinnert an die gemeinsamen Regeln der Klasse und an die Konsequenz des Ausschlusses vom Lernen und sogar des Rauswurfs, wenn sich nicht daran gehalten wird. Das Kind testet diese Grenzen aus und überschreitet sie scheinbar bewusst. Auch das ist ein Verhalten, das nicht untypisch im Schulalltag ist. Die Frage ist dann, wie der weitere Weg gestaltet wird. Die Lehrkraft möchte ihre Strafandrohung umsetzen, was der Junge verweigert. Daraufhin fasst sie ihn an, wobei nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Schüler dies befürwortet. Vermutlich weiß sich die Lehrkraft keinen anderen Rat, ihre Androhung umzusetzen. Doch diese Nähe, verbunden mit der destruktiven Strafe des Ausschlusses, widerspricht den Artikeln 3, 12 und 19 der Kinderrechtskonvention. Dass diese Szene übergriffig wirkt und nicht im Sinne des Jungen sowie der anderen Kinder agiert wird, wird auch durch die Bemerkung des Beobachtenden deutlich, da es ihn sprachlos macht.

Als ambivalent könnte die Hilflosigkeit der Lehrkraft diskutiert werden. Der Wunsch besteht scheinbar, dass die Kinder ruhig sein, den Regeln folgen und zuhören sollen. Da dies nicht geschieht, geht die Lehrkraft den Weg des Strafens, Ausschließens und Anfassens eines Schülers.

In der folgenden Interaktionsszene, die in einer elften Klasse eines Mathematik-Leistungskurses an einem Gymnasium aufgenommen wurde, befinden sich sieben Schüler:innen. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit dem Smartboard und Tablets.

Ein Junge hebt die Hand. Die Lehrkraft geht zu ihm und stellt sich viel zu nahe zum Schüler. Dieser zuckt immer weiter zurück. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft viel zu nahe beim Schüler steht, sodass man merkt, dass es für den Jungen unangenehm ist. In der Introspektion hält der Beobachtende fest, dass die Situation „ungut“ ist.

In der vorliegenden Interaktionsszene überschreitet die Lehrkraft die Grenzen der körperlichen Nähe zum Schüler, was dieser auch sichtbar macht. Die Lehrkraft reagiert darauf nicht unmittelbar. Damit wird gegen die Artikel 3 und 19 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Ambivalent erscheint, dass die Lehrkraft den Jungen unterstützen möchte und demzufolge eine positive Absicht vertritt, auch wenn er dabei dem Schüler sehr nahekommt.

Die verletzende Interaktionsqualität: Chaotische Unterrichtsführung

Eine typische Unterrichtsszene für eine chaotische Unterrichtsführung wurde in einer siebten Klasse eines Gymnasiums im Fach Latein beobachtet. Es sind 20 Lernende anwesend und gestalten das Lernen mit dem Smartboard, den Tablets und digitalen Wörterbüchern.

Es ist ziemlich laut; die Unterrichtsstunde hat gerade begonnen. Wir befinden uns mitten in der pandemischen Zeit, sodass die Lernenden Corona-Tests durchführen müssen. Manche Schüler:innen wollen die Corona-Teststäbchen als Ohrenstäbchen verwenden. Die Lehrkraft sagt: *„Jetzt überlegt jeder mal, ob er was sagen muss oder einfach die Klappe halten kann.“* Der Beobachtende stellt fest, dass es nach der Ansage der Lehrkraft immer noch ziemlich laut im Raum ist. Introspektiv ist er genervt.

In dieser Unterrichtsszene scheinen weder Ziele noch Vorgehen, Regeln und Methoden für die Schüler:innen transparent zu sein, weshalb keine angenehme Lernatmosphäre bzw. Klassenatmosphäre geschaffen werden kann. Dies gipfelt u. a. darin, dass die Lernenden die Corona-Teststäbchen als Ohrenstäbchen verwenden möchten. Die Ansage der Lehrkraft ist anfangs neutral und gegen Ende hin aufgrund der Wortwahl *„Klappe halten“* verletzend. Ihr Ziel, das Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre, erreicht sie nicht. Daher wird gegen die Artikel 3 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als positiv einzuschätzen ist, dass die Lehrkraft einen reflexiven Ansatz wählt, damit jede:r Schüler:in feststellt, wie er oder sie sich aktuell verhält und inwiefern gesprochen werden muss. Ambivalent jedoch erscheint dann der zweite Teil ihrer Aussage und auch, dass es ihr nicht gelingt, eine stringente, zielführende und schüler:innenorientierte Unterrichtsführung von Stundenbeginn an zu realisieren.

Die verletzende Interaktionsqualität: Aggressiver Körperkontakt

In einer zweiten Klasse einer Förderschule wurde die folgende Interaktionszene beobachtet, bei der fünf Schüler:innen, die Lehrkraft und ein:e Sozialpädagoge:in anwesend sind.

Die Lehrkraft geht zu einem Schüler hin und will ihm etwas aus der Hand reißen. Der Junge schreit: *„AUUUUAAA!“* Daraufhin sagt die Lehrkraft: *„Das kann nicht wehgetan haben.“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Kinder entsetzt schauen und auch er selbst entsetzt ist.

Es lässt sich vermuten, dass die Lehrkraft die Aufmerksamkeit des Jungen auf das Unterrichtsgeschehen lenken möchte und ihm daher etwas aus der Hand nehmen möchte, was seine Konzentration verlangt. Indem sie ihr Vorhaben nicht verbalisiert, sondern in Aktionismus transferiert, überschreitet sie eine Grenze in der Gestaltung einer neutralen oder gar aner kennenden Lehrenden-Lernenden-Beziehung. Der Kommentar der Lehrkraft, dass das nicht wehgetan haben kann, zeigt kein Einfühlungsvermögen und auch keine Selbstreflexion, sodass sie ggf. einsieht, dass das eigene Verhalten nicht zielführend und pädagogisch wertvoll gewesen ist. Auch die Mitschüler:innen sind nach Angaben des Beobachtenden entsetzt, was zeigt, dass auch sie ob dieses aggressiven Kontakts zwischen

der Lehrkraft und dem Jungen möglicherweise eingeschüchtert, verängstigt oder verärgert sind. In der vorliegenden Interaktionsszene wird gegen die Artikel 3 und 19 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Ambivalent erscheint, dass die Lehrkraft die Einschätzung verfolgt, ihr Körperkontakt sei harmlos gewesen. Da jedoch alle Beteiligten entsetzt in dieser Situation reagieren, könnte es sei, dass die Einschätzung der Lehrkraft nicht in jedem Fall angemessen ist.

Die verletzende Interaktionsqualität: Missachtung durch Mitschüler:innen

Die folgende Unterrichtsszene wurde in einer elften Klasse eines Grundkurses Französisch an einem Gymnasium beobachtet. Es befinden sich elf Schüler:innen im Klassenraum. Gelernt wird mit dem Smartboard und Tablets.

Emil schreit auf einmal: „Hilfe!“ Eine Schülerin sagt: „Alter, Emil, halt's Maul.“ Eine andere Schülerin sagt: „Der ist so schlimm.“ Die Lehrkraft schreitet nicht ein. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lernenden von Emil genervt sind und er sich vom Ausruf selbst „voll erschrocken“ habe.

In dieser Interaktionsszene fordert ein Schüler lauthals Hilfe ein. Zwei Mitschülerinnen sind von dem Jungen genervt und reagieren mit verletzenden Ausrufen und Zuschreibungen. Die Lehrkraft nimmt das hin und unterbindet die Missachtungen durch die Mitschüler:innen nicht. Es wird keine reflektierende Phase ermöglicht, die diese Szene aufarbeitet, oder neue Wege des Gestaltens des Miteinanders eröffnen würde. Daher werden in dieser Unterrichtsszene die Artikel 19 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht eingehalten. Eine wertschätzende Lernatmosphäre in der Gemeinschaft wird nicht entwickelt.

Als ambivalent könnte gedeutet werden, dass die Lehrkraft den Schüler:innen möglicherweise zutraut, die Situation selbst adäquat zu lösen und sie daher nicht reagiert. Dies könnte sie aber bei Anzeige des Nichtgelingens anders gestalten.

Die verletzende Interaktionsqualität: Notwendige Grenzen nicht setzen

Die nachfolgende Interaktionsszene wurde in einer fünften Klasse einer Förderschule im Fach Deutsch beobachtet. Es befinden sich fünf Schüler:innen im Klassenraum. Gelernt wird mit dem Smartboard.

Die Schüler:innen bearbeiten eine Aufgabe. Zwischendurch beschimpfen sich die Lernenden mit Ausdrücken wie „Halt's Maul!“ oder „Du Dünnschiss“ und anderen. Die Lehrkraft beobachtet das Geschehen, sagt aber nichts. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft einschreiten sollte, und findet deren Ignoranz nicht gut.

In der vorliegenden Interaktionsszene überschreiten die Lernenden eine Grenze. Sie beleidigen sich untereinander und gestalten damit keine genügend gute Lernatmosphäre. Die Lehrkraft bemerkt dies, interveniert aber nicht und sucht auch kein Gespräch mit den Schüler:innen. Notwendige Grenzen werden nicht gesetzt. Damit werden in der Unterrichtsszene gegen die Artikel 19 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als ambivalent könnte erscheinen, dass die Lehrkraft wie in Schockstarre wirkt und daher nicht reagiert. Allerdings müsste sich dieser Moment nach einiger Zeit wieder lösen und sie könnte dann das Gespräch mit den Lernenden suchen.

Die verletzende Interaktionsqualität: Hilfsverweigerung

Die folgende Unterrichtsszene wurde in einer vierten Klasse einer Förderschule aufgenommen. Es befinden sich acht Schüler:innen im Sachunterricht. Das Smartboard wird in das Lerngeschehen integriert.

Ein Junge tippt immer wieder die falschen Wörter in den Lückentext. Die Lehrkraft sagt laut: „*Na, denk doch mal nach, was du sagen willst.*“ Der Ton der Lehrkraft ist sehr genervt. Der Beobachtende stellt fest, dass der Junge grimmig nach unten schaut und scheinbar verärgert ist. Introspektiv hält der Beobachtende fest „*finde ich nicht gut*“.

Die Lehrkraft bemerkt in dieser Interaktionsszene, dass es einem Schüler nicht gelingt, den vorliegenden Lückentext richtig auszufüllen. Er versucht es immer wieder und scheitert. Statt Hilfe anzubieten und sinnvolle Hinweise zur Bearbeitung der Aufgabe zu geben, vertritt die Lehrkraft die Anforderung, dass das Kind nachdenken soll. Die Enttäuschung des Kindes wird aufgrund der Mimik und Gestik erkennbar. Damit werden die Artikel 2 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht realisiert.

Ambivalent könnte erscheinen, dass das Kind auch selbst um Hilfe bitten könnte und die Lehrkraft diese möglicherweise nicht ablehnen würde.

Die verletzende Interaktionsqualität: Selbstständigkeit nicht fördern

Die nachfolgenden beiden Interaktionsszenen stehen in einem Zusammenhang und zeigen auf, dass die Selbstständigkeit des Kindes durch die Lehrkraft nicht gefördert wird. Die Szenen stammen aus einer zweiten Klasse einer Förderschule. Im Mathematikunterricht sind fünf Kinder und zwei Pädagog:innen anwesend.

Die Lehrkraft schreit einen Schüler an, weil dieser an einem Beispiel verzweifelt: „*Kannst du mir die Reaktion erklären? Du brauchst nicht so zicken! Warum*

hast du dein Heft schon zu?“ Der Junge beginnt zu weinen. Die Lehrkraft ignoriert das weinende Kind und erklärt die Hausaufgabe. Die anderen Kinder packen ihre Materialien ein. Der Beobachtende hält fest, dass diese Interaktionsszene *„nicht gut“* ist.

Der Junge beruhigt sich und fragt die Lehrkraft: *„Darf ich dieses Beispiel zu Hause auch machen – als Bestrafung?“* Die Lehrkraft schreit ihn an: *„NEIN!“* Der Schüler bittet: *„Bitte, ich will mehr machen.“* Doch die Lehrkraft hält dagegen: *„Nein, was verstehst du nicht unter NEIN. Nein heißt nein!“* Der Beobachtende hält fest: *„Ich halte die Lehrkraft kaum mehr aus.“*

In diesen beiden Szenen möchte das Kind selbstständig ein mathematisches Beispiel verstehen, was scheinbar nicht gelingt. Die Reaktion des Kindes gibt der Lehrkraft vermutlich Anlass, es anzuschreien. Auf das daraufhin einsetzende Weinen des Jungen reagiert sie nicht. Schließlich will das Kind selbstständig die Aufgabe zuhause bearbeiten und bietet an, dies als eine Art Bestrafung zu erledigen. Die Lehrkraft hält vehement dagegen und verbietet es dem Jungen immer wieder. Sie verletzt ihn verbal, indem sie in Abrede stellt, dass er ein *Nein* nicht verstehen würde. Die gewünschte Selbstständigkeit des Kindes wird nicht gefördert. In diesen beiden Interaktionsszenen wird gegen mehrere Artikel der Kinderrechtskonvention in starkem Maße verstoßen, so beispielsweise gegen die Artikel 12, 19 und 29.

Als ambivalent in dieser Szene sowie in vorangegangenen und nachfolgenden kann eingeordnet werden, dass scheinbar das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und dem Rest der Lernenden ein besseres ist. Hier agiert sie weniger impulsiv und stark wie in der Kommunikation mit dem Jungen.

Die verletzende Interaktionsqualität: Negative Zuschreibung

Im Geographieunterricht einer elften Klasse eines Gymnasiums wurde eine Unterrichtsszene beobachtet, bei der mit dem Smartboard und später auch mit den Tablets gelernt wurde. Es sind 17 Schüler:innen im Klassenraum anwesend.

Eine Schülerin hat einen Fehler gemacht. Sie erklärt, dass sie die Himmelsrichtungen verwechselt habe. Daraufhin reagiert die Lehrkraft erschrocken. Die anderen Schüler:innen lachen. Die Lehrkraft sagt: *„Kommst einfach nochmal in Klasse 5 und lernst die Himmelsrichtungen.“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft darüber erschrocken ist, dass in der elften Klasse die Himmelsrichtungen verwechselt werden. Die Schülerin tut dem Beobachtenden aufgrund des Kommentars der Lehrkraft und dem Lachen der Mitschüler:innen leid.

In dieser Interaktionsszene wird dem Mädchen zugeschrieben, dass sie in den Unterricht der Klassenstufe fünf gehen solle, um ihr Defizit auszugleichen, dass sie durch einen Fehler aufgezeigt habe. Die Reaktion der Lehrkraft ist übertrieben, denn jeder Mensch macht Fehler, kann Dinge verwechseln oder einen

schlechten Tag haben, an dem das eine oder andere nicht gelingen mag. Dass das Lachen der Mitschüler:innen durch die Lehrkraft nicht unterbunden, sondern aufgrund des Kommentars noch gefördert wird, ist ebenfalls als verletzend einzustufen. In der vorliegenden Unterrichtsszene wird gegen die Artikel 19 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als widersprüchlich in dieser Szene kann diskutiert werden, dass natürlich auch die Lehrkraft erschrocken sein darf und dann ggf. Äußerungen von sich gibt, die sie ohne den Schreck vermieden hätte. Doch wäre es in einem solchen Fall angebracht, sich für die übertriebene Reaktion zu entschuldigen.

Die verletzende Interaktionsqualität: Destruktive Strafe

Im Deutschunterricht einer vierten Klasse einer Förderschule wurde eine Unterrichtsszene beobachtet. Es sind sieben Schüler:innen anwesend. Im Unterricht wird ein Smartboard verwendet.

Es werden Punkte für Kinder verteilt und die Gesamtanzahl an der Pinnwand markiert. Die Lehrkraft sagt: „*James hat in dieser Stunde nichts gemacht. Deswegen bekommt er null Punkte.*“ Die Schüler:innen hören zu, ohne zu kommentieren.

In dieser Unterrichtsszene gibt die Lehrkraft den Lernenden ein Feedback durch die Vergabe von Punkten. Vor der gesamten Klasse schätzt sie die Kinder ein. James erhält ein vernichtendes Urteil, denn aus Sicht der Lehrkraft habe er nichts gemacht. Inwiefern das Kind tatsächlich *nichts gemacht* habe, lässt sich nur spekulieren. Ebenso fraglich ist, was die Lehrkraft unter nichts versteht. Die logische Konsequenz aus der Feststellung der Lehrkraft ist die Vergabe von null Punkten. Das Kind oder die Mitschüler:innen werden hinsichtlich möglicher anderer oder ergänzender Einschätzungen nicht befragt. Das hierarchische Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Lernenden wird deutlich. Welche Auswirkungen die Vergabe der null Punkte hat, ist in der vorliegenden Szene nicht ersichtlich. Es werden die Artikel 13 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht genügend gut umgesetzt.

Als widersprüchlich kann in der vorliegenden Unterrichtsszene diskutiert werden, dass der Junge oder die Klassenkamerad:innen keinen Einwand gegen die Punktevergabe einlegen, das scheinbar akzeptieren, was die Lehrkraft darlegt und/oder das Kind möglicherweise tatsächlich wenig Beteiligung am Unterrichtsgeschehen in der Stunde gezeigt haben könnte. Dass der Junge allerdings nichts gemacht habe, lässt sich weiterhin kritisch hinterfragen.

Die verletzende Interaktionsqualität: Destruktive Hilfe

Im Geschichtsunterricht einer zwölften Klasse an einem Gymnasium wurde eine Unterrichtsszene mit einer destruktiven Hilfe der Lehrkraft beobachtet. Es sind elf Lernende anwesend. Der Unterricht wird von der Lehrkraft mit Beamer, Laptop und Tablets gestaltet.

Ein Schüler fragt: „*Wozu brauchen wir das? Und das Handout?*“ Die Lehrkraft antwortet: „*Weil es im Lehrplan steht.*“ Der Beobachtende merkt an, dass diese Antwort der Lehrkraft unzureichend ist.

In dieser kurzen Interaktionsszene möchte der Schüler durch seine Frage verstehen, welche Bedeutung die Informationen und das Handout für den weiteren Verlauf des Lernprozesses, die eigene Entwicklung oder mögliche Leistungserbringungen hat. Die Antwort der Lehrkraft hingegen zeigt ihm diese Perspektive nicht auf, sondern ist wenig hilfreich. Damit wird der Artikel 29 der Kinderrechtskonvention nicht in genügend gutem Maße umgesetzt.

Als ambivalent könnte beurteilt werden, dass die Lehrkraft auf den Lehrplan verweist, in dem der Schüler ggf. selbst nachlesen und so die Bedeutung der Inhalte und Formate beurteilen lernen könnte. Dies ist allerdings als sehr umfangreicher Prozess für eine kurze Frage mit möglicher Antwort einzuschätzen und steht in keinem Verhältnis zueinander.

Die verletzende Interaktionsqualität: Anbrüllen

In einer achten Klasse einer Mittelschule wurde die folgende Unterrichtsszene im Fach Physik aufgenommen. Es sind 23 Schüler:innen anwesend. Gelernt wird mit einem Smartboard.

Die Lehrkraft schmeißt den Hefter weg und schreit: „*Nochmal! Was ist das Formelzeichen der EEEEEEEEEnergie? Groß? Klein? Griechisch?*“ Ein Junge antwortet richtig. Daraufhin sagt die Lehrkraft: „*Sehr schön.*“ Die Lehrkraft lacht abschätzig. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft die Schüler:innen richtig böse vorführt. In der Introspektion schreibt der Beobachtende: „*Ich will nicht mehr.*“

In dieser Interaktionsszene schreit die Lehrkraft die Schüler:innen an, als sie eine fachliche Frage stellt. Es könnte sein, dass die Lehrkraft vom Kompetenzstand der Jugendlichen genervt ist. Als ein Junge korrekt antwortet, lobt die Lehrkraft, aber lacht abschätzig dazu. Indem in dieser Szene sowohl geschrien als auch abschätzig gelacht und die Lernenden vorgeführt werden, wird gegen die Artikel 19 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als ambivalent könnte eingeordnet werden, dass diese Szene auch nachfragende Elemente enthält, die die Schüler:innen anregen, nachzudenken. Die Art und Weise der Lehrkraft ist allerdings nicht wertschätzend.

Die verletzende Interaktionsqualität: Ausgrenzung

Im Mathematikunterricht einer zweiten Klasse einer Förderschule wurde die nachfolgende Szene beobachtet. Es sind fünf Kinder und zwei Pädagog:innen anwesend.

Die Kinder üben die Malreihen. Die Lehrkraft sagt zu einem Schüler: *„Eigentlich müsstest du das prima können. Du machst es ja zum wiederholten Male. Wie oft willst du denn noch die Klasse wiederholen?“* Die Mitschüler:innen lachen. Der Beobachtende stellt fest, dass diese Szene *„unpackbar“ und eine „Bloßstellung vor der gesamten Klasse“* ist.

In dieser Szene grenzt die Lehrkraft den Jungen aus, indem er darauf hingewiesen wird, die Klassenstufe erneut zu wiederholen, sofern seine Kompetenzen nicht hinreichend sind. Vorangehend stellt die Lehrkraft fest, dass das Kind die notwendigen Fähigkeiten zur Bearbeitung der Aufgabe eigentlich besitzen müsste. Die Lehrkraft unterbindet das Lachen der Mitschüler:innen nicht, was ebenfalls ausgrenzend auf den Jungen wirkt, dem in dieser Szene nicht zum Lachen zumute ist. Die Artikel 2 und 29 der Kinderrechtskonvention werden nicht eingehalten.

Ambivalent könnte erscheinen, dass die Lehrkraft dem Jungen die Kompetenzen eigentlich zutraut. Ihre Prophezeiung kann das Kind allerdings nicht erfüllen, weshalb sie ihn erniedrigt.

Die verletzende Interaktionsqualität: Spott, Ironie, Sarkasmus

Im Geographieunterricht einer siebten Klasse einer Mittelschule wurde die nachfolgende Unterrichtsszene beobachtet. Es sind 21 Kinder anwesend. Es wird mit Beamer, Laptops und Tablets gelernt.

Die Lehrkraft blendet eine neue Grafik ein und erklärt diese. Danach stellt die Lehrkraft Fragen an die Schüler:innen. Der Begriff, der erfragt werden soll, wird allerdings nicht genannt. Daher erklärt die Lehrkraft den Begriff und sagt: *„Das haben wir auch mal gelernt. Wo wart ihr da alle? Habt alle gefehlt, wahrscheinlich, oder?“* Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft mit dem Wissensstand der Klasse nicht zufrieden ist. Das Verhalten der Lehrkraft ist verletzend.

In dieser Szene möchte die Lehrkraft an Wissen der Schüler:innen anknüpfen. Dies gelingt allerdings nicht, da keine Begriffssicherheit bei den Lernenden vorliegt. Das scheint die Lehrkraft zu verärgern, weshalb sie verletzend kommentiert. Ihr Kommentar zeigt ironisch-sarkastische Ansätze, indem darauf hingewiesen wird, dass die Schüler:innen über dieses Wissen bereits verfügen müssten, aber scheinbar keiner bei der Wissensvermittlung anwesend war. Mit dieser Reaktion verletzt die Lehrkraft den Artikel 29 der Kinderrechtskonvention.

Als ambivalent kann eingeordnet werden, dass die Lehrkraft den Schüler:innen das Wissen zutraut und demzufolge Potenzial in den Lernenden sieht. Leider können die Schüler:innen dies in der vorliegenden Szene aus Sicht der Lehrkraft nicht bestätigen.

Die verletzende Interaktionsqualität: Destruktive Anweisung

In einer achten Klasse einer Mittelschule wurde im Fach Physik die folgende Interaktionsszene beobachtet. Es befinden sich 23 Schüler:innen im Raum. Der Unterricht wird mit dem Smartboard gestaltet.

Die Lehrkraft schreibt die gesamte Rechnung an die Tafel. Die Schüler:innen schreiben diese ab. Die Lehrkraft fragt: „Lösung?“ Eine Schülerin nennt die Lösung. Die Lehrkraft haut mit der Faust an die Tafel auf die Einheiten und fragt: „Kartoffelsäcke?“. Daraufhin antwortet die Schülerin: „Joule.“ Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft ein nur wenig wertschätzendes oder erklärendes Unterrichtsgespräch realisiert. In der Introspektion steht: „Ich fühle mich da nicht wohl.“

In der vorliegenden Interaktionsszene findet ein Unterrichtsgespräch statt. Gemeinsam werden Aufgaben an der Tafel gerechnet. Die Lehrkraft scheint vom Kompetenzstand der Lernenden genervt zu sein, als eine Schülerin vergisst, die Einheit zu benennen. Auch sind ihre Fragen nur aus einem Wort bestehend und zeigen damit eine wenig wertschätzende und sinntragende oder erläuternde Gesprächsführung. Diese kurzen Fragen können als destruktive Anweisungen gedeutet werden. Stattdessen könnten auch hinweisgebende Erläuterungen vollzogen werden, die den Schüler:innen auf den Sprung helfen, um Lösungen zu finden. Das Schlagen mit der Faust auf die Tafel scheint brutal. Möglicherweise möchte die Lehrkraft, dass die Schüler:innen durch den Knall erwachen und die Antwort wissen. In der Unterrichtsszene werden die Artikel 19 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht genügend gut umgesetzt.

Als ambivalent könnte in der Szene diskutiert werden, dass die Lehrkraft den Schüler:innen weit entgegenkommt, wenn sie zu Szenenbeginn die gesamte Rechnung an die Tafel schreibt. Die Schüler:innen müssen dann scheinbar übertragen, was nicht in jedem Fall vollends gelingt. Die von der Lehrkraft vorgedachte Kleinschrittigkeit kann nicht transferiert werden. Der eigentlich schüler:innengerechte Ansatz ist als positiv einzuschätzen.

Die verletzende Interaktionsqualität: Ignorieren, nicht beachten

In einer elften Klasse eines Mathematik-Leistungskurses an einem Gymnasium wurde eine Unterrichtsszene beobachtet, bei der sieben Lernende anwesend sind. Die Lehrkraft nutzt das Smartboard und Tablets zur Gestaltung des Unterrichts.

Die Lehrkraft schreibt etwas an die Tafel. Die Schüler:innen sollen es aufschreiben. Ein Junge spielt auffällig mit dem Tablet und schreibt nichts auf. Die Lehrkraft schaut 20 Sekunden auf den Schüler, sagt aber nichts. Der Junge shoppt währenddessen im Internet. Der Beobachtende stellt fest, dass der Schüler weitemacht, da ihm keine Konsequenzen drohen. Zudem beschreibt der Beobachtende in der Introspektion: *„Finde es arg, dass der Lehrer nicht durchgreift.“*

In der vorliegenden Interaktionsszene ignoriert die Lehrkraft das nicht adäquate Verhalten eines Jungen im Mathematikunterricht. Die Lehrkraft stellt fest, dass der Junge nicht konzentriert am Unterricht teilnimmt und stattdessen mit einem digitalen Endgerät surft. Der eindringliche Blick der Lehrkraft führt zu keiner Verhaltensänderung des Schülers. Im weiteren Verlauf beachtet er den Jungen nicht mehr. In der Szene werden daher die Artikel 17 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht adäquat umgesetzt.

Als widersprüchlich kann eingeschätzt werden, dass die Lehrkraft durch den Blick den Jungen indirekt auffordert. Zudem hält die Lehrkraft einen respektvollen Abstand zum Verhalten des Schülers, was entsprechend dem Alter auch angemessen erscheinen könnte. Man könnte argumentieren, dass ein Schüler in der elften Klassenstufe selbst entscheiden kann, inwiefern er am Unterricht teilnimmt oder die Zeit anderweitig vertreibt.

Die verletzende Interaktionsqualität: Destruktiver Kommentar

Auch diese Szene findet in einer elften Klasse eines Mathematik-Leistungskurses an einem Gymnasium statt. Es sind sieben Lernende anwesend. Die Lehrkraft nutzt das Smartboard und Tablets zur Gestaltung des Unterrichts.

Es findet ein kurzer Exkurs zum Thema der Polstellen statt. Die Schüler:innen schauen verwundert. Die Lehrkraft sagt: *„Jetzt sagt ihr sicher, da hatten wir wieder Homeschooling gehabt. Aber nein, ihr hattet das auch schon in der neunten Klasse.“* Der Beobachtende hält fest, dass der Kommentar unangebracht wirkt.

In dieser Unterrichtsszene wird die Tatsache, dass die Schüler:innen ein mathematisches Vorgehen nicht mehr beherrschen, mit einem destruktiven Kommentar der Lehrkraft belegt. Der Kommentar ermöglicht nicht, dass die Lernenden eine neue Erkenntnis gewinnen, sondern wirkt eher demotivierend. Die Lehrkraft geht davon aus, dass die Schüler:innen die Inhalte schon mehrfach hatten und das Nichtwissen nicht damit begründen können, dass dieses Thema im Homeschooling behandelt wurde. In der Szene wird der Artikel 29 der Kinderrechtskonvention nicht vollumfänglich umgesetzt.

Als ambivalent könnte diskutiert werden, dass die Lehrkraft auf Defizite der Schüler:innen eingeht und versucht, Erinnerungen wachzurufen. Dies könnte ggf. durch fachliche Hinweise eher als durch Verweise auf das Homeschooling realisiert werden.

Die verletzende Interaktionsqualität: Destruktive Ermahnung

Die nachfolgende Interaktionsszene findet in einer achten Klasse einer Mittelschule im Physikunterricht statt. Es sind 23 Schüler:innen anwesend und lernen u. a. mit dem Smartboard.

Die Lehrkraft will wissen, wie schwer die Medizinbälle waren. Ein Junge meldet sich und meint, dass der Medizinball von Jan 5 kg leichter war als der von Oskar. Die Lehrkraft spielt überrascht zu sein und lacht. Daraufhin sagt der Junge: *„Schauen Sie doch mal auf den Ball.“* Die Lehrkraft entgegnet: *„Ey komm, mach's doch selber.“* Der Beobachtende hält fest, dass das Überraschtsein der Lehrkraft selbstverständlich gespielt ist. Die Frage, was ernst gemeint ist, steht im Raum. Die Antwort der Lehrkraft in Umgangssprache wird als schwierig eingeordnet. In der Introspektion hält der Beobachtende fest: *„Ich fühle mich echt nicht wohl.“*

In der vorliegenden Unterrichtsszene stellt die Lehrkraft eine Frage, die ein Junge beantwortet. Auf die Antwort reagiert die Lehrkraft überrascht – dies ist aber scheinbar gespielt. Der Antwort gebende Junge realisiert die Ironie nicht und formuliert eine Aufforderung an die Lehrkraft. Diese entgegnet mit einer umgangssprachlich formulierten, destruktiven Ermahnung. Damit wird in der Szene gegen Artikel 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Als ambivalent kann das Lachen der Lehrkraft eingeordnet werden. Dieses könnte ein Auslachen einerseits oder auch ein zustimmendes Lachen andererseits, das der Junge falsch interpretiert, bedeuten. Da in der Szene Sarkasmus und Ironie eine Rolle spielen, ist sie für das Kind schwer durchschaubar.

4.3.3 Ergebnisauswertung mit Blick auf eine ambivalente Interaktionsqualität

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Leistungsanforderung

In einer elften Klasse an einem Gymnasium wurde im Fach Mathematik die folgende Unterrichtsszene beobachtet. Es sind 14 Lernende anwesend. Die Lehrkraft arbeitet mit dem Smartboard.

Die Lehrkraft erklärt, dass man eine binomische Formel an die Aufgabe hängen könnte. Sie sagt: *„Wenn ihr mir das nicht glaubt, könnt ihr, dürft ihr über die Ferien das machen. Alles einmal durchmultiplizieren. Du machst das, Paul, oder?“* Alle Schüler:innen lachen. Der Beobachtende stellt fest, dass Paul peinlich berührt ist. Weiterhin reflektiert der Beobachtende, dass er nicht weiß, ob der *„kleine Scherz“* in der Art und Weise vor der gesamten Klasse als angemessen eingeschätzt werden kann.

In der vorliegenden Interaktionsszene setzt die Lehrkraft ambivalente Leistungsanforderungen an die Schüler:innen. Sie erklärt eine Weiterführung einer Aufgabe und fordert die Schüler:innen dazu auf, dies in den Ferien zu rechnen.

Das scheint jedoch nicht ernst gemeint zu sein, da der Aufwand enorm erscheint. Die Lehrkraft spricht einen Schüler an und möchte wissen, ob er das durchrechnen wird. Daraufhin lachen alle anderen Kinder. Das Lachen wird von der Lehrkraft nicht begrenzt. Indem der Beobachtende feststellt, dass der Junge peinlich berührt ist, wird die Ambivalenz der Szene deutlich. Die Lehrkraft macht einen Scherz auf Kosten des Schülers. Sie möchte eigentlich die Situation der komplexen Berechnung aufbrechen und die Lernenden aufheitern, aber das geschieht zu Lasten des Jungen. In der Interaktionsszene wird gegen die Artikel 19 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Hilfe und ambivalente Erklärung

Ebenfalls in einer elften Klasse eines Gymnasiums wurde im Leistungskurs Mathematik die folgende Unterrichtsszene beobachtet. Es befinden sich sieben Schüler:innen im Raum. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit dem Smartboard und Tablets.

Ein Schüler stellt eine Frage, da er Verständnisprobleme hat. Die Lehrkraft erklärt und weist immer wieder auf den geschriebenen Text auf dem Smartboard hin. Dann sagt die Lehrkraft: „*Mathematiker sind faul. Ich habe das gekürzt.*“ Die Schüler:innen schmunzeln. Der Beobachtende muss lachen und stellt fest, dass der Schüler mit seiner Frage nicht Unrecht hat.

In der vorliegenden Szene wird durch eine Nachfrage eines Schülers eine erneute Erklärungsphase der Lehrkraft initiiert. Indem diese immer wieder auf den Text am Smartboard hinweist, scheint es so, dass es ihr schwerfällt, neue Wege der Erklärung zu finden. Durch den Ausspruch, dass Mathematiker faul seien und sie gekürzt habe, wird deutlich, dass es Wege geben würde, die die Lösung eindeutiger aufzeigen würden. Dass die Lehrkraft das nicht darstellen kann, kann als ambivalente Hilfe eingeordnet werden. Die Lehrkraft ist zwar bemüht, setzt ihre Bemühungen aber nicht in eine konkrete Hilfeleistung um. Damit wird in der Szene gegen Artikel 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalent Grenzen setzen

In einer zweiten Klasse einer Förderschule wurde im Fach Computer die folgende Unterrichtsszene festgestellt. Es befinden sich sechs Kinder im Klassenraum und sie lernen mit zwei Lehrkräften. Neben Laptops wird auch mit dem Smartboard gelernt.

Die Lehrkraft wiederholt, was alles in eine Einladung gehört. Ein Schüler spricht ständig rein. Die Lehrkraft schickt ihn an die Tafel, damit er den Unter-

richt übernimmt. Der Schüler sagt: „*Nein, nein.*“ Die Lehrkraft sagt: „*Aber wenn du immer reinredest, scheint es so, als würdest du ja alles besser wissen.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass es dem Jungen unangenehm ist, wenn er vor der Klasse stehen soll. Andererseits redet er aber ständig rein.

In der vorliegenden Unterrichtsszene setzt die Lehrkraft dem Kind ambivalent Grenzen. Sie möchte unterbinden, dass der Junge immer wieder spricht, wenn er dazu nicht aufgefordert wird. Vielmehr soll er ihren Erklärungen zuhören und gemeinsam mit den anderen Kindern eine angenehme Lernatmosphäre herstellen. Andererseits ist die Konsequenz, dass der Junge vor die Klasse treten und den Unterricht übernehmen soll, weitaus übertrieben. Schließlich kann das nur in eine Bloßstellung des Kindes übergehen, da er dieser komplexen Situation in einer zweiten Klasse nicht gewachsen sein kann. Hier zeigt sich die Ambivalenz der Szene. Damit wird gegen Artikel 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Kritik

In einer elften Klasse eines Gymnasiums wurde im Fach Geographie die folgende Interaktionsszene beobachtet. Es sind 11 Schüler:innen anwesend und lernen mit dem Beamer und einem Computer.

Die Lehrkraft wundert sich, dass die Schüler:innen viel zu wenige sind. Ein Junge sagt, wer später kommt. Die Lehrkraft entgegnet: „*Ach stimmt ja, die kommen eh immer zu spät. Das passt ja.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft scheinbar toleriert, dass einige Schüler:innen sich verspäten oder gar nicht kommen. Es wird nicht ersichtlich, ob es einen guten Grund dafür gibt. Der Beobachtende ordnet die Szene als „*unnachvollziehbar*“ ein.

In der vorliegenden Unterrichtsszene fehlen einige Schüler:innen. Die Lehrkraft stellt dies fest und übt ambivalent Kritik an dieser Situation. Zum einen generalisiert die Lehrkraft, dass diese Schüler:innen „*immer*“ zu spät kommen. Zum anderen deutet die Lehrkraft mit dem Ausspruch „*Das passt ja*“ möglicherweise an, dass das Zuspätkommen mit der Lerneinstellung der Heranwachsenden korrespondiert. Es kann aber auch sein, dass dieser Ausspruch auf die Zahl der fehlenden Schüler:innen bezogen ist und es „*passen würde*“, wenn diese Jugendlichen anwesend wären. Die Kritik erscheint daher ambivalent. In der Szene werden Artikel 2, 28 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht genügend gut umgesetzt.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalenter Humor oder Witz

Im Mathematikunterricht einer elften Klasse an einem Gymnasium wurde die nachfolgende Szene beobachtet. Es sind 14 Schüler:innen im Klassenraum. Sie lernen mit dem Smartboard.

Die Lehrkraft begrüßt die Schüler:innen und sagt danach: „*Uh, schlafen wir wieder?*“ Die Schüler:innen grinsen. Der Beobachtende stellt fest, dass es sicher gelungenere Unterrichtseinstiege als diesen gibt.

In dieser Unterrichtsszene beginnt die Lehrkraft die Unterrichtsstunde mit einem Witz. Ambivalent ist dieser, da er die Schüler:innen in gewisser Weise beleidigt. Die Lehrkraft hat nämlich den Eindruck, dass die Lernenden nicht richtig anwesend sind. Indem die Lehrkraft jedoch von *wir* spricht, zieht sie sich in die Kritik ein. Da die Schüler:innen mit einem Grinsen reagieren, bleibt offen, ob dies aus Verlegenheit aufgrund der Beleidigung geschieht oder sie schlichtweg lachen. Demzufolge ist die Szene als ambivalenter Witz einzuordnen. Es wird gegen Artikel 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Rücksichtnahme

In einer vierten Klasse einer Förderschule lernen sieben Schüler:innen miteinander im Fach Deutsch. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit dem Smartboard.

Ein Junge weigert sich zu arbeiten und sagt: „*Hab’ keinen Bock. Mache ich nicht. Nee. Hab keinen Bock.*“ Die Lehrkraft entgegnet: „*Du machst das jetzt. Wenn du das nicht machst, musst du das zu Hause machen!*“ Der Schüler antwortet: „*Nee, mach ich nicht, auch nicht zu Hause. Verbrenne ich zu Hause. Habe eh einen Ofen zu Hause. Mache ich nicht, will ich nicht.*“ Die Lehrkraft reagiert nicht weiter. Die anderen Schüler:innen arbeiten an der vorgegebenen Aufgabe ungestört weiter. Der Beobachtende hält fest, dass die vorliegende Situation komplex ist. Während die Lehrkraft zwischendurch bereits andere Schüler:innen in anderen Interaktionsszenen angeschrien hat, bleibt sie hier gegenüber dem Jungen eher ruhig.

Der Junge provoziert die Lehrkraft und sagt wiederholte Male, dass er keine Lust habe zu lernen und das weder in der Schule noch zuhause machen werde. Auf die Drohung der Lehrkraft, dass der Junge das zuhause machen müsse, reagiert er sehr abgestumpft, indem er meint, dass er das nur verbrennen werde. Die Lehrkraft lässt von dem Jungen ab, ohne dass die Situation gelöst wird. Scheinbar hat der Schüler erreicht, was er möchte – er muss nicht mehr an der Aufgabe weiterarbeiten. Die Lehrkraft nimmt also auf ihn Rücksicht, obwohl er mit seinem Verhalten gegen grundlegende Regeln des Miteinanders verstößt und auf diese Weise auch keine Kompetenzentwicklungen forciert werden können. Daher ist die Rücksichtnahme der Lehrkraft als ambivalent einzuordnen. Es wäre eine Möglichkeit gewesen, mit dem Kind in Ruhe ins Gespräch zu gehen,

um zu erfahren, was es beschäftigt und zu seinem Verhalten führt sowie welche Wege es gäbe, gemeinsam Lernerfahrungen zu ermöglichen. Dies wird nicht gemacht. Der gewählte Interaktionsweg verstößt gegen die Artikel 12 und 29 der Kinderrechtskonvention.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Zuschreibung

In einer elften Klasse eines Gymnasiums im Fach Französisch wurde die folgende Unterrichtsszene beobachtet. Es sind elf Schüler:innen im Unterricht und lernen mit dem Smartboard und den Tablets.

Die Lehrkraft erklärt etwas. Ein Mädchen meldet sich und wird drangenommen. Sie ergänzt das, was die Lehrkraft erklären wollte. Die Lehrkraft sagt: „*Hatte ich die Tabelle schon ausgefüllt?*“ Die Schülerin verneint. Daraufhin meint die Lehrkraft: „*Bist du eine Streberin?*“ Die Schülerin bejaht. Die Lehrkraft sagt: „*Nein, nein, sehr schön gemacht.*“ Der Beobachtende stellt fest, dass eine humorvolle Stimmung herrscht. Die Lehrkraft freut sich, dass die Schülerin das Thema verstanden hat.

In der vorliegenden Interaktionsszene kann eine Schülerin zeigen, dass sie das neue Thema des Unterrichts gut verstanden hat. Indem sie die Erklärung übernimmt, die die Lehrkraft begonnen hat, stellt sie ihr Wissen unter Beweis. Die Nachfrage der Lehrkraft, ob sie eine Streberin sei, bejaht das Mädchen. Dieser Teil der Szene kann als ambivalente Zuschreibung gewertet werden. Statt dieser könnte die Lehrkraft das Mädchen für ihre Leistung loben. In der Szene wird gegen die Artikel 2 und 29 der Kinderrechtskonvention verstoßen.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalentes Lob oder Belohnung

In einer elften Klasse einer Sekundarschule wurde im Fach Musik die folgende Szene beobachtet. Es sind elf Schüler:innen anwesend. Gelernt wird mit dem Smartboard und den Tablets.

Ein Mädchen soll eine Tonleiter an die Tafel zeichnen. Sie macht das. Die Lehrkraft bedankt sich dafür und lobt sie. Danach wischt sie die Tonleiter der Schülerin ab und schreibt sie selbst noch einmal dran.

In dieser Interaktionsszene erfüllt eine Schülerin eine Aufgabe der Lehrkraft, wofür sie gelobt wird. Ambivalent ist dieses Lob, da die Lehrkraft unmittelbar nach dem Lob die Aufgabenbearbeitung von der Tafel löscht und selbige erneut anschreibt. Dieses ambivalente Verhalten steht nicht in Einklang mit den Artikeln 2 und 29 der Kinderrechtskonvention.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Strenge oder Ermahnung

In einer elften Klasse eines Gymnasiums wurde im Fach Französisch die folgende Unterrichtsszene aufgenommen. Es sind elf Schüler:innen anwesend. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit dem Smartboard und Tablets.

In einer rotierenden Gruppenarbeit kündigt die Lehrkraft an, dass die Schüler:innen wechseln sollen. Ein Junge sagt: „*Wir sind aber schon durch.*“ Die Lehrkraft erwidert: „*Ich sage, wenn ihr fertig seid.*“ Die Schüler:innen lachen. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft Autorität zeigen möchte. Dies könnte von den Schüler:innen auch spaßig aufgefasst werden.

In der vorliegenden Interaktionsszene gibt die Lehrkraft eine Anweisung. Als ein Schüler die Sinnhaftigkeit dieser für seine Gruppe hinterfragt, da sie die Aufgabe bereits bearbeitet haben, gibt die Lehrkraft zu erkennen, dass sie das Ende von Aufgabenbearbeitungen festlegt. Dies scheint autoritär. Da jedoch die Schüler:innen lachen, könnte dies auch spaßig gemeint sein. Daher liegt in der Szene eine ambivalente Strenge vor, die gegen die Artikel 12 und 29 der Kinderrechtskonvention verstößt.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalente Rückmeldesysteme oder Feedback

Im Herkunftssprachlichen Unterricht einer vierten Klasse in einer Grundschule wurde die folgende Interaktionsszene beobachtet. Es sind 19 Schüler:innen anwesend. Gelernt wird mit einem Smartboard.

Die Lehrkraft fragt nach dem Wochenziel. Ein Junge antwortet. Sie unterbricht ihn mitten im Satz und lobt: „*Super!*“ Der Beobachtende stellt fest, dass das Kind seinen Satz noch gar nicht ausgesprochen hatte.

In dieser Interaktionsszene gibt die Lehrkraft dem Kind eine Rückmeldung. Da sie den Jungen jedoch nicht aussprechen lässt, ist das wertschätzende Lob als eine ambivalente Rückmeldung einzuordnen. In der Szene werden die Artikel 13 und 29 der Kinderrechtskonvention nicht genügend gut erfüllt.

Die ambivalente Interaktionsqualität: Ambivalenter didaktischer Aufbau oder Vorbereitung

In einer achten Klasse einer Sekundarschule wurde eine Unterrichtsszene im Fach Deutsch beobachtet. Es sind 21 Schüler:innen im Klassenraum. Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht mit PCs und Tablets.

Mitten in einer Arbeitsphase zeigt die Lehrkraft im hinteren Teil des Klassenzimmers ein Video auf YouTube. Die Lautstärke ist auf sehr laut gestellt. Es fand

keine Erläuterung statt, welchen Sinn die Videoeinspielung habe und welcher Zusammenhang zur Aufgabenbearbeitung bestehe. Der Beobachtende stellt fest, dass die Lehrkraft die Lernatmosphäre stört.

In der vorliegenden Interaktionsszene lernen die Schüler:innen in Einzelarbeit. Mitten in der Bearbeitungsphase ihrer Aufgaben stellt die Lehrkraft ein Video an, das die Lernatmosphäre stört. Ein Zusammenhang zwischen den Aufgabenbearbeitungen und dem Video wird nicht hergestellt. Der didaktische Aufbau scheint daher ambivalent. Diese Unterrichtsszene zeigt keine adäquate Umsetzung der Artikel 17 und 29 der Kinderrechtskonvention.

4.4 Ausblick ausgehend von den qualitativen Studienergebnissen

Die qualitative Untersuchung ausgewählter Szenen der Studie *PaedBez* zeigt die Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischer Beziehungen im Unterricht. Im ersten Teil konnte ein Einblick in verschiedene Unterrichtsformen und jeweils einer anerkennenden und einer verletzenden Szene gegeben werden. Es wurde deutlich, dass die Lehrkräfte einen großen Spielraum haben und es Möglichkeiten gibt, wertschätzende Interaktionen mit den Lernenden zu gestalten. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass es den Lehrkräften nicht immer gelingt, die Interaktion mit den Schüler:innen anerkennend zu gestalten. Die Ursachen dafür wurden in der Studie nicht erhoben und müssen durch weiterführende Untersuchungen aufgedeckt werden. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen aber, dass es jede Unterrichtsform grundsätzlich ermöglicht, anerkennend zu interagieren.

Im weiteren Verlauf der qualitativen Untersuchung wurde ein Einblick in die Gestaltung von Lernen mit digitalen Medien gegeben. Auch hier wurden Szenen herausgearbeitet, in denen die Lehrkräfte anerkennend mit den Schüler:innen interagieren, und andere, in denen ihnen das nicht immer genügend gut gelingt. Es wird deutlich, dass diese pädagogische Beziehungsgestaltung nicht direkt mit der Verwendung bestimmter digitaler Medien in Verbindung gebracht werden kann. Doch in den anerkennenden Interaktionsszenen wird an mehreren Stellen auch bewusst, dass die Lernenden die Bemühungen um eine digital gestaltete Lernumgebung oftmals wertschätzen, gleich wenn es dabei technische Herausforderungen geben kann oder die Lernziele nicht immer vollständig erreicht werden. Hinterfragt werden kann an verschiedenen Stellen, inwiefern das digitale Medium gegenüber einem analogen einen Mehrwert erzeugt. Dies konnte nicht in jedem Fall beobachtet werden.

Im letzten Teil der Untersuchung wurde für die verschiedenen Interaktionsqualitäten jeweils mindestens ein Beispiel vorgestellt und interpretiert. Es wurde dabei deutlich, welche verschiedenen praktischen Umsetzungen die jeweiligen Interaktionsqualitäten aufweisen können. Gleichzeitig konnte herausgearbeitet werden, in welcher sensibler, wertschätzender und toleranter Art

und Weise Lehrkräfte agieren. Auf der anderen Seite gibt es aber auch Szenen mit diversen verletzenden Interaktionsqualitäten, die erschrecken und zur kritischen Reflexion und wirksamer Intervention auffordern. Verletzende und anerkennende Szenen erscheinen mitunter hintereinander in den Unterrichtsstunden, variieren ggf. je nachdem, welches Kind in die Interaktion einbezogen wird, oder hängen auch davon ab, wie es der Lehrkraft scheinbar selbst geht. Für eine professionelle pädagogische Handlungsweise sollte man sich jedoch immer wieder bewusstwerden, wie man den Lernenden gegenübertritt, welche ethischen Standards man als Lehrkraft vertritt und darum bemüht sein, eine regelmäßige Reflexion sowie Supervision – gerade im stressigen Schulalltag – zu realisieren. Dass menschliches Handeln immer auch ambivalente Stellen aufweist, konnte durch den Einblick in die ambivalenten Interaktionsqualitäten mit großer Bandbreite gezeigt werden. Sofern man sich dieser Ambivalenz bewusst ist, eigene Fehler und Uneindeutigkeiten auch zulässt, sich eingesteht, reflektiert sowie verbessert, ist dies ein guter Weg, um den Schüler:innen aufzuzeigen, dass das lebenslange Lernen einen unabgeschlossenen Prozess darstellt, der im Bereich der pädagogischen Beziehungsgestaltung für die Lehrkraft von Bedeutung ist.

In allen drei Ergebnisteilen der qualitativen Untersuchung wurde deutlich, dass die Grundlagen der Kinderrechtskonvention eindeutige Ansatzpunkte dafür bieten, damit die Lehrkraft-Schüler:in-Interaktion wertschätzend gestaltet und damit eine anerkennende Beziehungsgestaltung ermöglicht werden kann. Es scheint von Bedeutung, dass die Lehrkräfte, angehenden Lehrkräfte, Quereinsteigenden und weitere im multiprofessionellen Team in Schule tätigen Personen im Bereich der Kinderrechtskonvention aus- und weitergebildet werden sowie regelmäßige Reflexionen und Supervisionen ermöglicht werden, um das eigene pädagogische Handeln immer wieder zu hinterfragen und sehr verletzende Interaktionsgestaltungen möglichst zu vermeiden. Dass diese nicht gänzlich ausgeschlossen werden können und pädagogisches Handeln immer auch ambivalenter Natur ist, wurde bereits an vielen Stellen der vorliegenden Studie betont und diskutiert, weshalb darauf abschließend noch einmal verwiesen werden soll.

5 Leitlinien zur Gestaltung einer anerkennenden pädagogischen Beziehung in digital gestalteten Lernumgebungen in der Schule

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Beobachtungsstudie *PaedBez* zusammengefasst und ein Ausblick gegeben werden. Davon ausgehend werden im weiteren Kapitelverlauf Leitlinien zur Gestaltung einer anerkennenden pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:innen in digital gestalteten Lernumgebungen in der Schule abgeleitet.

- I. Aus dem Gesamtdatensatz geht hervor, dass männliche Lernende im Unterrichtsgeschehen häufiger durch Interaktionen mit der Lehrkraft beachtet werden als weibliche. Zudem erleben Schüler häufiger Verletzung und Ambivalenz in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung durch die Lehrkraft als Schülerinnen. Es wäre von Interesse, diese Tendenz weiter zu untersuchen und nach Lösungen zu forschen, dass im Interaktionsverhältnis eine annähernde Ausgewogenheit zwischen den Geschlechtern konstatiert werden könnte.
- II. Ein Ergebnis der vorliegenden Beobachtungsstudie besteht darin, dass der Einsatz digitaler Medien unter bestimmten Umständen dazu führen kann, dass die persönliche Interaktion zwischen Lehrer:in und Schüler:in reduziert und somit die pädagogische Beziehung beeinträchtigt wird. Es ist aber auch möglich, dass durch den Einsatz digitaler Medien die persönliche Interaktion zwischen beiden Gruppen gestärkt und die pädagogische Beziehung wertschätzend entwickelt wird.
- III. Mit Blick auf die Verwendung von Lernmanagement-Systemen (LMS) und Online-Kommunikationsplattformen konnte im Rahmen der Studie festgestellt werden, dass diese die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen erleichtern und die Zusammenarbeit im Klassenzimmer fördern können.
- IV. Der inklusive Bildungsanspruch geht mit einer Differenzierung der Lerninhalte, -ziele und -methoden einher. Ein Ergebnis der Beobachtungsstudie besteht darin, dass Lehrkräfte mit digitalen Medien individualisierte Lernumgebungen schaffen und damit ermöglichen können, dass Schüler:innen ihren Lernprozess selbst gestalten, organisieren und verantworten können. Dies deutet auf eine anerkennende pädagogische Beziehung hin, in der die Lehrkraft die Lernenden genügend gut kennt und dementsprechend das Lernangebot hinreichend differenziert. Zudem investiert sie Ressourcen in ein differenziertes Lernen.

- V. Es lässt sich anhand der Beobachtungsergebnisse feststellen, dass eine digital vorbereitete Lernumgebung die pädagogische Beziehung beeinflussen kann. Digitale Medien können beispielsweise als Hilfsmittel zur Verbesserung der Kommunikation und zur Erleichterung sowie Differenzierung des Lernens und des Lernprozesses eingesetzt werden.

Es lässt sich aus der vorliegenden Studie resümieren, dass Lehrer:innen und Schüler:innen die Vorteile von digitalen Medien in der Schule nutzen, ohne dass sie die persönliche Beziehung vernachlässigen. Ein Ziel schulischer Bildung besteht darin, dass Schüler:innen lernen, wie man verantwortungsbewusst mit digitalen Medien umgeht. Über etwaige Herausforderungen und Risiken, die mit dem Gebrauch verbunden sind, sollen sie aufgeklärt werden. Eine positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden kann durch die Schaffung von Vertrauen, Offenheit und einer unterstützenden persönlichen auch digitalen Lernumgebung erreicht werden. Vertrauensvolle und wertschätzende Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen sind von zentraler Bedeutung, um Lernende dazu zu befähigen, ihr volles Potenzial zu entfalten und erfolgreich sowie mündig im digitalen Zeitalter aufzuwachsen.

Die Studie hat die Bandbreite an Möglichkeiten der Gestaltung pädagogischer Beziehungen im Kontext digitaler Lernumgebungen aufzeigen können. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das Sampling im Forschungsprojekt *PaedBez* ausschließlich Schulen enthält, die sich bewusst für eine Teilnahme am Forschungsprojekt ausgesprochen haben, weil sie Unterricht mit digitalen Medien gestalten und Wert auf eine gute pädagogische Beziehungsgestaltung legen.

Insgesamt konnten im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen sowohl anerkennende und neutrale als auch verletzende und ambivalente Interaktionen in Verbindung mit digitalen Medien identifiziert werden. Es gilt daher, sorgfältig abzuwägen und zu entscheiden, wie digitale Medien in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden. Zielsetzungen, der Lern- und Kompetenzstand der Schüler:innen, entwickelte Haltungen, gemeinsame Regeln und die Entwicklung der pädagogischen Beziehung können Kriterien sein, die darüber entscheiden lassen, wie eine digitale Lernumgebung in Schule gestaltet und pädagogisch sinnvoll in die Lernprozesse eingebunden werden kann. Entsprechende Fortbildungen, insbesondere zur Ausbildung und Festigung medienpädagogischer Kompetenzen, aber auch zur pädagogischen Beziehungsgestaltung in digital unterstützten Bildungskontexten scheinen sinnvoll.

Ausgehend von den theoretischen Erkenntnissen zur Definition der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung in Schule, deren Verbindung zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und zur Kinderrechtskonvention sowie den gewonnenen Ergebnissen der Beobachtungsstudie, die vorsichtig in quantifizierender Art und Weise und ausführlich auf der Ebene der qualitativen Auswertung vorgestellt wurden, sollen abschließend Leitlinien zur Gestaltung einer

aner kennenden pädagogischen Beziehung in digital gestalteten Lernumgebungen in der Schule vorgestellt werden. Diese Leitlinien haben das Ziel, die gewonnenen Ergebnisse in einen praktischen Transfer zu stellen und damit unmittelbar für das pädagogische multiprofessionell arbeitende Team in Schule nutz- und anwendbar zu machen. Die Leitlinien werden in elf kurzen Thesen mit entsprechenden Keywords als Überschrift formuliert, sodass sie gut verständlich und für die schnelle Praxis von Gebrauch werden können. Bevor die Leitlinien abschließend präsentiert werden, ist noch auf folgende Ergänzung hinzuweisen. Diese Leitlinien sind im Rahmen des *PaedBez*-Projekts für ein Fortbildungsmodul erstellt worden und richten sich an pädagogisch tätige Personen, die sich im Selbststudium mit der Thematik Gestaltung pädagogischer Beziehungen im digitalen Bildungskontext weiterbilden möchten. Das Modul wurde vom *PaedBez*-Projektteam in Kooperation mit dem Team der „Reckahner Reflexionen“ kostenlos und digital zur Verfügung gestellt.³⁷ Das Modul ist in vier Themenblöcke unterteilt, nämlich (1) Beziehungsgestaltung in digitalen Lernprozessen, (2) Digitale Mediennutzung und digitale Medienkompetenz als Faktoren der pädagogischen Beziehungsgestaltung, (3) Ergebnisse aus dem *PaedBez*-Projekt I: Pädagogische Beziehungsqualitäten unter Einbezug digitaler Medien sowie (4) Ergebnisse aus dem *PaedBez*-Projekt II: Pädagogische Beziehungsqualitäten unter Einbezug digitaler Medien. Am Ende des Moduls findet sich eine Seite mit weiterführenden Links und Best-Practice-Beispielen für die eigene pädagogische Arbeit. Des Weiteren gibt es Informationen, Link-Empfehlungen für den Unterricht und einen Link zu einer Zusammenfassung der Forschungsergebnisse der Studie *PaedBez*. Die Bearbeitungs dauer des Moduls ist individuell unterschiedlich und kann je nach Interesse und Bearbeitungstiefe zwischen 1,5 und 3 Stunden betragen. Eine Anmeldung ist nicht notwendig. Alle weiteren Informationen stehen auf der Website des Projekts *PaedBez* zur Verfügung.

37 Links:

- Fortbildungsmodul 5: <https://paedagogische-beziehungen.eu/modul-5-gestaltung-paedagogischer-beziehungen-in-digitalen-bildungsprozessen/>
- Website der Reckahner Reflexionen: <https://paedagogische-beziehungen.eu>
- Website des *PaedBez*-Projekts: <https://digi-ebf.de/PaedBez>
- YouTube-Video mit der Zusammenfassung der *PaedBez*-Projekts: <https://youtu.be/xK33DGgtjvs?feature=shared>

11 Merkmale gelungener pädagogischer Beziehungsgestaltung für digital unterstützten Unterricht

Handlungsempfehlungen für pädagogisch tätige Personen

Diese Handlungsempfehlungen basieren auf Ergebnissen des Forschungsprojekts PaedBez (<https://diagebf.de/paedbez>). Autor_innen sind: Alexander C. Lang, M.A. & Prof. Dr. Christin Tellisch (HSAP) und Dr. Ada Fehr, Malin Fecke, M.A. & Prof. Dr. Daniela Schlütz (Filmuniversität Babelsberg KONRAD WOLF).



1) Klare Erwartungen und Regeln

Lehrende und Lernende haben klare Erwartungen und entwickeln gemeinsame Regeln für die Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen im digitalen Kontext. Diese Vereinbarungen werden regelmäßig gemeinsam reflektiert.



2) Persönliche Interaktion

Obwohl digitale Medien die Möglichkeiten für die persönliche Interaktion erweitern, haben Lehrende und Lernende auch Zeit für persönliche Interaktionen. Die Beziehungsgestaltung ist geprägt durch Respekt und Wertschätzung. Die Lernenden werden ohne jegliche Form der geschlechtsspezifischen oder anderer Diskriminierung behandelt.



3) Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit digitalen Medien

Pädagogisch tätige Personen sowie Lernende gehen verantwortungsbewusst mit digitalen Medien um. Sie berücksichtigen, dass diese Chancen und Risiken mit sich bringen können. Dazu werden regelmäßige Reflexionen in Lernprozessen ermöglicht, um die notwendige Sensibilität dafür zu entwickeln. Lehrende kennen das Mediennutzungsverhalten der Lernenden, indem sie individuelle Gespräche und Diskussionen in der Gruppe führen. Gespräche mit Erziehungsberechtigten sowie die Zusammenarbeit mit dem Team aus dem Ganztagsbereich liefern ebenfalls wertvolle Informationen.



4) Technische Unterstützung

Die notwendige technische Unterstützung durch Fachkräfte an der Schule bzw. in pädagogischen Einrichtungen im Kontext der Gestaltung von Bildungsmomenten mit digitalen Medien ist gegeben, um eine reibungslose Nutzung digitaler Medien in Lehr-Lern-Prozessen zu gewährleisten.



5) Flexibilität

Pädagogisch tätige Personen sind in der Lage, sich an veränderte Umstände anzupassen, wenn es um den Einsatz digitaler Medien in Bildungs- und Lernprozessen geht. Dazu sind Fortbildungsveranstaltungen wie gemeinsame *Schilfs* (schulinterne Fortbildungen) und Mikrofortbildungen sinnvoll.



6) Kooperation und Zeitressourcen

Eine gelungene pädagogische Beziehung im digital unterstützten Lernkontext erfordert – v.a. im Ganztagsbereich – Kooperation mit (außer-)schulischen Personen und Institutionen. Dazu brauchen pädagogisch tätige Personen die notwendigen Zeitressourcen und Kompetenzen, um in multiprofessionellen Teams arbeiten und pädagogische Beziehungen pflegen zu können.



7) Feedback

Feedback ist ein wichtiger Bestandteil jeder pädagogischen Beziehung und sollte auch im digital unterstützten Lernkontext eingesetzt werden, um den Fortschritt und die Leistungen von Lernenden zu dokumentieren und zu fördern. Gerade der digitale Kontext ermöglicht neue und weniger zeitintensive Formen des Feedbacks, die genutzt werden können.



8) Angemessene technische Ressourcen

Sowohl Lehrende als auch Lernende haben einen Zugang zu angemessenen (digitalen) technischen Ressourcen, um ihre Lernziele zu erreichen. Konzepte der Gestaltung inklusiver Lernmomente mit digitalen Medien können von den Lehrenden umgesetzt werden.



9) Förderung der Selbstwirksamkeit und des kreativen Umgangs mit digitalen Medien

Lehrende fördern die Selbstwirksamkeit der Lernenden – auch durch das kreative und prozessorientierte Lernen im Kontext digital unterstützter Bildungsgestaltung. Sie fördern Kompetenzen der Lernenden, den sich immer weiterentwickelnden digitalen Kontexten und ihren Anforderungen gerecht zu werden, Entwicklungen ethisch zu hinterfragen und eine begründete Position einzunehmen.



10) Unterricht bzw. pädagogische Arbeit auf Augenhöhe

Bei der Gestaltung von digital unterstütztem Unterricht stellen Lehrende sicher, dass nicht nur sie, sondern auch die Lernenden aktiv mit digitalen Medien arbeiten dürfen. Durch die Verwendung interaktiver Tools wird den Lernenden ermöglicht, ihr Wissen aktiv zu erweitern, zu präsentieren, zu diskutieren und Bestehendes kritisch zu hinterfragen. Pädagogisch tätige Personen geben den Lernenden die Chance, aktiv am Unterricht teilzunehmen und ihre Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien zu entwickeln. Lehrende betrachten die Lernenden als gleichwertige Partner_innen in der Gestaltung des Unterrichts, binden sie partizipativ in alle Prozesse (!) ein (z.B. Planung, Fokussierung, Feedback) und kommunizieren respektvoll mit ihnen auf Augenhöhe.



11) Pädagogische Diagnostik

Um die pädagogische Beziehung im Kontext digitaler Bildungsprozesse erfolgreich umzusetzen, binden Lehrende ihr Professionswissen hinsichtlich pädagogischer Diagnostik ein. So wird die individuelle Förderung der Lernenden ermöglicht. Durch informelle, analoge und formelle, digital gestützte Lerndiagnostik erhalten die Lernenden Feedback zum Lernfortschritt und die Eröffnung weiterer Lernwege sowie Entwicklungsmöglichkeiten.

Hinweis: Das diesem Dokument zugrunde liegende Vorhaben „Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen“ (PaedBez; <https://digi-ebf.de/paedbez>) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01JD2004A+B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Literatur

- Abs, J. H. (2014). Kinderrechte und pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmonitorings. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 61–74). Barbara Budrich.
- Aufenanger, S. (2003). Die Bedeutung der Familie für die Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 15(2), 146–153.
- Aufenanger, S. (2011). Die Medienkompetenz von Kindern stärken. Eine wichtige Aufgabe für Eltern, Familie, pädagogische und außerschulische Einrichtungen. *LCI Moderne Ernährung Heute*, 2, 1–9.
- Aufenanger, S. (2022). Mediensozialisation. In U. Sander, F. Von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl., S. 59–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>
- Avenarius, H. (2014). Psychische Gewalt gegen Kinder – Ein juristischer Blick auf unzulässiges professionelles Handeln in Schulen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 119–124). Barbara Budrich.
- Ayaita, D. (2019). Die Macht der Beziehungen: Von totaler Verweigerung zur Lernbereitschaft. In U. Graf & T. Iwers (Hrsg.), *Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 141–149). Julius Klinkhardt.
- Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik* (E. Straßner, Hrsg.; Bd. 1). Niemeyer.
- Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Gelingensbedingungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht – Kognitive und motivationale Voraussetzungen von Lehrpersonen. In N. Beck, T. Bohl, & S. Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (Bd. 2, S. 73–86). University Press Tübingen.
- Baker, J. P., Goodboy, A. K., Bowman, N. D., & Wright, A. A. (2018). Does teaching with PowerPoint increase students' learning? A meta-analysis. *Computers & Education*, 126, 376–387.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03047-6>
- Balzer, N. (2019). Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In L. Siep, H. Ikäheimo, & M. Quante (Hrsg.), *Handbuch Anerkennung* (S. 1–8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19561-8_57-1

- Behrensen, B., Sauerhering, M., & Solzbacher, C. (2019). „...dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule“. Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Beziehungen, Motivation und Selbstkompetenz in der Grundschule. In U. Hermann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 159–170). Beltz Juventa.
- Berndt, C., Häcker, T., & Walm, M. (2022). *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Julius Klinkhardt.
- Beutler, K., & Horster, D. (1996). *Pädagogik und Ethik*. Reclam.
- Binder, U., Drerup, J., & Oelkers, J. (2020). *Pädagogische Debatten. Themen, Strukturen und Öffentlichkeit*. Kohlhammer.
- Büsch, A. (2017). Digital Natives and Digital Immigrants. Medienwelten und Medienkompetenz heutiger Schüler-, Lehrer- und Elterngenerationen. In C. Fischer, *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 59–84). Waxmann.
- Dinkelaker, J., Hugger, K.-U., Idel, T.-S., Schütz, A., & Thünemann, S. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung* (Bd. 2). Barbara Budrich.
- Dogrul, L. (2021). What is Algorithm Literacy? A Conceptualization and Challenges Regarding its Empirical Measurement. In M. Taddicken & C. Schumann (Ed.), *Algorithms and Communication* (pp. 67–93). DGPuK. <https://doi.org/10.48541/DCR.V9.3>
- Eichenberg, C., & Auersperg, F. (2018). *Chancen und Risiken digitaler Medien für Kinder und Jugendliche*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02647-000>
- Fehr, A. (2020). *Fernsehen – Internet – Konvergenz: Klassifikationsmodell und Typologie konvergenter Bewegtbildangebote*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30251-1>
- Felten, M. (2020). *Unterricht ist Beziehungssache*. Reclam.
- Festl, R. (2020). Empirische Arbeit. Soziale Medienkompetenz von Jugendlichen – Zur Rolle von Wissen, Motivation und Fähigkeiten für ein sozial kompetentes Handeln online. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(1), 58–73. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art04d>
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Kohlhammer.
- Führer, M. (2021). *Lehrkräfte und Medienkompetenz: Die Vermittlung von spezialisierter Medienkompetenz im Studium als Vorbereitung auf das Berufsleben. Untersuchung zum Status Quo der Medienkompetenz von angehenden Lehrkräften im Hinblick auf eine mögliche Erweiterung der Medienkompetenz in den bayerischen Lehramtsstudiengängen*. Cuvillier.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Westdeutscher Verl.

- Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (Hrsg.). (2020). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94982-0_8
- Graumann, C. F. (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In E. Meyer (Hrsg.), *Fernsehen in der Lehrerbildung* (S. 86–107). Manz.
- Greve, W., & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (2. Auflage). Beltz.
- Gugler, M. (2019). *Pädagogik ohne Bestrafen, Belohnen und Bewerten. Gewaltfreie und verantwortungsvolle Alternativen für pädagogische Beziehungen*. Books on Demand.
- Hafeneger, B. (2014). Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungswege. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 207–216). Barbara Budrich.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. (3. ed., reprinted). Routledge.
- Hargittai, E. (2005). Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy. *Social Science Computer Review*, 23(3), 371–379. <https://doi.org/10.1177/089443930527591>
- Heinzel, F. (2014). Kinderrechtlich relevante Schulerinnerungen an Lehrerhandeln in der Grundschule – Textanalysen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 267–280). Barbara Budrich.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett.
- Herzig, B. (2022). Institutionen der Medienpädagogik. Schule und Medien. In U. Sander, F. Von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 841–852). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9>
- Herzig, B., & Grafe, S. (2009). Entwicklung von Bildungsstandards für Medienbildung: Grundlagen und Beispiele. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 103–120). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_6
- Hillmayr, D., Reinhold, F., Ziernwald, L., & Reiss, K. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15482>
- Hoffmann, D., Krotz, F., & Reißmann, W. (Hrsg.). (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6>
- INTAKT. (2016). *Projektnetz INTAKT – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern. Projektleitung Prof. Dr. Annedore Prenzel* (Online-Fallarchiv Schulpädagogik) [Beobachtungsprotokolle]. Online-Fallarchiv Universität Kassel. <https://fallarchiv.uni-kassel.de/projektdaten-INTAKT/INTAKT-informationen/>

- INTAKT. (2021). *Online Fallarchiv Schulpädagogik. Uni Kassel*. online Fallarchiv. <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/projektdateien-INTAKT/>
- Janssen, B., Janssen, J., & Janssen, S. (2017). *Für Menschenrechte – Gegen Hass und rechte Gewalt. Unterrichten, erziehen und Schulkultur gestalten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jarzombek, S. (2020). *Psychische Grundbedürfnisse in der Schule. Ein Handbuch für Pädagogik und Therapie* (Bd. 3). Books on Demand.
- Kalicki, B. (2014). Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge* (S. 47–56). Barbara Budrich.
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik. Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33155-9>
- Kindler, H. (2014). Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 101–108). Barbara Budrich.
- Kirchschläger, P. G., & Kirchschläger, T. (2014). Pädagogische Beziehungen aus einer menschen- und kinderrechtlichen Perspektive – Ein Querschnittsthema am „Zentrum für Menschenrechtsbildung“ der Pädagogischen Hochschule Luzern. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 263–276). Barbara Budrich.
- Klafki, W. (1970). Das pädagogische Verständnis. In *Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden*. (Bd. 1, S. 53–91). Funk Kolleg.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Köberer, N. (2022). Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel. In C. Berndt, T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 201–212). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:15482>
- Kobs, S., Lenkeit, J., Spörer, N., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2023). Gerechtigkeitserleben und soziale Partizipation in der Adoleszenz in inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37, 1–12. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000372>
- Kommer, S. (2010). *Kompetenter Medienumgang? – Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Barbara Budrich.
- Kowalski, M. (2016). Zur Bedeutung von Anerkennung in der Lehrer-Schüler-Beziehung für gute Schulen. In K. Hadeler, K. Moegling, & G. Hund-Göschel (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3. Forschungsergebnisse* (S. 45–63). Prolog.
- Kowalski, M. (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung* (Bd. 80). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8>
- Krautz, J., & Schieren, J. (Hrsg.). (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Beltz Juventa.

- Kuch, H. (2011). Anerkennung, Wechselseitigkeit und Asymmetrie. In A. Hetzel, D. Quadflieg, & H. Salaverría (Hrsg.), *Alterität und Anerkennung* (1. Aufl., Bd. 2, S. 93–112). Nomos. doi.org/10.5771/9783845232416-2
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kühn, A. (2018). *Lehrer-Schüler-Beziehung konstruktiv gestalten. Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten*. Ernst Reinhardt.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Harri Deutsch.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (UBHD-67133475; 5., überarbe. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lang, A. C., & Tellisch, C. (2021). *Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen (PaedBez)* [Projektpräsentation]. BMBF-Metavorhaben „Digitalisierung im Bildungsbereich“ zum Schwerpunktthema „Wissenschaftskommunikation“ [01.10.2021], EdTech Research Forum 2021 – Onlinetagung. <https://digi-ebf.de/ed-tech-research-forum-2021>; <https://digi-ebf.de/PaedBez>
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation: Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Barbara Budrich.
- Marci-Boehncke, G., & Rath, M. (2013). *Kinder – Medien – Bildung. Eine Studie zur Medienkompetenz und vernetzter Educational Governance in der Frühen Bildung*. kopaed.
- Marks, S. (2014). Scham und Menschenwürde in pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 81–88). Barbara Budrich.
- Maurer, S. (2021). Beziehungsräume schaffen. In W. Klee, P. Wampfler, & A. Krommer (Hrsg.), *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen* (S. 26–29). Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Maywald, J. (2014). Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen für Kinder – Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 91–100). Barbara Budrich.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2022). *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger*. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2022/KIM-Studie2022_website_final.pdf

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2023). *JIM 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Mey, G., & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–47). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1>
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Cornelsen.
- Miller, R. (2019). Förderliche Beziehungen als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen. In U. Hermann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (S. 131–138). Beltz Juventa.
- PaedBez. (2024). *PaedBez – Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen. BMBF-gefördertes Forschungsprojekt unter der Leitung von Prof. Dr. Christin Tellisch und Prof. Dr. Daniela Schlütz von 2020 bis 2024 [unveröffentlichter Datensatz] (Version 2023) [Beobachtungsprotokolle]*. <https://digi-ebf.de/PaedBez>
- PaedBez Forschungsprojekt. (2024). *Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen. BMBF-gefördertes Verbundprojekt von 2020–2024 der Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin und Filmuniversität Babelsberg KONRAD Wolf Potsdam. Metavorhaben: Digitalisierung im Bildungsbereich*. <https://digi-ebf.de/PaedBez>
- Paudel, F. (2019). Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache. Hilfreiche Ansätze der Logopädagogik. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 151–168). Julius Klinkhardt.
- Petko, D. (2020). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (2. Aufl., Bd. 25). Beltz Juventa.
- Pianta, R. C. (2014). “Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships.” Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen* (Bd. 2, S. 127–141). Barbara Budrich.
- Pohlmann, M. (2022). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838555300>
- Preiser, S., & Imhof, M. (2021). Soziale Beziehungen. In *Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (3. vollst. überarb., S. 156–174). Beltz Juventa.

- Prenzel, A. (2019a). Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 28–42). Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Prenzel, A. (2019c). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In U. Herrmann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen* (1. Auflage, S. 73–82). Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2019d). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten* (Bd. 1). Barbara Budrich.
- Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Rochow-Edition. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf
- Prenzel, A., & Piezunka, A. (2021). *Reckahner Reflexionen*. Pädagogische Beziehungen. <https://paedagogische-beziehungen.eu/>
- Prenzel, A., Tellisch, C., Wohne, A., & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150–157.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014a). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge*. Barbara Budrich.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014b). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 57–70). Barbara Budrich.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (2014c). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 13–18). Barbara Budrich.
- Prenzel, A., Zapf, A., Klauder, D., Zschipke, K., & Müller, F. (2012). *Methodenmanual für Lehr-Forschungs-Projekte – Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern* [unveröffentlichtes Dokument].
- Proske, M., Rabenstein, K., Moldenhauer, A., Thiersch, S., Bock, A., Herrle, M., Hoffmann, M., Langer, A., Macgilchrist, F., Wagener-Böck, N., & Wolf, E. (Hrsg.). (2023). *Schule und Unterricht im digitalen Wandel. Ansätze und Erträge rekonstruktiver Forschung*. Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5992>

- Rahn, S., Gruehn, S., Fuhrmann, C., & Keune, M. S. (2019). Schülerfeedback – fachübergreifend vergleichbar?: Zur Bedeutung von Unterrichtsfach und Fachinteresse für Schüleraussagen zur Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 47(3), 383–404. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00043-w>
- Reisenauer, C., & Ulseß-Schurda, N. (2019). *Ich bin für dich da. Über die Gestaltung pädagogischer Beziehungen*. hep.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A., & Kuhlmann, N. (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa.
- Riesmeyer, C. (2014). It's teachers' task, isn't it? Media literacy mediation at German Schools. *The Journal of Media Literacy*, 61, 44–48.
- Riesmeyer, C., Pfaff-Rüdiger, S., & Kümpel, A. S. (2016). Wenn Wissen zu Handeln wird: Medienkompetenz aus motivationaler Perspektive. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 64(1), 36–55.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden: Entwicklung eines Instrumentes und die Validierung durch Konstrukte zur Mediennutzung und Werteüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 345–374. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Rudolf, B. (2014). Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winkhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 21–31). Barbara Budrich.
- Sander, W., & Igelbrink, C. (2015). *Wie lernen gelingt. Individuelle Förderung und Selbstbestimmung*. Beltz Juventa.
- Schindler, A.-K., Holzberger, D., Stürmer, K., Knogler, M., & Seidel, T. (2019). Soziale Interaktion und Kommunikation. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 421–437). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_21
- Schubarth, W., & Winter, F. (2012). Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrerge-walt“? Annäherung an ein Tabuthema. *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*.
- Schulz, M. (2010). Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos, & S. Köngeter (Hrsg.), *„Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 171–179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92138-9_13
- Schwarz, B. (2013). Vorstellungen von Partizipation des Kindes in Recht und Pädagogik. In G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.), *Grenzen beim Erziehen – Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen* (S. 118–129). Kohlhammer.

- Seufert, S., & Scheffler, N. (2017). Medienkompetenzen in der Berufsschule: Neue Medienkurse für Lehrpersonen oder neue Ansätze der Lehrerbildung? In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell, & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 97–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16432-4_7
- Siemoneit, J. (2021). Die pädagogische Beziehung. Zum Verhältnis von Profession, Generation, Geschlecht und (Berufs-)Biografie von Lehrer*innen. In J. Siemoneit (Hrsg.), *Schule und Sexualität* (S. 91–120). Transcript.
- Steinl, V., & Vogelsaenger, W. (2020). Didaktik und pädagogische Beziehungen in Zeiten der Pandemie. Ein Praxisbericht. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 18. <https://doi.org/10.4119/pflb-3910>
- Student, S., Gebhard, J., & Krappmann, L. (2014). Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen – Ein Einblick in das Modellschulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 175–186). Barbara Budrich.
- SWK (Hrsg.). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:26372>
- Talib, S. (2018). Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-Learning and Digital Media*, 15(2), 55–66. <https://doi.org/10.1177/2042753018756904>
- Tellisch, C. (2016). Serielle Stigmatisierungen von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 209–223.
- Ternès von Hattburg, A., & Schäfer, M. (Hrsg.). (2020). *Digitalpakt – was nun?: Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25530-5>
- Thiersch, S., & Wolf, E. (2021). Schule zwischen Digitalisierung und Disziplinierung. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen im digitalisierten Unterricht. *Bildung und Erziehung*, 74(1), 67–83. <https://doi.org/10.13109/buer.2021.74.1.67>
- Thies, C. (2023). Medienethik. In C. Neuhäuser, M.-L. Raters, & R. Stoecker (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik* (2. Aufl., S. 357–362). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05869-0_50
- Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D., & Fetzer, J. (Hrsg.). (2014). *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (Bd. 23). Prolog.
- Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K. U., & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Springer.

- Treumann, K. P., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzi, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M., & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher. Medien-nutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Springer.
- Trültzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29534-9>
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA Analytics Pro 2020 [computer software]* (Version 2020). VERBI GmbH. www.maxqda.com
- Volmer, J. (2019). *Taktvolle Nähe. Vom Finden des angemessenen Abstands in pädagogischen Beziehungen* (1. Aufl.). Psychosozial-Verlag. <https://doi.org/10.30820/9783837974683>
- Wahl, S., Klimmt, C., & Sowka, A. (2014). Außerschulische Medienkompetenzarbeit: Akteure, Prioritäten, erlebte Herausforderungen. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 62(2), 236–256.
- Winklhofer, U. (2014). Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 57–70). Barbara Budrich.
- Wohlfart, O., & Wagner, I. (2022). „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“ – Analyse der strukturellen Digitalisierung des Bildungssystems in Deutschland. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung.*, 4(1), 202–213. <https://doi.org/10.11576/pflb-5973>
- Wollersheim, H.-W., Karapanos, M., & Pengel, N. (Hrsg.). (2021). *Bildung in der digitalen Transformation*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994565>
- Zapf, A., & Klauder, D. (2014). Narrative Feldvignette in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 157–172). Barbara Budrich.
- Ziegenhain, U., & Fegert, J. (2014). Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 33–45). Barbara Budrich.
- Ziemen, K. (2019). Lehrpersonen als Lernbegleiter*innen. In S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer, & A. Weidemann (Hrsg.), *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen* (S. 21–32). Springer.

Anhang

Anhang A: Kontextualisierungsbogen und Informationen zur Stichprobe der Interviews

Kontextualisierungsbogen (Leitfadengestützte qualitative Einzelinterviews, Projekt *PaedBez*, 2023)

Allgemeine Daten		
Codes der Daten	„Transkript_PaedBez_P1“ bis „Transkript_PaedBez_P12“ (12 Transkripte)	
Projekt	Forschungsprojekt <i>PaedBez</i> („Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen“) Förderung: BMBF („Digitalisierung im Bildungsbereich“); Laufzeit: 12/2020 bis 01/2024	
Teilstudie	4. Teilstudie im Forschungsprojekt <i>PaedBez</i> : Leitfadengestützte qualitative Interviews mit Pädagog:innen	
Thema	Pädagogische Beziehungen und digitales Lernen (schulbezogene Nutzung digitaler Medien; Einstellung zu digitalen Medien und digitalem Lernen; Handlungsspielraum der Lernenden bei der Nutzung digitaler Medien Rollenverhältnis zwischen Pädagoginnen und Lernenden bei der Nutzung digitaler Medien; Chancen und Herausforderungen; Gestaltung päd. Beziehungen)	
Dateien	Transkripte (PDF)	
Aufnahme	Online per Zoom (nur Tonaufzeichnung)	
Datum und Länge der Aufnahme	Datum	Länge der Aufnahme
	P1	16.03.2023 58:07 Minuten
	P2	20.03.2023 49:28 Minuten
	P3	22.03.2023 36:52 Minuten
	P4	27.03.2023 58:48 Minuten
	P5	28.03.2023 52:28 Minuten
	P6	30.03.2023 32:05 Minuten
	P7	31.03.2023 27:44 Minuten
	P8	14.04.2023 40:47 Minuten
	P9	17.04.2023 34:02 Minuten
	P10	18.04.2023 40:17 Minuten
	P11	18.04.2023 29:00 Minuten
	P12	15.05.2023 23:57 Minuten

Aufnahmesituation	
Typ / Methode	Leitfadengestützte qualitative Einzelinterviews
Teilnehmende (aktiv)	Pro Interview: jeweils 1 pädagogisch tätige Person (=befragte Person) und 1 Interviewerin (Forschungsprojekt)
Verwendete Materialien	Leitfaden PaedBez (Interviewerin)
Aufnahmestatus	Offene Tonaufzeichnung per Zoom (mit informierter Einwilligung)
Weitere Bedingungen	
Besonderheiten im Aufzeichnungsprozess	Besonderheiten während der Aufzeichnung
	P1 –
	P2 Kurze Unterbrechung (bei Z214), weil P2 das Ladekabel für den Laptop suchen musste.
	P3 –
	P4 Zwischen 00:45 und 00:48 Gespräch ohne thematischen Bezug zum Leitfaden; dieser Teil wurde nicht transkribiert.
	P5 Aufgrund der schlechten Internetverbindung von P5 musste das Interview zwei Mal unterbrochen begonnen werden. Deswegen wurde das Gespräch in drei Teilen aufgezeichnet. Es wurde ein zusammenhängendes Transkript angefertigt.
	P6 –
	P7 –
	P8 –
	P9 –
	P10 –
	P11 –
	P12 –

– Stand: 13.11.2023 –

Informationen zur Stichprobe (Leitfadengestützte qualitative Einzelinterviews, Projekt PaedBez, 2023)

Angaben zur Stichprobe		
Codes der Daten	„Transkript_PaedBez_P1“ bis „Transkript_PaedBez_P12“ (12 Transkripte)	
Projekt	Forschungsprojekt PaedBez („Pädagogische Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen“) Förderung: BMBF („Digitalisierung im Bildungsbereich“); Laufzeit: 12/2020 bis 01/2024	
Teilstudie	4. Teilstudie im Forschungsprojekt PaedBez: Leitfadengestützte qualitative Interviews mit Pädagog:innen	
Befragte Personen	12 pädagogisch tätige Personen, die zum Befragungszeitpunkt (März bis Mai 2023) in Deutschland an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen (in öffentlicher bzw. privater Trägerschaft) beschäftigt waren	
Arbeitsort der Befragten	Bildungseinrichtungen in vier Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt)	
Alter und Berufsfeld der Befragten	Alter	Berufsfeld
	P1	34 J. Lehrkraft an einer Sekundarschule; Fächer: Deutsch, Geografie und Wirtschaftskunde
	P2	61 J. Lehrkraft an einer Grundschule; Fächer: Mathematik und Deutsch
	P3	33 J. Bildungsbegleiter:in; Studium der Sozialen Arbeit
	P4	44 J. Dozent:in Hochschule; Lehrkraft an einem Gymnasium; Fächer: Informatik und Englisch
	P5	32 J. Lehrkraft an einem Gymnasium Fächer: Geschichte, Sport und Ethik
	P6	29 J. Erzieher:in an einer Grundschule; Studium der Sozialen Arbeit
	P7	36 J. Referendar:in an einem Gymnasium; Fächer: Italienisch und Kunst
	P8	36 J. Lehrkraft an einer Grundschule; Fächer: Deutsch und Mathematik
	P9	38 J. Lehrkraft an einem Gymnasium; Fächer: Geschichte, Latein und Evangelische Religion
	P10	50 J. Lehrkraft an einem Gymnasium; Fächer: Englisch, Deutsch und Ethik
	P11	45 J. Lehrkraft an einem Gymnasium; Fächer: Englisch und Sport
	P12	37 J. Lehrkraft an einer Integrierten Gesamtschule; Fächer: Deutsch, Geschichte und Evangelische Religion

Anhang B: Strukturblatt der Beobachtungsstudie



Strukturblatt zur Erfassung des Untersuchungsfeldes (Forschungsprojektes PaedBez)

Bezeichnung der Schule:		
Zutreffendes unterstreichen: staatliche Schule / Privatschule Reformschule ja / nein		
Falls Reformschule, Richtung eintragen:		
Einzugsgebiet	Sozial schwach	
	Sozial heterogen	
	Sozial stark	
Lage der Schule	Landgemeinde (<5.000 EW)	
	Kleinstadt (5.001-20.000 EW)	
	Mittelstadt (20.001-100.000 EW)	
	Großstadt (ab. 101.000 EW)	
	Bundesland	
Klassenstufe:		
Bezeichnung der Klasse:		
Klassenmodell	Altersgemischte Klasse	
	Integrationsklasse	
	Regelklasse	
	Sonstige	
Anz. Kinder/Jugendliche		
Geschlechterverteilung	♂	
	♀	
Leistungsstand	Eher heterogen	
	Eher homogen	
Sonstige Besonderheiten dieser Klasse		
Anzahl Beobachtungstage in dieser Klasse		
Anzahl der Beobachtungspersonen		
Anzahl der protokollierten Interaktionsszenen in dieser Klasse (total)		
Insgesamt beobachtete Lehrpersonen in dieser Klasse		

Anhang C: Memo nach jeder Beobachtung – Beispiel



Memo im Rahmen des Forschungsprojektes PaedBez 2021

Strukturmerkmale									
Laufnr. Beobachtung (Nr.):	102a								
Schulcode (ID):	1202	Kürzel Beobachter*in:	AL						
Untersuchungszeitraum (KW):	38	Wochentag:	Mo	x	Di		Mi	Do	Fr
Jahrgangsstufe:	11GK	Unterrichtetes Fach:	Geografie						

Am Anfang der Stunde musste eruiert werden, wer nicht beobachtet werden darf. Danach begann der Unterricht. Insgesamt ist Lo3 sehr humorvoll und anerkennend. Mit seiner Art und Weise, wie er den Unterricht gestaltet, bringt er viel Energie, Schwung und Leben in die Klasse hinein. Erst zum Schluss habe ich gemerkt, dass online Schüler:innen zum Unterricht dazu geschaltet sind. Es gilt Maskenpflicht für alle. In der Pause habe ich mit Lo3 gesprochen. Er hat fünf Jahre Unterrichtserfahrung. Didaktisch gut fundierte Kenntnisse. Er bat um ein Feedbackgespräch seines Unterrichts, das ich am Ende der Woche realisieren werde. Die Inhalte seines Unterrichts waren schwer, aber die Klasse scheint leistungsstark zu sein. Die Antworten der SuS überraschten mich in positiver Weise. Ein Schüler, in der letzten Reihe sitzend, weigerte sich eindeutig, am Unterricht teilzunehmen. Er schien müde zu sein. Er hatte die Hände in der Hosentasche, einen genervten Blick und keinerlei Mitarbeit. Lo3 hatte dies nicht bemerkt / od. ignoriert.

Anhang D: Memo Schulreflexion – Beispiel



Schulbesuchsreflexion im Rahmen des Forschungsprojektes PaedBez 2021

Strukturmerkmale			
Schulcode (ID):	3302	Kürzel Beobachter*in:	XX
Untersuchungszeitraum (KW):	XX		

Die Schule liegt im ländlichen Raum in XX. Die SuS sind eher eine homogene Gruppe: aus der Region stammend, die Eltern aus der oberen Mittelschicht und leistungsorientiert. Die Schule ist umgeben von Häusern, die in der DDR erbaut wurden. Fünf Prozent der Einwohner:innen der Stadt besitzen keinen deutschen Pass. In den letzten Jahren sind in den regionalen Zeitungen vermehrt rassistische Übergriffe an Migrant:innen und Geflüchtete dokumentiert, insbesondere seit der „Flüchtlingskrise 2015“. Negative Schlagzeilen ernteten auch die örtlichen Behörden, die aufgrund von rechten Ausschreitungen empfahlen, lieber zu Hause zu bleiben. Diese Atmosphäre konnte ich zeitweise auch wahrnehmen. Die gesamte Infrastruktur (Straßen, öffentlicher Verkehr, Versorgung etc.) war eher bescheiden. Im Zentrum standen viele Geschäfte leer, die zum Verkauf oder Vermietung angepriesen wurden.

Das aktuellste Problem stellt die Verfügbarkeit des Internets dar, zumal Einwohner:innen von Ausfällen und schlechten Verbindungen betroffen sind. Das bestätigten uns auch die Lehrpersonen, die angaben, in der Schule digital gut ausgerüstet zu sein, aber die schlechte Internetverbindung der Region ihnen das Leben – insbesondere während des Homeschoolings – schwer machen würde.

Am ersten Tag der Hospitation wurden wir von unserer verantwortlichen Ansprechperson empfangen. Diese wirkte am Montag bereits etwas müde und genervt. Ansonsten sind wir in der Schule im Kollegium freundlich begrüßt worden. Manche Lehrer:innen suchten das Gespräch mit uns und hießen uns willkommen.

Auf dem Schulgelände sind vier „Gebäudeblöcke“ und eine Turnhalle. Die Outdoor-Fläche ist groß (Fußball- und Volleyballfeld, Sitzmöglichkeiten draußen, Tischtennis etc.).

Die Schüler:innen der Schule kommen aus einem sozial starken Elternhaus. Alle SuS haben für den Unterricht ein iPad. Entweder gehört das Gerät der Schule und wurde verliehen oder das Gerät gehört den SuS selbst. In beinahe jeder Klasse stand ein Serverschrank als Aufbewahrung und zum Aufladen der iPads zur Verfügung.

Wir bekamen einen Hospitationsplan, der sich einige Male veränderte, zumal krankheitsbedingte Ausfälle von Lehrpersonen Vertretungsstunden notwendig machte. Diese durften wir dann als Ausweichoption besuchen. Lediglich ein Unterrichtsblock ist während der Beobachtungswoche komplett ausgefallen.

Anhang E: Übersicht der Recherche und Verwendung der Videoportale

Übersicht: Videoportale				
Dokumentation über Recherche und Verwendung von digitalen Unterrichtsvideos				
28.09.2022				
A Allgemeines				
1	Zeitraum der Recherche	Mai 2021 - August 2022		
2	Suchkriterien	Zeitraum: 2014-2022		
		digitale Unterrichtsszenen enthalten		
		keine inszenierte Szenen		
		Schulen in Deutschland		
3	Gründe für C + D	alle Schulformen und Schulstufen (ausgenommen: Berufsschulen)		
		keine Audio- und Videoaufzeichnungen		
		keine kurzen Unterrichtsszenen ohne gesamten Unterrichtskontext (z.B. auf Lernplattformen)		
		Zugang wurde nicht ermöglicht (Videos nur für interne Hochschulmitarbeiter:innen)		
Forschungsethik, Verwendung der Videos nur für Fort- und Weiterbildung (nicht für Forschung)				
B Verwendete Videos				
Nr.	Portal / Studie	Link	Anzahl durchgesehener Videos	Anzahl verwendeter Videos für PaedBoz
1	Lehrer (Forschungsprojekt - Uni Augsburg)	https://unierlonline.org	63	30
2	FOCUS (FU Berlin)	https://info1010-10-berlin.de/efocus	19	4
3	Provision (WWU)	https://www.uni-muenster.de/Provision/benutzerverwaltung/meinkonto.shtml	79	2
4	Fallarchiv HLDE (Uni Hildesheim)	https://www.uni-hildesheim.de/fallarchiv/hlde/index.php	214	7
5	TYD (TAUS-Videostudie Deutschland)	https://www.tyd-studie.de/veranstaltung.php?ta-qa-id=200	138	52
			513	95
			5 Portale für die Auswertung 608 Videos durchgesehen Sample: n=95	
C Nicht verwendete Videos				
Nr.	Portal / Studie	Link	Anzahl durchgesehener Videos	
1	Lehrer (Forschungsprojekt - Uni Augsburg)	https://www.uni-augsburg.de/de/forschung/projekte/lehre/beschreibung-des-projekts-lehre/	74	
2	SUSI (Uni Hannover)	https://susi.uni-hannover.de	1	
3	VIGOR (Uni Frankfurt)	https://vigor.studiumdigitale.uni-frankfurt.de	105	
4	DESI (Studie)	https://www.tfd-bildung.de/erhebung.php?id=7	213	
5	unterrichtsvideos.ch	https://www.unterrichtsvideos.ch	9	
6	Unerl (Forschungsprojekt - Uni Münster)	https://www.unimuenster.de/uehl/	92	
7	VILLA (Uni Köln)	https://villa.uni-koeln.de	39	
8	guter Unterricht.de (Thomas Umrh)	https://www.guterunterricht.de	4	
9	QUA-LIS (Landesinstitut für Schule)	https://www.qua-lis.nrw.de	9	
10	CLIPSS (Uni Duisburg-Essen)	https://www.uni-due.de/de/dips/	13	
			Ausgeschlossen aus dem Sample: 10 Portale / 559 Videos	
D Ausgeschlossene Portale/Videos (ohne Anzahl durchgesehener Videos)				
Nr.	Portal / Studie	Link		
1	ZLS (HMT Leipzig)	https://www.hmt-leipzig.de		
2	Unerl (Forschungsprojekt - Uni Kassel)	https://www.uni-kassel.de/uehl/uehl/index.php		
3	Unerl (Forschungsprojekt - Uni Kassel)	https://www.uni-kassel.de/uehl/uehl/index.php		
4	Videos (Uni Schleswig-Landau)	https://www.uni-landau.de/de/landau/b77mdeh/multimedia/uehl/index.php		
5	KUE (PH Bam)	https://www.phbam.de/forschung/projekte/kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung/e-portal-kue/e-portal-kompetenzorientierte-fachspezifische-unterrichtsentwicklung		
6	HanUB (Hannoveraner Unterrichtsbläser)	https://hanub.de/		
7	SEK-Unterrichtsvideo-Portal	https://www.fhwm.de/fhwm/plattform/sek-unterrichtsvideo-portal/		
8	Toolbox Lehrerbildung (TU München)	https://toolbox.edu.tu-muenchen.de		
			Weitere 8 Portale durchgesehen und ausgeschlossen	



Tobias Zimmermann

Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten

Prüfen, Beurteilen und Rückmelden
von Lernleistungen

2024 • 405 Seiten • kart. • 44,00 € (D) • 45,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-3045-2 • eISBN 978-3-8474-1979-2 (Open Access)

Wie können Hochschullehrende Leistungsnachweise sowie die Beurteilung und Rückmeldung von Lernleistungen möglichst lernförderlich gestalten? Das Buch bietet anwendungsorientierte Hinweise zur Gestaltung, Beurteilung und Rückmeldung von Prüfungen und vielen weiteren Formaten von Leistungsnachweisen. Zudem thematisiert es lernpsychologische Grundlagen, deren Kenntnis für eine wirkungsvolle und valide Beurteilungspraxis wertvoll ist.

www.shop.budrich.de

Pädagogische Beziehung und Digitalisierung

Die pädagogische Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrkräften kann viele Facetten haben. Der Band reflektiert den möglichen Einfluss des Einsatzes digitaler Medien auf die Beziehungsqualität kritisch auf Basis der Ergebnisse der Beobachtungsstudie des Forschungsprojektes „PaedBez“. Die Autor*innen beleuchten die Vielfalt pädagogischer Beziehungen in digital unterstützten Bildungsprozessen und stellen praxisorientierte Leitlinien zur Gestaltung dieser Beziehungen in digital gestalteten Lernumgebungen vor.

Die Autor*innen:

Prof. Dr. Christin Tellisch, Professorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik, Vizepräsidentin für Forschung, Innovation und Qualitätswesen, Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP)

Alexander C. Lang, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Forschungsreferent, Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin (HSAP)

ISBN 978-3-8474-3052-0



www.budrich.de

Titelbildnachweis: istockphoto.com