

Reckahner Reflexionen



zur Ethik
pädagogischer
Beziehungen

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Rochow-Edition: Reckahn 2017
ISBN-Nummer: 978-3-9809752-9-2

Herausgeber:

- Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin
- Deutsches Jugendinstitut e. V., München
- MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam
- Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam

Titelfoto:

Die Skulptur „Kinderrechte“ wurde im Jahr 2013 von der Bildhauerin Karin Bohrmann für das Rochow-Museum geschaffen. Das Kunstwerk veranschaulicht kindliche Bedürfnisse – sowohl nach Halt als auch nach Freiheit in Beziehungen zu Erwachsenen. (Foto: Karla Fritze)

Projektförderung:

Wir danken der Robert Bosch Stiftung für langfristige und umfassende Förderung des Projekts.
Der Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. und der Helga Breuninger Stiftung sei für Anschubfinanzierung gedankt.

Unterzeichner:

Für unterzeichnende Personen und Institutionen siehe www.paedagogische-beziehungen.eu/unterstuetzer-der-reckahner-reflexionen

Weitere Unterzeichnungen und Anregungen zur Weiterentwicklung sind erwünscht.

Kontakt: Annedore Prengel (prengel@uni-potsdam.de) und Anne Piezunka (info@paedagogische-beziehungen.eu)

Redaktion:

Annedore Prengel, Friederike Heinzel, Sandra Reitz, Ursula Winklhofer (in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Menschenrechtsbildung an der Rochow-Akademie)

Webseite: www.paedagogische-beziehungen.eu
verantwortlich: Anne Piezunka



Friederike Heinzel



Annedore Prengel



Sandra Reitz



Ursula Winklhofer

Inhalt

I. Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen	4
II. Informationen zu den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen	6
1. Einleitung	6
2. Kinderrechtliche Grundlagen	8
3. Wissenschaftliche Grundlagen	10
4. Handlungsmöglichkeiten	13
5. Aktuelle Maßnahmen im internationalen Kontext	17
6. Literatur	18

I. Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament dafür, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Darum soll mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Schulen und Einrichtungen gestärkt werden. Die Leitlinien sollen Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen. Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens.

Die zehn Leitlinien

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Handlungsebenen der Stärkung pädagogischer Ethik

1. Menschenrechtlich orientierte Schul- oder Einrichtungsordnungen werden vereinbart, sie enthalten demokratische Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten zwischen allen Beteiligten.
2. Personen in Leitungspositionen fördern anerkennende pädagogische Beziehungen und werden dabei von der Einrichtungs- oder Schulaufsicht unterstützt.
3. Für Kinder, Jugendliche und Eltern werden interne und externe Ansprechstellen geschaffen, an die sie sich wenden können, wenn Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sich Fehlverhalten.
4. Kollegien und Teams arbeiten an der kinderrechtlichen Qualität ihrer pädagogischen Beziehungen. Dazu werden regelmäßige Sitzungen fest im wöchentlichen Zeitplan verankert. Sie dienen der kollegialen Rückmeldung und der Selbstreflexion. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte lassen sich bei Bedarf beraten. Alle Angehörigen der Schule oder Einrichtung sorgen dafür, dass bei professionellem Fehlverhalten interveniert wird, um die Situation zu verbessern.
5. Auf allen Ebenen im Bildungssystem werden Strategien zur Unterstützung ethisch begründeten pädagogischen Handelns entwickelt. Verwaltungen, Träger, Organisationen, Verbände, Stiftungen und Politik fördern dazu Prävention, Intervention, Forschung, Ausbildung, Fortbildung, Beratung, Beschwerdemöglichkeiten und juristische Klärungen sowie die Bereitstellung von Ressourcen.

Warum werden Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen gebraucht?

Laut Kinderrechtskonvention und Gesetzgebung sind seelische Verletzungen unzulässig:

Diese Leitlinien einer pädagogischen Selbstverpflichtung setzen sich unter besonderer Berücksichtigung seelischer Verletzungen für die international gültigen Kinderrechte und für das Gewaltverbot in der Erziehung ein, das in nationalen demokratischen Verfassungen und Gesetzen verankert ist. Sie wenden sich zugleich gegen alle Formen der Gewalt und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Die Reckahner Reflexionen betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen zu Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns bei.

Seelische Verletzungen kommen zu oft vor und werden zu wenig beachtet:

Viele Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte realisieren alltäglich genügend gute pädagogische Beziehungen. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll anzusprechen. Aber zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten. Durchschnittlich sind vermutlich mehr als 5 Prozent aller pädagogischen Interaktionen als sehr verletzend und weitere 20 Prozent als leicht verletzend einzustufen. Seelische Verletzungen sind die Gewaltform, von der Kinder und Jugendliche am häufigsten betroffen sind. Die Reckahner Reflexionen machen auf seelische Verletzungen aufmerksam, um zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen.

„Es kommt auf den ersten Empfang der Kinder an. Er muss vorzüglich freundlich und liebevoll sein, damit sie Zutrauen fassen können.“

(Carl Friedrich Riemann, 1798)

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche brauchen gute pädagogische Beziehungen, damit Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen:

Anerkennung trägt dazu bei, dass Kinder ihre Rechte und ein erfülltes Leben genießen können. Seelische Verletzungen beschädigen das emotionale, soziale und kognitive Gedeihen aller Kinder. Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Achtung der Menschenrechte, Bildung, Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme. Die Erfahrung von Zugehörigkeit in Kindheit und Jugend dient der Gewaltprävention und kann gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorbeugen. Für die ganztägige Bildung ist die Pflege guter pädagogischer Beziehungen besonders wichtig. Dabei sind Kinder und Jugendliche mit traumatisierenden und risikoreichen Lebenserfahrungen auf dauerhaft haltgebende Beziehungen zu ihren Pädagoginnen und Pädagogen besonders angewiesen. Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit manipulierenden, ausgrenzenden und etikettierenden Erziehungsmethoden, die häufig kurzfristige Erfolge versprechen und die den Grund für Störungen nur bei Kindern und Jugendlichen suchen und den Anteil von Erwachsenen daran ausblenden.

Die Reckahner Reflexionen dienen der Auseinandersetzung mit der Ethik pädagogischer Beziehungen in Teams und Kollegien sowie auf weiteren Handlungsebenen:

Pädagogische Situationen brauchen Reflexion, weil sie einzigartig, unvorhersehbar und widersprüchlich sind. Die Reckahner Reflexionen formulieren wegweisende menschenrechtliche Grundlagen. Sie sollen helfen, pädagogische Situationen kollegial zu überdenken und an den Kinderrechten auszurichten. Zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrpersonen regen die Reckahner Reflexionen Initiativen auf allen Handlungsebenen des Bildungswesens sowie internationale Kooperation an. Dabei stehen die hier vorgelegten Reckahner Reflexionen selbst zur Diskussion, weil auch sie der Reflexion und immer wieder der Erneuerung bedürfen. Dafür nimmt die Redaktion gern Vorschläge entgegen.

II. Informationen zu den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

1. Einleitung

Ziele

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen wenden sich an Pädagoginnen und Pädagogen in allen Bildungsstufen, allen Bildungsinstitutionen und allen pädagogischen Berufen, Richtungen und Konzeptionen. Sie sind konsenstauglich, denn eine anerkennende pädagogische Haltung kommt sowohl den Heranwachsenden als auch den Erwachsenen zugute und wirkt als Vorbild. Mit den vorliegenden Leitlinien wird die alltägliche Arbeit der Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte anerkannt und ihre Unterstützung durch Fachleute auf allen Ebenen der Bildungssysteme wird gefordert. Beteiligt sind an dieser internationalen Initiative deutschsprachige Personen und Institutionen; die Ausweitung auf die europäische und weitere internationale Ebene wird angestrebt.

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen dazu, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern.

Kern der Reckahner Reflexionen sind 10 Leitlinien einer Selbstverpflichtung, die ethische Orientierungen für den Alltag in schulischen, frühpädagogischen und sozialpädagogischen Feldern formulieren. Im Spektrum internationaler kinderrechtlich fundierter Erklärungen zur Professionsethik wird damit – soweit wir wissen – erstmals eine spezifische Charta vereinbart, die eigens dem Schwerpunkt anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns mit seinen täglichen Auswirkungen auf das seelische Erleben der Kinder und Jugendlichen gewidmet ist. Die Reckahner Reflexionen konzentrieren sich auf die persönliche Dimension professionellen Handelns, darüber hinaus beziehen sie auch den Einfluss struktureller Bedingungen auf personale und intersubjektive Prozesse mit ein.

In Zeiten, in denen frühe und ganztägige institutionelle Bildung zunehmen, gewinnen professionelle Bezugspersonen an existenzieller Bedeutung für Kinder, die einen erheblichen Anteil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringen. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte tragen Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Arendt 1958; Wapler 2015). Die ethische Selbstverpflichtung der Lehrpersonen und Erziehenden wird unerlässlich.

Die Reckahner Reflexionen beruhen auf umfassenden empirischen Studien, die belegen, dass ethisch fundiertes anerkennendes Handeln im Bildungssystem möglich und üblich ist. Studien belegen aber auch, dass seelisch

verletzendes pädagogisches Handeln vorkommt und dass oft nicht dagegen eingeschritten wird. Die Reckahner Reflexionen sollen die Gefahr der Duldung pädagogischen Fehlverhaltens auf der Beziehungsebene bewusst machen und wirksame und für alle Beteiligten hilfreiche Interventionen dagegen vorschlagen.

Ziel der Reckahner Reflexionen ist die Stärkung anerkennender und die Verminderung verletzender Handlungsweisen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern. Ihr Schwerpunkt ist die alltägliche Beziehungsebene, zugleich wenden sie sich gegen alle Gewaltformen und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Sie betreffen alle Kinder und Jugendlichen in ihren vielfältigen Lebenslagen und tragen zu Bildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene und somit zu einer gelebten Kultur der Menschenrechte bei.

Die erste Aussage der Reckahner Reflexionen, „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“, bildet die pädagogische Grundregel für den Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen in allen institutionellen Strukturen. Damit handelt es sich zugleich um eine pädagogische Grundregel für die Arbeit mit heterogenen Gruppen und Klassen. Denn sie soll allen Kindern und Jugendlichen – mit ihren unterschiedlichsten sozialen, ökonomischen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen, befähigenden oder behindernden lebensweltlichen Erfahrungen – nützen.

Auf dem ersten Grundsatz beruhen alle Aussagen der Reckahner Reflexionen und alle sind wechselseitig aufeinander bezogen. Die 10 Leitlinien sind aus Beobachtungen im pädagogischen Alltag hervorgegangen, es geht ihnen also um die Stärkung von Formen der Anerkennung, die im Schul- und Kitaleben vorzufinden sind und in einem kollektiv geteilten menschenrechtlich-demokratischen Verständnis von pädagogischer Anerkennung verankert sind. Die Aussagen des ersten Teils unter der Überschrift „Was ethisch begründet ist“ wurden aus im Feld praktizierten gelingenden pädagogischen Handlungsweisen abgeleitet. Die Aussagen des zweiten Teils „Was ethisch unzulässig ist“ sind Reaktionen auf im Feld praktizierte problematische pädagogische Handlungsweisen. Auch die Vorschläge für „Handlungsebenen der Stärkung pädagogischer Ethik“ sind Anregungen, die allesamt in Praxisfeldern gefunden wurden.



Friedrich Eberhard von Rochow
1734–1805



Christiane Louise von Rochow
1734–1806



Philanthropische Musterschule Reckahn von 1773,
heute Schulmuseum

Entstehung der Initiative und historischer Kontext

Für die hier vorgelegten Leitlinien einer Ethik pädagogischer Beziehungen wurde die Titelformulierung „Reckahner Reflexionen“ aus Gründen gewählt, die mit ihrer Entstehungsgeschichte und Zielsetzung zu tun haben. Die Stellungnahme selbst ist in einem mehrstufigen reflexiven Prozess entstanden und sie gibt Impulse für professionelle Reflexionen. Pädagogisches Handeln findet immer in unvorhersehbaren, unsicheren und widersprüchlichen Situationen statt (Shulman 2002). Weil stets eine unbegrenzte Fülle konkreter pädagogischer Handlungen möglich ist, sind in den multiprofessionellen frühpädagogischen und schulischen Teams und Kollegien Reflexionen notwendig, um angemessenes professionelles Handeln zu erwägen. Dafür wird die Grundlage ethisch verbindlicher Prinzipien benötigt. Zugleich können Ethikodizes, wie die hier vorgelegten Reckahner Reflexionen, immer nur einen perspektivisch begrenzten und vorläufig gültigen Erkenntnisstand im Sinne einer Zwischenbilanz widerspiegeln. Sie bedürfen selbst im Laufe der Zeit immer wieder der Reflexion und der Erneuerung (Wapler 2016).

Die Reckahner Reflexionen beruhen auf einer fünfjährigen interdisziplinären und internationalen Auseinandersetzung mit dem Thema Ethik pädagogischer Beziehungen, an dem Fachleute aus Praxis, Leitung, Verwaltung, Wissenschaft, Bildungspolitik und Stiftungen beteiligt waren. Die Zusammenarbeit wurde ab 2011 in jährlichen Expertenkonferenzen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Reckahner Einrichtung Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam realisiert (abgekürzt: Rochow Akademie). Aus diesem Expertenkreis sind

zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema hervorgegangen (siehe Prengel / Schmitt 2016). Eine internationale Konferenz „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen“ fand 2013 mit sehr großer Resonanz an der Universität Potsdam statt (Prengel / Winklhofer 2014).

Reckahn – die Rochows

Der Tagungsort des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung, das Dorf Reckahn unweit der Stadt Brandenburg / Havel, ist von herausragender Bedeutung für das kulturelle Gedächtnis (Assmann 2006). An diesem Ort tragen die Reckahner Museen auf der Basis einer 250-jährigen aufgeklärten Tradition zur Stärkung von Kinderrechten in pädagogischen Beziehungen bei (Krappmann u. a. 2013). Reckahn beherbergt ein historisches Ensemble, zu dem die original erhaltene, von Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) und Christiane Louise von Rochow (1734–1808) erbaute und im Jahr 1773 eingeweihte erste philanthropische Musterschule gehört. In dieser Schule wurden alle Schülerinnen und Schüler des Dorfes im Geiste der Aufklärung unterrichtet. Der dort realisierte menschenfreundliche Unterricht wandte sich bereits vor fast 250 Jahren gegen die Prügelstrafe und gegen ständische, religiöse oder rassistische Diskriminierung. Kinder wurden vom Schulanfang an als vernunftbegabte Wesen respektiert (Schmitt 2007, S. 171ff.; Tenorth 2011).

„Es kommt auf den ersten Empfang der Kinder an. Er muss vorzüglich freundlich und liebevoll sein, damit sie Zutrauen fassen können“ – mit diesen Worten fasste ein zeitgenössischer pädagogischer Augenzeuge seine in der Musterschule gewonnenen Erkenntnisse zur pädagogischen Beziehung zusammen. Er hatte den dortigen Unterricht über ein



Gründungskonferenz
des Arbeitskreises
Menschenrechtsbildung im
Rochow-Museum Reckahn
im Jahr 2011
(Foto: Reckahner Museen)

halbes Jahr besucht und schriftlich dokumentiert (Riemann 1798). Auch in der Gründungsgeschichte des Kindergartens spielt eine kindgerechte Haltung eine zentrale Rolle (Aden-Grossmann 2011; König 2007; Baader 2002; Baader u. a. 2014; Rabe-Kleberg 2010).

Materialien zur Präsentation der Reckahner Reflexionen

Die Reckahner Reflexionen werden in Form verschiedener Materialien und Medien vorgelegt, dazu gehören:

- Ein Plakat (die 10 ethischen Leitlinien und informative Hinweise)
- Ein Flyer (die 10 ethischen Leitlinien und informative Hinweise)
- Ein Miniflyer (die 10 ethischen Leitlinien für die Hand-, Hosen- oder Westentasche)
- Eine Broschüre (der vorliegende Text mit grundlegenden Informationen)
- Netzpublikationen (Plakat, Flyer, Broschüre, Videos, Liste der Unterzeichner und vielfältige weitere Texte).

Darüber hinaus sollen weitere, auch barrierefreie, Varianten angeboten werden, dazu gehören u. a.:

- Eine Variante der Reckahner Reflexionen für die Hand der Kinder und Jugendlichen
- Eine Variante der Reckahner Reflexionen in leichter Sprache
- Übersetzungen der Reckahner Reflexionen in weitere Sprachen

In Form eines Plakats und eines Flyers werden die Leitlinien der Reckahner Reflexionen präsentiert und sehr knapp begründet. Ausführlichere Informationen zu den Leitlinien werden in der vorliegenden Broschüre angeboten: Kinderrechtliche und wissenschaftliche Gründe werden erläutert. Schritte zu ihrer Realisierung auf verschiedenen Handlungsebenen werden vorgestellt. Dazu gehören auch Anregungen für Forschung, Studium und Ausbildung. Über internationale Bezüge zu ähnlichen Initiativen wird informiert.

Seelische Missachtung in Form alltäglicher sprachlicher Gewalt in pädagogischen Einrichtungen ist bisher kaum Gegenstand von Debatten in der Öffentlichkeit geworden.

2. Kinderrechtliche Grundlagen

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen beruhen auf rechtlichen Begründungen und sie knüpfen an alltägliche Erfahrungen an.

Persönliche Erfahrungen in Bildungseinrichtungen sind davon geprägt, ob die Beziehungen zur Lehrkraft oder zur Erzieherin als förderlich oder als verletzend erlebt werden. Diese Einsicht wird seit Jahrhunderten in autobiografischen Texten erinnert und in literarischen und bildlichen Kunstwerken zum Ausdruck gebracht (Scheibe 1967; Rutschky 1983; Schiffer / Winkler 1998). Sie ist nach wie vor auch allgegenwärtiger Gegenstand familiärer und fachlicher Gespräche. Seit Langem propagieren Einzelpersonen, Bildungseinrichtungen, Träger und Verbände die Orientierung am Leitbild einer Kultur der Anerkennung (z. B. Singer 1998; Miller 2011; Hafenecker 2013; Ittel / Raufelder 2008; Herrmann 2001). In der historischen Entwicklung führten die schmerzlichen und zerstörerischen Erfahrungen von Kindern, zu denen immer auch seelische Verletzungen gehörten, schließlich zur Entstehung der Kinderrechtskonvention (Kerber-Ganse 2009), auch spiegeln sie sich in rechtlichen Erkenntnissen und Deklarationen wider (vgl. z. B. Kinderkommission 2016). Kinder sind Träger von Rechten und haben als solche Anspruch auf würdevolle und achtsame Behandlung. Juristisch stellen die internationale Kinderrechtskonvention sowie vielseitige nationale und föderale gesetzliche Vorgaben klar, dass seelische Verletzungen unzulässig sind. In der Kinderrechtskonvention heißt es (Vereinte Nationen 1989, Artikel 3 (1)):

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes¹ ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Nationale Gesetze in demokratischen Gesellschaften untersagen in unterschiedlichen Ausprägungen Gewalt gegen Kinder. So heißt es zum Beispiel in der Neufassung des Gesetzes zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung (BGB 2002, § 1631 (2)), das im Deutschen Bundestag verabschiedet wurde:

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

Die Reckahner Reflexionen wenden sich im Einklang mit diesen juristischen Vorgaben gegen alle Formen der Gewalt. Ihr besonderer Schwerpunkt ist die Stärkung von persönlicher Anerkennung und die Verminderung von seelischen Verletzungen, die sich in tagtäglichen Interaktionen vor allem durch Worte und Gesten ereignen, weil diese wohl verbreitetste Gewaltform nach wie vor wenig

1 Im englischsprachigen Original wird hier formuliert „best interest of the child“ (Zermatten 2007).



Foto: Gisela Lau

beachtet wird. Körperliche und sexualisierte Gewalt in Bildungsinstitutionen erlangten öffentliche Aufmerksamkeit, die zu zielgerichteten Gegenmaßnahmen und eindeutigen Verboten sowie zu strafrechtlicher Ahndung führte (KMK 2013; Scheibe 1967). Demgegenüber sind Formen der seelischen Missachtung in Form alltäglicher sprachlicher Gewalt (Herrmann u. a. 2007; Schubarth / Ulbricht 2012; Schubarth / Winter 2012) in pädagogischen Einrichtungen bisher kaum Gegenstand von Debatten in der Öffentlichkeit geworden.

Obwohl die Reckahner Reflexionen auf die Ebene alltäglicher pädagogischer Beziehungen fokussiert sind, können sie zugleich auch Beiträge zur Prävention vor anderen Gewaltformen (Kindler 2014) sowie zur Stärkung des Rechts auf Bildung leisten. Indem sie die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen betonen, richten sie sich auch gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt und unterstützen die darauf bezogenen Initiativen und Maßnahmen. Indem Pädagoginnen und Pädagogen sich wertschätzend den Lernenden zuwenden, nehmen sie auch ihre Gefühle, ihre Denkweisen und ihre kognitiven Unterstützungsbedürfnisse wahr, um geeignete pädagogische und didaktische Angebote zu gestalten und Entwicklungs- und Lernprozesse zu fördern. Indem Kinder und Jugendliche darauf vertrauen können, dass sie anerkennend behandelt werden, können sie sich zuversichtlich auf das Lernen konzentrieren und ihr Recht auf Bildung wahrnehmen.

Bildung über, durch und für Menschenrechte

Die Reckahner Reflexionen sind ein Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Drei zusammenhängende Zugänge werden zu ihrer Realisierung für notwendig erachtet: Bildung über Menschenrechte betrifft vor allem die Wissensvermittlung. Bildung durch die Menschenrechte betrifft die menschenrechtliche Gestaltung des pädagogischen Alltags und der Lernumgebung. Bildung für die Menschenrechte regt die Lernenden dazu an, selbst im Sinne der Menschenrechte aktiv zu sein (Vereinte Nationen 2011; Niendorf / Reitz 2016; Rudolf 2014; Reitz / Rudolf 2014, S. 18; Mahler / Mihr 2004; Kirchschräger / Kirchschräger 2013; Carle / Kaiser 1998).

Menschenrechtliche Verbesserungen auf der Beziehungsebene sind als Bildung durch die Menschenrechte einzuordnen, denn die Lehrer-Schüler-Beziehung beziehungsweise die Erzieher-Kind-Beziehung oder die

Erzieher-Jugendlichen-Beziehung bildet einen zentralen Aspekt der Lernumgebungen. Die Reckahner Reflexionen machen es sich zur Aufgabe, auf die große Bedeutung des Beziehungsaspekts für die Menschenrechtsbildung, für die Demokratie als Lebensform und für das Recht auf Bildung hinzuweisen. Denn Menschenrechtsbildung, Demokratieverziehung und die Einlösung des Rechts auf Bildung können nicht gelingen, wenn die Lernenden die Erfahrung machen, dass sie entwürdigend behandelt werden (Edelstein / Frank 2009; Edelstein / Krappman / Student 2014; Kittel 2008).

„Menschenrechtserziehung kann sich nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Sie muss die emotionale und handelnde Komponente einbeziehen. Schülerinnen und Schüler müssen die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben.“ (KMK 1980/2000, S. 6)

Die Einsicht, dass über menschenrechtliche Prinzipien nicht nur informiert werden soll, sondern dass sie in alltäglichen Interaktionen gelebt werden müssen, wird von der Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer vermittelt. In ihrer Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule weist die KMK schon seit 1980 darauf hin, dass die Lernenden im Schulleben sowohl erfahren sollen, dass sie selbst geachtet werden, als auch, dass sie sich darin üben sollen, andere zu achten.

Für alle Felder, in denen es um die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und um ihre Bildung geht, wurden inzwischen Konzeptionen einer kinderrechtlich fundierten Pädagogik mit Schutz-, Förder- und Beteiligungsaufgaben ausgearbeitet (institutionenübergreifend vgl. Maywald 2012; für den Kindergarten vgl. zum Beispiel Maywald 2016; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2016; Günnewig / Reitz 2016; für die Schule vgl. z. B. Krappmann 2015; Krappmann / Petry 2016; Niendorf / Reitz 2016; für Soziale Arbeit und Sozialpädagogik vgl. z. B. Staub-Bernasconi 2008, 2016; Braun u. a. 2005; Bimschas / Schröder 2003; Friebertshäuser 2007).

Einige rechtliche Vorgaben dienen auch dazu, die Einhaltung von Menschenrechten zu gewährleisten. Seit 2012 bestimmt in Deutschland das Bundeskinderschutzgesetz (§ 45 SGB VIII), dass Beschwerdeverfahren und institutionelle Beteiligungsformen Voraussetzung für die Erteilung einer Betriebserlaubnis von Jugendhilfeeinrichtungen,

zu denen auch Kindertageseinrichtungen gehören, sind (§ 45 SGB VIII; Winklhofer 2014; Urban-Stahl / Jann 2013; Jann 2014). Auch Schülerinnen und Schüler beziehungsweise ihre Eltern haben grundsätzlich das Recht sich zu beschweren. Dazu werden zwar teilweise Ratgeber angeboten (vgl. z. B. LIS Bremen 2009), Partizipationsstrukturen in der Schulverfassung verankert (Beutel u. a. 2010) oder systematisch Rückmeldungen der Schülerschaft erhoben (vgl. z. B. Gödde / Sprenger 2014), aber es mangelt für das Schulwesen an flächendeckend bekannten und leicht zugänglichen Beschwerde- und Ombudsstellen.

Menschenrechte gelten für alle Altersgruppen. Darum sind Menschen- und Kinderrechte gemeinsam zu denken: Ein Mehr an Kinderrechten bedeutet nicht ein Weniger an Rechten für Erwachsene (Hinderer 2015). Auch Beschwerden von Kindern und Jugendlichen beziehungsweise ihren Eltern richten sich im Grunde nicht gegen Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte, sondern sind wichtige Instrumente zur guten Schul- und Einrichtungsentwicklung. Kinderrechte sind als Teil der Menschenrechte zu verstehen, und zusammen mit den Kinderrechten sind auch die Menschenrechte von Erwachsenen zu achten und zu fördern. Darum sind Menschen- und Kinderrechte nicht als zusätzliches Thema oder gar als Belastung der Erwachsenen anzusehen, sondern als Orientierungsrahmen, der in alltäglichen Fragen unterstützend wirken kann (Günnewig / Reitz 2016; National Coalition 2008).

Wenn Kinder eine gute Beziehung zu ihrer Lehrperson haben, verhalten sie sich deutlich empathischer und altruistischer sowie weniger aggressiv.



3. Wissenschaftliche Grundlagen

Die rechtlichen Aussagen stehen im Einklang mit wissenschaftlichen Befunden. Beide, die in den Reckahner Reflexionen formulierten ethisch gebotenen und die unzulässigen pädagogischen Handlungsweisen, sind aus Ergebnissen empirischer Studien hervorgegangen. Zahlreiche Forschungen belegen, dass Kinder und Jugendliche unterstützende pädagogische Beziehungen brauchen und dass Verletzungen für Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation schädlich sind (Sitzer 2014; Sutterlüthy 2003; Geddes 2009; Bausum u. a. 2013; Hyman / Perone 1998; Hattie 2013). Theorien pädagogischer Relationalität (Künkler 2011; Prengel 2013a; Pfahl 2014) sowie eine Pädagogikethik (Krämer / Bagattini 2015) werden entwickelt, rechtstheoretische Grundlagen werden entfaltet (Wapler 2015, 2016). Beobachtungs- und Befragungsstudien belegen, dass anerkennendes pädagogisches Handeln in Schulen und Kindertagesstätten zwar vorherrscht, aber dass zugleich Verletzungen durch Pädagoginnen und Pädagogen, teilweise auch in heftiger Form, an der Tagesordnung sind.

Wie wirken sich anerkennendes und verletzendes pädagogisches Handeln aus?

Dokumente, die verdeutlichen, dass die verbreiteten körperlichen, aber auch die seelischen Verletzungen der Kinder schädlich sind, finden sich historisch in unterschiedlichsten Epochen und Orten, zum Beispiel in Mittelalter und früher Neuzeit sowie ausgeprägt in der auch noch im 19. Jahrhundert einflussreichen Pädagogik der Aufklärung. In der Reformpädagogik des Fin de Siècle und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wurden Vorläufer der schließlich 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedeten Kinderrechtskonvention entwickelt (Kerber-Ganse 2009).

Zahlreiche Forschungen, unter anderem aus Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Medizin, Philosophie und Bildungsgeschichte, setzen sich mit der Qualität pädagogischer Beziehungen auseinander (vgl. zusammenfassend Prengel 2013a, S. 25–57; Tillack u. a. 2014; Müller-Using 2010; Kuhl u. a. 2011; Wertenbruch / Röttger-Rössler 2011; Nesbit / Philpott 2002; Kalicki 2014). Im Laufe des 20. Jahrhunderts kommen die Wissenschaften weltweit immer wieder neu und variantenreich zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche in frühpädagogischen, schulischen und sozialpädagogischen Kontexten die freundliche Zuwendung ihrer Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte brauchen, um sich körperlich, emotional, sozial und kognitiv gut entwickeln zu können. Die Bindungsforschung, die Vertrauensforschung, die Gesundheitsforschung, die Wohlbefindensforschung, die Unterrichtsstilforschung, die Kindheitsforschung, die Sozialisationsforschung, die zahlreichen Ansätze der Bedürfnisforschung und der Pädiatrie (Ziegenhain / Fegert 2014) sowie die geisteswissenschaftlichen Studien zum pädagogischen Verhältnis und zum pädagogischen

Takt (Blochmann 1950) sind hier zu nennen. Auch die aktuelle Schulleistungsforschung sowie die Schulstrukturforschung betonen im 21. Jahrhundert den hohen Wert unterstützenden Lehrerhandelns (Reusser / Pauli 2014; Helsper / Wiezorek 2006; Helsper / Hummrich 2009).

International

Ferner sind aus dem internationalen Spektrum Forschungsrichtungen hervorzuheben. Almon Shumba (2002) befragte afrikanische Lehrer und Lehrerinnen danach, warum sie Kinder für Fehler nicht anbrüllen und ausschimpfen. Die Antworten verweisen darauf, dass pädagogische Fachleute weltweit übereinstimmende Gründe dafür haben, warum sie es für richtig halten, die Lernenden anerkennend zu behandeln. Robert C. Pianta (2014) untersuchte in zahlreichen amerikanischen Studien pädagogische Beziehungen. Er fand heraus, unter welchen Bedingungen „children at risk“ erwartungswidrig einen erfolgreichen Bildungsweg absolvieren können. Sein Befund ist, dass vor allem eine kontinuierlich haltgebende, anerkennende und unterstützende Erzieher-Kind-Beziehung und Lehrer-Schüler-Beziehung den Kindern in risikanten Lebenslagen helfen kann, sich gut zu entwickeln.

Eine aktuelle schweizerische Langzeitstudie mit 1400 Kindern belegt, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung das soziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern stark beeinflusst: Wenn Kinder eine gute Beziehung zu ihrer Lehrperson haben, verhalten sie sich deutlich empathischer und altruistischer sowie weniger aggressiv (Obsuth u. a. 2016).

Diese Erkenntnisse werden in vielseitigen Erfahrungen und Untersuchungen zur pädagogischen Praxis bestätigt. Kinder und Jugendliche, deren Leistungen als schwach gelten, brauchen die Erfahrung, dass auch ihre Beiträge geachtet werden (Bohnsack 2013; Kristeva / Gardou 2012). Reinhard Stähling (2006) und Ulrike Becker (dies. / Prengel 2016) beschreiben ebenfalls die herausragende Bedeutung der verlässlichen persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung für eine heilsame Entwicklung, vor allem von traumatisierten Kindern und Jugendlichen (Bausum u. a. 2013). Ergebnis ihrer Studien und Erfahrungen ist, dass es von Vorteil ist, wenn diese intersubjektive Beziehung in eine von allen Angehörigen der Schulgemeinde vertretene Schulordnung mit gemeinsamen Regeln und partizipativen Ritualen eingebettet ist. Dazu gehören auch systematische und konsistente pädagogische Reaktionen auf Fehlverhalten, die am erfolgreichsten sind, wenn sie nicht ausgrenzen, sondern den subjektiven Sinn des problematischen Handelns entschlüsseln, dazu anleiten, einen



Schaden wiedergutzumachen, kreativ Wege zur Zugehörigkeit eröffnen und angemessenes soziales Verhalten unterstützen. In diesen erfolgreichen Ansätzen wird eine problematische Handlung nicht toleriert, aber die Person wird weiterhin wertgeschätzt, ihre bereits vorhandenen guten Ansätze werden erkannt und anerkannt und alle Beteiligten, also die Erwachsenen in multiprofessionellen Teams und die Peers, bemühen sich gemeinsam um Besserung der Situation.

Mit den hier beschriebenen Forschungsergebnissen ist keineswegs eine Laissez-faire-Pädagogik zu begründen. Vielmehr stimmen die Autorinnen und Autoren darin überein, dass auf Verhalten, mit dem Kinder oder Jugendliche sich selbst oder anderen schaden, deutlich zu reagieren ist. Wenn Kinder und Jugendliche sich problematisch verhalten, ist professionelles, und das heißt konstruktives, erzieherisches Handeln erfolgreich. Beschrieben werden Änderungen in der Lernumgebung, die helfen, angemessenes Verhalten zu stärken (Becker 2013, 2014a, b; Stähling 2006; Kokemoor 2014).

Anerkennung von Anfang an

Die Ethik pädagogischer Beziehungen ist in der Krippenpädagogik auf besondere Weise gefordert. Feinfühligere pädagogische Beziehungen sind für alle Altersstufen relevant, aber in der Arbeit mit unter dreijährigen Kindern sind sie von allerhöchster Bedeutung – diese Erkenntnis wird vor allem in der Bindungsforschung und der psychoanalytischen Forschung immer wieder betont (vgl. Hédervári-Heller 2011, S. 151 ff.; Ludwig-Körner / Krauskopf 2016; Gonzales-Mena / Widmeyer Eyer 2014; Petrie / Owen 2006). Eine gedeihliche Entwicklung von Kleinstkindern in der Krippe ist gefährdet, wenn es an einer dauerhaft liebevollen und verlässlichen persönlichen Bindung zu ihrer Bezugserzieherin mangelt. Die persönliche Bindung ist in einer sensibel und langsam gestalteten Eingewöhnungsphase anzubahnen. Unerlässlich ist eine ausreichende Personalausstattung der Kindertagesstätten und eine ausreichende Ausbildung der Krippenerzieherinnen. Wenn Kleinstkindern in Krippen eine genügend gute Qualität und Kontinuität der Erzieherin-Kind-Beziehung vorenthalten wird, so ist zu analysieren, ob solche Situationen nicht als eine besonders zu beachtende, altersspezifische Form einer Menschenrechtsverletzung anzusehen sind.

Wie sehr eine anerkennend-partizipative Haltung auch die kognitiven Lernprozesse der Kleinen unterstützt, wird in frühpädagogischen Beobachtungsstudien herausgearbeitet (König 2009, 2010; Wadepohl / Mackowiak 2016). Sie zeigen, dass in dialogisch-entwickelnden, reziproken

Interaktionsprozessen, die den Kindern die Freiheit lassen, ihre Gedanken, Erkenntnisse und Wissenswünsche zum Ausdruck zu bringen, sowohl konstruktive als auch instruktive Momente des Bildungsprozesses ihren Platz haben.

Wie verbreitet sind Anerkennung und Verletzung?

Aus der Fülle einschlägiger Untersuchungen sind Forschungsergebnisse, die begründete Arbeitshypothesen über Formen und Verbreitung anerkennender und verletzender Handlungsmuster zulassen, für die Reckahner Reflexionen bedeutsam. Einige davon werden im Folgenden vorgestellt.

Volker Krumm fand mit Befragungen von Studierenden heraus, an welche Formen des Fehlverhaltens von Lehrkräften sie sich erinnerten. Nur 23 Prozent der ehemaligen Schülerinnen und Schüler gaben an, von Lehrkräften keine Kränkung erfahren zu haben, alle erinnerten sich jedoch an Kränkungen von Mitschülern, die sie miterlebt hatten. Problematische Handlungsmuster, die genannt wurden, sind u. a. negative Zuschreibungen, Behauptungen, Vorurteile, Bloßstellen, Ungerechtigkeit, unfaires Verhalten, Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter benutzen, Lächerlichmachen, Beschämen, Ignorieren, Vernachlässigung, Missachtung, Verletzung von Rechten, Unterstellung von Fehlhandlungen, Drohung, Einschüchterung, Informationsweitergabe, Isolierung, unangemessene Arbeitsaufträge und schließlich auch Körperverletzungen (Krumm 2003; Krumm / Eckstein 2002).

Projektnetz INTAKT

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen die Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT (Soziale INTerAKTionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). Dabei handelt es sich um einen Verbund, in dem Lehr- und andere Forschungsprojekte kooperieren, um Wissen über Formen pädagogischer Interaktionen und Beziehungen und deren Verbreitung zu gewinnen². Auch streben sie an, die Theorie pädagogischer Beziehungen weiterzuentwickeln und das kulturelle Gedächtnis um Erkenntnisse aus der Geschichte pädagogischer Beziehungen zu bereichern.

In 15-jähriger Kooperation entstand eine gegenwärtig mehr als 12.000 Feldvignetten umfassende Datenbank, die aus Interaktionsszenen besteht, die in Schulen, Kindertagesstätten und sozialpädagogischen Einrichtungen protokolliert wurden (Prenzel 2013a; Prenzel u. a. 2016; Tellisch 2015; Wohne / Hedderich 2015).

Kodierte Interaktionsformen der Anerkennung sind Lob, freundlicher Kommentar, sinnvolle Hilfe, konstruktive Anweisung, konstruktive Hilfe, freundliche Handlung, Selbständigkeit / Kreativität fördern, anerkennende

² Die (Namen und Erhebungsorte anonymisierenden) INTAKT-Protokolle mit Feldvignetten können wegen ihrer hohen Anzahl in verschiedenen Auswertungsperspektiven statistisch analysiert werden. Im von Friederike Heinzel gegründeten Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel wird der Gesamtdatensatz aufbewahrt und auf Antrag für weitere Sekundäranalysen und Projekte im Bereich der Lehrerbildung zur Verfügung gestellt (Heinzel / Krasemann 2015).

Rituale, freundlicher Körperkontakt, Trost, Kooperation fördern, Fairness, Missachtung durch Mitschüler unterbinden, notwendige Grenzen setzen, positive Zuschreibung zum Kind, sinnvoll Konsequenzen aufzeigen, konstruktive Strafe, respektvolle Distanz.

Kodierte Interaktionsformen der Verletzung sind: destruktive Ermahnung, destruktiver Kommentar, ignorieren / nicht beachten, destruktive Anweisung, Spott / Ironie / Sarkasmus, Drohung, Ausgrenzung, anbrüllen, destruktive Hilfe, destruktive Strafe, negative Zuschreibung zum Kind, Selbständigkeit / Kreativität verhindern, Hilfe verweigern, notwendige Grenzen nicht setzen, Missachtung durch Mitschüler tolerieren und Kooperation verhindern (Zschipke 2015; Zapf / Klauer 2014). In der gesamten Datenbank wurde die geringe Anzahl von insgesamt 59 Interaktionen als „aggressiver Körperkontakt“ kategorisiert (vor allem am Arm ziehen, schubsen oder schütteln). Die Beobachtenden konnten in den gruppen- beziehungsweise klassenöffentlichen Beobachtungssituationen keine Interaktionen, die als sexualisierter Übergriff kodiert wurden, wahrnehmen. Verbale und mimisch-gestische Übergriffe ohne direkten Körperkontakt in graduell ganz unterschiedlich verletzender Ausprägung müssen aufgrund der Beobachtungen als die insgesamt am häufigsten vorkommende Form der Kindeswohlgefährdung angesehen werden. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass auch die Vernachlässigung sowie das Miterleben von Gewalt gegen andere Menschen als traumatisierende Gewaltformen einzuordnen sind.

Die Ergebnisse lassen sich in folgender holzschnittartiger Faustregel zusammenfassen: Durchschnittlich kategorisierten die Beobachtenden drei Viertel der Lehrer-Schüler beziehungsweise Erzieher-Kind-Interaktionen als anerkennend und neutral, während sie ca. 20 Prozent als leicht verletzend beziehungsweise ambivalent und mehr als 5 Prozent als stark verletzend einordneten. Seelische Verletzungen bilden in pädagogischen Institutionen die am häufigsten vorkommende Form der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Für das Verständnis der genannten Befunde ist zu berücksichtigen, dass die erhobenen Handlungsweisen unter der Bedingung der Gegenwart von Zeugen vorkamen und dass die Durchschnittswerte nichts über das Handeln Einzelner aussagen, denn es finden sich Pädagoginnen und Pädagogen mit sehr verschiedenen individuellen Anerkennungsbilanzen Tür an Tür. An Orten mit explizit reformpädagogischem oder inklusivem Profil, in deren Schulkultur oder einrichtungsspezifischem Bild vom Kind Anerkennung betont wird, fallen die Durchschnittswerte deutlich besser aus, aber auch hier werden regelmäßig einzelne Lehrpersonen beziehungsweise pädagogische Fachkräfte gefunden, die stark dazu neigen, die ihnen Anvertrauten zu verletzen. Auch fanden sich einzelne Krippen, Kitas und Schulen aller Schulformen, deren Teams und Kollegien sich kollektiv auf eine aversive Haltung Kindern gegenüber geeinigt zu haben schienen. Protokolliert wurde zum Beispiel, wie sie Krippenkinder

stundenlang, auch bei Kummer, sich selbst überließe und das als Erziehung zur Selbständigkeit legitimierten, oder auch, wie sie sich gegenseitig in der Haltung einer diskriminierenden Entwertung ihrer Schülerschaft bestärkten und kinderfreundlicheren Kolleginnen in ihren Reihen oder anders denkenden Praktikantinnen das Leben schwer machten.

Die Forschungsbefunde resümierend lässt sich festhalten:

In unserem Bildungssystem sind ethisch vorbildliches, die Würde der Kinder und Jugendlichen in ausreichendem Maße (Krämer / Bagattini 2015) achtendes und ethisch unzulässiges, Kinder und Jugendliche seelisch verletzendes pädagogisches Handeln empirisch vorzufinden. Seelische Verletzungen sind die verbreitetste Form der Gewalt, die Kinder erleiden und deren Zeugen sie werden.

Die Aussagen der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen beruhen auf den umfassenden Einblicken der INTAKT-Studien und weiterer Untersuchungen, die nachweisen, dass die alltägliche Gestaltung pädagogischer Beziehungen von zahlreichen Verletzungen ebenso bestimmt ist wie von professionellen Formen humaner Anerkennung auch in schwierigen Situationen.³

4. Handlungsmöglichkeiten

Eine Verbesserung pädagogischer Beziehungen kann gelingen, wenn auf vielen Handlungsebenen des Bildungswesens unterstützende Schritte realisiert werden. Akteure dieser Arbeit sind vor allem Pädagoginnen und Pädagogen in ihren multiprofessionellen Teams und Kollegien, Kinder, Jugendliche und ihre Eltern, Schul- und Einrichtungsleitungen sowie Personen aus Wissenschaft, Ausbildung, Beratung, Verwaltung, Stiftungswesen und Politik. Auf allen Handlungsebenen sind zwei Perspektiven bedeutsam:

- die Stärkung von vorhandenen gelingenden Ansätzen und von Prävention auf der einen und
- die Entwicklung von wirksameren Möglichkeiten der Intervention bei Fehlverhalten auf der anderen Seite.

Auch alle folgenden Vorschläge beruhen auf Studien, alltäglichen Erfahrungen und im Alltag entwickelten und erprobten Handlungsweisen.

³ Es gibt struktur- und machtheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die sich, wenn sie pädagogische Interaktionen deuten, vor allem für die ihnen prinzipiell und unvermeidlich innewohnenden Machtverhältnisse interessieren. In dieser strukturtheoretischen Perspektive wird in der Regel nicht die Unterscheidung zwischen genügend gutem und unzulässigem professionellen Handeln betont, sodass hier nach Tillmann (2014) die Ethik pädagogischen Handelns und seine normative Verwobenheit (Beer / Bittlingmayer 2008) aus dem Blick geraten. Demgegenüber nehmen die Reckahner Reflexionen und die ihnen zugrunde liegenden Studien eine andere Perspektive ein, denn es geht ihnen um Analysen im Interesse eines bestmöglichen Abbaus schädlichen Handelns und einer bestmöglichen Stärkung förderlichen Handelns.



Handlungsmöglichkeiten von Teams und Kollegien

Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen sind einflussreiche Gestalter pädagogischer Beziehungen mit vielseitigen Handlungsmöglichkeiten. Dazu gehören die folgenden Vorschläge:

Eine menschenrechtlich fundierte, demokratische Schulordnung beziehungsweise Einrichtungsordnung mit einem Leitbild wechselseitiger Achtung wird in Kooperation mit allen Angehörigen der Institution sowie mit den Eltern erstellt. Eine solche Ordnung braucht einerseits Rituale und Regeln des wertschätzenden, anerkennenden und das heißt auch höflichen Umgangs miteinander, die reziprok für die Angehörigen aller Generationen gleichermaßen gelten. Andererseits formuliert sie auch die unterschiedlichen Regeln, die nur für die verantwortlichen Erwachsenen und jeweils altersangemessen nur für die Kinder und Jugendlichen gelten. Sie ist zentraler Bestandteil eines demokratischen Schul-, Kita- oder Einrichtungslebens und beschreibt Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten zwischen den Heranwachsenden ebenso wie zwischen ihnen und ihren Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften. Wenn Angehörige aller pädagogischen Berufe für die demokratische Schul- oder Einrichtungsordnung eintreten und in ihrem Sinne vorbildlich handeln, tragen sie dazu bei, menschenrechtliche Werte zu vermitteln (Wagner 2007).

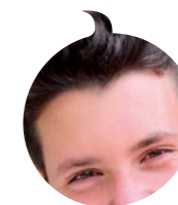


Für die Pflege und Reflexion wertschätzender Beziehungen im pädagogischen Alltag brauchen Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte kontinuierliche Teamarbeit. Dafür müssen Zeitfenster im Arbeits- und Zeitplan jeder Bildungsinstitution festgelegt sein. Häufig wissen die Teamangehörigen voneinander, wer dazu neigt, Lernende eher wertschätzend oder eher verletzend zu behandeln. Aber oft ist es mit Scham verbunden und wird vermieden, kritische Rückmeldungen zu geben, um Kollegen oder Kolleginnen nicht zu nahe zu treten. Darum ist es für zahlreiche Teams eine große Herausforderung, ihre Zurückhaltung zu überwinden und Fehlverhalten im Team und Kollegium zu thematisieren. Dabei ist es hilfreich, wenn bereits Gelingendes und zukünftig Förderliches besprochen wird. Auch kollegiale Intervention und Supervision mit externer Gruppenleitung sind wirksame Hilfsmittel. Alle Angehörigen der Schule oder Einrichtung tragen Verantwortung dafür, dass bei gravierendem professionellem Fehlverhalten wirksam interveniert wird.

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte erfahren problematisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen als besondere Herausforderung. Ein Bündel an Maßnahmen ist geeignet, Abhilfe zu schaffen und sei hier noch einmal zusammenfassend dargestellt. Grundlegend sind besonders für Kinder und Jugendliche in riskanten und traumatisierenden Lebenslagen die Pflege einer unverbrüchlichen Zugehörigkeit zur Gemeinschaft der Gruppe oder Klasse, eine verlässliche Beziehung zu einer Lehrperson oder pädagogischen Fachkraft sowie die Entwicklung einer professionellen Einstellung, die von Anerkennung, Zuwendung und Ressourcenorientierung geprägt ist. Eine solche Einstellung hilft, auch in schwierigen Situationen Fehlverhalten zu unterbinden und dabei die haltgebende verlässliche Lehrer-Schüler-Beziehung oder Erzieher-Kind-Beziehung aufrechtzuerhalten. Sie hilft auch, den subjektiven Sinn von zunächst irritierendem und störendem Verhalten zu erkennen, bereits vorhandene positive Ansätze zu beachten und dazu anzuleiten, dass ein durch Fehlverhalten verursachter Schaden wiedergutmacht wird.

Wirksame Hilfe erhalten Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte in krisenhaften Situationen durch unterstützende Strukturen. Dazu gehören:

- eine demokratische Schul- oder Einrichtungsordnung,
 - ein verlässlicher ritualisierter Tagesablauf,
 - im Zeitplan fest verankerte Teamgespräche oder Supervision,
 - das Hinzuziehen von Beratung bei Bedarf,
 - in Ausnahmefällen die Arbeit in temporären Lerngruppen sowie die Zusammenarbeit mit Eltern, Jugendhilfe und weiteren Hilfestellen
 - sowie eine ausreichende Ausstattung mit personellen Ressourcen
- (vgl. z. B. Becker / Prengel 2016; Katzenbach 2015).



Positives Feedback ist unerlässlich

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte haben die Aufgabe, Entwicklung und Lernen anzuleiten und zu begleiten. Damit kann die Gefahr einhergehen, dass Kinder und Jugendliche, die langsamer oder anders lernen als erwartet, als „auffällige Kinder“ oder „schlechte Schüler“ entwertet werden und auch die Peers bewerten sich untereinander, sodass es zu Entmutigung kommen kann (Sell 2016; Richert 2005; Heinzel 2016). Gute pädagogische Beziehungen stärken Anerkennung, indem auf entwertende Kommentare und Rangordnungen verzichtet wird und indem Beiträge aller Heranwachsenden zur Gemeinschaft ermöglicht und in ihrem Wert erkannt und gewürdigt werden. Julia Kristeva und Charles Gardou (2012, S. 47) erläutern, dass es darum geht, „(...) jedem zu gewähren, seine ureigenste Biographie dem Gemeinwohl beizusteuern und sich gegenseitig durch das soziale Band eine Teilhabe am Universalen zu verschaffen.“ Im pädagogischen Alltag folgt daraus bei Rückmeldungen zum Lernen, dass grundsätzlich das zu einem Zeitpunkt bereits Erreichte in Worte gefasst wird. Wenn Kinder und Jugendliche erkennen, was sie schon wissen und können, ist es möglich, die nächsten Lernschritte einschließlich passender Arbeitsmittel mit ihnen anzubahnen. Alle Kinder und Jugendlichen mit den verschiedensten Fähigkeiten und Beeinträchtigungen können so eher die Erfahrung machen, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte, aber auch ihre Peergruppen zu ihnen halten, ihren individuellen Weg befürworten und ihren persönlichen Erfolg wollen. Eine solche anerkennende Beziehungsqualität ignoriert nicht die in der schulischen Unterrichtspraxis realisierte Differenzherstellung und vermag Leistungshierarchien nicht völlig außer Kraft zu setzen. Sie ist aber, wie die oben genannten Beobachtungsstudien zeigen, geeignet, deren destruktive Auswirkungen einzudämmen.

Die Reflexion der alltäglichen Handlungsmöglichkeiten ist für pädagogisches Professionsverständnis unerlässlich, weil pädagogisches Handeln in komplexen, dynamischen und widersprüchlichen Situationen angesiedelt ist. Einfache Regelungen in Form von schlichten Vorschriften können den Ansprüchen nicht genügen. So ist zum Beispiel immer wieder neu zu unterscheiden, ob eine Grenzsetzung für einen Schüler eher hilfreich oder eher einschränkend ist oder ob eine Rangelei unter Kindern als beglückendes Tobespiel (Oswald 2008) zu begrüßen oder als unfaire Verletzung zu unterbinden ist.

Zu klären ist, wie eigene auf Kindheit und Jugend bezogene Menschenbilder dazu beitragen, wertschätzendes pädagogisches Handeln zu stärken oder zu behindern (Heinzel 2004, 2010). Darum werden erwägende Reflexionen der Teammitglieder benötigt, die ihre Orientierung aus einer Selbstverpflichtung auf menschenrechtliche Grundlagen gewinnen und in allen Phasen ihrer Berufstätigkeit moralische Aspekte ihres Professionsverständnisses ernst nehmen (Jubilee Center 2016).

Handlungsmöglichkeiten auf der Leitungsebene

Personen in Leitungspositionen tragen Verantwortung für Prävention und Intervention im Hinblick auf professionelles Handeln in ihrer Institution (Risse 2016). Es ist ihre Aufgabe, die Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräfte zu koordinieren und zu unterstützen. Einige ihrer Handlungsmöglichkeiten sind:

- Sie entwickeln mit ihren Teams ein Schul- und Einrichtungsprofil, zu dem es gehört, dass anerkennendes Handeln aller Beteiligten hervorgehoben und verletzendes Handeln nicht toleriert, sondern thematisiert wird.
- Sie entwickeln mit ihren Kollegien vielseitige situativ passende Schritte zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen, zum Beispiel schul- oder einrichtungsinterne Fortbildungen oder Kinder- beziehungsweise Schülerbefragungen (vgl. z. B. Gödde/Sprenger 2014).
- Sie pflegen das an den Kinder- und Menschenrechten orientierte anerkennungsförderliche Profil, stärken erkennende pädagogische Beziehungen und werden dabei von der Einrichtungs- oder Schulaufsicht unterstützt.
- Sie unterstützen Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte, wenn sie schwierige Situationen mit Heranwachsenden oder Eltern bewältigen müssen.
- Sie kooperieren mit kommunalen Stellen, Ämtern und Trägern, um Kinder- und Menschenrechte vor Ort zu stärken.
- Sie ziehen die Schulaufsicht oder Einrichtungsaufsicht heran, wenn es ihnen in Einzelfällen nicht gelingt, die Verminderung verletzenden pädagogischen Handelns zu erreichen.

Handlungsmöglichkeiten von Kindern, Jugendlichen und Eltern

Kinder und Jugendliche brauchen Möglichkeiten, sich bei problematischem Umgang mit ihnen zu wehren, ohne Nachteile zu erleiden. Eltern müssen sie dabei unterstützen können. Möglichkeiten dazu sind:

Die demokratische Verfassung sieht Rückmeldemöglichkeiten und Konfliktlösungsverfahren auf Gruppen- oder Klassen- sowie Schul- und Einrichtungsebene vor.

Interne und externe Ansprechstellen werden geschaffen, an die sich alle Beteiligten wenden können, wenn Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sich problematisch verhalten. Das betrifft auch Fälle, in denen gravierende Verletzungen innerhalb von Peergruppen nicht unterbunden werden.

Handlungsmöglichkeiten auf der Aufsichtsebene

Gegenwärtig erscheint es notwendig, dass Personen, die auf der Aufsichtsebene tätig sind, sich anhand verschiedener Maßnahmen verstärkt der Thematik der pädagogischen Beziehungen zuwenden.

Präventiv wirkende Fort- und Weiterbildungsprogramme zum Thema Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen werden initiiert.

Wirksame Interventionsmaßnahmen, die die bereits gegebenen juristischen Möglichkeiten ausschöpfen, werden bei gravierendem pädagogischem Fehlverhalten eingesetzt. Dazu gehören Dienstanweisungen, die verletzendes Handeln Kindern und Jugendlichen gegenüber untersagen, und Dienstaufsichtsbeschwerden bei Zuwiderhandlungen.

In Evaluationsinstrumenten werden Kinderrechte, Menschenrechte und anerkennende Interaktionen berücksichtigt.

Politische und juristische Strategien

Akteure auf der bildungspolitischen Handlungsebene widmen sich der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Bildungspolitik auf föderaler und kommunaler Ebene trägt Sorge für eine ausreichende Ausstattung der Schulen und Einrichtungen mit personellen Ressourcen sowie für die Einrichtung von Beratungsstellen und Beschwerdestellen, um gute pädagogische Beziehungen zu fördern. Bildungspolitik auf nationaler und föderaler Ebene erneuert die gesetzlichen Vorgaben, sodass wirksame Interventionen und in den Einzelfällen eines dauerhaften, ohne Aussicht auf Verbesserung gegebenen Fehlverhaltens der Übergang in einen anderen Beruf erreicht werden.

Im Bildungswesen aktive Verbände und Stiftungen (z. B. Breuninger/Schley 2014) widmen sich in ihren Programmen der Thematik der Ethik pädagogischer Beziehungen.

Menschenrechtsbildung und demokratische Erziehung werden als Bildungsziel in Schulgesetzen und Bildungsplänen sowie in Aus- und Weiterbildungsrichtlinien verankert.

Forschung, Lehre, Aus- und Fortbildung

Trotz der genannten wissenschaftlichen Grundlagen der Reckahner Reflexionen (siehe Punkt 3) fehlt es an aktuellen Untersuchungen, Lehrveranstaltungen und Fortbildungsprogrammen, die die Beziehungsebene explizit berücksichtigen.

Umfassende Forschungsprogramme müssen aufgelegt werden, die sich vor allem der Untersuchung der Ursachen für die äußerst unterschiedlichen Anerkennungsqualitäten pädagogischen Handelns und seiner Verbesserung widmen.

Während zum Beispiel Fachgebiete wie die Wirtschaftsethik und die Medizinethik mit ihrer selbstkritischen Kunstfehlerlehre längst entwickelt wurden, fehlt es an



einer Pädagogikethik und an einer pädagogischen Kunstfehlerlehre. Es ist wichtig, diesen Mangel wissenschaftlich fundiert zu beheben.

Juristische Untersuchungen, die die Unterscheidung zwischen juristisch relevantem und ethisch fragwürdigem Fehlverhalten analysieren, sind notwendig, um rechtliche Klarheit zu schaffen.

Angesichts der schulüblichen leistungsbezogenen Hierarchisierungen, die mit einer Entwertung der „schlechten“ Schüler und ihrer Anstrengungen einhergehen, ist es notwendig zu untersuchen, wie die Beiträge jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen im schulischen Kontext gewürdigt werden können, um allen Lernenden Quellen von Anerkennung zu erschließen.

5. Aktuelle Maßnahmen im internationalen Kontext

Weltweit werden Normen professionellen pädagogischen Handelns anhand von Kodizes im Sinne freiwilliger Selbstverpflichtungen verhandelt und vereinbart (Prange 2010). Auch sind sie ein Themenbereich in der Arbeit der UNESCO (van Nuland 2009; Abs 2014). Unterschieden werden können breit angelegte generalisierende Erklärungen, zum Beispiel die Kinderrechtskonvention als völkerrechtlich verbindliche Vereinbarung zwischen Staaten, und auf nationale soziale Felder ausgerichtete Stellungnahmen, zum Beispiel die Empfehlungen des Deutschen Instituts für Menschenrechte zur Umsetzung des Rechts auf Bildung im Deutschen Schulsystem (Niendorf/Reitz 2016). International sind auf bestimmte pädagogische Berufsgruppen bezogene „Codes of Conduct“ in zahlreichen Ländern zu finden, zum Beispiel der „Code of Ethics“ der US-amerikanischen National Education Association (1975, 2016) oder „Code of Ethics“/„Code de déontologie“ der kanadischen British Columbia Teachers' Federation (o. J.).

In Deutschland veröffentlicht der Grundschulverband (2013) seine regelmäßig aktualisierten „Standpunkte“. Das von einer Initiativgruppe um Lothar Krappmann (2016) und Christian Petry vorgelegte Manifest „Kinderrechte, Demokratie und Schule“ betont neben einer Fülle anderer Aspekte eines demokratischen Schullebens wiederholt die anerkennende und partizipative Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Die Arbeitshilfe des Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes (2016) informiert praxisnah und differenziert über Formen der Gewalt gegen Kinder und ihre Verhinderung in Kindertagesstätten.



Während in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften die Beziehungsebene, zum Beispiel anhand der Bindungsforschung, weitgehend beachtet wird, fehlt es, von Ausnahmen abgesehen, in der Lehrerbildung an Universitäten und pädagogischen Hochschulen vielfach an Studienangeboten dazu. Darum ist es notwendig, dass das Thema in die Studienordnungen aufgenommen wird und dass die Studierenden Wissen um die Bedeutung pädagogischer Beziehungen sowie Methoden der Fallarbeit, der Selbstreflexion, der Intervention und der Supervision schon im Studium kennenlernen.

In allen Phasen der pädagogischen Berufsbiografien werden Fortbildungsveranstaltungen benötigt, um fundierte Auseinandersetzungen mit professionsethischen Fragen zu ermöglichen.

Wichtige gemeinsame internationale Vereinbarungen liegen vor mit der „Erklärung zum Berufsethos“ der Bildungsinternationale (2007) und der „Pan European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education“ (ETINED) des Council of Europe /7th Prague Forum (2015).

In den bildungsrelevanten Dokumenten dieser Textsorte finden sich in der Regel knappe Formulierungen, in denen respektvoller, menschenwürdiger Umgang mit den Lernenden gefordert wird. Häufig stehen strukturelle Probleme, berufsständische Aspekte oder der Kampf gegen Korruption im Vordergrund. Die „Erklärung zum Berufsethos“ der Bildungsinternationale enthält wichtige Vereinbarungen zur Ethik pädagogischer Professionalität, dabei wird auch die Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen kurz und deutlich angesprochen.

Besonders hervorzuheben ist das vom Dachverband der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer im Jahr 2008 verabschiedete Berufsleitbild mit seinen 6 Leitsätzen und 10 Standesregeln. Die darin enthaltene Standesregel Nr. 9 „Respektieren der Menschenwürde“ trifft explizit für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen relevante Aussagen:

„Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt alle mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierungen. Die zentrale Maxime ist der unbedingte Respekt vor der menschlichen Würde, die Wahrung der körperlichen und seelischen Unversehrtheit. Zu den verbotenen Verletzungen der menschlichen Würde zählen entwürdigende Straffraktiken, das



Entwicklung der Kinderrechte

1924	1948	1959	1978	1979	1989	1990	1992	2000	2010	2011
Genfer Erklärung	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte	Erklärung der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes	Polnischer Vorschlag, eine Kinderrechtskonvention auszuarbeiten	Einsetzung einer Arbeitsgruppe zur Ausarbeitung einer Kinderrechtskonvention	Verabschiedung der Konvention über die Rechte des Kindes	Ratifikation der Konvention durch die DDR	Ratifikation der Konvention durch die Bundesrepublik Deutschland	Zusatzprotokolle: Kindersoldaten und Kinderhandel und Kinderprostitution	Zurücknahme der Vorbehalte Deutschlands gegen die vollständige Geltung der Konvention	Zusatzprotokoll: Beschwerderecht für Kinder

6. Literatur

Blossstellen von Menschen vor anderen, das Lächerlichmachen und die Etikettierung mit benachteiligenden Persönlichkeits- oder Milieueigenschaften (z. B. dumm, minderbegabt, hässlich, ärmlich, einfach, verlogen usw.). Ebenso wie auf die Wahrung der Würde anderer achtet die Lehrperson auf die Wahrung ihrer eigenen Würde. Nicht statthaft sind systematische, willentliche oder fahrlässige Benachteiligungen von Lernenden wegen ihrer Denkart, Begabung, Geschlecht und geschlechtlicher Orientierung, Religion, familiärer Herkunft oder Aussehen. Die Lehrperson darf ein sich aus der schulischen Tätigkeit ergebendes Abhängigkeitsverhältnis in keiner Weise missbrauchen. [...]“ (Dachverband 2008, S. 40).

Im Spektrum der bildungsrelevanten ethischen Kodifizierungen leisten die Reckahner Reflexionen einen spezifischen Beitrag, weil hier – soweit wir wissen – die erste Erklärung vorgelegt wird, die sich eigens der besonderen Thematik der täglichen Gestaltung pädagogischer Beziehungen widmet. Gegenstand dieser Initiative ist nicht ein allgemeines Ethos, das alle pädagogischen Aufgabengebiete betrifft, sondern sie beschränkt sich explizit auf ethische Prinzipien, die auf die Beziehungsebene fokussiert sind. Sie will bewusst machen, dass es an der Zeit ist, die Gewaltform der seelischen Verletzungen im Bildungswesen abzubauen, nachdem im 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts bereits Körperstrafen und sexualisierte Gewalt eindeutig juristisch verurteilt wurden.

An der Entstehung der Reckahner Reflexionen waren von Anfang an Vertreterinnen und Vertreter aus den meisten Bundesländern und aus dem deutschsprachigen Ausland beteiligt. Angestrebt wird eine stärkere internationale Vernetzung und eine Ausweitung auf weitere europäische und außereuropäische Länder.

Einführende Überblicksliteratur:

- Becker, Ulrike / Prengel, Annedore (2016):** Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In: Zimmermann, David / Meyer, Matthias / Hoyer, Jan (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–104
- Gödde, Bernhard / Sprenger, Eva (2014):** Systematische Befragungen von Schülerinnen und Schülern – Ein Ansatz zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen und der Unterrichtsqualität. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 199–206
- Gonzalez-Mena, Janet / Widmeyer Eyer, Dianne (2014):** Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt
- König, Anke (2010):** Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag Eins
- Krappmann, Lothar (2016):** Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 17–63
- Maywald, Jörg (2012):** Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule, Jugendhilfe (0-18 Jahre). Weinheim / Basel: Beltz
- Prengel, Annedore (2013a):** Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich
- Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzer, Janina (2014):** Beziehungen in Schule und Unterricht. Band 1–3. Immenhausen: Prolog-Verlag
- Wagner, Petra (2007):** Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Berlin / Weimar: Verlag das Netz, S. 88–102. <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202007%20Moralische%20Werte.pdf> (1.4.2016)

Ausführliche Literaturliste:

Weitere Literaturhinweise bieten die Websites der herausgebenden Institutionen sowie die Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung. <http://paedagogische-beziehungen.eu/literatur/>

- Abs, Hermann-Josef (2014):** Kinderrechte und Pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmanagements. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 61–73
- Aden-Grossmann, Wilma (2011):** Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Weinheim / Basel
- Arendt, Hannah (1958):** Die Krise der Erziehung. Bremen. In: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München / Zürich, S. 255–276
- Assmann, Aleida (2006):** Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck
- Baader, Meike Sophia (2002):** Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“. In: Schmitt, Hanno / Siebrecht, Silke (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow Museum. Reckahn, S. 57–71
- Baader, Meike Sophia / Eßer, Florian / Schröer, Wolfgang (2014):** Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: Baader, Meike Sophia / Eßer, Florian / Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, S. 7–20
- Bausum, Jacob / Besser, Lutz / Kühn, Martin / Weiß, Wilma (2013):** Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim / Basel: Beltz Juventa
- Becker, Ulrike (2013):** Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die inklusive Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 82 (3), S. 227–241
- Becker, Ulrike (2014a):** Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15 (1–2), S. 24–42
- Becker, Ulrike (2014b):** „Du störst!“ Was tun mit einem Neuntklässler, der um sich schlägt? Ein Gespräch mit der Sonderpädagogin Ulrike Becker über verhaltensauffällige Schüler. In: Die Zeit 24, 20.7.2014 <http://www.zeit.de/2014/24/schueler-verhaltensauffaellig-sonderpaedagogin> (22.10.2015)
- Becker, Ulrike / Prengel, Annedore (2016):** Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In: Zimmermann, David / Meyer, Matthias / Hoyer, Jan (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–104
- Beer, Raphael / Bittlingmayer, Uwe (2008):** Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim / Basel: Beltz, S. 56–69

- Beutel, Wolfgang / Edler, Kurt / Giese, Christian / Rump-Räuber, Michael / Zöllner, Hermann (2010):** Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog. Ludwigsfelde: LISUM. http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/DPQualKrit_2011.pdf (1.11.2016)
- BGB / Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002** (BGB I. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 4. Juli 2013 (BGB I. I S. 2176) geändert worden ist: Bundesministerium der Justiz 2005 § 1631, Abs. 2 BGB
- Bildungsinternationale / GEW (2007):** Erklärung zum Berufsethos. [http://www.ei-ie.org/ethics/file/\(2007\)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf](http://www.ei-ie.org/ethics/file/(2007)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf) (20.1.2017)
- Bimschas, Bärbel / Schröder, Achim (2003):** Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen: Leske + Budrich
- Blochmann, Elisabeth (1950):** „Der pädagogische Takt“. In: Die Sammlung, 5/1950, S. 712–720
- Bohnsack, Fritz (2013):** Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwächen. Opladen u. a.: Budrich
- Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze / Dodesberger, Bernd / Fraundorfer, Andrea (2005):** Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Berlin u. a.: Lit-Verlag
- Breuninger, Helga / Schley, Wilfried (2014):** Pädagogische Beziehungen als Stiftungsthema. Ein Beispiel für bürgerschaftliches Engagement. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 125–139
- British Columbia Teachers' Federation (BCTF / Canada):** Code of Ethics, 10 P. <https://www.bctf.ca/ProfessionalResponsibility.aspx?id=4292> (10.1.2017)
- Carle, Ursula / Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1998):** Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Council of Europe / 7th Prague Forum (2015):** Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education. https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrinciples_en.pdf (20.1.2017)
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008):** LCH Berufslitbild. LCH Standesregeln. Zürich
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2016):** Arbeitshilfe. Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband
- Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne (2009):** Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim / Basel: Beltz
- Edelstein, Wolfgang / Krappmann, Lothar / Student, Sonja (2014):** Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik

Friebertshäuser, Barbara (2007): Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 113–124.

Geddes, Heather (2009): Bindung, Verhalten und Lernen. In: Brisch, Karl-Heinz / Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 170–186

Gödde, Bernhard / Sprenger, Eva (2014): Systematische Befragungen von Schülerinnen und Schülern – Ein Ansatz zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen und der Unterrichtsqualität. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 199–206

Gonzalez-Mena, Janet / Widmeyer Eyer, Dianne (2014): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt

Grundschulverband (2013): Standpunkte. In: Grundschule aktuell Spezial Februar 2013. http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/GSa-Standpunkte_korr-Endversion_130111.pdf (20.1.2017)

Günnewig, Kathrin / Reitz, Sandra (2016): Menschen- und Kinderrechte von Anfang an. – Die Bedeutung von frühkindlicher Menschenrechtsbildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Hafenecker, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider **Hédervári-Heller, Éva (2011):** Emotionen und Bindung bei Kleinkindern: Entwicklung verstehen und Störungen behandeln. Weinheim: Beltz

Heinzel, Friederike (2004): Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus. In: Heinzel, Friederike / Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 114–125

Heinzel, Friederike (2010): Generationenbeziehungen reflektieren. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 130. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 161–170

Heinzel, Friederike (2016): Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Opladen u. a.: Barbara Budrich

Heinzel, Friederike / Krasemann, Benjamin (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Berendt, Brigitte / Fleischmann, Andreas / Schaper, Niclas / Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 73/2015, Berlin: Raabe, S. 43–67

Helsper, Werner / Hummrich, Merle (2009): „Lehrer-Schüler-Beziehung.“ In: Lenz, Karl / Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim / München: Juventa, S. 605–630

Helsper, Werner / Wiezorek, Christine (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 98 (4), S. 436–455

Herrmann, Steffen / Krämer, Sybille / Kuch, Hannes (Hrsg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: Transcript

Herrmann, Ulrich (2001): Menschenrechte, Kinderrechte und die pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In: Konrad, F.-M. (Hrsg.): Kindheit und Familie. Festschrift für Ludwig Liegle. Münster, S. 51–65

Hinderer, Mathias (2015): Kinderrechte stellen Gewohntes infrage. In: Grundschule, Heft 4/2015, S. 19–21

Hyman, Irwin A. / Perone, Donna C. (1998): The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. In: Journal of School Psychology, 36 (1), S. 7–27

Ittel, Angela / Raufelder, Diana (2008): Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Jann, Nina (2014): Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Bedeutung für die Arbeit an der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 187–198

Jubilee Centre for Character and Virtues (2016): Statement on Character, Virtue and Practical Wisdom in Professional Practice. University of Birmingham. <http://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/5447/Centre-Publishes-Statement-on-Character-Virtue-and-Practical-Wisdom-in-Professional-Practice> (25.10.2016)

Kalicki, Bernhard (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen / Berlin / Toronto, S. 47–56

Katzenbach, Dieter (2015): Anerkennung und Teilhabe, In: König, Lilith / Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–23

Kerber-Ganse, Waltraud (2009): Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen u. a.: Budrich Kinderkommission des Deutschen Bundestages (2016): Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zur Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland. Berlin. http://www.bundestag.de/blob/433634/a3ee52ce794584e49c356d95d2e0bd1/stellungnahme_kinderrechte-data.pdf (1.11.2016)

Kindler, Heinz (2014): Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 101–108

Kirchschläger, Peter G. / Kirchschläger, Thomas (2013): Zur Universalität der Kinderrechte. In: Krappmann, Lothar / Kerber-Ganse, Waltraud / Prenzel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn: Rochow-Akademie, S. 12–19

Kittel, Claudia (2008): Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertagestätten. München: Kösel

KMK / Kultusministerkonferenz (1980/2000): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonfe (1.11.2016)

KMK / Kultusministerkonferenz (2013): Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://kinderrechte.rlp.de/fileadmin/user_upload/Handlungsempfehlungen_der_KMK_zur_Vorbeugung_und_Aufarbeitung_sexuellen_Missbrauchsfaellen_vom_07.02.2013.pdf (1.11.2016)

Kokemoor, Klaus (2014): Videogestützte Beratung als wirksame Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 151–164

König, Anke (2007): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Carle, Ursula / Wenzel, Diana (Hrsg.): bildungsforschung, 4 (1), S. 1–21. www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/ (15.04.2016)

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS **König, Anke (2010):** Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

Krämer, Felicitas / Bagattini, Alexander (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: Prenzel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie.

<http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (25.10.2016)

Krappmann, Lothar (2015): Die Qualität pädagogischer Beziehungen und die Kinderrechte. In: Grundschule, Heft 4/2015, S. 9–11

Krappmann, Lothar (2016): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 17–63

Krappmann, Lothar / Kerber-Ganse, Waltraud / Prenzel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2013): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn: Rochow-Akademie

Kristeva, Julia / Gardou, Charles (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: Lüdtke, Ulrike / Braun, Otto (Hrsg.): Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation Stuttgart: Kohlhammer, S. 39–48

Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur schwarzen Pädagogik. In: Pädagogik, 55 (12), S. 30–34. Erweiterte Fassung: <http://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf>

Krumm, Volker / Eckstein, Kirstin (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger-beitragge/herbst%202002/krumm_202.pdf (21.01.2012)

Kuhl, Julius / Müller-Using, Susanne / Solzbacher, Claudia / Warnecke, Wiebke (Hrsg.) (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten. Freiburg u. a.: Herder

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript **LIS Bremen (Hrsg.) (2009):** Beschwerdemanagement. Zum konstruktiven und transparenten Umgang mit Beschwerden über Lehrkräfte. Bremen: Landesinstitut für Schule

Ludwig-Körner, Christiane / Krauskopf, Karsten (2016): Frühe Hilfen – Frühförderung – Inklusion: Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten (Therapie und Beratung). Gießen: Psychosozialverlag

Mahler, Claudia / Mihr, Anja (Hrsg.) (2004): Menschenrechtsbildung – Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS

Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim / Basel: Beltz

Maywald, Jörg (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern beteiligen. Freiburg / Basel / Wien: Herder

Miller, Reinhold (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim / Basel: Beltz **Müller-Using, Susanne (2010):** Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland. Verlag Budrich UniPress.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2008): Beschwerdefahrplan zur UN-Kinderrechtskonvention. Berlin. URL: <http://www.national-coalition.de/pdf/Beschwerdefahrplan.pdf> (28.7.2013)

National Education Association (1975): Code of Ethics. Washington, D. C.: NEA. <http://www.nea.org/home/30442.htm> (1.10.2016)

National Education Association (2016): NEA Handbook, Washington, D. C.: NEA. <http://www.nea.org/home/19322.htm> (1.10.2016)

Nesbit, Wayne C. / Philpott, David F. (2002): Confronting subtle emotional abuse in classrooms. In: Guidance & Counselling, 17 (2), S. 32–38

Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Nuland, Shirley van (2009): Teacher Codes: learning from experience. Paris: UNESCO/Int. Inst. for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf> (20.1.2017)

Obsuth, Ingrid / Murray, Aja Louise / Malti, Tina / Philippe, Sulger / Ribeaud, Denis / Eisner, Martin (2016): A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. In: Journal of Youth and Adolescence, 5. Juli 2016, doi: 10.1007/s10964-016-0534-y (1.11.2016)

Oswald, Hans (2008): Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen: Budrich

Petrie, Stephanie / Owen, Sue (2006): Authentische Beziehungen in der Gruppenbetreuung von Säuglingen und Kleinkindern. Freiamt: Arbor

Pfahl, Lisa (2014): Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie der pädagogischen Beziehungen. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 45–60

Pianta, Robert 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: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 127–141

Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität pädagogischen Handelns. Paderborn: Schöningh

Prenzel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2016): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.12.2015)

Prenzel, Annedore (2013a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich **Prenzel, Annedore (2013b):** Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In: Gerspach, Manfred / Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Naumann, Thilo / Niederreiter, Lisa (Hrsg.): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Prenzel, Annedore (2016): Publikationen aus dem Projektnetz INTAKT. In: Prenzel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.12.2015)

Prenzel, Annedore / Tellisch, Christin / Wohne, Anne (2016): Anerkennung im Fachunterricht. In: Pädagogik 5/2016, 10–13 **Prenzel, Annedore / Tellisch, Christin / Wohne, Anne / Zapf, Antje (2016):** Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: BzL Heft 2/2016

Prenzel, Annedore / Winklhofer Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich

Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula / Kramer, Rolf-Torsten / Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 44–54

Reitz, Sandra / Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf (1.11.2016)

Reusser, Kurt / Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 642–661

Richert, Peggy (2005): Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Eine empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Riemann, Carl F. (1798): Beschreibung der Reckahnschen Schule. Dritte ganz umgearbeitete, und mit durchgängigen Erläuterungen, praktischen Anweisungen und Beispielen für Lehrer in niederen Bürger- und Landschulen vermehrte Ausgabe. Berlin / Stettin

Risse, Erika (2016): Kinderrechte und Schulleitung. In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 230–237

Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 21–31

Rutschky, Katharina (1983): Deutsche Kinder-Chronik. 400 Jahre Kindheitsgeschichte. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Scheibe, Wolfgang (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung. Weinheim: Beltz

Schiffer, Horst / Winkeler, Rolf (1998): Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. 5. Auflage. Zürich: Belsler

Schmitt, Hanno (2007): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schubarth, Wilfried / Ulbricht, Juliane (2012): Sexualisierte Gewalt an Schulen – Befunde und Desiderata der schulbezogenen Gewaltforschung. In: Thole, Werner u. a. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen / Farmington Hills: Budrich, S. 238–248

Schubarth, Wilfried / Winter, Frank (2012): Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.4.2012)

Sell, Ulrike (2016): Inklusive Kommunikation. Sprachlicher Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Menthe, Jürgen u. a. (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann

Shulman, Lee S. (2004): The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

Shumba, Almon (2002): The nature, extent and effect of emotional abuse on primary school pupils in Zimbabwe. In: Child Abuse & Neglect, 26/2002, S. 783–791

Singer, Kurt (1998): Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen und wie wir ihn verändern können. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Sitzer, Peter (2014): Kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursache von Jugendgewalt. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 71–79

Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider

Staub-Bernasconi, Silvia (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. In: Widersprüche, 107/2008, S. 9–32. http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StaubBMenschenrechteWidersprueche.pdf (14.7.2013)

Staub-Bernasconi, Silvia (2016): Soziale Arbeit und Menschenrechte: Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Tripelmandat. Opladen u. a.: Barbara Budrich

Sutterlüty, Ferdinand (2003): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a. M.: Campus

Tellisch, Christin (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen u. a.: Budrich

Tenorth, Heinz-Elmar (2011): „Rochow redivivus.“ Rede zur Feier des zehnjährigen Jubiläums des Rochow-Museums am 20.8.2011. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn. http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/rochow-museum/assets/Tenorth_Rede_10_Jahre_Rochow2_01.pdf (20.3.2013)

Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzer, Janina (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht. Band 1–3. Immenhausen: Prolog-Verlag

Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 308–316

Urban-Stahl, Ulrike / Jann, Nina u. a. (2013): Beschwerden erlaubt! 10 Empfehlungen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Handreichung aus dem Forschungsprojekt „Bedingungen der Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“ (BIBEK). Berlin: Freie Universität

Vereinte Nationen (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf (14.3.2016)

Vereinte Nationen (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (1.11.2016)

Wadepohl, Heike / Mackowiak, Katja (2016): Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Lernprozesse im Freispiel. In: Frühe Bildung, 5 (1), S. 22–30

Wagner, Petra (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Berlin / Weimar: Verlag das Netz, S. 88–102. <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202007%20Moralische%20Werte.pdf> (1.4.2016)

Wapler, Friederike (2015): Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im öffentlichen Recht. Tübingen: Mohr Siebeck

Wapler, Friederike (2016): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Zwischen Paternalismus, Kindeswohl und Kindeswille. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (1.1.2017)

Wertenbruch, Martin / Röttger-Rössler, Birgitt (2011): Emotions-ethnologische Untersuchung zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (2), S. 241–257

Winklhofer, Ursula (2014): Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 57–70

Wohne Anne / Hedderich, Anett (2015): Beobachtung kann helfen. Wer sich per Video im Unterricht beobachten lässt, kann dadurch gewinnen. Zwei Programme machen vor, wie das geht. In: Grundschule Heft 4/2015, S. 25–27

Zapf, Antje / Klauder, Denny (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 157–172

Zermatten, Jean (2007): The Convention on the Rights of the Child from the Perspective of the Child's Best Interest and Children's Views. In: Bellamy, Carol / Zermatten, Jean (Hrsg.): Realizing the Rights of the Child. Zürich: rüffer und rub, S. 36–52

Ziegenhain, Ute / Fegert, Jörg (2014): Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 33–45

Zschipke, Katja (2015): Achtsamkeit im Klassenzimmer schaffen. Niemand ist vor Verletzungen gefeit. Ein bewusster Umgang damit kann aber helfen. In: Grundschule Heft 4/2015, S. 15–17



Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Reckahn: Rochow-Edition 2017

Bestellung:

Die vorliegende Broschüre sowie Plakate und Flyer können gegen eine Unkostenbeteiligung für den Versand bestellt werden über:

www.paedagogische-beziehungen.eu/materialien-zu-den-reckahner-reflexionen

Angebote im Internet:

Dateien zu dieser Broschüre, zu Plakaten, Flyern und Handouts sowie vielseitige Texte und Medien sind abrufbar unter:

www.paedagogische-beziehungen.eu

Kontakt für Fortbildungen in Reckahn

Fortbildungen mit aktuellen und historischen Schwerpunkten, auch für Teams und Kollegien, werden in Reckahn angeboten.

Informationen dazu: schloss-reckahn@t-online.de und info@paedagogische-beziehungen.eu



RECKAHNER MUSEEN

Reckahner Dorfstraße 27
14797 Kloster Lehnin OT Reckahn
Tel: 033835 60672
www.rochow-museum.de