



Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

2., überarbeitete Auflage

Verlag Barbara Budrich



Annedore Prengel
Pädagogische Beziehungen
zwischen Anerkennung,
Verletzung und Ambivalenz

Annedore Prengel

Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz

2., überarbeitete und erweiterte Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2019 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto, 1. Auflage 2013
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2286-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1339-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Unterweisung Mariens, um 1430, Baumberger Sandstein,

Erzbischöfliches Diözesanmuseum Paderborn, Foto: Ansgar Hoffmann

Foto der Autorin: Karla Fritze, Potsdam

Satz: Anja Borkam, Jena

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Für Helga Deppe-Wolfinger und Helmut Reiser

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur zweiten Auflage	9
1. Einleitung	11
1.1 Zum Thema	11
1.2 Zum Titelbild	13
1.3 Zur Normativität menschenrechtlicher Orientierung	15
1.4 Ziele, Erkenntnisperspektiven, Fragestellung	17
1.5 Begriffe – Metaphern – Dichtung – Filme	20
1.6 Zum Aufbau des Buches	25
2. Interdisziplinäre Grundlagen	27
2.1 Zu Geschichte und Philosophie von Relationalität	27
2.2 Sozialphilosophische Theorien: Anerkennung, Emotionen, Fürsorge, Beschämung, Verletzung	31
2.3 Sozialwissenschaftliche Denkweisen des Relationalen	38
2.4 Sozialpsychologische, psychoanalytische, entwicklungspsychologische und salutogenetische Ansätze	41
2.5 Bedürfnistheoretische Ansätze	45
2.6 Zwischenbilanz: anerkennende, verletzende und ambivalente Tendenzen in menschlichen Beziehungen	47
3. Untersuchungen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive	53
3.1 Bildungshistorische Anknüpfungspunkte	54
3.2 Relationentheoretische erziehungswissenschaftliche Ansätze	59
3.3 Generationenbeziehungen, Anerkennungsformen und Men- schenrechte	61
3.4 Solidarität in pädagogischen Beziehungen	63
3.4.1 „Solidarität mit Fremden“ als professionelle pädagogische Anerkennungsform	63
3.4.2 Solidarisches Engagement bei Erziehungsschwierigkeiten	67
3.4.3 Solidarität in pädagogischen Beziehungen und Peerbeziehungen	73

3.4.4	Solidarität und didaktische Triangulierung	77
3.4.5	Verletzungen in pädagogischen Beziehungen: Mangel an Solidarität als Kunstfehler	79
3.5	Gleiche Freiheit in pädagogischen Beziehungen	84
3.6	Wertschätzen von Leistung in pädagogischen Beziehungen	88
3.7	Schlussfolgerungen	93
4.	Anerkennendes, verletzendes und ambivalentes pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT	95
4.1	Projektteam, Datensatz, Hintergrund	95
4.2	Fragestellung, Ziele, Feldzugang, Grenzen	96
4.3	Untersuchungsgegenstand und Erhebungsverfahren	99
4.4	Auswertungsverfahren	102
4.5	Ergebnisse aus den INTAKT-Studien	104
4.5.1	Numerische Befunde im Überblick: Aktive Anerkennungsbilanzen	105
4.5.2	Szenen aus dem Anfangsunterricht: Beispiele für Anerkennungsgrade	108
4.5.3	Szenen aus den Klassen 3-11: Beispiele für Kompetenz, Glück, Ironie	112
4.5.4	Ergebnisse aus zwei Sonderschulen im Kontrast	115
4.5.5	Adressierungen von Mädchen und Jungen	117
4.5.6	Ergebnisse aus dem Elementarbereich	117
4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse und Ursachenanalyse	119
5.	Resümee und Ausblick	127
6.	Literaturverzeichnis	135
7.	Tabellenverzeichnis	165

Vorwort zur zweiten Auflage

Im Laufe der Arbeit an der zweiten Auflage der vorliegenden Studie zeichnete sich eine Erkenntnis zunehmend deutlicher ab: Kinder und Jugendliche erfahren überwiegend Anerkennung durch die in pädagogischen Berufen tätigen Menschen. Zugleich bilden seelische Verletzungen in pädagogischen Arbeitsfeldern die häufigste und am meisten ignorierte Form der Gewalt, die Kinder und Jugendliche durch einzelne Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte erleiden. Während Körperstrafen und sexualisierte Gewalt inzwischen öffentlich eindeutig geächtet und juristisch verfolgt werden, wird das Vorkommen verbaler Verletzungen kaum beachtet. Um dieses Problem einer genügend gut möglichen und zugleich mangelnden Verwirklichung von kinderrechtlich ausgerichteten pädagogischen Beziehungen in Schulen und pädagogischen Einrichtungen geht es in diesem Buch.

Diese zweite Auflage ist Teil einer langjährigen und vielseitigen Entwicklung der Arbeit an der Qualität pädagogischer Beziehungen, an der zahlreiche Personen und Institutionen beteiligt waren und sind (siehe die Fußnoten 1 und 88). Schon vor 20 Jahren wurde ich immer wieder darauf aufmerksam, dass pädagogische Beziehungen meist genügend gut gelingen, während gleichzeitig unzulässige pädagogische Handlungsweisen vorkommen. Daraus entstand das *Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern)*, aus dem unter Beteiligung zahlreicher Kolleginnen und Kollegen wiederum eine große und bis heute weiter wachsende Datensammlung mit empirischen Beobachtungen zu Ereignissen der Anerkennung und der Verletzung in pädagogischen Beziehungen hervorging. Zugleich wurde bewusst, dass es an wissenschaftlichen und praxisbezogenen Auseinandersetzungen mit pädagogischem Fehlverhalten mangelt. Arbeiten zur Pädagogikethik und zur Entwicklung einer pädagogisch-professionellen Kunstfehlerlehre sind kaum zu finden.

Um diesem Mangel abzuhelfen, kam es zu einer Reihe von Aktivitäten, in deren Kontext auch die vorliegende Studie entstand. Im November 2005 fand zunächst ein Symposium mit dem Thema „*Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche*“ an der Universität Potsdam in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte Berlin und dem Einstein-Forum Potsdam statt. Fragen der Anerkennung spielten darin eine entscheidende Rolle. Im Jahr 2011 gründete sich an bildungsgeschichtlich bedeutsamem Ort, in der Rochow-Akademie Reckahn, der *Arbeitskreis Menschenrechtsbildung*, der

seither wachsende Aktivitäten initiiert hat. Wiederum in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte sowie mit dem Deutschen Jugendinstitut fand im Jahr 2013 die große internationale Konferenz „*Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen*“ unter Schirmherrschaft von Frau Dr. Christine Bergmann, Bundesministerin a.D., an der Universität Potsdam statt. Als Unterstützer konnten die Hamburger Stiftung, die Robert Bosch Stiftung, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft sowie das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gewonnen werden. Nach der Konferenz wurden zwei Sammelbände (zu wissenschaftlichen und praxisbezogenen Zugängen) zum Thema „*Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*“ (2014) publiziert. Renommiertere Fachleute aus dem In- und Ausland trugen dazu bei.

Seither intensivierte sich die Arbeit an dem Thema, um das es hier geht. Es wurde möglich im Projektnetz INTAKT vertiefende empirische und theoretische Einsichten zu gewinnen und Forschungen in weiteren Kontexten anzuregen. Und es wurde möglich, konkrete Schritte hin zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen zu erreichen. Der Arbeitskreis Menschenrechtsbildung erarbeitete in jährlichen Expertenkonferenzen in der Rochow-Akademie Reckahn das Manifest „*Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*“. Darin werden 10 Leitlinien zu ethisch begründetem und ethisch unzulässigem pädagogischen Handeln vorgestellt und erläutert. Diese ethischen Leitlinien der Reckahner Reflexionen werden seither – unterstützt von der Robert Bosch Stiftung – in allen Bundesländern und international verbreitet. Sie werden auf vielfältigen Handlungsebenen von der alltäglichen Praxis, über Aus- und Fortbildung bis hin zu Bildungsforschung und -politik rezipiert und machen auf die Bedeutung der Beziehungsebene für Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation aufmerksam. Darüber hinaus wird an der Rochow-Akademie mit der vertiefenden Arbeit an drei in den Leitlinien angesprochenen Themenbereichen begonnen: Entwickelt werden Konzeptionen für Schul- und Einrichtungsordnungen, in denen es um eine *Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen* geht. Erfolgreiche Strategien einer *aner kennenden Pädagogik bei Verhaltensproblemen* werden in Fortbildungen vermittelt. *Praxistaugliche Planungsmodelle für inklusiven Unterricht*, die auf einer aner kennenden didaktischen Diagnostik beruhen, werden erarbeitet und zur Verfügung gestellt.

Die erste Auflage der hier in zweiter Auflage vorgelegten Monografie war kurz vor der erwähnten Tagung im Jahr 2013 unter dem Lektorat von Miriam von Maydell im Verlag Barbara Budrich veröffentlicht worden. Angesichts neuer Forschungsergebnisse und Initiativen zur Analyse und Stärkung aner kennender pädagogischer Beziehungen wurde das Buch für diese zweite Auflage überarbeitet und erweitert.

Annedore Prengel, Potsdam, im September 2018

1. Einleitung

1.1 Zum Thema¹

Zwischen Erwachsenen auf der einen und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite entstehen in pädagogischen Institutionen persönliche Beziehungen. Sie werden von Pädagoginnen und Pädagogen gestaltet, während sie ihre beruflichen Aufgaben wie Erziehen, Betreuen, Unterrichten, Beraten, Diagnostizieren, Fördern und andere erfüllen. Im Medium professioneller Beziehungen ereignen sich Prozesse der Entwicklung, Sozialisation und Bildung. Erziehung geschieht immer in Beziehung. Professionelle Relationen bilden darum eine persönlich und gesellschaftlich folgenreiche Grundlage von Bildung. Sie bestimmen die Erfahrungen in einzelnen Bildungssituationen während des Aufwachsens ebenso mit wie ihre langfristigen Auswirkungen in späteren Lebensphasen.

-
- 1 Diese Arbeit am Thema *pädagogische Beziehungen* beruht auch auf autobiografischen Erfahrungen, die ich als Kind mit meinen Eltern, Großeltern, Geschwistern und vielen Gästen im Elternhaus, als Schülerin mit der Grundschullehrerin Erika Loderhose, geb. Sandrock, und dem Gymnasiallehrer Albert Ducheyne machen durfte. Lebenserfahrungen als Studentin mit den Hochschullehrenden Kurt Gerhard Fischer, Helge Pross und Ernst Begemann, als junge Wissenschaftlerin im Frankfurter Kreis um Helga Deppe und Helmut Reiser sowie mit Ulf Preuss Lausitz und Lore Perls und schließlich auch als Mutter eines Schülers und Studenten sind in diese Studie eingeflossen. Erfahrungen aus den Jahren als Professorin an den Universitäten Paderborn, Halle und Potsdam sowie als Seniorprofessorin an der Goethe Universität in Frankfurt/Main und in der Rochow-Akademie kommen hinzu. Wegweisend waren die Lehrbücher von Irvin D. Yalom. – Für Hinweise zum Thema danke ich Ute Wirbel, Friederike Heinzel, Ute Geiling, Rita Casale, Helga Schön, Barbara Friebertshäuser, Julianne Appel-Opper, Manfred Gerspach, Joachim Ludwig, Stephan Marks, Bernd Overwien, Claudia Lohrenscheit, Sandra Reitz, Ursula Winklhofer, Ulrike Becker, Isabell Diehm, Christiane Thompson, Dieter Katzenbach, Martina Hehn-Oldiges, Anne Piezunka, Britta Ostermann, Thomas Häcker, Constanze Berndt, Maik Walm und dem INTAKT-Team (siehe Einleitung Kap. 3). Mein Dank gilt den Lehrkräften, die Beobachtungen zuließen sowie den Studierenden und Doktorandinnen, die mit großem Aufwand beobachteten und auswerteten, ohne sie wäre diese Auseinandersetzung mit dem Thema nicht möglich gewesen. Meinem Mann Hanno Schmitt bin ich dankbar für seine Unterstützung bei der Arbeit an der ersten Fassung des Textes während des Frühjahrs und Sommers im Jahr 2013 und an der Überarbeitung im Sommer 2018. Jennifer Blanke, Katja Zschipke und Anne Plüschke danke ich für Recherche- und Korrekturarbeiten, Christin Tellisch für Unterstützung. Barbara Budrich und Miriam von Maydell sei für ihre verlegerische Betreuung gedankt.

Die Qualität dieser Arbeitsbeziehungen in Kitas und Schulen, Jugendzentren, Vereinen, Volkshochschulen und Heimen kann sehr unterschiedlich sein. „Persönliche Beziehungen können die verschiedensten Formen annehmen und sie können fördernde und einschränkende, schützende und schädigende, hilfreiche und belastende Wirkungen haben. Sie können uns zu größerer persönlicher Autonomie aus einer gesicherten Bindung heraus verhelfen, aber auch Entwicklungsspielräume eingrenzen und Entfaltungsmöglichkeiten verhindern. Oft genug umfassen sie in ihrer Komplexität verschiedene dieser möglichen Facetten“ (Lenz/Nestmann 2009, S. 9). Zugespitzt gesagt: Pädagogische Fachkräfte geben ihre Erwartungen eher „stützend-fördernd“ oder eher „kontrollierend-machtorientiert“ vor und erzeugen so ein „sozio-emotional positives“ oder ein „ärgergeladenes und aggressives“ Klima (Fend 1991, S. 25; vgl. auch Thiel 2016).

Wie pädagogische Beziehungen gelingen, hat zuallererst eine *persönliche* Bedeutung für die Aufwachsenden. Pädagoginnen und Pädagogen werden „signifikante Andere“ genannt, denn sie sind – nach und neben den Familienmitgliedern und den Gleichaltrigen – lebensgeschichtlich bedeutsam. Genügend gute pädagogische Beziehungen, die sich aus einer Folge responsiver einzelner Interaktionen formieren, können zum Wohlbefinden im Hier und Jetzt der Lebensphasen Kindheit und Jugend ebenso maßgeblich beitragen wie zum Lernerfolg und zum Gelingen langfristiger biografischer Entwicklungen. Verletzende Beziehungen, die sich aus einer Folge destruktiver einzelner Interaktionen formieren, können Kinder und Jugendliche unglücklich machen, Lernen und Leistung behindern und ihren Bildungswegen bis ins Erwachsenenalter hinein schaden (Fegert/Ziegenhain 2014; Diers 2014). Kinder in riskanten Lebenslagen sind ganz besonders von guten pädagogischen Beziehungen abhängig.

Beziehungserfahrungen sind auch auf *gesellschaftlicher* Ebene von Belang, denn durch sie werden Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten vermittelt, die in größeren soziokulturellen Welten und politischen Kontexten zum Tragen kommen. Die Qualität des Gelingens und das Ausmaß des Misslingens von pädagogischen Beziehungen sind darum über die individuellen Lebenszusammenhänge hinaus, auch im Hinblick auf Bildungsreformen und gesellschaftliche Entwicklungen insgesamt, relevant. Die Demokratie ist auf eine ausreichend humane Sozialisation ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen (Berndt 2015; Honneth 2013a; Krappmann/Petry 2016; Nussbaum 2002). Sie braucht zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen sowie zu Selbst- und Mitbestimmung fähige Mitglieder. Auch für die wirtschaftliche Prosperität sind kompetente und kooperationsfähige Berufstätige unentbehrlich, und kultureller Reichtum beruht auf eigenständig-kreativen Fähigkeiten der Produzenten und Rezipienten von Kultur. Um dazu befähigt zu werden, brauchen Heranwachsende die Erfahrung respektvoll anerkannt zu werden. Gewalttätigkeit und gefährliche undemokratische Haltungen der Menschenfeindlichkeit beru-

hen – wie in Kapitel 3. dieses Buches auf der Basis einschlägiger Studien dargestellt wird – mit auf schwerwiegenden Mängeln an Anerkennung, auch in Bildungsinstitutionen. Innovationen, wie zum Beispiel inklusive, ganztägige oder demokratische Bildung, können nur so gut gelingen, wie auch die pädagogischen Beziehungen gelingen.

Gelingen und Misslingen pädagogischer Beziehungen ereignen sich als intersubjektive Prozesse. Sie lassen sich – theoretisch und empirisch fundiert – interpretieren mithilfe der Kategorien der *Anerkennung* und der *Verletzung*, die geeignet sind, eine große Bandbreite unterschiedlicher Beziehungsqualitäten gebündelt zu bezeichnen. Zugleich reicht eine solche duale Einordnung nicht aus, um die intersubjektive Qualität pädagogischen Handelns zu verstehen, denn eine vereinfachend polarisierende Klassifizierung würde Unschärfen, Doppeldeutigkeiten und Widersprüche im Generationenverhältnis vernachlässigen (Gamm 1997; Luthé/Wiedemann 1997). Darum ist es angebracht, die Auseinandersetzung mit anerkennenden und verletzenden professionellen Handlungen in Bildungseinrichtungen mit der Aufmerksamkeit für *Ambivalenzen* in pädagogischen Beziehungen zu verknüpfen.

Um aber in einer für Ambivalenzen sensiblen Beziehungsforschung Vorbildlichkeit auf der einen und Kritikwürdigkeit auf der anderen Seite nicht auszublenken, ist das im 20. Jahrhundert, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg von dem englischen Psychoanalytiker Donald Winnicott (1896-1971) für die Charakterisierung genügend guter Beziehungen geprägte Prinzip des „good enough“ hilfreich, in dem anerkannt wird, dass niemand es leisten könnte, Kinder vollkommen „richtig“ anzuerkennen (Winnicott 1983). Darauf, dass sich pädagogische Beziehungen *zwischen* anerkennenden, verletzenden und ambivalenten Prozessen, und damit auch immer in Ungewissheit bewegen, verweist der Titel dieses Buches. Es geht darum, diese ungewissen intersubjektiven Prozesse zu untersuchen und zu reflektieren, ob und aus welchen Gründen die Qualität pädagogischer Interaktionen als genügend gut, als ungenügend oder auch als ambivalent gelten kann und wie Verbesserungen möglich sind.

1.2 Zum Titelbild

Auf wesentliche Gesichtspunkte des Themas, um das es in diesem Buch geht, weist das Titelbild hin. Eine Abbildung der im spätgotischen „weichen Stil“ gestalteten Sandsteinskulptur „Unterweisung Mariens“ wurde dafür ausgewählt.² Das Doppelstandbild stellt die lesen lernende Maria und die lesen leh-

2 Das Motiv „Mariens Unterweisung“ mit den Protagonistinnen Anna als Lehrerin und Maria als Schülerin und einem ihnen zugeordneten Buch (oder einer Papierrolle) ist seit dem Spätmittelalter und bis ins 20. Jahrhundert hinein in der katholischen Sakral- und Volkskunst

rende Anna dar, während sie sich auf das Buch zwischen ihnen, das sie gemeinsam halten, konzentrieren. Die Skulptur kann im Paderborner Diözesanmuseum betrachtet werden – wenn sie nicht gerade wegen einer aktuellen, die Ausstellungssäle beanspruchenden Sonderausstellung im Depot verwahrt wird. „Die Figur ist 61 cm hoch. Nach dem Stilbefund der Gewandung dürfte sie um 1420/40 entstanden sein. Sie stammt aus der Gaukirche St. Ulrich zu Paderborn, an der sich bis zur Säkularisierung ein Zisterzienserinnenkloster befand, für das dieses Andachtsbild geschaffen wurde“ (Stiegemann 2013, S. 43). Mit dem bedeutenden Kunstwerk standen den im Paderborner Kloster lebenden Frauen die beiden vorbildlichen Heiligen in Gestalt einer Lehrerin und in Gestalt einer Schülerin zur andächtigen Anschauung vor Augen. Es mag sein, dass es auch die schwesterliche Gemeinschaft seiner Betrachterinnen zum Lesen Lehren und Lesen Lernen aufforderte. Ein solches Werk ist selbstverständlich als Dokument seiner Zeit und Kultur quellenkritisch zu würdigen (Glaser 2010). Zugleich liegt es nahe zu fragen, ob und wie es als eine historisch frühe, vielleicht sogar „klassisch“ zu nennende Imagination zur triangulierenden relationalen Struktur der Kommunikation im menschlichen Generationenverhältnis (Habermas 2009) gedeutet werden könnte. Im dritten Kapitel (Punkt 3.4.4) komme ich auf die Skulpturengruppe zurück, um auf die Balance im „didaktischen Dreieck“ einzugehen, das, eingebettet in ein vielschichtiges Umfeld, aus den Beziehungen zwischen lernendem Kind, lehrender Erwach-

außerordentlich verbreitet. In der historischen Bildungsforschung finden sich keine Untersuchungen dieser populären Plastiken und Gemälde einer Bildungssituation. Seltene Ausnahmen bilden ein kurzer Abschnitt im „Handbuch lesen“ (Assel/Jäger 2006) und eine Abbildung der Paderborner Skulptur im erziehungshistorischen Bildband „Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern“ (Schiffler/Winkeler 1994). Zur Annenforschung in der allerdings die Darstellung Annas als Lehrerin teilweise ausgeblendet wird, vgl. die kenntnisreiche Studie zur Kulturgeschichte der Figur der heiligen Anna von Angelika Dörfler-Dierken (1992) und das volkskundliche Buch von Herbert Fastner (1986); siehe auch Prengel 2013c; Stiegemann 2013; Westermann-Angerhausen 1977. Für Hinweise zum Forschungsstand danke ich Ursula Pütz, Edith Glaser, Rita Casale, Egle Becchi, Johannes Bilstein, Barbara von Lucadou und Wolfgang Roll.

Hanno Schmitt machte als Erster auf das Kunstwerk und seine bildungshistorische Bedeutung aufmerksam, als er sich (vergeblich) darum bemühte, es im Jahr 2000 auf der Weltausstellung in Hannover auszustellen. Bettina Blanck verhalf zu Abbildungen aus Paderborn. Frau Ursula Pütz vom Diözesanmuseum Paderborn danke ich für umfassende Informationen zur Entstehung und Geschichte der Skulptur. Christoph Stiegemann, Direktor des Diözesanmuseums Paderborn, gewährte großzügig Einblick in die im Depot befindlichen weiteren Bildwerke zum gleichen Motiv und ermöglichte die Ausleihe einer anderen Skulptur dieses Motivs für die Sonderausstellung des Rochow-Museums „Die Sehnsucht nach Anerkennung – Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart“ im Sommer 2013 (vgl. Stiegemann 2013). Schließlich hat der Paderborner Fotograf Ansgar Hoffmann Fotografien in verschiedenen Perspektiven angefertigt. Ansgar Hoffmann und dem Diözesanmuseum Paderborn bin ich für die Genehmigung zum Abdruck auf dem Buchumschlag dankbar. Das Motiv taucht verändert in historisch anderen Kontexten auf, z. B. in einem Stich von D. N. Chodowiecki (1726-1801) von 1777, der die Göttin der Vernunft mit lesendem Kind darstellt (Schmitt 2007, Cover).

sener und Lerngegenstand entsteht und veranschaulicht, dass die kognitive Beziehung zum zu vermittelnden Lerngegenstand mit der emotionalen Beziehung zur lehrenden Person verbunden ist (Geddes 2006, 2009; Reiser 2006).

1.3 Zur Normativität menschenrechtlicher Orientierung

Schon die ersten Erläuterungen zum Thema zeigen, dass es – wie grundsätzlich alle sozialwissenschaftlichen Vorhaben (Beer/Bittlingmeyer 2008) – normative Implikationen enthält, zugleich ist die Arbeit daran wissenschaftlicher Distanziertheit und Selbstkritik verpflichtet. Grundlegend sind die Einsichten in die persönlich und gesellschaftlich folgenreichen Auswirkungen der Qualität pädagogischer Beziehungen und in ihre Bedeutung für eine menschenrechtlich begründete Pädagogik. Pädagogische Beziehungen spielen für die Frage nach dem Aufwachsen in der Demokratie eine zentrale Rolle. Demokratie hat nicht nur rechtliche, materielle oder strukturelle, sondern auch persönliche Dimensionen, denn die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit. Dass auch in gesellschaftlichen Hierarchien angesiedelte Beziehungen Anerkennungsbeziehungen sein sollen, ist darum eine gesellschaftliche und persönliche Gestaltungsaufgabe.

Wenn pädagogische Interaktionen dem Interesse und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen dienen, entsprechen sie einer kinderrechtlichen Orientierung. So fordert die Kinderrechtskonvention, dass kein Kind grausam oder erniedrigend behandelt wird, und dass Disziplin auf eine Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht (vgl. Vereinte Nationen 1989). Im vom deutschen Bundestag im Jahr 2000 verabschiedeten Gesetz zur gewaltfreien Erziehung heißt es: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (Bundesministerium der Justiz 2005, § 1631, Abs. 2 BGB; vgl. auch Prenzel 2002b; Rudolf 2014).

Werden Kinder und Jugendliche in pädagogischen Interaktionen verletzt, ist zu fragen, ob menschenrechtliche Beeinträchtigungen vorliegen. Während über Verstöße gegen Kinderrechte auf der Ebene körperlicher und sexualisierter Gewalt und ihre Ächtung ein weitgehender gesellschaftlicher Konsens vorherrscht, fehlt auf der Ebene seelischer Verletzungen ein umfassender Diskurs. Die Analysen dieses Buches sollen dazu beitragen, zu klären, welche Bedeutung den Kinderrechten auf der psychosozialen Ebene zukommt, welche kinderrechtlich relevanten Potenziale pädagogischen Beziehungen innewohnen und welche kinderrechtlichen Beeinträchtigungen aufzudecken und abzubauen sind.

Dabei ist auch bewusst zu machen, dass gelingende Interaktionen auf der Beziehungsebene eine inklusive Dimension aufweisen, da sie Ausgrenzungen in alltäglichen Interaktionen entgegenwirken und leibliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklungen sowie Zugehörigkeit fördern. Im Sinne der Theorie der „immanenten Kritik“ (Stahl 2013) wird zu zeigen sein, dass in pädagogischen Feldern soziale Interaktionen zu beobachten sind, die eine „bessere Zukunft bereits jetzt vorzeichnen“ (ebd., S. 457). Die Impulse, die dieses Buch für die Verminderung von Verletzungen durch pädagogische Beziehungen geben will, sind empirisch begründet, sodass Empirie und Normativität mit guten Gründen nicht als gegensätzlich konzipiert werden.

Indem das Konstrukt der pädagogischen Beziehung explizit mit einer menschenrechtlich-inklusiven Perspektive auf den Prozess des Aufwachsens verbunden wird, wird die normative sozial- und bildungsphilosophische Begründung der Untersuchungen offengelegt. Sie stellen damit einen bedürfnistheoretisch, demokratiepädagogisch und demokratietheoretisch begründeten Versuch dar, personal-existenziell und allgemein-gesellschaftlich wichtige, intersubjektive Vorgänge in schulischen und außerschulischen Forschungsfeldern zu erhellen und zugleich empirisch und normativ begründete Verbesserungen anzuregen und aufzuzeigen.

Mit der menschenrechtlichen und damit zugleich demokratischen Ausrichtung dieser Studie geht eine Auseinandersetzung mit auch im Bildungswesen wirksamen hierarchischen gesellschaftlichen Verhältnissen einher. Die historisch schon langfristig in demokratischen Verfassungen und Menschenrechts-erklärungen als gültig postulierten und in der politischen Philosophie umfassend begründeten Prinzipien der *Gleichheit*, *Freiheit* und *Solidarität*³ bieten nicht nur für Herrschaftsformen auf der Makroebene, sondern auch für Lebensweisen auf der Mikroebene maßgebliche Orientierungen. Die analytischen Fragen nach solidarischen, egalitären und freiheitlich-vielfältigen Strukturen in pädagogischen Beziehungen beruhen sowohl auf dem Wunsch nach weniger Hierarchie, und das heißt nach mehr Gleichheit der Rechte und Lebensmöglichkeiten und nach mehr Heterogenität im Sinne einer größeren Freiheit für Vielfalt, als auch auf dem Wissen um die Ambivalenzen der pädagogischen Beziehung, die immer auch das Machtgefälle zwischen älterer und jüngerer Generation zu gestalten hat. Damit ist die Frage verbunden, wie im pädagogischen Raum Formen der Solidarität zwischen professionell Tätigen der älteren Generation und Kindern der neuen Generation beschaffen sein können. Wie können die Älteren ihr Verhältnis zu den Jüngeren so verantwortlich und solidarisch gestalten, dass sie weder menschenrechtliche Prinzipien noch die Macht, die sie beide interpretierend gestalten müssen, verleugnen?

Wenn die Ebene der Beziehungen im Generationenverhältnis in den Vordergrund gerückt wird, so geht es zugleich immer auch um weitere Ver-

3 Zu gleicher Freiheit vgl. Bielefeldt 1998; Honneth 2011, Pauer-Studer 2000, zu Gleichheit vgl. Dann 1975, zu Solidarität vgl. Wildt 1995, Deppe-Wolfinger 2002.

hältnisse. Dazu gehören die Peer-Beziehungen, die (multi)professionellen Beziehungen, die hierarchisch-institutionellen Beziehungen der Berufstätigen untereinander sowie die Beziehungen zu externen Beteiligten, wie Eltern und Akteuren aus dem Sozialraum, für die ebenfalls menschenrechtliche Orientierungen richtungweisend sind. Damit wird sichtbar, dass die verschiedenen Beziehungen aufeinander bezogen sind und sich wechselseitig beeinflussen. Die Qualität der pädagogischen Beziehungen hat Auswirkungen auf die anderen Beziehungen und sie ist auch davon abhängig, dass sie durch die anderen Beziehungen, z.B. im multiprofessionellen Team, gestützt wird.

1.4 Ziele, Erkenntnisperspektiven, Fragestellung

Vorgelegt wird hier das vorläufige Ergebnis einer langjährigen Suche nach theoretischen, empirischen und alltagsweltlichen Zugängen zu pädagogischer Relationalität, in der frühere Untersuchungen der Autorin zur *Pädagogik der Vielfalt* (vgl. u.a. Prengel 2019/1993, 2005, 2011a, 2013a, 2015a) weitergeführt werden. Während in den Arbeiten über Vielfalt vor allem die menschenrechtlichen Prinzipien der Gleichheit und Freiheit in ihrem Zusammenhang betrachtet wurden, rückt in den Arbeiten über Relationen das dritte menschenrechtliche Prinzip, die Solidarität, noch stärker in den Vordergrund.

Intentionale Kerngedanken der Pädagogik der Vielfalt gehen – auf der Basis nichtausgrenzender Bildungseinrichtungen für alle Kinder und Jugendlichen – mit bestimmten relationalen Konzepten einher: mit der Anerkennung der Verschiedenen in heterogenen Lerngruppen und mit der Erziehung zur „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“ (Prengel 2019/1993). In diesem Buch wird eine wesentliche Dimension der Pädagogik der Vielfalt auf der Beziehungsebene vertieft und weitergeführt, denn es geht um die Art und Weise wie Kinder und Jugendliche durch Pädagoginnen und Pädagogen individuell und gemeinsam wahrgenommen und als einzelne Personen oder kollektive Gruppen angesprochen und angeleitet werden. Ob die Fähigkeit zur Selbstachtung und Anerkennung der Anderen in den Peergruppen gefördert wird, hängt dabei wesentlich auch von der professionellen Beziehungsgestaltung ab, weil sie modellhaft wirksam wird. Pädagogische Beziehungen finden unablässig in allen pädagogischen Situationen, und das heißt unter allen strukturellen Bedingungen, sowohl in eher inkludierenden als auch in eher segregierenden Settings statt. Intersubjektive Interaktionen können in wie auch immer strukturierten Bildungssituationen und Settings eher inkludierende, Vielfalt unterstützende oder eher exkludierende, Vielfalt zerstörende Tendenzen aufweisen.

Die Qualität persönlicher professioneller Beziehungen – so die zentrale These aller Kapitel des vorliegenden Textes – ist wirksam auf der Mikroebene alltäglichen Lebens innerhalb der Bedingungen des Rahmenwerks pädago-