

Subjektives Erleben in heterogenen Gruppen. Übungen zu Anerkennung in pädagogischen Beziehungen

I. Zur Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen

Entwicklung und Bildung ereignen sich immer in Beziehungen. Wenn Entwicklungs- und Bildungsprozesse gelingen sollen, bildet die Qualität der pädagogischen Beziehungen eine Voraussetzung dazu. In allen Bildungseinrichtungen geht es darum, gute Beziehungen zwischen den Angehörigen der verschiedenen pädagogischen Berufe und ihren Adressaten zu kultivieren. Fachliche, didaktische, sonderpädagogische und sozialpädagogische Fachkompetenzen müssen mit der Fähigkeit, gute professionelle Beziehungen zu gestalten, einhergehen.

Schon vor mehr als 200 Jahren waren diese Zusammenhänge den dem Humanismus der Aufklärung verpflichteten Philanthropen bewusst. Der Pädagoge Carl F. Riemann schrieb in seiner „Beschreibung der Reckahnschen Schule“, nachdem er in der von Friedrich Eberhard von Rochow 1773 gegründeten Musterschule hospitiert hatte:

Es kommt auf „den ersten Empfang der Kinder“ an. „Er muß vorzüglich freundlich und lieblich seyn, damit sie Zutrauen fassen können“ (Riemann 1798, S. 53).

Für die Pädagogik in Kindertageseinrichtungen und Schulen sind diese Einsichten von besonderer Bedeutung: Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament des Aufwachsens. Problematische pädagogische Beziehungen gefährden das Gelingen von Bildung. Weil Kinder und Jugendliche viele Stunden in Kindertagesstätten und Schulen verbringen, ist das Beziehungshandeln der Pädagoginnen und Pädagogen einflussreich und folgenreich – im Guten ebenso wie im Schlechten. Nach der Ächtung von *körperlicher* Gewalt und *sexualisierter* Gewalt in Bildungseinrichtungen mangelt es weiterhin an öffentlichen Debatten zum Problem *seelischer* Verletzungen sowie an Präventions- und Interventionsmodellen.

Besonders traumatisierte Kinder mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung sind auf Halt gebende kontinuierliche Beziehungen zu einer verlässlichen Bezugsperson angewiesen. Für das Gelingen von Bildung, auch von Inklusion, ist das Gelingen „genügend guter“ pädagogischer Beziehungen eine Voraussetzung.

II. Forschungsrichtungen zu pädagogischen Beziehungen (aus Prengel 2013, S. 63 f)

„Dass liebevolle Zuwendung für Bildungsprozesse zentral ist, wird in einer Fülle von Forschungsrichtungen zu den unterschiedlichsten Fragestellungen anhand ganz verschiedener Begriffe und Theoreme belegt.

- Mit „*Feinfühligkeit*“ wird eine zentrale Einsicht der Bindungsforschung für Krippen, Kindergärten und Übergänge in der Frühpädagogik rezipiert. Kinder brauchen aufmerksame Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse (Ludwig-Körner 2007; Griebel/Niesel 2004).
- Mit „*Unterstützung*“ wird auch in den Ergebnissen der quantitativ ausgerichteten Schulleistungsforschung ein zugewandtes schülerfreundliches Lehrerhandeln charakterisiert, das für gute Schulleistungen förderlich ist (Hattie 2009; Baumert/Maaz/Trautwein 2009).
- Ein „*positives soziales Klima*“ und „*Wohlbefinden*“ gelten in der Schulklima und Schulgesundheitsforschung als Resultat von Lehrerhandeln und Schulentwicklung (Hascher 2004; Fend 1991).

- Selbst das Streben nach „Glück“ (Zirfas 2011) kommt, wenn auch leider nur selten, in einer Pädagogik der Glücksgefühle zu seinem Recht und kann sich auf jahrhundertelange philanthropische Traditionen berufen.
- „Vertrauen“ – so Befunde der Vertrauensforschung – ist ein Qualitätskriterium der Lehrer-Schüler-Beziehung, denn es mildert Angst und fördert Leistung (Schweer 2008).
- Mit „Takt“ wird in pädagogischen Diskursen eine rücksichts- und respektvolle erzieherische Zuwendung beschrieben (Blochmann 1950; Gödde/Zirfas 2012).
- „Anteilnahme“ wird in der Selbstbestimmungstheorie wegen des Grundbedürfnisses nach Eingebundenheit als eine Bedingung von Motivation (Deci/Ryan 1993; Looser 2011) herausgearbeitet.
- „Einfühlung und Achtung“ sind (neben „Echtheit“) Prinzipien der von Carl Rogers begründeten personenzentrierten Psychotherapie, die auch pädagogisch einflussreich wurde (Rogers 2009; Weinberger 2013; Tausch 2008).
- Mit „Empathie“ und *Responsivität* werden Theoreme benannt, die in vielfältigen pädagogisch relevanten Disziplinen vorkommen, wenn es darum geht, die Fähigkeit andere wahrzunehmen und zugewandt-resonant zu antworten, zu thematisieren (z. B. Neuner 2011; Deci/Ryan 1993).
- „Akzeptanz von Schwächen“ nennt Fritz Bohnsack seinen auf John Dewey fußenden Beitrag zur Stärkung depravierter Kinder und Jugendlicher und setzt damit einen besonderen Akzent im Spektrum solidarischer Intentionen.
- Mit „Fürsorge“ wird u.a. von Werner Helsper und Christine Wiezorek (2006) ein Kennzeichen der Arbeit engagierter Lehrer umschrieben.
- „Halt geben“ wird als ein wesentliches Merkmal guter pädagogischer Beziehungen genannt (Reiser 2006, Helsper/Wiezorek 2006, Stähling, Becker 2008).
- „Supportive relationship“, „sustaining relationship“, „emotional valence and engagement“ und „enhancing of Relationship“ sind Qualitätskriterien, die von Robert C. Pianta in seinem ausgereiften Ansatz der Beziehungsforschung, (...) herausgearbeitet wurden. Diese Kennzeichen benennen eine unterstützende Beziehung, die sich als *nachhaltig*, sich *engagierend*, sich *aufwertend* und sich *steigernd* versteht. Diese zuletzt genannten Merkmale verweisen auf eine dynamische Intentionalität der pädagogischen Beziehungen, die durch Engagement andauern und aufblühen.“

III: Handlungsperspektiven zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen

(vgl. Prengel/Winklhofer 2014 Band 1)

1. Die **Schulgemeinde** gibt sich eine demokratische Schulordnung für respektvolles Handeln mit Regeln für Schüler und gemeinsamen reversiblen Regeln für Schüler und Pädagogen.
2. **Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte** vereinbaren verbindliche Zeiträume, um in Team-Besprechungen, Intervision oder Supervision den **subjektiven Sinn** des Schülerhandelns zu entschlüsseln und angemessene pädagogische Handlungsweisen gemeinsam zu entwickeln und zu vertreten.
3. **Personen in Leitungs-, Aufsichts- und Trägerverantwortung** achten auf die Qualität pädagogischer Beziehungen, sie arbeiten präventiv und intervenieren bei professionellem Fehlverhalten.
4. Für **Kinder, Jugendliche und Eltern** werden Partizipationsmodelle und geregelte Rückmelde- und Beschwerdeverfahren eingerichtet (z.B. Gödde 2014).
5. **Verantwortliche in Bildungspolitik, -recht und -verwaltung** stärken anhand von Erlassen, Gesetzen und Ressourcen gute pädagogische Beziehungen (präventiv u. interventiv).
6. **Gesellschaftlich wirksame Akteure initiieren Debatten**, um die psychische Gewalt gegen Kinder als unzulässig und als pädagogischen Kunstfehler öffentlich bewusst zu machen. Das in Kitas und Schulen vorfindliche *kinderfreundliche pädagogische Handeln* wird als wegweisend für die zukünftige Schulentwicklung herausgestellt.

IV. Handlungsperspektiven bei schweren Verhaltensstörungen

(vgl. Becker 2014; Becker/Prengel 2016; Becker/Prengel 2010; Stähling 2013)

Für die Inklusive Pädagogik bei schweren Verhaltensstörungen wurden zusammenhängende Maßnahmen entwickelt, die erfolgreich evaluiert wurden:

1. In der Schulentwicklung wird eine Einstellungsänderung aller beteiligten Erwachsenen sowie der Peers mit dem Ziel der **Anerkennung, Zuwendung und Ressourcenorientierung** erreicht.
2. Regeln der demokratischen Schulordnung werden von Erwachsenen und Kindern vertreten, so dass Kinder mit Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung **Nachsozialisation** erfahren.
3. Ein verlässlich **ritualisierter Tagesablauf** bietet einen durchschaubaren, sicheren Rahmen.
4. Traumatisierten Kindern wird eine kontinuierliche **Beziehung zu einer Halt gebenden Bezugsperson** ermöglicht.
5. Verbale oder körperliche Übergriffe werden in ihrem subjektiven Sinn entschlüsselt. Reaktionen auf Fehlverhalten stärken **Zugehörigkeit** und **Wiedergutmachung** und grenzen nicht aus.
6. Kinder mit sehr schweren Verhaltensstörungen können für einen Teil des Schultages **temporäre Lerngruppen besuchen**. Dabei wird die Zugehörigkeit zur **Klassengemeinschaft** sehr gepflegt.
7. Kinder in Ausnahmesituationen können während einer **Krisenphase** auch längere Zeit in der temporären Lerngruppe betreut werden.
8. Alle beteiligten Lehr- und Fachkräfte beraten und beschließen in regelmäßigen verbindlichen **Teamsitzungen und Supervision**, was zu tun ist. Bei Bedarf erhalten sie externe Beratung.
9. **Zusammenarbeit mit Eltern** findet kontinuierlich, anerkennend, ressourcenorientiert und - wenn nötig - aufsuchend statt.
10. **Schule und Jugendhilfe kooperieren** kontinuierlich und eng. Bei Bedarf besuchen Kinder ein Tagesheim, so dass Heimunterbringung möglichst vermieden werden kann.

V. Literatur:

Becker, Ulrike (2014): „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 (2010): Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen. In: Friederike Heinzel (Hg.): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes, Band 130, Frankfurt am Main, S. 184-198

Becker, Ulrike / Prengel, Annedore (2016): Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. Erscheint in: Meyer, Matthias/Zimmermann, David (Hg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, im Druck.

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 (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich

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

Pianta, R. C. (2014): “Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships” - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge, Opladen u.a.: Budrich, 127-141.

- Prengel, A./Irle, Katja (2013): Plädoyer für einen ethischen Diskurs. Interview. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Themenheft Berufsethos, Heft 06/2013, S. 10 – 11. http://www.gew.de/Plaedyer_fuer_einen_ethischen_Diskurs.html
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u.a.: Budrich
- Prengel, Annedore (2016) Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: Krappmann, Lothar / Petry Christian (Hg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. Schwalbach: Verlag Debus Pädagogik
- Prengel, Annedore (2014): Halt gebende pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. In: Widmer-Rockstroh, U. (Hg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 138. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 64-72
- Prengel, Annedore und Winklhofer, Ursula (Hg.) (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich
 Band 1: Praxiszugänge, Inhalt: http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=1015&_requested_page=%2Fpages%2Fdetails.php
 Band 2: Forschungszugänge, Inhalt: http://www.budrich-verlag.de/pages/frameset/reload.php?ID=1016&_requested_page=%2Fpages%2Fdetails.php
- Prengel, Annedore: 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 (Hg.) (2014): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 219-246
- Reiser, Helmut (1993): *Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens*. In: Behindertenpädagogik 32. Jg. 3/1993, S. 254-263.
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Kohlhammer: Stuttgart.
- Reiser, Helmut/Werning, Rolf (2002): Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Schröder, Ulrich/Wittrock, Manfred (Hrsg.): Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart, S. 53-64.
- 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
- Stähling, Reinhard (2013): „Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen.“ In: Jürgens, Eiko / Miller, Susanne (Hg.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule*. Weinheim & Basel, S. 252-264.
- Tellisch, Christin (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich
- Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzer, Janina (Hg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. 3 Bände, Immenhausen: Prolog-Verlag
- Wohne Anne und Hedderich, Annett (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, Mai 2015, S. 25-27
- Zschipke, Katja (2015): Achtsamkeit im Klassenzimmer schaffen. Niemand ist vor Verletzungen gefeit. Ein bewusster Umgang damit kann aber helfen. In: Grundschule Heft 4, Mai 2015, S. 15-17

Themenheft zu *Pädagogischen Beziehungen*. In: Grundschule, Heft 4, Mai 2015