

Tautenhahn Theresa

Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und  
Schüler\*innen in sächsischen Schulen

Eine Literaturanalyse anerkennenden und  
grenzverletzenden Verhaltens

BACHELORARBEIT

HOCHSCHULE MITTWEIDA

*UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES*

Fakultät Soziale Arbeit

Mittweida, 2023

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Gudrun Ehlert

Zweitprüfer: Herr Niels Weck (M.A.)

---

## **Bibliografische Angaben**

Tautenhahn, Theresa:

Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen in sächsischen Schulen. Eine Literaturanalyse anerkennenden und grenzverletzenden Verhaltens.

42 Seiten, Hochschule Mittweida, University of Applied Sciences, Soziale Arbeit, Bachelorarbeit, 2023

## **Referat:**

Die Bachelorarbeit befasst sich mit Beziehungen und Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen in sächsischen Schulen. Ich habe dieses Thema gewählt, weil ich als Erzieherin in einem Hort arbeite, in dem ich während meiner täglichen Arbeit mit teilweise für mich grenzwertigen Verhalten seitens der Lehrer\*innen konfrontiert bin. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt dabei auf einer intensiven Literaturrecherche, durch die Zusammenhänge und Ursachen für anerkennendes und grenzverletzendes Verhalten ermittelt und Lösungsmöglichkeiten gefunden werden sollen.

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| Einleitung .....   | 1         |
| 1 Bedeutungen von Beziehungen im Kindesalter .....                     | 3         |
| 2 Kinderrechte .....   | 8         |
| <b>2.1 Geschichte der Kinderrechte .....</b>                           | <b>8</b>  |
| <b>2.2 Kinderrechte heute .....</b>                                    | <b>10</b> |
| 3 Lehrer*innen – Schüler*innen - Interaktion.....                      | 14        |
| <b>3.1 Interaktionen als wechselseitiger Prozess .....</b>             | <b>15</b> |
| <b>3.2 Anerkennung und Verletzung .....</b>                            | <b>24</b> |
| 3.2.1 Anerkennung in schulischen Beziehungen .....                     | 24        |
| 3.2.2 Verletzungen in schulischen Beziehungen.....                     | 29        |
| 4 Fazit.....   | 39        |
| Quellenverzeichnis .....   | 43        |
| Anlagen.....   | 46        |
| <b>Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen .....</b> | <b>46</b> |
| Eigenständigkeitserklärung.....  | 47        |

## Einleitung

In meiner Arbeit als Erzieherin in einem Hort erlebe ich täglich Situationen, die mich berühren, zum Nachdenken anregen und teilweise sprachlos werden lassen. Ich arbeite seit fast zwei Jahren in dieser Einrichtung und dies ist auch der Grund für die Themenwahl meiner Bachelorarbeit.

Im Laufe der Zeit beobachtete ich immer wieder Lehrer\*innen und Schüler\*innen in Interaktionen und fragte mich, ob das Verhalten der Lehrer\*innen noch als ethisch zulässig gilt. Im Nachmittagsbereich werden Konflikte ausgetragen, welche am Vormittag entstanden sind. Es herrscht ein regelrecht ständiger Konkurrenzkampf zwischen den Schüler\*innen. Des Weiteren erzählen mir die Kinder oft von Konflikten bzw. Situationen, welche in der Schule zwischen Lehrer\*innen und ihnen stattgefunden haben, in denen sie sich ungerecht behandelt fühlen, bloßgestellt oder nicht ernst genommen werden.

Wenn Schüler\*innen mir von derartigen Situationen berichten, fühle ich mich oft machtlos, da ich keine direkte Möglichkeit sehe, den Kindern in diesen Situationen aktiv helfen zu können. Es existiert weder ein Beschwerdemanagement in der Schule, noch sehen sich die Schüler in der Lage sich dagegen zur Wehr zu setzen.

Aus diesem Grund werde ich mich in meiner Bachelorarbeit dem Thema Beziehungen und Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen widmen. Ich möchte erfahren, wie Interaktionen im schulischen Kontext stattfinden sollten. Welche Kinderrechte zu beachten sind sowie Möglichkeiten finden, wie Lernende in Zukunft vor Verletzungen durch Lehrpersonen geschützt werden können.

Seit Anfang der 2000er werden Studien namens INTAKT mit dem Schwerpunkt „Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“ und koordinierte Lehrforschungsprojekte für die Lehrer\*innenbildung mit den Themenfeld „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen“ durchgeführt (vgl. Prengel 2016, S. 150). Laut aktuellen Analysen hat sich herauskristallisiert, dass ca. dreiviertel der beobachteten Interaktionen zwischen den Lehrpersonen und den Schüler\*innen anerkennend oder

neutral ausfallen. Während etwa ein Viertel als verletzend oder ambivalent eingestuft werden. Durchschnittlich sind knapp 6 % der gesamten pädagogischen Interaktionen von den Beobachteten als starke Verletzungen kategorisiert. Jedoch sagen diese Durchschnittswerte nichts über die Qualität der Interaktionen einzelner Lehrer\*innen oder über die durchschnittlichen Befunde an einzelnen Schulen aus.

Obwohl hier das Handeln der Lehrer\*innen im Beobachtungsfokus steht, gibt es auch Einblicke in die sichtbaren Reaktionen von Kindern. Kinder reagieren auf Anerkennung mit Zeichen der Freude und Zuwendung zur Arbeit. Auf Verletzungen reagieren sie, indem sie erstarren, den Kopf senken und nach unten schauen oder die Schultern hochziehen. Manchmal weinen oder schreien sie. Fast immer ist damit eine Blockierung der Lerntätigkeit verbunden (vgl. Prengel 2016, S. 154).

Anhand dieser Begebenheiten habe ich meine Bachelorarbeit folgendermaßen aufgebaut. Im ersten Kapitel stelle ich dar, wie Interaktionen und Beziehungen entstehen sowie in welcher Abhängigkeit sie zueinanderstehen. Im zweiten Kapitel zeige ich die Geschichte der Kinderrechte auf und weise daraufhin, welche Rechte bzw. Gesetze aktuell von Bedeutung sind. Im letzten Kapitel betrachte ich Interaktionen als einen wechselseitigen Prozess und suche nach den Ursachen von anerkennendem und verletzendem Verhalten durch Lehrer\*innen. Im Fazit zeige ich Möglichkeiten bzw. Vorschläge von Annedore Prengel auf, um der Tatsache, dass Lehrpersonen in der heutigen Zeit immer noch Schüler\*innen physische, aber verstärkt auch psychische Gewalt zufügen, entgegenzuwirken.

## 1 Bedeutungen von Beziehungen im Kindesalter

Im ersten Kapitel zeige ich die verschiedenen Betrachtungsweisen von Beziehungen auf, wie sie voneinander abhängig sind und welche Bedeutung dies für die Entwicklung eines Menschen ab dem Moment seiner Geburt hat.

„Es ist eine Bedingung unserer Existenz, dass wir in Beziehungen leben, ja, dass wir durch Beziehungen sind, was wir sind. Glück und Unglück, gut und böse, richtig und falsch – alle Umschreibungen ethisch relevanter Maßstäbe betreffen Beziehungsqualitäten. Daraus folgt: Wir stellen ethische Fragen, um zu klären, wie wir Beziehungen gestalten, wie wir uns Beziehungen wünschen und wie wir über die Gestaltung unserer Beziehungen nachdenken wollen“ (Prenzel 2020, S. 21).

In diesem Zitat hat Annedore Prenzel die Bedeutung von Beziehung sehr gut und verständlich zusammengefasst. Natürlich sind Beziehungen von unterschiedlichen Bedingungen abhängig und werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Die erste Betrachtungsweise ist, dass die Pädagogik auf einer relationalen Gegebenheit beruht: auf dem Generationsverhältnis. Allein durch unsere Geburt gehören wir einer Generation an, die in Beziehungen zu vorangehenden und nachfolgenden Generationen leben. Die Pädagogik wird im Generationsverhältnis gebraucht, um der jeweils neuen Generation eine Einführung in lebenswichtige Lebensformen zu bieten, welche wiederum von jeder neuen Generation erneuert wird (vgl. Prenzel 2020, S. 22). „Die Beziehungen zwischen den Angehörigen verschiedener Generationen sind vielseitig und veränderlich“ (Prenzel 2020, S. 23). Die erste Beziehung, die wir als neugeborener Mensch zu einer anderen Person aufbauen, ist die zur Mutter und zum Vater. Zunehmend kommen weitere Beziehungen zu anderen Menschen hinzu, wie Pädagog\*innen und Lehrer\*innen, die der älteren Generation angehören und zu Peers, die derselben Generation angehören (vgl. Prenzel 2020, S. 23). Ethisch orientierte Pädagogik setzt sich in allen Variationen stets mit den Bindungen der Generationenbeziehungen auseinander. Jene Angehörigen der jungen Generationen sind ab der

## Bedeutungen von Beziehungen im Kindesalter

Geburt völlig von der älteren Generation abhängig. Es herrscht ein Machtüberhang auf Seiten der Erwachsenen. Menschliche Kulturen beruhen darauf, dass ältere Generationen kulturelle und soziale Errungenschaften weiterreichen und die Jüngeren lernen sich diese anzueignen, aber auch zu verändern. Anhand dieses Machtüberhangs lassen sich zwei Diskriminierungsformen feststellen. Zum einem der Adulismus, der als das Unterdrücken von Kindern und Jugendlichen durch Erwachsene wegen ihres Alters bezeichnet. Zum andren Ableismus, indem ihre Verachtung wegen einer Behinderung oder einer als gering erachteten Leistung besteht. Die Aufgaben der ethischen Pädagogik sind die Klärung der Rechte und Bedürfnisse der jeweiligen Generationsangehörigen. Dazu gehört die Analyse und der Abbau von Adulismus sowie Ableismus (vgl. Prenzel 2020, S. 23).

Als nächste Betrachtungsweise nehme ich Bedürfnisse, Bindungen und Bildungen in den Blick. In der Bedürfnisforschung wird untersucht, was Kinder und Jugendliche, als auch Erwachsene, im Generationsverhältnis benötigen. Die Bedürfnistheorien sind uns behilflich, um zu verstehen, wie Erwachsene handeln sollen, damit Kinder gut aufwachsen können (vgl. Prenzel 2020, S. 24). Annedore Prenzel verweist hier auf die zentralen Befunde der Bedürfnisforschung von Fabienne Becker-Stoll, die folgendes zusammenfasst:

- „Das Grundbedürfnis nach Bindung steht für das Bedürfnis, enge zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich sicher gebunden zu fühlen und sich als liebesfähig und liebenswert zu erleben.
- Dem Grundbedürfnis nach Kompetenz liegt der Wunsch nach einer effektiven Interaktion mit der Umwelt zugrunde, durch die positive Ergebnisse erzielt und negative verhindert werden können.
- Autonomie steht für das Grundbedürfnis nach freier Bestimmung des eigenen Handelns und selbstbestimmte Interaktion mit der Umwelt“ (Becker-Stoll, 2018).

Angehörige der jungen Generationen brauchen Beziehungen zu Erwachsenen, welche von Bindung getragen sind, die es ihnen ermöglichen

ihre Fähigkeiten auszuleben und ihnen gleichzeitig Freiheiten lassen für selbstbestimmte Interaktionen. Die oben genannten drei Grundbedürfnisse sind eng miteinander verbunden. Auf der Grundlage einer nahen, schützenden, haltenden, tröstlichen, fürsorglichen, ermutigenden und freiheitlichen Bindung, können Kinder sicher die Welt entdecken und die Freiheit von selbstbestimmtem Handeln genießen. Dabei spielen zwei Verhaltenssysteme zusammen, nämlich das Bindungsverhaltenssystem und das Explorationsverhaltenssystem. Annedore Prengel verweist erneut auf die Befunde zum sozial-emotionalen Lernen von Fabienne Becker-Stoll, dass Bildungsangebote nur dann von Kindern und Jugendlichen wirklich angenommen werden, wenn sie in funktionierenden Beziehungen zu denen eingebunden sind, die dem Kind Bildung vermitteln wollen (vgl. Prengel 2020, S. 24). Diese Beschreibung scheint für den Bildungsprozess insgesamt einleuchtend zu sein. Sie wird anhand des didaktischen Dreiecks in der Bildungstheorie veranschaulicht. Die drei Eckpunkte des didaktischen Dreiecks werden aus den Lehrenden, den Lernenden und den Lerngegenständen gebildet. Es kommen durch die drei Verbindungen der Eckpunkte Lernprozesse zustande. Damit wird ersichtlich, dass die Qualitäten des Zusammenwirkens der drei Beziehungen die Qualitäten der Bildungsprozesse bestimmen (vgl. Prengel 2020, S. 25).

Eine weitere Betrachtungsweise der ethischen Pädagogik sind soziale Emotionen. Die Ergebnisse der Bindungs-, Bedürfnis-, und Bildungsforschung lassen erkennen, dass Gefühle, welche zwischen den Beteiligten aus verschiedenen Generationen entspringen, auch über persönliche Beziehungen hinaus von Bedeutung sind. Soziologische, sozialpsychologische und politikwissenschaftliche Emotionstheorien entdecken vermehrt die Dimensionen von Emotionalität in allen gesellschaftlichen Ebenen. Des Weiteren analysieren bedeutende Autor\*innen, welche Rolle emotionale Prozesse in politischen sowie historischen Gegebenheiten spielen. Gefühle beeinflussen unser Handeln, seien sie wohlwollend und menschenfreundlich, seien sie hasserfüllt sowie menschenfeindlich oder eine Mischung aus beiden (vgl. Prengel 2020, S. 25). „Moralische Gefühle fungieren daher als Motive, in bestimmter Weise



## Bedeutungen von Beziehungen im Kindesalter

---

zu handeln oder sich zu verhalten“ (Lohmann, S. 577). Aus diesem Grund können Ablehnung als auch Anerkennung für uns selbst und anderen gegenüber, folgenreiche Auswirkungen auf unser Verhalten, unsere Beziehungen und Entscheidungen unseres gesamten Lebens haben. Pädagogische Prozesse sind deshalb immer emotional behaftet. Gefühlsqualitäten entscheiden über Handlungsmöglichkeiten der Fach- und Lehrkräfte, genauso wie die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Es ist daher möglich erfolgreiche pädagogische Ansätze gelingen zu lassen, wenn mit nötiger Distanz emotionale Atmosphären geschaffen werden, die für alle Beteiligten förderlich sind (vgl. Prengel 2020, S. 26).

Die letzte Betrachtungsweise steht unter der Kategorie Anerkennung, Verletzung und ein gemeinsames Miteinander. Die vorherigen Abschnitte sollten verdeutlichen, in welchen Zusammenhang das Generationsverhältnis zu den Bedürfnis-, Bindungs- und Bildungsprozessen stehen. Sozial- und entwicklungspsychologische Studien belegen, dass die Berücksichtigung der Bedürfnisse sich positiv auf die Selbstbilder der Kinder auswirken. Werden diese Bedürfnisse vernachlässigt, wird dadurch die kindliche Entwicklung verletzt, was wiederum negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder mit sich bringen (vgl. Prengel 2020, S. 26 f.). „Aversive missachtende Handlungen wie Demütigungen, Beschämungen, Kränkungen, Diskriminierungen bilden das Gegenteil von wohlwollenden anerkennenden Handlungen. Dabei handelt es sich um emotional bedeutsame relationale Prozesse im Generationenverhältnis. Ihre Qualitäten zwischen Aversivität und Anerkennung bestimmen in pädagogischen Arbeitsfeldern das allgemeine Klima ebenso wie die subjektiven Erfahrungen der beteiligten Menschen aus beiden Generationen“ (Prengel 2020, S. 27). Daher ist es immer wieder wichtig gemeinsame Strukturen und Regeln zu schaffen, um ein gesundes und ethisch vertretbares Miteinander zu gestalten, in denen jeder vom anderen, auch generationsübergreifend, etwas lernen kann (vgl. Prengel 2020, S. 27).

## Bedeutungen von Beziehungen im Kindesalter

---

In diesem ersten Kapitel habe ich aufgezeigt, ab wann ein Mensch mit anderen in Beziehung steht, wie sie voneinander abhängig sind und miteinander agieren. Dies soll als Grundannahme auf die weiteren Betrachtungsweisen dieser wissenschaftlichen Arbeit dienen. Im nächsten Kapitel gehe ich auf den geschichtlichen Hintergrund der Kinderrechte und ihre Aktualität in Deutschland ein. Dies soll wiederum als Grundlage verstanden werden, um die bestehenden Widrigkeiten im Schulalltag zu erkennen und zu verstehen.

## **2 Kinderrechte**

Dieses Kapitel ist einem Abriss der Geschichte der Kinderrechte gewidmet. Dies soll einen groben Überblick über die Entwicklung der Kinderrechte darstellen, jedoch wird es kein detaillierter, chronologischer sowie geschichtlicher Rückblick sein. Anschließend nenne ich verschiedene Gesetzmäßigkeiten, die dem Kinder- und Jugendschutz zugehörig sind und verdeutlichen sollen, welche Möglichkeiten zum Thema Kinderrechte im Schulkontext vorhanden sind.

### **2.1 Geschichte der Kinderrechte**

#### **Der Gedanke an Kinderrechte entsteht**

Der Ursprung der Kinderrechtsbewegung in Deutschland war im 18. Jahrhundert. Bis 1989 dauerte es an, dass die UN-Kinderrechtskonvention unterzeichnet wurde. Vor 400 Jahren wurden Kinder wie kleine Erwachsene betrachtet und behandelt. Es gab keine Schulen und sie lernten alles, was nötig war, von Älteren. Für sie standen keine eigenen Lebensräume zur Verfügung. Sie hielten sich stets an Orten auf, in denen es auch Erwachsene gab, wie beispielsweise auf Märkten, bei der Arbeit oder in Lokalen. In vielen Familien wurden auch Kinder von klein auf zum Betteln aufgerufen. Das Bild von Kindheit änderte sich erst mit der Aufklärung. In der Zeit der Französischen Revolution. In dieser Zeit wurde eine Erklärung für Menschenrechte veröffentlicht. Diese setzte sich zwar nicht explizit mit Kinderrechten auseinander, jedoch folgten daraus einige Verbesserungen. Zum einen führte es zu einer Trennung zwischen Erwachsenen- und Jugendstrafrecht und zum anderen auch zu arbeitsrechtlichen Konsequenzen (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 1, 2022).

## Die Weiterentwicklung der Kinderrechte

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts und der Einführung der Schulpflicht veränderte sich der Blick auf den Gehorsam und die Pflichten der Kinder. Ab 1900 setzten sich viele Reformpädagog\*innen für Kinderrechte ein. Das internationale Interesse war geweckt und es kamen früh völkerrechtliche Verträge zum Schutz und zur Wahrung der Rechte von Kindern zustande. Ein bedeutsames Abkommen zu dieser Zeit war das Haager Abkommen vom 12.06.1902, welches die Regelung der Vormundschaft über Minderjährige beinhaltete und das Internationale Übereinkommen vom 14.05.1910 zur Bekämpfung des Mädchenhandels.

Am 24.09.1924 wurde die Children's Charta (von Eglantyne Jebb 1920 entworfen) von der Generalversammlung des Völkerbundes verabschiedet und als Genfer Erklärung bekannt. Sie enthielt grundlegende Rechte der Kinder im Zusammenhang mit ihrem Wohlergehen und sollte dazu dienen, die Versorgung bzw. den Schutz der Kinder in der Zwischenkriegszeit zu sichern. Jedoch hatte sie keine rechtliche Verbindlichkeit und verlor ihre Grundlage 1946 durch die Auflösung des Völkerbundes. 1945 wurde die UNESCO gegründet, die mit der Aufgabe der Sicherung eines Grundrechtes auf Bildung vertraut wurde. 1946 gründete sich UNICEF, das Hilfswerk der Vereinten Nationen, welche ursprünglich betroffenen Kinder vom Zweiten Weltkrieg unterstützte. Seit 1953 ist die UNICEF ein fester Bestandteil der UNO. (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 1, 2022).

„Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen weitere Abkommen hinzu, wie zum Beispiel das UN-Übereinkommen für die Geltendmachung von Unterhaltsansprüchen im Ausland vom 20. Juni 1956 oder das Haager Übereinkommen über die Zuständigkeit der Behörden und das anzuwendende Recht auf dem Gebiet des Schutzes von Minderjährigen vom 05. Oktober 1961“ (Deutsches Kinderhilfswerk 1, 2022).

Am 19.12.1966 wurde im Artikel 25 Abs. 1 im Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte folgendes aufgenommen: jedem Kind wird ohne Diskriminierung das Recht auf Schutzmaßnahmen durch seine Familie, die Gesellschaft und den Staat eingeräumt. Ende der 1960er Jahre

entstand die Kinderladenbewegung, woraufhin Diskussionen um autoritäre Erziehung entbrannten. Somit rückten die Kinderrechte erneut auf die Tagesordnung der Politik. Erst 1983 wurde in der BRD die körperliche Züchtigung im ganzen Land verboten. In der DDR hingegen war es bereits seit 1949 untersagt. 1978 schlug die polnische Regierung vor einen völkerrechtswirksamen Vertrag zu entwickeln. Daraufhin wurde die UN-Menschenrechtskommission beauftragt mit Hilfe einer Arbeitsgruppe einen Entwurf zu erarbeiten, welcher 1989 einstimmig angenommen wurde. Am 20.11.1989 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Kinderrechtskonvention einstimmig (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 1, 2022). Am 26. Januar 1990 unterschrieb die Bundesrepublik Deutschland das Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Der Bundestag und der Bundesrat gaben durch das Gesetz vom 17. Februar 1992 (BGBl. II S. 121) seine Zustimmung. Am 06. März wurde die Ratifizierungsurkunde beim Generalsekretär der Vereinten Nationen hinterlegt. Am 05. April 1992 trat diese Ratifizierung in Deutschland in Kraft [Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 – BGBl. II S. 9909] (vgl. BMSFFJ, 2018, S. 3)

## **2.2 Kinderrechte heute**

Die heutige Kinderrechtskonvention (KRK) besteht aus 41 Artikeln, die alle wichtigen Rechte, Aufgaben und Bedingungen von Kindern ab dem Zeitpunkt der Geburt bis zum Eintritt ins Erwachsenenleben definiert. Ich möchte hier auf die Artikel 12, 13, 19, 28 und 29 KRK hinweisen, welche sehr passend für das Thema Interaktion und Beziehung zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen sind. Im Artikel 12 KRK wird die Berücksichtigung des Kinderwillens deklariert. Dies bedeutet jedes Kind, das nach seiner Entwicklungsreife in der Lage ist, seine eigene Meinung zu bilden, hat auch das Recht sie frei zu äußern und diese soll wiederum berücksichtigt werden. Artikel 13 steht für Meinungs- und Informationsfreiheit. Dies bedeutet, dass jedes Kind das Recht hat seine Meinung frei zu äußern und es sich diese Meinung frei verschaffen darf durch einen altersgerechten Wort-, Schrift-

oder Medienzugang (vgl. Art. 12 und 13 KRK; Deutsches Kinderhilfswerk 2, 2022). Artikel 19 ist für mich der Wichtigste. Dieser Artikel beinhaltet den Schutz vor Gewaltanwendungen, Misshandlung und Verwahrlosung. Darin verpflichten sich alle Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zum Schutz jeden Kindes vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung, Misshandlung, schlechter Behandlung oder Ausbeutung sowie einiges mehr sicherzustellen. Dies gilt nicht nur für die Eltern, sondern auch für alle anderen Personen, die an der Betreuung sowie Entwicklung des Kindes beteiligt sind. Im zweiten Absatz des 19. Artikels wird darauf hingewiesen, dass Kindern jegliche erforderliche Unterstützung zur Prävention, Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung gewährleistet wird sowie gerichtlich auch dagegen vorgegangen werden soll. Der Artikel 28 beinhaltet das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung. Es verpflichten sich alle Vertragsstaaten dazu geeignete Maßnahmen zu treffen, um in der Schule die Disziplin in einer Art und Weise zu gewährleisten, die der Menschenwürde eines Kindes entspricht und mit der KRK übereinstimmt (vgl. Art. 19, 28 KRK; Deutsches Kinderhilfswerk 2, 2022). Der zuletzt zu benennende Artikel ist Artikel 29, mit dem Hauptaugenmerk auf Bildungsziele und Bildungseinrichtungen. Dieser verpflichtet alle Vertragspartner, die Bildung des Kindes auf folgende Punkte zu richten:

„a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;  
b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten [...] zu vermitteln;  
c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt [...] zu vermitteln;  
d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter [...] vorzubereiten“ (Art. 29 KRK; Deutsches Kinderhilfswerk 2, 2022). Wenn alle zuvor benannten Artikel der KRK auch direkt in deutschen Gesetzen integriert wären, würde vermutlich

der heutige Schulalltag in meinen Augen positiver und kindgerechter verlaufen. Denn dann wären alle Lehrbeauftragten sowie pädagogischen Fachkräfte rechtlich gezwungen die Kinderrechte einzuhalten. Ich bin der Meinung, dann würde jegliches Fehlverhalten des Fachpersonals auch verstärkt geahndet werden. Des Weiteren sollte ein Kontrollsystem oder auch ein Beschwerdemanagement in Schulen verpflichtend installiert sein. Wie es auch in anderen pädagogischen Einrichtungen, wie für Kita und Hort nach § 45 SGB VIII (Betriebserlaubnis) gefordert ist. Darin steht eindeutig in Abs. 2:

„1 Die Erlaubnis ist zu erteilen, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung gewährleistet ist. 2 Dies ist in der Regel anzunehmen, wenn [...]

4. zur Sicherung der Rechte und des Wohls von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung die Entwicklung, Anwendung und Überprüfung eines Konzepts zum Schutz vor Gewalt, geeignete Verfahren der Selbstvertretung und Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung gewährleistet werden“ (§ 45 Abs. 2 Nr. 4 SGB VIII).

In Deutschland ist der Kinder- und Jugendschutz eine staatliche Aufgabe mit Verfassungsrang. Im Artikel 74 Abs. 7 im Grundgesetz (GG) fällt er unter den Auftrag der öffentlichen Fürsorge. Somit ist der Staat nach Artikel 6 Abs. 2 Satz 2 GG verpflichtet Familien bei der Erziehung, zum Schutz vor Gefahren und des Kindeswohles zu unterstützen. Des Weiteren spielt das Grundrecht auf Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 Abs. 1 GG) sowie der Schutz der Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 GG) eine wichtige Rolle für Kinder und Jugendliche. Da sie im Laufe ihrer Entwicklung einen besonderen Schutz des Staates benötigen, um sich zu einer eigenverantwortlichen Persönlichkeit zu entwickeln und innerhalb der sozialen Gemeinschaft leben zu können. Zum Schutz von Kindern und Jugendlichen sind im achten Buch des Sozialgesetzbuches (Kinder- und Jugendhilfe SGB VIII) und im Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) rechtliche Vorschriften enthalten (vgl. BMSFFJ, 2022). In diesen Vorschriften sind zum einen präventive Angebote und Leistungen verankert und zum anderen

intervenierende Maßnahmen in Fällen von Kindeswohlgefährdungen. Für den Ausschluss einschlägig vorbestrafter Personen für Tätigkeiten im Ehren- sowie Hauptamt in der Kinder- und Jugendarbeit sind rechtliche Grundlagen im SGB VIII enthalten. Das KKG besitzt außerdem die Befugnis für Berufsheimnisträger\*innen im Falle des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung das Jugendamt darüber zu informieren (vgl. BMSFFJ, 2022).

Wenn ich diese bestehenden Gesetzmäßigkeiten betrachte, existieren in der heutigen Zeit viele Gesetze zum Schutz der Kinder und Jugendlichen. Doch dann stelle ich mir die Frage, wo sind die rechtlichen Maßnahmen bei Kindeswohlgefährdung im schulischen Kontext? Im vorschulischen Bereich, wie Kita und später auch im Hort gibt es Richtlinien oder Kinderschutzkonzepte. Doch blicke ich auf die Schulen ist da dementsprechend nichts zu finden. Im Sächsischen Schulgesetz (SächsSchulG) wird das Thema Kinderschutz im Schulkontext kaum erwähnt. Im § 58 und § 59 SächsSchulG wird erklärt, welche Aufgaben die Schulaufsichtsbehörde hat und wer wem weisungsbefugt ist. Leider existiert keine explizite Verpflichtung zur Entwicklung von umfassenden Schutzkonzepten. Nach § 79 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Verantwortung einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung. Mit den Erkenntnissen aus dem zweiten Kapitel werde ich im nächsten Kapitel Interaktionen im Schulkontext genauer betrachten.



### **3 Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Interaktion**

Beziehung und Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen was bedeutet das überhaupt? Um diese Fragestellung soll es in diesem Kapitel gehen. Wie wird Interaktion wahrgenommen? Was verbirgt sich hinter den Begriffen Anerkennung und Verletzung. Welche Rolle spielt die Bindung dabei? Zum Schluss möchte ich außerdem auf das Thema Lehrgewalt eingehen.

Die Autorin Vivien Wysujack schreibt in ihrem Werk über die Bedeutung von Interaktionen und Beziehungen im Schulkontext. Sie sagt aus, dass die Erinnerungen an die Schulzeit von befragten Erwachsenen die Qualität der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Interaktion verdeutlicht. Oft bleibt den jeweiligen Personen ein Leben lang im Gedächtnis, ob sie gute Erfahrungen, wie Wertschätzung, Anerkennung und Respekt oder schlechte Erlebnisse, wie Ablehnung, Beleidigungen sowie aggressives Verhalten während ihrer Schullaufbahn erlebt haben. Neben den Peers und den Familienmitgliedern sind Lehrpersonen für Lernende von lebenswichtiger Bedeutsamkeit. Die Begriffe Interaktionen und Beziehung müssen differenziert betrachtet werden. Unter Interaktion wird ein wechselseitiges Verhalten in einer bestimmten Situation verstanden. Während die Beziehung die Qualität der Interaktion bestimmt. Pädagogische Beziehungen bestehen somit aus einer Fülle an Interaktionen (vgl. Wysujack, 2021, S. 1). Des Weiteren beschreibt die Autorin, dass alle zentralen schulischen Auskünfte, beispielsweise Unterrichtsvermittlung, Leistungsbeurteilungen oder die Bestätigung bzw. Sanktionierung des Verhaltens durch Lehrer\*innen verdeutlichen, weshalb die Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung einen Teil an den schulischen Erfahrungen mitgestalten. Darüber hinaus spielt die Qualität der pädagogischen Beziehung bei allen wichtigen Aufgaben der Lehrperson eine Rolle. Die Motivation und Selbsteinschätzung der Schüler\*innen wird durch die Art und Weise, wie mit ihnen umgegangen wird beeinflusst (vgl. Wysujack, 2021, S. 2). Auf der Seite der Lehrerschaft hat die Qualität der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Interaktion auf die berufliche Zufriedenheit

sowie die psychische Gesundheit eine Gewichtung. Deshalb stellen Feindseligkeiten und Unterrichtsstörungen von Seiten der Schülerschaft eine erhebliche Belastung für Lehrer\*innen dar (vgl. Wysujack, 2021, S. 2).

### **3.1 Interaktionen als wechselseitiger Prozess**

Vivien Wysujack hält fest, dass die Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung auf Grundlage von anerkennenden, feinfühligem und responsiven Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Interaktionen entspringen. Dazu verweist sie auf das transaktionale Modell von Horst Nickel (1985). In dem Modell der Schüler\*innen - Lehrer\*innen - Interaktion werden sowohl die Perspektiven der Lernenden als auch der Lehrenden gleichermaßen berücksichtigt. Die erzieherische Interaktion wird hier in zwei übergreifende Variablengruppen (das soziokulturelle Umfeld und die intrapsychischen Bedingungsvariablen) festgelegt, die seitens der Schüler\*innen als auch der Lehrer\*innen wirksam sowie permanent auf gegenseitige Rückmeldungen angewiesen sind. Die Autorin verdeutlicht die Aussage von Nickel, dass das Modell einen wechselseitigen Charakter einnimmt, wobei die Schüler\*innen nicht als passiver und die Lehrenden nicht als einzig aktiver Part betrachtet werden. Sie stellen eine wechselseitige Beziehung dar, in der beide Parteien einen aktiven Part einnehmen und dadurch ihr Verhalten gegenseitig beeinflussen. Der transaktionale Charakter wird so beschrieben, dass nicht nur die Schüler\*innen in ihrem Verhalten durch die Lehrperson beeinflusst werden, sondern das Lehrende ihr Verhalten an die Schüler\*innen anpassen (vgl. Wysujack, 2021, S. 30 f.).



Abbildung 1: Transaktionales Modell nach Horst Nickel (1985) (Wysujack, 2021, S. 32)

Vivien Wysujack sagt, dass nach Nickel das Verhalten der Lehrer\*innen zuerst durch den soziokulturellen Bezugsrahmen bestimmt wird. Das heißt, dass die eigene Lernvergangenheit inner- und außerfamiliär sowie die Berufserfahrung, jedoch auch aktuelle soziale Beziehung in jeglicher Hinsicht, als auch der Lehrplan oder Dienstanweisungen, zu den bestehenden Erziehungseinstellungen führen. Durch diese Einflüsse hat die Lehrperson konkrete Vorstellungen, wie sie in bestimmten pädagogischen Situationen handelt. Sie verhält sich durchschnittlich konstant, abgesehen von alltäglichen situationsbedingten Abweichungen und hat einen relativen stabilen Erziehungsstil herausgebildet. Lernende nehmen dieses Verhalten durch den Filter der eigenen Erwartungshaltung wahr. Genau wie die Lehrkraft wird die Schülerschaft durch den soziokulturellen Bezugsrahmen beeinflusst. Hierbei stehen die aktuellen Beziehungen zu Peers, aber auch vorherige Erfahrungen mit Erzieher\*innen inner- sowie außerfamiliär und durch Medien vermittelte Annahmen an Lehrpersonen im Vordergrund. Laut Aussage von Wysujack geht Nickel davon aus, dass Schüler\*innen, obgleich ihrer individuellen Unterschiede, Lehrer\*innen ähnlich bewerten. Ausnahmen sind dort zu finden, wo es zu starken Abweichungen der bisherigen erzieherischen Ereignisse gekommen ist. Konkret bedeute dies, dass dieselbe Lehrperson unterschiedliche Reaktionen bei den Schüler\*innen hervorruft. Das gezeigte Verhalten der Lernenden wird als Rückkopplung von der Lehrkraft für den eigenen Unterricht wahrgenommen. Es wirkt entweder korrigierend oder bestätigend, womit sich die Wahrscheinlichkeit erhöht oder auch verringert, das Verhalten wiederholt zu zeigen. Aus diesem Grund wird das Verhalten der Lehrer\*innen mit dem Schüler\*innenverhalten umgeformt.

Die Autorin verweist auf Nickel, dass bereits eine Verhaltensmodifikation vor der ersten verbalen Interaktion mit einer neuen Klasse stattfindet. Aufgrund von Vorerfahrungen anderer Kolleg\*innen oder den ersten Eindruck, welche die Klassen beim Betreten des Zimmers hervorrufen (vgl. Wysujack, 2021, S. 33). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Lehrperson das Schüler\*innenverhalten stets subjektiv verzerrt wahrnimmt, da sie den intrapersonalen Bedingungsvariablen unterliegt. Laut Wysujack

fällt es Lehrkräften schwer, einzuschätzen, wie ihr Verhalten auf die Lernenden wirkt. Es zeigte sich, dass eine Gruppe von befragten Lehrkräften, ihre Beziehung zu Schüler\*innen als vertrauensvoll-partnerschaftlich doppelt so hoch einschätzen, als die Gruppe der befragten Lernenden. Im Interaktionsprozess kann sich dieses Missverhältnis in der Wahrnehmung als problematisch erweisen, da Lehrer\*innen beispielsweise die Situation mit der Klasse, als auch mit einzelnen Schüler\*innen falsch einschätzen und somit anders handeln, als sie sollten. Des Weiteren besteht bei Lehrpersonen die Neigung dazu, die Schüler\*innen - Interaktion vermehrt positiver einzuschätzen als objektive Beobachter\*innen. Durch die eingeschränkte Wahrnehmung kann es zu Schwierigkeiten im Rückkopplungsprozess kommen. Wenn die Lehrkraft nicht in der Lage ist, die Reaktionen ihrer Schülerschaft richtig einzuschätzen, kann sie demzufolge auch ihr eigenes Verhalten nicht richtig anpassen. Da sie jedoch auf eine Rückmeldung angewiesen ist, orientiert sie sich vermehrt an ihren Erwartungshaltungen und innewohnenden Theorien. Jedoch führt dies zunehmend zu Wahrnehmungsverzerrungen. Aufgrund dieser Annahme kommt es zu dem Phänomen, dass sich einerseits Lehrerinnen für erzieherisch sehr erfolgreich halten und andererseits dieses Verhalten von objektiven Beobachter\*innen als unangebrachter Lehrstil eingeordnet wird. Zusammengefasst habe ich festgestellt, dass die Interaktion zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und sie sich komplex gestaltet. Das Verhalten von Lehrkräften wird sowohl als Resultat verschiedener außerschulischen Voraussetzungen gesehen, als auch als Reaktion auf die tatsächliche Lerngruppe. Die verschiedenen Faktoren bzw. Betrachtungsweisen, die Interaktionen beeinflussen, möchte ich im weiteren Verlauf näher beleuchten.

Die ersten Betrachtungsweisen sind normative und antizipatorische Erwartungen. Jede Lehrperson sowie jede Schülerin oder jeder Schüler haben eine eigne Vorstellung, wie sich entweder die Schüler\*innen bzw. die Lehrer\*innen verhalten sollten (vgl. Wysujack, 2021, S. 33 f.).

Diese normativen Erwartungen sorgen dafür, dass vor dem ersten Kontakt miteinander bestimmte Filtermechanismen in Gang gesetzt werden. Das

Verhalten der Mitmenschen wird an den jeweiligen Rollenvorstellungen und Normen gemessen. Die Rollenvorstellungen der Lernenden haben sich aus vorangegangenen Erfahrungen sowie medial vermittelten Vorstellungen entwickelt. Auf Seiten der Lehrerschaft trifft dies auch auf sie zu und es kommt noch das berufliche Selbstverständnis hinzu. Je nachdem aus welcher Perspektive (Lehrstoffvermittlung oder Erzieher\*innenrolle) die Lehrperson das Verhalten der Schüler\*innen betrachtet, hängt auch die jeweilige Erwartung an die Lernenden ab. Des Weiteren nimmt für die Lehrer\*innen die Anpassungsfähigkeit der Schüler\*innen eine wichtige Rolle ein. Aufgrund der vielfältigen Anforderungen an die Lehrkräfte, wie beispielsweise Sozialisation, Qualifikation und Selektion der Schülerschaft, konzentrieren sich die normativen Erwartungen hauptsächlich auf die Leistung, aktive Mitarbeit, die Anpassungsfähigkeit sowie Vertrauen und Freundlichkeit der Schüler\*innen. Andersherum fokussieren sich die normativen Erwartungen vordergründig auf die fachliche bzw. unterrichtliche Kompetenz sowie die emotionale Zuwendung der Lehrer\*innen. Außerdem existieren an die charakterlichen Eigenschaften der Lehrperson, wie Humor, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft und Gerechtigkeit normative Erwartungen. Bei der ersten Interaktion zwischen den beiden Parteien, konzentriert sich die Lehrperson hauptsächlich auf die für sie subjektiven besonderen Eigenschaften von Schüler\*innen. Dies bedeutet alle weiteren Verhaltensweisen werden für die Bildung des ersten Eindrucks nicht mit ergänzt (vgl. Wysujack, 2021, S. 36). Nach der ersten Begegnung tritt eine Erwartungsübereinstimmung oder auch eine Erwartungsuneinigkeit ein. Die Übereinstimmung wird mit guten Gefühlen und die Uneinigkeit mit negativen Gefühlen seitens der Lehrkraft in Verbindung gebracht. Die Bildung des ersten Eindrucks, welcher manchmal nur wenige Minuten andauert, ist von großer Bedeutung, da somit die Wahrscheinlichkeit gezeigter Verhaltensweisen steigt bzw. sinkt oder ganz ausgeschlossen wird (vgl. Wysujack, 2021, S. 37). Alle weiteren Wahrnehmungen werden durch den Filter des ersten Eindrucks so abgeändert, dass sie diesen beibehalten wollen, auch wenn sie diesen anfänglichen Erfahrungen widersprechen. Der erste Eindruck ist aus

diesem Grund verhältnismäßig stabil. Gelangen Schüler\*innen entsprechend des ersten Eindrucks mit Lehrer\*innen in Berührung, verändern sie demzufolge ihr Verhalten. Wenn Lernende sich unfreundlich oder ungerecht behandelt fühlen, erleben sie abermals negative Emotionen und passen daraufhin ihr Verhalten an. Dadurch wird ein Kreislauf in Gang gesetzt, in dem beide Parteien ihre Eindrücke bestätigt sehen.

Im weiteren Beziehungsverlauf nimmt zugunsten antizipatorischer Erwartungen die Bedeutung normativer Erwartungen ab. Die Lehrkraft greift auf die Erwartungen zurück, die sie im Laufe der gemeinsamen verbrachten Zeit von einzelnen Schüler\*innen auf Grundlage von Erfahrungen entwickelt hat. Dies bedeutet sie glaubt zu wissen, wie sich die Lernenden in konkreten Situationen verhalten werden bzw. was sie tun oder auch nicht tun werden. Somit wird die Lehrperson bei einem Schüler, mit sehr guten Leistungen, in der nächsten Leistungsüberprüfung auch wieder sehr gute Leistungen erwarten. Genauso verhält es sich auch bei Schüler\*innen die wiederholt ihre Hausaufgaben vergessen haben. Die Lehrer\*innen entwickeln dementsprechend Handlungsrouninen, welche nicht immer förderlich sind und die auf die Schülerschaft langfristige Auswirkungen haben können (vgl. Wysujack, 2021, S.37).

Eine weitere Betrachtungsweise möchte ich kurz zusammenfassen. Es handelt sich um das unterschiedliche Lehrer\*innenhandeln aufgrund von antizipatorischen Erwartungen. Dies bedeutet, dass Lehrer\*innen Schüler\*innen auf der Basis von Erwartungen anders behandeln, da sie von vorherigen Leistungen bzw. Informationen über sie voreingenommen sind. Die Autorin verweist hier auf eine Studie von Babad (1995). Diese Studie untersucht unter anderem das Phänomen von Lehrer\*innenlieblingen und den Einfluss auf das Klassenklima. Aus den Ergebnissen der Studie geht hervor, dass in 49 % der Schulklassen mehrere oder spezielle Lieblinge herausgefiltert wurden. Darüber hinaus wurde das Ausmaß unterschiedlicher Lehrer\*innenverhalten gegenüber leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Schüler\*innen mit und ohne Lehrer\*innenlieblingen untersucht (vgl. Wysujack, 2021, S.38). In Klassen mit Lieblingen erhalten leistungsschwache Lernende wenig emotionale und leistungsorientierte

Unterstützung, währenddessen leistungsstarke Schüler\*innen mehr Unterstützung in den jeweiligen Bereichen erhalten. Es schlussfolgert sich daraus, dass Lehrpersonen, mit der Neigung zu Lieblingsschüler\*innen, dazu tendieren nach Erwartungseffekten zu handeln. Aus den unterschiedlichen Behandlungen resultiert eine schlechtere Stimmung und eine niedrige Zufriedenheit auf Seiten der Schülerschaft. Lehrer\*innen mit Lieblingen werden weniger von den leistungsschwächeren Lernenden gemocht, als diejenigen die leistungsschwache unterstützen und positiv behandeln (vgl. Wysujack, 2021, S.38). Ich nehme als nächstes die Auswirkungen von erwartungsgeprägten Lehrpersonenhandelns in den Blick. Zum einen können Auswirkungen von antizipatorischen Erwartungseffekten verschiedene Formen auf die Schülerschaft annehmen. Besonders einschneidend sind Handlungsrouinen, welche dem Effekt einer selbsterfüllenden Prophezeiung unterliegen. Es handelt sich dabei um eine fälschliche Annahme über ein Verhalten bzw. eine Situation, die wirklich so angenommen wird, dass sie letztlich auch so eintritt (vgl. Wysujack, 2021, S.38). Eine Auswirkung aufgrund der selbsterfüllenden Prophezeiungen ist, dass die unterschiedlichen Behandlungen durch die Lehrkräfte sich auf die Motivation sowie die Leistungen der Lernenden auswirken (vgl. Wysujack, 2021, S.40). Auch wenn nicht alle Erwartungen diesem Effekt unterliegen, können sie einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg im positiven als auch im negativen Bereich für die Schüler\*innen mit sich bringen. Vivien Wysujack verweist auf die Studien von Weinstein (2001), die aufweisen, dass Klassen mit stark unterschiedlich handelnden Lehrer\*innen eine stärkere Wechselseitigkeit zwischen der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung, den schulischen Leistungen sowie den emotionalen und sozialen Entwicklungen der Schüler\*innen aufweisen. Laut der Autorin beschreibt Weinstein, dass die Lerngruppen, von stark unterschiedlichen handelnden Lehrer\*innen, vorwiegend in homogene Gruppen unterteilt sind. Dies bedeutet sie sind nach Leistungen, Fähigkeiten, aber auch nach Herkunft gegliedert. Außerdem beziehen sich die Lehrer\*innen beim Unterrichten auf diese Unterschiede (vgl. Wysujack, 2021, S.41). Diese Lehrkräfte sehen für die Entwicklungsmöglichkeiten, wie Intelligenz und



Leistungen für leistungsschwache Schüler\*innen Grenzen. Sie fühlen sich daher auch nicht bereit für die Leistungsverbesserungen der Lernenden Verantwortung zu übernehmen. Die Lehrer\*innen neigen außerdem dazu, die Schüler\*innen durch Belohnungen zu motivieren und eine konkurrierende geprägte Atmosphäre im Klassenzimmer herzustellen. Außerdem ist der Unterricht stark lehrkraftzentriert ausgerichtet, wobei Schüler\*innen stets auf Anweisungen und Hilfe durch die Lehrer\*innen angewiesen sind. Für die Durchsetzung werden Methoden wie Zuschreibungen und Drohungen durch die Lehrperson angewendet (vgl. Wysujack, 2021, S.41). Genau dieses Verhalten seitens der Lehrer\*innen sowie der Schüler\*innen habe ich in meinem beruflichen Alltag erlebt. Es gestaltet sich für mich als Erzieherin sehr schwierig in meiner Arbeit diesen Kreislauf zu durchbrechen und die Kinder auf dem Weg zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu unterstützen.

Als nächstes möchte ich den individuellen Umgang von Lehrpersonen mit ihren antizipatorischen Erwartungshaltungen in den Blick nehmen. Da die meisten einmal gefassten antizipatorischen Erwartungen von Lehrkräften stabil sind, gibt es trotz alledem Lehrer\*innen, die diesen Erwartungen nicht unterliegen und ihre Schüler\*innen gleichbehandeln. Die Autorin verweist auf die Autoren Brophy und Good, die 1976 in diesem Zuge drei Typen von Lehrpersonen unterschieden haben, wie sie mit ungerechtfertigten Erwartungen mit ihren Lernenden umgehen (vgl. Wysujack, 2021, S.43). „Die proaktive Lehrkraft verfügt zumeist über individualisierte Erwartungen an die Lernenden, die sowohl zutreffend als auch flexibel sind. Sie registriert Veränderungen bei den Lernenden und passt ihre Unterrichtsgestaltung entsprechend an. Die reaktive oder passive Lehrkraft nimmt individuelle Unterschiede zwar wahr, passt ihre Unterrichtsgestaltung jedoch nicht daran an. Zu einer unflexiblen Stereotypisierung neigt schließlich die überreaktive Lehrkraft, die geringen Unterschieden zwischen den individuellen Lernenden eine ihr nicht zukommende Wichtigkeit zuschreibt und die SchülerInnenschaft letztlich als Zweigruppenschema von „guten“ und „schlechten“ Lernenden wahrnimmt“ (Wysujack, 2021, S.44). Die Autorin beschreibt eine Konzeptualisierung von Babad von 1993. Er

unterscheidet drei Handlungsmuster für differentielles Lehrer\*innenhandeln. Das erste Muster sind Lehrer\*innen, deren Feedback meist als relativ gerecht eingeschätzt und aus diesem Grund nicht mehr als differentielles Lehrer\*innenhandeln eingestuft wird. Im zweiten Handlungsmuster erhalten leistungsschwächere Lernende vermehrt Unterstützung von Lehrer\*innen, um zu versuchen die Leistungsschwäche auszugleichen. Im Dritten Muster wurde festgestellt, dass Lehrer\*innen häufiger eine warme und emotionale Beziehung zu leistungsstarken Schüler\*innen aufgebaut haben. Vivien Wysujack sagt aus, dass bei Babad die beiden ersten Muster als gerecht betrachtet werden und das dritte als unerwünscht, wobei diese Lehrkräfte ihr eigenes Verhalten oft anders wahrnehmen.

Die letzten Betrachtungsweisen in diesem Unterkapitel sind implizierte Theorien. Die Autorin Vivien Wysujack untermauert die Aussage von Horst Nickel (1985), dass durch weitere Modifizierungen der Wahrnehmung implizierte Persönlichkeitstheorien entstehen. Hierbei handelt es sich um eine Vereinfachung im Rahmen sozialer Wahrnehmungsprozesse. Wir nehmen als Beispiel an, eine Person mit einer beobachtbaren Eigenschaft trägt z.B. eine Brille. Nun wird darauf geschlossen, dass diese Person noch weitere bislang unbekannte Eigenschaften (z.B. ist intelligent) besitzt. Die Eigenschaften werden subjektiv als Wechselwirkung aufgenommen und führen somit zu einer ganzheitlichen und zügigen Eindrucksbildung (vgl. Wysujack, 2021, S.44). Laut Wysujack haben unterschiedliche Untersuchungen festgestellt, dass sowohl das Geschlecht, die Attraktivität, das Alter, als auch der sozioökonomische Status das Lehrer\*innenverhalten beeinflusst. Es wurden beispielsweise Schüler\*innen aus der Mittelschicht bei Untersuchungen im Unterricht öfter gelobt, als die Schüler\*innen aus der Unterschicht. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Mädchen bei gleicher Leistung vorteiliger beurteilt und die Jungen vermehrt getadelt wurden. Hinzu kommt, dass zu Jungen in der Schüler\*innen - Lehrer\*innen - Beziehung ein verstärktes Ausmaß an Distanz und Konflikten aufgetreten ist (vgl. Wysujack, 2021, S.45).

Vivien Wysujack weist auf zwei implizierte Theorien von Dweck und Legett von 1988 hin. Diese Theorien werden im Zusammenhang mit der Intelligenz betrachtet. Zum einen gibt es die Nicht - Veränderbarkeitstheorie und zum anderen die Veränderbarkeitstheorie. Die Aussage der Nicht - Veränderbarkeitstheorie besagt, dass Intelligenz eine bestehende Größe ist und somit auch nicht veränderbar. In der anderen Theorie ist Intelligenz durch Leistungsanstrengung beeinflussbar und veränderbar. Die Vertreter\*innen der verschiedenen Theorien verfolgen unterschiedliche Ziele und handeln dementsprechend verschieden, denn dies wurde in Untersuchungen festgestellt. Lehrer\*innen, die der Nicht-Veränderbarkeitstheorie zugeordnet sind, führen ungenügende Leistungen von Schüler\*innen auf deren fehlende Intelligenz zurück. Andersherum wurde dies mit mangelnder Anstrengung begründet. Durch die unterschiedlichen Herangehensweisen wurden Motivation sowie das allgemeine Verhalten der Schüler\*innen in Lernsituationen beeinflusst. Die Schüler\*innen, der Nicht - Veränderbarkeitstheorie, wurden außerdem vermehrt von ihren Lehrpersonen beschuldigt oder bestraft, wenn sie sich unerwünscht verhielten und die Lehrer\*innen tendierten vermehrt zu stärkeren Stereotypisierungen (vgl. Wysujack, 2021, S.45 f.).

## **3.2 Anerkennung und Verletzung**

Dieses Kapitel unterteile ich zum besseren Verständnis in zwei Unterkapitel.

### **3.2.1 Anerkennung in schulischen Beziehungen**

Den Wunsch nach Anerkennung besitzt der Mensch von Geburt bis zum letzten Atemzug. Der deutsche Sozialphilosoph Axel Honneth hat dazu 1992 drei Bereiche der Anerkennung formuliert. Diese sind Liebe, Recht und Solidarität bzw. Wertschätzung. Im Bereich der Liebe bzw. der emotionalen Zuwendung wird die emotionale Bedürftigkeit von anderen erkannt. Die Individuen stehen mit ihrer Bedürftigkeit in Abhängigkeit (vgl. Wysujack, 2021, S.46). Deshalb ist dieses Anerkennungsverhältnis an eine

direkte Person gebunden und diese in Beziehung stehenden Personen bringen sich Gefühle der Wertschätzung entgegen. Normalerweise findet die Beziehung das erste Mal zwischen einem Neugeborenen und seiner Mutter sowie seinem Vater statt. Diese Anerkennungsbeziehung setzt sich später in Freundschaften und Liebesverhältnissen fort. Wenn dies gut gelingt, schafft es Selbstvertrauen, welches unabdingbar für die Identitätsbildung ist. Wird ein Individuum in seiner psychischen Integrität attackiert, kann somit das Selbstvertrauen zerstört werden. Die nächste Anerkennungsform ist das Rechtsverhältnis. In dieser Form sehen sich die Interaktionspartner als gleichgestellte Rechtspersonen, welche die gleichen Gesetze befolgen. Außerdem gestehen sie sich gegenseitig die Fähigkeit ein, vernünftige Entscheidungen über moralische Fragen zu treffen. Durch diese Form erfährt der Mensch Selbstachtung. Jedoch kann die Selbstachtung nicht erlangt werden, wenn die psychische Integrität durch Ausschließung oder Entrechtung missachtet bzw. verletzt wird. Die letzte Anerkennungsform ist die soziale Wertschätzung. Damit ist die Anerkennung der Eigenschaften sowie Fähigkeiten einer Person gemeint, welche die Aufrechterhaltung ihres sozialen Umfeldes im Blick hat. Die Person erfährt durch Vergleiche mit anderen, welche besonderen Fähigkeiten sie besitzt. Das Individuum fokussiert sich verstärkt auf die positiven Eigenschaften, welche sich von den anderen abheben. Es wird sich seines einzigartigen Wertes bewusst und entwickelt somit ein Selbstwertgefühl. Die Entwicklung des Selbstwertgefühls kann wieder durch Beleidigungen und Entwürdigungen verhindert werden sowie mit der Empfindung sozialer Scham und dem Gefühl des Verlustes persönlicher Wertschätzung verbunden sein. Hat ein Mensch in allen Bereichen in seinem Leben Anerkennung erfahren, besitzt er somit ein Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und Selbstachtung. Aus diesem Grund sind alle Voraussetzungen für die Bildung einer intakten Identität und einer gelungenen Selbstbeziehung gegeben. Wird dem Individuum in seiner Entwicklung in einem der drei Bereiche Anerkennung unterschlagen, können negative Gefühlsreaktionen wie Scham und Wut auftreten oder die eigene Identität schwer beeinträchtigen (vgl. Wysujack, 2021, S.46 f.).

Die Theorie von Honneth lässt sich jedoch nicht ganz auf die Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung übertragen, da diese eine asymmetrische Beziehungsstruktur aufweist. Es besteht kein Beziehungsverhältnis zwischen zwei Erwachsenen, sondern es herrscht ein generativer Unterschied und die Beziehung unterliegt den Rahmenbedingungen der Institution Schule. Das Ergebnis davon ist eine Machtasymmetrie. Aus diesem Grund ist es der Lehrperson gegönnt das Verhalten sowie die Leistungen von Lernenden anzuzweifeln, jedoch nicht umgekehrt. Es resultiert daraus, dass diese Statutsungleichheit das gegenseitige Anerkennungsverhältnis beeinflusst. Darüber hinaus sind die drei Formen der Anerkennung im schulischen Kontext eng miteinander verbunden und können nicht unbedingt getrennt voneinander betrachtet werden. Da die Schüler\*innen als noch nicht vollständige Individuen zu betrachten sind, lässt sich ihre moralische Zurechnungsfähigkeit jedoch nicht immer von ihren charakterlichen Besonderheiten unterscheiden. Es kann zur Folge haben, dass Lernende das Vertrauen zur Lehrperson, auch auf emotionaler Ebene verlieren, wenn sie eine negative Leistungsbeurteilung erhalten oder ihr rechtlicher und sozialer Bereich missachtet wird. Deshalb sind Anerkennungsformen zwar auf analytischer Ebene trennbar, in der Praxis greifen sie jedoch ineinander. Laut der Aussage von Vivien Wysujack werden die Anerkennungstheorien von Honneth von einigen Autoren als begriffliche Ambivalenz zum pädagogischen Handeln gesehen. Schüler\*innen erhalten von Lehrer\*innen ausschließlich Formen der Anerkennung von Korrekturen, Bewertungen und Beurteilungen. Jedoch ist pädagogisches Handeln nicht immer nur Bestätigung, stattdessen auch Sanktionierung. Deshalb muss Honneths Theorie in Blick auf die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen abgewandelt und erweitert werden, um Anerkennung in pädagogischen Modellen erkennen zu können. In den vergangenen Jahren wurden mehrere Versuche unternommen, den Begriff der Anerkennung auf die Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung umzuwandeln. 1993 erschien von Annedore Prengel eine pädagogische Anerkennungstheorie (vgl. Wysujack, 2021, S.48 f.). Sie trägt den Namen „Pädagogik der Vielfalt“ und fordert die Anerkennung von Gleichheit als

auch von Verschiedenheit. Die dritte Anerkennungsform von Honneth stellt Prengel als eine Art von politischer Maßnahme zur Durchsetzung der Rechte für sozial benachteiligte Gruppen dar. Die pädagogische Vielfalt fördert persönliche Bildungsprozesse sowie die Sozialisations- und Qualifikationsprozesse und wirkt den Folgen des vorherrschenden Selektionsprinzips des Schulsystems entgegen. Außerdem grenzt sich Annedore Prengel von der Vorstellung ab, dass Anerkennung nur aus Lob und Bestätigung für Schüler\*innen besteht, sondern auch konstruktive Kritik bzw. Grenzsetzung als auch die Konfrontation mit Problemen beinhaltet. Sie kritisiert des Weiteren das Problem, dass seelische Verletzungen, welche die Schüler\*innen durch Erwachsene in Schulen erleiden, zu wenig Beachtung bekommt (vgl. Wysujack, 2021, S.49). Die drei Anerkennungsformen von Honneth werden von Prengel 2013 wie folgt auf den pädagogischen Kontext übertragen. Die erste Form, die emotionale Wertschätzung bzw. Liebe wird von Prengel als Prinzip der „Solidarität mit Fremden“ bezeichnet. Hierbei soll die innewohnende Hierarchie der pädagogischen Beziehung berücksichtigt werden. Unter solidarisch werden pädagogische Beziehungen verstanden, welche dem Alter angemessen und anerkennend sind. Außerdem sind sie durch die Unterstützung von entwicklungsbedingten Zumutungen sowie Abgrenzungen gekennzeichnet. In der rechtlichen Achtung stehen sich Lehrer\*innen und Schüler\*innen als Träger von Rechten gegenüber, jedoch durch den Wissensvorsprung der Lehrperson ordnet sie sich in ein hierarchisches Verhältnis ein. Annedore Prengel spricht hier von dem Prinzip der „gleichen Freiheit“ in pädagogischen Beziehungen. Um Lernenden eine demokratische Sozialisation sowie Menschenrechtsbildung zu ermöglichen, müssen sich die Hierarchien zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen möglichst vertikal entwickeln. Dies meint, inwiefern wird das Lehrer\*innenhandeln, zum Beispiel in der Art und Weise sich auszudrücken, umgekehrt von den Lernenden der Lehrperson gegenüber imitiert. Genauso ist es in den Ebenen von Bedeutung, in denen Gleichheit bzw. Ungleichheit herrscht, Transparenz zu zeigen, indem beispielsweise etwa ein gemeinsames Regelwerk entworfen wird (vgl. Wysujack, 2021, S.50). Dies unterstützt das

Prinzip der „gleichen Freiheit“ und kommt im Alltäglichen zur Geltung, wenn Freiheiten und Gleichheiten der Schülerschaft festgelegt, ausgehandelt und gleichzeitig begrenzt werden. Bei Prengel wird die dritte Form der Anerkennung, die soziale Wertschätzung, in Hinblick auf die Leistungsbewertungen betrachtet. Jedoch bleibt dem leistungsschwächeren Teil der Lernenden diese Form der Anerkennung durch verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel die verschiedenen selektiven Maßnahmen des deutschen Schulsystems, verwehrt (vgl. Wysujack, 2021, S.50). Negative Formulierungen, wie etwa „schlechte“ Schüler\*innen und Stereotypisierungen, können gegebenenfalls Lernblockaden, Entwicklungshemmungen und Diskriminierungen bei den betroffenen Lernenden hervorrufen. Somit kommt die Schule jedoch auch nicht mehr der Aufgabe von Sozialisation und Qualifikation nach. Die drei Stufen der Anerkennung von Honneth müssen sich nicht in der Schule widersprechen, sie können sich auch ergänzen.

2002 beschreibt Prengel fünf Perspektiven schulischer Anerkennung, welche alle unentbehrlich und miteinander verbunden sind. Die erste Perspektive ist die schulische Anerkennung der Menschenrechte, in der das Prinzip des Grundgesetzes auch innerhalb der Schule in Kraft tritt. Dies beinhaltet, dass physische oder psychische Verletzungen verboten und alle Schüler\*innen in ihren Rechten gleichgestellt sind. Die zweite ist die Anerkennung der Mitgliedschaft. Sie umfasst alle Lernenden, unabhängig von Herkunft oder Leistungsstand, die Zugehörigkeit zu einer Schul- bzw. Klassengemeinschaft erfahren können. Die dritte Perspektive soll die individuellen Schüler\*innenpersönlichkeiten mit ihren eigenen Lernprofilen anerkennen sowie berücksichtigen. Auf der Basis der drei Anerkennungsperspektiven bauen die zwei folgenden Perspektiven auf. Die Notwendigkeit einer fairen Konkurrenz beschreibt die vierte Perspektive. In ihr wird ein Wettbewerb zwischen den Schüler\*innen mit ähnlichen Leistungsvoraussetzungen oder anderen Möglichkeiten, mit beispielsweise einer Bewilligung eines Vorsprungs, gewährleistet (vgl. Wysujack, 2021, S.51). Es gilt als ein unfair ausgetragener Wettbewerb, wenn von Anfang an der oder die Sieger\*in bzw. Verlierer\*in feststeht, da die Schüler\*innen

mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gegeneinander antreten. Die Anerkennung von Stärken und Schwächen durch Leistungsvergleiche mit einer Lernplattform ist die fünfte und letzte Perspektive. Die Schüler\*innen sollen über ihren Leistungsstand gegenüber einer Lernplattform informiert werden. Dies geschieht meist in Form einer Benotung der Leistung (vgl. Wysujack, 2021, S.51). Annedore Prengel betont, dass mit dieser fünften Perspektive in Regel- und reformpädagogisch orientierten Schulen unterschiedlich umgegangen wird. Laut Prengel fokussieren sich Regelschulen auf diese Perspektive mit der Vernachlässigung der Anerkennung der Mitgliedschaft, der Menschenrechte und der individuellen Lernprofile (vgl. Wysujack, 2021, S.52). Mit den Worten von Annedore Prengel drohen somit diese Schulen „zu gleichschaltenden, kulturell verarmenden, Angst machenden Lehranstalten“ (Prengel, 2020, S. 214 zitiert nach Wysujack, 2021, S. 52) zu werden. Hingegen wird die fünfte Perspektive in einigen reformpädagogischen Schulen vernachlässigt und ausgeblendet bzw. sogar als schüler\*innenfeindlich abgelehnt. Aus diesem Grund sollen Leistungsschwächen nicht beschönigt oder ignoriert werden. Sie sollen wahrgenommen sowie anerkannt werden und keinen Anlass für Demütigungen und Bloßstellung darstellen (vgl. Wysujack, 2021, S.52). Es gibt noch weitere Meinungen und Ansichten zum Thema Anerkennung von anderen Autoren, doch diese sollen nicht weiter relevant für diese Arbeit sein. Mit dem letzten angeführten Punkt der Demütigung und der Bloßstellung möchte ich in das nächste Kapitel Verletzungen im Schulkontext wechseln.

### **3.2.2 Verletzungen in schulischen Beziehungen**

Es existieren verschiedene Studien zu verletzendem Lehrer\*innenhandeln, welche unterschiedliche Verhaltensweisen in der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Interaktion als verletzend ansehen und untersuchen. Um diese Verhaltensweisen bzw. die Art und Weise der Verletzungen besser zu verstehen, möchte ich den Begriff Lehrgewalt nach Schubarth und Winter von 2012 definieren:



„Lehrergewalt“ ist demnach die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Schädigung oder Verletzung durch Lehrpersonen. Diese Schädigung kann in physischer Form (durch Körperkraft oder Gegenstände) oder in psychischer Form (durch Abwertung und Ablehnung, durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen) erfolgen. Unterformen der psychischen Gewalt sind die verbale Gewalt (Schädigung und Verletzungen durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte), die nonverbale Gewalt (durch Gesten, Mimiken, Blicke u.ä.) und die indirekte psychische Gewalt (durch Ignorieren, Ausgrenzen, Schlechtmachen u.ä.). Hinzu kommen lehrerspezifische psychische Gewaltformen wie Bloßstellen vor der Klasse, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechte Strafen u.ä. Eine besondere Form ist die sexuelle Lehrergewalt in verbaler oder körperlicher Form“ (Schubarth und Winter 2012, S.4 zitiert nach Wysujack, 2021, S. 58).

Es bestehen unterschiedliche Forschungstraditionen zu anerkennendem und wertschätzendem Verhalten, welche im Zusammenhang mit der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung untersucht werden. Jedoch wird negatives Verhalten von Lehrkräften auch international weitgehend in der Forschung als Tabuthema angesehen. Nur wenige internationale Forschungsarbeiten beschäftigen sich mit diesem Thema. In einer Studie von 1991 sollten Erwachsene einschätzen, welches Fehlverhalten von Lehrkräften sich negativ auf ihr Lernen in der Schulzeit auswirkte. Aus den vielzähligen Antworten der Befragten konnten die Forscher\*innen ein Kategoriensystem erstellen. (vgl. Wysujack, 2021, S. 59). Bolkan stellte 2017 ein System von sechs Kategorien auf, in denen sich die verschiedenen demotivierenden Verhaltensweisen aufteilen lassen. Dazu zählen: „Pünktlichkeit und Fehlzeiten (bspw. Zuspätkommen), Organisation und Strukturierung des Unterrichts (bspw. schlecht vorbereitete Stunden), unsensibler Umgang mit den Lernenden als Individuen (bspw. durch Anschreien), Nichtverfügbarkeit (bspw. genervte Reaktionen auf Fragen der Lernenden), ungerechte Bewertung (bspw. Bevorzugung einzelner SchülerInnen) und schlechte Präsentation des Unterrichts (bspw. durch

fehlenden Enthusiasmus)“ (Wysujack, 2021, S.59). Es ist zu beachten, dass das Fehlverhalten von Lehrer\*innen einer unterschiedlichen Häufigkeit unterliegen. Die Forscher\*innen Kearney, Plax, Hays und Ivey berichten 1991, dass die Proband\*innen besonders häufig langweiligen Unterricht, ungerechte Leistungsüberprüfungen, Abschweifen vom Unterrichtsinhalt und verspätete Rückgaben von Arbeiten benennen. Die Ergebnisse von den Forscher\*innen Boodboy und Meyers, aus 2015, stimmen mit den drei ersten Punkten überein. Sie ergänzen diesbezüglich einen Mangel an Technologie sowie ein Übermaß an Informationen als häufigste benannte Kategorie. Es lassen sich vielfältige Konsequenzen aus dem Fehlverhalten von Lehrer\*innen gegenüber Schüler\*innen hervorrufen. Es können Demotivation, gering wahrgenommene Glaubwürdigkeit und Kompetenz, vermindertes Interesse und geringe Partizipation sowie Kommunikationsunzufriedenheit auftreten. Insgesamt betrachtet, kann es zu erheblichen Lerneinschränkungen auf Seiten der Lernenden kommen. Als nächstes möchte ich den Ursachen solchen Verhaltens nachgehen. 2004 untersuchten Kelsey, Kearney, Plax, Allen und Ritter worin Schüler\*innen die Ursachen für das Fehlverhalten sehen. Gründe sahen sie vor allem bei den Lehrer\*innen und nicht bei den Umständen der konkreten Unterrichtssituation. Die Lernenden fragten sich, ob die Lehrenden überhaupt dazu fähig sind zu unterrichten. Beim Fehlverhalten von Lehrer\*innen fühlten sich die Schüler\*innen häufig in ihrem Recht zu Lernen gestört. Die beiden Professoren Lewis und Riley untersuchten 2009 Faktoren für die Begünstigung von Fehlverhalten bei Lehrkräften. Sie haben dafür die drei Erklärungsansätze benannt. Als erstes die Ursachenklärungen, welche Lehrer\*innen für das Schüler\*innenverhalten sehen, als zweites den Bindungsstil und als drittes die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson. Auf Grundlage der Attributionstheorie tritt Fehlverhalten dann auf, wenn unerwünschtes Verhalten der Lernenden vordergründig auf stabile und internale Ursachen zurückzuführen ist, welche mit negativen Zuschreibungen zusammen auftreten (vgl. Wysujack, 2021, S.60). Wenn eine Lehrerin zum Beispiel internale negative Zuschreibungen hat, ein Schüler sei ein Störenfried, dann

wird sie ihn destruktiv ermahnen, leise zu sein. Nach ihrer Meinung liegt die Ursache des negativen Verhaltens in der Boshaftigkeit oder anderen unveränderbaren negativen Eigenschaften des Schülers, welcher sie ihm zur Last legt. Es wird somit die Verantwortung für eine nicht gelingende Kommunikation, über Zuschreibungen, auf die Schüler\*innen übertragen. Die Lehrperson ist daher der Ansicht, dass destruktives Verhalten der Lehrperson herausfordernd und gerechtfertigt ist. Teilweise sind ganze Klassen von Zuschreibungen betroffen. Lehrer\*innen rechtfertigen ihr aggressives Handeln damit, dass sie dies als den einzigen Weg sehen, mit solchen Klassen fertig zu werden. Aus diesem Grund sind Lehrkräfte entmutigt, anerkennendes Verhalten zu zeigen und fühlen sich in den Situationen von destruktivem Verhalten ohnmächtig. Dies steigert wiederum das individuelle Stressverhalten. Eine Erklärung für das Fehlverhalten von Lehrer\*innen, im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartung, liegt darin, dass Lehrkräfte sich nicht in der Lage fühlen die schulischen Herausforderungen zu bewältigen. Sie handeln in stressigen Unterrichtssituationen nicht zum Wohle der Schüler\*innen, sondern sind auf ihre eigenen Bedürfnisse bedacht. Dies bedeutet, sie verhalten sich aus Eigenschutz gegenüber Lernenden aggressiv, auch wenn es den Schüler\*innen schadet. Trotz einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung können sich Lehrer\*innen gegenüber Schüler\*innen aggressiv verhalten, weil sie zum Beispiel eine auf Kontrolle ausgerichtete Lerntheorie verfolgen. Sie sind in diesem Fall der Meinung, die bestmöglichen Erfolge für die Klassenordnung herzustellen. Bei der Bindungstheorie werden die Ursachen nicht in den vorherigen Parametern gesucht, sondern in den erworbenen Bindungsstilen der Lehrkraft (vgl. Wysujack, 2021, S.61). Lewis und Riley behaupten, dass sie die Methoden der Unterrichtsführung vorhersagen können. Laut dieser Annahme verhalten sich Lehrer\*innen, die selbst eine unsichere vermeidende Bindung erlebt haben, beispielweise aggressiver und können mit ihren Emotionen weniger gut umgehen als sicher gebundene Lehrkräfte (vgl. Wysujack, 2021, S.62). Aufgrund der relativ stabilen Bindungsstile geht die Wissenschaft davon aus, dass auch das resultierende Lehrpersonenhandeln ebenfalls relativ

gleichförmig ist. Zusammengefasst haben die beiden Professoren Lewis und Riley zwischen Fehlverhalten von Lehrpersonen und Stresserleben Zusammenhänge festgestellt und daraus resultierende Konsequenzen für Schüler\*innen als auch Lehrer\*innen. Des Weiteren haben auch beide Parteien Fehlverhalten seitens der Lehrperson wahrgenommen, jedoch nahmen Schüler\*innen es stets doppelt so häufig wahr. Aus diesem Grund fordern Lewis und Riley gezielte Interventionsstrategien für fehlverhaltende Lehrer\*innen, die jedoch auf Grundlage der jeweiligen Theorie unterschiedlich angesetzt werden müssen. Die Theorien haben gezeigt, dass Lehrer\*innenverhalten in der Bindungs- als auch Attributionstheorie relativ gleichbleibend sind. Hingegen wird die Selbstwirksamkeitserwartung in Stresssituationen unterschiedlich empfunden und somit kann das Verhalten variieren (vgl. Wysujack, 2021, S.62).

Im nächsten Abschnitt wird die Thematik Verletzungen in der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Interaktion näher beleuchtet. Auch wenn Gewalt an Schulen bereits jahrelang untersucht wird, fokussieren sich die Untersuchungen bis in die 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum nur auf Gewalt ausgehend von den Schüler\*innen. Es werden vorwiegend die Lernenden als „problematisch“ in der aktuellen öffentlichen Betrachtung gesehen. Dies geschieht aufgrund ihrer Motivationen sowie ihren Leistungen oder ihrer Gewalt, welche sich bis zu Amokläufen erstrecken. Momentan sind nur wenige Studien zu verletzendem Verhalten von Lehrkräften bekannt. Auch verletzende verbale Äußerungen wurden nur minimal thematisiert bzw. sogar geleugnet, dass sie überhaupt existieren (vgl. Wysujack, 2021, S.62). Die Sprache selbst wird nach Herrmann, Krämer und Kuch 2007 als „Medium der Gewaltausübung“ bezeichnet und kann für Schüler\*innen unabwendbare Folgen mit sich bringen. Hinzu kommt, dass seit dem Verbot der Prügelstrafe verbale Verletzungen die häufigste Form der Gewaltausübung im Kontext Schule sei.

Im Jahr 2000 befragten die Autor\*innen Krumm und Weiß in ihrer Untersuchung 3000 Studierende aus Deutschland, Österreich und der Schweiz nach ihrer Schulzeit (vgl. Wysujack, 2021, S.63). Die Ergebnisse ergaben, dass 1374 deutsche Studierende von 29 % einmaligen und 48 %

mehrfachen bzw. wiederholten Erlebnissen von negativem Lehrer\*innenhandeln betroffen sind. Nur 23 % der Befragten konnten sich an keine negativen Ereignisse seitens der Lehrer\*innen erinnern. Andere Studien haben ergeben, dass ca. 30 % der Schüler\*innen regelmäßig durch Lehrpersonen von verbalen Verletzungen betroffen sind (vgl. Baier, 2009, S. 57f.; Schubarth, 1997, S. 67; Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997 in Wysujack, 2021, S.63). Die verschiedenen Arten und Weisen von verbalen Verletzungen, die Schüler erlebt haben, die nach Krumm und Weiß vorkommen, sind unter anderem Übersehen und Ignorieren (30 %), Anschreien (49 %), Bloßstellung (57%), Beleidigungen (58%), unfaire Behandlungen (73 %), oder ungerechte Beurteilungen (79 %) durch Lehrkräfte. In anderen Studien wird berichtet, dass zwischen 9% (vgl. Schubarth, 1997, S. 67 in Wysujack, 2021, S.63) und 12 % (vgl. Schmitz et al., 2006 in Wysujack, 2021, S.63) auch körperliche Übergriffe durch Lehrkräfte stattgefunden haben. In einer Studie von Leithäuser und Meng (2013) berichteten 2 bis 6 % der Proband\*innen je nach Alter von verbalen oder körperlichen sexuellen Belästigungen durch Lehrer\*innen, darunter waren sogar mehrmals wöchentlich 0,6 % in der Sekundarstufe I und 1,1 % Prozent in der der Sekundarstufe II. Diese Angaben betreffen jedoch nur direkt betroffene Personen. Die Anzahl der Schüler\*innen, die solche Situationen miterleben, ist jedoch höher und kann für sie genauso verletzend wirken (vgl. Wysujack, 2021, S.63).

Die resultierenden Folgen von verletzenden Verhalten sind schwerwiegend. Krumm und Weiß haben festgestellt, dass das Verhalten der Lehrpersonen einen Einfluss auf die schulische wahrgenommene Konzentrationsfähigkeit, die Lernmotivation für das Schulfach sowie für das Sympathieempfinden für die jeweilige Lehrer\*in haben kann und somit wirkt sich das Lehrer\*innenverhalten auch auf den schulischen Lernerfolg aus. 2009 ermittelt Peter Sitzer in seiner Konflikt- und Gewaltforschung einen Zusammenhang zwischen gewalttätigen Jugendlichen und ihren zuvor erfahren verletzenden Erlebnissen in der Familie, als auch in der Schule (vgl. Wysujack, 2021, S.64). Annedore Prengel weist an dieser Stelle auf die Herausforderung der Feststellung und Ahndung von verletzendem

Lehrer\*innenhandeln bzw. des Fehlverhaltens von Lehrkräften hin, da es wenig Möglichkeiten für Schüler\*innen gibt dem entgegenzuwirken. Es obliegt jeder Lehrkraft sich Feedback von den Schüler\*innen einzuholen. Bisher wird diese Handhabe nur selten von Lehrer\*innen und von Lehramtsanwärterinnen genutzt. Aus diesem Grund ist es einigen Lehrer\*innen möglich im Schulalltag verletzend zu handeln und somit vielseitige negative Konsequenzen für die Schüler\*innen auszulösen (vgl. Wysujack, 2021, S.64).

Eine andere bzw. weitere Perspektive von Wilfried Schubarth zum Thema „Lehrergewalt“ besagt, dass „gewaltförmiges“ oder unprofessionelles Lehrerverhalten in den Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen auch mit zum schulischen Alltag gehören, jedoch bisher kaum thematisiert werden. Er ist der Meinung, dass die Ursachen in der Tabuisierung in Lehrer\*innenkollegien, den Schulaufsichtsbehörden sowie in der Wissenschaft liegt. Aktuell gibt es jedoch diverse Bemühungen auf das „problematische“ Verhalten von Lehrer\*innen zu blicken. Dieser Perspektivwechsel ist wohl aufgrund der zunehmenden Sensibilisierung von kindlichen Bedürfnissen zurückzuführen, welcher sich durch die Diskussion um Kindeswohl, Kinderrechte und Kinderschutz sowie den Versuch Schulen demokratischer werden zu lassen, schlussfolgern lässt (vgl. Schubarth in Prengel 2014, S. 104). Es handelt sich hierbei um ein pädagogisch angemessenes, professionelles Lehrer\*innenverhalten sowie um partizipatorische und demokratische Strukturen an Schulen. Es sollen hierbei die kindlichen Bedürfnisse und Interessen ernst genommen sowie ihre Rechte, genauso wie die der Lehrer\*innen, anerkannt und gewährleistet werden. Zudem darf in diesem Gedankengang auch der gesamtgesellschaftliche Wandel sowie der Wandel der Lehrer\*innenrolle nicht außer Acht gelassen werden. Außerdem gehört die schrittweise Öffnung von Schule nach außen und die zunehmende Transparenz des Lehrer\*innenhandelns als unerlässliche Grundsätzlichkeit dazu, um „problematisches“ als auch professionelles Lehrer\*innenverhalten erkennbar zu machen (vgl. Schubarth in Prengel 2014, S. 104).

Auf der Grundlage der Definition des Begriffes „Lehrergewalt“ und der Verbindung zwischen „Lehrer- bzw. Schulgewalt“ einerseits und „Schülergewalt“ andererseits, die aus empirischer Perspektive betrachtet wird, ergeben sich sieben Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung sowie Lehrer\*innenforschung. Die erste Konsequenz ist die Enttabuisierung von „Lehrergewalt“ und seine (fach-)öffentliche Thematisierung. Als zweites lässt sich die verstärkte Förderung sozialer und interaktionaler Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden ableiten. Die dritte Konsequenz ist die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur, inklusive der Teamarbeit im Lehrer\*innenkollegium. Als viertes muss eine Kultur des Hinsehens und der Wertschätzung insgesamt entwickelt werden. Als Fünftes sind die Entwicklung und Einhaltung eines Qualitätsstandards der Lehrer\*innen - Schüler\*innen - Beziehung erforderlich. Sechstens beinhaltet eine gezielte Unterstützung von Schulen und als letztes ist die Auswahl und Vorbereitung des Lehrer\*innennachwuchses entscheidend. Aufgrund der bisherigen, unbefriedigenden Forschungslage wird jedoch ein Forschungsbedarf auf drei Ebenen ersichtlich. Die erste Ebene umfasst die Erforschung der Phänomene von „Lehrergewalt“, speziell deren Erscheinungsformen und Ausmaß. Die zweite richtet sich auf die Analyse der unterschiedlichen Ursachen von „Lehrergewalt“, wobei die institutionellen und strukturellen Bedingungsfaktoren, als auch die individuellen, persönlichkeitspezifischen Faktoren betrachtet werden sollen (vgl. Schubarth in Prenzel 2014, S. 110 f.). Darauf baut sich die dritte Ebene auf, in denen Strategien der Professionalisierung für Lehrkräfte entwickelt werden. Diese sollten auf die Entwicklung und Fortbildung der individuellen Lehrer\*innenpersönlichkeit, aber auch auf die Reform der Schule als System und den damit gesellschaftlichen verbundenen Rahmenbedingungen ausgerichtet sein. Somit sind eine Vielzahl an Herausforderungen benannt, von deren Bewältigung zum einen die demokratische und soziale Qualität einer Schule, und ebenso die Einhaltung der Kinderrechte gravierend abhängig sind (vgl. Schubarth in Prenzel 2014, S. 110 f.).

Annedore Prengel sagt in ihrem Buch von 2019 „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“, dass verletzende Handlungsmuster in Schulen vorkommen, weil ein Teil der professionell überzeugten Lehrkräfte sich auf normativ verankerte pädagogisch-kulturell, traditionelle und legitimierte Praktiken berufen. Dieser Personenkreis ist der Meinung, dass dieses Verhalten zur normativen Ordnung der Schule gehört. In diesem zum Teil verbreiteten unethischen pädagogischen Handeln, ist ein weiterer Grund enthalten. Diejenigen, die destruktive, entwicklungs- und lernhinderliche Normen verinnerlicht haben und praktizieren, mangelt es an erziehungswissenschaftlichem und pädagogischem Mainstream, der sich an menschenrechtlich fundierten Normen für die Ethik pädagogischen Handelns sowie an Prävention und Intervention orientiert. Unter diesem Aspekt leidet das Schulwesen (vgl. Prengel, 2019, S. 123). Aufgrund des fehlenden Diskurses zur Ethik pädagogischen Handelns und eines systematischen Präventions- sowie Interventionskonzeptes auf der pädagogischen Beziehungsebene, muss dies als Ursachen für die tolerierten und verbreiteten Kunstfehler des Verletzens von Schüler\*innen durch Lehrpersonen betrachtet werden. Hinweise auf die Tolerierung und Begünstigung verbaler und gestischer Verletzungen möchte ich anhand der Mängelliste von Prengel darstellen: (vgl. Prengel, 2019, S. 124-125)

- Vertreter\*innen von Schulleitungen, Schulaufsicht und Schulvisitationen berichten über fehlende systematische Instrumente, welche das Fehlverhalten von Lehrkräften auf der Beziehungsebene in den Blick nehmen. Vielmehr seien sie ihren persönlichen Intuitionen und ihrem Engagement überlassen, wenn sie in solchen Situationen intervenieren.
- Es gibt nur wenige Interventionsmodelle, welche für problematische Vorkommnisse im Schulalltag zur Verfügung stehen. Sie sind sehr knappgehalten und in ihrer Verwendung wird das Geschehen nicht systematisch dokumentiert.
- Beratungs- und Beschwerdestellen sind im Bereich der Jugendhilfe zu finden und werden auch untersucht. Beschwerdemöglichkeiten für den



Elementarbereich sind gesetzlich verankert. Jedoch für den Schulbereich fehlen Studien, fundierte Konzepte und ein praktikables Beschwerdemanagement.

- Es fehlen juristische und auch schuljuristische Klärungen zum Thema psychische Verletzungen. Für die Themen sexuelle Gewalt und Körperverletzungen sind juristische Klärungen vorhanden. Ursachen dafür sind, dass ein Teil des pädagogischen Fehlverhaltens sich in einer Grauzone der Unklarheit zwischen juristisch belangbaren Beleidigungen und nicht juristischen alltäglichen Unhöflichkeiten bzw. leichten Kränkungen befinden.
- Im Blick auf Lehrämter sind Qualifikationen auf der Beziehungsebene kein systematischer Bestandteil von Aus- und Fortbildungen. Zur Arbeit an der professionellen Beziehungsfähigkeit wird Teamarbeit und Supervisionen in Schulen individuell verantwortet und privat finanziert.
- Als letztes ist zu nennen, dass Maßnahmen zur Implementierung einer Fehlerkultur fehlen, in denen diese Fehler systematisch erhoben und bearbeitet werden. Jedoch nicht um sie moralisch zu verurteilen, sondern um sie zu professionellen Lernanstößen zu machen (vgl. Prengel, 2019, S. 124 f.).

Mit dieser letzten Aufzählung fehlender Möglichkeiten der Begegnung von Fehlverhalten im schulischen Alltag als auch deren Prävention beende ich meine wissenschaftliche Arbeit.

## 4 Fazit

In dieser Arbeit wollte ich erfahren, wie Interaktionen und Beziehungen im schulischen Kontext stattfinden. Welche Kinderrechte zu beachten sind und Möglichkeiten finden, Kindern in solchen Situationen zu helfen.

Im ersten Kapitel habe ich aufgezeigt, wie der Mensch von Geburt bis zum Tod in Beziehungen und Interaktionen eingeflochten ist. Wie die verschiedenen Generationen sich gegenseitig beeinflussen und auch voneinander lernen bzw. sich weiterentwickeln. Im zweiten Kapitel habe ich die Geschichte der Kinderrechte in den Blick genommen und aufgezeigt welche Rechte relevant für den schulischen Alltag sind. Des Weiteren habe ich auch Defizite bzw. Lücken in der Rechtslage gefunden, an denen die Gesellschaft, als auch die Politik noch arbeiten muss, um Kinder nicht nur vor körperlicher Gewalt, sondern auch vor verbaler bzw. psychischer Gewalt zu schützen. Im dritten und letzten Kapitel habe ich mich durch die verschiedenen Perspektiven von Beziehungen und Interaktionen gearbeitet. Dabei ist der Aspekt in den Vordergrund gerückt, dass „Lehrergewalt“ nicht nur heute erlebt wird, sondern auch in vorherigen Generationen erfahren wurde. Physische und psychische Gewalt ist zwar seit Jahren im Schulalltag als auch in der Gesellschaft verboten. Doch Studien beweisen, dass sie weiter vorkommen und keine Einzelfälle sind. Ich habe die Ursachen in den verschiedenen Ebenen, wie beispielsweise den Bindungstypen, den Anerkennungstheorien, Wahrnehmungsfehlern sowie den Stereotypen herausgearbeitet und in Verbindung bringen können. Als letzten wichtigen Punkt habe ich Verletzungen im schulischen Kontext betrachtet. Anhand der Definition „Lehrergewalt“ und der aktuellen Forschungslage habe ich offengelegt, wie schwerwiegend psychische und physische Verletzungen durch Lehrpersonen das Lernen und die weitere Entwicklung von Lernenden beeinflussen bzw. beeinträchtigen können. In diesem Zusammenhang möchte ich drei theoretisch und empirisch begründete Thesen von Annedore Prengel hinzufügen (vgl. Prengel, 2019, S. 128).

- Im Gegensatz von körperlicher und sexueller Gewalt, welche juristisch geahndet und öffentlich skandalisiert wird, sind seelische Verletzungen die zahlreichste und gleichzeitig am meisten ignorierte Form der Gewalt, die Lernende im Bildungswesen erdulden.
- Die Praktiken der Entwertung als „schlechte\*r Schüler\*in“ oder als „auffälliges Kind“ sind im Bildungswesen verbreitet. Um in Antidiskriminierungsmaßnahmen einbezogen werden zu können, müssen diese Praktiken zugleich als adultistische und ableistische Diskriminierungsform anerkannt werden.
- Es ist eine konzeptionelle Spaltung in der Ordnung des Bildungswesens zwischen anerkennenden und verletzenden Handlungsorientierungen zu finden. Anerkennendes pädagogisches Handeln ist umsetzbar und wird von vielen auch gut realisiert. Aber es wird aufgrund der vielmals mangelnden Anerkennung eine pädagogische Kunstfehlerlehre gebraucht. Diese Kunstfehlerlehre soll helfen professionelles Fehlverhalten zu erkennen und zu vermindern. Es wird eine professionelle Ethik benötigt, die pädagogisch entsprechendes Handeln bewusst macht und unterstützt (vgl. Prengel, 2019, S. 128).

Abschließend zu meiner Arbeit möchte ich noch einige Vorschläge von Annedore Prengel (vgl. Prengel, 2019, S. 129 – 132) unterbreiten. Dies soll dazu beitragen das Lernende in pädagogischen Beziehungen weniger verletzt werden. Derartige Verbesserungen sind im Bildungssystem notwendig, da die Lernenden auf der einen Seite und die Lehrenden auf der anderen Seite darunter leiden, wenn ihr Alltag durch Ärger und Feindseligkeiten bestimmt werden. Diese Verbesserungsvorschläge sollen Handlungsmöglichkeiten für fünf Akteursgruppen auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens darstellen. Zu diesen Gruppen gehören Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern, als nächstes die Pädagogen bzw. Lehrkräfte der verschiedenen Berufsgruppen, dann die Angehörigen von Schulleitungen und -verwaltungen sowie bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene und als letztes die Wissenschaft (vgl. Prengel, 2019, S. 129). Der erste Vorschlag ist die Installation von Beschwerdeverfahren für Lernende und deren Eltern. Diese sind in anderen

gesellschaftlichen Bereichen bereits etabliert und sehr hilfreich für die Qualitätsentwicklung. Auf dieser Grundlage kann eine „Fehlerkultur“ entstehen, die zur Qualitätsverbesserung dient und nicht zur Aufdeckung von Unzulänglichkeiten als moralische Anklage. Hierfür werden schulinterne Beschwerdestellen als auch unabhängige externe Ombudsstellen benötigt. Derartige Beschwerdeverfahren sind mit Ansätzen der Menschenrechtsbildung, der Demokratiepädagogik und der Partizipation verwandt (vgl. Prengel, 2019, S. 129).

Der zweite Vorschlag ist, dass Lehrpersonen mehr in der Beziehungsgestaltung zu ihren Schüler\*innen unterstützt werden, um diese Beziehungen neutral und feinfühlicher zu gestalten. Dies bedeutet, es sollen Haltungen kultiviert und transparente Verfahren institutionalisiert werden, um bei auftretenden verletzenden Verhalten im Kollegium aktiv und regelgeleitet zu intervenieren. Sie sollen dabei helfen geregelte und konstruktive Vereinbarungen und Verfahren zu installieren sowie das übliche Wegschauen und Verschweigen zu durchbrechen. Außerdem soll damit die Fähigkeit zur Empathie gestärkt werden. Als weitere Unterstützungsformen sollten regelmäßige Teambesprechungen und Supervision zur alltäglichen Arbeit dazugehören.

Akteure auf den Leitungs- und Verwaltungsebenen haben Schlüsselstellungen inne. Sie sind durch ihre Position in der organisatorischen Hierarchie einflussreich und müssen bei Problemen eingreifen. Personen mit Leitungsverantwortungen brauchen in Auseinandersetzungen juristisch relevante Regelungen und klare Handlungsmodelle zur Prävention und Intervention auf der Ebene pädagogischer Beziehungen. Darüber hinaus müssen schulpädagogische Vertrauenslehrer\*innen, die mit der Leitungsebene kooperieren und für neue Ansätze der Qualifikation und Unterstützungen entwickeln, institutionalisiert werden (vgl. Prengel, 2019, S. 130 f.).

Laut Prengel sind die Akteure der bundesweiten und föderalen Bildungspolitik, einschließlich der Stiftungen und Landesinstitute, in der Lage einen öffentlichen Diskurs zu initiieren, welche „Kunstfehler“ bewusst machen und nach geeigneten Normen pädagogischen Handelns fragen

(vgl. Prengel, 2019, S. 131). Es ist äußerst von Bedeutung, dass Handreichungen über angemessene Handlungsmuster dem Lehrpersonal in Schulen ausgehändigt und wissenschaftlich fundierte „Kunstfehler“ klar benannt und exemplarisch breit gestreut werden. Immerhin gibt es einige Initiativen, die auf dieses Thema aufmerksam machen, wie z.B. die Antidiskriminierungsstelle des Bundes oder die National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Eine Handreichung, welche aus der BIBEK- Studie an der FU Berlin hervorgegangen ist, besitzt eine fundierte Anleitung zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe. Diese wurde erfreulicherweise vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und eignet sich vor allem auch für den Schulbereich als Handreichung (vgl. Prengel, 2019, S. 131 f.). Abschließend gehen wichtige Anregungen an die Tätigen der wissenschaftlichen Forschung und Lehre. Sie haben die Möglichkeit die geschichtlichen Vorläufer sowie den internationalen Erkenntnisstand kritisch zu rezipieren. Sie können Wissen über die Beschaffenheit pädagogischer Beziehungen sowie ihre Auswirkungen, Ursachen und Verbesserungsmöglichkeiten in qualitativen und quantitativen Forschungsprojekten generieren. Zudem können die Wissenschaftler\*innen Theorien der pädagogischen Beziehungen weiter ausarbeiten und Generationen der früh-, schul-, sozial-, und erwachsenenpädagogischen Berufe auch im Hinblick auf ihre professionelle Beziehungsfähigkeit qualifizieren (vgl. Prengel, 2019, S. 132). Zusätzlich möchte ich noch auf die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ verweisen, welche ich im Anhang hinzufüge. Dies ist ein Manifest mit zehn Leitlinien, welche auf pädagogischen Arbeitsfeldern anhand empirischer Studien erhobenen Handlungsweisen beruhen.

In Hinblick auf meine Forschungsfragen, konnte ich anhand meiner Literaturanalyse alle Fragen beantworten und blicke doch positiv in die Zukunft. Ich denke, dass die Gesellschaft auf einem guten Weg ist, die Kinder vor seelischen Verletzungen mehr und mehr zu schützen. Ich hoffe allerdings, dass es nicht noch weitere 100 Jahre dafür benötigt.

## Quellenverzeichnis

Becker-Stoll, Fabienne (2018): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität. URL: <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitat/> (28.11.2022)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Broschüre Übereinkommen über die Rechte des Kindes, VN - Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien, 6. Auflage, Referat Öffentlichkeitsarbeit Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022): Was ist der Kinder und Jugendschutz? Familien Portal URL: <https://familienportal.de/familienportal/lebenslagen/kinder-jugendliche/kinder-jugendschutz/was-ist-der-kinder-und-jugendschutz--125748> (15.12.2022)

Deutsches Institut für Menschenrechte (2022): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen, 2021 URL: <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/> (19.01.2022)

Deutsches Kinderhilfswerk 1 (2022): Die Geschichte der Kinderrechte. URL: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/geschichte-der-kinderrechte/> (07.12.2022)

Deutsches Kinderhilfswerk 2 (2022): Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. URL: <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/> (14.12.2022)

Lohmann, G. (o. J.): Moralische Verpflichtungen. [www.gap4.de/pdf/6%20E04%20Lohmann.pdf](http://www.gap4.de/pdf/6%20E04%20Lohmann.pdf) (28.11.2022), S. 577.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto

Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen: 1. Aufl., Beltz Verlag Weinheim Basel

Schubarth, Wilfried (2014): Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-„ und „Schülergewalt“: in Prengel, Annedore; Winkelhofer, Ursula (Hrsg.); Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto, S. 103-112

Wysujack, Vivien (2021): Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter anerkennungstheoretischer Perspektive: Springer VS Wiesbaden

### **Rechtsquellen:**

Grundgesetz (GG) Ausfertigungsdatum: 23.05.1949, Vollzitat: "Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100-1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2478) geändert worden ist"; Stand: zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 19.12.2022 I 2478

Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) Ausfertigungsdatum: 22.12.2011, Vollzitat: "Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz vom 22. Dezember 2011 (BGBl. I S. 2975), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 3. Juni 2021 (BGBl. I S. 1444) geändert worden ist"; Stand: zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 3.6.2021 I 1444

## Quellenverzeichnis

---

Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, Sächsisches Schulgesetz – SächsSchulG, in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 einschließlich der Änderungen vom 21. Mai 2021

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S: 1163); Stand: zuletzt geändert durch Art. 1 G v. 21.12.2022 I 2824

UN - Kinderrechtskonvention am 26. Januar 1990 von der Bundesrepublik Deutschland unterzeichnet (Zustimmung von Bundestag und Bundesrat durch Gesetz vom 17. Februar 1992 – BGBl. II S. 121); am 5. April 1992 für Deutschland in Kraft getreten (Bekanntmachung vom 10. Juli 1992 – BGBl. II S. 990)



## Anlagen

### Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

#### ***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:***

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

Herausgeber der Reckahner Reflexionen:

- 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

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

---

Ort, Datum

Vorname Nachname