

Replik auf den Artikel „Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“

Rüdiger Hansen, Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker

Wir danken der Redaktion des Diskurs für die Gelegenheit, auf den Artikel der Kollegin Claudia Equit zu antworten. Wir stimmen mit ihr darin überein, dass Partizipation von Kindern in Kitas auch aus der Perspektive von Vielfalt und Teilhabe geprüft werden muss. Diesbezüglich sehen wir die Veröffentlichungen über das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ allerdings zum Teil missverstanden und versuchen daher, einige zentrale Aspekte unseres Konzepts zu skizzieren, mit dem Ziel, eine konzeptionelle Gestaltung von Demokratiebildung in der Kita in Theorie und Praxis zu stärken.

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“

„Die Kinderstube der Demokratie“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, 2016) und ihre Erweiterung im Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011 und Hansen/Knauer 2015) stellt eine methodisch ausdifferenzierte und theoretisch grundlegende Orientierung für die frühpädagogische Praxis dar, wie pädagogische Fachkräfte Kindern Partizipation ermöglichen können.

Kern unseres Ansatzes ist ein partizipatives Teamfortbildungskonzept, in dem die Fachkräfte für ihre konkrete Einrichtung jeweils selbst entscheiden, wie sie ‚ihre‘ Kinder in ‚ihrer‘ Kita beteiligen wollen. Dabei schlagen wir vor allem zwei einander ergänzende Verfahren vor, die Gegenstand von Teamfortbildungen sind: Bei der Planung von *Partizipationsprojekten* (1) in sechs Phasen erhalten die Fachkräfte ein Handwerkszeug, mit dem sie die Kinder zu verschiedenen Themen so beteiligen können, dass die individuellen Voraussetzungen jedes Kindes berücksichtigt werden und es sich eine Meinung bilden kann. Gerade Mitbestimmungsthemen werden immer wieder in Projekten konkretisiert. Die Erarbeitung einer *Kita-Verfassung* (2) dient dazu, die Rechte (als Mit- und Selbstentscheidungsrechte) von Kindern in der konkreten Kita grundsätzlich zu klären. In beiden Verfahren wird auch geklärt, wie die Kinder sich beteiligen können (Verfahren und Gremien).

Grundsätzlich sehen wir alle Beteiligten in der Kita (zunächst vor allem Kinder und Fachkräfte) als berechtigt und fähig an, ihre Betroffenheiten in den Alltag einzubringen,

gemeinsam zu verhandeln, Lösungsalternativen zu entwickeln, zu entscheiden und solche gefundenen Entscheidungen mitverantwortlich durch eigenes aktives Handeln umzusetzen und wenn nötig zu revidieren. Insofern geht es uns gerade *nicht* um eine vorgängige Vermittlung von Kompetenzen für die Ausübung von Demokratie. Wir gehen stattdessen (mit Dewey und Kohlberg) davon aus, dass man sich Demokratie durch ihre Praxis aneignet, und alle, die Demokratie ausüben, sie beständig weiter erlernen.

Wir stimmen der These von Claudia Equit zu, dass Partizipation einer sozialen Selektivität entgegnet werden muss, sehen dies in den Vorgehensweisen, die wir für die Umsetzung von Partizipation vorschlagen, allerdings durchaus umgesetzt. Partizipation ist für uns ein Verfahren, wie unterschiedliche Menschen trotz ihrer Differenzen über gleiche Rechte verfügen, ihre unterschiedlichen Betroffenheiten auf ihre Art und Weise einbringen und gemeinsame Lösungen aushandeln können. Damit hat demokratische Partizipation ein starkes Inklusionspotenzial, weil sie die Mitglieder der Kita nicht aufgrund von Zuschreibungen oder Lebenslagen (bzw. Status oder Leistungen) thematisiert, sondern allen ermöglicht, ihr Recht auf Selbst- und Mitentscheidung zu realisieren. Um es allen Kindern zu ermöglichen, ihre Rechte wahrzunehmen, braucht es gerade ein differenzbewusstes pädagogisches Handeln der Fachkräfte, z.B. in Bezug auf Gender, soziale Herkunft und Ausbildung, ungleich verteilte Ressourcen, differente Milieus, Ethnizität (UND deren Zuschreibungen) sowie auf unterschiedliche Verstehens-, Verständigungs- und Sprachfähigkeiten (vgl. *Knauer/Sturzenhecker* 2005). Konzepte demokratischer Partizipation dürfen weder differenzblind sein, noch dürfen sie Differenz von vornherein zuschreiben und damit dramatisieren. Methodisch wird dies vor allem in der von uns vorgeschlagenen Projektplanung berücksichtigt. Hier wird im Team nicht nur differenziert geklärt, bei welchen Schritten der Planung die Kinder mitentscheiden dürfen (und damit die in der Verfassung allgemein formulierten Rechte operationalisiert), sondern auch, wie Meinungsbildungsprozesse der Kinder pädagogisch initiiert und begleitet werden müssen: Was brauchen die jeweiligen Kinder vor ihrem Lebenshintergrund (d. h. auch ihren familialen Lebenswelten), um sich zu einem Thema eine Meinung bilden und sich entscheiden zu können (vgl. *Hansen/Knauer* 2015, S. 115ff.)?

Darüber hinaus sollte die Beteiligung der Kinder auch zu einer Beteiligung der Eltern (in ihrer Vielfalt) und der Fachkräfte selbst führen.¹ Gerade Fachkräfte, die Demokratie realisieren sollen und wollen, brauchen demokratische Mitentscheidungsverhältnisse in der Einrichtungs- und Trägerstruktur. Auch mögliche Übergänge in die Kommune wurden von uns beschrieben (u.a. *Knauer/Sturzenhecker/Hansen* 2011, S. 77ff.)

Insgesamt möchten wir damit verdeutlichen, dass demokratische Partizipation für uns keine Frage des „Lebensstils“ ist. Das meint Claudia Equit an einem Zitat von *Richter* et al. 2016 über Demokratie als „way of life“ auch für „Die Kinderstube der Demokratie“ annehmen zu können. Dieses Zitat gibt es jedoch in dem zitierten Text nicht. Die AutorInnen beziehen sich stattdessen nach Dewey auf die Unterscheidung von Demokratie als „Regierungsform“ und „Lebensform“. Die Aussage, hier würde Demokratie als „Lebensstil“ (einer bestimmten Klasse) verstanden, gibt etwa das Gegenteil dessen wieder, was im Text steht. Im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ versuchen wir den Gleichheitsanspruch von Demokratie und Differenzgerechtigkeit zu verbinden und solche Demokratie als „Lebensform“ auch für Kinder erfahrbar zu machen.

Begründungsmuster für frühe demokratische Partizipation

Unsere Vorschläge „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ bauen auf verschiedenen Begründungsdiskursen auf, von denen wir einige hier kurz skizzieren werden.

Wir beziehen uns auf die *Menschenrechte* und besonders die grundgesetzliche Sicherung der menschlichen Würde. Mit *von der Pfordten* (2016) sehen wir die universelle menschliche Fähigkeit zur und das Recht auf Selbstbestimmung als Kern der Würde an. In sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und Institutionen erweitert sich die Selbstbestimmung zum Recht auf demokratische Mitbestimmung. Damit verstehen wir Kinder von Anfang an als selbst- und mitbestimmungsfähig und zu beidem berechtigt. Allerdings ist es für alle Menschen in unterschiedlichen biografischen Phasen und spezifischen Lebenssituationen nicht (ohne Weiteres) möglich oder selbstverständlich, diese ausüben zu können. In der Sozialpädagogik wird versucht, individuelle und situative Einschränkungen der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit durch angemessene Unterstützungen aufzuheben bzw. zu verringern. Diese Unterstützung muss aber selbst im Dialog mit dem Betroffenen entwickelt und darf nicht aufgrund unterstellter Defizite fremdbestimmt oktroyiert werden. Wir stimmen der Position von Claudia Equit zu, emanzipatorisch die Realisierung der Menschenrechte von Kindern zu fordern und dafür zu sorgen, dass „*alle Kinder gleichermaßen an sie betreffenden Entscheidungen und Entscheidungen ihrer Kindertageseinrichtung teilhaben können.*“ Auch wir betonen, dass *keine* Kompetenzen für Beteiligung vorausgesetzt werden dürfen, bzw. dass es darum ginge, diese vor der Berechtigung zur Beteiligung beizubringen. Gleichzeitig können Kinder ihre Rechte aber nur wahrnehmen, wenn sie von den pädagogischen Fachkräften darin unterstützt werden.

Auch wir verstehen unter *Bildung* die aktive selbsttätige Aneignung von Welt und Gesellschaft durch das Subjekt (hier die Kinder). Dabei müssen die Kinder sich mit sozialer und gesellschaftlicher Angewiesenheit, mit be- und verhindernden Verhältnissen auseinandersetzen und um ihre Subjekthaftigkeit ringen. Bildung ist ein unverfügbarer, offener und immer wieder auch krisenhafter Prozess. Demokratische Partizipation in der Kita will den Kindern Chancen eröffnen, ihre persönlichen Bildungsinteressen in ihren individuellen Prozessen zu verfolgen und zugleich Demokratie zu erfahren. Sie werden dabei unterstützt, konkrete Probleme ihres alltäglichen Lebens zu lösen; so werden Bildungserfahrungen („Erfahrung“ im Sinne Deweys) angestoßen, verbreitert und vertieft.

Bildung als Tätigkeit der Kinder steht *Erziehung* als Aufgabe der Fachkräfte gegenüber. Erziehung hat die Aufgabe, Kinder in die Gesellschaft einzuführen und sie „dialogisch“ (*Mollenhauer* 1983, S. 80) zu befähigen, darin möglichst selbstbestimmt und mitbestimmend handeln zu können. Dabei haben wir in keiner Weise das Ziel, „gute Staatsbürger“ zu erziehen – wie Claudia Equit meint –, sondern wollen Fachkräfte dafür sensibilisieren, dass die Kita eine „embryonic society“ (*Dewey* 1907, 31f.) – eine Gesellschaft im Kleinen – darstellt und Erziehung damit immer auch politische Erziehung bedeutet – und deshalb bewusst als demokratische politische Erziehung gestaltet werden sollte.

Erziehung ist stets durch asymmetrische *Machtverhältnisse* gekennzeichnet. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verfügen über viele Machtpotenziale: körperliche Überlegenheit, Handlungs- oder Gestaltungsmacht, Verfügungsmacht, Definitions- oder Deutungsmacht, Mobilisierungsmacht usw. (vgl. *Knauer/Sturzenhecker/Hansen* 2011, S. 28ff.). Kinder sind auf mächtige Erwachsene angewiesen, auf Erwachsene, die es vermögen, ihnen

Fürsorge, Schutz und bildungsförderliche Bedingungen bereitzustellen. Damit ist immer das Risiko verbunden, dass Kinder durch diese ‚Macher-Macht‘ der Erwachsenen Objekte von Erziehung werden. Die Geschichte der Erziehung bis heute zeigt, wie sehr diese Machtungleichheit zu Machtmissbrauch, Objektivierung, Unterdrückung und Grausamkeit führen kann. Es ist eine der schwersten Aufgaben für Erziehende, Erziehung in diesem Spannungsfeld von positiver Machtnutzung und möglichem Machtmissbrauch zu gestalten. Dazu darf die Ungleichheit zwischen den Erziehenden und den Kindern (aber auch zwischen den Kindern untereinander) nicht verleugnet werden. Das würde eher zu einer Verschärfung des Missbrauchsrisikos führen, weil so den tatsächlich Abhängigen die Möglichkeit genommen wird, die Machtverhältnisse als solche zu benennen und sich gegen sie öffentlich zu wehren.

Will man Macht-Missbrauch reduzieren, gilt es, Macht in der Erziehung als allgegenwärtiges Charakteristikum in der Pädagogik anzuerkennen, zu reflektieren und demokratisch zu ‚zähmen‘. Demokratische Partizipation besteht in einer bewussten Regelung von Entscheidungsrechten und -verfahren sowie einer individuellen und sensiblen pädagogischen Begleitung und Unterstützung der Kinder, damit sie ihre Rechte wahrnehmen können. Eine einrichtungsöffentliche und differenzierte Klärung von Rechten, Rollen, Pflichten und Verantwortungen der Einzelnen und der Gemeinschaft ermöglicht es Kindern und Erwachsenen, einerseits ihre Interessen zu vertreten, andererseits Unrecht zu benennen und sich gegen Machtmissbrauch zu wehren. Einer demokratisch gestalteten Kita geht es auch um die Verhinderung von Grausamkeit, Ungerechtigkeit oder, wie Korczak es nannte, von „Willkür und Despotismus“.

Demokratie geht gerade von der Differenz der Beteiligten und ihrer Machtungleichheit aus. Auch wir berücksichtigen die Tatsache sozial/gesellschaftlich unvermeidbarer Konflikte und Machtunterschiede und schlagen vor, die einzelnen Mitglieder der Kita mit konkreten und verlässlichen Rechten der Selbst- und Mitentscheidung auszustatten, demokratische Verfahren konkret zu klären und sie sozialpädagogisch darin zu unterstützen, diese auch wahrzunehmen.

Anmerkungen

- 1 Hier wurde die Kita-Verfassung in ersten Kitas um Beteiligungsrechte und -verfahren von Müttern und Vätern erweitert. Ebenfalls gibt es eine erste MitarbeiterInnenverfassung.

Zusätzlich zum Artikel von Claudia Equit verwendete Literatur

Dewey, John (1907): *The School and Society*. Online verfügbar unter:

www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html, Stand: 08.02.2018.

Hansen, R./Knauer, R. (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita – Gütersloh*.

Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): *Partizipation im Jugendalter*. In: *Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen*. – Opladen, S. 63-94.

Knauer, R./Sturzenhecker, B./Hansen, R. (2011): *Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Zur Förderung Gesellschaftlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh.

Knauer, R./Sturzenhecker, B./Hansen, R. (2016): *Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen – Konzeptionelle Grundlagen*. In: *Knauer Raingard/Sturzenhecker, Benedikt* (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim, S. 31-46.

Mollenhauer, K. (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. – Weinheim, München.

Von der Pfordten, Dietmar (2016): *Menschenwürde*. München 2016.

<https://doi.org/10.17104/9783406688386>

Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen

Ursula Winklhofer, Annedore Prengel

Einleitung

Gute pädagogische Beziehungen tragen wesentlich dazu bei, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation im Prozess des Aufwachsens gelingen können. Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Achtung der Menschenrechte, Bildung und die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme. Die Erfahrung von Zugehörigkeit in Kindheit und Jugend dient der Gewaltprävention und kann gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorbeugen. Für die ganztägige Bildung und Betreuung ist die Pflege guter pädagogischer Beziehungen besonders wichtig. Dabei sind Kinder und Jugendliche mit traumatisierenden und risikoreichen Lebenserfahrungen auf dauerhaft haltgebende Beziehungen zu ihren Pädagoginnen und Pädagogen besonders angewiesen.

Um diese Einsicht im Bildungswesen zu verankern und zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen, wurden die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ entwickelt (<http://paedagogische-beziehungen.eu/>). Zur Vorgeschichte gehören ein zwanzigjähriger interdisziplinärer Forschungsprozess über die in schulischen und außerschulischen Feldern vorfindliche Qualität pädagogischer Beziehungen (Prengel 2013) sowie die Entwicklung des Textes der „Reckahner Reflexionen“ durch einen Kreis von Expertinnen und Experten, an dem ca. 150 Personen aus verschiedenen bildungswissenschaftlichen, bildungspolitischen, institutionellen und pädagogisch-praktischen Arbeitsfeldern beteiligt waren. Auch fand im Vorfeld, im Jahr 2013, ein großer internationaler Kongress an der Universität Potsdam zum Thema „Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen“ statt (vgl. Prengel/Winklhofer 2014 a, b).

Kinderrechtliche Grundlagen

Juristisch stellen die internationale Kinderrechtskonvention sowie vielseitige nationale und föderale gesetzliche Vorgaben klar, dass seelische Verletzungen unzulässig sind. In der Kinderrechtskonvention heißt es (*Vereinte Nationen* 1989, Artikel 3 (1)):

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

Relevant sind darüber hinaus das Diskriminierungsverbot (Art. 2) und der Schutz vor Gewalt (Art. 19). In Artikel 28, Abs. 2 Recht auf Bildung wird ausdrücklich auf Formen der Disziplinierung in der Schule Bezug genommen:

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht (...).“

Nationale Gesetze in demokratischen Gesellschaften untersagen in unterschiedlichen Ausprägungen Gewalt gegen Kinder. So heißt es zum Beispiel in der Neufassung des Gesetzes zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung (BGB 2002, § 1631 (2)), das im Jahr 2000 vom Deutschen Bundestag verabschiedet wurde:

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

Die Reckahner Reflexionen wenden sich im Einklang mit diesen juristischen Vorgaben gegen alle Formen der Gewalt. Ihr besonderer Schwerpunkt ist die Stärkung von persönlicher Anerkennung und die Verminderung von seelischen Verletzungen, die sich in tagtäglichen Interaktionen vor allem durch Worte und Gesten ereignen, weil diese wohl am weitesten verbreitete Gewaltform nach wie vor wenig beachtet wird. Körperliche und sexualisierte Gewalt in Bildungsinstitutionen erlangten öffentliche Aufmerksamkeit, die zu zielgerichteten Gegenmaßnahmen und eindeutigen Verboten sowie zu strafrechtlicher Ahndung führte (KMK 2013). Demgegenüber sind Formen der seelischen Missachtung in Form alltäglicher sprachlicher Gewalt (Herrmann/Krämer/Kuch 2007; Schubarth/Winter 2012) in pädagogischen Einrichtungen bisher kaum Gegenstand von Debatten in der Öffentlichkeit geworden.

Obwohl die Reckahner Reflexionen auf die Ebene alltäglicher pädagogischer Beziehungen fokussiert sind, können sie zugleich auch Beiträge zur Prävention vor anderen Gewaltformen (Kindler 2014) sowie zur Stärkung des Rechts auf Bildung leisten. Indem sie die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen betonen, richten sie sich auch gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt und unterstützen die darauf bezogenen Initiativen und Maßnahmen.

Empirische Grundlagen – das Projektnetz INTAKT

Empirische Ergebnisse liefern u.a. die Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). Dabei handelt es sich um einen Verbund, in dem Lehrforschungsprojekte und Forschungsprojekte kooperieren, um Wissen über Formen pädagogischer Interaktionen und Beziehungen und deren Verbreitung zu gewinnen.¹

In 15-jähriger Kooperation entstand ein gegenwärtig 12 000 Feldvignetten umfassender Datensatz, der aus Interaktionsszenen besteht, die in Schulen, Kindertagesstätten und sozialpädagogischen Einrichtungen protokolliert wurden (Prenzel 2013; Tellisch 2015). Kodierte Interaktionsformen der Anerkennung sind u.a. Lob, freundlicher Kommentar,

sinnvolle Hilfe, konstruktive Anweisung, Trost, Kooperation fördern, Fairness, Missachtung durch Mitschüler unterbinden, notwendige Grenzen setzen, positive Zuschreibung zum Kind, sinnvoll Konsequenzen aufzeigen, konstruktive Strafe, respektvolle Distanz. Kodierte Interaktionsformen der Verletzung sind u.a. destruktive Ermahnung, destruktiver Kommentar, ignorieren, Spott/Ironie/Sarkasmus, Drohung, Ausgrenzung, anbrüllen, destruktive Strafe, negative Zuschreibung zum Kind, notwendige Grenzen nicht setzen, Missachtung durch Mitschüler tolerieren und Kooperation verhindern (*Zapf/Klauder* 2014). Im gesamten riesigen Datensatz wurde die geringe Anzahl von insgesamt 59 Interaktionen als „aggressiver Körperkontakt“ kategorisiert (vor allem am Arm ziehen, schubsen oder schütteln). Die Beobachtenden konnten in den gruppen- bzw. klassenöffentlichen Beobachtungssituationen keine Interaktionen, die als sexualisierter Übergriff kodiert wurden, wahrnehmen. Verbale und mimisch-gestische Übergriffe ohne direkten Körperkontakt in graduell ganz unterschiedlich verletzender Ausprägung müssen aufgrund der Beobachtungen als die insgesamt am häufigsten vorkommende Form der Kindeswohlgefährdung angesehen werden. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass auch die Vernachlässigung sowie das Miterleben von Gewalt gegen andere Menschen als traumatisierende Gewaltformen einzuordnen sind.

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

Für das Verständnis der genannten Befunde ist zu berücksichtigen, dass die erhobenen Handlungsweisen unter der Bedingung der Gegenwart von Zeugen vorkamen und dass die Durchschnittswerte nichts über das Handeln Einzelner aussagen, denn es finden sich Pädagoginnen und Pädagogen mit sehr verschiedenen individuellen Anerkennungsbilanzen Tür an Tür. An Orten mit explizit reformpädagogischem oder inklusivem Profil, in deren Schulkultur oder einrichtungsspezifischem Bild vom Kind Anerkennung betont wird, fallen die Durchschnittswerte deutlich besser aus, aber auch hier werden regelmäßig einzelne Lehrkräfte beziehungsweise pädagogische Fachkräfte gefunden, die stark dazu neigen, die ihnen Anvertrauten zu verletzen. Auch fanden sich einzelne Krippen, Kitas und Schulen aller Schulformen, deren Teams und Kollegien sich kollektiv auf eine aversive Haltung Kindern gegenüber geeinigt zu haben schienen. Protokolliert wurde zum Beispiel, wie sie Krippenkinder stundenlang, auch bei Kummer, sich selbst überließen und das als Erziehung zur Selbständigkeit legitimierten, oder auch wie sie sich gegenseitig in der Haltung einer diskriminierenden Entwertung ihrer Schülerschaft bestärkten und kinderfreundlicheren Kolleginnen in ihren Reihen oder anders denkenden Praktikantinnen das Leben schwer machten.

Die Forschungsbefunde resümierend lässt sich festhalten: In unserem Bildungssystem sind ethisch vorbildliches, die Würde der Kinder und Jugendlichen in ausreichendem Maße achtendes und ethisch unzulässiges, Kinder und Jugendliche seelisch verletzendes pädagogisches Handeln empirisch vorzufinden (*Krämer/Bagattini* 2015). Seelische Verletzungen sind die am weitesten verbreitete Form der Gewalt, die Kinder erleiden und deren Zeugen sie werden. Die Aussagen der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen beruhen auf den umfassenden Einblicken der INTAKT-Studien und weiterer Untersuchungen, die nachweisen, dass die alltägliche Gestaltung pädagogischer Bezie-

hungen von zahlreichen Verletzungen ebenso bestimmt ist wie von professionellen Formen humaner Anerkennung auch in schwierigen Situationen.²

Ziele der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen dazu, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern. Kern des Dokuments sind zehn Leitlinien einer Selbstverpflichtung, die in minimalistischer, also präziser und verständlicher Sprache ethische Orientierungen für den Alltag in schulischen, frühpädagogischen und sozialpädagogischen Feldern formulieren. Im Spektrum internationaler kinderrechtlich fundierter Erklärungen zur Professionsethik wird damit – soweit wir wissen – erstmals eine spezifische Charta vereinbart, die eigens dem Schwerpunkt anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns mit seinen täglichen Auswirkungen auf das seelische Erleben der Kinder und Jugendlichen gewidmet ist.³ Die Reckahner Reflexionen konzentrieren sich auf die persönliche Dimension professionellen Handelns, darüber hinaus beziehen sie auch den Einfluss struktureller Bedingungen auf personale und intersubjektive Prozesse mit ein. In Zeiten, in denen frühe und ganztägige institutionelle Bildung zunehmen, gewinnen professionelle Bezugspersonen an existenzieller Bedeutung für Kinder, da sie einen erheblichen Anteil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringen. Die ethische Selbstverpflichtung der Lehrpersonen und Erziehenden wird unerlässlich.

Die erste Aussage der Reckahner Reflexionen *„Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“*, bildet die pädagogische Grundregel für den Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen in allen institutionellen Strukturen. Unter den sechs Leitlinien *„Was ethisch begründet ist“* ist auch der Grundsatz *„Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet“* zentral. Grundlegend für die vier Leitlinien *„Was ethisch unzulässig ist“* ist die Aussage *„Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln“*.

Gleichzeitig handelt es sich hierbei um pädagogische Grundregeln für die Arbeit mit heterogenen Gruppen und Klassen. Denn sie sollen allen Kindern und Jugendlichen – mit ihren unterschiedlichsten sozialen, ökonomischen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen, befähigenden oder behindernden lebensweltlichen Erfahrungen – nützen.

Herausgeber der Reckahner Reflexionen sind das Deutsche Institut für Menschenrechte, das Deutsche Jugendinstitut, das MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam und Rochow-Museum und die Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Im Sinne des kulturellen Gedächtnisses widmet sich die Rochow-Akademie diesem gegenwarts- und zukunftsbezogenen Thema an historisch bedeutsamem Ort: Im Dorf Reckahn, nahe Brandenburg/Havel, befindet sich die historisch erste philanthropische Musterschule, in der Kinder aller Stände – so dokumentieren es mehrere historische Beobachtungsberichte unabhängig voneinander – als vernunftbegabte Wesen angesehen und anerkennend unterrichtet wurden.

Kostenlos bestellt werden können eine ausführliche Broschüre, ein prägnantes Plakat, ein informativer Flyer und ein knapp gehaltener Miniflyer (<http://paedagogische->

beziehungen.eu). Der Newsletter zu den Reckahner Reflexionen kann bestellt werden über: info@paedagogische-beziehungen.eu.

Anmerkungen

- 1 Die (Namen und Erhebungsorte anonymisierenden) INTAKT-Protokolle mit Feldvignetten können wegen ihrer hohen Anzahl in verschiedenen Auswertungsperspektiven statistisch analysiert werden. Im von Friederike Heinzel gegründeten Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel wird der Gesamtdatensatz aufbewahrt und auf Antrag für weitere Sekundäranalysen und Projekte im Bereich der Lehrerbildung zur Verfügung gestellt (*Heinzel/Krasemann* 2015).
- 2 Es gibt struktur- und machttheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die sich, wenn sie pädagogische Interaktionen deuten, vor allem für die ihnen prinzipiell und unvermeidlich innewohnenden Machtverhältnisse interessieren. In dieser strukturtheoretischen Perspektive wird in der Regel nicht die Unterscheidung zwischen genügend gutem und unzulässigem professionellen Handeln betont, sodass hier nach *Tillmann* (2014) die Ethik pädagogischen Handelns und seine normative Verwobenheit (*Beer/Bittlingmayer* 2008) aus dem Blick geraten. Demgegenüber nehmen die Reckahner Reflexionen und die ihnen zugrunde liegenden Studien eine andere Perspektive ein, denn es geht ihnen um Analysen im Interesse eines bestmöglichen Abbaus schädlichen Handelns und einer bestmöglichen Stärkung förderlichen Handelns.
- 3 Verschiedene Unterstützer ermöglichten in verschiedenen Phasen dieses Vorhaben, u.a.: Die Hamburger Stiftung, die GEW, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, die Helga Breuninger Stiftung, die Universitätsgesellschaft Potsdam. Durch die Robert Bosch Stiftung kann ein vierjähriges Projekt zur Verbreitung und Implementation der Reckahner Reflexionen“ realisiert werden, so dass ein kostenloses Materialangebot in Print- und Online-Medien verfügbar ist und Moderatorenschulungen zur Arbeit mit den Reckahner Reflexionen in Aus- und Fortbildung für pädagogische Berufe konzipiert und angeboten werden können.

Literatur

- Beer, R./Bittlingmayer, U.* (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim/Basel, S. 56-69.
- Heinzel, F./Krasemann, B.* (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: *Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B.* (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 73/2015. – Berlin, S. 43-67.
- Herrmann, S./Krämer, S./Kuch, H.* (Hrsg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839405659>
- Kindler, H.* (2014): Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In: *Prenzel, A./Winkhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. – Opladen u.a., S. 101-108.
- KMK /Kultusministerkonferenz* (2013): Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. – Berlin.
- Krämer, F./Bagattini, A.* (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: *Prenzel, A./Schmitt, H.* (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Online verfügbar unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html>, Stand: 08.10.2017.
- Prenzel, A.* (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. – Opladen, Berlin, Toronto.
- Prenzel, A./Winkhofer, U.* (Hrsg.) (2014a): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. – Opladen, Berlin, Toronto.

- Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.) (2014b): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. – Opladen u.a.
- Schubarth, W./Winter, F.* (2012): Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In: *Prengel, A./Schmitt, H.* (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung. – Potsdam.
- Tellisch, C.* (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. – Opladen.
- Tillmann, K.-J.* (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: *Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M.* (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. – Münster, S. 308-316.
- Vereinte Nationen* (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Online verfügbar unter:
http://www.institut-fuermenschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte/Konventionen/CRC/crc_de.pdf, Stand: 12.02.2018.
- Zapf, A./Klauder, D.* (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. – Opladen u.a., S. 157-172.