

Segregierte Schulen – Schulen mit besonderen Herausforderungen?

Bibliografie:

Thomas Schübel und Ursula Winklhofer:
Anerkennung als pädagogische Aufgabe.

Chancen für Schulen
in herausfordernden Lagen.

journal für lehrerInnenbildung, 21 (4), 26-39.

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2021>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b

no.4

2021

02

*Thomas Schübel und
Ursula Winklhofer*

Anerkennung als
pädagogische Aufgabe.
Chancen für Schulen
in herausfordernden Lagen

Ausgerechnet Anerkennung?

Pädagogik ist Beziehung. Das weiß die Schulpädagogik nicht erst, seit John Hattie (2009) in seiner aufwändigen Meta-Analyse belegen konnte, dass die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen zu den besonders wirkmächtigen Faktoren für guten Unterricht und erfolgreiches Lernen gehört. Beziehung gerät hier in zweierlei Hinsicht in den Blick. Zum einen geht es um Beziehung im Sinne einer didaktischen Bezugnahme auf die Schüler*innen, etwa durch konstruktives Feedback. Zum anderen geht es um die Qualität der pädagogischen Beziehung im Sinne eines als positiv erlebten menschlichen Miteinanders, das von gegenseitigem Respekt und Anerkennung geprägt ist. Wie können anerkennende Beziehungen gerade an Schulen gelingen, bei denen sich in besonderer Weise pädagogische Herausforderungen und gesellschaftliche Verwerfungen zuspitzen? Der vorliegende Beitrag zeigt, warum Anerkennungshandeln einen gangbaren Weg erlaubt, auch unter schwierigen Bedingungen Lernen und Entwicklung zu ermöglichen.

Bedeutung des Beziehungsaspekts

Erziehungswissenschaftlich nimmt die pädagogische Beziehung schon lange eine Schlüsselstellung ein (vgl. Kluge, 1978; Giesecke, 1997), durch die umfassenden Analysen von Hattie (2009) gelangte sie schließlich zu empirischer Evidenz. Hattie sichtete über 800 Meta-Analysen, von denen jede wiederum eine Vielzahl einzelner Studien verglichen hatte, die sich mit den Zusammenhängen der Leistungen von Schüler*innen und Eigenschaften von Schule, Unterricht und individuellen Merkmalen befasst haben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung aktivierende Unterrichtsmethoden, konstruktives Feedback und ein positives Fehlerklima wichtig sind, d. h. eine Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, die auf Kooperation und Akzeptanz beruht. Guter Unterricht ist ganz grundsätzlich gemäß den Ergebnissen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung durch drei Prozessmerkmale gekennzeichnet (Lotz & Lipowsky, 2015, S. 104): eine strukturierte Unterrichtsführung („classroom management“), die kognitive Aktivierung der Schüler*innen sowie ein unterstützendes und schüler*innenorientiertes Sozialklima, wobei sich dieser Aspekt auf die Qualität der sozialen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Ler-

nenden bezieht. Auch die Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) zeigen positive Effekte auf Lernmotivation und Sozialverhalten, wenn die Beziehungen zu den Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften als unterstützend und fair erlebt werden (Kuhn & Fischer, 2014). Positive Beziehungen haben nicht nur Auswirkungen auf die Lernleistung, sondern auch auf das emotionale Wohlbefinden von Schüler*innen, wobei schulisches Wohlbefinden wiederum die Voraussetzung für nachhaltiges Lernen darstellt (zusammenfassend z. B. Fischer & Richey, 2021, S. 25ff). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Qualität der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen eine erhebliche Bedeutung hat (Überblick u. a. bei Rutter, Bremm & Wachs, 2021, S. 278ff).

Die Qualität der pädagogischen Beziehungen spielt auch für das Wohlbefinden, die berufliche Zufriedenheit und die Gesundheit der Lehrpersonen eine wesentliche Rolle (Fischer & Richey, 2021). Lehrkräfte, die eine höhere soziale Eingebundenheit mit ihren Schüler*innen erleben, empfinden einen höheren beruflichen Enthusiasmus (Aldrup & Klusmann, 2021) und häufiger Freude an ihrer Arbeit (Klusmann, 2020). Gleichzeitig gehören misslingende pädagogische Beziehungen sowie Motivations-, Verhaltens- und Disziplinprobleme mit den Schüler*innen zu den größten Belastungsfaktoren (Krause, Dorsewagen & Alexander, 2011). Es gibt Hinweise darauf, dass sich das Erleben von Belastungen auf das Verhalten von Lehrkräften und die Unterrichtsgestaltung auswirkt, z. B. durch zu hohes Unterrichtstempo, ungerechtes Verhalten oder wenig Interesse an den Belangen der Lernenden. Dies wiederum verstärkt die Leistungs- und Motivationsprobleme der Schüler*innen, so dass ein negativer Kreislauf entstehen kann (Fischer & Richey, 2021; Richey & Fischer, 2019). Angesichts der Bedeutung des Beziehungsaspekts stellt sich die Frage, wie gerade Schulen in herausfordernden Lagen zu Orten guter sozialer Beziehungen werden können.

Beziehungsgestaltung unter erschwerten Bedingungen

Schulen in herausfordernden Lagen (van Ackeren, Holtappels, Bremm & Hillebrand-Petri, 2021a) stehen vor der Aufgabe, einen guten Unterricht in Klassen anzubieten, in denen viele Schüler*innen von sozial

benachteiligten Lebenslagen betroffen sind. Schule wird hier zum sozialen Ort, an dem individuelle und soziale Probleme von Schüler*innen (sowie ihren Familien und dem Sozialraum an sich) in besonderer Weise mit herausfordernden Unterrichtssituationen verflochten sind. Die Kennzeichnung von Schulen als „Schulen in herausfordernden Lagen“ birgt allerdings die Gefahr von pauschal negativen Zuschreibungen und Bewertungen, obwohl die sozialräumlich deprivierte Lage solcher Schulen nicht zwangsweise mit dysfunktionaler Schulorganisation, problematischem Schulklima oder unterdurchschnittlichen Lernergebnissen einhergeht (van Ackeren, Holtappels, Bremm, Hillebrand-Petri & Kamski, 2021b). Im Bewusstsein dieses Dilemmas erscheint es dennoch notwendig, die möglichen Herausforderungen solcher Schulen zu benennen (die letztlich nur zugespitzt aktuelle Herausforderungen an Schulen generell betreffen), um angemessene Handlungsstrategien für dieses pädagogische Setting zu entwickeln. Sozialräume in „herausfordernden Lagen“ sind gekennzeichnet durch einen höheren Anteil an Haushalten mit niedrigem Einkommen bzw. Sozialtransfers sowie niedrigen Bildungsabschlüssen, wobei dies häufig mit Migrationserfahrungen in den Familien (Klein, 2017) verknüpft ist. Hinzukommt, dass solche Sozialräume für Kinder und Jugendliche oft wenig Anregung und kulturelle Angebote bieten, sodass allein dadurch Lern- und Erfahrungsräume begrenzt werden (Racherbäumer, 2017). In den Schulen finden sich höhere Anteile an Schüler*innen, die mit begrenzten finanziellen Ressourcen, geringerer bildungsbezogener Unterstützung und/oder beengten Wohnverhältnissen zurechtkommen müssen. Der Bildungserfolg an den entsprechenden Schulen ist teilweise geringer, was sich u. a. in schlechterem Abschneiden bei landesweiten Leistungsvergleichen, niedrigeren Quoten beim Übertritt an weiterführende Schulen sowie höheren Anteilen von Schüler*innen ohne Schulabschluss zeigt (ebd.). Dies kann insgesamt zu einem negativen Image der Schulen beitragen, was es u. a. erschweren kann, gute und ambitionierte Lehrkräfte zu gewinnen und an die Schule zu binden (van Ackeren u. a., 2021b, S. 20). Gleichzeitig ist der (potenzielle) Einfluss von Schulen an solchen Orten besonders groß. Schule wird bedeutsam als Lebens- und Sozialraum, in dem „Anerkennungsgerechtigkeit“ (Racherbäumer, 2017, S. 126) erfahren werden kann. Das Herausfordernde dieser oft als „Problemschulen“ gebrandmarkten Schulen besteht darin, dass in ihnen in besonderer Weise *gesellschaftliche* Problemlagen zum Tragen kommen. Eine der zentralen Voraussetzungen für guten Unterricht –

eine wertschätzende pädagogische Beziehung – ist in solchen Schulen gleichzeitig besonders notwendig und besonders schwer herzustellen. Einen wichtigen und gut erforschten Einfluss auf die Leistungserfolge von Schüler*innen spielt in diesem Zusammenhang die *soziale Wahrnehmung* der Lehrpersonen, d. h. ihre unterschiedlichen (negativen wie positiven) Einstellungen und Erwartungen gegenüber den Schüler*innen (Wysujack, 2021). Studien belegen, dass „die lehrkraftseitige Wahrnehmung der Schüler*innen und Eltern an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage eher problemorientiert als anerkennend und wertschätzend ist“ (Rutter et al., 2021, S. 279; Racherbäumer, 2017). Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Beziehungsqualität an Schulen in herausfordernden Lagen machen jedoch Mut. Ergebnisse der „Turn around“-Forschung zur Schulentwicklung zeigen, dass das Schulklima und damit eine Kultur wertschätzenden Umgangs ein zentraler Faktor für eine positive Schulentwicklung ist (u. a. Chapman & Harris, 2004). Die Schuleffektivitätsforschung hat eine Reihe von Merkmalen erfolgreicher Schulen ermittelt, die u. a. darauf hinweisen, dass „Vertrauen auf allen Ebenen der Schule ein Merkmal erfolgreicher Schulen darstellt“ (Fischer & Richey, 2021, S. 46). „Dabei zeigt sich häufig, dass gerade Schulen in sozialen Brennpunkten, deren Schülerinnen und Schüler erwartungswidrig gute Leistungen erbringen, eine hohe Beziehungsqualität aufweisen“ (Fischer & Richey, 2021, S. 47). „Schulen in sozial deprivierter Lage, denen es gelingt, positiv auf die Lernleistungen und Bildungslaufbahnen einzuwirken“, zeichnen sich „neben klassischen Merkmalen der Schul- und Unterrichtsqualität“ durch „eine anerkennende und wertschätzende Beziehung zu Schüler*innen“, „einen freundlichen Umgang miteinander“ sowie durch „hohe Erwartungen an die Leistungsfähigkeit“ der Schüler*innen aus (Rutter et al., 2021, S. 279). Eine „ressourcenorientierte Grundhaltung seitens der Lehrkräfte“ ist dabei entscheidend (ebd.). Eine solche Haltung kann als Haltung der Anerkennung näher spezifiziert werden.

Beziehungshandeln als anerkennendes Verhalten

Anerkennung ist ein Kernaspekt positiven Beziehungshandelns. Die pädagogisch relevanten Bedeutungsnuancen von „Anerkennung“ bezeichnen vier verschiedene Aspekte. (1) *Strukturell* ist Anerkennung zunächst nichts weiter als die Bestätigung der (sozialen) Existenz von

jemandem. Im pädagogischen Kontext wäre das allerdings zu wenig. Es geht um eine *positive* Wertbestätigung (zu dieser Unterscheidung vgl. Balzer & Ricken, 2010, S. 73). (2) *Ambivalent* erscheint Anerkennung dadurch, dass Anerkennen immer auch bedeutet, soziale Kategorien herzustellen bzw. zu bestätigen. Indem etwa Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen (z. B. „Migrationshintergrund“) positiv anerkannt werden, wird ein Unterschied betont (unabhängig davon, ob diese Unterscheidung sinnvoll sein mag oder nicht), der auch als diskriminierend wahrgenommen werden könnte. Anerkennung zu gewähren oder zu verweigern ist deshalb immer auch ein machtvoller Akt (Wysujack, 2021, S. 52). (3) *Sozial-normativen* Charakter gewinnt Anerkennung gesellschaftstheoretisch als Voraussetzung gesellschaftlichen Zusammenhalts (vgl. Kaletta, 2008, zur Theorie Wilhelm Heitmeyers). Danach ist Anerkennung die wesentliche gesellschaftliche Antwort auf die Gefahr des Auseinanderdriftens einer Gesellschaft. (4) Mit Blick auf die konkrete pädagogische Beziehung lässt sich Anerkennung *affirmativ-normativ* deuten (kritisch Riedl, 2018). Das hat erziehungswissenschaftlich vor allem Prenzel (2013, S. 61ff) getan, indem sie Solidarität im Rahmen einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993) einfordert. Prenzel (2013, S. 36ff) sieht diesen vierten Anerkennungsaspekt u. a. in der Traditionslinie der Humanistischen Psychologie, die jedem Menschen grundlegende Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale unterstellt.

Folgt man dem Anerkennungs-begriff der Sozialtheorie von Axel Honneth (1994), so lassen sich verschiedene Aspekte, nämlich persönliche, rechtliche und soziale Anerkennung, unterscheiden (vgl. zusammenfassend Wysujack, 2021, 49; für einen Überblick über andere, aber ähnliche Klassifizierungen siehe zusammenfassend Trautmann, 2016, S. 7f und Fischer & Richey, 2021, S. 113). Übertragen auf pädagogische Beziehungen differenziert Prenzel (2013) wie folgt: a) *Persönliche* Anerkennung ist die emotionale „aner kennende Zuwendung von nahen Bezugspersonen im persönlichen Lebensumfeld“, was in der Schule (in Abgrenzung zur Familie) das Prinzip der „Solidarität mit Fremden“ als Anerkennung jedes Menschen als bedürftiges Wesen (ebd., S. 61) umfasst. b) *Rechtliche* Anerkennung ist „Achtung und Respekt in rechtlich verbrieft er Gleichheit und Freiheit“ (ebd.) nach dem Prinzip der Reversibilität pädagogischer Handlungen (als prinzipielle Umkehrbarkeit des Verhaltens auch in die andere Richtung, also von Schüler*in zur Lehrperson). Vor allem Partizipation und Inklusion sind wichtige As-

pekte einer Anerkennung gleicher Freiheiten. c) *Soziale* Anerkennung schließlich bezieht sich bei Prenzel vor allem auf Leistungsbewertungen als „Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen“ (ebd., S. 63). Ein mehrperspektivischer Leistungsbegriff soll sowohl leistungsunabhängige Anerkennung und Zugehörigkeit als auch Leistungsvergleich ermöglichen, und zwar ohne die „lernbehindernde Dominanz“ des Vergleichens (ebd., S. 89). Mit anderen Worten: Beurteilung und Benotung dürfen nicht zu Lasten der positiven Beziehung gehen.

Prenzel (1993) hat mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ anerkenndes Verhalten gesellschaftsbezogen gerahmt. Eine*n Schüler*in so anzuerkennen, wie er*sie ist, bedeutet immer auch, ihn*sie als identifiziert mit bzw. zugehörig zu einem bestimmten sozialen Milieu, einer Kultur, einer Herkunft, einer wie auch immer spezifizierbaren sozialen Identität anzuerkennen, die immer auch Ausdruck eines spezifischen sozialen Status in einer Gesellschaft ist. Eine Pädagogik der Vielfalt ist für Prenzel eine „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel, 1993, S. 62). Danach wird sowohl die Anerkennung von Gleichheit, aber auch von Verschiedenheit, gefordert. Anerkennung stellt in diesem Zusammenhang eine Art politische Maßnahme zur Durchsetzung der Rechte sozial benachteiligter Gruppen, wie Migrant*innen, Frauen, geflüchtete oder behinderte Menschen dar (Prenzel, 1993, S. 133f, S. 158f).

Anerkenndes Verhalten weist immer über die unmittelbare Beziehungssituation hinaus. Besonders deutlich wird das im Falle der *Aberkennung von Anerkennung* in Form von Missachtung. Missachtung kann fatale Folgen haben: Gesamtgesellschaftlich kann sie ein Auseinanderfallen von Gesellschaft zur Folge haben, individuell kann sie unter anderem Gewalt als Ausdruck negativer „Anerkennungsbilanzen“ (Prenzel, 2013, S. 31, mit Bezug auf einen Begriff von Wilhelm Heitmeyer) begründen (für eine Übersicht zum Zusammenhang zwischen Lehrer*innenhandeln und Gewalthandlungen von Schüler*innen vgl. ebd., S. 78ff; vgl. auch Kammler, 2013a). Fischer und Richey (2021, S. 110ff) differenzieren basierend auf Honneth (1994) zwischen emotionaler Missachtung (vor allem verbale Aggressionen), individueller Missachtung (Geringschätzung, Bloßstellung, Demütigung vor allem aufgrund von Leistungen; Absprechen von Entwicklungsmöglichkeiten) und moralischer Missachtung (Absprechen von Rechten sowie sozial nicht reversibles Verhalten). Schäfer und Thompson (2010) unterscheiden zwischen Misshandlung und Vergewaltigung (physische und

psychische Integrität verletzend), Entrechtung und Ausschließung (moralische Zurechnungsfähigkeit absprechen) sowie Beleidigung und Entwürdigung (Verlust persönlicher Wertschätzung). Mit Blick auf Missachtung als Kehrseite von fehlender Anerkennung ist festzustellen, dass Anerkennung „unverzichtbar ist, damit Individuen in ein positives Verhältnis zu sich selbst gelangen“ (ebd., S. 18) und damit bereits gegebene soziale Anerkennungsdefizite in der Schule zumindest nicht noch vergrößert werden.

Interaktionen zwischen Anerkennung und Verletzung

Während körperliche und sexualisierte Gewalt in Bildungsinstitutionen öffentliche Aufmerksamkeit fand und zu eindeutigen Verboten und strafrechtlicher Ahndung führte, werden seelische Verletzungen durch Erwachsene, die Kinder und Jugendliche in der Schule erfahren, oft wenig beachtet, nicht ernst genommen oder bagatellisiert (Prenzel & Winklhofer, 2014). Ergebnisse zur Verbreitung anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster liefern die Daten des Projektnetzes „INTAKT“ (Soziale INTerAKTionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In 15-jähriger Kooperation entstand eine umfassende Datenbank mit mehr als 12.000 Feldvignetten von Interaktionsszenen in Schulen und Kindertageseinrichtungen (Prenzel, 2013). Als Interaktionsformen der Anerkennung galten u. a. Lob, freundlicher Kommentar, Ermutigung zu Leistungen, Trost bei Kummer, Förderung von Kooperation und konstruktives Grenzsetzen. Als Interaktionsformen der Verletzung wurden u. a. eingeordnet: Fehler oder Fehlverhalten böse kritisieren, destruktiver Kommentar, Kinder ignorieren, Kummer nicht beachten, lächerlich machen oder beschämen. Die Auswertung von 11.231 Szenen, in denen 242 Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen (76% Grundschulen, 24% weiterführende Schulen) in ihren Interaktionen mit Schüler*innen beobachtet wurden, kommt zu folgendem Ergebnis: Fast dreiviertel der beobachteten Szenen zeigen anerkennende (11,8% sehr anerkennende, 28,7% leicht anerkennende) und neutrale Handlungsweisen (73,9%), während über 20% der Interaktionen als leicht (14,8%) oder sehr verletzend (5,6%) eingestuft wurden. Darüber hinaus wurden 5,7% der Interaktionen als sehr ambivalent kategorisiert, das heißt, dass auch diese Szenen verletzen-

de Aspekte für einzelne Schüler*innen beinhalten (Wysujack, 2021, S. 109). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die erhobenen Handlungsweisen in der Gegenwart von Zeugen vorkamen. Lehrkräfte, die verletzendes Verhalten an den Tag legten, seien zumeist davon überzeugt gewesen, richtig zu handeln (Prengel, 2013, S. 117). An Schulen und Einrichtungen, in deren Konzeption oder Leitbild eine anerkennende Beziehungsqualität betont wird, fallen die Durchschnittswerte deutlich besser aus, aber auch hier gibt es einzelne Lehrkräfte, die stark dazu neigen, Kinder und Jugendliche zu verletzen.

Wenn von Anerkennung im Schulkontext die Rede ist, geht es nicht nur um Anerkennung gegenüber Schüler*innen, sondern ebenso um Anerkennung unter den Schüler*innen, den Peers (Oswald, 2009; Kammler, 2013b). Das soziale Klima unter Kindern hängt wiederum in hohem Maße von der Qualität der pädagogischen Beziehungen ab (Prengel, 2013, S. 74). Es geht zudem um Anerkennung der Lehrpersonen (und zwar nicht nur durch die Schüler*innen) und um Anerkennung der Schule durch Außenstehende (ihre Anerkennungsgeschichte). In diesem Lichte wird Schule als soziales Feld begreifbar, in dem psychosoziale Problemlagen, die über die Schule in den Sozialraum hinausweisen, in konkreten Unterrichtssituationen anschaulich werden und über Anerkennungshandeln *bewältigbar* werden. Es geht darum, dass Lehrpersonen möglichst in jeder einzelnen Interaktion die positive Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in bestätigen – auch bei „Störungen“. Ein bereits gewachsenes Vertrauen, das heißt eine prinzipiell als anerkennend glaubwürdig gemachte Beziehung, ist dafür die beste Voraussetzung (Fischer & Richey, 2021, 46f). Anerkennung ist allerdings nicht „nur Bestätigung und Lob für die Lernenden“, sondern Anerkennung ist „ebenfalls in der Konfrontation mit Problemen, konstruktiver Kritik oder Grenzsetzungen zu finden“ (Wysujack, 2021, S. 49). Anerkennung ist daher durchaus ambivalent, muss dabei aber „grundsätzlich positiv konnotiert“ sein (ebd., S. 53).

Anerkennung als Problem und Lösung

Lernen ist immer „Lernen in Beziehung“ (Künkler, 2011). Begrenzt sind solche Beziehungen sowohl darin, dass sie keine Begleitung des gesamten Alltags darstellen, sondern sich nur auf einen angemessenen Ausschnitt beziehen als auch darin, dass es (lediglich und im-

merhin) um „genügend gute“ Beziehungen gehen muss, wie Prenzel (2013, S. 47) es in Rekurs auf einen Ausdruck des Psychoanalytikers Winnicot ausdrückt. Im Kern geht es mit „Anerkennung“ als pädagogischer Kategorie um die Funktionsfähigkeit von Schule in einer hochindividualisierten und widersprüchlichen Gesellschaft, die ihre Gesellschaftsmitglieder mit sehr unterschiedlichen „Anerkennungsbilanzen“ (Heitmeyer) ausstattet. Es geht um die – würdigende – Auseinandersetzung mit der Lebenswelt, der Identität, dem Verhalten und auch mit der Leistung der Schüler*innen unter Rücksichtnahme auf deren „Anerkennungsentbehungen“ (Prenzel, 2013, S. 31). Formen der Missachtung im Schulkontext zeichnen sich dadurch aus, dass sie zwangsweise immer auch gesellschaftliche Missverständnisse ansprechen. Anerkennungsprobleme in der Schule sind immer auch gesellschaftliche Anerkennungsprobleme. Persönliche Missachtung als Aberkennung von Integrität in Form von Beschämung, Beleidigung oder Demütigung verletzen die persönlichen Schutzgrenzen der Schüler*innen immer insgesamt und nie nur bezogen auf eine Unterrichtssituation. Rechtlich-moralische Missachtung in Form von Diskriminierung, Stigmatisierung, gruppenbezogener Abwertung/ Feindlichkeit oder Exklusion stellen immer auch das Recht auf soziale Zugehörigkeiten (ob Klasse oder Gesellschaft) in Frage. Und die soziale Missachtung als Aberkennung sozialer Wertschätzung wertet insgesamt Begabungen ab und reduziert Gesellschaft auf Leistungsoptimierung mit dem Ergebnis entfremdeter Gesellschaftsverhältnisse. Die Ergebnisse der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung zu Beziehung und Anerkennung stützen die *berufsethischen* Vorstellungen professioneller Pädagogik. Mit den „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (Deutsches Institut für Menschenrechte et al., 2017) wurden Leitlinien einer pädagogischen Selbstverpflichtung entwickelt und umfassend begründet, die mittlerweile in der Praxis breit rezipiert werden. Ziel ist es, die wechselseitige Achtung und Würde aller Mitglieder von Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen zu stärken, Reflexion anzuregen und Orientierung für die professionelle Entwicklung auf der Beziehungsebene zu bieten. Gerade die Förderung der Reflexionsfähigkeit spielt in der Lehramtsausbildung eine wichtige Rolle. Studien zeigen, dass es probate Wege gibt, um diese Fähigkeit zu trainieren (Lambrecht, 2020). Mit dem Erlernen ist es allerdings noch nicht getan, vielmehr müssen die Schulen (und damit sind wiederum auch deren Träger an-

gesprächen) Ressourcen bereitstellen, damit das gemeinsame Nachdenken über Unterrichts- und Schulgestaltung (z. B. Stichwort: Supervision) zu einem festen Anteil der Schulkultur wird, einer „Kultur der Anerkennung“ (Berg, 2016). Aufgabe von Schule ist es, Schule und Unterricht zu gestalten. Der Fokus auf Anerkennung erlaubt es, mit Beziehungsstörungen in Schule und Unterricht umzugehen, obwohl deren Ursachen zumindest teilweise außerhalb der Schule liegen. Dies erfordert teilweise auch eine stärkere Integration von helfenden und beratenden Aspekten in der pädagogischen Arbeit (Bohnsack, 2013). Anerkennungshandeln in Schule und Unterricht ist eine professionell angemessene Antwort auf Anerkennungsdefizite in der Gesellschaft. Schule kann sie nicht vollends ausgleichen, aber sie kann mit ihnen so umgehen, dass Unterrichten (wieder) möglich wird.

Literatur

- Aldrup, K. & Klusmann, U. (2021). Soziale Eingebundenheit mit Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielt sie für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften? In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 271-285). Münster u. a.: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-88). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Berg, R. (2016). Anerkennung als Kern gelingender Praxis und Schulentwicklung. *Pädagogik* 68(5), 28-31.
- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben: zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106-127). Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.
- Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin, Deutsches Jugendinstitut München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- Eiden, S. (2021). Normalitätserwartungen von Lehrkräften in der Kooperation mit unterschiedlich privilegierten Eltern. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbe-*

- funde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (S. 301-319). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, N. & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung*. Weinheim: Juventa.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaletta, B. (2008). *Anerkennung oder Abwertung. Über die Verarbeitung sozialer Desintegration*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammler, T. (Hrsg.). (2013a). *Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammler, T. (2013b). Anerkennung in der Peergroup. In T. Kammler (Hrsg.), *Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest* (S. 117-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, E. D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung (SHIP Working Paper Reihe, No. 01)*. Essen: Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/duerpublico/44384>
- Kluge, N. (1978). *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis: Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem*. Tübingen: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klusmann, U. (2020). *Was Lehrkräfte gesund hält*. Verfügbar unter <https://deutscheschulportal.de/schulkultur/was-lehrkraefte-gesund-haelt/> [26.08.2021].
- Krause, A., Dorsemag, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.
- Kuhn, H. P. & Fischer, N. (2014). Soziale Beziehungen in der Ganztagschule – Ausgewählte Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). In C. Tillack, J. Fetzer & N. Fischer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2. Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Künkler, T. (2014). *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lambrecht, J. & Bosse, S. (2020). Lässt sich die Reflexionsfähigkeit von angehenden Lehrkräften verändern? Eine Studie zum Beitrag der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ zur Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer* innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), 137-150.
- Lotz, M. & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern* (S. 97-136). München: kopaed.
- Oswald, H. (2009). *Anerkennung durch Gleichaltrige in Kindheit und Jugend. Soziale Passagen*, 1(2), 177-191.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.

- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (2014). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 13-17). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. P. Dobbstein & V. Manitiu (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen*. Münster: Waxmann
- Richey, P. & Fischer, N. (2019). Belastete Lehrkollegien – schlechtes Beziehungsklima? Wirkt sich die Belastung von Lehrkollegien auf das Beziehungsklima und schulische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern aus? *Empirische Pädagogik*, 33, 414-432.
- Riedl, A. M. (2018). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. *engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 36(4), 169-175.
- Rutter, S., Bremm, N. & Wachs, S. (2021). Wahrnehmung und Gestaltung von Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen an Schulen in herausfordernder Lage. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 277-300). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (2010). Anerkennung – eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 7-34). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Trautmann, M. (2016). Anerkennung. *Pädagogik*, 68(5), 6-9.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N. & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021a). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021b). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 14-37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter Anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Thomas Schübel, Dr. phil., Professor
für Soziale Arbeit an der IU München,
Pädagoge und Soziologe.
Arbeitsschwerpunkte:
Humanistische Pädagogik,
Gestaltpädagogik,
kritische Medizinsoziologie.

thomas.schuebel@iu.org



Ursula Winklhofer, M. A., Dipl.-Soz.päd.,
wiss. Referentin am Deutschen Jugendinstitut,
München.
Arbeitsschwerpunkte:
Kindheitsforschung, Kinderrechte,
Qualität pädagogischer Beziehungen.

ursula.winklhofer@poste.de

