

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2018, Nr. 2

# Pädagogische Professionalität zwischen Anspruch und Handlungsdruck

## Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen als Orientierungshilfe im Schulalltag



Jennifer Lambrecht  
Universität Potsdam

---

### Zusammenfassung:

Pädagogische Professionalität ist gekennzeichnet durch ein Spannungsverhältnis zwischen normativen Ansprüchen, Erwartungen zur Wirksamkeit pädagogischen Handelns und dem Handlungsdruck in der konkreten Situation im Schulalltag. Der vorliegende Beitrag klärt die Bedeutung der pädagogischen Reflexion als Möglichkeit des Umgangs mit diesem Spannungsverhältnis. Dabei wird die mangelnde Schärfe pädagogischer Reflexion auf der normativen Ebene pädagogischen Handelns problematisiert. Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* werden als Lösungsvorschlag vorgestellt. An Hand eines Beispiels zur pädagogischen Reflexion auf normativer Ebene wird ihr Umgang erprobt.

**Schlagwörter:** Professionalität, Lehrerkompetenzen, Ethik, Reflexion

### Abstract:

Pedagogical professionalism is marked by tensions between normative claims, expectations of effectiveness, and the pressure to act in a specific situation. The present paper clarifies the meaning of pedagogical reflection as a solution toward this tension. At the same time, the insufficient clarity of pedagogical reflection with respect to normative claims is stated. As a means to clarify pedagogical reflection, the *Reckahner Reflections on the Ethics of Educational Relations* are introduced. They are tried out with respect to an example.

**Keywords:** Professionalism, teacher competencies, ethics, reflection

### Im Musikunterricht...

spielen die Schulkinder unter Anleitung des Lehrers Herrn Kluge gemeinsam ein Stück. Nach dem Spiel sagt Herr Kluge zu Kevin: „Du spielst richtig doof, Kevin! Was ist denn heute los?“ Kevin antwortet nicht. Er schaut verschämt auf seine Füße.



Abbildung 1. Fallbeispiel entnommen in Anlehnung an Tellisch (2015)

## Einleitung

Stellen Sie sich vor, Sie seien Kevin. Wie würde es Ihnen gehen? Hätte Sie die Situation vielleicht so stark mitgenommen, dass Sie sich noch Jahre später an diese erinnern? Sie wären nicht allein, 77 % von knapp 3000 Studierenden aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gaben in einer Befragung an, sich an mindestens eine verletzende Situation aus ihrer Schulzeit zu erinnern – alle befragten Studierenden waren mindestens Zeugen einer solchen Situation geworden (Krumm, 2003).

Nun stellen Sie sich bitte vor, Sie seien Herr Kluge. Wie würde es Ihnen gehen? Vielleicht hätten Sie die Situation sofort wieder vergessen, vielleicht überlegen Sie aber auch, warum Sie so reagiert haben und ob Sie hätten anders reagieren sollen und ob sie das gekonnt hätten. Wenn Sie dies tun, dann sind Sie mittendrin in der *pädagogischen Reflexion*.

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, die Bedeutung der pädagogischen Reflexion als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zu schärfen. Dazu wird zunächst die Besonderheit pädagogischer Professionen

geklärt, die sich im Spannungsverhältnis von gesellschaftlichen, das heißt normativ belegten Erwartungen, eigenen Kompetenzen und der tatsächlichen Situation in der Schule befindet. Es wird herausgestellt, dass pädagogische Reflexion einerseits auf der Ebene der Wirksamkeit und andererseits auf normativer Ebene stattfinden muss. In Hinblick auf die pädagogische Reflexion auf normativer Ebene mangelt es jedoch an Instrumenten, die Lehrerinnen und Lehrern eine tatsächliche Orientierung im Alltag bieten können. Als ein mögliches Instrument zur Schärfung pädagogischer Reflexion werden die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* vorgestellt. Dabei steht die These im Vordergrund, dass die Reckahner Reflexionen geeignet sind, auf normativer Ebene das Pendant zu empirischen Studien auf der Ebene der Wirksamkeit darzustellen. Daran schließt sich ein Ausblick auf Möglichkeiten der Implementation und offene Fragen.

## Die Besonderheit pädagogischer Professionen

Alle Personen, die pädagogisch professionell handeln, befinden sich in einem Dilemma: Auf der einen Seite geht der Begriff der Professionalität mit der Annahme einher, dass die professionelle Person, das, worin sie professionell ist, kann. Das bedeutet in der Regel, dass sie in Bezug auf ein Problem professionell handelt und weiß, was dieses Handeln bewirkt. So weiß jemand, der professionell Möbel herstellt, welcher Holzleim für welches Holz und welchen Zweck am besten geeignet ist und ein Arzt bzw.

eine Ärztin weiß, dass Antibiotikum bei einer bakteriellen Infektion hilft. Anders ausgedrückt: Zur Lösung des Problems gibt es eine Technik, die standardmäßig angewendet werden kann und funktioniert. Genau diese Technologie fehlt in der pädagogischen Professionalität: Herr Kluge will Kevin zu einer besseren Leistung motivieren, jedoch kann er nicht wissen, wie er dieses Ziel erreicht. Denn er kann nicht wissen, was genau sein Handeln bei Kevin bewirkt. Es ist möglich, dass Kevin sich schämt und deshalb in Zukunft üben wird, aus Angst, wieder vor der Klasse beschämt zu werden. Es kann jedoch auch die gegenteilige Wirkung erzielt werden: Kevin übt nicht, weil von Herrn Kluge ohnehin keine Anerkennung für seine Leistung zu erwarten ist. Im Gegensatz dazu kann beim Holzleim davon ausgegangen werden, dass das Mittel grundsätzlich funktioniert. Es kann zwar sein, dass es wegen äußerer Umstände nicht zur gewünschten Wirkung kommt (weil z. B. das Holz stark verschmutzt ist); dies führt aber nicht dazu, dass sich der professionell Handelnde fragen muss, ob das Mittel an sich funktioniert. Bei der pädagogischen Professionalität ist ebendies nicht gegeben, das heißt, Herr Kluge kann nicht von einer grundsätzlichen Funktionalität seines Handelns ausgehen; dies ist nicht in äußeren Umständen begründet, sondern in Kevin. Ähnlich ist es auch in der Medizin: Ein Arzt oder eine Ärztin kann zwar ziemlich sicher sein, dass Antibiotikum wirkt, aber es gibt dennoch eine gewisse Unsicherheit auf Grund der Individualität des Patienten. Um jedoch überhaupt handlungsfähig zu sein, muss ein Arzt

oder eine Ärztin ebenso wie eine Lehrkraft annehmen, zu wissen was die jeweilige Handlung bewirkt. Denn sonst könnte man ja überhaupt keine Handlung wählen. Diese Besonderheit (pädagogischer) Professionalität bezeichnet Helsper (2008) als Ungewissheitsantinomie. Luhmann (2002) analysierte dieses Problem unter dem Stichwort „Technologie-Defizit“.

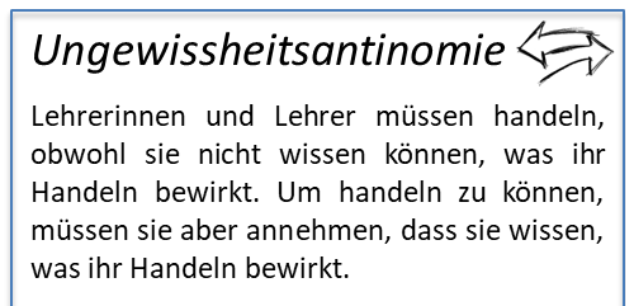


Abbildung 2. Definition Ungewissheitsantinomie in Anlehnung an Helsper (2008)

### Wirksamkeit pädagogischen Handelns

Eine Besonderheit pädagogischer Professionalität besteht also darin, dass es zur Lösung pädagogischer Probleme keine standardisierten Technologien bzw. Methoden geben kann.

Wie soll Herr Kluge dann aber herausfinden, wie er Kevin motivieren kann? Ein Ansatz zur Lösung dieses Problems besteht in der pädagogischen Reflexion des eigenen Handelns. Im Gegensatz zu alltäglicher Reflexion setzt pädagogische Reflexion pädagogisches Wissen voraus, anhand dessen eigene Erfahrungen reflektiert, theoretisch eingeordnet, kritisiert und künftige Handlungen geplant werden können (Schlömerkemper, 2010). Pädagogisches Wissen umfasst dabei theoretisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Fachwissen und weitere Komponenten (Baumert & Kunter, 2006). Für Herrn Kluge bedeutet dies,

dass er seine Art zu motivieren theoretisch als *extrinsische Motivation* einordnen kann [Kevin zeigt künftig eine bessere Leistung, weil er der Demütigung entgehen will]. Theoretisch spricht einiges dafür, dass die *intrinsische Motivation* wirkungsvoller ist als die extrinsische Motivation. Dieses Wissen verbindet Herr Kluge mit der Frage nach der tatsächlichen Wirksamkeit. Er reflektiert diese nicht nur an Hand von Alltagserfahrungen, sondern in Bezug zu systematischen Erfahrungen, die in empirischen Studien konkretisiert werden. Anders als bei der Möbelherstellung, die in Hinblick auf die klebende Wirkung von Holzleim eindeutig ist, müssen in der pädagogischen Professionalität häufig verschiedene Studien gegeneinander abgewogen und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Dieses Phänomen lässt sich auch in der Medizin beobachten. Herr Kluge müsste deshalb, ebenso wie ein Arzt oder eine Ärztin, nach Sichtung und Abwägung verschiedener Studien eine begründete Entscheidung in Hinblick auf die Wirksamkeit seines Handelns treffen. So könnte Herr Kluge unter Berufung auf z. B. Corpus & Wormington (2014) begründen, dass es besser wäre, die intrinsische Motivation von Kevin zu fördern. Die Empirie bietet dabei Orientierung, jedoch keine Patentlösung. Denn das Technologie-Defizit besteht ja gerade nicht auf Grund mangelnden Wissens oder unzureichender Studien, sondern deshalb, weil menschliches Handeln nicht technologisch zu erfassen ist: Menschliches Handeln wird nicht determiniert, sondern der Mensch setzt sich mit den äußeren Bedingungen aus seiner jeweils subjektiven

Perspektive auseinander (Kromrey, Roose & Strübing, 2016). Hier zeigt sich sodann der Unterschied zur Medizin: Während hier die Unsicherheit aus der Unbestimmtheit der tatsächlichen Wirkmechanismen des Antibiotikums resultiert, muss in der Pädagogik davon ausgegangen werden, dass es grundsätzlich unmöglich ist, Subjektivität in Bestimmtheit zu überführen. Empirische Studien können daher nicht die pädagogische Reflexion über den Einzelfall ersetzen, aber sie können dazu dienen, Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit der Ungewissheit ihres Handelns zu unterstützen und ihnen Anhaltspunkte zur pädagogischen Reflexion bieten. Auf der funktionalen Ebene, also der Frage nach der Wirksamkeit des pädagogischen Handelns, wird die pädagogische Reflexion insofern durch das jeweilige pädagogische Wissen und empirische Studien geschärft.

### **Normativität pädagogischen Handelns**

Nehmen wir einmal an, es gäbe die Möglichkeit, das Technologie-Defizit aufzuheben. Herr Kluge würde die perfekte Methode finden, Kinder zu motivieren. Wäre dann die pädagogische Professionalität eine Professionalität wie die Tischherstellung oder die Medizin?

Nein und Ja. Stellen wir uns folgendes vor: Als 100% wirksame Motivationsmethode hat Herr Kluge das Stromband entwickelt. Kevin bekommt ein solches Stromband und muss es dauerhaft tragen. Das Band registriert, ob und wie intensiv Kevin täglich sein Instrument übt. Insofern er die individuell festgelegte Übungszeit unterschreitet,

bekommt er am Abend heftige Stromschläge. Um diesen Schmerz zu vermeiden, wird Kevin am nächsten Tag üben.

Wäre diese Methode in Ordnung? Natürlich nicht, denken wir. Denn obwohl sie wirksam ist, ist sie ethisch nicht vertretbar. Und darin besteht die zweite Besonderheit pädagogischer Professionalität: Sie unterliegt Normen. Dies trifft auf die Medizin ebenso zu, während ein Tischler oder eine Tischlerin nicht innerhalb ihrer Handlungen in normative Konflikte gerät.

Pädagogisches und auch medizinisches Handeln finden also als alltägliches Handeln im Spannungsverhältnis zwischen Wirksamkeitserwartungen und gesellschaftlichen Normen statt.

Der Ungewissheitsantinomie, der professionelles Handeln in Bezug auf die Wirksamkeitserwartungen unterliegt, kann professionell mittels pädagogischer Reflexion auf Basis pädagogischen Wissens und empirischen Studien begegnet werden.

Wie gestaltet sich dies in der normativen Dimension professionellen pädagogischen Handelns?

### **Pädagogische Reflexion der Normativität**

Die Normativität der pädagogischen Profession spiegelt sich ebenso wie das pädagogische Wissen in Kompetenzmodellen von Lehrpersonen, z. B. als Werthaltungen von Lehrerinnen und Lehrern (Baumert & Kunter, 2006). Welche Werthaltungen dabei wünschenswert für Lehrerinnen und Lehrer sind,

ist nicht determiniert, sondern das Ergebnis gesellschaftlicher Prozesse. Woher wissen wir, welche Normen in einer Gesellschaft gelten und was pädagogisch vertretbar ist und was nicht?

Neben den eigenen Wertvorstellungen und dem eigenem Gewissen gibt es in Gesellschaften verschiedene Dokumente, in denen Normen verbindlich festgehalten werden: Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, die Behindertenrechtskonvention oder das Grundgesetz sind Beispiele für solche Dokumente. Die Kinderrechtskonvention von 1989 bildet dabei die wichtigste internationale Norm zum Umgang mit Kindern.

Auch nationale Gesetze geben Normen für die Werthaltung von Lehrerinnen und Lehrern vor; im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) heißt es:

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ (§1631 Abs.2).

Mit Verweis auf das BGB können wir also unsere Einschätzung, dass das Stromband pädagogisch nicht vertretbar ist, normativ begründen. Denn es verstößt gegen das Recht auf körperliche Unversehrtheit.

Wie ist es aber mit Herrn Kluges Äußerung vor der Klasse, dass Kevin „heute richtig doof“ spielt? Handelt es sich dabei um eine entwürdigende Maßnahme oder um eine seelische Verletzung? Wer entscheidet das?

In der Medizin findet sich zur Beantwortung ethischer Fragen der Bereich der angewandten Medizinethik.

In der Pädagogik gibt es jedoch kein entsprechendes Pendant. Im Zweifel liegt es an der Wahrnehmung des Kindes, ob es eine Situation als verletzend empfindet oder nicht – die Verantwortung für die körperliche und seelische Unversehrtheit des Kindes innerhalb der Schule liegt jedoch bei der Lehrkraft. Im alltäglichen pädagogischen Handeln muss also die Lehrerin bzw. der Lehrer entscheiden, ob eine Handlung dem Kind gegenüber verletzend ist und daher unterlassen werden muss. Während diese Entscheidung bei Fragen der körperlichen Unversehrtheit meist eindeutig getroffen werden kann, sind seelische Verletzungen oft nicht für alle Beteiligten als Folge des Handelns abschätzbar und werden zudem als weniger schlimm eingeschätzt. Empirische Studien zeigen jedoch, dass unterstützende pädagogische Beziehungen wichtig und Verletzungen für die kindliche Entwicklung schädlich sind (z. B. Sitzer, 2014).

## **Zur Problematik seelischer Verletzungen**

Seelische Verletzungen sind die am häufigsten vorkommende Gewaltform gegen Kinder: Im Rahmen einer Langzeitbeobachtungsstudie über 15 Jahre hat das Projektnetz „Soziale INTerAKTionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (INTAKT) über 15.000 Szenen in Schulen beobachtet und dokumentiert. Die Szenen wurden schließlich danach kategorisiert, ob sie neutral, wertschätzend, ambivalent oder verletzend dem Kind gegenüber waren. Als

wertschätzend galten beispielsweise Lob, Trost und Fairness. Destruktive Kommentare, das Kind ignorieren oder anbrüllen wurden als verletzend eingestuft. Als ambivalent wurden zum Beispiel ironische Äußerungen bewertet. Die Auswertung dieser Daten zeigte, dass der überwiegende Teil der Lehrerinnen und Lehrer anerkennend mit ihren Schülerinnen und Schülern umging. Rund ein Viertel der Interaktionen wurde jedoch als verletzend oder ambivalent eingestuft. 59 Interaktionen wurden als „aggressiver Körperkontakt“ klassifiziert (Prenzel, 2013).

Während körperliche Verletzungen – glücklicherweise – also eine relativ geringe Gefahr in der Schule darstellen, ist das Risiko, als Kind innerhalb der Schule seelisch verletzt zu werden, hoch. Diese Zahlen decken sich mit der eingangs erwähnten Befragung von Krumm (2013), in der zudem alle Befragten angaben, zumindest Zeugen von verletzendem Verhalten von Lehrkräften geworden zu sein.

Und nun?

Ein Grund für die Verbreitung seelischer Verletzungen in Schulen könnte in der Unschärfe des Begriffes liegen: Herr Kluge hat vielleicht gar kein Bewusstsein darüber, dass er Kevin bloßstellt und damit verletzt. Möglicherweise hat er sogar kurz nachgedacht, ob seine Äußerung okay war, als Kevin daraufhin so verschämt geschaut hat – dann aber gedacht, dass es sich sicher nicht um eine „entwürdigende Maßnahme“ oder seelische Verletzung im Sinne des Gesetzes gehandelt haben kann. Seine Kollegin, Frau Kant, findet es nicht gut, was Herr Kluge zu Kevin gesagt hat. Sie sucht das Gespräch mit ihm und

die beiden diskutieren ihre Werthaltungen und wägen diese gegeneinander ab. Sie kommen in ihrer pädagogischen Reflexion jedoch nicht richtig weiter, da ihnen ein Maßstab von außen fehlt. Herr Kluge und Frau Kant haben unterschiedliche Auffassungen davon, wie der Gesetzestext auszulegen ist – dieses Problem kann durch Diskussion nicht gelöst werden.

Während in Bezug auf das pädagogische Wissen die Möglichkeit bestand, die Situation theoretisch an Hand verschiedener Motivationstheorien einzuordnen und in Bezug zu empirischen Studien in Hinblick auf ihre Wirkung zu reflektieren, fehlt für die pädagogische Reflexion in der normativen Dimension ein konkretes Dokument, mittels dessen normative Positionen reflektiert und begründet werden könnten.

Anders ausgedrückt: In der normativen Dimension pädagogischer Professionalität fehlt ein Pendant zu empirischen Studien, mittels dem durch pädagogische Reflexion der Ungewissheitsantinomie pädagogischen Handelns begegnet werden kann.

Als ein mögliches Pendant sollen im Folgenden die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* eingebracht und diskutiert werden.

### **Was sind „Die Reckahner Reflexionen“?**

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* wurden von Fachleuten aus der pädagogischen Praxis, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, in Leitung und Verwaltung tätigen Personen sowie

von Vertreterinnen und Vertretern aus der Bildungspolitik und Stiftungen in fünfjähriger Zusammenarbeit im Brandenburger Ort Reckahn entwickelt. In Reckahn befand sich die philanthropisch ausgerichtete Landschule Friedrich Eberhards von Rochow, in der bereits im 18. Jahrhundert die Prügelstrafe äußerst selten angewendet wurde und ein wertschätzender Umgang mit allen Kindern zum pädagogischen Konzept gehörte. An diese Tradition anknüpfend, ist es das Ziel der Reckahner Reflexionen, eine konsenstaugliche Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklung zu schaffen. Den Kern dieser Reflexionen bilden zehn Leitlinien, wobei sechs Leitlinien ethische Gebote und vier Leitlinien ethische Verbote enthalten. Diese Leitlinien entstanden unter Bezug auf konkrete Fälle, wie sie im INTAKT-Projekt beobachtet wurden. Das heißt, dass jede Leitlinie auf empirischen Beobachtungen basiert und insofern die Annahme gestützt werden kann, dass die Leitlinien auf tatsächliche konkrete Ereignisse angewendet werden können. Im Vergleich zu Dokumenten wie dem Bürgerlichen Gesetzbuch oder einer Konvention der Vereinten Nationen handelt es sich also um Normen, die aus der Praxis heraus entstanden sind.



## Die zehn Leitlinien

### 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

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

Abbildung 3. Die 10 Leitlinien der Reckahner Reflexionen

In Bezug auf diese Leitlinien wurden Handlungsebenen zur Stärkung pädagogischer Ethik definiert:

- Schulordnungen/Einrichtungsordnungen mit menschenrechtlicher Orientierung für Partizipation und Konfliktbearbeitung
- Personen mit Leitungs- und Aufsichtsverantwortung
- Ansprechstellen für Kinder, Jugendliche und Eltern (intern und extern)
- Kollegien und Teams in ihren Schulen und Einrichtungen
- Akteure auf allen Ebenen im Bildungswesen, u.a.: Verwaltungen, Träger, Organisationen, Stiftungen, Bildungspolitik, Forschung, Ausbildung, Fortbildung

Die pädagogische Reflexion in der normativen Dimension des professionellen Handelns von Lehrpersonen soll also von der individuellen Ebene der einzelnen Lehrkraft auf eine kollegiale Ebene gehoben werden.

### Reflexion mit Hilfe der „Reckahner Reflexionen“

Für unser Fallbeispiel könnte die Reflexion mit Hilfe der Reckahner Reflexionen so aussehen: Nachdem Herr Kluge seiner Kollegin Frau Kant von der Situation mit Kevin erzählt hat, äußert sie Unbehagen bezüglich der Reaktion von Herrn Kluge auf Kevins Vorspiel. An Hand der Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen analysieren sie, ob Herr Kluges Reaktion ethisch begründet war und wie dies mit Herrn Kluges eigenen Werthaltungen in Beziehung steht. Sie stellen fest, dass Herr Kluge Kevin nicht, wie in



Leitlinie 1 begründet, wertschätzend behandelt hat. Außerdem hat er in seiner Rückmeldung zu Kevins Vorspiel nicht das Erreichte benannt und auch keine weiteren Schritte mit Kevin vereinbart, wie es in Leitlinie 3 begründet ist. Obwohl Herr Kluge bemerkt hat, dass Kevin traurig war, hat Herr Kluge, entgegen der Leitlinie 5, nicht darauf reagiert, sondern seine Reaktion ignoriert. In einem nächsten Schritt analysieren Frau Kant und Herr Kluge, ob und inwiefern das Verhalten von Herrn Kluge ethisch unzulässig war. Sie stellen fest, dass Herr Kluge gegen Leitlinie 7 verstoßen hat, indem er Kevin demütigend und unhöflich behandelt hat. Außerdem hat er die Leistung von Kevin entwertend und entmutigend kommentiert, was gegen Leitlinie 8 verstößt.

An diese Analyse des Verhaltens anschließend kann Herr Kluge Handlungsalternativen generieren. Eine anerkennende Reaktion auf Kevins Vorspiel wäre zum Beispiel die folgende Äußerung: „Kevin, du hast schon gut das Tempo gehalten. Bei den hohen Tönen musst du dich aber in Zukunft mehr konzentrieren“.

Diese Art der pädagogischen Reflexion setzt voraus, dass Herr Kluge in Bezug auf seine Handlung Kevin gegenüber Unsicherheit empfindet und deshalb darüber nachdenkt. Wenn dies nicht der Fall ist, dann dienen die Reckahner Reflexionen nicht in erster Linie der pädagogischen Reflexion der Lehrkraft, sondern dem Schutz der Kinder vor Verletzungen. Wenn diese Leitlinien in der Schule implementiert sind, dann hätte beispielsweise Kevin die Möglichkeit, sich zu beschweren – in dem Wissen, dass sein

Anliegen ernst genommen würde. Auch Frau Kluge hätte mit den Reckahner Reflexionen eine Basis, auf der sie mit Herrn Kluge diskutieren oder auch weitere Akteure wie z. B. die Schulleitung auf die Verletzung Kevins aufmerksam machen kann. Darauf aufbauend können Maßnahmen entwickelt werden, die die Werthaltungen von Herrn Kluge als Teil seiner professionellen Kompetenz ausbauen.

## Fazit und Ausblick

Mit den Reckahner Reflexionen wurde ein Instrument geschaffen, das in der normativen Dimension des professionellen Lehrerhandelns als Pendant zu empirischen Studien in der Wirksamkeitsdimension des professionellen Lehrerhandelns gesehen werden kann (siehe Abbildung 4). Dadurch kann eine Leerstelle in der pädagogischen Reflexion, die zur Bewältigung der Handlungsantinomien notwendig ist, gefüllt werden.

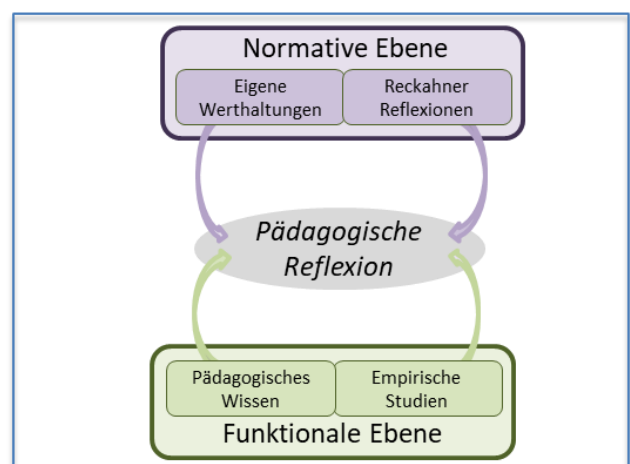


Abbildung 4. Ebenen der pädagogischen Reflexion

Die Besonderheit der pädagogischen Professionalität liegt darin, dass ihr Handeln

weder in Hinblick auf die Frage nach der Wirksamkeit, noch in Hinblick auf die Frage nach der Moral technologisch begründet werden kann. Dadurch kommt es sowohl auf funktionaler Ebene als auch auf normativer Ebene zu Handlungsantinomien. Auf funktionaler Ebene wird dieser Antinomie mittels pädagogischer Reflexion auf Basis pädagogischen Wissens, das sich aus Erfahrung und empirischen Studien speist, begegnet. Zur Reflektion des pädagogischen Handelns auf normativer Ebene mussten sich Lehrerinnen und Lehrer bisher auf ihre eigenen Werthaltungen verlassen, die sich jedoch nur an wenig konkreten Maßstäben wie dem Grundgesetz oder der Kinderrechtskonvention reflektieren ließen. Anders als beispielsweise in der Medizin spielt die normative Ebene des professionellen Handelns nur eine geringe Rolle in Forschung und Ausbildung. Empirische Studien haben nachgewiesen, dass seelische Verletzungen in Schulen durch vorhandene Gesetze und Dokumente nicht verhindert werden können. Diese Lücke soll mit den Reckahner Reflexionen geschlossen werden. An Hand eines Beispiels wurde aufgezeigt, wie pädagogisches professionelles Handeln mit den Reckahner Reflexionen unter Abwägung der eigenen Werthaltungen pädagogisch reflektiert werden kann.

Mit den Reckahner Reflexionen wird so zum einen die Professionalität der einzelnen Handelnden gestärkt. Zum anderen dienen die Reckahner Reflexionen als Instrument auf

Institutionenebene, indem professionelles Handeln durch Strukturen gestärkt wird.

Derzeit arbeitet das Projektteam der Reckahner Reflexionen verstärkt an Konzepten, die das Ziel verfolgen, die Ethik pädagogischer Beziehungen bereits in der Ausbildung von Lehrkräften zu verankern. Die Leitlinien verstehen sich dabei selbst als zur Reflexion stehend, denn sie sind Ausdruck eines gesellschaftlichen Prozesses, der nicht abgeschlossen ist.

Mit der Implementation der Reckahner Reflexionen in Schulen, Kindertagesstätten und weiteren pädagogischen Orten sind empirische Fragen verbunden, die zum einen auf die Annahme der Reckahner Reflexionen durch die Akteure in Schulen abzielen. Zum anderen gehen damit Fragen zum Entwicklungsprozess, der durch die Implementation der Reckahner Reflexion in Schulen angestoßen wird, einher. Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit des Dokuments: Kommt es an Schulen, an denen die Reckahner Reflexionen implementiert sind, tatsächlich zu weniger Verletzung und mehr Anerkennung?

Nähere Informationen zu den Materialien, den Fortbildungskonzepten sowie Mitteilungen über laufende Projekte finden Sie unter:

[www.paedagogische-beziehungen.eu](http://www.paedagogische-beziehungen.eu)

Auf der Website stehen zudem eine Ausführliche Broschüre mit Hintergrundinformationen zu den Leitlinien und ihrer Entstehungsgeschichte, sowie Flyer und Plakate zur Verfügung. Die Reckahner Reflexionen werden herausgegeben vom

Deutschen Institut für Menschenrechte, dem Deutschen Jugendinstitut e.V. München, dem MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam sowie dem Rochow-Museum und

Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam.

## Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Corpus, J. H. & Wormington, S. V. (2014). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis, *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 480-501, DOI: 10.1080/00220973.2013.876225
- Helsper (2008). Ungewissheit und pädagogische Professionalität (S. 162-168). In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.). *Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Kromrey, H., Roose, J., Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung* (13. Aufl.). Konstanz und München: UTB.
- Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur schwarzen Pädagogik. *Pädagogik*, 55(12), 39-48.
- Luhmann (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Schlömerkemper, J. (2010). *Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung in Hermeneutik und Empirie*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag.