

Reflexiones de Reckahn



de la ética de
las relaciones
educativas

Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas

Reckahn 2017

Editores:

- Deutsches Institut für Menschenrechte
(Instituto Alemán de Derechos Humanos, Berlin)
- Deutsches Jugendinstitut e. V., München
(Instituto Juvenil Alemán, Munich)
- MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam
(Centro de Derechos Humanos en la Universidad de Potsdam)
- Rochow-Museum und Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam
(Museo Rochow y la Academia de Historia Educativa e Investigación Diagnóstica del Tiempo en la Universidad de Potsdam)

Financiamiento del Proyecto:

Robert Bosch Stiftung / financiamiento inicial por
Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. y Helga Breuninger-Stiftung

Redacción:

Annedore Prengel, Friederike Heinzl, Sandra Reitz, Ursula Winklhofer
(en colaboración con el Comité Laboral de Educación en Derechos
Humanos en la Academia Rochow)
www.paedagogische-beziehungen.eu

Gracias a Jacqueline García Fallas, Allison Moreno Drexler y
Susanne Müller-Using por la traducción!



Friederike Heinzl



Annedore Prengel



Sandra Reitz



Ursula Winklhofer

Contenido

I. Reflexiones de Reckahn sobre la ética en las relaciones educativas	4
II. Información sobre las Reflexiones de Reckahn acerca de las relaciones educativas	6
1. Introducción	6
2. Principios de los derechos del niño y de la niña	8
3. Fundamentos científicos	10
4. Posibilidades de acción	13
5. Medidas actuales en el marco del contexto internacional	17
6. Literatura	18

I. Reflexiones de Reckahn de la ética en las relaciones educativas

Buenas relaciones pedagógicas constituyen la base para una vida, un aprendizaje y una socialización democrática exitosas. Por lo tanto, estas guías éticas tienen por objetivo fortalecer el respeto mutuo de la dignidad de todos los miembros de las escuelas e instituciones. Las guías estimulan la reflexión y orientan el desarrollo profesional en la construcción de las relaciones educativas duraderas. Se dirigen a docentes y especialistas en pedagogía, así como a personas adultas responsables en todas las áreas de la educación.

Las diez guías

Lo que está éticamente establecido

1. A las niñas, los niños y adolescentes se les habla y trata con aprecio.
2. La persona docente y profesionales de la educación escuchan a niñas, niños y adolescentes.
3. Los logros se dan a conocer mediante comentarios favorables acerca del aprendizaje. Sobre esta base, se concuerdan los nuevos pasos a seguir en el aprendizaje y su apoyo.
4. Comentarios sobre el comportamiento describen comportamientos ya exitosos. Se llega a un acuerdo sobre los pasos asertivos para un buen desarrollo en el futuro. La pertenencia permanente de todos a la comunidad se fortalece.
5. La persona docente y especialistas en educación prestan atención a los intereses, la alegría, las necesidades, las dificultades, los dolores y las tristezas de niñas, niños y adolescentes. Consideran sus preocupaciones y el significado de éstas.
6. Las niñas, niños y adolescentes son guiados hacia la autoestima y el reconocimiento de los demás.

Lo que es éticamente inaceptable

7. No está permitido que la persona docente y otros especialistas de la educación traten a niñas, niños y adolescentes de forma discriminatoria, irrespetuosa, humillante, intrusiva o descortés.
8. No está permitido que la persona docente y otros especialistas de la educación comenten sobre los productos y logros de niñas, niños y adolescentes de manera de desvalorizada y con desaliento.
9. No está permitido que la persona docente y otros especialistas de la educación reaccionen de manera degradante, abrumadora o excluyente acerca del comportamiento de niñas, niños y jóvenes.
10. No está permitido que el personal docente y otros especialistas de la educación ignoren las violaciones verbales, ataques violentos o abusos en los medios de comunicación entre niñas, niños y adolescentes.

Niveles de acción de fortalecimiento de la ética pedagógica

1. Los reglamentos de las escuelas o instituciones orientadas a los derechos humanos se realizan mediante un acuerdo colectivo y contienen procedimientos democráticos para el tratamiento de conflictos entre todas las partes involucradas.
2. Las personas en puestos de dirección promueven relaciones pedagógicas reconocidas y son apoyadas en esto por el centro o por los supervisores de la escuela.
3. Se crean puntos de contacto internos y externos para niñas, niños, jóvenes y responsables, a los que pueden dirigirse si los profesores y los especialistas pedagógicos se comportan incorrectamente.
4. Los colegas y equipos trabajan en la calidad de los derechos de las niñas, niños y jóvenes en sus relaciones pedagógicas. Con este fin, las reuniones periódicas están firmemente ancladas en el programa semanal de la clase. Estas sirven para la retroalimentación de manera cooperativa y la autorreflexión. De ser necesario, se puede asesorar a la persona docente y especialistas en educación. Todos los miembros de la escuela o institución se aseguran de que, en caso de ocurrir una conducta profesional incorrecta, se intervenga para mejorar la situación.
5. En todos los niveles del sistema educativo se están elaborando estrategias para apoyar la acción pedagógica ética. Las administraciones, instituciones, organizaciones, asociaciones, fundaciones y autoridades políticas promueven la prevención, intervención, investigación, formación, actualización profesional permanente, el asesoramiento, los procedimientos de reclamación y la clarificación jurídica, así como la provisión de recursos.

¿Por qué se necesitan las Reflexiones sobre la ética en las relaciones pedagógicas?

Según la Convención sobre los Derechos del Niño y la legislación, problemas que afectan la salud mental son inaceptables:

Estas guías de un autocompromiso pedagógico defienden los derechos de los niños internacionalmente válidos y la prohibición de la violencia en la educación, que se basa en las constituciones y leyes democráticas nacionales, con especial atención a los daños mentales. Al mismo tiempo, se oponen a todas las formas de violencia e incluyen el trabajo contra la violencia física, sexual, emocional y negligente. Las Reflexiones de Reckahn conciernen a todos los niños, niñas y jóvenes en circunstancias diversas y contribuyen a la educación en derechos humanos, a la antidiscriminación, a la participación y a la inclusión en el nivel de relación de la acción profesional ininterrumpida.

Los problemas que afectan la salud mental se producen con demasiada frecuencia y no se tienen suficientemente en cuenta:

Muchos docentes y especialistas en pedagogía mantienen cada día suficientemente buenas relaciones pedagógicas. Demuestran que en el sistema educativo es posible dirigirse a la población estudiantil con respeto. Al mismo tiempo, sin embargo, niñas, niños y jóvenes de todos los niveles de educación sufren daños por parte de personas adultas que les cuidan y les enseñan. En promedio, probablemente más del 5 por ciento de todas las interacciones educativas están clasificadas como muy perjudiciales y otro 20 por ciento como levemente dañinas. Los problemas que afectan la salud mental son la forma más común de violencia que afecta a niñas, niños y jóvenes. Las reflexiones de Reckahn sensibilizan sobre los problemas que afectan la salud mental para contribuir a la mejora de las relaciones pedagógicas.

„Depende de la primera recepción de las niñas, los niños y adolescentes. Debe ser extremadamente amable y cariñoso para que puedan establecer confianza“

(Carl Friedrich Riemann, 1798)

La persona docente y especialistas en educación, así como niñas, niños y jóvenes, necesitan buenas relaciones pedagógicas para que la vida, el aprendizaje y la socialización democrática tengan éxito:

El reconocimiento ayuda a esta población para que disfruten de sus derechos y de una vida plena. Los daños mentales perjudican el bienestar emocional, social y cognitivo de todas estas personas menores de edad. El reconocimiento de los derechos, la dignidad y las necesidades de esta población promueve el desarrollo de la personalidad y el respeto de los derechos humanos, la educación, la participación, la autoeficacia y la toma de responsabilidades. La experiencia de pertenencia en la infancia y la adolescencia sirve para prevenir la violencia y puede prevenir la hostilidad relacionada con grupos. El mantenimiento de buenas relaciones pedagógicas es particularmente importante para la educación de jornada completa. Niñas, niños y jóvenes con experiencias de vida traumáticas y en riesgo dependen especialmente de una relación duradera con sus educadores. Lo que se necesita es un análisis crítico de los métodos educativos manipulativos, excluyentes y de etiquetaje que a menudo prometen éxito a corto plazo y que buscan la causa de los trastornos sólo en niños, niñas y adolescentes y ocultan la parte contribuida por los adultos.

Las Reflexiones de Reckahn sirven para tratar la ética de las relaciones pedagógicas en equipos y con colegas del personal educativo, así como en otros niveles de acción:

Las situaciones pedagógicas necesitan reflexión porque son únicas, impredecibles y contradictorias. Las Reflexiones de Reckahn formulan fundamentos de derechos humanos innovadores. Éstas deben ayudar a repensar las situaciones pedagógicas en trabajo colaborativo entre colegas y asociarlas con los Derechos de los Niños. Las Reflexiones de Reckahn incentivan iniciativas en todos los niveles del sistema educativo, así como la cooperación internacional para apoyar a especialistas pedagógicos y a docentes. Las Reflexiones de Reckahn presentadas aquí están abiertas a la discusión, porque también requieren reflexión y renovación una y otra vez. Los editores están encantados de aceptar sugerencias al respecto.

II. Información sobre Reflexiones de Reckahn sobre las relaciones educativas

1. Introducción

Metas

Las Reflexiones de Reckahn sobre la ética de las relaciones educativas están dirigidas a docentes y especialistas de educación de todos los niveles, de todas las instituciones educativas y de todas las profesiones, orientaciones y concepciones pedagógicas. Estas son adecuadas para alcanzar un consenso ético, porque constituye una actitud pedagógica de reconocimiento beneficia tanto a niñas, niños y jóvenes, así como a las personas adultas y se constituye en un modelo a seguir. Estas guías reconocen el trabajo cotidiano de las personas docentes y especialistas en educación y necesitan el apoyo de profesionales de todos los niveles de los sistemas educativos. En esta iniciativa internacional participan personas e instituciones de habla alemana; la expansión a nivel europeo e internacional está siendo procurada.

Las Reflexiones de Reckahn sobre la ética de las relaciones educativas sirven para promover el diseño de relaciones pedagógicas dignas¹ dedicada con un enfoque central en las acciones pedagógicas que reconocen y aquellas que dañan, con sus impactos cotidianos en la experiencia mental de niñas, niños y jóvenes. Las Reflexiones de Reckahn se concentran en la dimensión personal de la acción profesional, y también incluyen la influencia de las condiciones estructurales en los procesos personales e intersubjetivos.

En un momento en que la educación institucional temprana y de jornada completa va en aumento, el personal pedagógico está adquiriendo un significado existencial para que la población menor de edad pase una parte considerable de su vida en las instituciones educativas. La persona docente y especialista en educación son responsables del mejor desarrollo posible de niñas, niños y jóvenes (Arendt 1958; Wapler 2015). El compromiso ético de este grupo profesional se hace indispensable.

Las Reflexiones de Reckahn se basan en estudios empíricos extensos, que evidencian que la acción reconocida con base ética es posible y habitual en el sistema educativo. Sin embargo, los estudios también evidencian que acciones pedagógicas mentalmente perjudiciales ocurren y que a menudo no se toma ninguna reacción contra ellas. Las Reflexiones de Reckahn deben advertir sobre el peligro de tolerar la conducta pedagógica incorrecta en la relación y proponer intervenciones efectivas y útiles para todas las personas involucradas.

El objetivo de las Reflexiones de Reckahn es el fortalecimiento del reconocimiento y la reducción de las acciones dañinas en los campos de trabajo educativos y extracurriculares. Se centran en el nivel de las relaciones cotidianas, al mismo tiempo que se oponen a todas las formas de violencia e incluyen el trabajo contra la violencia física, sexual, emocional y negligente. Afectan a todos; niñas, niños y jóvenes en sus diversas situaciones de la vida y contribuyen a la educación, la lucha contra la discriminación, la participación y la inclusión a nivel de las relaciones y, por lo tanto, a una cultura viva de los derechos humanos.

La primera declaración de las Reflexiones de Reckahn, “Las niñas, los niños y adolescentes se les habla y trata con aprecio”, constituye la regla pedagógica fundamental para tratar a toda la población menor de edad en todas las estructuras institucionales. Esta es, al mismo tiempo, un principio pedagógico básico para trabajar con grupos y clases heterogéneos. Debe beneficiar a todos los niños, niñas y jóvenes con sus diversas experiencias sociales, económicas, culturales, religiosas, sexuales, habilitantes o inhabilitantes.

Todas las declaraciones de las Reflexiones de Reckahn se basan en el primer principio y todas están relacionadas entre sí. Las diez guías han surgido de observaciones realizadas en la pedagogía cotidiana y, por lo tanto, tienen por objeto reforzar las formas de reconocimiento que se pueden encontrar en las escuelas y las guarderías y que se basan en una concepción democrática de los derechos humanos compartida colectivamente. Las declaraciones de la primera parte bajo el título “Lo que está éticamente establecido” se derivan de prácticas pedagógicas exitosas practicadas en el campo. Las declaraciones de la segunda parte, “Lo que es éticamente inaceptable.” son reacciones a situaciones problemáticas practicadas en el campo. Las propuestas de “Niveles de acción de fortalecimiento de la ética pedagógica” son sugerencias, las cuales fueron encontradas en campos prácticos.

¹ El término Charta es utilizado aquí para denominar a un documento conteniendo estatutos acordados a seguir.



Friedrich Eberhard von Rochow
1734–1805



Christiane Louise von Rochow
1734–1806



Escuela modelo filantrópica Reckahn del 1773,
hoy un museo escolar

Origen de la iniciativa y contexto histórico.

La formulación del título “Reflexiones de Reckahn” fue escogida para las guías de una ética de las relaciones pedagógicas presentadas aquí por razones que tienen que ver con su historia de origen y objetivos. La declaración en sí misma surgió de un proceso reflexivo de múltiples etapas y da impulsos para aportes profesionales. La acción pedagógica siempre tiene lugar en situaciones impredecibles, inciertas y contradictorias (Shulman 2002). Debido a que un número ilimitado de acciones pedagógicas concretas es siempre posible, es necesario reflexionar en los equipos multiprofesionales de educación infantil y escolar, así como en las colaboraciones entre colegas para considerar una acción profesional apropiada. Esto requiere el fundamento de principios éticamente vinculantes. Al mismo tiempo, los códigos de ética, como las Reflexiones de Reckahn presentadas aquí, sólo pueden reflejar un estado de conocimiento limitado y provisionalmente válido en el sentido de un equilibrio provisional. Incluso con el paso del tiempo requieren reflexión y renovación (Wapler 2016).

Las Reflexiones en Reckahn se basan en una discusión y reflexión quinquenal interdisciplinaria e internacional de la ética de las relaciones pedagógicas, en el que participaron expertos de práctica, gestión, administración, ciencia, política educativa y fundaciones. A partir de 2011, se realizó la cooperación en conferencias anuales de expertas y expertos organizados por el grupo de trabajo de Educación en Derechos Humanos en el Museo Reckahn Rochow y la Academia de Investigación Histórica y Diagnóstica del Tiempo e. V. realizado en la Universidad de Potsdam (abreviado: Rochow Academy). De este grupo de expertos

surgieron numerosas publicaciones sobre este tema (ver Prengel / Schmitt 2016). En el 2013 se llevó a cabo una conferencia internacional titulada “Derechos de los niños en las relaciones educativas” con una gran respuesta en la Universidad de Potsdam (Prengel / Winklhofer 2014).

Reckahn - los Rochows

El lugar de reunión del grupo de trabajo sobre Educación en Derechos Humanos, el pueblo de Reckahn, no lejos de la ciudad de Brandenburgo / Havel, tiene una importancia excepcional para la memoria cultural (Assmann 2006). En este lugar, los museos Reckahn contribuyen a fortalecer los derechos de las niñas, los niños y los jóvenes en las relaciones educativas sobre la base de 250 años de tradición ilustrada (Krappmann et al. 2013). Reckahn es el hogar de un conjunto histórico que incluye la primera escuela modelo filantrópica conservada original, la cual fue construida por Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805) y Christiane Louise von Rochow (1734-1808) e inaugurada en 1773. En esta escuela se enseñaba a todo el estudiantado de la aldea con el espíritu de la Iluminación. La enseñanza filantrópica que tuvo lugar allí hace casi 250 años ya se opuso al castigo corporal y a la discriminación religiosa o racista. Los niños fueron respetados desde el principio de la escuela como seres racionales (Schmitt 2007, p. 171ff.; Tenorth 2011).

“Depende de la primera recepción de los niños. Debe ser extremadamente amable y cariñoso para que puedan tener confianza” – con estas palabras, un testigo ocular pedagógico contemporáneo resumió su visión de la relación pedagógica adquirida en la escuela modelo. Había asistido a clases allí durante medio año y las había documentado por escrito



Conferencia de fundación del Grupo de Trabajo de Educación en Derechos Humanos en el Museo Reckahn Rochow en el año 2011

(Foto: Museos Reckahn)

(Riemann 1798). Una actitud acogedora para los niños también desempeña un papel fundamental en la historia fundacional del jardín de infancia (Aden-Grossmann 2011; König 2007; Baader 2002; Baader et al. 2014; Rabe-Kleberg 2010).

Materiales para la presentación de las Reflexiones de Reckahn.

Las Reflexiones de Reckahn son presentadas en forma de diversos materiales y medios a los que pertenecen:

- Un cartel (las 10 guías éticas y las notas informativas)
- Un folleto (las 10 guías éticas y las notas informativas)
- Un mini-folleto (las 10 guías éticas para llevar en bolsos o bolsillos)
- Un cuadernillo (el texto actual con información fundamental)
- Publicaciones en la red (cartel, folletos, cuadernillo, videos, lista de signatarios y otros textos diversos).

Además, se deben ofrecer otras variantes, también sin barreras, como por ejemplo:

- Una variante de las Reflexiones de Reckahn de mano para niñas, niños y jóvenes
- Una variante de las Reflexiones de Reckahn en lenguaje simple
- Traducciones de las Reflexiones de Reckahn a otros idiomas

En forma de cartel y folleto, se presentan y explican brevemente las guías de las Reflexiones de Reckahn. En este cuadernillo se ofrece información más detallada sobre las guías: Se explican los derechos del niño y las razones científicas. Se presentan los pasos para su realización en los diferentes niveles de acción. Esto también incluye sugerencias para la investigación, el estudio y la formación. Se facilita información sobre referencias internacionales a iniciativas similares.

El desprecio mental en forma de violencia verbal cotidiana en las instituciones educativas hasta ahora apenas se ha convertido en objeto de debate público.

2. Principios de los derechos de las niñas, niños y adolescentes

Las Reflexiones de Reckahn sobre la ética de las relaciones educativas se basan en fundamentos legales y se relacionan con la experiencia cotidiana.

Las experiencias personales en las instituciones educativas están influenciadas por el hecho de que las relaciones con las personas docentes se consideren beneficiosas u ofensivas. Esta visión ha sido recordada durante siglos en textos autobiográficos y expresada en obras de arte literarias y pictóricas (Scheibe 1967; Rutschky 1983; Schiffer / Winkeler 1998). Sigue siendo un tema omnipresente en los debates familiares y profesionales. Desde hace mucho tiempo, individuos, instituciones educativas, patrocinadores y asociaciones han estado propagando el modelo de una cultura de reconocimiento (por ejemplo, Singer 1998; Miller 2011; Hafeneger 2013; Ittel / Raufelder 2008; Herrmann 2001). En el desarrollo histórico, las experiencias dolorosas y destructivas de la población menor de edad, que siempre incluyeron daños mentales, finalmente condujeron al surgimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (Kerber-Ganse 2009); también se reflejan en las conclusiones y declaraciones jurídicas (véase, por ejemplo, Comisión de la Infancia 2016). Las personas menores de edad son titulares de derechos y, como tales, tienen derecho a un trato digno y atento.

En términos jurídicos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y diversas disposiciones jurídicas nacionales y federales dejan claro que las violaciones mentales son inaceptables. La Convención sobre los Derechos del Niño establece (Naciones Unidas 1989, Artículo 3 (1)):

„En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.“

Las leyes nacionales de sociedades democráticas prohíben la violencia contra la población menor de edad en diversas formas. Por ejemplo, la nueva versión de la ley sobre la prohibición de la violencia en la educación (BGB 2002, § 1631 (2)) aprobada en el Bundestag (Parlamento) alemán, afirma que:

„Los niños tienen derecho a una educación libre de violencia. El castigo físico, los daños mentales y otras medidas degradantes son inadmisibles.“

Las Reflexiones de Reckahn se oponen a todas las formas de violencia de acuerdo con estas normas legales. Su enfoque especial es el fortalecimiento del reconocimiento personal y la reducción de los daños mentales, que se producen en las interacciones diarias principalmente a través de palabras y gestos, porque esta forma de violencia, probablemente la más extendida, todavía es poco notoria.



Foto: Gisela Lau

La violencia física y sexual en las instituciones educativas atrajo la atención pública, lo que condujo a contramedidas selectivas y prohibiciones claras, así como al enjuiciamiento penal (KMK 2013; Scheibe 1967). Por el contrario, las formas de desprecio mental en forma de violencia lingüística cotidiana (Herrmann et al. 2007; Schubarth / Ulbricht 2012; Schubarth / Winter 2012) hasta ahora apenas se han convertido en objeto de debate público en las instituciones educativas. Aunque las Reflexiones de Reckahn se centran en el nivel de las relaciones educativas cotidianas, también pueden contribuir a la prevención de otras formas de violencia (Kindler 2014) así como al fortalecimiento del derecho a la educación. Al dirigirse apreciativamente al estudiantado, la persona docente también percibe sus sentimientos, sus formas de pensar y sus necesidades de apoyo cognitivo para diseñar contenidos pedagógicos y didácticos adecuados para promover los procesos de desarrollo y aprendizaje. Al confiar en que serán tratados con respeto, niñas, niños y jóvenes pueden centrarse con confianza en el aprendizaje y percibir su derecho a la educación.

Educación sobre, por medio de y para los derechos humanos

Las Reflexiones de Reckahn son una contribución a la educación en derechos humanos. Se consideran necesarios tres accesos interrelacionados para su realización: La educación sobre los derechos humanos se refiere sobre todo a la transmisión de conocimientos. La educación por medio de los derechos humanos tiene que ver con el diseño de los derechos humanos en la vida pedagógica cotidiana y en el entorno del aprendizaje. La educación para los derechos humanos anima a los estudiantes a ser ellos mismos activos en el sentido de los derechos humanos (Naciones Unidas 2011; Niendorf / Reitz 2016; Rudolf 2014; Reitz / Rudolf 2014, p. 18; Mahler / Mihr 2004; Kirchschräger / Kirchschräger 2013; Carle / Kaiser 1998).

Las mejoras de los derechos humanos a nivel de las relaciones deben clasificarse como educación a través de los derechos humanos, porque la relación docente-alumno constituye un aspecto central de los entornos de aprendizaje. Las Reflexiones de Reckahn tienen la tarea de señalar la gran importancia del aspecto de las relaciones para la educación en derechos humanos, para la democracia como forma de vida y para el derecho a la educación. La educación en derechos humanos, la educación para la democracia y la redención del derecho a la educación no

pueden tener éxito si el estudiantado experimenta que es tratado de manera degradante (Edelstein / Frank 2009; Edelstein / Krappman / Student 2014; Kittel 2008).

„La educación en derechos humanos no puede limitarse a la transmisión de conocimientos. Debe incluir los componentes emocionales y de actuación. Los alumnos deben experimentar y practicar el respeto de sus compañeros en su interacción diaria en la escuela“ (KMK 1980/2000, P. 6)

La idea de que los principios de los derechos humanos no solo deben ser informados, sino que deben ser vividos en interacciones cotidianas es transmitida por la Conferencia de Ministros de Educación de los estados federales alemanes (KMK; Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer). En su recomendación para la promoción de la educación en derechos humanos en las escuelas, la KMK ha venido señalando desde 1980 que el estudiantado debe experimentar en la vida escolar que en sí mismos son respetados y que debe practicarse el respeto a los demás.

Para todos los ámbitos en los que se trabaja con niñas, niños y jóvenes en su educación, se han desarrollado entretanto conceptos para una pedagogía basada en los Derechos del Niño con tareas de protección, apoyo y participación. (interinstitucional cf. Maywald 2012; para el jardín de infancia cf. por ejemplo Maywald 2016; Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2016; Günnewig / Reitz 2016; para la escuela cf. z. B. Krappmann 2015; Krappmann / Petry 2016; Niendorf / Reitz 2016; para el trabajo social y la pedagogía social cf. z. B. Staub-Bernasconi 2008, 2016; Braun et al. 2005; Bimschas/Schröder 2003; Frieberthäuser 2007).

Algunas disposiciones legales también sirven para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos. Desde 2012, la Ley Federal de Protección de la Infancia de Alemania (§ 45 SGB VIII) estipula que los procedimientos de denuncia y las modalidades institucionales de participación son un requisito previo para la concesión de un permiso de funcionamiento para los centros de asistencia a la juventud, que también incluyen los centros de atención infantil diurna (guarderías). (§ 45 SGB VIII; Winklhofer 2014; Urban-Stahl / Jann 2013; Jann 2014).

Estudiantes y familias también tienen derecho a quejarse. Aunque se ofrecen algunos consejos al respecto (por ejemplo, LIS Bremen 2009), las estructuras de participación se

basan en la constitución de la escuela (Beutel et al. 2010) o se recogen los comentarios sistemáticos del estudiantado (por ejemplo, Gödde / Sprenger 2014), pero se carece de oficinas de reclamaciones y de defensores del sistema escolar bien conocidas y de fácil acceso.

Los derechos humanos se aplican a todos los grupos de edad. Es por eso que los derechos humanos y los derechos de niñas, niños y jóvenes deben ser pensados juntos: Más derechos de los niños no significa menos derechos para los adultos (Hinderer 2015). Las quejas de niños, niñas y adolescentes, así como de sus familias, tampoco se dirigen contra la persona docente y especialistas en educación, sino que son instrumentos importantes para el buen desarrollo de las escuelas y las instituciones. Los Derechos de la niña, el niño y jóvenes deben entenderse como parte de los derechos humanos y, junto con éstos, deben respetarse y promoverse los derechos humanos de las personas adultas. Por esta razón, los derechos humanos y de las personas menores de edad no deben ser vistos como un tema adicional o incluso como una carga para la población adulta, sino como un marco de orientación que puede brindar apoyo en cuestiones cotidianas (Günnewig / Reitz 2016; National Coalition 2008).

Cuando las personas menores de edad tienen una buena relación con su personal docente, son mucho más empáticos y altruistas, así como menos agresivos.



3. Fundamentos científicos

Las declaraciones legales están en línea con los hallazgos científicos. Tanto las acciones pedagógicas requeridas éticamente como las no permitidas formuladas en las Reflexiones de Reckahn han surgido de los resultados de los estudios empíricos. Numerosos estudios evidencian que niñas, niños y jóvenes necesitan relaciones educativas de apoyo y que los daños son perjudiciales para el desarrollo, el aprendizaje y la socialización democrática (Sitzer 2014; Sutterlüthy 2003; Geddes 2009; Bausum et al. 2013; Hyman / Perone 1998; Hattie 2013). Se desarrollan teorías de la relatividad pedagógica (Künkler 2011; Prengel 2013a; Pfahl 2014), así como de la ética pedagógica (Krämer / Bagattini 2015) y se desarrollan fundamentos teóricos legales (Wapler 2015, 2016). Los estudios de observación y de encuestas evidencian que, si bien en las escuelas y las guarderías prevalece el reconocimiento de la acción pedagógica, los daños causados por profesionales en educación también son frecuentes, a veces incluso de forma intensa.

¿Qué efecto tienen las acciones pedagógicas de reconocimiento y las dañinas?

Los documentos que ilustran que los daños tanto físicos como mentales de niñas, niños y jóvenes son perjudiciales, se encuentran históricamente en diferentes épocas y lugares, por ejemplo en la Edad Media y en los tiempos modernos, así como se señala en la pedagogía aún influyente en el siglo XIX de la Ilustración. En la reforma pedagógica de Fin de Siècle y en el primer tercio del siglo XX, se desarrollaron los precursores de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas en 1989 (Kerber-Ganse 2009).

Numerosas investigaciones, desde educación, psicología, sociología, medicina, filosofía e historia educativa, tratan sobre la calidad de las relaciones pedagógicas (ver resumen Prengel 2013a, pp 25-57, Tillack et al., 2014, Müller-Using 2010, Kuhl et al. 2011; Wertbruch / Röttger-Rössler 2011; Nesbit / Philpott 2002; Kalicki 2014). A lo largo del siglo XX, las ciencias de todo el mundo llegan repetidamente a la conclusión de que niñas, niños y jóvenes en contextos educativos y socio-pedagógicos tempranos necesitan la atención amistosa de sus docentes y especialistas pedagógicos para desarrollarse física, emocional, social y cognitivamente bien. La investigación sobre el apego, la confianza, la salud, el bienestar, el estilo de enseñanza, la infancia, la socialización, así como los numerosos enfoques de la investigación acerca de las necesidades, la pediatría (Ziegenhain / Fegert 2014), los estudios de humanidades sobre la relación pedagógica y el ritmo pedagógico (Blochmann 1950) deben ser mencionados aquí. En el siglo XXI, la investigación actual sobre el rendimiento escolar y la investigación sobre la estructura de la escuela también enfatiza el alto valor de la acción del apoyo de la persona docente (Reusser / Pauli 2014; Helsper / Wieszorek 2006; Helsper / Hummrich 2009)



Internacional

Además, las áreas de investigación deben ser enfatizadas desde el espectro internacional. Almon Shumba (2002) preguntó al profesorado africano por qué no gritan ni regañan a sus estudiantes por los errores. Las respuestas señalaban que el cuerpo docente de todo el mundo tiene razones constantes por las que consideran apropiado tratar a los alumnos con respeto. Robert C. Pianta (2014) ha estudiado relaciones educativas en numerosos estudios estadounidenses. Descubrió bajo qué condiciones “los niños en riesgo” pueden completar con éxito o sin éxito un camino educativo. Su descubrimiento es que, sobre todo, una relación continua, apreciativa y de apoyo entre las familias y sus hijas e hijos, así como y una relación docente-estudiante puede ayudarles a desarrollarse bien.

Un reciente estudio suizo longitudinal con 1.400 niñas y niños muestra que la calidad de la relación docente-estudiante influye fuertemente en el comportamiento social de la población estudiantil, cuando se tiene una buena relación con su docente, este se comporta de forma mucho más empática y altruista y menos agresiva (Obsuth et al. 2016).

Estos resultados se confirman en una variedad de experiencias y estudios sobre la práctica pedagógica. Las niñas, los niños y jóvenes cuyo rendimiento se considera débil necesitan la experiencia de que sus contribuciones también son respetadas (Bohnsack 2013; Kristeva / Gardou 2012). Reinhard Stähling (2006) y Ulrike Becker (fallecido / Prengel 2016) también describen la importancia de una relación personal docente-estudiante fiable para un desarrollo saludable, especialmente niñas, niños y jóvenes traumatizada (Bausum et al. 2013). El resultado de sus estudios y experiencias es que es ventajoso que esta relación intersubjetiva se integre en un orden escolar representado por todos los miembros de la comunidad escolar con reglas comunes y rituales participativos. Esto también incluye respuestas pedagógicas sistemáticas y coherentes a la conducta incorrecta, que tienen más éxito cuando no excluyen sino que descifran el significado subjetivo de la acción problemática, guían para reparar el daño, abren creativamente las formas de pertenencia y apoyan un comportamiento social apropiado. En estos enfoques exitosos, no se tolera una acción problemática, pero la persona sigue siendo valorada, sus buenos enfoques existentes son reconocidos y tomados en cuenta, y todos los participantes, es decir, los adultos en equipos multiprofesionales

y sus pares, trabajan juntos para mejorar la situación. Los resultados de la investigación aquí descritos no son en absoluto una base para la pedagogía del *laissez-faire*.

Más bien, los autores están de acuerdo en que el comportamiento por el cual niñas, niños o jóvenes se hacen daño a sí mismos o a otros debe ser claramente respondido. Cuando esta población menor de edad se comporta de manera problemática, la acción profesional educativa constructiva tiene éxito. Los cambios en el entorno de aprendizaje que ayudan a fortalecer el comportamiento apropiado son descritos (Becker 2013, 2014a, 2014b; Stähling 2006; Kokemoor 2014).

Reconocimiento desde el principio

La ética de las relaciones pedagógicas se ve particularmente cuestionada en la pedagogía de las guarderías. Las relaciones pedagógicas sensibles son relevantes para todos los grupos de edad, pero en el trabajo con infantes menores de tres años son de suma importancia - esta idea se enfatiza repetidamente, especialmente en la investigación de apego y en la investigación psicoanalítica (cf. Hédervári-Heller 2011, p. 151 y ss.; Ludwig-Körner / Krauskopf 2016; Gonzales-Mena / Widmeyer Eyer 2014; Petrie / Owen 2006). Un desarrollo próspero de infantes muy pequeños en la guardería corre peligro si no existe un vínculo personal permanente, cariñoso y fiable con su docente de referencia. La conexión personal debe iniciarse en una fase de adaptación sensible y organizada lentamente. Es indispensable contar con una dotación suficiente de personal en las guarderías y con una formación adecuada de los educadores de guardería. Si a el grupo de infantes de las guarderías se les priva de una calidad y continuidad suficientes en la relación profesor-niño, debe analizarse si tales situaciones no deben considerarse como una forma de violación de los derechos humanos especialmente notable y específica de la edad.

Una actitud apreciativa-participativa también apoya los procesos de aprendizaje cognitivos de niñas y niños pequeños se determina en estudios observacionales de educación temprana (König 2009, 2010; Wadepohl / Mac-kowiak 2016). Estos demuestran que tanto los momentos constructivos como los instructivos del proceso educativo tienen su lugar en la interacción recíproca que desarrollan el diálogo y dan a las niñas y a los niños la libertad de expresar sus pensamientos, percepciones y deseos de conocimiento.

¿Hasta qué punto están extendidos el reconocimiento y la violación?

De la abundancia de estudios relevantes, los resultados de la investigación que permiten hipótesis de trabajo bien fundadas sobre las formas y la distribución de patrones de acción de reconocimiento y dañina son importantes para las Reflexiones de Reckahn. Algunos de ellos se presentan a continuación.

Volker Krumm utilizó encuestas a estudiantes para averiguar qué formas de conducta incorrecta recordaban de sus profesores. Sólo el 23% de los exalumnos dijeron que no se habían sentido ofendidos por las personas docente, sin embargo, todos recordaron los insultos que habían presenciado hacia sus compañeros de clase. Los patrones problemáticos de acción mencionados incluyen atribuciones negativas, acusaciones, prejuicios, exposición, injusticia, comportamiento injusto, gritos, insultos, uso de palabras insultantes, ridiculización, vergüenza, ignorar, descuido, indiferencia, violación de derechos, insinuación de acciones incorrectas, amenazas, intimidación, divulgación de información, aislamiento, órdenes de trabajo inapropiadas y, por último, daños corporales (Krumm 2003; Krumm / Eckstein 2002).

Red de proyecto INTAKT

Los estudios de observación en la red de proyectos INTAKT (Interacciones Sociales en Áreas Educativas) llegan a conclusiones similares. Es una red en la que la docencia y otros proyectos de investigación cooperan para adquirir conocimientos sobre las formas de interacción y relaciones educativas y su difusión². También tienen como objetivo desarrollar más la teoría de las relaciones pedagógicas y enriquecer la memoria cultural con ideas de la historia de las relaciones pedagógicas.

En 15 años de cooperación, se ha creado una base de datos que actualmente comprende más de 12 000 viñetas de campo, que consiste en escenas de interacción que se han registrado en escuelas, guarderías infantiles e instituciones socioeducativas (Prengel 2013a; Prengel et al. 2016; Tellisch 2015; Wohne / Hedderich 2015).

Las formas de interacción de reconocimiento codificadas son: elogios, comentarios amistosos, ayuda significativa, instrucción constructiva, ayuda constructiva, acción amistosa, fomento de la independencia/creatividad, rituales de reconocimiento, contacto corporal amistoso, consuelo, el fomento la cooperación, imparcialidad, la prevención del desprecio por parte de los compañeros de clase, establecimiento de los límites necesarios, atribución positiva al niño, mostrar consecuencias significativas, sanciones constructivas, distancia respetuosa.

Las formas de interacción de daños codificadas son: amonestación destructiva, comentario destructivo, ignorar / no prestar atención, instrucción destructiva, burla / ironía / sarcasmo, amenaza, exclusión, gritos, ayuda destructiva, castigo destructivo, atribución negativa al niño, impedir la independencia / creatividad, negar ayuda, no establecer los límites necesarios, tolerar la indiferencia por parte de los compañeros de clase e impedir la cooperación (Zschipke 2015; Zapf / Klauder 2014). A lo largo de la base de datos, el bajo número de interacciones se clasificó como “contacto físico agresivo” (principalmente tirar, empujar o sacudir). Los observadores no pudieron percibir ninguna interacción codificada como agresiones sexualizadas en las situaciones de observación pública en grupo o en clase. Sobre la base de las observaciones, las violaciones verbales y mímico-gestales sin contacto directo con el cuerpo deben ser consideradas como la forma más frecuente de poner en peligro el bienestar del niño en diferentes formas de daño graduales. También hay que tener en cuenta que el descuido y el testimonio de la violencia contra otras personas también pueden clasificarse como formas traumáticas de violencia.

Los resultados pueden resumirse en la siguiente regla empírica: En promedio, los observadores clasificaron tres cuartas partes de las interacciones profesor-alumno o educador-niño como de reconocimiento y neutrales, mientras que cerca del 20 por ciento las clasificaron como ligeramente dolorosas o ambivalentes y más del 5 por ciento como gravemente dolorosas. Los daños mentales son la forma más común de violencia contra niñas, niños y jóvenes en las instituciones educativas.

Para entender los hallazgos anteriores, hay que tener en cuenta que las acciones encuestadas se realizaron bajo la condición de la presencia de testigos y que los valores promedios no dicen nada sobre las acciones de los individuos, porque hay pedagogos con equilibrios de reconocimiento individual muy diferentes uno al lado del otro. En lugares con un perfil explícitamente de reforma pedagógica o con uno inclusivo, en el que se enfatiza en la cultura escolar o en la imagen institucional específica del reconocimiento del niño, los valores promedios son significativamente mejores, pero también aquí se encuentran regularmente docentes o especialistas en educación que tienen una fuerte tendencia a lastimar a sus encomendados. También hay guarderías, jardines de infancia y escuelas de todo tipo, cuyos equipos y colegas parecen haber acordado colectivamente una actitud aversiva hacia los niños. Se registró, por ejemplo, cómo dejaban a las niñas y los niños de la guardería a su suerte durante horas y horas, incluso en caso de aflicción, y lo legitimaban como una educación para la autosuficiencia, o también cómo se animaban unos a otros en la actitud de devaluación discriminatoria hacia sus alumnos y dificultaban la vida de los colegas pedagogos con actitudes favorables a la infancia o de los aprendices que pensaban de forma diferente.

² Los protocolos INTAKT con viñetas de campo (nombres y lugares anónimos) pueden analizarse estadísticamente debido a su alto número en diferentes perspectivas de evaluación. En el archivo de casos en línea Schulpädagogik de la Universidad de Kassel, fundado por Friederike Heinzel, el conjunto de datos completo se guarda y se pone a disposición para otros análisis secundarios y proyectos en el campo de la formación docente (Heinzel / Krasemann 2015).



Los resultados de la investigación pueden resumirse de la siguiente manera: En nuestro sistema educativo empíricamente se encuentran acciones que son éticamente ejemplares, suficientemente respetuosas de la dignidad de niñas, niños y jóvenes (Krämer / Bagattini 2015) y acciones éticamente inaceptables y mentalmente dañinas para esta población. Los daños mentales son la forma más común de violencia que sufren y presencian.

Las declaraciones en las Reflexiones de Reckahn sobre la ética de las relaciones educativas se basan en los amplios conocimientos de los estudios e investigaciones de IN-TAKT, que evidencian que la configuración cotidiana de las relaciones pedagógicas está determinada por numerosos daños, así como por formas profesionales de reconocimiento humano, incluso en situaciones difíciles.³

4. Opciones de actuación

Una mejoría de las relaciones pedagógicas puede ser exitosa si se toman medidas de apoyo en los diferentes niveles de la educación. Los actores principales de este trabajo son los siguientes: especialistas en educación con sus equipos de trabajo profesionales y multiprofesionales; las niñas, los niños, los jóvenes y sus familias; las direcciones de escuelas y de otras instituciones educativas; así como las personas científicas-académicas de las universidades, de la formación, del asesoramiento, de la administración, de las fundaciones y de la política pública. En todos estos niveles de acción dos perspectivas son importantes:

- Por un lado, el fortalecimiento de los enfoques exitosos reconocidos y, por otro lado, la prevención existente, y
- Por otra parte, el desarrollo de medios de intervención más eficaces en caso de conductas incorrectas.

Todas las siguientes sugerencias también se basan en estudios, experiencias cotidianas y acciones desarrolladas y probadas en la vida cotidiana.

³ Existen enfoques estructurales y teóricos del poder en la ciencia de la educación que, cuando interpretan las interacciones educativas, se interesan sobre todo por las relaciones de poder que en principio e inevitablemente son inherentes a las mismas. En esta perspectiva estructural-teórica, la distinción entre acción profesional suficientemente buena e inadmisiblemente no se enfatiza generalmente, de modo que según Tillmann (2014) la ética de la acción pedagógica y su interdependencia normativa (Beer / Bittlingmayer 2008) no se tienen en cuenta aquí. Por otra parte, las reflexiones de Reckahn y los estudios en los que se basan toman una perspectiva diferente, porque se refieren a análisis en el interés de la mejor reducción posible de la acción perjudicial y el mejor fortalecimiento posible de la acción beneficiosa.

Posibilidades de actuación en el trabajo colaborativo en equipos y entre colegas

Las personas docentes son creadores de influyentes relaciones pedagógicas con una amplia gama de posibilidades de acción. Entre ellas se incluyen las siguientes propuestas:

Una reglamentación escolar e institucional democrática basada en las normas de derechos humanos con un modelo de respeto mutuo es elaborado en cooperación con todos los miembros de la institución, así como con los padres. Por un lado, tal orden necesita rituales y reglas de interacción respetuosa, apreciativa y, en otras palabras, cortés, que se aplican recíprocamente a los miembros de todas las generaciones por igual. Por otro lado, también se formulan las diferentes reglas que sólo se aplican a los adultos responsables, así como a niñas, niños y jóvenes de la edad apropiada. Es un componente central de la vida democrática de una escuela, guardería o institución y describe los procedimientos para tratar los conflictos entre adolescentes, así como entre ellos y sus profesores y especialistas en educación. Cuando miembros de todas las profesiones pedagógicas defienden los reglamentos de las escuelas o instituciones democráticas y actúan de manera ejemplar, contribuyen a transmitir los valores de los derechos humanos (Wagner 2007).





Para el cuidado y la reflexión de las relaciones apreciativas en la vida pedagógica cotidiana, el personal docente y especialistas educativos necesitan un trabajo en equipo continuo.

Esto requiere que se definan plazos en el plan de trabajo y el calendario de cada institución educativa. Los miembros del equipo a menudo se conocen entre sí y tienden a tratar a los alumnos con más respeto o de manera más ofensiva. Pero a menudo se asocia con la vergüenza y se evita dar retroalimentación crítica para no ofender a los colegas. Por lo tanto, es un gran desafío para muchos equipos superar su reluctancia y tematizar la conducta incorrecta dentro del equipo y entre colegas. Es útil si se discuten los asuntos ya exitosos y futuros beneficios. La intervención entre colegas y supervisión con los líderes de grupos externos también son herramientas eficaces. Todos los miembros de la escuela o institución son responsables de asegurar que se tomen medidas eficaces en caso de conducta incorrecta profesional grave.

Docentes y especialistas en educación experimentan el comportamiento problemático de niñas, niños y jóvenes como un desafío especial.

Un conjunto de medidas es adecuado para remediar esta situación y se resume aquí una vez más. Fundamental para niñas, niños y jóvenes en situaciones de riesgo y traumáticas en la vida, en particular, mantengan un sentido inquebrantable de pertenencia al grupo o a la clase, una relación de confianza con un docente o un especialista pedagógico que expresen el desarrollo de una actitud profesional caracterizada por el reconocimiento, la atención y la orientación hacia los recursos. Tal actitud ayuda a prevenir la conducta incorrecta, incluso en situaciones difíciles, y a mantener una relación constante y fiable entre profesor y alumno o entre educador y niño. También ayuda a reconocer el sentido subjetivo de un comportamiento inicialmente irritante y disruptivo, a tener en cuenta los enfoques positivos existentes y a guiar a las personas para que reparen cualquier daño causado por la conducta incorrecta.

Se presta una ayuda eficaz a las personas docentes y a especialistas en educación en situaciones de crisis a través de estructuras de apoyo. Esto incluye:

- una reglamentación de una escuela o institución democrática,
- una rutina diaria ritualizada y fiable,
- reflexiones en equipo o supervisión firmemente ancladas en el horario,
- la consulta de consejos cuando sea necesaria
- en casos excepcionales, trabajar en grupos de aprendizaje temporales, así como en cooperación con los padres, el bienestar de los jóvenes y otros servicios de apoyo
- así como recursos humanos suficientes (cf. p. ej. Becker / Prengel 2016; Katzenbach 2015).

La retroalimentación positiva es esencial

Los profesores y especialistas en educación tienen la tarea de guiar y acompañar el desarrollo y el aprendizaje. Esto puede ir acompañado del peligro de que niñas, niños y jóvenes que aprenden más despacio o de manera diferente de lo esperado sean devaluados como “niñas y niños conspicuos” o “malos alumnos” y que los compañeros también se evalúen unos a otros para que se produzca el desaliento (Sell 2016; Richert 2005; Heinzel 2016). Las buenas relaciones pedagógicas fortalecen el reconocimiento al evitar comentarios y clasificaciones degradantes, y al permitir y reconocer el valor de las contribuciones de todos los adolescentes a la comunidad. Julia Kristeva y Charles Gardou (2012, p. 47) explican que se trata de “(...) otorgar a cada uno la oportunidad de aportar su propia biografía al bien común y de crear una participación mutua en lo universal a través del vínculo social”. En la vida pedagógica cotidiana, esto significa que la retroalimentación sobre el aprendizaje significa básicamente que lo que ya se ha logrado en un momento dado, se pone en palabras. Si niñas, niños y jóvenes reconocen lo que ya saben y pueden hacer, es posible iniciar con ellos los siguientes pasos de aprendizaje, incluyendo el material de trabajo adecuado. Todos los con diversas capacidades e impedimentos tienen más probabilidades de obtener la experiencia que las personas docentes y especialista en educación, pero también los grupos de compañeros, se mantienen fieles a ellos, apoyan su camino individual y desean su éxito personal. Esta cualidad apreciativa de la relación no ignora la diferenciación realizada en la práctica de la enseñanza escolar y no anula completamente las jerarquías de rendimiento. Sin embargo, como demuestran los estudios observacionales mencionados anteriormente, es adecuado para contener sus efectos destructivos.

El reflejo de las posibilidades de acción cotidianas es indispensable para la comprensión profesional pedagógica porque la acción educativa se ubica en situaciones complejas, dinámicas y contradictorias.

Las regulaciones simples en forma de reglas sencillas no pueden satisfacer los requisitos.

Es necesario aclarar cómo las propias imágenes de la humanidad relacionadas con la infancia y la juventud contribuyen a fortalecer u obstaculizar la acción pedagógica apreciativa (Heinzel 2004, 2010). Por esta razón, los miembros del equipo que se orientan a partir de un compromiso con los principios de los derechos humanos y que toman en serio los aspectos morales de su comprensión de la profesión en todas las fases de su actividad deben tener en cuenta las Reflexiones (Centro Jubileo 2016).

Opciones de actuación a nivel de gestión

Las personas que ocupan puestos de liderazgo son responsables de la prevención y de la intervención en la acción profesional de su institución (Risse 2016). Su tarea es coordinar y apoyar a las personas docentes y a especialistas pedagógicos los profesores y a los especialistas pedagógicos. Algunas de sus opciones de acción son:

- Junto con sus equipos, desarrollan un perfil escolar y de mobiliario que incluye enfatizar el reconocimiento de todos los involucrados y no tolerar las acciones perjudiciales, sino tematizarlas.
- Junto con sus colegas, desarrollan medidas versátiles y situacionales para mejorar las relaciones educativas, por ejemplo, la formación continua en escuelas o instituciones o las encuestas a niños o alumnos (cf. p. ej. Gödde / Sprenger 2014).
- Cultivan el perfil de reconocimiento orientado hacia los derechos del niño y los derechos humanos, fortalecen las relaciones pedagógicas de reconocimiento y son apoyados en ello por el personal responsable de la supervisión de las instalaciones o de las escuelas.
- Apoyan las personas docentes y especialistas en educación cuando tienen que hacer frente a situaciones difíciles con los jóvenes o las familias.
- Cooperan con las autoridades, oficinas y organismos locales a fin de fortalecer los derechos humanos y de esta población a nivel local.
- Consultan a la Supervisión de escuelas o instituciones responsables en casos específicos cuando no logran reducir el comportamiento dañino.

Oportunidades para que los niños, los adolescentes y los padres tomen medidas

Los niños, niñas y jóvenes necesitan oportunidades para defenderse de los tratos problemáticos sin sufrir desventajas. La familia debe ser capaz de apoyarlos. Formas de hacerlo son:

La constitución democrática ofrece posibilidades de retroalimentación y procedimientos de resolución de conflictos a nivel de grupo, escuela o institución.

Se crean puntos de contacto internos y externos a los que pueden recurrir todas las partes interesadas cuando las personas docentes se comportan de forma problemática. Esto también se aplica a los casos en los que no se previenen los daños graves en los grupos de compañeros.

Opciones de actuación a nivel de supervisión

En la actualidad, es necesario que las personas que trabajan a nivel de supervisión se centren más en la cuestión de las relaciones pedagógicas por medio de diversas medidas. Se inician programas preventivos de educación continua

sobre el tema de los derechos que tienen niñas, niños y jóvenes en las relaciones educativas.

En los casos de transgresiones educativas graves se utilizan medidas de intervención eficaces, que aprovechan las posibilidades legales ya existentes. Entre ellas figuran las instrucciones que prohíben los delitos contra esta población, y las denuncias disciplinarias por infracciones.

Los instrumentos de evaluación tienen en cuenta los derechos de las niñas, los niños y jóvenes, los derechos humanos y las interacciones apreciativas.

Estrategias políticas y jurídicas

Los actores de la política educativa se dedican a modelar las relaciones pedagógicas. La política educativa a nivel federal y municipal garantiza que las escuelas e instituciones estén adecuadamente equipadas con recursos humanos y que se establezcan oficinas de asesoramiento y de quejas para promover buenas relaciones pedagógicas. La política educativa a nivel nacional y federal renueva las disposiciones legales de modo que se logren intervenciones eficaces y, en casos individuales de conducta incorrecta permanente sin perspectivas de mejora, la transición hacia otra profesión.

En educación, las asociaciones y fundaciones activas (por ejemplo, Breuninger / Schley 2014) dedican sus programas al tema de la ética de las relaciones pedagógicas.

La educación en derechos humanos y la educación democrática están ancladas como objetivos en los reglamentos y los planes escolares, así como en las guías de educación y formación.

Investigación, enseñanza, educación y formación

A pesar de la mencionada base científica de las Reflexiones de Reckahn (véase el punto 3), hay una falta de estudios, cursos y programas de formación avanzados y actuales que tengan en cuenta explícitamente la dimensión relacional.

Se deben establecer programas de investigación integrales para investigar las causas de las muy diferentes cualidades de reconocimiento de la acción pedagógica y de su mejora.

Mientras que temas como la ética empresarial y la ética médica se han desarrollado durante mucho tiempo con sus doctrinas autocríticas de malas prácticas, hay una falta de ética pedagógica y una falta de doctrinas pedagógicas acerca de mala praxis en el campo educativo. Es importante remediar esta deficiencia de una manera científicamente sólida.



Las investigaciones legales que analizan la distinción entre conducta incorrecta legalmente relevante y éticamente cuestionable son necesarias para crear claridad legal.

En vista de las habituales jerarquías basadas en el rendimiento en las escuelas, que van de la mano con la devaluación de los “malos” alumnos y sus esfuerzos, es necesario examinar cómo se pueden valorar las contribuciones de cada niña, niño y joven en el contexto escolar para abrir fuentes de reconocimiento para *todo* el alumnado.

Si bien la dimensión relacional se tiene en cuenta en gran medida en la formación de los especialistas en educación inicial, por ejemplo, sobre las bases de la investigación y teoría del apego, con pocas excepciones, la formación de profesores en las universidades e institutos pedagógicos

a menudo carece de cursos en este ámbito. Por lo tanto, es necesario que el tema se incluya en el plan de estudios y que el estudiantado aprenda sobre la importancia de las relaciones pedagógicas, así como sobre los métodos de trabajo de casos, la autorreflexión, la intervención y la supervisión durante sus estudios.

En todas las fases de las biografías profesionales pedagógicas, se necesitan eventos de formación continua para permitir debates bien fundados sobre cuestiones de ética profesional.

5. Medidas actuales en el contexto internacional

Las normas para la acción pedagógica profesional se negocian y se acuerdan en todo el mundo sobre la base de códigos de autocompromiso voluntario (Prange 2010). También son un tema de la labor de la UNESCO (van Nuland 2009; Abs 2014). Se puede hacer una distinción entre las declaraciones generalizadoras de base amplia, por ejemplo, la Convención sobre los Derechos del Niño como acuerdo vinculante en virtud del derecho internacional entre Estados, y las declaraciones orientadas a los ámbitos sociales nacionales, por ejemplo, las recomendaciones del Instituto Alemán de Derechos Humanos sobre la aplicación del derecho a la educación en el sistema escolar alemán (Niendorf / Reitz 2016). En el ámbito internacional, los “Codes of Conduct” relacionados con ciertos grupos ocupacionales pedagógicos pueden encontrarse en numerosos países, por ejemplo, el “Code of Ethics” de la Asociación Nacional de Educación de EE.UU. (“National Association of Education” 1975, 2016) o el “Code of Ethics” / “Code de déontologie” de la Federación de Profesores de Columbia Británica Canadiense (sin año).

En Alemania, la Asociación de Escuelas Primarias (“Grundschulverband”) (2013) publica sus “Posiciones” (“Standpunkte”) actualizadas regularmente. El manifiesto “Derechos del niño, democracia y escuela”, presentado por un grupo de iniciativa dirigido por Lothar Krappmann (2016) y Christian Petry, enfatiza repetidamente, además de una gran cantidad de otros aspectos de la vida escolar democrática, la conformación apreciativa y participativa de las relaciones educativas. La ayuda de trabajo de la Asociación Alemana para el Bienestar de la Paridad (“Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverbandes”) (2016)

proporciona información práctica y diferenciada sobre las formas de violencia contra los niños y su prevención en las guarderías.

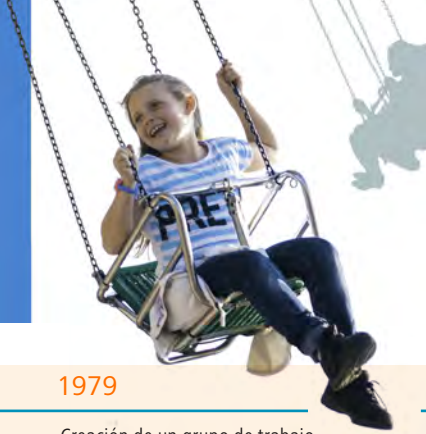
Existen importantes acuerdos internacionales conjuntos con la “Declaración sobre Ética Profesional” de Bildung-sinternationale (2007) y la “Plataforma Paneuropea sobre Ética, Transparencia e Integridad en la Educación” (ETI-NED) del Consejo de Europa / 7º Foro de Praga (2015).

En los documentos relevantes para la educación de este tipo de textos suele haber formulaciones concisas en las que se exige una interacción respetuosa y humana con el estudiantado. Los problemas estructurales, los aspectos profesionales o la lucha contra la corrupción suelen estar en primer plano. La “Declaración de Ética Profesional” de Bildung-sinternationale contiene importantes acuerdos sobre la ética del profesionalismo pedagógico, incluyendo una referencia breve y clara a la importancia de la calidad de las relaciones pedagógicas.

Cabe destacar en particular la declaración de misión profesional adoptada por la Confederación de Profesoras y Profesores Suizos en 2008, con sus 6 directrices y 10 códigos de ética. El código de ética No. 9 “Respeto a la dignidad humana”, contenido en el mismo, hace declaraciones que son explícitamente relevantes para el diseño de las relaciones pedagógicas:

„El docente respeta la dignidad humana en sus actividades profesionales, respeta la personalidad de los participantes, trata a todos con el mismo cuidado y evita la discriminación. La máxima central es el respeto incondicional de la dignidad humana,

Desarrollo de los derechos de las niñas, los niños y jóvenes



1924

Declaración de Ginebra

1948

Declaración Universal de los Derechos Humanos

1959

Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General

1978

Propuesta de Polonia de elaborar una Convención sobre los Derechos del Niño

1979

Creación de un grupo de trabajo para la elaboración de una Convención sobre los Derechos del Niño

la preservación de la integridad física y mental. Las violaciones prohibidas de la dignidad humana incluyen prácticas punitivas degradantes, la exposición de las personas a otros, la ridiculización y el etiquetado desfavorable con características personales o del entorno (por ejemplo, estúpido, menos dotado, feo, pobre, simple, mentiroso, etc.). Además de proteger la dignidad de los demás, el profesor presta atención a la preservación de su propia dignidad. No está permitida la discriminación sistemática, deliberada o negligente contra los alumnos por su forma de pensar, talento, género y orientación sexual, religión, antecedentes familiares o apariencia. El docente no debe abusar de ninguna manera de una relación de dependencia resultante de la actividad escolar. [...]” (Dachverband 2008, p. 40).

Las Reflexiones de Reckahn hacen una contribución específica al espectro de las codificaciones éticas relevantes para la educación, porque aquí - por lo que sabemos - se presenta la primera declaración, que se dedica específicamente al tema especial de la configuración diaria de las relaciones pedagógicas. El tema de esta iniciativa no es un ethos general que afecte a todos los campos pedagógicos de actividad, sino que se limita explícitamente a los principios éticos que se centran en la dimensión relacional. Pretende sensibilizar a la gente de que es hora de reducir la forma violenta de los daños mentales en la educación, después de que el castigo corporal y la violencia sexual hayan sido claramente condenados legalmente en el siglo XX y a principios del siglo XXI.

Desde el principio de las Reflexiones de Reckahn, representantes de la mayoría de estados federales de habla alemana tomaron parte en su desarrollo. Está siendo procurada una mayor interconexión internacional y la expansión a otros países europeos y no europeos.

6. Literatura

Literatura introductoria de panorama general:

Becker, Ulrike / Prengel, Annedore (2016): Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In: Zimmermann, David / Meyer, Matthias / Hoyer, Jan (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–104

Gödde, Bernhard / Sprenger, Eva (2014): Systematische Befragungen von Schülerinnen und Schülern – Ein Ansatz zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen und der Unterrichtsqualität. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 199–206

Gonzalez-Mena, Janet / Widmeyer Eyer, Dianne (2014): Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt

König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

Krappmann, Lothar (2016): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 17–63

Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule, Jugendhilfe (0-18 Jahre). Weinheim / Basel: Beltz

Prengel, Annedore (2013a): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich

Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzer, Janina (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht. Band 1–3. Immenhausen: Prolog-Verlag

Wagner, Petra (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Berlin / Weimar: Verlag das Netz, S. 88–102. <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202007%20Moralische%20Werte.pdf> (1.4.2016)



1989

Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño

1990

Ratificación de la Convención por la RDA (DDR)

1992

Ratificación de la Convención por la República Federal de Alemania

2000

Protocolos adicionales: Niños soldados; Trata y tráfico de niños y Explotación sexual de niños

2010

Revocación de las reservas de Alemania a la plena aplicación de la Convención

2011

Protocolo adicional: Derecho de apelación para los niños

Bibliografía detallada:

Puede encontrar más referencias en las páginas web de las editoriales y las publicaciones de la red del grupo de trabajo sobre la educación en materia de derechos humanos.

Abs, Hermann-Josef (2014): Kinderrechte und Pädagogische Beziehungen in Ansätzen des internationalen Qualitätsmanagements. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 61–73

Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Weinheim / Basel

Arendt, Hannah (1958): Die Krise der Erziehung. Bremen. In: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München / Zürich, S. 255–276

Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck

Baader, Meike Sophia (2002): Die romantische Idee der Kindheit. Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“. In: Schmitt, Hanno / Siebrecht, Silke (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow Museum. Reckahn, S. 57–71

Baader, Meike Sophia / Eßer, Florian / Schröer, Wolfgang (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. In: Baader, Meike Sophia / Eßer, Florian / Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt: Campus, S. 7–20

Bausum, Jacob / Besser, Lutz / Kühn, Martin / Weiß, Wilma (2013): Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim / Basel: Beltz Juventa

Becker, Ulrike (2013): Beeinträchtigungen im Sozialverhalten. Eine Herausforderung für die inklusive Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 82 (3), S. 227–241

Becker, Ulrike (2014a): Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. Journal of Special Education and Rehabilitation, 15 (1–2), S. 24–42

Becker, Ulrike (2014b): „Du störst!“ Was tun mit einem Neuntklässler, der um sich schlägt? Ein Gespräch mit der Sonderpädagogin Ulrike Becker über verhaltensauffällige Schüler. In: Die Zeit 24, 20.7.2014 <http://www.zeit.de/2014/24/schueler-verhaltensauffaellig-sonderpaedagogin> (22.10.2015)

Becker, Ulrike / Prengel, Annedore (2016): Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In: Zimmermann, David / Meyer, Matthias / Hoyer, Jan (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94–104

Beer, Raphael / Bittlingmayer, Uwe (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim / Basel: Beltz, S. 56–69

Beutel, Wolfgang / Edler, Kurt / Giese, Christian / Rump-Räuber, Michael / Zöllner, Hermann (2010): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen – ein Katalog. Ludwigsfelde: LISUM.

http://degede.de/fileadmin/DeGeDe/Informationen/Themen/Demokratiepaedagogik/DPQualKrit_2011.pdf (1.11.2016)

BGB / Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGB I. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das durch Artikel 1 des Gesetzes vom 4. Juli 2013 (BGB I. I S. 2176) geändert worden ist: Bundesministerium der Justiz 2005 § 1631, Abs. 2 BGB

Bildungsinternationale / GEW (2007): Erklärung zum Berufsethos. [http://www.ei-ie.org/ethics/file/\(2007\)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf](http://www.ei-ie.org/ethics/file/(2007)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf) (20.1.2017)

Bimschas, Bärbel / Schröder, Achim (2003): Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchung zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen: Leske + Budrich

Blochmann, Elisabeth (1950): „Der pädagogische Takt“. In: Die Sammlung, 5/1950, S. 712–720

Bohnsack, Fritz (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwächen. Opladen u. a.: Budrich

Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze / Dodesberger, Bernd / Fraundorfer, Andrea (2005): Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung. Berlin u. a.: Lit-Verlag

Breuninger, Helga / Schley, Wilfried (2014): Pädagogische Beziehungen als Stiftungsthema. Ein Beispiel für bürgerschaftliches Engagement. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 125–139

British Columbia Teachers' Federation (BCTF / Canada): Code of Ethics, 10 P. <https://www.bctf.ca/ProfessionalResponsibility.aspx?id=4292> (10.1.2017)

Carle, Ursula / Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Baltmansweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Council of Europe / 7th Prague Forum (2015): Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education. https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrincipes_en.pdf (20.1.2017)

Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008): LCH Berufsbild. LCH Standesregeln. Zürich

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2016): Arbeitshilfe. Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband

Edelstein, Wolfgang / Frank, Susanne (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik: Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim / Basel: Beltz

Edelstein, Wolfgang / Krappmann, Lothar / Student, Sonja (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik

- Friebertshäuser, Barbara (2007):** Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit. In: Henschel, Angelika / Krüger, Rolf / Schmitt, Christof / Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 113–124.
- Geddes, Heather (2009):** Bindung, Verhalten und Lernen. In: Brisch, Karl-Heinz / Hellbrügge, Theodor (Hrsg.): Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 170–186
- Gödde, Bernhard / Sprenger, Eva (2014):** Systematische Befragungen von Schülerinnen und Schülern – Ein Ansatz zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen und der Unterrichtsqualität. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 199–206
- Gonzalez-Mena, Janet / Widmeyer Eyer, Dianne (2014):** Säuglinge, Kleinkinder und ihre Betreuung, Erziehung und Pflege. Ein Curriculum für respektvolle Pflege und Erziehung. Freiamt
- Grundschulverband (2013):** Standpunkte. In: Grundschule aktuell Spezial Februar 2013. http://www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/GSa-Standpunkte_korr-Endversion_130111.pdf (20.1.2017)
- Günnewig, Kathrin / Reitz, Sandra (2016):** Menschen- und Kinderrechte von Anfang an. – Die Bedeutung von frühkindlicher Menschenrechtsbildung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Hafenegger, Benno (2013):** Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel
- Hattie, John (2013):** Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider
- Hédervári-Heller, Éva (2011):** Emotionen und Bindung bei Kleinkindern: Entwicklung verstehen und Störungen behandeln. Weinheim: Beltz
- Heinzel, Friederike (2004):** Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus. In: Heinzel, Friederike / Geiling, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 114–125
- Heinzel, Friederike (2010):** Generationenbeziehungen reflektieren. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 130. Frankfurt a. M.: Grundschulverband, S. 161–170
- Heinzel, Friederike (2016):** Der Morgenkreis: Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Opladen u. a.: Barbara Budrich
- Heinzel, Friederike / Krasemann, Benjamin (2015):** Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: Berendt, Brigitte / Fleischmann, Andreas / Schaper, Niclas / Szczyrba, Birgit (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 73/2015, Berlin: Raabe, S. 43–67
- Helsper, Werner / Hummrich, Merle (2009):** „Lehrer-Schüler-Beziehung.“ In: Lenz, Karl / Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim / München: Juventa, S. 605–630
- Helsper, Werner / Wiezorek, Christine (2006):** Zwischen Leistungs-forderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 98 (4), S. 436–455
- Herrmann, Steffen / Krämer, Sybille / Kuch, Hannes (Hrsg.) (2007):** Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: Transcript
- Herrmann, Ulrich (2001):** Menschenrechte, Kinderrechte und die pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts. In: Konrad, F.-M. (Hrsg.): Kindheit und Familie. Festschrift für Ludwig Liegle. Münster, S. 51–65
- Hinderer, Mathias (2015):** Kinderrechte stellen Gewohntes infrage. In: Grundschule, Heft 4/2015, S. 19–21
- Hyman, Irwin A. / Perone, Donna C. (1998):** The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. In: Journal of School Psychology, 36 (1), S. 7–27
- Ittel, Angela / Raufelder, Diana (2008):** Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Jann, Nina (2014):** Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und ihre Bedeutung für die Arbeit an der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 187–198
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2016):** Statement on Character, Virtue and Practical Wisdom in Professional Practice. University of Birmingham. <http://www.jubileecentre.ac.uk/media/news/article/5447/Centre-Publishes-Statement-on-Character-Virtue-and-Practical-Wisdom-in-Professional-Practice> (25.10.2016)
- Kalicki, Bernhard (2014):** Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen / Berlin / Toronto, S. 47–56
- Katzenbach, Dieter (2015):** Anerkennung und Teilhabe. In: König, Lilith / Weiß, Hans (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15–23
- Kerber-Ganse, Waltraud (2009):** Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak. Versuch einer Perspektivenverschränkung. Opladen u. a.: Budrich
- Kinderkommission des Deutschen Bundestages (2016):** Stellungnahme der Kinderkommission des Deutschen Bundestages zur Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland. Berlin. http://www.bundestag.de/blob/433634/a3ee52ce794584e49c356d95d2eobd1/stellungnahme_kinderrechte-data.pdf (1.11.2016)
- Kindler, Heinz (2014):** Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 101–108
- Kirchschläger, Peter G. / Kirchschläger, Thomas (2013):** Zur Universalität der Kinderrechte. In: Krappmann, Lothar / Kerber-Ganse, Waltraud / Prenzel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn: Rochow-Akademie, S. 12–19
- Kittel, Claudia (2008):** Kinderrechte. Ein Praxisbuch für Kindertagesstätten. München: Kösel
- KMK / Kultusministerkonferenz (1980/2000):** Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonfe (1.11.2016)
- KMK / Kultusministerkonferenz (2013):** Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://kinderrechte.rlp.de/fileadmin/user_upload/Handlungsempfehlungen_der_KMK_zur_Vorbeugung_und_Aufarbeitung_sexuellen_Missbrauchsfaelen_vom_07.02.2013.pdf (1.11.2016)
- Kokemoor, Klaus (2014):** Videogestützte Beratung als wirksame Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten. In: Prenzel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 151–164
- König, Anke (2007):** Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. In: Carle, Ursula / Wenzel, Diana (Hrsg.): bildungsforschung, 4 (1), S. 1–21. www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/ (15.04.2016)
- König, Anke (2009):** Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS
- König, Anke (2010):** Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

- Krämer, Felicitas / Bagattini, Alexander (2015):** Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (25.10.2016)
- Krappmann, Lothar (2015):** Die Qualität pädagogischer Beziehungen und die Kinderrechte. In: Grundschule, Heft 4/2015, S. 9–11
- Krappmann, Lothar (2016):** Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 17–63
- Krappmann, Lothar / Kerber-Ganse, Waltraut / Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2013):** Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn: Rochow-Akademie
- Kristeva, Julia / Gardou, Charles (2012):** Behinderung und Vulnerabilität. In: Lütke, Ulrike / Braun, Otto (Hrsg.): Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8: Sprache und Kommunikation Stuttgart: Kohlhammer, S. 39–48
- Krumm, Volker (2003):** Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur schwarzen Pädagogik. In: Pädagogik, 55 (12), S. 30–34. Erweiterte Fassung: <http://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf>
- Krumm, Volker / Eckstein, Kirstin (2002):** Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? https://www.sbg.ac.at/erz/salzburgen-beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf (21.01.2012)
- Kuhl, Julius / Müller-Using, Susanne / Solzbacher, Claudia / Warnecke, Wiebke (Hrsg.) (2011):** Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten. Freiburg u. a.: Herder
- Künkler, Tobias (2011):** Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript
- LIS Bremen (Hrsg.) (2009):** Beschwerdemanagement. Zum konstruktiven und transparenten Umgang mit Beschwerden über Lehrkräfte. Bremen: Landesinstitut für Schule
- Ludwig-Körner, Christiane / Krauskopf, Karsten (2016):** Frühe Hilfen – Frühförderung – Inklusion: Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten (Therapie und Beratung). Gießen: Psychosozialverlag
- Mahler, Claudia / Mihr, Anja (Hrsg.) (2004):** Menschenrechtsbildung – Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS
- Maywald, Jörg (2012):** Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim / Basel: Beltz
- Maywald, Jörg (2016):** Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern beteiligen. Freiburg / Basel / Wien: Herder
- Miller, Reinhold (2011):** Beziehungsdidaktik. Weinheim / Basel: Beltz
- Müller-Using, Susanne (2010):** Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland. Verlag Budrich UniPress.
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2008):** Beschwerdefahrplan zur UN-Kinderrechtskonvention. Berlin. URL: <http://www.national-coalition.de/pdf/Beschwerdefahrplan.pdf> (28.7.2013)
- National Education Association (1975):** Code of Ethics. Washington, D. C.: NEA. <http://www.nea.org/home/30442.htm> (1.10.2016)
- National Education Association (2016):** NEA Handbook, Washington, D. C.: NEA. <http://www.nea.org/home/19322.htm> (1.10.2016)
- Nesbit, Wayne C. / Philpott, David F. (2002):** Confronting subtle emotional abuse in classrooms. In: Guidance & Counselling, 17 (2), S. 32–38
- Niendorf, Mareike / Reitz, Sandra (2016):** Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Nuland, Shirley van (2009):** Teacher Codes: learning from experience. Paris: UNESCO/Int. Inst. for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf> (20.1.2017)
- Obsuth, Ingrid / Murray, Aja Louise / Malti, Tina / Philippe, Sulger / Ribeaud, Denis / Eisner, Martin (2016):** A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. In: Journal of Youth and Adolescence, 5. Juli 2016, doi: 10.1007/s10964-016-0534-y (1.11.2016)
- Oswald, Hans (2008):** Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen: Budrich
- Petrie, Stephanie / Owen, Sue (2006):** Authentische Beziehungen in der Gruppenbetreuung von Säuglingen und Kleinkindern. Freiamt: Arbor
- Pfahl, Lisa (2014):** Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie der pädagogischen Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 45–60
- Pianta, Robert C. (2014):** Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 127–141
- Prange, Klaus (2010):** Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität pädagogischen Handelns. Paderborn: Schöningh
- Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.) (2016):** Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.12.2015)
- Prengel, Annedore (2013a):** Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich
- Prengel, Annedore (2013b):** Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In: Gerspach, Manfred / Eggert-Schmid Noerr, Annelinde / Naumann, Thilo / Niederreiter, Lisa (Hrsg.): Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Prengel, Annedore (2016):** Publikationen aus dem Projektnetz INTAKT. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (11.12.2015)
- Prengel, Annedore / Tellisch, Christin / Wohne, Anne (2016):** Anerkennung im Fachunterricht. In: Pädagogik 5/2016, 10–13
- Prengel, Annedore / Tellisch, Christin / Wohne, Anne / Zapf, Antje (2016):** Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: BzL Heft 2/2016
- Prengel, Annedore / Winklhofer Ursula (Hrsg.) (2014):** Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010):** Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula / Kramer, Rolf-Torsten / Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 44–54
- Reitz, Sandra / Rudolf, Beate (2014):** Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf (1.11.2016)
- Reusser, Kurt / Pauli, Christine (2014):** Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 642–661

- Richert, Peggy (2005):** Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Eine empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Riemann, Carl F. (1998):** Beschreibung der Reckahnschen Schule. Dritte ganz umgearbeitete, und mit durchgängigen Erläuterungen, praktischen Anweisungen und Beispielen für Lehrer in niederen Bürger- und Landschulen vermehrte Ausgabe. Berlin / Stettin
- Risse, Erika (2016):** Kinderrechte und Schulleitung. In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest. Schwalbach a. Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 230–237
- Rudolf, Beate (2014):** Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 21–31
- Rutschky, Katharina (1983):** Deutsche Kinder-Chronik. 400 Jahre Kindheitsgeschichte. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Scheibe, Wolfgang (1967):** Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung. Weinheim: Beltz
- Schiffer, Horst / Winkler, Rolf (1998):** Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. 5. Auflage. Zürich: Belser
- Schmitt, Hanno (2007):** Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schubarth, Wilfried / Ulbricht, Juliane (2012):** Sexualisierte Gewalt an Schulen – Befunde und Desiderata der schulbezogenen Gewaltforschung. In: Thole, Werner u. a. (Hrsg.): Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik. Opladen / Farmington Hills: Budrich, S. 238–248
- Schubarth, Wilfried / Winter, Frank (2012):** Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (1.4.2012)
- Sell, Ulrike (2016):** Inklusive Kommunikation. Sprachlicher Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Menthe, Jürgen u. a. (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann
- Shulman, Lee S. (2004):** The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Shumba, Almon (2002):** The nature, extent and effect of emotional abuse on primary school pupils in Zimbabwe. In: Child Abuse & Neglect, 26/2002, S. 783–791
- Singer, Kurt (1998):** Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen und wie wir ihn verändern können. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Sitzer, Peter (2014):** Kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursache von Jugendgewalt. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 71–79
- Stähling, Reinhard (2006):** „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider
- Staub-Bernasconi, Silvia (2008):** Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. In: Widersprüche, 107/2008, S. 9–32. http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StaubBMenschenrechteWidersprueche.pdf (14.7.2013)
- Staub-Bernasconi, Silvia (2016):** Soziale Arbeit und Menschenrechte: Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Tripelmandat. Opladen u. a.: Barbara Budrich
- Sutterlüty, Ferdinand (2003):** Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a. M.: Campus
- Tellisch, Christin (2015):** Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen u. a.: Budrich
- Tenorth, Heinz-Elmar (2011):** „Rochow redivivus.“ Rede zur Feier des zehnjährigen Jubiläums des Rochow-Museums am 20.8.2011. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Reckahn. http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/rochow-museum/assets/Tenorth_Rede_10_Jahre_Rochow2_01.pdf (20.3.2013)
- Tillack, Carina / Fischer, Natalie / Raufelder, Diana / Fetzer, Janina (2014):** Beziehungen in Schule und Unterricht. Band 1–3. Immenhausen: Prolog-Verlag
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014):** Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 308–316
- Urban-Stahl, Ulrike / Jann, Nina u. a. (2013):** Beschwerden erlaubt! 10 Empfehlungen zur Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Handreichung aus dem Forschungsprojekt „Bedingungen der Implementierung von Beschwerdeverfahren in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“ (BIBEK). Berlin: Freie Universität
- Vereinte Nationen (1989):** Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_de.pdf (14.3.2016)
- Vereinte Nationen (2011):** Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf> (1.11.2016)
- Wadepohl, Heike / Mackowiak, Katja (2016):** Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung kindlicher Lernprozesse im Freispiel. In: Frühe Bildung, 5 (1), S. 22–30
- Wagner, Petra (2007):** Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Berlin / Weimar: Verlag das Netz, S. 88–102. <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202007%20Moralische%20Werte.pdf> (1.4.2016)
- Wapler, Friederike (2015):** Kinderrechte und Kindeswohl. Eine Untersuchung zum Status des Kindes im öffentlichen Recht. Tübingen: Mohr Siebeck
- Wapler, Friederike (2016):** Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Zwischen Paternalismus, Kindeswohl und Kindeswille. In: Prengel, Annedore / Schmitt, Hanno (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (1.1.2017)
- Wertenbruch, Martin / Röttger-Rössler, Birgitt (2011):** Emotions-ethnologische Untersuchung zu Scham und Beschämung in der Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (2), S. 241–257
- Winklhofer, Ursula (2014):** Partizipation und die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 57–70

- Wohne Anne / Hedderich, Anett (2015):** Beobachtung kann helfen. Wer sich per Video im Unterricht beobachten lässt, kann dadurch gewinnen. Zwei Programme machen vor, wie das geht. In: Grundschule Heft 4/2015, S. 25–27
- Zapf, Antje / Klauder, Denny (2014):** Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 157–172
- Zermatten, Jean (2007):** The Convention on the Rights of the Child from the Perspective of the Child's Best Interest and Children's Views. In: Bellamy, Carol / Zermatten, Jean (Hrsg.): Realizing the Rights of the Child. Zürich: Rüffer und Rub, S. 36–52
- Ziegenhain, Ute / Fegert, Jörg (2014):** Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen u. a.: Budrich, S. 33–45
- Zshipke, Katja (2015):** Achtsamkeit im Klassenzimmer schaffen. Niemand ist vor Verletzungen gefeit. Ein bewusster Umgang damit kann aber helfen. In: Grundschule Heft 4/2015, S. 15–17



Reflexiones de Reckahn de la ética de las relaciones educativas

Reckahn 2017

Ofertas en Internet:

Los archivos sobre este folleto, carteles, volantes y folletos, así como textos y medios de comunicación versátiles están disponibles en:
www.paedagogische-beziehungen.eu

Contacto para educación continua en Reckahn

En Reckahn se ofrecen cursos de formación con enfoques actuales e históricos, también para equipos y universidades. Información sobre el tema: schloss.reckahn@t-online.de



RECKAHNER MUSEEN

Reckahner Dorfstraße 27
14797 Kloster Lehnin OT Reckahn, Alemania
Tel: +49 33835 60672
www.rochow-museum.de