



Empirische Forschung zu pädagogischen Beziehungen (von Vivien Wysujack)

Der vorliegende Text gibt einen Überblick über empirische Forschung zu pädagogischen Beziehungen. Zunächst werden Arbeiten vorgestellt, in denen es um pädagogische Erwartungshaltungen und implizite Theorien geht. Im Anschluss werden Forschungsbefunde zur Verbreitung anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns dargestellt. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf Schulfächer und auf genderbezogene Aspekte oder Handlungsmuster betrachtet. Abschließend werden einige der in diesem Bereich möglichen Forschungsmethoden reflektiert.

Der Text benennt Untersuchungsergebnisse, die von der Elementarstufe ausgehend alle Bildungsstufen betreffen. Dabei werden mehr Studien aus den Primar- und Sekundarstufen als aus dem Elementarbereich berücksichtigt.

Wahrnehmungen und Erwartungen

Erwartungen der Fach- und Lehrkräfte und ihre Folgen

Zahlreiche Studien sind der Frage nachgegangen, welche Erwartungen Lehr- und Fachkräfte haben: „Antizipatorische Erwartungen“ beschreiben die Erwartungen, die wir an eine andere Person aufgrund von bisherigen Eindrücken und Erfahrungen haben. Je nachdem, wie sich ein Kind der Lehr- oder Fachkraft gegenüber verhält, kann sie auch ihr Verhalten ihm oder ihr gegenüber ändern.

Die unterschiedliche Art und Weise, wie sich Fach- und Lehrkräfte daraufhin den Kindern und Jugendlichen gegenüber verhalten, wird von ihnen durchaus wahrgenommen (Kuklinski & Weinstein, 2001, S. 1567f.): So kann es zum Effekt der selbsterfüllenden Prophezeiung kommen. Dabei handelt es sich um eine zunächst falsche Annahme über ein Verhalten oder eine Situation, die jedoch – in diesem Fall von Seiten des Kindes - verinnerlicht wird und somit letztlich wirklich eintritt (Merton, 1948, S. 195). Zur Illustration: Behandelt man ein Kind oder eine Jugendliche immer wieder so, als sei sie oder er inkompetent beim mathematischen Lernen, kann sich dies auf die tatsächliche Leistungsentwicklung auswirken. Dieser Effekt wurde erstmalig in der Pygmalion-Studie von Rosenthal und Jacobson (1971) untersucht: dort wurde ein Intelligenztest in 17 Klassen der unteren sechs Jahrgänge durchgeführt. Den Lehrpersonen wurde nach diesem Test mitgeteilt, dass einige Kinder in nächster Zeit voraussichtlich starke Leistungsverbesserungen aufweisen werden. Diese Personen wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt (ebd., S. 216). Nach vier Monaten wurde ein erneuter Intelligenztest durchgeführt, wobei die gemessene Intelligenzsteigerung um ein beträchtliches Maß höher war, als das der Kontrollgruppe (ebd., S. 217ff.). Die Erwartungen der Erwachsenen hatten dazu geführt, dass sie diese vermeintlich Intelligenteren anders behandelte. Daraufhin hatten sie tatsächlich erfolgreicher gelernt.



Untersuchungen von Jussim und Eccles (1992) zeigten, dass sich unterschiedliche Behandlungen durch die Lehrkräfte auch auf die Motivation und Leistungen der Lernenden auswirken können. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch aktuelle Studien, z.B. Rubie-Davies, Osborne & Sibley, 2016; Rubie-Davies, 2008; Rubie-Davies, Weinstein, Huang, Gregory, Cowan & Cowan, 2014. Andere Forschungsergebnisse verweisen hingegen auf eine geringe Bedeutung des Effekts der selbsterfüllenden Prophezeiung. Aber sie konnten deutliche Auswirkungen von Erwartungen auf die Benachteiligung sozial stigmatisierter Gruppen, beispielsweise auf Lernende aus Einzugsgebieten mit niedrigem sozioökonomischem Status, nachweisen (Jussim & Harber, 2005, S. 143).

Was pädagogisch tätige Erwachsene von den Kindern und Jugendlichen, mit denen sie arbeiten, denken, kann also erhebliche Konsequenzen haben. Im Allgemeinen gilt, dass sich hohe Erwartungen und leichte Überschätzungen günstig auf Entwicklung und Leistung auswirken (Ritts, Patterson & Tubbs, 1992, S. 418f.; Ladd & Linderholm, 2008, S. 236f.), zum Beispiel auf langsam lernende Kinder (Madon, Eccles & Jussim, 1997, S. 795f). Hingegen formulieren Lehrkräfte niedrigere Erwartungen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Milieus und in Folge ergeben sich auch negative Konsequenzen (Tenenbaum & Ruck, 2007, S. 261; Rubie-Davis, Hattie & Hamilton, 2006). Besonders problematisch erscheinen auch pädagogische Situationen, in denen Fachkräfte aufgrund ihrer subjektiven Wahrnehmungen und Erwartungen bestimmte Kinder zu ihren Lieblingen erklären und anderen Zuwendung vorenthalten (Maywald 2019). Diese vielfältigen Befunde über Auswirkungen zeigen, wie relevant positive Erwartungen und anerkennende und ermutigende Handlungsweisen der Fach- und Lehrkräfte für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sind.

Implizite Theorien

Bei der Beurteilung von Kindern und Jugendlichen unterliegen Fach- und Lehrkräften häufig Vorurteilen, die ihnen z.T. nicht bewusst sind.

Ein viel erforschtes Beispiel dafür sind die sogenannten impliziten Persönlichkeitstheorien, womit „Annahmen über Eigenschaftszusammenhänge, die in die Wahrnehmung und Beurteilung anderer Personen einfließen“ (Nickel, 1985, S. 261) gemeint sind. Es handelt sich also um einen Effekt, bei dem von einer beobachtbaren Eigenschaft einer Person (z. B. dem Tragen einer Brille oder unverständlicher Verhaltensweisen) auf weitere bislang unbekannte Eigenschaften (z. B. deren Intelligenz oder deren Verhaltensstörung) geschlossen wird (Cronbach, 1955, S. 184, Riemann, 2006, S. 19f.).

Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass u. a. das Geschlecht (She, 2000; Köpke & Harkins, 2008), das Alter, die Attraktivität (Dior, Berscheid & Walster, 1972; Dunkake, Kiechle, Klein & Rosar, 2012; Jackson, 1992; Rost, 2006) sowie der sozioökonomische Status (Murray & Murray, 2004;



Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999) das Verhalten der Erwachsenen beeinflussen können. So wurden Lernende aus der Mittelschicht beispielsweise in Untersuchungen im Unterricht von Lehrpersonen deutlich häufiger gelobt und bestärkt als Lernende aus der Unterschicht (Belschner & Hoffmann, 1972, S. 281f.). Für die USA zeigten Murray und Murray (2004, S. 755ff.), dass die Beziehungen von Fachkräften zu afroamerikanischen Kindern aus der Unterschicht vergleichsweise konfliktreicher waren als zu anderen Kindern (Murray & Murray, 2004, S. 755ff.). In Hinblick auf das Geschlecht der Lernenden wurde festgestellt, dass Mädchen bei gleicher Leistung günstiger beurteilt und Jungen häufiger getadelt werden (Brophy & Good, 1976, S. 21). Außerdem gestaltete sich die pädagogische Beziehung bei Jungen konfliktreicher und distanzierter (Köpke & Harkins, 2008, S. 850ff.). Weiterhin konnten schon geringe Altersunterschiede gewisse Erwartungen bei den Fach- und Lehrkräften hervorrufen. So bestehen an jüngere Lernende meist geringere Erwartungshaltungen, auch innerhalb derselben Jahrgangsstufe (Nickel, 1985, S. 261).

Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Beziehungen

Im Kontext von Wahrnehmungen, Erwartungen und Adressierungen an Kinder und Jugendliche spielt die Form und das Ausmaß von Anerkennung und Verletzung in den alltäglichen pädagogischen Interaktionen eine tragende Rolle.

Auf Basis des INTAKT-Datensatzes, der Beobachtungsprotokolle von insgesamt über 13.000 Unterrichtsszenen umfasst, wurden bereits mehrere empirische Auswertungsstudien zu den alltäglichen anerkennenden, neutralen, verletzenden sowie ambivalenten pädagogischen Interaktionen in Schulen und frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Dabei stellten sie zunächst insgesamt stufenübergreifend ein Verhältnis von durchschnittlich etwa drei Viertel anerkennenden und neutralen Interaktionsszenen fest, denen durchschnittlich ca. ein Viertel verletzendes und ambivalentes Handeln gegenübersteht. Dabei fallen ca. fünf bis sechs Prozent aller Interaktionen durchschnittlich sehr verletzend aus (Prenzel, Tellisch & Wohne, 2016, S. 11). Für das Verständnis dieser Befunde ist wichtig zu berücksichtigen, dass sie Durchschnittswerte betreffen und darum keine Aussagen über einzelne Erzieherinnen oder Lehrkräfte beinhalten, da für das Handeln der Einzelnen sehr unterschiedliche Werte ermittelt wurden.

Wie jedes Forschungsprojekt weist auch das INTAKT-Vorhaben Stärken und Schwächen auf: Die große Anzahl an Feldvignetten wurde möglich, weil für die Beobachtungen vielseitige Feldzugänge genutzt wurden, die nicht auf der Ziehung einer repräsentativen Stichprobe beruhen. Darum weist der Gesamtdatensatz sowohl eine erhebliche Größe als auch eine ausgeprägte Komplexität auf, so dass mit qualitativen und mit quantitativen Auswertungsverfahren begründete Hypothesen zur Qualität pädagogischer Beziehungen in ausgewählten Hinsichten formuliert werden können. In Seminaren und



Publikationen werden Probleme der Generalisierbarkeit immer wieder reflektiert. Die bisher aus dem umfassenden Projektnetz INTAKT gewonnenen Erkenntnisse regen dazu an, dass zu dem wichtigen Thema der Qualität pädagogischer Beziehungen, weitere Beobachtungsstudien mit anderen Designs durchgeführt werden (Prenzel, Tellisch, Wohne, Zapf 2016, S. 154).

Verschiedene Fächer

In Hinblick auf Anerkennung im Fachunterricht werteten Prenzel, Tellisch und Wohne (2016) 10.704 Feldvignetten des Datensatzes aus und verglichen die Befunde für vier Schulfächer (Mathematik, Deutsch, Sport und Musik) in Hinblick auf anerkennende und verletzende pädagogische Interaktionen (ebd., S. 11). Die Tendenz, dass durchschnittlich erheblich mehr anerkennende und neutrale Szenen beobachtet wurden, blieb dabei über alle untersuchten Fächer hinweg gleich. Es konnten jedoch Unterschiede zwischen den Fächern festgestellt werden. So kam es im Fach Sport zu dem höchsten Anteil an anerkennendem und neutralem Verhalten von etwa 80 Prozent. Im Deutschunterricht lag der Prozentsatz leicht über- und im Mathematikunterricht leicht unterhalb der durchschnittlichen 75 Prozent des untersuchten Teildatensatzes (ebd., S. 11). Nur etwas über 60 Prozent anerkennende und neutrale Interaktionen konnten im Musikunterricht festgestellt werden, der somit eine etwas schlechtere Bilanz als die anderen untersuchten Fächer aufwies (ebd.). Zu vertiefenden Ergebnissen gelangte Tellisch (2015) in ihrer ebenfalls auf den INTAKT-Daten basierenden Analyse des Musikunterrichts in Hinblick auf anerkennendes und verletzendes Verhalten. In ihrer qualitativ-quantitativen Untersuchung konnte sie Szenenbeispiele analysieren, in denen ein in hohem Maße anerkennender Musikunterricht die Lernenden zu engagierter Kreativität ermutigte, aber auch solche, in denen es zu chaotischen und destruktiven Handlungsweisen von Lehrkräften kam (ebd., S. 213ff.).

Genderbezogene Aspekte

Ob Jungen und Mädchen unterschiedlich häufig angesprochen werden und ob sie von anerkennenden und verletzenden Interaktionen im Unterricht betroffen sind, untersuchten Prenzel, Tellisch, Wohne und Wysujack (2017).. Insgesamt wurden Jungen mit rund 38 Prozent der analysierten Szenen deutlich häufiger angesprochen als Mädchen, deren Anteil an den Ansprachen 22 Prozent umfasste. In rund 40 Prozent der Szenen wurden beide Geschlechter adressiert (ebd.).

Die an Mädchen gerichteten Handlungen der Lehrpersonen wurden zu 70 Prozent als anerkennend und neutral kategorisiert, während dieser Anteil bei allen an Jungen gerichteten Adressierungen nur 65 Prozent umfasste (ebd., S. 126). Außerdem stellten sie fest, dass 24 Prozent der an Mädchen gerichteten und 28 Prozent der an Jungen gerichteten Interaktionen als verletzend eingestuft wurden, womit Jungen etwas häufiger verletzend angesprochen wurden.

In frühpädagogischen Kindertageseinrichtungen wurden auf der Basis von 1590 Interaktionsszenen ebenfalls genderbezogene Aspekte untersucht (Tellisch & Prenzel, 2019, S. 5ff.). Wiederum wurden



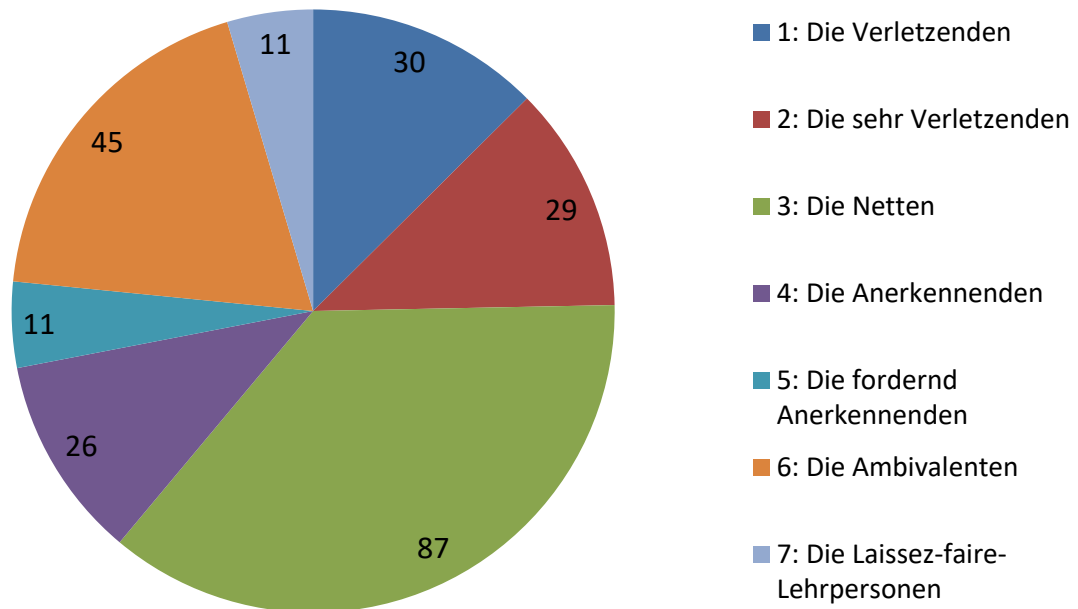
Jungen mit 46,3 Prozent deutlich häufiger adressiert als Mädchen mit nur 24 Prozent. In rund 21 Prozent der erhobenen Interaktionen wurden beide Geschlechter angesprochen. Auf Grundlage des Datensatzes aus Kindertageseinrichtungen konnte nicht festgestellt werden, dass mit Mädchen oder Jungen verletzender bzw. anerkennender agiert wurde.

Handlungsmuster

Eine Studie zur Entdeckung von Handlungsmustern der Lehrer*innen in Hinblick auf ihr anerkennendes und verletzendes Verhalten wurde von Wysujack (2019) durchgeführt, wobei sie über 13.000 Szenen von 239 Lehrpersonen, auswertete. Es gelang ihr sieben idealtypische Handlungsmuster von Lehrkräften zu ermitteln. Lehrpersonen des ersten und zweiten Typus (die Verletzenden und die sehr Verletzenden) agierten überdurchschnittlich häufig verletzend. Bei einzelnen Lehrpersonen dieses Typs waren über 80 Prozent der Interaktionen als leicht oder sehr verletzend kategorisiert worden. Insgesamt umfassten diese Muster 59 Lehrkräfte, also 25 Prozent dieses Datensatzes. Mit den Lehrertypen 4 und 5 (die Anerkennenden und die fordernd Anerkennenden) wurden hingegen besonders anerkennende Lehrpersonen ermittelt. Diese Gruppe umfasst mit 37 Lehrpersonen 16 Prozent des untersuchten Datensatzes. Der sechste Typus (die Ambivalenten) ist durch überdurchschnittlich ambivalentes Verhalten charakterisiert und beschreibt dabei 45 Lehrkräften (19 Prozent des Datensatzes). Das dritte und größte Handlungsmuster (die Netten) umfasst 87 Lehrpersonen (36 Prozent des Datensatzes) und beschreibt ein leicht überdurchschnittlich anerkennendes Verhalten. Schließlich ist für das siebte Muster (die Laissez-faire-Lehrpersonen) ein Laissez-faire-Stil typisch, der vor allem durch passives Verhalten und Ignorieren, stellenweise sogar durch ein Fördern von verletzendem Verhalten der Lernenden untereinander gekennzeichnet ist. Das siebte Muster umfasst dabei 11 Lehrpersonen (fünf Prozent des Datensatzes).



Verteilung der untersuchten 239 Lehrpersonen



In der Biografie der Schüler*innen ist es demnach dem Zufall überlassen, auf welche Lehrkräfte sie treffen, denn verletzende und anerkennenden Lehrer*innen arbeiteten in der Regel Tür an Tür in derselben Schule (Wysujack, 2019). Vergleichbare Erhebungen zu Handlungstypen in der Frühpädagogik stehen noch aus. Dennoch lässt sich aufgrund der vorliegenden, ob der erwähnten Beobachtungsstudien vermuten, dass ähnliche Befunde zu erwarten sind.

Verletzungen in pädagogischen Interaktionen

Obgleich Gewalt in pädagogischen Kontexten bereits lange untersucht wird, konzentrierten sich die Untersuchungen im deutschsprachigen Raum bis in die 1990er Jahren weitestgehend auf von Schüler*innen ausgehende Gewalt (Schubarth & Winter, 2012, S. 1; Klewin, Tillmann & Weingart, 2002, S. 1078). Auch in der aktuellen öffentlichen Wahrnehmung werden eher die Kinder und Jugendlichen vom Kindergarten an als „problematisch“ angesehen, sei es aufgrund ihrer psychischen Entwicklung, ihrer kognitiven Leistungen oder gar aufgrund von Gewalt bis hin zu Amokläufen (ebd.). Aktuell gibt es immer noch wenige Studien zu verletzendem Verhalten von Lehrpersonen (z.B. Schubarth & Ulbricht, 2015, S. 281) oder pädagogischem Personal an Kindertagesstätten (für einen Überblick siehe Maywald, 2019).

Während der Datensatz bei der Intakt-Studie auf Beobachtungen basiert, wurde die Qualität pädagogischer Beziehungen auch durch andere Erhebungsformate analysiert. So befragten Krumm und



Weiß (2000) fast 3000 Studierende aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu ihren Erfahrungen und stellten fest, dass die 1374 befragten Studierenden aus Deutschland zu 29 Prozent über einmalige und zu 48 Prozent über mehrfache bzw. wiederholte Vorkommnisse mit negativem Handeln von Lehrkräften berichten konnten. Nur 23 Prozent konnten sich nicht an solche negativen Erfahrungen erinnern (ebd., S. 61).

Weitere Studien weisen auf etwa ein Drittel der Lernenden hin, die von regelmäßigen, verbalen Verletzungen durch Lehrkräfte betroffen sind, wobei die Anzahl der Betroffenen je nach Untersuchung und Alter der Lernenden leicht variiert (Baier, 2009, S. 57f.; Schubarth, 1997, S. 67; Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997). Zwischen neun Prozent (Schubarth, 1997, S. 67) und 12 Prozent (Schmitz et al., 2006) berichten in Studien von körperlichen Übergriffen durch Lehrpersonen. Je nach Alter berichteten in einer Erhebung von Leithäuser und Meng (2004, S. 20) außerdem zwei bis sechs Prozent der Befragten von verbalen oder körperlichen sexuellen Belästigungen durch Lehrpersonen, davon 0,6 % in der Sekundarstufe I und 1,1% in der Sekundarstufe II sogar mehrmals wöchentlich (ebd.).

Bei diesen Forschungsergebnissen ist zu beachten, dass es sich ausschließlich um die direkt betroffenen Lernenden handelt. Die Zahl der Peers, die das Geschehen miterleben, ist – von Ausnahmen abgesehen - sehr hoch und auch auf diese kann das Erlebte verletzend wirken (Prenzel, 2013, S. 79). Auch wenn Fach- und Lehrkräfte zu vernachlässigendem bzw. ignorierendem Handeln und zu mangelnder Grenzsetzung neigen, müssen diese Handlungsweisen als verletzend angesehen werden (ebd.).

Die Folgen verletzenden Verhaltens in Kindertagesstätten und Schulen sind kurzfristig und langfristig gravierend. Beobachtungen belegen, dass Kinder und Jugendliche, deren Kummer ignoriert wird oder die verletzend angesprochen werden, in ihrer Handlungs- und Lernfähigkeit blockiert sind (Leddin u.a. 2019). Auch Krumm und Weiß (2000) kamen aufgrund ihrer Befragungen zu dem Ergebnis, dass das Verhalten der Lehrkraft Auswirkungen auf das Lernen und den Lernerfolg der Schüler*innen hat (ebd.). Krumm und Eckstein (2003) schließen daraus, dass aus verletzendem Verhalten von Lehrer*innen, Schulangst oder psychosomatische Beschwerden folgen. Auch zwischen aggressivem Verhalten der Lehrkraft und gewalttätigem Verhalten der Lernenden wurde ein Zusammenhang nachgewiesen (Schubarth & Ulbricht, 2015, S. 278; Melzer, 2011, S. 78ff.). So ermittelte Sitzer in Biografiestudien (2009) Zusammenhänge zwischen der schweren Missachtung von Anerkennungsbedürfnissen in der Kindheit und gewalttätigem Verhalten bei Jugendlichen (ebd., S. 43).

Eine besondere Herausforderung stellt die Verbesserung pädagogischer Beziehungen dar. Kinder und Jugendliche haben selten die Chance, sich zu beschweren (Prenzel, 2013, S. 81). Die Möglichkeit Rückmeldungen über das eigene pädagogische Verhalten einzuholen, bleibt häufig der einzelnen Fach-



und Lehrkraft vorbehalten und wird selten in Anspruch genommen (Barfknecht, von Saldern, 2010, S. 94) und wird selbst von in der Ausbildung befindlichen Pädagog*innen bislang nur lückenhaft genutzt (Hascher, Baillod & Wehr, 2004, S. 231). Zwar gibt es vereinzelt, vor allem im Kita-Bereich Beschwerde- und Ombudsstellen, aber es ist dringend notwendig, Beschwerdeverfahren allen Kindern und Jugendlichen zugänglich zu machen und Partizipation zu stärken. Festzuhalten ist darüber hinaus, dass es innerhalb von Teams und Kollegien schwer ist, sich wechselseitig auch kritisches Feedback bei Fehlverhalten zu geben, für diesen Bereich fehlt es an Untersuchungen.

Forschungszugänge

In den Studien, über die in diesem Beitrag berichtet wird, kommen verschiedene Forschungsmethoden zum Einsatz. Sie weisen jeweils unterschiedliche Stärken und Schwächen auf. Dazu gehören schriftliche und mündliche Befragungen von Erwachsenen nach ihren Erfahrungen auf ihren Bildungswegen, Beobachtungsstudien in Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen, Dokumentenanalysen sowie schriftliche und mündliche Befragungen von Fach- und Lehrkräften und von Personen in Leitungs- und Trägerverantwortung über ihr pädagogisches Selbstverständnis

Nachträgliche schriftliche Befragungen im Anschluss an die Kindergarten- und Schulzeit sind aufschlussreich und können Erfahrungen von Personen in großer Zahl einbeziehen. Die Tatsache, dass sie auf Erinnerungen der Befragten beruhen, kann zugleich Vorteil und Nachteil sein, denn die Befragungen können zwar die langfristige subjektive Bedeutung des Erlebten sichtbar machen, aber möglicherweise auch verzerrt sein. Das gilt auch für mündliche Befragungen, wie zum Beispiel narrative Interviews mit Ehemaligen zu ihren persönlichen Kita- und Schulerfahrungen.

Beobachtungsstudien durch externe Forschende sind in Einrichtungen und Schulen eher in relativ geringen Fallzahlen möglich. Teilnehmende Beobachtungen haben den Vorteil, dass schriftliche Protokolle, Audio- und Videodateien entstehen, die pädagogische Interaktionen durch Außenstehende dokumentieren. Schriftliche Protokolle können in Form von „Feldvignetten“ im Hinblick auf Anerkennungs- und Verletzungsgrade kategorisiert werden. Andere Verfahren in Beobachtungsstudien arbeiten mit Strichlisten, die dazu dienen direkt die Häufigkeit bestimmter zuvor kodierter Handlungsweisen zu erfassen. Als möglicher Nachteil von Beobachtungsstudien ist zu bedenken, dass beobachtete Personen sich in Anwesenheit von Fremden in ihrem Arbeitsfeld anders verhalten könnten, als wenn keine weiteren Zeugen zusehen. Um dieses Problem zu untersuchen

Das weite Feld der Dokumentenanalysen eröffnet Zugänge zu vielseitigen schriftlichen und bildlichen Quellen. Dazu können unter anderem Texte und Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen, Sitzungsprotokolle, Gesetzestexte, Visitationsberichte, Zeitungsartikel, persönliche Berichte oder Briefe gehören. Dokumentenanalysen können aufschlussreich sein, aber sie müssen quellenkritisch auf ihre



Potenziale und Begrenztheit hin analysiert werden und es ist oft nicht leicht, Dokumente zu finden, die im Hinblick auf eine Forschungsfrage aufschlussreich sind.

Zusammenfassung

Die Forschung zu pädagogischen Beziehungen zeigt deutlich, welchen großen Einfluss das Verhalten der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte auf Kinder und Jugendliche hat. Neben emotionalen Aspekten spielen auch leistungs- und motivationsorientierte Aspekte eine wesentliche Rolle. Ob Kinder und Jugendliche in Bildungseinrichtungen respektvoll und anerkennend oder verletzend behandelt wurden, bleibt oft ein Leben lang im Gedächtnis und ist neben den Beziehungen zu Gleichaltrigen bzw. Familienmitgliedern lebensgeschichtlich bedeutsam (Pianta & Walsh, 1996). Dabei kommen den Wahrnehmungen, Erwartungen, Haltungen und Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte eine wesentliche Bedeutung zu. Vielseitige qualitative und quantitative empirische Forschungsmethoden dienen mit ihren jeweiligen Potentialen und Grenzen der Erweiterung der Erkenntnisstände in diesem Themenfeld.

Literaturangaben

- Babad, E. (1995). The "teacher's pet" phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 361–374.
- Baier, D., Pfeiffer, Ch., Simonson, J., & Rabold, S. (2009). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN)
- Barfknecht, T., & von Saldern, M. (2010). Evaluation und Feedback der Lehrkräfte. Die deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 11. Beiheft, 94-115.
- Belschner, W., & Hoffmann, D. (1972). Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und dem soziometrischen Status von Schülern. *Schule u. Psychol.*, 19, 277-285.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert & C.F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Brophy, J., & Good, T. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Cronbach, I.J. (1955). Processes affecting scores on understanding of others and assumed similarity. *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Dion, K.K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290.



- Dunkake, I., Kiechle, T., Klein, M., & Rosar, U. (2012). Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal. *Zeitschrift für Soziologie*, 41, 142-161.
- Dünnebier, K., Gräsel, C., & Krolak-Schwerdt, S. (2009). Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 87-195.
- Gleser, Ch. (2001). Soziale Wahrnehmungsprozesse zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen. In A. Brinkmann, R. Burrichter & Cl. Decker (Hrsg.), *Lernprozesse professionell begleiten* (S. 157-168). Berlin: Lit.
- Hascher, T., Baillod, J., & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden, *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2), S. 223-243.
- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, Ch. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In: W. Heitmeyer, & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179-203). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jackson, L.A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspectives*. Albany: SUNY Press.
- Jussim, J., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9 (2), 131–155.
- Klewin, G., Tillmann, K. J., & Weingart, G. (2002). Gewalt in der Schule. In: W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.) *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 1078-1105). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köpke, M.F., & Harkins, D.A. (2008). Conflict in the classroom. Gender differences in the teacher-child-relationship. *Early Education and Development*, 19, 843-864.
- Krüger, H. H., Fritzsche, S., Pfaff, N., & Sandring, S. (2003). Rechte politische Orientierungen bei Schülern im Rahmen schulischer Anerkennungsbeziehungen. Erste Ergebnisse einer Studie zu Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 797-816.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2003). "Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?" Über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. *Die deutsche Schule*, 95 (4), 439-451.



- Krumm, V., & Weiß, S. (2000). *Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen*. URL: <https://www.lernwelt.at/downloads/ungerechtelehrer.pdf> (3.2.19)
- Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72 (5), 1554-1578.
- Ladd, J.A., & Linderholm, T. (2008). A Consequence of School Grade Labels: Preservice Teachers' Interpretations and Recall of Children's Classroom Behavior. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 11, 229-241.
- Leddin, Anne / Ostermann, Britta / Prengel, Annedore / Tellisch, Christin, Wysujack, Vivien: Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: Florian Hartnack (Hg. (2019): *Qualitative Forschung mit Kindern*, Wiesbaden: Springer, S. 83-137
- Madon, St., Eccles, J., & Jussim, L. (1997). In Search of the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (4), 791-809.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kita als sicherer Ort für Kinder*. Freiburg [u.a.]: Herder-Verlag.
- Melzer, W., Schubarth, W., & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: UTB.
- Meng, F. (2004). *Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum Thema Gewaltbelastung. Präventionsstrategien und Unterstützungsbedarfe*. Bremen.
- Merton, R. K. (1948). The Self Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8 (2), 193-210.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student-relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Nickel, H. (1985). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse: Ein transaktionales Modell (1976). In R. Biermann (Hrsg.), *Interaktion, Unterricht, Schule*. (S. 254-280). Darmstadt : Wiss. Buchges.
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 140-155.
- Peterson, E. R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., & Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123-140.



- Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-Risk Children In Schools: Constructing Sustaining Relationships*. Abingdon: Routledge.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u. a.: Budrich. 2. Aufl.
- Prenzel, A. & Tellisch, C. & Wohne, A. & Zapf, A. (2016): Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen, [SEP]In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2016, 34 (2), 150-157.
- Prenzel, A., Tellisch, Ch., Wohne, A., & Wysujack, V. (2017). Anerkennung und Verletzung von Mädchen und Jungen durch pädagogisches Handeln. In M. Kampshoff & B. Scholand, *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis*, (S. 119-139). Weinheim: Beltz Juventa.
- Riemann, R. (2006). Implizite Persönlichkeitstheorien. In H.-W. Bierhoff, & D. Frey (2006). *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 19-26.), Göttingen: Hogrefe.
- Ritts, V., Patterson, M. L. & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions and judgments of physically attractive students: a review. *Review of Educational Research*, 62, 413-426.
- Rosemann, B., & Bielski, S. (2001). *Einführung in die pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Rost, D. H. (2006). Attraktive Schüler und Schülerinnen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 23-27). Weinheim: Beltz.
- Rubie-Davies, C. M. (2008). Teacher expectations. In T. Good (Hrsg.), *21st century education: A reference handbook* (S. 254 – 262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubie-Davies, C. M., Hattie, J., & Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 429-44.
- Rubie-Davies, C. M., Weinstein, R. S., Huang, F. L., Gregory, A., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 181–191.
- Schmitz, E., Voreck, P., Hermann, K., & Rutzinger, E. (2006). *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht*. (Bericht Nr. 82 aus dem Lehrstuhl für Psychologie). München: Technische Universität München, Lehrstuhl für Psychologie.
- Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2015). Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 278-282). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Schubarth, W., & Winter, F. (2012). „Problematisches“ Lehrerverhalten als „Lehrgewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In A. Prengel, & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*, URL: <https://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (20.06.2019)
- Schubarth, W. (1997). Gewaltphänomene aus Sicht von Schülern und Lehrern. *Die Deutsche Schule*, 1, 63-76.
- Schweer, K. W., Thies, B., & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln In K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.) (S. 121-146). Wiesbaden: Springer.
- She, H.-C. (2000). The interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction. *Educational Research*, 42, 100-111.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter - eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Konflikt- und Gewaltforschung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Tellisch, Ch. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen (u. a.). Budrich
- Tellisch, Ch., & Prengel, A. (2019). Pädagogische Beziehungen im Kindergarten -Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In NIFBE (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der Kita* (S. 35-52). Freiburg [u.a.]: Herder-Verlag,
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253-273.
- Wysujack, V. (2019). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen*. Unv. Diss. Universität Kassel.

Dieses Material ist Teil des Onlinekurses zur „Qualität pädagogischer Beziehungen“. Der Onlinekurs findet im Rahmen des Projekts „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ statt und wird von der Robert Bosch Stiftung gefördert. An der Entwicklung der Materialien waren insbesondere Stefanie Bosse, Jennifer Lambrecht, Anne Piezunka, Annedore Prengel und Vivien Wysujack beteiligt. Das Material fällt unter die CC BY-NC-ND – Lizenz.