

Magdalena Hofer

Am Pfarrfeld 14
4174 Niederwaldkirchen
+43 664 4095845



E-mail: magdalena.hofer2@stud.sbg.ac.at

Matrikelnummer: 01492070

Semesteranzahl (zum Abgabetermin): 5

Anerkennung und Verletzung

Pädagogische Beziehungen in der Elementarpädagogik

Bachelorarbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung 645.903

„Begleitlehrveranstaltung zur Bachelorarbeit“

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Gniewosz

Wintersemester 2019

Universität Salzburg – Fachbereich Erziehungswissenschaft

Studienfach: Pädagogik

Datum der Abgabe: 30. Jänner 2020

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher nicht veröffentlicht. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe eines Plagiatserkennndienstes auf enthaltene Plagiate überprüft wird. Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandeln mit der Note „nicht genügend“ (ohne Möglichkeit einer Nachbesserung oder Wiederholung) geahndet wird und weitere rechtliche Schritte nach sich ziehen kann. Diese Arbeit wurde digital über Blackboard sowie in gedruckter Form zur Prüfung der o.g. Erklärung bei dem zuständigen Prüfer hinterlegt.

Salzburg 30. Jänner 2020

(Ort und Datum)

A handwritten signature in black ink that reads "Magdalena Hofer". The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

(Unterschrift)

Zusammenfassung

Anerkennende pädagogische Beziehungen leisten einen wesentlichen Beitrag zur Professionalität von pädagogischen Fachkräften und zur Qualität von pädagogischer Bildungsarbeit. Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, Beziehungen in der Elementarpädagogik, speziell in Kindergärten, zu beobachten, verletzende Handlungsstile aufzuzeigen und zu einem anerkennenden Umgang anzuregen.

Es wird den Fragen nachgegangen, wie Pädagoginnen und Pädagogen Beziehung gestalten, wann und wie sie Kinder in Interaktionen anerkennen oder verletzen und ob pädagogische Beziehungen ohne Verletzung möglich sind.

Dazu wurden eine qualitative Forschung mit drei passiv-teilnehmende Feldbeobachtungen in Kindergärten und drei leitfadengestützte Interviews mit Kindergartenpädagoginnen durchgeführt. Anhand der Inhaltsanalyse nach Mayring wurde das gewonnene Material mit deduktiven und induktiven Kategorien ausgewertet.

Anhand der Beobachtungen und der zum Thema diskutierten Literatur, zeigt diese Arbeit auf, dass pädagogische Beziehungen im Miteinander gestaltet werden sollen und es einen verantwortungsvollen Umgang mit Macht in Generationsbeziehungen braucht. Dabei ist es wichtig, dass verletzendes Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber Kindern nicht ignoriert wird.

Schlagerwörter: pädagogische Beziehungen, Anerkennung, Verletzung, Kindergarten, Macht, Miteinander, Kinderrechte

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einleitung..... | 6 |
| 2 | Begriffsdefinition – Beziehung | 8 |
| 3 | Theoretische Grundlagen der Beziehungsforschung | 9 |
| 3.1 | Relationalität und grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung | 9 |
| 3.2 | Die Qualität pädagogischer Beziehungen | 11 |
| 3.3 | Formen von Anerkennung in pädagogischen Beziehungen | 13 |
| 3.1.1 | Professionelle Form der Liebe – Liebevolle Zuwendung | 15 |
| 3.1.2 | Kindgerechte Form der rechtlichen Achtung gleicher Freiheit – Miteinander | 15 |
| 3.1.3 | Kindgerechte Form der arbeits- und leistungsbezogenen Wertschätzung | 17 |
| 3.4 | Formen von Verletzung in pädagogischen Beziehungen | 18 |
| 3.5 | Ursachen für verletzende Handlungen | 20 |
| 3.6 | Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen | 21 |
| 3.7 | Reckhaner Reflexion..... | 23 |
| 4 | Untersuchung zu pädagogischen Beziehungen im Kindergarten..... | 25 |
| 4.1 | Fragestellung und Forschungsziel | 25 |
| 4.2 | Datenerhebungsmethoden | 25 |
| 4.3 | Feldzugang und Stichprobenbeschreibung | 26 |
| 4.4 | Datenschutz..... | 27 |
| 4.5 | Auswertungsmethode | 27 |
| 5 | Ergebnisse..... | 28 |
| 5.1 | Ergebnisdarstellung Beobachtung..... | 28 |
| 5.1.1 | Anerkennende Handlungsstile..... | 28 |
| 5.1.2 | Verletzende Handlungsstile | 31 |
| 5.1.3 | Ambivalente Handlungsstile | 32 |
| 5.2 | Ergebnisinterpretation der Beobachtung | 33 |
| 5.3 | Ergebnisdarstellung Interview..... | 34 |
| 5.3.1 | Eigenschaften der Pädagoginnen, die anerkennendes Verhalten fördern | 34 |
| 5.3.2 | Eigenschaften der Pädagogin, die zu verletzenden Handlungen führen | 35 |
| 5.3.3 | Anerkennendes Verhalten der Pädagoginnen..... | 35 |
| 5.3.4 | Verletzung durch das Verhalten von Pädagoginnen | 36 |
| 5.3.5 | Miteinander | 36 |
| 5.3.6 | Rolle der Pädagogin | 37 |
| 5.3.7 | Ressourcen für gute pädagogische Beziehungen | 37 |
| 5.3.8 | Verletzung durch Ressourcen und das Umfeld | 38 |
| 5.3.9 | Miterleben von Verletzung..... | 38 |

| | |
|---|----|
| 5.4 Ergebnisinterpretation Interview..... | 38 |
| 6 Diskussion..... | 41 |
| 7 Reflexion..... | 42 |
| 8 Resümee und Ausblick | 44 |
| Literaturverzeichnis..... | 45 |
| Elektronischer Anhang | 48 |

1 Einleitung

„Wer »bin« ich ohne dich?“ (Butler, 2005, S.39).

Der Mensch ist ein soziales Wesen und dem Einfluss von Anderen in seiner Entwicklung ausgesetzt. Dadurch ist Pädagogik und Erziehungswissenschaft schon immer Beziehungsforschung (Künkler, 2014). Beziehungen sind eine universelle Gegebenheit (Prenzel, 2019). Persönliche Beziehungen prägen unser Leben von Anfang an und helfen uns, unsere Persönlichkeit in Bezug auf andere und mit anderen zu entwickeln. In Beziehungen entwickeln Menschen ihr Bild von der Welt und ein Selbstbild von sich in dieser Welt (Lenz & Nestmann, 2009). Innerhalb professioneller Beziehungen ereignen sich Prozesse der Sozialisation, Bildung und Entwicklung (Prenzel, 2019). Die Auswirkungen der Qualität pädagogischer Beziehungen auf die Persönlichkeitsentwicklung darf daher nicht unterschätzt werden, denn professionelle Relationen bilden nicht nur eine persönliche, sondern auch eine gesellschaftliche Grundlage von Bildung (Künkler, 2014; Prenzel, 2019).

Persönliche Beziehungen können verschiedenste Formen annehmen und sie können fördernd und einschränkend, schützend und schädigend, hilfreiche und belastende Wirkungen haben. Sie können uns zu größerer persönlicher Autonomie aus einer gesicherten Bindung heraus verhelfen, aber auch Entwicklungsspielräume eingrenzen und Entfaltungsmöglichkeiten verhindern. (Lenz & Nestmann, 2009, S.9)

Trotz der Bemühungen von Pädagoginnen und Pädagogen, den Kindern gegenüber anerkennend zu agieren, kann es doch zu Formen der Gewalt kommen. Seelische Verletzungen durch verbale Äußerungen werden kaum beachtet und es kommt dadurch zu einer mangelnden Verwirklichung von kinderrechtlich ausgerichteten pädagogischen Beziehungen (Prenzel, 2019).

Die qualitative Beobachtungsstudie des Projektnetzes INTAKT untersucht Interaktionen zwischen Lehrkräften bzw. pädagogischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen. Auf Grundlage der Kinderrechte sucht das Forschungsteam nach Formen und Häufigkeiten von Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Interaktionen (Prenzel, Wohne & Krasemann, 2019). Christin Tellisch ist Teil dieses Teams und beschäftigt sich speziell mit der Analyse von Daten aus dem Bereich der Elementarpädagogik. Das Team kam aufgrund von 1590 entstanden Feldvignetten zu folgenden Ergebnissen:

Im Schnitt wurden 73,3% der Szenen in Kindergärten (einschließlich Krippenbereich) als anerkennend und neutral, aber 26,7% als verletzende und ambivalente kategorisiert. Bemerkenswert ist, dass der Anteil stark verletzender pädagogischer Interaktionen an allen Interaktionen

der Erziehenden mit den Kindergartenkindern mit 7,2% verhältnismäßig hoch ausfällt. (Pren-
gel, 2019, S.118)

Weil sich das soziale Leben für Kinder heute zu einem sehr großen Teil in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen abspielt und die Kenntnisse über das alltägliche pädagogische Geschehen in diesen relativ gering sind, werden erziehungswissenschaftliche Forschungen immer wichtiger (Kuhn, 2013). Die Professionalität von pädagogischen Fachkräften und dadurch die Qualität pädagogischer Arbeit sind stark vom guten Gelingen pädagogischer Beziehungen abhängig (Dierbach, 2016).

Anliegen dieser Bachelorarbeit ist es daher, pädagogische Beziehungen in der Elementarpädagogik, speziell im Kindergarten, zu beobachten, verletzende Handlungsstile aufzuzeigen und zu einem anerkennenden Umgang anzuregen, denn „Jedes Kind der Welt hat ein Recht darauf, gesund und sicher aufzuwachsen, sein Potenzial zu entfalten, angehört und ernst genommen zu werden. So hat es die Uno-Generalversammlung vor dreißig Jahren in der Konvention über die Rechte des Kindes festgeschrieben“ (UNICEF, o.J.).

Dazu wird zu Beginn der Begriff „Beziehung“ bzw. „pädagogische Beziehung“ definiert. Auf Grundlage theoretischer Auseinandersetzungen wird die Bedeutung pädagogischer Beziehung für die Entwicklung von Kindern aufgearbeitet. Dazu wird Bezug zur Theorie der Relationalität genommen, die zum Verstehen dieser Bedeutung einen wesentlichen Beitrag leistet. In einem nächsten Kapitel wird auf die Qualität von Beziehungen eingegangen.

Anerkennung und Verletzung dienen nach Annedore Prenzel (2019) als geeignete Kategorien, um menschenfreundliche und menschenfeindliche Tendenzen in Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern aufzuzeigen.

Für Kinder ist es entscheidend, ob sie von Pädagoginnen und Pädagogen begleitet werden, durch die sie Anerkennung und Ermutigung, oder Demütigung und Verletzung erfahren (Prenzel & Winkelhofer, 2014). Im Kapitel 3.3 und 3.4 wird ein Versuch unternommen, anerkennende und verletzende Formen zu beschreiben und in Kapitel 3.5 werden mögliche Ursachen für verletzende Handlungen aufgezeigt. Die anhand der UN-Kinderrechtskonvention dargestellten Kinderrechte, die in einem abschließenden Kapitel zum theoretischen Hintergrund beschrieben werden, können dabei helfen ein Bewusstsein über die Rechte des Kindes zu schaffen und eine Reflexion des pädagogischen Handelns von Pädagoginnen und Pädagogen anregen. Dabei kann auch die Reckhaner Reflexion mit den zehn Leitlinien eine Unterstützung sein.

Im zweiten Teil der Arbeit, dem Forschungsteil, werden Ergebnisse aus drei passiv-teilnehmenden Feldbeobachtungen und drei leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews mit Kindergartenpädagoginnen dargestellt, analysiert, interpretiert und diskutiert. Im Anschluss daran folgt eine Reflexion des Forschungsverlaufs und ein Resümee bzw. Ausblick.

2 Begriffsdefinition – Beziehung

Beziehung ist ein theoretisches Konstrukt und deren Beobachtungen werden aufgrund unterschiedlicher Beziehungserfahrungen jedes Menschen subjektiv interpretiert. Zu einer Beziehung gehören immer Interaktionen, die sich über einen Zeitraum hinweg abspielen. Eine Beziehung weist Interaktionen in der Vergangenheit, in der Gegenwart und in der Zukunft auf (Jungmann & Reichenbach, 2011). Beziehung ist also eine Kette von Begegnungen, die eine gemeinsame Geschichte, eine geteilte Gegenwart und eine Zukunftsperspektive aufweisen (Petzold, 2007). Vergangene Interaktionen führen zu Erfahrungswissen über Beziehungen und bauen Erwartungen auf (Jungmann & Reichenbach, 2011).

Joachim Bauer (2019) beschreibt Beziehung als einen zwischenmenschlichen Prozess, der sich aus unserem Verhalten gegenüber Anderen und den daraus gemachten wechselseitigen Erfahrungen zusammensetzt.

Beziehungen zeichnen sich durch eine gegenseitige Bezugnahme, eine gewisse Dauer und eine besondere Bedeutung für die an der Beziehung teilnehmenden Personen aus. Es lassen sich eine Vielzahl unterschiedlicher Beziehungen beschreiben, daher wird zunächst konkret auf die pädagogische Beziehung eingegangen (Dierbach, 2016).

Der Begriff „Pädagogische Beziehung“ bezeichnet eine Beziehung zwischen einer pädagogisch tätigen Person und einem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen, auf welchen die pädagogischen Bemühungen ausgerichtet sind (Fasching, 2019). Pädagoginnen und Pädagogen gestalten diese Beziehungen, indem sie erziehen, betreuen, unterrichten, beraten, diagnostizieren, fördern und andere berufliche Aufgaben erfüllen (Prenzel, 2019).

Pädagogische Beziehungen formieren sich aus einzelnen pädagogischen Interaktionen, die sich situativ in pädagogischen Institutionen ereignen (Prenzel, 2019). Pädagogische Beziehungen sind spezielle Beziehungen, die sich mit Merkmalen kennzeichnen lassen. Sie sind durch die institutionell festgelegte Kontinuität, die institutionell festgelegte Rolle, die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkraft, die zeitlich begrenzten Interaktionen, die überwiegend konzeptionell festgelegten Ziele und die Reflexion des intuitiven Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkraft gekennzeichnet. Pädagogische Beziehungen sind also regelgeleitet, spezialisiert und zeitlich eng definiert, dennoch bieten sie viele persönliche Freiräume, welche von pädagogischen Fachkräften genutzt werden können (Jungmann & Reichenbach, 2011).

3 Theoretische Grundlagen der Beziehungsforschung

Im Laufe der Geschichte wurden pädagogische Beziehungen zwischen Kindern und Fachkräften immer wieder reflektiert und Begriffe wie der „pädagogische Takt“ von Herbart (1776-1841) oder der „pädagogische Bezug“ nach Nohl (1879-1960) tauchen in diesem Zusammenhang auf (Ziegenhain & Fegert, 2014). Als ein herausragendes Beispiel für eine einzigartige pädagogischen Beziehung kann das Lebenswerk des Arztes, Heimleiters und Schriftstellers Janusz Korczak (1878/79-1942) betrachtet werden. In Kinderbüchern und pädagogischen Schriften lässt sich seine liebevolle Verantwortung für die Kinder erkennen, die sogar dazu führt, dass er sich freiwillig auf den Weg in ein Konzentrationslager macht, wo er gemeinsam mit den Kindern umgebracht wird. Eine wichtige Rolle für die Frage nach pädagogischen Beziehungen spielt auch die Bindungstheorie nach John Bowlby (1907-1990) und Mary Ainsworth (1913-1999). Sie beschreibt, dass wir als Kinder, um Aufwachsen zu können, von Anfang an Bindungen zu Menschen, die uns versorgen und auf uns eingehen, brauchen. Die Qualität dieser Bindungen prägt unsere gesamte Entwicklung. Auch die Erziehungsstilforschungen von Kurt Lewin (1967) und dem Ehepaar Tausch (1979) weisen darauf hin, dass sich Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte förderlich oder eben hinderlich auf Kinder auswirken können (Prenzel, 2019).

Interdisziplinäre Kenntnisse haben sich wechselseitig beeinflusst und sind vielfältig miteinander verschränkt. Sie helfen, laut Prenzel (2019) die Bedeutung pädagogischer Beziehungen besser verstehen zu können: „Mit dem Theorem der Relationalität lassen sich Blickfelder eröffnen, die interdisziplinär weit gefächert sind und in der Geschichte der Ideen historisch weit zurückgreifen“ (S.27).

3.1 Relationalität und grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung

Der Blick soll auf die Qualität subjektiv relevanter Beziehungen gerichtet werden, da diese die innere Wirklichkeit jedes Einzelnen zentral beeinflussen. Die Perspektive der „Relationalität“ versucht einen Beitrag zum Verstehen der Bedeutung pädagogischer Beziehungen zu leisten (Dierbach, 2016).

Mit dem interdisziplinären Begriff der *Relation* können wir einen hoch abstrakten Begriff heranziehen, der es erlaubt, das Phänomen der Relationalität in seinen grundlegenden Strukturen zu reflektieren. Dabei geht es darum die Aufmerksamkeit auf das „Zwischen“, also die Wechselwirkung, die sich im Zwischenraum zwischen *Relata* (*Singular: Relatum*), also den Gegebenheiten, die auch „Objekte“, „Entitäten“ oder „Substanzen“ genannt werden und durch sich in Beziehungen zueinander befinden, zu lenken (...) Diese Beziehungen sind aus relationstheoretischer Sicht konstitutiv für das, was wir als Wirklichkeit empfinden“. (Prenzel, 2019, S.21f)

Besonders ist bei den relationalen Ansätzen, dass sie als gemeinsames Ziel die Überwindung eines individualtheoretischen Verständnisses verfolgen. Relationale Theorien verstehen nämlich die Genese des Selbst nicht als Reifungs- sondern als Interaktions- und Beziehungsgeschichte. Sie gehen davon aus, dass Menschen die Beziehung zu sich selbst und die Beziehung zur Welt erst durch die Beziehung zu anderen bzw. auf Basis dieser erlernen. Künkler (2014) fasst dazu zusammen: „Wir erlernen uns an anderen bzw. von anderen her sowie in Bezug auf andere und deren Bezugnahme auf uns“ (S.32).

„Relationalität“ lässt sich nach Dierbach (2016) begrifflich mit „Verhältnis“ oder „Bezogenheit“ übersetzten und setzt bei den Grundbedingungen menschlichen Lebens an. Der Mensch ist von Beginn des Lebens auf andere angewiesen und erschließt sich die Welt in und durch die Bezugnahme auf andere. Die Art und Weise, wie andere auf ihn Bezug nehmen ist dabei entscheidend.

Menschen erlernen sowohl die Beziehung zu sich selbst als auch die Beziehung zur Welt durch die Beziehungen zu anderen bzw. auf Basis dieser. Das Selbst entwickelt sich durch die Eingebundenheit und Verflochtenheit in ein Beziehungsnetz. Künkler (2014) schreibt: „Das relationale Selbst entwickelt sich in und aus einem Beziehungsnetz, in das es hineingeboren wird und aus dem es sich nicht *herausentwickelt*, sondern *in* das es sich zugleich (immer weiter) *verwickelt*“ (S.32). Relationale Entwicklungsprozesse gehen also nicht davon aus, dass sich der Mensch aus den Beziehungsnetzen, in das er hineingeboren wurde entwickelt, vielmehr geht es darum, dass er innerhalb dieses Beziehungsnetzes selbstständiger wird. Künkler (2014) beschreibt dieses Beziehungsnetz folgendermaßen: „Jedes Selbst ist somit stets ein *Selbst-mit-anderen* bzw. *ein Selbst-in-Beziehung (-mit-anderen)*“ (S.32).

Aus relationaler Sicht ist die Identität des Menschen als offener Prozess zu verstehen, der sich im Kontext von Beziehungen realisiert und sich durch diesen auch verändert. Damit bringt jede neue Beziehung auch eine Chance eine neue Facette seines Selbst kennen zu lernen. Pädagoginnen und Pädagogen können also durch die Art ihrer Beziehung den Kindern eine neue Gelegenheit zur Selbstermöglichung bieten (Dierbach, 2016).

Die Kenntnis über das vermeintliche „Selbst“ eines Kindes ist immer nur ein selektiv und temporär gebundenes Wissen, welches ausschließlich innerhalb einer besonderen sozialen Architektur Geltung beanspruchen kann, auf welche dieses Selbst in verschiedenen Anteilen bezogen ist und von der die pädagogische Beziehung ihrerseits ein Teil sind. (Dierbach, 2016, S.7)

Pädagogik versteht sich als relational, da sie sich als Form der intendierten Bezugnahme zwischen mindestens zwei Personen versteht. Das spezifische Verhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind und deren Qualität kann als Basis zur Ermöglichung von Bildung angesehen werden (Dierbach, 2016). Was also ohnehin schon eine pädagogische Grundüberzeugung ist, wird durch eine relationale Perspektive noch einmal deutlicher. Menschen, und vor allem Kinder, sind so stark miteinander verwoben,

aufeinander bezogen und damit verletzlich. Die Auswirkungen der Qualität pädagogischer Beziehungen dürfen daher nicht unterschätzt werden (Künkler, 2014).

Weil der Begriff der Relationalität die emotionale Relevanz, die Funktion und die Dynamik von unterschiedlichen Beziehungen anerkennt und diese entsprechend dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag fachlich angemessen zu berücksichtigen versucht, ist er relevant für das pädagogische Handeln. Er lässt sich als Modus einer reflexiven Perspektive auf soziales Handeln in der Arbeit mit Kindern charakterisieren und dient dadurch als Grundlage zur bewussten Gestaltung von beruflichen Beziehungen (Dierbach, 2016).

3.2 Die Qualität pädagogischer Beziehungen

„Wir brauchen überhaupt Beziehungen zu Anderen, denn übermäßiges Getrenntsein schadet uns *und* wir brauchen Beziehungen, die eine freiheitliche und fürsorgliche Qualität aufweisen, also Beziehungen mit Spielräumen und mit Unterstützung, denn Übergriffe und Unterdrückung schaden uns“ (Prenzel, 2019, S.48). Menschen haben eine grundlegende Bedürftigkeit nach Beziehungen. Entscheidend ist dabei, wie sich diese Beziehungen gestalten.

Die Qualität von Beziehungen, in denen ein Kind aufwächst, zählt laut vielen Pädagoginnen und Pädagogen, Entwicklungspsychologinnen und -psychologen und Sozialforscherinnen und -forschern zu den entscheidenden Bedingungen, unter denen sich ein Kind entwickelt, bildet und unter denen es lernen kann. Kinder brauchen Menschen, die zuverlässig sind, die sie mögen, zu denen sie Vertrauen aufbauen, bei denen sie sich sicher fühlen und die auf ihre Bedürfnisse, Interessen und Wünsche eingehen (Krappmann, 2014).

Die Qualität von zwischenmenschlichen Beziehungen lässt sich dort, wo professionelle Akteurinnen und Akteure tätig sind, beeinflussen. Es braucht laut Bauer (2019) zwei pädagogische Komponenten, nämlich Einfühlung und Führung, die in Balance gebracht werden müssen. Pädagogische Beziehungen sind eine Chance, um einen Zugang zur Motivation der Lernenden zu finden, aber sie können auch Gefahren beinhalten und es braucht immer wieder neue Reflexionen und Konzeptualisierungen.

Eine gute Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern ist die Basis für die Bildungsbereitschaft und Kontaktfähigkeit des Kindes. Denn nur sicher gebundene Kinder können ein Explorationsverhalten zeigen und dies gilt für Beziehungen zwischen Erzieherinnen oder Erziehern und Kindern gleich wie für Beziehungen in der Familie. Gute Beziehungen sind aber auch die Grundvoraussetzung für eine harmonische Persönlichkeitsentfaltung, für die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und einem positiven Selbstbild (Textor, 2009).

Auch nach Prenzel (2019) können gute pädagogische Beziehungen, die sich aus einer Folge responsiver einzelner Interaktionen formieren, zum Wohlbefinden im Hier und Jetzt beitragen aber auch zum Lernerfolg und zum Gelingen langfristiger biografischer Entwicklungen.

„Pädagogische Beziehungen spielen für die Frage nach dem Aufwachsen in der Demokratie eine zentrale Rolle“ (Prenzel, 2019, S.15). Erfahrungen von Achtung, Anerkennung und Wertschätzung sind Voraussetzung für Selbstachtung und Freiheit, denn Demokratie hat nicht nur rechtliche, materielle oder strukturelle Dimensionen, sondern auch persönliche (Prenzel, 2019).

Ein Leben in Demokratie braucht demnach Menschen, die sich selbst achten, andere anerkennen und die zur Selbst- und Mitbestimmung fähig sind. Ein schwerwiegender Mangel an Anerkennung kann zu undemokratischen Haltungen oder Menschenfeindlichkeit führen. Es braucht in Bildungsinstitutionen inklusive oder demokratische Bildung, die aber nur so gut gelingen kann, wie die pädagogischen Beziehungen gelingen (Prenzel, 2019)

Gelingende Interaktionen auf der Beziehungsebene weisen eine inklusive Dimension auf. Sie wirken Ausgrenzungen in alltäglichen Interaktionen entgegen und fördern die leibliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung und Zugehörigkeit. Es geht um die Art und Weise, wie Kinder durch Pädagoginnen und Pädagogen individuell und gemeinsam wahrgenommen, angesprochen und angeleitet werden. Professionelle Beziehungsgestaltungen wirken modellhaft auf Kinder und fördern somit die Fähigkeit zur Selbstachtung und Anerkennung der Anderen (Prenzel, 2019).

Zur Entwicklung einer Identität müssen Kinder in pädagogischen Beziehungen soziale Kompetenz entwickeln, sich als selbstwirksam erleben und wahrnehmen, wie sie „ankommen“. Kinder sollten als Person wahrgenommen werden und entsprechende Rückmeldungen von Anderen bekommen (Jungmann & Reichenbach, 2011).

Peisner-Feinberg et. al. (2001) untersuchten 733 Kinder im Alter von 4 bis 8 Jahren. Anhand eines Längsschnittmodells wurden langfristige positive Auswirkungen der Kinderbetreuungsqualität auf die Sprache und die kognitiven und sozialen Fähigkeiten der Kinder geliefert. Ergebnisse aus der Studie von B. K. Hamre und R. Pianta (2001) zeigen auf, dass frühe Erzieherin-Kind-Beziehungen einzigartige Prädiktoren für schulische Leistungen und soziales Verhalten sind. Es konnten Auswirkungen bis in die 8. Schulklasse nachgewiesen werden. Ahnert und Eckstein-Madry (2015) weisen darauf hin, dass vor allem Kinder aus sozialen Risiko-Familien von einer guten Beziehungsqualität mit den Erzieherinnen und Erziehern profitieren. In ihren Analysen konnte aufgezeigt werden, dass die Stressregulation von Risiko-Kindern durch eine gute Beziehung positiv beeinflusst wurde.

Verletzende Beziehungen formieren sich aus einer Folge einzelner destruktiver Interaktionen. Sie können Kinder unglücklich machen, Lernen und Leistungen behindern und ihrem Bildungsweg bis ins Erwachsenenalter hinein schaden. Besonders Kinder in riskanten Lebenslagen sind von guten pädagogischen Beziehungen abhängig. Gewohnheiten, Einstellungen und Fähigkeiten werden ebenso durch Beziehungserfahrungen beeinflusst und sind somit auch auf gesellschaftlicher Ebene bedeutend (Prenzel, 2019).

Fachkräfte können mit ihrem Verhalten, das stützend und fördernd sein kann oder aber auch kontrollierend und machtorientiert, ein sozio-emotional-positives Klima, in dem Kinder Schutz und emotionale Sicherheit finden oder ein ärger geladenes und aggressives Klima erzeugen (Prenzel, 2019). Pädagoginnen und Pädagogen müssen dem Kind Schutz, Hilfe und Verständnis in jeder Notsituation geben können. Reaktions- und Verhaltenstendenzen sollten konstant sein und sie sollten für das Kind emotional verfügbar sein. Pädagoginnen und Pädagogen sollte es möglich sein, das kindliche Verhalten und seine Befindlichkeiten wahrzunehmen, sie zu interpretieren und darauf zu reagieren. Damit sich Kinder also positiv entwickeln können, brauchen sie Sensibilität und Empathie ihrer pädagogischen Bezugspersonen. Sie brauchen eine angemessene Reaktion auf ihre Bedürfnisse, in dem sie dem Kind Wärme, Sicherheit und Geborgenheit bieten. Bei älteren Kindern wird neben dem nonverbalen Kontakt das Gespräch sehr wichtig. Kinder äußern im Dialog mit den pädagogischen Fachkräften ihre Probleme, Emotionen, usw. Als Reaktion darauf brauchen sie Verständnis, Zuwendung und Unterstützung (Textor, 2009).

Pädagogische Fachkräfte müssen Zuhören. Ein Dialog mit einem Kind kann nur auf Grundlage von Zuhören entstehen. Zuhören lädt das Kind zum Äußern und Entfalten ein, da es sich anerkannt fühlt und merkt, dass seine Gefühle, Gedanken und Ansichten ernst genommen werden. Weiters sollten pädagogische Fachkräfte beobachtend wahrnehmen. Ein kindliches Signal wahrzunehmen dient als Voraussetzung dafür, auf das Kind eingehen zu können. Es geht darum, herauszufinden für was beispielsweise ein störendes, unerwünschtes Verhalten steht, um dieses dann verändern zu können. Es braucht unbedingte Wertschätzung der Fachkraft gegenüber dem Kind. Dies beinhaltet, das Kind so anzunehmen wie es ist. Eigene Sichtweisen und Werthaltungen müssen in den Hintergrund treten, um sich möglichst vorurteilsfrei auf die kindliche Erlebniswelt einzulassen. Interaktionssequenzen der pädagogischen Fachkraft, die von Wertschätzung geprägt sind, werden zum Modell der inneren Handlungsbegleitung von Kindern. Hilfreiche, begleitende Instruktionen von Pädagoginnen und Pädagogen können von den Kindern übernommen werden und Kinder beginnen sich selbst, nach dem Vorbild der Pädagogin oder des Pädagogen, zu instruieren. Zentral ist dabei, dass Botschaften der Pädagogin oder des Pädagogen ehrlich gemeint sind. Pädagogische Bezugspersonen müssen authentisch sein, sie müssen zu dem stehen, was sie sagen oder tun. Rituale, Grenzen und klare Strukturen geben Kindern Halt, Orientierung und Verhaltenssicherheit. Sie vermitteln Sicherheit, Verlässlichkeit und Geborgenheit (Jungmann & Reichenbach, 2011).

3.3 Formen von Anerkennung in pädagogischen Beziehungen

Anerkennung wird als eine anthropologische Gegebenheit gefasst, die in jedem Alter und in allen Lebensphasen wirksam wird (Prenzel, 2019). Sie trägt dazu bei, dass Kinder zu ihren Rechten kommen und ein erfülltes Leben führen können. „Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse der Kinder fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Achtung der Menschenrechte, Bildung,

Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme“ (Prenzel, Heinzl, Reitz & Winklhofer, 2007, S.5). Die Pflege pädagogischer Beziehungen und die Erfahrung von Zugehörigkeit in der Kindheit dienen der Gewaltprävention und können gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit vorbeugen (Prenzel et al., 2007).

Anerkennungstheorien beschäftigen sich mit zwischenmenschlichen Relationen. Ihr Blick richtet sich dabei auf die Qualität von Beziehungen. Menschen brauchen Anerkennung im Leben, da diese psychisch nährend wirkt. Der Mensch kann nur dann Selbstachtung ausbilden, wenn er Anerkennung durch Andere erfährt (Prenzel, 2019).

Wenn das Bedürfnis anerkannt zu werden ungenügend beantwortet und der Mangel an Anerkennung zu groß wird, kann sich die Not darin äußern, dass ich mich über andere stelle und sie mir entwertend oder gewalttätig unterordne, um mir so eine Erfahrung anerkannt zu sein zu verschaffen. (Prenzel, 2019, S.33)

Handlungsweisen der Anerkennung sind nach Prenzel (2019) „Feinfühligkeit“, „Responsivität“, „Fürsorge“, „Empathie“, „Wertschätzung“, „Wohlwollen“ und „Achtung“. Sie lösen „Wohlbefinden“, „Selbstachtung“, „Gesundheit“, „Glück“, „Empowerment“, „Selbstbestimmung“ auf der persönlichen Ebene aus und „Partizipation“, „Inklusion“ und „Fortschritt“ auf der gesellschaftlichen. Dabei müssen immer die eigenen Grenzen, sowie die Grenzen der Anderen berücksichtigt werden.

„Anerkennende frühpädagogische Praktiken zeigen sich in freundlichen Kommentaren, freundlichen körperbezogenen Handlungen, Lob, Trost, Hilfe, Anleitung zu Kooperation der Kinder untereinander, zu Selbständigkeit, und zu Kreativität sowie in konstruktiven Grenzsetzungen“ (Prenzel, 2019, S.118).

Annedore Prenzel (2019) nutzt die von Axel Honneth entwickelten Anerkennungsformen der familiär orientierten Liebe, der ökonomisch orientierten Wertschätzung und der rechtlich orientierten Achtung. Sie klärt damit die Frage nach feldangemessenen Anerkennungsqualitäten pädagogischer Beziehungen in der professionellen Sphäre der Bildung. Laut ihr sollten professionelle pädagogische Verhältnisse Aspekte einer jeden der drei Anerkennungsqualitäten aufweisen. „Für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden eine professionelle Form der Liebe, eine bildungs-, kind- und jugendgerechte Form der rechtlichen Achtung gleicher Freiheit im Generationsverhältnis und eine kind- und jugendgerechte Form der arbeits- und leistungsbezogenen Wertschätzung gebraucht“ (Prenzel, 2019, S.62f).

Im folgenden Abschnitt werden die drei Kategorien der Anerkennung von Annedore Prenzel in Anlehnung an Axel Honneth vorgestellt und mit weiteren für die Forschung relevanten Aussagen von Autorinnen und Autoren ergänzt.

3.1.1 Professionelle Form der Liebe – Liebevolle Zuwendung

Anerkennende pädagogische Beziehungen brauchen das menschenrechtliche Prinzip der Solidarität, denn Heranwachsende brauchen auch außerhalb der Familie Erwachsene, die zu ihnen halten. Pädagogische Fachkräfte brauchen eine solidarische Motivation, um Beziehungen anerkennend gestalten zu können. Sie müssen ein Klima des Vertrauens und der wechselseitigen Akzeptanz schaffen (Prenzel, 2019).

Verantwortliche Ältere haben aus pädagogisch-professioneller Sicht die Verpflichtung zur Solidarität mit den Kindern. Solidarität darf nicht mit verwöhnender, überbordender Anerkennung verwechselt werden. Es braucht vielmehr entwicklungsförderliche Abgrenzung und Zumutung. Kinder müssen in ihren Kompetenzen, Potenzialen und ihrer zunehmenden Unabhängigkeit anerkannt werden. Es muss zwischen liebevoller professioneller Zuwendung und Verwöhnung unterschieden werden. Es braucht also liebevolle Zuwendungen von pädagogischen Fachkräften in entwicklungsangemessenen Formen. Solidarität lässt sich hierbei als angemessene Anerkennungsform benennen. Bleibt sie aus, wird Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation behindert und gefährdet (Prenzel, 2019). Nach Friedrich (2013) braucht es eine ausgewogene Mischung zwischen Liebe und Struktur. Er beschreibt Liebe als ein warmherziges und fürsorgliches Eingehen auf die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder, Zuwendung zu zeigen und ein Vorbild für Sympathie und Feinfühligkeit zu sein.

Kalicki (2014) beschreibt als Merkmale von entwicklungsförderndem Erziehen „Nähe“, „Fürsorge“, „Herausforderung“ und „Autonomieförderung“. Als besonders bedeutend kann die emotionale Nähe hervorgehoben werden. Sie wird durch die Begriffe „Zuwendung“, „Interesse“, „Zuneigung“ und „Wärme“ charakterisiert und äußert sich in körperlicher Nähe und Körperkontakt, hoher Interaktionsdichte sowie verbalem und nonverbalem Ausdruck positiver Emotionen. Als zweites Merkmal, mit dem Begriff Fürsorge beschrieben, werden Hilfestellungen und wohlwollend sorgende Haltungen dem Kind gegenüber genannt. Drittens sollen Spielbegleitungen, Spielunterstützungen und angebotene Aufgabensituationen Herausforderungen für Kinder beinhalten. Das vierte Merkmal, Förderung der Autonomie, meint den Grad an Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, der einem Kind in einer asymmetrischen pädagogischen Beziehung zugetraut wird. Diese vier Merkmale sollten in einem entwicklungsangemessenen, situationsadäquaten und rollenangepassten Handeln zum Ausdruck kommen.

Beziehungen zwischen Erzieherinnen oder Erziehern und Kind unterscheiden sich von Beziehungen zu den Eltern. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, nicht nur die Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu fördern, sondern auch die gesamte Gruppe im Blick zu haben (Kalicki, 2014).

3.1.2 Kindgerechte Form der rechtlichen Achtung gleicher Freiheit – Miteinander

Pädagogische Beziehungen sind Beziehungen in einem Generationenverhältnis. Angehörige der älteren Generation vermitteln Bildung an Angehörige einer jüngeren Generation. Dabei hat die ältere

Generation Macht und Verantwortung zur Sicherstellung leiblicher Integrität, basaler Versorgung, emotional psychischer Stabilisierung und Entwicklung, sowie für die Entfaltung spezifischer Fähigkeiten in Bildungsprozessen. Die jüngere Generation ist auf die ältere fundamental angewiesen. Angehörige der älteren Generation sind verpflichtet, die heranwachsende Generation zu betreuen, zu erziehen, zu bilden und dafür geeignete Vorkehrungen zu treffen. Pädagogische Beziehungen weisen damit auch immer hierarchische Züge auf (Prenzel, 2019). Es besteht also eine strukturelle Machtungleichheit aufgrund der pädagogischen Verantwortung, die Erwachsene tragen. Trotzdem muss berücksichtigt werden, dass es sich bei der Machtausübung im Interesse des Kindes um eine Begegnung von Menschen mit gleicher Würde handelt. Folglich sollten pädagogische Beziehungen auf Augenhöhe stattfinden. Gemessen am Subjektstatus ist es eine Begegnung zwischen Gleichen (Maywald, 2017). Trotz aller Unterschiedlichkeit sind sie sich darin gleich, dass sie geboren werden und sterblich sind und dass sie beide grundlegende menschliche Bedürfnisse haben. Darüber hinaus sind sie beide Träger von Rechten und haben damit die Erlaubnis diese in Anspruch zu nehmen, unabhängig von der Generation der sie angehören (Prenzel, 2019).

Die ältere Generation hat damit eine doppelte Aufgabe zu lösen. Macht und Kompetenzen der älteren Generation sollen genutzt werden damit die jüngere Generation lebenswichtige Fähigkeiten und Wissen erwerben kann. Sie soll aber zugleich die Freiheit der jüngeren Generation anerkennen, damit diese eigenständig Neues entwickeln kann. Für beide Generationen ist die altersspezifisch angemessene Anerkennung der Dimension der Hierarchie, ebenso wie die Dimension der Freiheit und Gleichheit unabdingbar. Es soll die Freiheit und Gleichheit der Kinder ausgeweitet werden und gleichzeitig darf die machtvolle Verantwortung der Erwachsenen nicht geleugnet werden. Die Verleugnung würde zu einem laissez-fairen Erziehungsstil führen, welcher eine Form von Gewalt gegen die Kinder durch die Gefahr von Verwahrlosung mit sich bringt. Zielführend wäre es, wenn sich pädagogische Fachkräfte darum bemühen, mit ihrer Macht verantwortungsvoll umzugehen und im Sinne einer demokratischen Erziehung Macht auch an Kinder abgeben. Damit kommt eine Stärkung solidarisch angestrebter gleicher Freiheit zum Ausdruck, welche sich in „... alltäglichen Interaktionen, die von einer Stärkung des Anerkennens, von einer Vermeidung des Verletzens und auch von einer in der Generationshierarchie angemessenen Art des Begrenzens geprägt sind“ (Prenzel, 2016, S.152).

Macht ist ein Phänomen, das in jeder alltäglichen sozialen Interaktion und Kommunikation eine zentrale Bedeutung spielt (Rabe-Kleberg, 2017). Es darf dabei aber nicht vergessen werden, dass Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kinder unvermeidlich und sogar sinnvoll sind. Kinder brauchen Erwachsene die mächtig sind und ihre Macht dafür einsetzen, sich fürsorglich um das Kind zu kümmern. Erwachsene tragen die Verantwortung, Kinder zu ihrem Recht kommen zu lassen und ihre Macht ausschließlich im Interesse des Kindes zu gebrauchen. Diese Parallelität von Gleichheit und Ungleichheit ist im pädagogischen Alltag nicht immer leicht zu balancieren, denn wird die Gleichheit

überbewertet, so verleitet diese, zu vergessen, dass es zwischen Erwachsenen und Kindern einen notwendigen Unterschied gibt. Werden die Kinder jedoch wie kleine Erwachsene behandelt, so sind damit Gefahren und Grenzverletzungen verbunden, die sich zu Lasten des Kindes auswirken. Verschiebt sich die Balance in die andere Richtung so bleibt die Bereitschaft der Kinder zur Verantwortungsübernahme unbeachtet und die Beziehung erstarrt. Die Macht in pädagogischen Beziehungen darf aus diesem Grund nicht unbegrenzt sein, denn Kinder sind nicht der Besitz von Erwachsenen. Es geht um Gleichberechtigung und um Anerkennung der Verschiedenheit (Maywald, 2014; Maywald, 2017).

Hedi Friedrich (2013) spricht in diesem Zusammenhang vom Prinzip der Gegenseitigkeit. Dies bedeutet, dass alle an der Beziehung Beteiligten die gleichen Rechte und Pflichten haben. Dem Kind soll Verständnis für seine Ideen und Interessen entgegengebracht werden. Ansichten der Erwachsenen müssen mit klaren und logischen Erklärungen für das Kind ergänzt werden und Anweisungen sollen verständlich und begründet sein. Damit wird die Eigenständigkeit des Kindes gefördert und der Beziehung wird Struktur gegeben. Nicht alles wird erlaubt, sondern Wahlmöglichkeiten werden angeboten und Alternativen und Konsequenzen werden gemeinsam mit dem Kind ausgehandelt. Auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Respekt sollen die Erwachsenen verstehen und selbst Initiative und Kontrolle in die Beziehung einbringen.

Janusz Korczak (1999) leistet mit dem „Recht des Kindes auf Achtung“ einen wichtigen Beitrag für die Gestaltung dieser Generationsbeziehung und für die Kinderrechte, welche Pädagoginnen und Pädagogen Orientierung bieten können (Maywald, 2014).

3.1.3 Kindgerechte Form der arbeits- und leistungsbezogenen Wertschätzung

Axel Honneth beschreibt soziale Wertschätzung als die Bewertung von Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person innerhalb eines kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft. Sie erlaubt ihnen, sich auf konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen (Sitzer & Wiezorek, 2005).

Ziel ist es, dass Menschen im Bereich ihres Möglichen dazu befähigt werden, einen Beitrag zu leisten. Dadurch erfahren sie Anerkennung. Jede und jeder soll unabhängig von ihrer oder seiner Position Wertschätzung erfahren. Es geht um die Wertschätzung der individuellen Leistungen von Kindern (Prenzel, 2019).

Kinder fragen danach, wer sie selbst sind und wie sie von anderen wahrgenommen werden. Dazu brauchen sie auf der einen Seite den Raum, eigene Gefühle, Wünsche, Kompetenzen zu entdecken und andererseits testen sie aus, ob diese auch soziale Anerkennung finden (Hafenecker, 2013). Dornes (2012) hat dazu folgendes in seinem Buch „Die Modernisierung der Seele“ geschrieben:

Die Wertschätzung, die man ihnen gegenüber zum Ausdruck bringt, kann nonverbal oder verbal sein, sich auf bloße Lebensäußerungen wie ein Lächeln beziehen oder auf Leistung – wie

auch immer: Sie wird als positive kommunikative Stellungnahme und sich darin ausdrückende Einstellung zum Kind von diesem wahrgenommen, verinnerlicht und prägt so sein Verhältnis zu sich selbst. Wer wertgeschätzt wird, schätzt sich selbst, und in diesem Sinne ist eine wertschätzende Erziehung eine grundlegende Voraussetzung für ein gesundes Selbstwertgefühl bzw. einen gesunden Narzissmus. Man könnte diesen Erziehungsstil auch ›anerkennend‹ nennen. (S.294)

3.4 Formen von Verletzung in pädagogischen Beziehungen

Trotz Ausbildung und pädagogischen Erfahrungen ist ein kleiner Teil der für Kinder verantwortlichen Erwachsenen verleitet, mit ihrem Tun das Wohl des Kindes zu gefährden (Maywald, 2017).

Verletzende pädagogische Beziehungsqualitäten lassen sich laut Prengel (2019) als Mangel an Solidarität beschreiben und analysieren. Die Autorin beschreibt verletzende Interaktion von einfachen alltäglichen Kränkungen bis hin zu Gewalt. Dazu zählt sie „Diskriminierung“, „Missachtung“, „Missbrauch“, „Vernachlässigung“, „Menschenfeindlichkeit“, „Unterwerfung“, „Beschämung“ und „Gewalt“. Diese führen zu „Entbehmung“, „Schmerz“, „Leid“, „Scham“, „Isolation“, „Exklusion“, „Zerstörung“ und „Pathologie“. Beziehungen sind dann schädlich, wenn sie einengen und die Menschen in ihrer Freiheit beeinträchtigen, wenn sie körperlich und seelisch verletzen und wenn sie Menschen hierarchisch unterdrücken und durch sie Isolation entsteht.

„Verletzende frühpädagogische Handlungsmuster sind destruktive Kommentare und Anweisungen, das Ignorieren bedürftiger Kinder, negative Zuschreibungen, Anbrüllen, Verweigerung einer notwendigen Hilfe. Seltener kommen aggressiver Körperkontakt, Ausgrenzung, Drohung und Spott vor“ (Prengel, 2019, S.118).

Die Formen professionellen Fehlverhaltens und Gewalt durch pädagogische Fachkräfte sind sehr vielfältig und die meisten passieren im Vorbeigehen, aus ganz normalen Alltagssituationen heraus. Zugrunde liegt ihnen „... der fehlende Respekt vor der Integrität eines Kindes und die Verletzung seiner Rechte auf körperliche und seelische Unversehrtheit sowie auf gewaltfreie Erziehung“ (Maywald, 2019, S.12).

Zu problematischem, teilweise auch gewaltförmigem pädagogischen Handeln zählt auch die Vernachlässigung, welche sich in Form von mangelnder Grenzsetzung zeigen kann. Durch sie wird ver-säumt, Kinder, ihrem Entwicklungsstand gemäß, zu fordern und sie in ihrer Entwicklungsfähigkeit anzuerkennen (Prengel, 2019). „Grenzen sind eine Form der Wertschätzung und Resonanz, ein Beziehungsangebot ...“ (Klein, 2017b, S.32). Jeder Mensch hat persönliche Grenzen, die dem Selbstschutz dienen. Pädagoginnen und Pädagogen teilen dem Kind etwas über die eigene Person mit, wenn sie diese setzen. Passiert diese persönliche Grenzsetzung wertschätzend, kann dadurch die Beziehung

zum Kind gestärkt werden. Erfolgt Grenzsetzung jedoch durch Strafen und Konsequenzen, fördert dies Unterwerfung und Gehorsam. Unterwerfung und Gehorsam erzeugen wiederum Schuldgefühle und bringen Menschen dazu, eigene Gefühle abzulehnen. Kinder erfahren dadurch, dass es nicht gut ist, eigene Gefühle und Bedürfnisse zu haben und um erlittene Zurückweisungen emotional wieder auszugleichen, üben sie in vielen Fällen selbst einmal Macht über andere aus. Das Pochen auf Gehorsam verhindert Beziehung und Strafen lehren den Kindern, dass Gewaltanwendung richtig ist, wenn man die Macht dazu hat (Klein, 2017b). Es muss in pädagogischen Beziehungen immer die von Jörg Maywald (2017) getätigte Aussage mitgedacht werden: „Wo Macht existiert, ist auch Machtmissbrauch möglich“ (S.8).

Auch einseitig angeordnete Regelkataloge, also Vorschriften und Verbote, basieren auf Macht und Unterordnung und setzen letztlich auf Gehorsam. Gehorsam verlangt, sich den Erwartungen anderer unterzuordnen und berücksichtigt die eigenen Bedürfnisse nicht. Einseitig vorgeschriebene Regeln strukturieren Beziehungen hierarchisch und weisen Erzieherinnen und Erziehern die Rolle als Aufseherinnen und Aufseher zu. Basieren Regeln jedoch auf der Beziehungsebene und entstehen in der Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, so gestalten sich diese völlig anders, denn es braucht Grenzsetzungen vor allem dort, wo es um die Sicherheit der Kinder oder um den Schutz ihrer persönlichen Grenzen geht. Erwachsene und Kinder müssen sich auf Augenhöhe begegnen und es soll zu sozialen Übereinkünften im persönlichen Gespräch zwischen ihnen kommen. Diese Art von Verständigung ermächtigt Kinder, gibt ihnen Bedeutung und bestätigt sie als wertvolle Partnerinnen und Partner (Klein, 2017a).

Disziplinierungsmaßnahmen über Du-Botschaften, Belehren und Drohen mit Blick auf Strafen können zu Beziehungsstörungen führen. Auch das Zurückweisen von Körperkontakt und zu frühe Erwartungen an die Selbstständigkeit des Kindes führen zu negativen Auswirkungen auf die Beziehung (Friedrich, 2013).

„Ungleichheit, die sich auch in Machtunterschieden zeigt, führt zu Beschämung durch die Überlegenen und zu Scham bei den Unterlegenen“ (Prenzel, 2019, S.36). Scham muss als schmerzliche Verletzung, die aus Ungleichheit und Unterordnung entsteht, erkannt werden. Beschämung ist eine Form von Macht. Sie ist eine Empfindung und Wahrnehmung, ein Angriff auf die Selbstachtung einer Person und fördert die Angst vor Selbstwertverlust und sozialer Erniedrigung, sogar bis hin zur Demütigung. In pädagogischen Einrichtungen werden durch sie Machtverhältnisse deutlich (Hafeneger, 2013).

„Die Unterscheidung zwischen anerkennenden und verletzenden Beziehungsqualitäten ist empirisch fundiert, demokratietheoretisch stichhaltig und existenziell gehaltvoll. Darüber hinaus können wir mit der Aufmerksamkeit für Ambivalenzen relationale Qualitäten noch differenzierter analysieren“ (Prenzel, 2019, S.49). Um also nicht zwischen den Extremen zu polarisieren und Uneindeutiges zu

ignorieren, sollen auch Mischformen zwischen anerkennenden und verletzenden Interaktionen aufgezeigt werden und Ambivalenzen in Relationen aufgedeckt werden (Prenzel, 2019).

3.5 Ursachen für verletzende Handlungen

Handlungen von pädagogischen Fachkräften sind durch Ungewissheit geprägt, da diese auf unvorhersehbare Situationen und neuen Entwicklungen reagieren müssen und kaum auf Regeln, Routinen, Techniken oder Anweisungen zurückgreifen können. Vielmehr greifen Fachkräfte auf kreative Entscheidungen zurück. Eine entscheidende professionelle Haltung und Kompetenz, die Pädagoginnen und Pädagogen dazu brauchen, ist Geduld. Auch Zeit ist dabei ein Faktor, der eine wichtige Rolle spielt (Rabe-Kleberg, 2017).

Das aufgeklärte Verhältnis zu sich selbst bildet die Basis für ein professionelles Rollenverständnis. Die Klarheit über sich selbst gehört zu den Grundvoraussetzungen pädagogischer Kompetenzentwicklung. Pädagoginnen und Pädagogen brauchen hierfür die Kompetenz, sich selber mit ihren Zielen, Wünschen, Werten, Enttäuschungen oder Ängsten sensibel wahrzunehmen und diese zu reflektieren. Dazu braucht es eine erhöhte Aufmerksamkeit zu dem eigenen emotionalen Erleben, damit es nicht zu rein affektiven Reaktionen kommt. Durch einen guten Kontakt zu sich selbst kann ein innerer Raum des Dialoges entstehen, der den Dialog mit anderen möglich macht (Dierbach, 2016).

Pädagogischem Fehlverhalten liegen multifaktorielle Ursachen zugrunde. Es handelt sich um ein komplexes Geschehen und das Auftreten kann durch verschiedene Risikofaktoren begünstigt werden. Eine Rolle spielen dabei belastende biografische Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen, die zu individuellem Versagen führen. Auch akute oder chronische Belastungen in aktuellen Lebenslagen, wie beispielsweise Erkrankungen oder gravierende Beziehungsprobleme, können zu Risikofaktoren von Fehlverhalten werden (Maywald, 2019). Das psychische Wohl von Erzieherinnen und Erziehern wirkt sich auf die Verhaltensregulation von Kindern aus (Kalicki, 2014).

Als Risikofaktoren für verletzende Handlungen werden auch Ausbildungsdefizite, mangelnde professionelle Kenntnisse und Fertigkeiten angesehen. Auch strukturelle Mängel, wie die räumliche Ausstattung und ein nicht ausreichender Fachkraft-Kind-Schlüssel können das Auftreten von verletzendem Verhalten begünstigen. Der Zusammenhang zwischen schlechten strukturellen Rahmenbedingungen und Fehlverhalten darf jedoch nicht einseitig aufgelöst werden (Maywald, 2019). Schlechte Rahmenbedingungen sollten somit abwertende, verletzende Handlungsstile nicht rechtfertigen. Pädagoginnen und Pädagogen sind verpflichtet, trotz der gegebenen Rahmenbedingungen ihr Bestmögliches zu geben. Dazu braucht es das Erkennen, Reflektieren und Trainieren (Demmer, 2014). So dürfen mangelnde strukturelle Rahmenbedingungen nicht dazu benutzt werden, die persönliche Verantwortung von Pädagoginnen und Pädagogen zu verdecken, denn auch in Einrichtungen mit einer schlechten Ausstattung kann qualitativ gearbeitet werden oder umgekehrt in einer Einrichtung mit guter Ausstattung kann es zu Fehlverhalten kommen (Maywald, 2019).

Ein weiterer Risikofaktor besteht in einer mangelnden Unterstützung des Teams, der Leitung oder des Trägers. Ignoranz, fehlende Solidarität und mangelnde Rücksichtnahme können das Auftreten von Fehlverhalten begünstigen. Maywald (2019) betont in seinen Ausführungen, dass Fehlverhalten in Einrichtungen keinesfalls ignoriert, verharmlost oder geleugnet werden darf. Dies kann zu einem Klima des Wegsehens führen, das zu unprofessionellem Verhalten einlädt und Fehlverhalten verfestigt.

Auch Stress- und Krisensituationen können Fehlverhalten auslösen, da sie zu psychosozialer Überforderung führen können. Das Gefühl von Hilflosigkeit, durch die Überschätzung der äußeren Realität und die Unterschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, führt zu Wut und Aggression und entlädt sich am Rücken des Kindes (Maywald, 2019).

3.6 Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen

Werte werden bei Maywald (2014) als Eigenschaften oder Qualitäten, die wir für wünschenswert halten, definiert. Dies können beispielsweise gesellschaftliche Verhältnisse, Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften oder Ideen sein. Diese beeinflussen unsere Überzeugungen und leiten uns bei unseren Gefühlen und unserem Verhalten. Sie entwickeln eine universelle Kraft, welche sich in Regeln und Gesetzen niederschlägt. Für Kinder sind die in der UN-Kinderrechtskonvention enthaltenen Rechte und die darin zugrundeliegenden universellen, menschlichen Werte von großer Bedeutung. Darin steht, dass jedes Kind „... im Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität ...“ (UN-Kinderrechtskonvention, o.J., Präambel) aufwachsen und erzogen werden soll. Diese Kinderrechte dienen zur Unterstützung der Gestaltung kindgerechter, pädagogischer Beziehungen (Maywald, 2014).

Erfahrungen im Umgang mit Werten und die darauf aufbauenden Rechte für Kinder haben einen enormen Einfluss auf die Bildung ihrer Persönlichkeit. Erleben sie sich als aktive Mitglieder einer Gemeinschaft, die für die Rechte jeder und jedes Einzelnen eintritt und Mitgestaltung ermöglicht, aber auch Regeln und Grenzen aufweist, so hat dies weitreichende Auswirkungen auf die moralische Entwicklung und politische Sozialisation von Kindern. Fachkräfte dienen als Vorbilder und sollen den Kindern ihre Rechte altersgerecht vermitteln. Weiters sollen sie die Kinder selbst demokratische Verhaltensweisen im Alltag einüben lassen. Die Kinderrechte sollten dazu im pädagogischen Konzept und im Leitbild der Einrichtungen verankert sein (Maywald, 2014).

Die Kinderrechtskonvention implementiert rechtliche Grundlagen für wertschätzende Interaktionen (Tellisch & Prengel, 2019). Diese Grundlagen verteidigen nicht nur das Wohl der Kinder, sondern tragen auch zur Weiterentwicklung einer positiven Qualität pädagogischer Beziehungen bei (Krappmann, 2014). Weiters stellen sie eine verbindliche Leitlinie für das pädagogische Handeln und die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen dar (Rudolf, 2014).

Die Formulierung der Kinderrechte in der UN-Konvention soll nicht nur vor Verletzung der Qualität pädagogischer Beziehungen schützen, sondern die Qualität pädagogischer Beziehungen fundieren und

gute Bedingungen zur Entfaltung und Voraussetzungen, sich in diesen Beziehungen wohlfühlen, schaffen. Dies kann gelingen „... durch Respekt vor dem Kind als einem Menschen, als einem jungen, aber vollständigen Menschen, mit allen Menschenrechten ausgestattet und ... mit Würde“. (Krappmann, 2014, S.12). Die Kinderrechte verhindern keine Verstöße, Fehler oder Verletzungen aber sie schaffen durch einen verpflichtenden Reflexionshintergrund Voraussetzungen für gute Beziehungen (Krappmann, 2014).

Auch Hafenegger (2013) äußert sich dazu und schreibt:

Der Respekt vor der Würde von Kindern und Jugendlichen, deren Anerkennung und Achtung als Person ist mittlerweile gesellschaftlicher Konsens und gehört basal zur Erziehung und den pädagogischen Beziehungen. Sie sind Voraussetzung für gelingende Lern- und Bildungsprozesse sowie Bestandteil der professionellen pädagogischen Ethik. (S.148)

Die Kinderrechte sollen anerkennende Tendenzen bestärken und verletzende schwächen. Dazu sollen die Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität dienen. Zentral dabei ist die Anerkennung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Freiheit, welche für alle Gültigkeit hat und somit die Gleichheit aller verlangt. Wir sorgen uns um die eigene Freiheit und um die Anerkennung der Freiheit anderer (Prenzel, 2019).

Beziehungen werden immer von zwei Seiten gestaltet. „Nur zwei freie, über ihre Rechte verfügende Menschen können eine Beziehung eingehen und entwickeln, wie verschieden sie in anderen Hinsichten auch sind“ (Krappmann, 2014, S.14).

Pädagogische Beziehungen müssen so gestaltet werden, dass die oder der Lernende als Trägerin oder Träger der Menschenrechte, als Subjekt, adressiert wird. Es geht dabei um Achtung der Selbstbestimmung, der Meinungs- und Religionsfreiheit, des Rechts auf Freiheit von körperlicher und seelischer Gewalt, des Diskriminierungsverbots und des Rechts auf Partizipation. Da pädagogische Beziehungen Vorbildwirkung haben, müssen sie diese Grundsätze befolgen (Rudolf, 2014).

Menschenrechte haben die Funktion, Macht zu begrenzen. Machtausübungen sind wie bereits im Kapitel 3.3.2 erwähnt unvermeidbar und Menschenrechte sollen ihr eine Grundlage, eine Zweckbestimmung und Begrenzung geben. Das Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen soll durch sie rechtlich und ethisch legitimiert werden. Durch die Rückbindung an die Menschenwürde, bieten sie eine Ausgestaltung des Umgangs mit den Lernenden als Subjekt und die Ausrichtung darauf, den Lernenden die Möglichkeit auf ein selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft zu eröffnen. Menschenrechte verbieten Erniedrigungen, Gewalt, Ausgrenzung und Diskriminierung. Auch die Disziplin muss in einer Weise gewahrt werden, in der sie der Menschenwürde des Kindes entspricht. Es muss bedacht werden, dass zu unzulässigen Disziplinierungsmaßnahmen nicht nur körperliche Züchtigungen gehören,

sondern auch alle Strafen, die ein Kind herabsetzen, erniedrigen, verunglimpfen und zum Sündenbock machen (Rudolf, 2014).

Krappmann (2014) schreibt, dass das Kind Rechtsträger ist und Pädagoginnen und Pädagogen mit ihm reden und es beobachten müssen, um gemeinsam herauszufinden, welche Unterstützung es braucht. Er fordert daher: „Sie müssen *miteinander* reden“ (S.14). Es geht nicht darum, einseitig den Kindern eine Stimme zu geben, sondern um eine Stimme im Miteinander, um Inklusion und echten Dialog, der das Kind auf gleiche Augenhöhe stellt. Es braucht wechselseitige Zugewandtheit, Sensibilität, Transparenz, Verlässlichkeit und Vertrauen. Ergänzend führt Krappmann (2014) an: „Der Äußerung der Kinder ist Gewicht zu geben. Dies verlangt, auf die Äußerungen des Kindes einzugehen, Nachfragen und zusätzliche Erklärungen zuzulassen, kurzum: volle Einbeziehung des Kindes herzustellen ...“ (S.14).

3.7 Reckhaner Reflexion

Pädagogische Situationen sind unvorhersehbar, einzigartig und widersprüchlich und brauchen daher eine Reflexion. Die Reckhaner Reflexion bietet dabei eine Unterstützung. Sie beinhaltet 10 ethische Leitlinien, welche zur Stärkung einer kinderrechtlichen Qualität von pädagogischen Beziehungen beitragen sollen und die wechselseitige Achtung der Würde, aller am Bildungsgeschehen Beteiligten, stärkt. Die Leitlinien sollen zum Nachdenken über Beziehung anregen und als Orientierung für eine dauerhafte professionelle Entwicklung auf der Beziehungsebene dienen. Sie sollen helfen, pädagogisches Handeln zu überdenken und sich an den Menschenrechten zu orientieren (Prenzel et al., 2007). Folgend werden die zehn Leitlinien aus der Broschüre „Reckhaner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ angeführt.

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren. (Prenzel et al., 2007, S.4)

4 Untersuchung zu pädagogischen Beziehungen im Kindergarten

4.1 Fragestellung und Forschungsziel

Im Mittelpunkt dieser Forschung steht die Art und Weise, wie Kinder von Pädagoginnen und Pädagogen individuell und gemeinsam wahrgenommen, angesprochen und angeleitet werden (Prenzel, 2019). Die Literatur weist auf vorkommende Verletzungen von Kindern, durch Fehlverhalten pädagogischer Fachkräfte, hin (Prenzel, 2019; Maywald, 2014; Maywald, 2017; Hafenegger 2013). Mit dieser Bachelorarbeit soll ein Einblick in das Interaktionsverhalten zwischen einer Kindergartenpädagogin oder einem Kindergartenpädagogen und einem Kind oder mehreren Kindern im Kindergartenalltag, speziell in drei Kindergärten in Oberösterreich, gegeben werden. Es soll aufgezeigt werden, ob und in welcher Form anerkennende, aber auch verletzende Verhaltensweisen von Pädagoginnen und Pädagogen durchgeführt werden. Dafür wurde die Kombination aus der Beobachtung durch eine außenstehende Person im Handlungssetting Kindergarten und einem Interview mit der dort handelnden Pädagogin als sich ergänzende Methoden gewählt. Diese sollte einen möglichst breiten Blick auf die angewendeten pädagogischen Handlungsstile, ihr Beziehungsverhalten und ihre Reflexion darüber gewährleisten. Die Durchführung der Beobachtung und des Interviews fand durch die Autorin der Arbeit statt.

Folgenden Fragestellungen wird dabei nachgegangen:

Wie gestalten Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen (bewusst oder unbewusst) Beziehung? Wie werden Kinder von Pädagoginnen und Pädagogen wahrgenommen und angesprochen? Wann und wie werden sie in Interaktionen mit ihrer pädagogischen Fachkraft anerkannt oder verletzt? Sind pädagogische Beziehungen ohne Verletzung möglich?

4.2 Datenerhebungsmethoden

Da an der Forschung nur Pädagoginnen und keine Pädagogen teilgenommen haben, wird in den folgenden Kapiteln nur die weibliche Form verwendet.

Um Einblick in das Forschungsfeld zu bekommen, wurden drei passiv-teilnehmende Feldbeobachtungen durchgeführt (Lamnek & Krall, 2016). Passiv-teilnehmend, da die Beobachterin, am Rand des Gruppenraumes sitzend, am Gruppengeschehen teilnahm, jedoch nicht mit den Kindern interagierte. Die Aufmerksamkeit richtet sich in der Beobachtung auf die Qualität pädagogischer Beziehungen, speziell auf anerkennende, verletzende und sich überschneidende ambivalente Handlungsstile. Während den Beobachtungen wurden einzelne Interaktionssequenzen zwischen der Pädagogin und einem Kind oder mehreren Kindern mitprotokolliert. Festgehalten wurden Äußerungen und Handlungsweisen der Pädagogin sowie Reaktionen der Kinder. Weiters wurden dazu die Gefühle in der Situation und die Interpretation dieser von der Beobachterin festgehalten.

Im Anschluss an die Beobachtung wurde ein offenes, halbstrukturiertes Interview mit der pädagogischen Fachkraft geführt. Offen bedeutet, dass frei auf Fragen geantwortet werden kann und

halbstrukturiert, da ein Leitfaden mit Fragen, bei dem jedoch die Formulierung und die Reihenfolge variiert wurden, verwendet wurde (Mayring, 2015). Die Interviews wurden mithilfe eines Audiogerätes aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die Transkripte wurden in oberösterreichischem Dialekt festgehalten. Der Interviewleitfaden wurde nach einer ersten Auseinandersetzung mit der Literatur erstellt und ist im elektronischen Anhang E2 ersichtlich. Im Zentrum steht die Frage, wie Pädagoginnen ihre Beziehung zu den Kindern gestalten und welchen Wert sie dieser in ihre pädagogische Arbeit geben. Die Pädagoginnen wurden im Interview angeregt, frei über Aspekte ihres pädagogischen Handelns zu sprechen.

4.3 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung

Eine Qualitätsbeauftragte des Landes Oberösterreich stellte Adressen von möglichen Kindergärten zur Verfügung. Per Telefon wurden die Kindergärten kontaktiert und den Pädagoginnen wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt. Die Freiwilligkeit und die Einfachheit der Durchführung der Forschung waren dabei zwei wichtige Prinzipien.

Entstanden ist das Material in drei Kindergärten in Oberösterreich. In diesen wurden jeweils am Vormittag, zwischen ca. 7:30 und 11:30, die Beobachtungen durchgeführt und direkt im Anschluss Interviews mit den Pädagoginnen geführt. Zwei der drei beobachteten Kindergartengruppen werden als Integrationsgruppen geführt. Das heißt, dass in diesen Gruppen drei pädagogische Fachkräfte tätig sind und sich in einer Gruppe maximal 15 Kinder befinden. Im Vergleich dazu waren in der beobachteten Regelgruppe 18 Kinder und zwei pädagogische Fachkräfte, bzw. waren am Beobachtungstag eine Kindergartenpädagogin und für einen begrenzten Zeitraum ein Zivildienstler als Vertretung für die erkrankte pädagogische Assistentin anwesend. Eine Kindergartenpädagogin war zugleich Leiterin des Kindergartens und absolvierte zusätzlich den Universitätslehrgang „Bildung in der frühen Kindheit“ an der Pädagogischen Hochschule Linz. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über weitere demografische Daten der Pädagoginnen.

| | | Kindergartenpädagogin seit: | In der Einrichtung seit: | Ausbildungen |
|-------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|---|
| KGP 1 | Integrationsgruppe | 1996 | 20 Jahren | BAKIP: Kindergartenpädagogin Montessoriausbildung, Eigenstudium: Bücher |
| KGP 2 | Integrationsgruppe | 2006 | 7 Jahren | Kolleg der BAKIP: Kindergartenpädagogin und Früherzieherin, Psychomotorischer Lehrgang (PGA), Montessoriausbildung, Lehrgang: Bildung in der frühen Kindheit |
| KGP 3 | Regelgruppe | 2017 | 3,5 Monaten | BAKIP: Kindergartenpädagogin und Früherzieherin |

Die Beobachtungen und Interviews sowie die im Anschluss entstandenen Transkripte wurden von der Autorin der vorliegenden Bachelorarbeit durchgeführt und festgehalten. Die fünfjährige Berufserfahrung als Kindergartenpädagogin der Autorin verbunden mit der Zusatzausbildungen zur Motopädagogin und dem Lehrgang „Anerkennung von Vielfalt“, in dem eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema „Beziehungen“ stattgefunden hat, sowie Wissen durch das Studium, fließen in die Analyse des Materials mit ein. Sowohl vor der Datenerhebung als auch danach fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Literatur statt.

4.4 Datenschutz

Alle erhobenen Daten unterliegen dem Datenschutz und werden vertraulich behandelt. In einem Rahmenvertrag und der Geheimhaltungsvereinbarung wurden die Pädagoginnen über die Bachelorarbeit informiert und es wurde ihnen versichert, dass alle personenbezogenen Daten anonymisiert und die gewonnenen Informationen im Rahmen der Bachelorarbeit vertraulich behandelt werden. Die Namen der Pädagoginnen und Kinder in der vorliegenden Arbeit wurden frei erfunden und Kindergartenpädagogin wurde in den Transkripten mit KGP abgekürzt. In den Kategorienbeschreibungen wurden die Abkürzungen KGP1, KGP2, KGP3 in Klammer angeführt, um mehr Transparenz zu erhalten.

4.5 Auswertungsmethode

Um die Inhalte aus der Beobachtung und den Interviews analysieren zu können, wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eingesetzt. Sie ist eine Methodik zur systematischen Interpretation, welche durch die Einhaltung von Analyseschritten und Analyseregeln überprüfbar wird (Mayring, 2015).

5 Ergebnisse

5.1 Ergebnisdarstellung Beobachtung

In Anlehnung an die INTAKT-Forschung werden im folgenden Abschnitt die Interaktionen aus der Beobachtung in die Kategorien „Anerkennende Handlungsstile“, „Verletzende Handlungsstile“ und „Ambivalente Handlungsstile“ eingeteilt und anhand dieser interpretiert. Zur Unterteilung von anerkennenden Handlungsmustern werden die drei Unterpunkte „Liebevoller Zuwendung“, „Achtung“ und „Wertschätzung“, welche im Theorieteil in Anlehnung an Annedore Prengel (2019) ausgearbeitet wurden, herangezogen. Insgesamt wurden 60 Interaktionen in der Beobachtung notiert.

Da eine Niederschrift der ganzen Beobachtung über den Rahmen dieser Arbeit hinaus gehen würde, wurden die Interaktionen zu den jeweiligen Kategorien gezählt. Beispiele daraus werden zum Verständnis der Kategorien angeführt und zusammenfassend erläutert. Dabei muss mitbedacht werden, dass sich die Kategorien der Anerkennung nicht ganz klar voneinander trennen lassen und sich Situationen manchmal auch zu mehreren Kategorien zuordnen lassen.

5.1.1 Anerkennende Handlungsstile

Liebevoller Zuwendung

27 Interaktionen der Beobachtung konnten der Kategorie „Liebevoller Zuwendung“ zugeordnet werden.

Schlagwörter: Gespräche, Unterstützung, Begleitung, Verständnis, Empathie, trösten, körperlicher Kontakt

Beispiel: KGP setzt sich auf den Boden zum Kind: „Und arbeitest du bei dem Teil weiter wo du gestern angefangen hast?“ Kind nickt und sagt: „Ja an Tröter.“ KGP fragt den Jungen was ein Tröter ist. Junge beginnt laut zu tröten. KGP fragt: „Und was kann der?“ Junge sagt: „Ganz laut tröten“ KGP: „Ah ganz laut tröten kann der“ (KGP 1).

Die Pädagogin sucht während dem ganzen Tag vermehrt den Kontakt zu den Kindern. Sie nimmt an vielen Spielprozessen teil und unterhält sich mit den Kindern über ihr Tun. Indem sie viele Fragen stellt, zeigt sie den Kindern Interesse an ihrem Tun und begleitet sie dabei.

Beispiel: Ein weiteres Kind kommt in die Gruppe. KGP: „Guten Morgen! Lisa du hast ja ganz nasse Wimpern. Hast du geweint?“ Kind: „Ja daheim schon“ KGP: „Warum?“ Kind sagt nichts. „Magst du es nicht sagen?“ „NEIN“ sie nimmt das Mädchen in den Arm. „Geht es dir jetzt wieder besser?“ „JA“ Sie begleitete das Kind dann zum Malplatz und bleibt eine Weile bei ihr. Danach hielt sie Rücksprache mit der Busbegleitung, ob im Bus etwas vorgefallen sei (KGP 1).

Die Pädagogin wirkt sehr aufmerksam. Sie versucht wahrzunehmen und nachzufragen, wie es dem Kind geht und welche Unterstützung es braucht. Sie tröstet das Mädchen und zeigt ihr damit Verständnis und Zuwendung. Sie bleibt beim Kind und lässt es nicht alleine.

Beispiel: KGP bemerkt ein Kind, das alleine im Raum steht und suchend herumschaut. Sie geht zu dem Mädchen, bückt sich nach unten und fragt: „Möchtest du was spielen oder sollen wir was lesen?“ „Ja, lesen!“ „Dann hol dir ein Buch.“ KGP setzt sich mit dem Kind zu einem Tisch und erklärt, dass sie diesen Platz wählt, da sie von hier aus alle Kinder sehen kann. KGP liest vor und zwischendurch stellt sie Fragen. KGP und Kind führen einen Dialog über die Geschichte aus dem Buch (KGP 1).

Die Pädagogin bietet dem Mädchen ihre Zeit und Zuwendung an. Sie achtet dabei darauf die gesamte Gruppe im Blick zu haben. Beim Vorlesen des Bilderbuches entstand ein sehr nettes Gespräch zwischen dem Kind und der Pädagogin.

Beispiel: KGP setzt sich in den Sitzkreis, wo einige Kinder Hunde und Katzen spielen. Im Spiel suchen sie dann den Kontakt zur KGP. Ein Bub legt den Kopf auf die Oberschenkel der KGP und bekommt von ihr eine Rückenmassage. Immer mehr Kinder werden zu Katzen oder Hunden. KGP streichelt über die Rücken und begleitet dies sprachlich. „So ein schöner Schäferhund.“ Kinder massieren dann auch die KGP (KGP 1).

Durch sanfte Berührungen und streicheln am Rücken zeigt die Pädagogin den Kindern körperliche Nähe. Die Pädagogin nimmt sich viel Zeit für die Kinder und beteiligt sich an ihren Spielen.

Beispiel: Ein Mädchen hat ein Bügelperlenbild gebaut. Sie bringt das Bild zu einem Platz, wo dieses aufbewahrt wird. Um zu dem Platz zu gelangen, klettert sie unter einer Schnur durch. Dabei zerbricht das Bild. Sie schaut auf und beginnt zu weinen. KGP sieht dies und kommt sofort. Sie nimmt das Mädchen in den Arm. Sie streichelt das Mädchen am Rücken und bietet dem Mädchen an, dass sie das Bild noch einmal gemeinsam bauen. Gemeinsam setzten sie sich zum Tisch (KGP 3).

Die Pädagogin lässt das Mädchen mit der Traurigkeit nicht alleine, sondern ist für sie da und begleitet und tröstet sie. Sie zeigt dadurch Empathie.

Achtung

19 Interaktionen der Beobachtung konnten der Kategorie „Achtung“ zugeordnet werden.

Schlagwörter: Respekt, Zuhören, Erklärungen geben, Bedürfnisse/ Interessen/ Ideen wahrnehmen und darauf eingehen

Beispiel: Ein Kind möchte keine Malschürze anziehen. Der Junge erklärt, dass er so gewachsen ist und ihm die Malschürze viel zu eng ist. KGP fasst zusammen. „Das heißt du möchtest keine anziehen?“ Junge schüttelt den Kopf. „Ok, dann ziehst du sie nicht an, die Farben müssten eigentlich auswaschbar sein.“ Sie nimmt die Flasche und liest zur Sicherheit noch einmal nach und bestätigt dann ihre Aussage. Junge streicht sich beide Hände mit Farbe ein und beginnt zu malen (KGP 1).

Das Kind kann seine Bedürfnisse äußern und diese erklären. Es wird gehört und die Begründung des Kindes wurde respektiert.

Beispiel: KGP: „Hilfe was ist da los? Oh bitte nicht die Patschen an die Decke schleudern, dass ist gefährlich, da kann etwas passieren. Habt ihr das alle gemacht?“ KGP fragt nach was die Idee dahinter

war und die Kinder erklären ihr, dass es ein Spiel sei. KGP erklärt den Kindern, dass es gefährlich ist, wenn sie die Patschen durch die Luft schleudern, da sie sich dabei verletzen können (KGP 2).

Die Pädagogin gibt den Kindern eine klare und logische Erklärung, warum sie das Spiel nicht mehr weiterspielen durften. Sie erkundigt sich bei den Kindern nach der Idee dahinter.

Beispiel: Zwei Kinder halten sich im Turnsaal auf. „KGP, hilfst du uns eine Höhle bauen?“ KGP verweist auf einen Jungen, der gerade bei der Tür hereinkommt, und schlägt vor, dass dieser helfen soll, da er das sehr gut kann. Die Kinder wünschen sich aber ihre Hilfe also geht sie in den Turnsaal und unterstützt die Kinder. Sie fragte bei den Kindern nach, wie sie ihnen helfen kann, welche Bausteine sie dazu brauchen, ... Nach einer Weile fragt sie die Kinder ob sie noch gebraucht wird. „JA“ Sie vereinbart daraufhin, sich zur Tür zu stellen, damit sie die herankommenden Kinder begrüßen kann (KGP 3).

Die Pädagogin erkundigt sich nach den Vorstellungen und Ideen der Kinder und baut gemeinsam mit ihnen die Höhle. Sie akzeptiert die Vorschläge der Kinder und hilft ihnen diese umzusetzen. Die Pädagogin teilt auch Aufgaben von ihr mit und es wird eine Lösung gesucht, die für sie und die Kinder passt. Ideen der Kinder werden aufgegriffen und akzeptiert.

Beispiel: Viele Kinder wollen gleichzeitig jausnen und es ist nur auf einem Tisch gedeckt. KGP beobachtet die Situation und bietet den neu dazugekommen Kindern einen Platz an einem neuen Tisch an. „Schau ihr könnt heute auch hier essen“ (KGP 3).

Bedürfnisse der Kinder werden wahrgenommen und es wird darauf eingegangen. Auch wenn ursprünglich nur der eine Tisch zur Jause vorgesehen ist, macht die Pädagogin eine Ausnahme, da der Nebentisch auch frei ist.

Beispiel: Ein Mädchen ruft durch den Raum „Leiser!“ KGP greift dies auf und wiederholt: „Lisa wünscht sich, dass wir etwas leiser sind“ (KGP 3).

Die Kinder haben das gleiche Recht wie die Pädagogin, Bedürfnisse mitzuteilen. Die Pädagogin zeigt Verständnis für das Mädchen und wiederholt seine Aussage noch einmal für die Gruppe.

Wertschätzung

3 Interaktionen der Beobachtung konnten der Kategorie Wertschätzung zugeordnet werden.

Schlagwörter: Leistungen wertschätzen, Ermutigen, Unterstützung im Bereich des Möglichen

Beispiel: Ein Mädchen bastelt einen Nikolaus aus Abfallpapier, ... KGP: „WOW der ist aber ganz schön geworden.“ Mädchen: „Schau der kann klatschen.“ KGP (ahmt eine Nikolausstimme nach): „Ja bravo Kinder ihr habt schön gesungen.“ Mädchen: „Er kann auch umarmen“ KGP: „Lina ich habe dich so lieb.“ Mädchen lächelt: „Da ist der Kopf! Aber jetzt braucht er noch Füße.“ KGP macht ihr verschiedene Vorschläge wie sie die Füße machen könnte. Mädchen: „Oder ich mache einfach Füße.“ KGP: „Ja das passt auch, mach so wie du es möchtest.“ Kurze Zeit später zeigt das Mädchen der KGP wieder ihren Nikolaus. „Du überlegst immer noch wie du die Füße machen könntest?“ Das Mädchen schaut zu ihren Füßen und sagt dann: „Ja ganz normale“ KGP: „Genau schau dir deine Füße an und dann machst

du sie einfach nach.“ KGP bot dem Mädchen noch einen goldenen Farbstift an, den sie mit gelbem Filzstift verstärken kann, damit er funkelt und einen Holzstab für den Bischofsstab (KGP 1).

Die Leistung des Mädchens wird wertgeschätzt und gelobt. Die Pädagogin gibt Impulse und Ideen zum Weitermachen, lässt die Entscheidung der Umsetzung aber beim Mädchen.

Beispiel: Ein Mädchen packt ganz langsam das Spiel aus und KGP beobachtet sie dabei. Dann teilt es die Karten aus. Es gibt manchen Kindern mehr und manchen weniger, doch darauf wird nicht eingegangen. Ein zweites Mädchen kommt dazu und spielt nun auch mit. Viele weitere Kinder suchen sich eine Beschäftigung in der Nähe des Tisches. Ein Kind mischt sich in das Spiel des Mädchens und der KGP ein: „Du brauchst aber mehr Karten“ KGP antwortet „Ich glaube, Klara möchte es jetzt so spielen“ (KGP 3).

Die Pädagogin respektiert die Herangehensweise des Mädchens. Sie wirkt sehr geduldig und lässt das Kind in dem Moment selbstständig tun. Auch in diesem Beispiel wird aufgezeigt wie die Pädagogin ein Mädchen im Bereich ihres Möglichen unterstützt und die Leistung anerkennt.

Beispiel: Puzzle bauen mit Jonas: „Ausleeren!“ KGP: „Ja genau zuerst müssen wir alles ausleeren.“ KGP setzt sich dazu und begleitet den Jungen. Auch ein zweites Mädchen kommt dazu und hilft beim Bauen. KGP gibt Impulse. „Schau, da oben brauchen wir Teile mit einem Himmel“ „Was könnte auf diesem Teil drauf sein, das da fehlt?“ Noch zwei weitere Kinder kommen dazu (KGP 3).

Die Pädagogin unterstützt die Kinder im Bereich ihres Möglichen. Sie gibt Impulse, welchen den Kindern beim Lösen ihrer Aufgabe helfen.

5.1.2 Verletzende Handlungsstile

2 Interaktionen und eine Situation mit einer pädagogischen Assistentin aus der Beobachtung wurden der Kategorie „verletzende Handlungsstile“ zugeordnet.

Schlüsselwörter: Abwertung, Beschämung, Ignoranz

Beispiel: Als die Assistentin in die Gruppe kam, wurden die Interaktionen zwischen Kindern und Pädagogin deutlich weniger und kürzer, stattdessen unterhielten sich die Pädagogin und die Assistentin vermehrt. In Anwesenheit der Kinder äußerte sich die Assistentin gegenüber der Pädagogin sehr abwertend über den Berufswunsch eines Kindes der Gruppe. Die Pädagogin äußerte sich nicht dazu, ergriff aber auch keine Gegenposition (KGP 2).

Die Situation wird in die Forschung aufgenommen, da sich das Verhalten der Assistentin auf die Pädagogin auswirkt. Die Assistentin äußert sich vermehrt abwertend gegenüber Kindern. Die Pädagogin zeigt keine Reaktion darauf.

Beispiel: KGP geht zu zwei Buben. „Ihr sollt doch aufräumen“ und nimmt einen Buben an der Schulter. Dann stellt sie sich hin und schaut zu, wie sie aufräumen. KGP: „Der Sessel gehört auch noch dort hin.“ Der Bub nimmt den Sessel und zieht ihn an seinen Platz. KGP weist ihn daraufhin, den Sessel richtig zu tragen. „Zeig mir wie man einen Sessel richtig trägt.“ Der Bub zieht den Sessel trotzdem an seinen

Platz. KGP nimmt den Sessel und holt den Jungen zurück. Sie gibt ihm den Sessel „richtig“ in die Hand. Der Bub stellt ihn ab und möchte ihn wieder ziehen. Sie greift den Buben an der Schulter an und sagt „Ich finde es nicht mehr lustig, du bekommst sonst keinen Sessel mehr, dass ist zu laut“ Der Bub trägt nun zwei Sessel richtig zurück. Den nächsten zieht er wieder an der KGP vorbei und schaut sie dabei an. KGP: „OLIVER!“ Er hebt den Sessel an. Auch den letzten Sessel zieht der Bub wieder. KGP stellt sich vor ihn damit er nicht vorbei kann „Erst wenn du in trägst, lass ich dich vorbei.“ Oliver hebt den Sessel. „Schau, du kannst es doch“ (KGP 2).

Die Situation weist auf ein Machtspiel zwischen der Pädagogin und dem Kind hin. Es wird nicht miteinander kommuniziert und die Pädagogin gibt zu Beginn keine Erklärungen, warum sie will, dass das Kind den Sessel anders trägt. Die Pädagogin fordert in der Situation Gehorsam vom Kind.

Beispiel: Morgenkreis: Ein Mädchen erzählt, dass sie sich am Wochenende eine Schule mit Mama und Papa anschauen wird. KGP antwortet ihr „Das ist aber noch früh.“ Gespräch ist zu Ende. Das Mädchen sieht traurig und nachdenklich aus (KGP 2).

Auf die Äußerung des Mädchens wird nicht eingegangen. Sie wird ignoriert und ihre Aussage wird sogar abgewertet.

5.1.3 Ambivalente Handlungsstile

6 Interaktionen wurden beobachtet, die sich der Kategorie „ambivalente Handlungsstile zuordnen lassen.

Schlagwörter: Gehorsam – Verzicht auf Gehorsam, Abwertung – Aufwertung, Kontaktaufnahme – Kontaktabbruch

Beispiel: Jause: KGP: „Du musst den Apfel aufessen bevor du ein Brot bekommst, den Apfel zuerst“ KGP steht beim Tisch und zeigt auf den Teller. Das Kind schaut auf und wirkt unsicher. KGP verlässt den Raum. Als sie wiederkommt, bittet das Mädchen um ein Brot. „Ich möchte aber, dass du den Apfel zuerst isst.“ KGP setzt sich nun zum Kind „Aber morgen nimmst du dir keinen mehr. Jetzt kannst du ihn wegwerfen. Assistentin mischt sich ein. „Jeden Tag das gleiche.“ KGP ergreift Partei für das Kind und sagt „aber manchmal isst sie ihn auch“ (KGP 2).

Zu Beginn der Situation verlangt die Pädagogin Gehorsam vom Kind. Das Mädchen soll den Apfel aufessen, bevor es ein Brot bekommt, der Grund dafür wird aber nicht geäußert. Danach gibt die Pädagogin den Bedürfnissen des Kindes nach und verteidigt das Mädchen auch gegenüber der Assistentin.

Beispiel: Am Maltisch malen 3 Kinder. KGP fragt einen Jungen: „Schreibst du deinen Namen, weil du fertig bist?“ Bub: „JA“ ein anderes Mädchen: „Ich auch“ KGP zum Mädchen gewandt: „Ja du, du bist ja auch Schulanfängerin.“ Mädchen sagt nichts, schaut KGP an, wendet sich wieder ihrem Blatt zu und malt weiter. KGP zum Bub: „Du hast ja auch Oma dazu geschrieben. Deine Oma hat ganz lange Haare.“ KGP verließ den Platz und Kinder wandten sich zueinander und unterhielten sich über die Haarlängen ihrer Omas (KGP 1).

Die Pädagogin lobt den Jungen, da er schon seinen Namen schreiben kann. Gleichzeitig wird die gleiche Leistung bei einem Mädchen aufgrund ihres Alters abgewertet.

Beispiel: Ein Mädchen möchte sich ein Blatt Papier holen. KGP sagt: „Nein, erst wenn du aufräumt hast. Ich kann dir aber sehr gerne dabei helfen.“ Kind geht und KGP folgt ihr. Gemeinsam räumen sie den Platz auf. „Schau, so schnell geht das“ Dann gibt sie Lisa ein Blatt Papier. Lisa schaut unsicher. „Weißt du nicht was du mit dem Papier machen sollst? Du kannst schneiden, kleben, malen.“ Das Mädchen hält eine Schere hoch. „Ja damit kannst du schneiden.“ Lisa macht einen Schnitt und sagt „Fertig.“ KGP spricht mit Helferin und niemand hört Lisa. Sie ruft noch einmal „Fertig“ Niemand reagiert. Das Mädchen holt sich ein neues Blatt. KGP merkt das und sagt „Nein, du hast noch ein leeres Blatt.“ Lisa nimmt ihr Blatt und malt ein paar Striche. Dann kommt sie wieder „FERTIG“ KGP schickt sie zurück, da noch mehr Platz am Papier frei wäre. Lisa malt wieder zwei Striche dazu und kehrt zurück zur KGP. Diese spricht immer noch mit der Assistentin. Lisa zeigt ihr das Blatt und KGP sagt „Da hat immer noch ganz viel Platz, ganz Bunt, ganz viele Farben! Weißt du für 5 Striche gebe ich dir kein Papier. Lisa hört auf zu malen (KGP 2).

Die Pädagogin unterstützt das Mädchen beim Aufräumen und äußert Ideen, was sie anschließend im Malbereich alles machen könnte. Das Mädchen sucht im weiteren Verlauf immer wieder den Kontakt zur Pädagogin. Diese nimmt das Bedürfnis des Mädchens jedoch nicht wahr, da sie sich mit der Assistentin unterhält. Das Mädchen wird enttäuscht und bricht ihre Tätigkeit ab.

5.2 Ergebnisinterpretation der Beobachtung

An den drei Vormittagen konnten vermehrt am Morgen positive Interaktionen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern aufgezeichnet werden. Zwei der Pädagoginnen nahmen sich viel Zeit, um die Kinder persönlich, mit Handschlag, zu begrüßen und sich mit ihnen auszutauschen und zu fragen, wie es ihnen geht. In den drei Kindergärten fand eine gleitende Jause statt. Auch in dieser Zeit fanden vermehrt Interaktionen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern statt.

Zu Gesprächen zwischen Pädagoginnen und Kindern und somit zu Beziehungsgestaltung kam es meist durch Fragen, entweder dadurch, dass das Kind Unterstützung brauchte oder die Pädagoginnen am Tun der Kinder interessiert waren und nachfragten was sie gerade machen. Es kam auch vor, dass die Pädagoginnen am Spiel der Kinder teilnahmen.

Beziehung wurde auch in Situationen, in denen Kinder Trost brauchten, aufgebaut. Die Pädagoginnen waren aufmerksam für Geschehnisse in der Gruppe und trösteten Kinder. Friedrich (2013) geht davon aus, dass sich liebevolle Zuwendung in Form von warmherzigem und fürsorglichem Eingehen auf die Gefühle und Bedürfnisse der Kinder äußert. In diesen Situationen kam es auch zu körperlichem Kontakt zwischen der Pädagogin und dem Kind, meist durch sanftes Streicheln. Prengel (2019) beschreibt körperbezogenes Handeln als eine anerkennende, frühpädagogische Praktik und auch Kalicki (2014) schreibt, dass sich Zuwendung in körperlicher Nähe und Körperkontakt äußert.

Besonders häufig konnten Interaktionen beobachtet werden, die sich der Kategorie „Liebevoller Zuwendung“ zuordnen lassen. Interaktionen, die sich der Kategorie „Wertschätzung“ zuordnen lassen, traten dahingegen sehr selten auf. Die Kategorie „Achtung“ zeigte sich darin, dass auch Kinder ihre Bedürfnisse, Meinungen, Ideen mitteilen durften und diese von der Kindergartenpädagogin aufgenommen wurden.

Zu Verletzungen kam es in Situationen, in denen Pädagoginnen Macht einsetzten, um den Gehorsam der Kinder zu verlangen und sie keine klare Erklärung dafür abgaben. Klein (2017b) geht davon aus, dass Gehorsam verlangt, sich den Erwartungen anderer unterzuordnen und eigene Bedürfnisse dadurch nicht berücksichtigt werden können. Er geht sogar davon aus, dass das Pochen auf Gehorsam Beziehungen verhindern kann. Friedrich (2013) schreibt, dass Erwachsene ihre Ansichten mit klaren und logischen Erklärungen ergänzen müssen, damit sie für das Kind verständlich und begründet sind. Weiters konnten Verletzungen durch Ignoranz aufgezeichnet werden. Ignoranz konnte in Bezug auf Fehlverhalten der Erwachsenen in der Gruppe oder auch im Zusammenhang mit Äußerungen der Kinder wahrgenommen werden.

Einige Handlungen der Beobachtung waren weder verletzend noch anerkennend und die Beobachtung war somit in sich widersprüchlich. Um diese Ambivalenzen nicht zu ignorieren und Mischformen aufzuzeigen, wurden sie der Kategorie „ambivalente Handlungsstile“ eingeordnet. Die Pädagoginnen waren bemüht, die Kinder zu unterstützen und für sie da zu sein, verletzten sie aber gleichzeitig unbewusst.

5.3 Ergebnisdarstellung Interview

Die folgenden Kategorien wurden aus dem Transkript von der Verfasserin induktiv erstellt, um aufzuzeigen, wie Pädagoginnen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung nehmen und was sie dazu brauchen. Um Aussagen aus den Interviews originalgetreu wiedergeben zu können, werden sie in der Kategorienbeschreibung in oberösterreichischem Dialekt angeführt. Die vollständigen Transkripte, aus denen Zitate zur Erklärung der folgenden Kategorien entnommen wurden, befinden sich im elektronischen Anhang E5, E6 und E7.

5.3.1 Eigenschaften der Pädagoginnen, die anerkennendes Verhalten fördern

Schlagwörter: offen, motivierend, empathisch, abwartend, authentisch, Interesse am Kind

In den Interviews wurde vor allem darauf Bezug genommen, dass Beziehung Zeit (KGP3, Zeile 10, 58) und eine offene Haltung (KGP3, Zeile 10; KGP1, Zeile 15, 27, 29) benötigt. Pädagoginnen beschreiben, dass sie eine abwartende Haltung einnehmen, da sie dem Kind keine vorschnellen Lösungen anbieten wollen. Sie wollen Ideen und Vorstellungen der Kinder aufgreifen (KGP3, Zeile 8; KGP1 Zeile 27, 29). Sie wollen also „*einerseits a weng abwartend, owa trotzdem a motivierend*“ (KGP1, Zeile 15) sein.

Als Pädagogin sollte man „*Empathie hom, dass ma die Kinder versteht wonns a Sorge hom*“ (KGP1, Zeile 21).

Als eine besonders wichtige Eigenschaft wird in einem Interview die Authentizität beschrieben. „*Ich muss meine Emotionen, meine Gefühle authentisch wiedergeben*“ (KGP2, Zeile 14). Eine Pädagogin spricht auch davon, dass sich Pädagoginnen darüber bewusst sein sollen, dass auch sie Fehler machen (KGP3, Zeile 50).

Eine weitere Haltung, die es von der Pädagogin für die Beziehungsgestaltung zum Kind braucht, beschreiben die Pädagoginnen als Interesse am Kind (KGP2, Zeile 12, 22; KGP1, Zeile 15). Die Liebe zum Beruf und den Willen dazu, in Beziehung zu treten (KGP1, Zeile 21, KGP2, Zeile 20): „*Das aller wichtigste is, dass i die Arbeit wirklich gern moch. Dann kann auch die gute Beziehung zum Kind entstehen*“ (KGP2, Zeile 20).

5.3.2 Eigenschaften der Pädagogin, die zu verletzenden Handlungen führen

Schlagwörter: Stress, eigene physische und psychische Verfassung, Ignoranz

Alle drei Pädagoginnen glauben, dass es zu Verletzungen durch ihr pädagogisches Handeln kommen kann (KGP1, Zeile 21; KGP2, Zeile 24; KGP3, Zeile 20). Alle drei sind sich darin einig, dass Verletzungen durch Stress verursacht werden (KGP1, Zeile 32; KGP2, Zeile 18; KGP3, Zeile 24, 44). Eine Pädagogin beschreibt, dass sie das Gefühl hat, zerrissen zwischen all den Anforderungen, denen sie gerecht werden soll, zu sein. Darin sieht sie die Ursache dafür, wenig Zeit für Gespräche mit den Kindern zu haben (KGP2, Zeile 18). Eine andere Pädagogin fühlt dann Stress, wenn viele Kinder gleichzeitig etwas von ihr wollen (KGP3, Zeile 44).

Verletzungen können passieren „*...wenn i selber net in meiner Mitte bin, also wenns mir selber net guat geht*“ (KGP2, Zeile 34). Die Pädagoginnen beschreiben einen Zusammenhang zwischen der eigenen Tagesverfassung und ihrem Handeln (KGP1, Zeile 32). Auch die eigene Biografie, die eigenen Erfahrungen in der Kindheit, spielen eine wichtige Rolle (KGP1, Zeile 44). Eine Pädagogin geht davon aus, dass Verletzungen meist unbewusst passieren und oft von Pädagoginnen ignoriert werden (KGP3, Zeile 38).

5.3.3 Anerkennendes Verhalten der Pädagoginnen

Schlagwörter: Vermitteln das Gefühl immer da zu sein, Elternarbeit, Kinder im Tun begleiten, Präsenz, aktives Zuhören

„*Ich zeig ihnen, dass immer zu mir kuma kinnan, wann jetzt irgendwas is und dass is net ignorier, wenns was brauchen von mir oder wanns ma was erzöhn woin*“ (KGP3, Zeile 10). Die Kinder sollen das Gefühl haben, dass sie immer zur Pädagogin kommen können (KGP2, Zeile 10). Sie unterstützen die Kinder bei dem, was sie entdecken und lernen wollen (KGP3, Zeile 12).

Als sehr wichtig empfinden alle drei Pädagoginnen die Elternarbeit. Die gute Beziehung zu den Eltern und das Vertrauen der Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für die Beziehung zu den Kindern (KGP1, Zeile 58; KGP2, Zeile 44; KGP3, Zeile 54)

„Und es is für mi immer ganz wichtig, dass i als erstes immer die Vertrauensbasis mit de Eltern hab“ (KGP3, Zeile 54).

„... also im Bezug auf Eltern, diese Dreiecksbeziehung. Ja, I finds extrem wichtig“ (KGP2, Zeile 44).

„Beziehung de i zu de Eltern hob, spiegelt si automatisch donn bei de Kinder“ (KGP1, Zeile 58).

Eine Pädagogin beschreibt, dass es ihr wichtig ist, die Kinder zu beobachten und ihnen kleine Impulse zu geben. Sie setzt sich zu den Kindern auf den Boden und nimmt an Spielen teil. Sie begleitet das Tun der Kinder sprachlich oder stellt offene Fragen zum Weiterdenken (KGP1, Zeile 15, 17). Sie beschreibt, dass eine gute Beziehungsarbeit Präsenz von ihr braucht, und Bastelarbeiten hintenangelteht werden müssen. Aktives Zuhören und die Gefühle der Kinder zur Sprache zu bringen, sieht sie als ihre Aufgabe in der Beziehungsgestaltung (KGP1, Zeile 21).

5.3.4 Verletzung durch das Verhalten von Pädagoginnen

Schlagwörter: vorschnelles Eingreifen, fehlender Respekt

Eine Pädagogin beschreibt im Interview, dass Kinder durch vorschnelles Eingreifen und Vorschläge übergangen werden und es zu Verletzungen kommt: *„...öfter, dass ma dann gleich irgend an Vorschlag bringt, wie ma de Situaition hätt lösn kina und des Kind hat des oft goa net so gmoant...“* (KGP3, Zeile 20). Verletzungen finden laut einer Pädagogin dann statt, wenn auf die Interessen der Kinder nicht eingegangen wird und diese nicht respektiert werden (KGP2, Zeile 22).

5.3.5 Miteinander

Schlagwörter: Kooperation, Kinder annehmen wie sie sind, Wertschätzung, Verstehen, Würde

Alle drei Pädagoginnen erzählen, dass Regeln im Kindergarten in Kooperation mit den Kindern entstehen. Sie werden an die jeweilige Situation angepasst (KGP3, Zeile 32; KGP2, Zeile 32; KGP1, Zeile 40).

Pädagoginnen beschreiben, dass Kinder so angenommen werden müssen, wie sie sind. *„Des wichtigste is mir persönlich, dass i versuch, das Kind einfach wirklich so zu nehmen, wie es ist“* (KGP2, Zeile 16).

Eine Pädagogin beschreibt, dass es gegenseitige Wertschätzung und das einander „Mögen“ braucht (KGP1, Zeile 21, 29). *Ja oiso i denk mir es braucht so gegenseitige Wertschätzung. Dass i einfach ... des was de Kinder doan und sogn einfach ... offen annimm“* (KGP1, Zeile 29).

Wir müssen versuchen, die Kinder zu verstehen und den Sinn hinter ihrem Tun zu erkennen (KGP1, Zeile 25, 27, 29) sowie Begegnungen auf Augenhöhe gestalten (KGP1, Zeile 17). Hinter jedem Tun des Kindes steckt laut einer Pädagogin ein Sinn. Die Kinder sind selbstbestimmt und jedes Kind hat seine

Würde, die nicht verletzt werden darf (KGP1, Zeile 23). „*Jeder hot so sei Würde de ma net verletzen derf in dem ma irgendwas anderes drüber stülpt*“ (KGP1, Zeile 23).

5.3.6 Rolle der Pädagogin

Schlagwörter: Beobachterin, Vertrauensperson, Impulsgeberin, Mitspielerin

Die Pädagoginnen beschreiben die Beobachtung als eine sehr wichtige Aufgabe (KGP3, Zeile 18; KGP1, Zeile 19). „*Es braucht. a gute Beobachtungsgabe*“ (KGP1, Zeile 21). „*Also i versuch immer, dass i möglichst viel Beobachter bin*“ (KGP3, Zeile 18). Sie versuchen durch die Beobachtung, Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen, um sie in Folge unterstützen zu können (KGP3, Zeile 12).

Sie sollen eine Vertrauensperson für die Kinder sein (KGP3, Zeile 18). Eine Pädagogin beschreibt für sich das Ziel, dass „*mi de Kinder... ois.. Vertrauensperson a bissl seng*“ (KGP3, Zeile 18).

Die Rolle der Pädagogin variiert je nach Situation und sie agiert als Beobachterin, Impulsgeberin, Mitspielerin (KGP1, Zeile 19; KGP3, Zeile 18). Eine Aufgabe sieht eine Pädagogin darin, das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken und ein positives Selbstbild und Selbstliebe aufzubauen (KGP2, Zeile 16).

5.3.7 Ressourcen für gute pädagogische Beziehungen

Schlagwörter: Elternarbeit, strukturelle Rahmenbedingungen (Personal, Raum), Ausbildung

Als eine wichtige Ressource für gute pädagogische Beziehungen beschreiben alle drei Pädagogin die Beziehung zu den Eltern (KGP1, Zeile 58; KGP2, Zeile 44; KGP3, Zeile 54). „*I find erstens einmal ganz wichtig is für mi des Vertrauen der Eltern*“ (KGP3, Zeile 54)

Es braucht einen Raum, in dem genug Platz für alle ist und genügend Personal zur Verfügung steht (KGP3, Zeile 54). Es braucht Gespräche im Team, Selbstreflexion und vor allem ganz viel Erfahrung (KGP2, Zeile 40, 42). Auch eine zweite Pädagogin betont die Bedeutung von Berufserfahrungen. Sie sagt, dass auch die Erfahrungen mit den eigenen Kindern dazu beitragen können, dass man verständnisvoller und milder wird (KGP1, Zeile 48).

Eine Pädagogin spricht auch davon, dass sie komplett andere Rahmenbedingungen brauchen würde, die ihr mehr Zeit und vor allem mehr Personal zur Verfügung stellen (KGP2, Zeile 40).

Eine Pädagogin war der Meinung, dass es einen guten theoretischen Hintergrund braucht, den Pädagoginnen vielleicht in einem Studium besser erlernen würden, als in der Schule bzw. braucht es sehr viel Eigenstudium und die Bereitschaft immer weiter zu lernen (KGP1, Zeile 38, 56). „*Es braucht a gute Ausbildung, es braucht Zeit und es braucht von da Pädagogin die Bereitschaft immer selber weiterlernen zu wollen, also dass ma se selber verändert, dass ma se selber reflektiert...*“ (KGP1, Zeile 56).

5.3.8 Verletzung durch Ressourcen und das Umfeld

Schlagwörter: Zeitmangel, Druck von außen

Wenn viele Kinder gleichzeitig etwas wollen, dann kommt es schneller zu Verletzungen (KGP3, Zeile 44). Die Pädagoginnen beschreiben, das Gefühl zu haben, nur mehr Bedürfnisse zu stillen. Sie haben keine Zeit individuell auf Kinder einzugehen, da die Rahmenbedingungen nicht passen (KGP2, Zeile 18). „...*i hab eigentlich überhaupt keine Zeit. Ma rennt wirklich so von am Bedürfnis zum Nächsten. Ja, aber sich hinsetzen und mit am Kind einfach amoi tratschen, ja des kummt vü zkurz*“ (KGP2, Zeile 18). Die Pädagogin sagt auch, dass sie das Gefühl hat, dass der Druck von außen immer stärker wird und immer mehr von ihrer Berufsgruppe erwartet wird (KGP2, Zeile 16).

Besonders schwierig wird es für Pädagoginnen im Miteinander zu bleiben, wenn sie Anforderungen, wie beispielsweise bei Festvorbereitungen oder Bastelarbeiten, erfüllen sollen (KGP3, Zeile 32; KGP1, Zeile 44).

5.3.9 Miterleben von Verletzung

Schlagwörter: Festhalten, Bedürfnisse nicht erkennen

Die drei Pädagoginnen erzählen von Erlebnissen, in denen Kinder, durch sie oder Kolleginnen, verletzt wurden (KGP1, Zeile 36; KGP2, Zeile 28; KGP3, Zeile 24). Kritisch zu betrachten ist dabei die Erzählung von einer Eingewöhnung mit zwei Kindern, welche gegen ihren Willen für längere Zeit festgehalten wurden, da sie zu ihrer Mama wollten. „... *de Kinder hom gwant, dann ja und a Kollegin und i hom wirklich am Anfang dann de Kinder einfach ghoin, fest ghoin ja, dass net zur Türe kinnan, dass net um sich haun kinnan,...*“ (KGP2, Zeile 28).

Eine Pädagogin beschreibt, dass es vom Kind abhängt, wie Verletzungen erlebt werden, da jedes Kind anders empfindet (KGP2, Zeile 26). Sie sagt: „*so harts klingt, es is des Leben*“. (KGP2, Zeile 24) Für sie ist es wichtig, nach einer Verletzung mit dem Kind darüber zu sprechen und sich zu entschuldigen (KGP2, Zeile 24).

5.4 Ergebnisinterpretation Interview

Die Pädagoginnen bringen in den Interviews sehr viele Schlagwörter, die auch im Theorieteil behandelt werden, ein. Zur Beziehungsgestaltung braucht es nach ihnen vor allem Offenheit, Interesse, Authentizität, Elternarbeit, Begleitung, Unterstützung, Wertschätzung, Verstehen und die Annahme der Kinder, so wie sie sind. Sie wollen den Kindern aktiv zuhören, für sie da sein, sie in ihrem Tun begleiten und sie so annehmen wie sie sind. Auch Jungmann und Reichenbach (2011) schreiben, dass Pädagoginnen zuhören müssen, da sich das Kind dadurch anerkannt fühlt und merkt, dass Gefühle, Gedanken und Ansichten ernst genommen werden. Weiter schreiben sie, dass es notwendig ist, Kinder so anzunehmen, wie sie sind.

Alle drei Pädagoginnen erlebten den Vormittag, an dem die Beobachtung stattgefunden hat, als einen guten Vormittag, an dem sie gute Beziehungsarbeit geleistet haben. Eine Pädagogin ergänzt dies mit der Aussage, dass sie sehr vehement auf das Einhalten von Grenzen bestehe und es oft nicht so leicht ist, zu allen Kindern eine gleich gute Beziehung zu haben (KGP2, Zeile 8).

Alle drei Pädagoginnen glauben, dass sie mit ihrem pädagogischen Handeln auch verletzen und nennen dazu Beispiele (KGP1, Zeile 32; KGP2, Zeile 24; KGP3, Zeile 20). Sie schildern, dass es schwierig wird, im Miteinander zu bleiben, wenn sie Anforderungen, die gesellschaftlich erwartet werden oder die vom Team beschlossen werden, erfüllen müssen. Dazu werden Themen wie Bastelarbeiten und Festvorbereitungen genannt. Pädagoginnen fühlen sich zerrissen zwischen diesen Anforderungen und dem Bewusstsein darüber, wie wichtig es ist, auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder einzugehen. Stress, Zeitmangel durch Ressourcen und der Druck von außen werden als Ursachen für verletzende Handlungen geäußert.

In den Interviews wird von den Pädagoginnen beschrieben, dass sie das Gefühl haben, Kinder zu verletzen, wenn sie ihre Wünsche nicht erfüllen können (KGP1, Zeile 32). Maywald (2014) beschreibt, dass es auf der einen Seite Mitgestaltung jedes Einzelnen braucht, auf der anderen Seite aber auch Regeln und Grenzen als Notwendigkeit für die moralische Entwicklung und politische Sozialisation von Kindern angesehen werden. Auch Prengel (2019) und Klein (2017a, b) weisen darauf hin, dass es Grenzen braucht und dass diese auch gut sind. Im Fokus steht dabei die Art und Weise, wie sie vermittelt werden.

Die Pädagoginnen beschreiben, dass neben Stress auch die eigene psychische und physische Verfassung eine wesentliche Rolle in der Beziehungsgestaltung spielt. Auch Maywald (2019) sieht darin einen Risikofaktor für das Auftreten von Fehlverhalten gegenüber Kindern. Ignoranz, die ebenfalls von einer Pädagogin erwähnt wurde, kann nach Maywald Fehlverhalten sogar fördern.

In allen drei Interviews wird erwähnt, dass die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns eine wichtige Voraussetzung ist, jedoch das richtige Reflektieren oft zu kurz kommt oder zu wenig verstanden wird, wie es geht (KGP1, Zeile 52). Eine wichtige Aufgabe sehen alle drei Pädagoginnen in der Beobachtung der Kinder. Textor (2009) schreibt dazu, dass Pädagoginnen und Pädagogen kindliches Verhalten und ihre Befindlichkeiten zuerst wahrnehmen müssen, um diese interpretieren und darauf reagieren zu können. Auch Jungmann und Reichenbach (2011) stützen diese Aussage indem sie davon ausgehen, dass Pädagoginnen und Pädagogen beobachtend wahrnehmen müssen, um danach auf die Kinder eingehen zu können.

In den Interviews kommt, mit der Elternarbeit, ein neuer Aspekt der Beziehungsarbeit auf, der zuvor in der Theorie noch nicht behandelt wurde. Bei der abschließenden Frage, was sie noch zum Thema sagen möchten, erwähnten alle drei Pädagoginnen die Elternarbeit als entscheidende Voraussetzung für eine gute Beziehung zu den Kindern.

Eine Pädagogin schildert, dass sie davon ausgeht, dass es vom Kind abhängt wie eine Verletzung erlebt wird und sie äußert dazu, dass das halt das Leben ist. Die Pädagogin vermittelt damit, dass es unvermeidbar ist, Kinder in ihren Rechten zu verletzen. Sie zeigt eine Form von Resignation und gleichzeitig spielt sie das Erleben von Zwang und Machtgefällen herunter und verdeutlicht die Ungleichheit zwischen Kind und Erwachsenen.

6 Diskussion

Abschließend folgt eine zusammenfassende, kritische Auseinandersetzung mit den Interviews, den Beobachtungen und der erfassten Literatur.

Im Zuge der Beobachtungen und Interviews konnte unerwarteterweise festgestellt werden, dass die Pädagogin (KGP 3) mit der größten Kinderzahl und dem wenigsten Personal am wenigsten über Ressourcenmangel beklagt hat. In der Beobachtung dieser Pädagogin wurden durchgehend positive Interaktionen festgestellt. Die Pädagogin ist noch sehr jung und bringt noch nicht so viel Erfahrung mit, wie die beiden anderen, sie hat auch keine zusätzlichen Ausbildungen gemacht. Trotzdem handelte sie den Kindern gegenüber sehr liebevoll und wertschätzend. Die Aussage der beiden älteren Pädagoginnen, dass Beziehungsgestaltung vor allem Erfahrung brauche und Wissen, das nach der Grundausbildung noch nicht vorhanden sei, kann damit nicht bestätigt werden.

Ein interessanter Aspekt in den Interviews war, dass die Antworten der jüngsten Pädagogin (KGP3) im Interview sehr kurz waren und es ihr schwerfiel, genau auszudrücken, was sie meint. Den Kindern gegenüber agierte sie sehr authentisch und liebevoll. Sie war auch die einzige Pädagogin, die mitteilte, regelmäßig Reflexionen über sich selbst und Beobachtungen der Gruppe in ein kleines Büchlein, welches immer im Gruppenraum liegt, einzutragen, um später genauer darüber nachdenken zu können.

Das Thema „Ressourcen“ wurde besonders von zwei Pädagoginnen erwähnt. Eine Pädagogin teilte mit, dass sie ihre Erwartungen zurücksetzen müsse, da es für sie nicht möglich sei, innerhalb dieser Rahmenbedingungen danach zu handeln. Die Beobachtung dieser Pädagogin zeigt, dass sie den Gruppenraum sehr oft verlassen hat, um Sachen aus einem Nebenzimmer zu holen. Zusätzlich fanden viele Gespräche mit der Assistentin statt. Somit war die Aufmerksamkeit der Pädagogin häufig auf die Assistentin gerichtet, wodurch Interaktionen mit Kindern nicht stattfinden konnten bzw. unterbrochen wurden. Es braucht eine gute Absprache zwischen Pädagogin und Assistenz einer Kindergartengruppe, dennoch dürfen Interaktionen bzw. die Beziehungen zu den Kindern darunter nicht leiden. Eine Balance zwischen Herausforderungen durch die Rahmenbedingungen, notwendige Organisationen und bewusste Zeit, um individuell auf Kinder eingehen zu können, stellt eine Herausforderung im Kindergartenalltag dar.

Allen drei Pädagoginnen ist die Beziehungsarbeit mit den Kindern ein besonderes Anliegen. Sie teilten mit, dass sie an der Forschung teilnehmen, da sie das Thema sehr interessant fänden und sie gerne mehr dazu erfahren möchten. Auch aus den Antworten in den Interviews geht hervor, dass die Beziehung zu den Kindern für sie bedeutungsvoll ist. Dennoch kam es zu Verletzungen, auf die in den Interviews nicht eingegangen wurde.

7 Reflexion

Um den Verlauf der Bachelorarbeit nachvollziehbar zu machen, braucht es eine Reflexion einiger Vorgehensschritte.

Nach der Festlegung des Themas folgten eine intensive Auseinandersetzung mit der Literatur sowie eine Eingrenzung durch eine Fragestellung. Die Eingrenzung und auch die Festlegung der einzelnen Kapitel in der Arbeit waren eine besondere Herausforderung. Dem gegenüber wurde die Methode für die Forschung sehr schnell festgelegt. Die qualitative Forschungsmethode eignete sich für das Thema sehr gut. Sie gab der Forscherin die Möglichkeit, die Beziehungsgestaltung im Kindergarten direkt miterleben und in den Alltag eingebunden zu sein. Dadurch konnte die Atmosphäre und das Klima der Beziehungen miterlebt und Interaktionen schon während des Auftretens mitnotiert werden. Auch die interpretative Form bot sich für das Forschungsthema besonders gut an. Durch die Forschungsmethode war es außerdem möglich, individuell auf Antworten der Pädagoginnen in den Interviews einzugehen und, wenn notwendig, weitere Fragen zu stellen. Durch die Verbindung der Beobachtungen mit den Interviews konnte überprüft werden, wie die Aussagen und das Verhalten der Pädagoginnen zusammenpassen. Da die Beobachtung nur an einem Vormittag stattgefunden hat, ist es möglich, dass sich die Pädagoginnen an diesem Vormittag besonders um den Kontakt zu den Kindern bemüht haben, da sie das Thema meiner Beobachtungen kannten. Bei der Beobachtung handelt es sich daher um eine Momentaufnahme. Dies kann einerseits ein Vorteil sein, andererseits sind Hintergründe, Beweggründe für das Handeln von Pädagoginnen, dadurch möglicherweise nicht so gut nachvollziehbar.

Im Verlauf der Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass zu Beginn vorwiegend Interaktionen in Form von Gesprächen zwischen Pädagogin und Kind notiert wurden. Um möglichst viel Gesagtes festzuhalten, wurde die Körperhaltungen und der Ausdruck der Pädagogin sowie die Atmosphäre die in Situationen entstand, vernachlässigt. Das Mitnotieren der Beobachtung am zweiten Tag stellte sich als schwieriger heraus, da der Raum keine Akustikdecke hatte und die Gruppe insgesamt aktiver und lauter war. Bereits während den Beobachtungen konnte festgehalten werden, dass manche Situationen nicht klar in die Kategorien „anerkennend“, „verletzend“ und „ambivalent“ einzuordnen waren.

Die Beobachtung wurden handschriftlich mitnotiert, danach in ein Worddokument übertragen und deduktiven Kategorien, die bereits im Vorfeld aus der Theorie festgelegt wurden, zugeordnet. Um die Kategorien in der Ergebnisdarstellung beschreiben und erklären zu können, wurden die ausgewählten Beispiele von der Verfasserin der Arbeit noch einmal zusammengefasst. Allerdings muss kritisch hinterfragt werden, dass damit bereits teilweise in der Ergebnisdarstellung eine Interpretation der einzelnen Situationen beinhaltet ist.

Die Interviews wurden in Mundart transkribiert. Bei der Analyse der Interviews fiel auf, dass die Ausarbeitung der Interviews in Hochdeutsch einfacher gewesen wäre. Die Sprache spielt für die Auswertung keine Bedeutung und die Arbeit würde sich flüssiger lesen lassen.

Aus dem Material der Interviews wurden induktive Kategorien gebildet und somit fand eine erste Strukturierung statt. Aussagen wurden paraphrasiert und zu den Kategorien zugeordnet. In einem nächsten Schritt wurden die Kategorien noch einmal überarbeitet und zusammengefasst.

Da die Kategorienbildung und somit die Auswertung der Beobachtungen und der Interviews nur von der Verfasserin der Arbeit durchgeführt wurden, kann die Interrater-Reliabilität nicht eingehalten werden. In einer Weiterführung der Forschung wäre eine Zusammenarbeit in einem Team dazu hilfreich. Um die Forschung aussagekräftiger machen zu können, wären noch weitere Beobachtungen und Interviews förderlich.

Da die Interviews und Beobachtungen mit nur drei Kindergartenpädagoginnen durchgeführt wurden, ist es schwierig, allgemeingültige Schlüsse abzuleiten. Dennoch können aus diesen Erhebungen Impulse für größer angelegte Forschungsprojekte entnommen werden.

8 Resümee und Ausblick

Ein Ziel der Arbeit war es, auf verletzende Handlungsstile hinzuschauen und somit ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wie schnell Kinder verletzt werden können. Durch die Auseinandersetzung mit der Theorie, aber auch durch Beispiele aus der Praxis, konnte festgestellt werden, dass Verletzungen mit der Machtausübung der älteren Generation auf die jüngere zusammenhängen. Verantwortungsvoll mit dieser Macht umzugehen, stellt eine große Herausforderung für den pädagogischen Alltag dar. Es muss eine Balance gefunden werden, sie einzusetzen, wenn es um den Schutz des Kindes geht, aber gleichzeitig so wenig wie möglich von ihr Gebrauch zu machen, da sie das Kind in dessen Freiheit einschränkt und Hierarchie schafft und verfestigt.

Im Zentrum von anerkennenden Handlungen soll das Miteinander stehen. Eine Beziehung muss auf Augenhöhe gestaltet werden, um das Kind mit seinen Rechten anzuerkennen. Wichtig ist es, dass Entscheidungen gemeinsam mit dem Kind getroffen werden und das Kind die Möglichkeit bekommt, sich mitzuteilen, bzw. dem Kind Begründungen für eine Entscheidung gegeben werden, damit Verletzungen vermieden werden. Folglich werden Verletzungen eher vermieden, wenn Pädagoginnen und Pädagogen das Kind als gleichwertig anerkennen.

Basis für anerkennende Handlungen ist die Haltung der Pädagogin oder des Pädagogen. Verletzende Handlungen dürfen nicht mit dem Mangel an Ressourcen gerechtfertigt werden, da eine anerkennende Haltung zu den Werten einer Pädagogin, eines Pädagogen zählen muss und diese Haltung in keinem Verhältnis zum unmittelbaren Umfeld steht. Dazu braucht es vor allem ein Nachdenken über die eigenen Werte und die eigene pädagogische Haltung sowie eine Reflexion des alltäglichen pädagogischen Handelns.

Die Pädagoginnen schildern, dass sie sich zerrissen zwischen all den Anforderungen fühlen. So braucht es ein Nachdenken über die Aufgaben als Kindergartenpädagogin und -pädagoge: *Was ist für die Entwicklung des Kindes wichtig und was wird nur aufgrund von Erwartungen von außen, aus Gewohnheit oder um Kontrolle und damit Macht zu behalten, gemacht?*

Die Frage ob pädagogische Beziehungen ohne Verletzung möglich sind, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Jedoch kann die Qualität von Beziehung durch ein Miteinander von Pädagoginnen, Pädagogen und Kindern sowie durch bewusstes Nachdenken und Reflektieren von Werten, Handlungs- und Verhaltensweisen von Pädagoginnen und Pädagogen und der damit verbundenen pädagogischen Haltung, gesteigert werden. Zum Nachdenken über die Beziehungsgestaltung können die Reckhaner Reflexion und die Kinderrechte der UNICEF herangezogen werden. Verletzungen dürfen nicht ignoriert werden und es darf nicht darüber geschwiegen werden. Pädagogische Teams sollen die Möglichkeit bieten, Vorkommnisse offen anzusprechen und eine gemeinsame Reflexion anregen.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. & Eckstein-Madry, T. (2015). Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren. In O. Kapella (Hrsg.), *Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse* (S.6-34). Wien: ÖIF Forschungsbericht.
- Bauer, J. (2019). Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung: Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen – Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In U. Hermann (Hrsg.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen-Praxisformen-Wirkungen* (1.Aufl.) (S.35-41). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In J. Butler (Hrsg.), *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. (S.36-68). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Demmer, M. (2014). Arbeitsumfeld und Arbeitsbedingungen in pädagogischen Institutionen und ihr Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S.21-31). Opladen u.a.: Budrich.
- Dierbach, St. (2016). *Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus. KiTaFachtex-te - Online, 4*, 1-32. Verfügbar unter https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Dierbach_Relationalitaet_2016.pdf [18.11.2019].
- Dornes, M. (2012). *Die Modernisierung der Seele: Kind-Familie-Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fasching, H. (2019). Einleitender Beitrag zum Thema. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter* (S.17-27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friedrich, H. (2013). *Beziehung zu Kindern gestalten* (6.Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen – Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hamre, B.K. & Pianta R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Jungmann, T. & Reichenbach, Ch. (2011). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln* (2.Aufl.). Dortmund: Borgmann.

- Kalicki, B. (2014). Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S.21-31). Opladen u.a.: Budrich.
- Klein, L. (2017a). "Wenn ich eine Frage gestellt bekomme, muss ich sie beantworten." – Regelkataloge sind ein Spiegel der Machtverteilung in der Kita. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2017 (4), 26-29.
- Klein, L. (2017b). Grenzen setzten, ohne zu beschämen – Wie wertschätzende Grenzziehung gegenüber Kindern gelingen kann. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2017 (4), 32-33.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten – Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Künkler, T. (2014). Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Band 2: Forschungszugänge* (S.25-43). Opladen u.a.: Budrich.
- Korczak, J. (1999). Wie liebt man ein Kind. Erziehungsmomente. Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. In F. Beiner & E. Dauenroth (Hrsg.), *Janusz Korczak. Sämtliche Werke. Band 4*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Krappmann, L. (2014). Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S.11-15). Opladen u.a.: Budrich.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6.überarb.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lenz, K. & Nestmann, F. (2009). Persönliche Beziehungen – eine Einleitung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S.9-25). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lewin, K. (1967). *Resolving social conflicts*. New York: Haper & Row.
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12.überarb.Aufl.). Weinheim/ Basel: Beltz.
- Maywald, J. (2014). Der Kinderrechtsansatz in Einrichtungen für Kinder – Auswirkungen auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S.21-31). Opladen u.a.: Budrich.

- Maywald, J. (2017). Machtausübung in pädagogischen Beziehungen – Kinderrechte sind Schutz vor Machtmissbrauch. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2017 (4), 6-9.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Herder: Freiburg im Breisgau.
- Petzold, H. (2007). *Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung – Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis* (2.Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen im Licht der Kinderrechte. In L. Krappmann & Ch. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben – Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. (S. 149-161). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehung zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2.Aufl.). Opladen u.a.: Budrich.
- Prenzel, A., Heinzel, F., Reitz, S. & Winklhofer, U. (2007). *Reckahner Reflexion zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Reckahner_Reflexionen/Broschuere_Reckahner_Reflexionen.pdf [12.12.2019].
- Prenzel, A. & Winklhofer, U. (2014). Zur kinderrechtlichen Verbesserung pädagogischer Beziehungen – Einleitung zum Praxisband. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S.21-31). Opladen u.a.: Budrich.
- Prenzel, A., Wohne, A. & Krasemann, B. (2019). *INTAKT – Intakt im Online-Fallarchiv Schulpädagogik*. Verfügbar unter <https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/projektdateien-intakt/> [12.12.2019].
- Peisner-Feinberg E.S., Burchinal, M.R., Clifford, R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., & Yazejian, N. (2001). The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Rabe-Kleberg, U. (2017). Erzieherinnen und Macht – Fünf Thesen zu gefühlter Machtlosigkeit und tatsächlicher Machtausübung. *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 2017 (4), 14-16.
- Rudolf, B. (2014). Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S.21-31). Opladen u.a.: Budrich.
- Sitzer, P. & Wiezorek, Ch. (2005). Anerkennung. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. (S.101-132). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Tausch, R. & Tausch, A. (1979). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (9.Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Textor, M.R. (2009). Erzieherin-Kind-Beziehungen. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönlicher Beziehungen* (S.587-603). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Tellisch, Ch. & Prengel, A. (2019). Pädagogische Beziehungen im Kindergarten – Wie inklusive Prozesse gestärkt und geschwächt werden. In P. Cloos, E. Jung, A. Prengel, u.a. (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung – Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa* (S.35-52). Freiburg im Breisgau: Herder.
- UN-Kinderrechtskonvention (o.J.). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> [10.01.2020].
- UNICEF. (o.J.). *Die UN-Kinderrechtskonvention*. Verfügbar unter https://www.unicef.ch/de/ueber-unicef/international/kinderrechtskonvention?gclid=EAlalQobC-Mlg87siYnG5QIViKztCh2lrw45EAAYASAAEglqPFD_BwE [22.11.2019].
- Ziegenhain, U & Fegert, J. (2014). Zur alltäglichen und biografischen Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S.21-31). Opladen u.a.: Budrich.

Elektronischer Anhang

- E1 – Rahmenverträge und Geheimhaltungsvereinbarung
- E2 – Interviewleitfaden
- E3 – Transkript Beobachtung + Codes MAXQDA
- E4 – Codes + Paraphrasierung Beobachtung
- E5 – Transkript Interview 1 + Codes MAXQDA
- E6 – Transkript Interview 2 + Codes MAXQDA
- E7 – Transkript Interview 3 + Codes MAXQDA
- E8 – Codes + Paraphrasierung Interview