

Andrea Hoyer-Neuhold & Marianne Sorge-Grace

Pädagogische Beziehungen aushandeln, aushalten, gestalten

Im Material aller *Research Studios* wird die Gestaltung pädagogischer Beziehungen als Aufgabe pädagogisch-professionellen Handelns thematisiert. Als Autorinnen dieses Textes verstehen wir pädagogische Beziehungen als transformative soziale Beziehungen in pädagogischen Institutionen. Das Erleben von Widersprüchen und Schwierigkeiten bezüglich der ›richtigen‹ Gestaltung dieser Beziehung(en) ist in das alltägliche Handeln in pädagogischen Institutionen eingeschrieben. In unserer Arbeit mit dem Material haben sich im Hinblick auf die drei Institutionen *Kindergarten*, *Schule* und *Universität* zwei Themenbereiche herausgebildet, die wir als wesentliche Aspekte in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen verstehen: zum einen Hierarchie und Abhängigkeit, zum anderen Nähe und Distanz. Pädagogische Beziehungen in diesen Spannungsfeldern auszuhandeln, auszuhalten und zu gestalten begreifen wir als konstitutiven Teil pädagogisch-professionellen Handelns.

Im ersten Teil dieses Textes bearbeiten wir das Spannungsfeld von Hierarchie und Abhängigkeit, im zweiten Teil das Spannungsfeld von Nähe und Distanz. Im Material zeigt sich, dass institutionelle Rahmenbedingungen die Gestaltung pädagogischer Beziehung beeinflussen, vor allem in Hinsicht auf Hierarchie und Abhängigkeit. Eine klare Trennung von institutionellen und zwischenmenschlichen Aspekten scheint uns hier jedoch weder möglich noch sinnvoll. [__1\)](#)

[__1\)](#) Wie weitreichend pädagogische Beziehungen die Pädagogik als Profession bestimmen, thematisiert Hermann Giesecke auf anschauliche Weise in einem seiner klassischen Einführungsbücher *Die Pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes* (1997). Giesecke definiert darin die pädagogische Beziehung als jene besondere menschliche Beziehung, die zwischen Pädagog_innen und ihrem kindlichen bzw. jugendlichen Gegenüber besteht bzw. bestehen soll. Diese Beziehung gewinnt bei Giesecke eine normative Kraft, die konstitutiv wird für die Gestaltung der pädagogischen Situation: Ziele von Unterricht und Erziehung wie auch die zum Einsatz kommenden methodischen Tools müssen durch persönliche Vermittlung transportiert werden. Im Projekt konnte aufgezeigt werden, dass diese normative Kraft nicht die einzige ist, die Einfluss auf das pädagogische Handeln hat. Eine andere Form, welche die unterschiedlichen Aspekte dieser besonderen Beziehung zu bestimmen ermöglicht, ist die Bezugnahme auf

die Kantische Denkfigur der Stellvertretung, die später von Herbart aufgegriffen wurde (›Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben‹). Hennig Röhr (2002) versucht der Komplexität dieser Stellvertretung aus einer aktuelleren Sicht gerecht zu werden und spricht von einer triadischen Beziehung. (Vgl. Röhr 2002: 402) Am Beispiel der pädagogischen Beziehung zwischen einem_einer Lehrer_in und einem_einer Schüler_in wäre das eine Relation zwischen Schüler_in der Zukunft sowie gegenwärtige_r Schüler_in und Lehrer_in. Zugleich – und das ist die besondere Pointe – steht hinter der Rolle des_der Lehrer_in noch eine ganze Palette an Stellvertretungssubjekten: der Staat, die Gesellschaft, die Institution usw. Annedore Prengel wiederum bemerkt in ihrem Versuch einer Beschreibung von pädagogischen Beziehungen die Tendenz unserer Profession zu Dichotomien. Sie setzt ebenso auf eine Trias und stellt der Dichotomie »Anerkennung und Verletzung«, die »Ambivalenz« zur Seite. (Vgl. Prengel 2013)

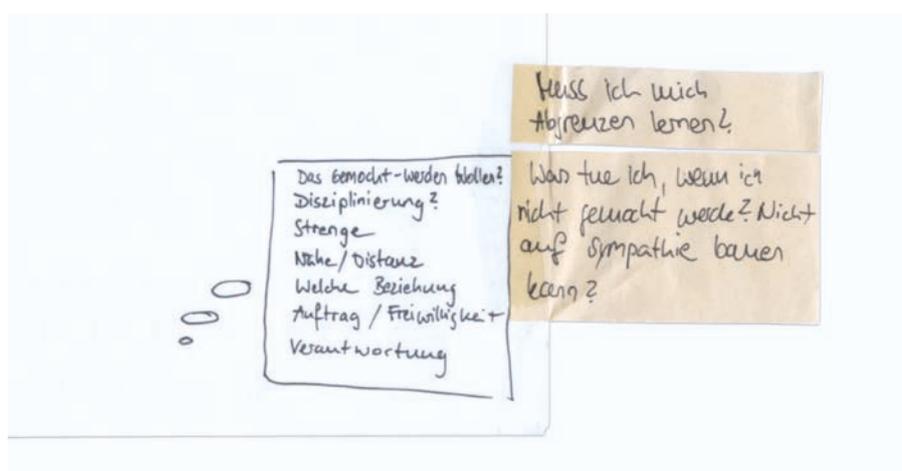
I.) Pädagogische Beziehungen im Spannungsfeld von Hierarchie und Abhängigkeit

Pädagogische Beziehungen werden nicht nur durch intra- und interpersonelle Aspekte, sondern maßgeblich auch durch strukturelle Hierarchien und Abhängigkeiten geprägt, die aus rechtlichen Pflichten und institutionellen Vorgaben von Lehrenden und Lernenden entspringen. In der Sichtung des Datenmaterials sind uns insbesondere die Aufsichtspflicht sowie die Verpflichtung zur Leistungsbeurteilung und zum pädagogischen Diagnostizieren als Themen aufgefallen, in denen Hierarchien und Abhängigkeiten besonders deutlich spürbar werden. Im folgenden Unterkapitel zeigen wir, welche Differenzen und Widersprüche Pädagog_innen mit sich und den Kindern bzw. mit den Jugendlichen aushandeln und aushalten müssen, wenn sie pädagogische Beziehungen gestalten.

Minderjährigkeit, Verantwortung, Aufsichtspflicht

Im Umgang mit Minderjährigen ist die Aufsichtspflicht in pädagogischen Institutionen ein bestimmendes Merkmal für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, da Pädagog_innen ihre Entscheidungen über Freiräume von Kindern und Jugendlichen im Kontext ihrer Verantwortung als Aufsichtspersonen abwägen müssen. So schildert ein Lehramtsstudierender im *pädagogisch reflexiven Interview* eindrücklich seine inneren Widersprüche weil eine Schülerin vor Unterrichtsschluss zum Bus gehen wollte, ohne eine schriftliche Entschuldigung der Eltern vorweisen zu können. In der Interviewauswertung wurde sein Zwiespalt folgendermaßen als Paraphrase formuliert: »Er hätte sie wirklich gerne nach Hause gehen lassen, doch weil er die Regeln an dieser Schule noch nicht kannte, in einer gewissen Lehrerrolle steckte und er die Schülerin ebenfalls nicht einschätzen konnte, war ihm dies einfach nicht möglich.« (PRI Kategorisierung: Student 1) Er entschied sich aufgrund seiner »Lehrerrolle« gegen den Wunsch der Schülerin, obwohl er zum Zeitpunkt des Konflikts mit der Schülerin befürchtete, dass sein »Nein« langfristige negative Konsequenzen für die Beziehung zu der Schülerin und zur gesamten Klasse haben könnte.

Auch auf einer Karte zu pädagogischen Situationen wird das als Lehrer_in »Gemocht-werden-Wollen« in Zusammenhang mit Aspekten von Disziplinierung und »streng sein« in Frage gestellt: »Was tue ich, wenn ich nicht gemocht werde? Nicht auf Sympathie bauen kann?«



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und Edukator_in, Karte 4: 1, Ausschnitt

Verpflichtung zur Beurteilung

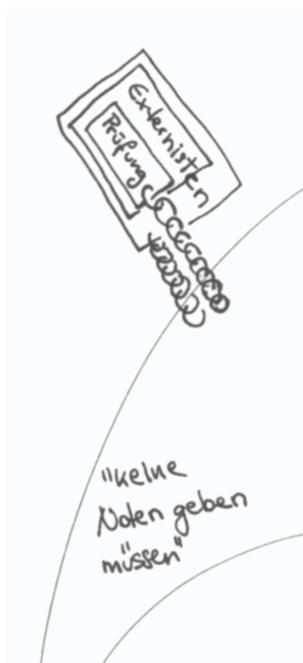
In Regelschulen und Hochschulen werden die pädagogischen Beziehungen zudem durch die institutionelle Vorgabe der Leistungsbeurteilung geformt. Aus Lehrendenperspektive ist dadurch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verantwortung und Macht, mit Fragen der (Un-)Gerechtigkeit sowie mit dem ›Gewähren lassen‹ oder ›Konsequenzen setzen‹ und letztlich auch mit Selektionsfragen verbunden. ___2) An Alternativschulen mit Externist_innenprüfungen sind Lehrer_innen von dieser Pflicht des Beurteilens entbunden, wie in einer Karte aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* nach dem Besuch einer solchen Schule markiert wurde:

Auch hier wird durch das Wort »müssen« deutlich, dass das ›Noten geben‹ von (angehenden) Pädagog_innen als Zwang von außen erlebt wird.

Die strukturelle Aufgabe der pädagogisch Handelnden für die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen unter diesen rechtlich-institutionellen Prämissen wird häufig als kollidierend mit dem pädagogischen Selbstverständnis erlebt und teilweise als ›Rollenzwang‹ artikuliert: »Ich lehne Hierarchien ab, Rollen müssen verteilt werden« ist beispielsweise auf einer Karte zu finden und auf einer anderen *Franse* (= nachträglich angebrachte Randnotiz zur Karte in Form von Post-its) derselben Karte ist zu lesen: »Bin ich nur zur Disziplinierung da?« (SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 4: 1)

Die pädagogisch Handelnden möchten »Mensch sein« (PRI Kategorisierung: BAKIP Lehrende 1), möchten die Kinder, Schüler_innen oder Studierenden hauptsächlich fördern und unterstützen. Aufgrund der Beurteilungslogik des (Hoch-)Schulsystems erleben sie sich aber immer wieder als solche, die »Lehrer sein«, »streng sein« und sanktionieren müssen: »Dieses Lehrersein bedeutet für die Lehrenden auch immer klare Vorgaben, klare Angaben zu machen, klare Regeln aufzustellen, klare Strukturen schaffen. Und als Mensch kann sie [die Lehrperson] sehr wohl auch einmal sagen, jetzt hat sie überhaupt keine Struktur.« (Ebd.)

Konsequenzen bei Missachtung der Forderungen auszusprechen fällt in solchen pädagogischen Institutionen besonders schwer, in denen eine nicht-hierarchische, kollegiale (Hoch-)Schulkultur gepflegt wird: »Wenn die Kultur [...] so ist, dass den Studenten fast immer ein Handlungsspielraum ermöglicht wird, ist es für die Lehrende schwer, die einzige zu sein, die auf pünktliche Abgabe der Konzepte besteht« (PRI Kategorisierung:



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 5, Ausschnitt

___2) Das Qualitätssicherungsinstrument *Lehrveranstaltungsevaluierung*, welches an Hochschulen und Universitäten sowie in Fort- und Weiterbildungsprogrammen regelmäßig eingesetzt wird und zunehmend auch in (höheren) Schulen Anwendung findet, ermöglicht nun umgekehrt auch eine Beurteilung der Lehrenden durch die Lernenden. Damit wird die Ein-

seitigkeit der Beurteilungsmacht entschärft und im günstigen Fall eine konstruktive Feedbackkultur an den pädagogischen Institutionen etabliert. Für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen und für die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses können sich dadurch sowohl neue Spielräume als auch neue Problemfelder eröffnen.

IKL Lehrende 1) Lehrende, in Institutionen mit einer überschaubaren Anzahl an Studierenden, die ein hohes Ausmaß an persönlicher Nähe zulassen, scheinen in solchen Situationen besonders gefordert zu sein. Etwas von den Studierenden fordern zu müssen, die eigene machtvolle Position zu spüren und dem Gegenüber seine Abhängigkeit spüren zu lassen, steht dann im Widerspruch zum pädagogischen Selbstverständnis.

Auffällig ist, dass in allen Lehrenden-Interviews, wie bereits ausgeführt, widersprüchliche Anforderungen an Lehrende zwischen »Lehrer_in sein« und »Menschsein« formuliert werden, wobei das »Menschsein« persönliche Nähe, Verständnis und Nachsicht impliziert, das »Lehrer_in sein« hingegen fordert, konsequent und gerecht zu sein.

Auch in der Erinnerungsgeschichte *Nachzipf* werden zwei Seiten des Lehrer_innenberufs als innerer Widerspruch gegeneinander gestellt. So sind in der Geschichte zwischen der Aufgabe der Leistungsbeurteilung, die Schüler_innen unter Druck setzt und dem Verständnis der Autor_in für die außerschulischen »Umstände« der Schüler_innen keine Handlungsmöglichkeiten jenseits des »Funktionierens« erkennbar. (Vgl. EA Geschichte: *Nachzipf*)

Auf einem Post-it-Cluster zum Thema *Differenz und Widerspruch* aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* sind folgende Begriffe untereinander notiert zu finden:

»Benoten

MACHT

HIERARCHIE

LEHRER – SCHULE« __a)

(SV Post-it-Cluster: Differenz und Widerspruch. Hervorhebung wie im Original.)

Dieser machtvolle Teil der Pädagog_innen-Rolle wird häufig als negativ und als etwas von außen Herangetragen erlebt: Die Pädagog_innen-Rolle fordert aufgrund der Beurteilungslogik und anderer Vorgaben von Außen »von mir« pädagogische Handlungen, die »ich« gar nicht setzen will. Das wirft folgende Fragen auf: Ist ein positives Verhältnis zur eigenen Macht als Pädagog_in sowohl in unserem Projekt als auch gesellschaftlich keine akzeptable Selbstverhältnis-Aussage für Pädagog_innen? __b) Was ermöglicht es, aber was verhindert es auch, wenn das Thema *Macht* als Teil des pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses ausgeblendet oder zumindest ausschließlich negativ konnotiert wird?

Verschweigen

Differenzen und Widersprüche können in formal oder informell hierarchisch-pädagogischen Beziehungen häufig auch zum Verschweigen von eigenen Wahrnehmungen und Bedürfnissen führen, wie aus dem Material aller drei *Research Studios* ersichtlich wird. Eine Erinnerungsgeschichte zeigt, wie die institutionelle Hierarchie und die Abhängigkeit der Schüler_innen von den Beurteilungen durch Lehrer_innen offene Gespräche und die Thematisierung von Ungerechtigkeiten verunmöglichen (vgl. EA Geschichte: *Zwiespalt*): Die Schüler_innen verschweigen ihren Unmut gegenüber der als ungerecht und zu wenig differenziert empfundenen Benotung auf eine schriftliche Arbeit durch eine Lehrerin, um diese nicht zu verärgern. Sie befürchten, ihre Kritik könnte ihnen langfristig Nachteile für die nächsten Leistungsbeurteilungen bringen und vermeiden aus Selbstschutz eine Diskussion über die Notengebung. Die Beurteilungslogik verstärkt die institutionelle Differenz Lehrer_in-Schüler_in und überstrahlt alle anderen (möglichen) Aspekte einer pädagogischen Beziehung. Sie ist in der Situation das bestimmende Merkmal für die Gestaltung der pädagogischen Beziehung aus der Schüler_innenperspektive. Aber auch die Lehrerin sucht nicht das Gespräch mit den Schüler_innen über deren

__a) Der spezifische diskursiv-assoziative Zugang der künstlerischen Forschungsmethode *Sich Verzeichnen* an die Themen des Forschungsprojektes wird hier deutlich. Das Prozedere, in dem die Post-its im *Research Studio Sich Verzeichnen* entstanden, ist folgendermaßen zu beschreiben: Nach einer Besprechung der Themenkarten zu »Differenzen und Widersprüche« sammelte jede_r für sich Begriffe und Gedanken, die für sie_ihn bei dieser Besprechung wichtig oder auffällig waren. Dann begann eine Person ein Post-it zu platzieren und dies zu kommentieren. Daraus ergab sich für andere, ihr Post-it zu platzieren indem sie es mit Worten in Bezug zum vorigen Post-it setzten, z.B. durch »dazu, andererseits, außerdem, hingegen«-Formulierungen. (Vgl. SV Post-it-Cluster: zu Differenz und Widerspruch, S 1)

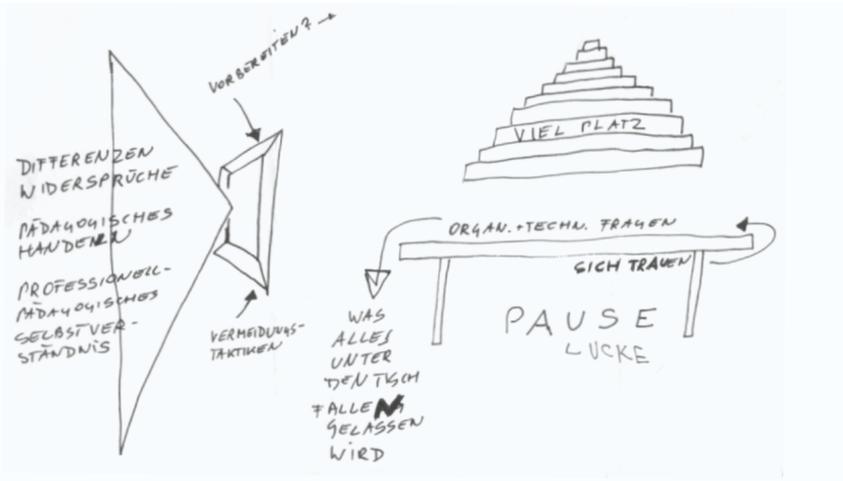
__b) Im Prozess wurde der machtvolle Aspekt pädagogischen Handelns allerdings doch thematisiert und trat in der Reflexion von Gruppenprozessen zu Tage. Dazu zwei Beispiele aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*:

1) Die Schüler_innen wurden als gleichberechtigte Forscher_innen auf Augenhöhe angesprochen, gleichzeitig nahmen nicht alle freiwillig teil – die Direktorin und die Klassenlehrerin hatten entschieden, dass dieses Projekt für die Ausbildung wichtig sei und dass die Klasse teilnimmt. Das sind an und für sich alltägliche Entscheidungen von Pädagog_innen, insbesondere im Schulkontext. Durch den (kontrafaktischen) Anspruch, gleichberechtigt Forschende zu sein, wurde diese Unfreiwilligkeit problematisch, zugleich aber auch besprechbar. In einer Reflexionsrunde wurde von einer Studierenden formuliert, dass Entscheidungen für andere zu treffen zum ambivalenten Geschäft von Pädagog_innen dazugehöre. Pädagogik operiert grundlegend in Machtbeziehungen und wir müssen diese gestalten und verantworten.

2) In einer Reflexionsrunde kritisierte ein Lehrender, dass die Leiter_innen bei den Treffen ein »Zeitregime« führen würden, eine strenge Taktung der Arbeitsschritte. Das wurde kritisierbar, weil die Zeitplanung auf einem Flipchart für alle sichtbar aufgeschrieben war. Die pädagogische Praxis in der Schule fordert tagtäglich 50-minütige Unterrichtseinheiten in noch kleinere Einheiten zu unterteilen, was dort nicht transparent gemacht wird. Was im Kontext des möglichst gleichberechtigten Kollektivs als skandalös erschien, wird im schulischen Alltag kaum als ambivalent wahrgenommen.

Leistungen und über ihre Beurteilungskriterien und -ergebnisse. Sie könnte Kommunikationsmöglichkeiten schaffen, die eine Thematisierung des Empfindens von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit und eine Diskussion über die Beurteilung von Schüler_innenleistungen zulassen.

Auch auf einer Karte wird das Verschweigen im Zusammenhang mit »sich trauen« und »was alles unter den Tisch fallen gelassen wird« in Gesprächen über pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen skizziert. »Sprechende« sitzen »Nicht-Sprechenden« an einem Tisch gegenüber. Die einen ergreifen das Wort, die anderen nicht, doch niemand spricht dieses Ungleichgewicht an. Könnten bzw. müssten dann Differenzen und Widersprüche in der Gesprächsrunde ausgesprochen werden? Wie groß wäre das Risiko für jede_n? Was ist der Gewinn beim Verschweigen? Welche Möglichkeiten würden sich eröffnen, wenn alles klar und deutlich auf den Tisch käme? Das sind nur einige wenige Fragen, die zu diesem Kartenausschnitt auftauchen.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 7, Ausschnitt



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 5: 1

Diagnose

Verschiedene Aspekte der machtvollen Position von Pädagog_innen (Disziplinierung, Strenge, ...) werden auch in mehreren Karten zu selbst erlebten pädagogischen Situationen, als Lernende (Edukand_in) und als Lehrende (Eduktor_in), thematisiert und sichtbar. Die machtvoll-urteilende Position einer Lehrerin gegenüber einem / einer Schüler_in zeigt sich in einer Zeichnung in ihrer abwertenden Art besonders eindrücklich: Die stehende Lehrerin beugt sich über das in der Schulbank sitzende Kind, hält einen Text über dem Kopf des Kindes und sagt: »Du Tschopperl«. __c)

__c) Die Macht von Kindern / Jugendlichen, die sie umgekehrt Pädagog_innen gegenüber ausüben können, soll an dieser Stelle aber aufgezeigt werden: Auf einer Karte aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* wird dies an einer gezeichneten Szenenabfolge gut nachvollziehbar: Ein_e Kindergartenpraktikant_in bereitet ein »Angebot« für eine kleinere Gruppe von Kindern vor und geht freudig gestimmt in diese Situation. Ein Kind nach dem anderen steht auf und verlässt nach und nach mit den Worten »Ich will nicht mehr« die Gruppe, andere »blödeln herum«. Die pädagogisch handelnde Person ist zunehmend unsicher und verzweifelt. Die Kinder übernehmen gewissermaßen die Macht über die Situation und den_die Pädagog_in. Er_Sie beginnt zu weinen. (SV Karte: Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 8, S: 1)

Die Definitionsmacht der Pädagog_innen im Sinne einer pädagogischen Diagnose über ›normal‹ und ›nicht normal‹ stellt eine weitere Form von Hierarchie dar, die pädagogische Beziehungen mitdefiniert. ___3) Auf Grundlage objektiver Standards und eigener Normvorstellungen, wie Kinder sein und sich für ihre Zukunft entwickeln sollen, werden Urteile gebildet und pädagogische Haltungen und Handlungen daraus entworfen. Eine Kindergartenpraktikantin beschreibt das Verhalten eines Kindes als problematisch für die Arbeit mit der Kindergartengruppe und differenziert dabei zwischen dem einen »schwierigen Kind« und der Gruppe. Dieses Kind wird in der Geschichte nicht als Teil der Gruppe gesehen, sondern aufgrund seines Verhaltens und aufgrund von Hintergrundwissen über die sozial prekären familiären Verhältnisse als ›Sonderfall‹: »[...] weil sie wusste, dass er aus einer Familie kommt, wo es keine guten sozialen Verhältnisse gab; die Eltern stritten sich oft miteinander und Leo wurde in der Familie nie richtig wahrgenommen« (EA Geschichte: *Leo*). In Situationen in denen sich die Kindergartenpraktikantin mit dem Kind allein beschäftigt, erlebt sie es als »ruhiger, entspannter und freundlicher« (ebd.). Sie führte das veränderte – wünschenswerte – Verhalten auf ihre pädagogische Intervention zurück und stellte sich damit als wirkmächtig dar. In einer Gruppensituation, in der sie das Kind allerdings wieder als störend erlebte, setzte sie eine pädagogische Handlung, die in ihr zwar ein schlechtes Gewissen hervorrief, die sie aber als »Muss« erlebte: Sie schimpfte laut mit dem Kind und brachte es in eine andere Gruppe. Die Diagnose der pädagogisch Handelnden (›schwieriges Kind aus schwierigen Verhältnissen‹) eröffnet ihr also einerseits pädagogische Handlungsmöglichkeiten: Sie bietet dem Kind jene Aufmerksamkeit, die ihm ihrer Auffassung nach vom Elternhaus nicht entgegengebracht wird. In der Geschichte erscheint die handelnde pädagogische Person dabei in Opposition zur Familie. ___4) Andererseits blendet das Festhalten an der einmal gefassten Diagnose auch andere Sichtweisen auf das Kind aus, wie etwa das Kind als Teil der Gruppe zu sehen oder dessen Rolle in der Dynamik der Gruppe zu erfassen. Somit wird gleichzeitig auch auf die Erwägung von Handlungsalternativen verzichtet. Auch wenn Kinder differenziert gesehen werden (›das andere Kind im Kind‹) und das eigene pädagogische Handeln als adäquates und wirksames Handeln erlebt wird, kann es zu einer Überschätzung der eigenen pädagogischen Intervention und so zu einer Wiederholung ›negativer‹ Wirkungen kommen.

___3) In der Wiener Erklärung« vom 20. November 2008 über das »Leitbild des Lehrerberufes heute« Gewerkschaft öffentlicher Dienst, Österreich (GÖD), Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) und Verband Bildung und Erziehung, Deutschland (VBE) wird in einer Liste mit sieben Punkten auf »unverzichtbare Grundsätze für den Lehrberuf« aufmerksam gemacht. Unter Punkt III wird die Diagnosekompetenz in ihrer Vielschichtigkeit, die sich auch in unserem Material zeigt, angesprochen ohne diese aber zu problematisieren: »Lehrerinnen und Lehrer sind in der Lage kompetent zu urteilen. Sie diagnostizieren mit pädagogisch-psychologischer und fachdidaktischer Kompetenz, um Schülerinnen und

Schüler fördern, beraten und zertifizieren zu können.« (GÖD/LCH/VBE 2008: 2) Die gesamte Liste suggeriert ein Lehrer_innenbild von durchwegs souveränen »Super-Pädagog_innen«, ohne die Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit, die in den pädagogischen Herausforderungen des Lehrer_innenberufs insgesamt und insbesondere in Urteilsfragen stecken, anzusprechen.

___4) Zu dem Phänomen, das sich Pädagog_innen in ein Konkurrenzverhältnis zu den Eltern setzen, indem sie sich beispielsweise als ›bessere Mutter‹ bzw. ›besseren Vater‹ phantasieren, liefert psychoanalytisch-pädagogische Literatur interessante Gesichtspunkte. (Vgl. Salzberger-Wittenberg / Rapp 2002)

Auch an einem weiteren Beispiel aus unserem Datenmaterial kann gezeigt werden, wie pädagogisch Handelnde durch Diagnosen Handlungsfähigkeit erlangen. Eine angehende Kindergartenpädagog_in erläutert im *pädagogisch reflexiven Interview*, wie sie verschiedene Arten des Weinens von Kindern klassifiziert (Schmerz, Nähebedürfnis, Abreagieren) und welche pädagogische Intervention für sie daraus resultiert, wenn sie den jeweiligen Grund des Weinens im Gespräch mit dem Kind herausgefunden hat. (Vgl. PRI Kategorisierung: Schülerin 4)

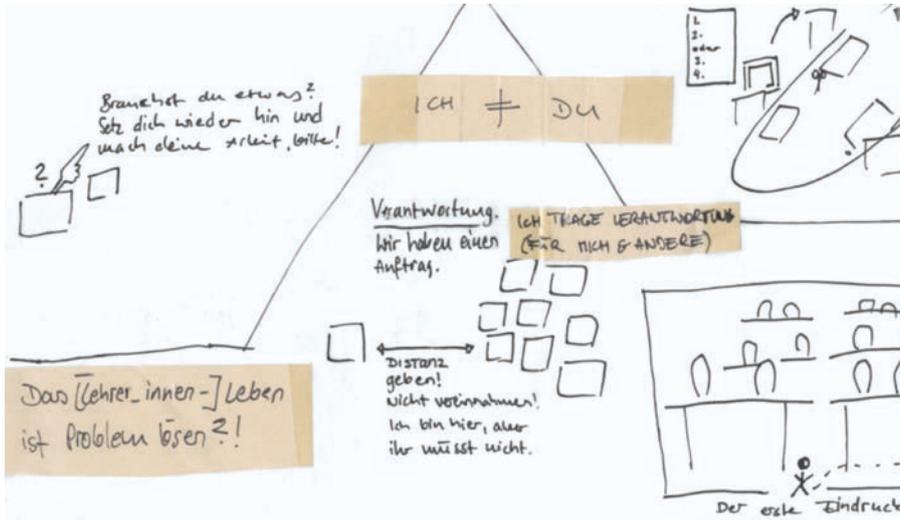
Sich über Kinder bzw. Jugendliche und deren soziales Umfeld ein Urteil zu bilden – in diesem Sinne zu bewerten und zu diagnostizieren – verstärkt einerseits die institutionelle pädagogische Differenz, weil hierarchische Verhältnisse und Abhängigkeiten auf Seiten der Kinder, Schüler_innen und Studierenden reproduziert werden, eröffnet andererseits aber auch Handlungsmöglichkeiten. [__5\)](#) Wichtig erscheint uns dabei, an einem einmal gefassten Urteil nicht starr festzuhalten, sondern in reflexiven Phasen immer auch andere mögliche Sichtweisen in Betracht zu ziehen, um Handlungsalternativen entwickeln zu können. [__6\)](#)

II.) Pädagogische Beziehungen im Spannungsfeld von Nähe und Distanz

Neben dem Umgang mit Hierarchie und Abhängigkeit in pädagogischen Situationen ergab sich für uns mit Nähe und Distanz ein zweites Spannungsfeld pädagogischer Beziehungen. Unser Material verweist darauf, dass Nähe- und Distanzverhältnisse innerhalb der pädagogischen Beziehungen alltäglich eine wichtige Rolle spielen. Das ›richtige‹ Nähe-Distanz-Verhältnis steht permanent in Frage, muss immer wieder verhandelt werden. Die_der pädagogisch Handelnde fühlt sich dafür verantwortlich und wird institutionell innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen auch dafür verantwortlich gemacht. Sowohl eine Lehrerin als auch eine Studierende aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* thematisieren und befragen die Rolle von zwischenmenschlicher Nähe und Distanz in ihren Kartierungen als wichtig und immer wiederkehrend:

[__5\)](#) Eine professionelle Urteilskompetenz wird nicht nur in Bezug auf kognitive und schulische Leistungen im engeren Sinn von Pädagog_innen erwartet, sondern auch im Hinblick auf körperlich-medizinische Aspekte (z. B. Fehlsichtigkeit, Sprachstörungen, Förderbedarf, ...). Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang die Schutz- und Kontrollfunktion als pädagogische Institution im Sinne der Kindes- und Jugendwohlfahrt, wenn beispielsweise Verdacht auf soziale oder emotionale Verwahrlosung oder auf Gewalt gegen Kinder und Jugendliche besteht. Solche Aspekte der pädagogischen Arbeit wurden zwar nicht in unserem Material thematisiert, wir halten diese jedoch im Zusammenhang mit pädagogischen Beziehungen für einen relevanten Aspekt, weil es die Gestaltung dieser Beziehungen zu den Kindern / Jugendlichen und zu ihrem Umfeld beeinflusst.

[__6\)](#) Petra Reinhartz Arbeit über die pädagogische Situativität in Auseinandersetzung mit der Strukturphänomenologie Heinrich Rombachs *Von der Differenz zur Identität?* unternimmt unter anderem den Versuch die Handlungsweisen der Akteur_innen zu differenzieren. Für die Frage der Einschätzung des Verhaltens von Kindern und des Handelns von Pädagog_innen wie in dem Beispiel der weinenden Kinder (und der unterschiedlichen Modi der Reaktionen) ist die Definition des Verhaltens bei Reinhartz für die Reflexion der eingespielten Routinen hilfreich, weil sie einen distanzierten und unterscheidenden Moment ermöglicht, der Handeln und Verhalten trennt und dennoch in Bezug zueinander setzt: »Verhalten steht somit in einem direkten, quasi unmittelbaren funktionalen Zusammenhang zu der jeweiligen Situation. Wer sich verhält, reagiert aus dem fraglosen Mitvollzug des Geschehens.« (Reinhartz 1996: 105)



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 4: 1, Ausschnitte



SV Karte: Differenzen und Widersprüche im pädagogischen Handeln, Karte 1 und 2, Ausschnitt

Anforderungen und ihr Wirken in pädagogischen Beziehungen

Anforderungen und Vorgaben an pädagogisch Handelnde, die sich nach der Art und Weise der pädagogischen Beziehungen richten, werden sowohl von Institutionen, als auch von Schüler_innen und Eltern gestellt. Darüber hinaus kursieren verschiedene, sich auch widersprechende gesellschaftliche Vorstellungen über die ›richtige‹ Nähe oder Distanz in pädagogischen Beziehungen von Lehrer_innen und Kindergartenpädagog_innen und ihrem jeweiligen pädagogischen Gegenüber. [__7\)](#) Dies wurde im Plenum des *Research Studios Sich Verzeichnen* häufig diskutiert, so zum Beispiel, dass ›streng sein‹ von

[__7\)](#) Gesellschaftliche und institutionelle Vorstellungen von ›guten‹ Lehrer_innen und ›richtigen‹ pädagogischen Beziehungen finden Eingang in Leitbildformulierungen für den Lehrberuf, mit denen sich etwa Andrea Seel (2007) auseinandersetzt. Die hohen und umfassenden Anforderungen, die darin formuliert werden, dienen zur Weiterentwicklung und Professionalisierung des Feldes, zeichnen aber auch ein Bild von Lehrer_innen, das von einzelnen unmöglich zu erfüllen ist. Hierdeis (2009) kritisiert eine ähnlich umfangreiche Liste pädagogischer Professionalität, vorgestellt von König in seiner

Abschiedsvorlesung 2009, folgendermaßen: »König spricht hier – so meine Annahme – von einem Subjekt, das in einer deutlich unrisiken Interventionssituation frei reflektieren, überlegen, diagnostizieren, transformieren und handeln kann. Dahinter steckt vielleicht die Denkfigur eines Beraters, eines Mediators oder einer ambulanten Super Nanny, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie es immer mit überschaubaren Einzelfällen zu tun haben, aber mit Sicherheit kein professioneller Pädagoge in irgendeinem pädagogischen Feld.« (Hierdeis 2009: 7)

Lehrer_innen selbst, aber auch von deren Schüler_innen als nicht wünschenswert erlebt wird. Ein freundschaftliches Verhältnis von pädagogisch Handelnden mit Schüler_innen oder Studierenden wird idealisiert, während ›streng sein‹ und ›disziplinieren‹ durchaus auch als Notwendigkeit gesehen werden.

Loyalität und Gerechtigkeit sind klare Anforderungen, die von Schüler_innen und auch Kindergartenkindern gestellt werden. In der Erinnerungsgeschichte *Der Käfig* stellen in einer Streitsituation jene Kinder Loyalitätsanforderungen, die mit der Praktikantin vertraut sind, jene Kinder, die sie nicht so gut kennen, stellen aber gleichzeitig Gerechtigkeitsanforderungen. Loyalität interpretieren wir hier anhand des Materials als Form von Nähe zu individuellen Bedürfnissen, Gerechtigkeit gegenüber allen als Distanzierung von eben diesen. Die Gleichzeitigkeit einer Vielheit von Beziehungen in pädagogischen Situationen, z. B. die zu Einzelnen und die zum Kollektiv einer Klasse oder Kindergartengruppe erzwingt Entweder-oder-Entscheidungen der pädagogisch Handelnden: Entweder sie kümmern sich um das weinende Kind oder um den Rest der Gruppe. Entweder sie verhalten sich loyal zur einen Partei oder gerecht gegenüber allen. Beides lässt sich oft nicht gleichzeitig machen.

Nähe, Distanz und Rollenzwang in Institutionen

Institutionelle Rahmenbedingungen, also zum Beispiel die Größe einer Gruppe, die Vorgaben eines Seminars oder auch klare Leistungsanforderungen führen zu Konfliktsituationen für die pädagogisch Handelnden. Diese werden von uns in diesem Text auch als ›Rollenzwang‹ bezeichnet. Es entsteht ein Widerspruch zwischen institutionell erwünschtem und zwischenmenschlich erwünschtem Verhalten. Einerseits ist die Erfüllung dieser Rahmenbedingungen, wie bereits im vorherigen Textteil herausgearbeitet, auch aufgrund gesetzlicher Bedingungen bindend. Andererseits entsteht ein zwischenmenschliches Verständnis und der Wunsch der pädagogisch Handelnden gemocht zu werden und eben nicht der »böse Wauwau« zu sein, wie es im Interview einer Lehrenden beschrieben wird: »Die Interviewpartnerin findet es auch mühselig, die zu sein, die auf die pünktliche Abgabe des Konzepts besteht. Denn dass sie dann der ›böse Wauwau‹ ist, möchte sie sich nicht umhängen lassen. Und außerdem ist es für die Interviewpartnerin ein großer energetischer Aufwand.« (PRI Kategorisierung: IKL Lehrende 1 Interview 1)

Hier zeigen sich institutionelle Bedingungen, die eine Distanz zu den Lebensumständen des pädagogischen Gegenübers erzwingen und im Widerspruch stehen zu einem Wunsch nach persönlicher Nähe, nämlich gemocht zu werden.

Andererseits zeigt sich im Material des *Research Studios pädagogisch reflexives Interview*, dass es aus der Sicht der pädagogisch Handelnden auch eine zu große zwischenmenschliche Nähe geben kann, die Handeln innerhalb von und entsprechend der institutionellen Rahmenbedingungen schwierig macht. Dies wird am Beispiel des intensiven Betreuungsverhältnis am Institut für das künstlerische Lehramt deutlich: »Die Professionalität der Interviewpartnerin gerät durch dieses Vertrauensverhältnis permanent ins Schwanken [da der Schutz der Anonymität wegfällt]. Es fällt der Interviewpartnerin schwer, pragmatisch-professionelles Handeln an den Tag zu legen, da die Distanz zu den Studierenden fehlt.« (PRI Kategorisierung: IKL Lehrende 1) Diese Aussagen werden von der Interviewpartnerin in Zusammenhang mit der relativ kleinen Zahl von ca. 300 Studierenden am Institut für das künstlerische Lehramt gebracht. Der Zugang zum Studium ist durch eine Aufnahmeprüfung beschränkt. »Am IKL ist der Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden informell, die meisten sind per Du. Es ist für manche schwieriger Sanktionen oder Deadlines einzuführen und durchzusetzen.« (Ebd.)

Dass sich die hier pädagogisch Handelnde selbst als (mit-)verantwortlich sieht für ihre Handlungsmöglichkeiten zeigt sich in folgender Textstelle: »Wegen des relativ informellen Umgangs zwischen Lehrenden und Studierenden können sich oft große Freiräume auftun, mit welchen dann schlecht zu operieren ist und die für alle Nachteile bringen. Daher muss die Interviewpartnerin auch aufpassen, dass es nicht zu informell wird.« (Ebd.)

Auch im *Research Studio Sich Verzeichnen* formuliert eine Lehrerin in ihrer Karte die Notwendigkeit im Werkunterricht mit Berufschüler_innen zwischen persönlicher Beziehung bzw. ›locker sein‹ und institutionellen Rahmenbedingungen zu unterscheiden: »Durchsetzen heißt: GRENZEN ziehen, STRENG sein, KLARHEIT verschaffen, für ORDNUNG sorgen, SICHERHEIT geht vor.« (SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 2: 2. Hervorhebung wie im Original.)

Im Institut für das künstlerische Lehramt duzen Lehrende und Studierende einander. Diese Anredekultur wurde für das Projekt in Absprache mit der Direktion der kooperierenden BAKIP übernommen. Im Projektkontext boten Lehrerinnen das Du-Wort an bzw. forderten es auch ein. Dieser Kulturwechsel zum ›Du‹ führte bei einigen teilnehmenden Schüler_innen im Umgang mit den Lehrerinnen zu Unsicherheiten, da am Anfang auch nicht ganz geklärt war, ob diese Anrede nun für den Schulalltag ebenfalls gelten dürfte. Manche Schüler_innen suchten z. B. Wege, direkte Anreden überhaupt zu vermeiden. In Karten aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* wird die Verwendung des ›Du‹ in pädagogischen Situationen in Zusammenhang mit »keine Hierarchie« und freundschaftlicher Verbundenheit gebracht. Im Kartenausschnitt »Lehrerin wieder mit DU!« wird auch eine gewisse Verwunderung durch das Ausrufezeichen und die verwendeten Blockbuchstaben deutlich.



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik Karte 1, 4 und 9, Ausschnitte

Das verwies uns auch innerhalb des Projektes auf Hierarchien in der Institution und auf generell gesellschaftliche Bewertungen der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. (Vgl. Jelenc, Lampl, Lipp, Ortner, Pritz 2012)

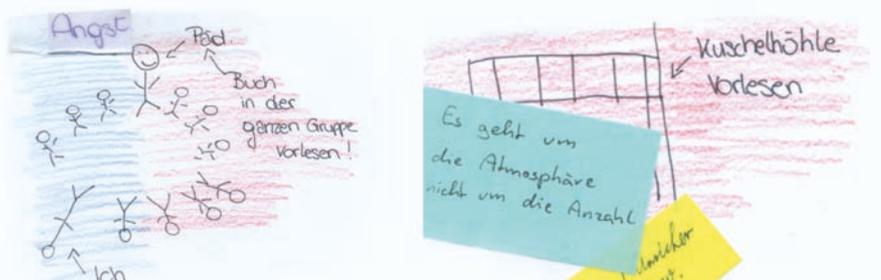
Dimensionen körperlicher Nähe und Distanz

In Hinblick auf die räumlich-körperliche Dimension von Nähe und Distanz zwischen pädagogisch Handelnden und Kindergartenkindern bzw. (Hoch-)Schüler_innen zeigt sich ein großer Unterschied zwischen den verschiedenen am Projekt beteiligten Institutionen. __d) So ist im Selbstverständnis eines_r Kindergartenpädagog_in das Zulassen bzw. das Herstellen von körperlicher Nähe, z. B. auf den Schoß nehmen, Teil der Betreuungsaufgabe: »Das Kind beruhigte sich und nach Einschätzung der Interviewpartnerin

__d) In der Verschriftlichung einer Karte aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* fällt der Autorin noch ein anderer institutioneller Unterschied zwischen Kindergarten und Schule / Universität in Hinblick auf die Rolle von pädagogischen Beziehungen auf: »Sie erzählte auch von dem Besuch der Inspektorin [im Kindergarten], die ihre Arbeit beurteilt und dabei vor allem auf die pädagogische Beziehung zu den Kindern achtet.« (SV Verschriftlichung der Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8) Diese Beobachtung steht im Kontrast zur Inspektion von Junglehrer_innen in der Schule, bei der vor allem auf die fachliche Kompetenz und die Disziplinierung der Unterrichtssituation geachtet wird.

hatte es ein Nähebedürfnis. Es handelte sich um ein kleineres Kind, bei denen das Weinen oft ein Signal dafür ist, dass sie öfters hochgehoben werden wollen, weil sie ihre Mutter vermissen.« (PRI Kategorisierung: Schülerin 4) **__8**) In diesem Interview wird die Aufgabe, körperliche Nähe herzustellen, der Rolle von Bezugspersonen zugeordnet, die als Teil der Praxis einer Kindergartenpädagog_in integriert wird: »Die Rolle, die sie da übernimmt, bewegt sich zwischen Bezugsperson und Kindergartenpädagogin, wie wohl sie der Meinung ist, dass eine Kindergartenpädagogin eigentlich beides verkörpert.« (PRI Kategorisierung: Schülerin 4)

Eine Praktikantin verzeichnet auf ihrer Karte, dass sie sich beim Vorlesen mit weniger Kindern in der ›Kuschelcke‹ wohler fühlte, als im Sitzkreis mit der ganzen Gruppe:



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 10: 1, Ausschnitte

Im Gegensatz zum Selbstverständnis der Praktikant_innen im Kindergarten, dass körperliche Nähe zwischen Kindergartenpädagog_innen und Kindergartenkindern Teil des pädagogischen Handelns sei, fiel uns in der Arbeit mit dem Material auf, dass körperlicher Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen an keiner Stelle im Material als Aspekt pädagogischen Handelns thematisiert wird. Diese Leerstelle im Material bringen wir damit in Verbindung, dass in schulischen und universitären Institutionen körperliche Nähe unüblich und unerwünscht, schwierig bis verboten ist.

Dimensionen emotionaler Nähe und Distanz

Unser Material zeigt, dass auch emotionale Nähe in verschiedenen Institutionen unterschiedlich verhandelt wird. Während einer Exkursion erfahren die Teilnehmer_innen im *Research Studio Sich Verzeichnen* von einer Pädagogin im besuchten Kindergarten zum Beispiel, dass sie das ›Anhimmeln‹ der Kinder als alltäglich und schön erlebt. (Vgl. SV Verschriftlichung der Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8) Wohingegen in der Institution *Schule* das Verlieben von Schüler_innen in ihre Lehrer_innen (und umgekehrt) zu Unbehagen und Schwierigkeiten führt. **__9**)

__8) Von Jörg Zirfas (2004) lernen wir, dass der Körper erst seit den 1970ern »eine prominente Stelle in den Theorien der Sozial- und Humanwissenschaften einnimmt« (ebd.: 85) Für die Erziehungswissenschaften ist es die pädagogische Anthropologie, die sich des »pädagogischen Körpers« theoretisch annimmt. Siehe dazu Christoph Wulfs Diagnose, nach Ende der normativen Anthropologien würde der Körper ein Zentrum der Forschung bilden: »Der Körper als Herausforderung« (Wulf 2004: 137) oder sein Hand-

buch Historischer Anthropologie in dem eines der sieben Kapitel, neben *Kosmologie, Welt und Dinge, Genealogie und Geschlecht, Medien und Bildung, Kultur, Zufall und Geschick* eben Körper ist. (Wulf 2005)

__9) Umgekehrte Gefühle werden im Material nicht thematisiert und erscheinen im öffentlichen Diskurs als Tabu und Krise in pädagogischen Situationen. (Siehe z. B. die Debatten in den Medien anlässlich von Beziehungen zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen)

Unerwartet heftige Emotionen von Schüler_innen beschreibt ein junger Lehrer in einem Interview als sehr verunsichernd und unangenehm: »Dem Interviewpartner war der Konflikt mit der Schülerin vor dem Rest der Klasse peinlich und unangenehm. [...] Für den Interviewpartner war dies eine schlimme Erfahrung, denn er dachte, die Schüler würden ihn jetzt für das ganze Semester nicht mehr mögen.« (PRI Kategorisierung: Student 1)

Es fehlen dem pädagogisch Handelnden Strategien, wie in solchen Momenten »angemessen« bzw. zumindest »nicht falsch« agiert und auf starke Emotionen reagiert werden kann: »Der Interviewpartner sagt, dass er zu diesem Zeitpunkt noch in keiner Weise Methoden für solche Situationen hatte und ihm jetzt so etwas zu lösen auch noch sehr schwer fällt.« (PRI Kategorisierung: Student 1)

Pädagogisch Handelnde sehen sich mit der Anforderung konfrontiert, emotional »richtig« zu (re-)agieren – pädagogisch professionell zu »schimpfen«, zu disziplinieren und emotional zu sein. Ihr emotionales und zwischenmenschliches Verhalten ist geknüpft an gesellschaftliche und institutionelle Vorstellungen des_der »guten Lehrer_in« und muss häufig gerechtfertigt werden. Ein Lehrender fragt auf seiner Karte zu pädagogischen Situationen, wann es »ok« ist, dass Lehrer_innen Schüler_innen »beschimpfen«, also nach dem Umgang mit bzw. der Legitimität von unangenehmen Emotionen und deren Ausdruck im pädagogischen Handeln. (Vgl. SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 3: 1)

In der Erinnerungsgeschichte *Die unbeliebte Klasse* wird aus Schüler_innenperspektive Emotionalität im Klassenzimmer thematisiert. Aus Sicht einer Schülerin wird ein »Wutausbruch« einer Lehrperson und die emotionalen Reaktionen auf Seiten der Schüler_innen erzählt. Interessant ist, dass weder die Schüler_innen noch die Lehrperson Gelegenheiten ergreifen, die Emotionen selbst zum Thema zu machen. Statt Verletztheiten zu benennen wird nach der rationalen Begründung für die Anschuldigung gefragt, worauf aus Sicht der Schüler_innen der Lehrperson die »korrekte Antwort« fehlt. Der im Setting *Unterricht* übliche Kommunikationsmodus »Frage und richtige / falsche Antwort« eignet sich nicht für die Bearbeitung von Emotionen. Es scheint, als gäbe es im Setting *Unterricht* dafür keinen Raum. Scheinbar unkontrollierte Gefühle auf Seiten der Lehrperson werden außerdem von den Schüler_innen als nicht professionell betrachtet. (Vgl. EA Geschichte: *Die unbeliebte Klasse*)

Im *Research Studio Sich Verzeichnen* wurden häufig verschiedene Bilder des_der guten, verständnisvollen, freundschaftlichen Lehrer_in diskutiert und mit der Frage der Notwendigkeit zu disziplinieren und streng zu sein verbunden:



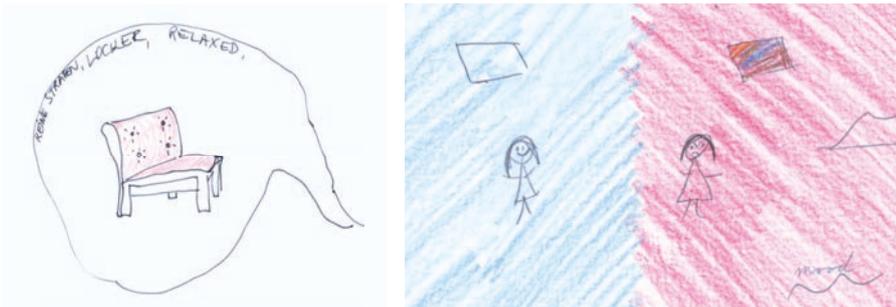
SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und Edukator_in, Karte 4: 1, Ausschnitt

In der Erinnerungsgeschichte *Leo* zeigt sich, dass Bilder, die sich pädagogisch Handelnde von ihrem Gegenüber in pädagogischen Beziehungen machen, auch in ihr Handeln wirken. Eine Praktikantin im Kindergarten handelt auf Grund ihres Wissens über das Kind und versteht ihr Bemühen um Nähe zu einem als schwierig beschriebenen Kind als pädagogische Intervention. Die Bilder vom Gegenüber sind demnach Entscheidungsgrundlage für gezielte Interventionen, hier zum Beispiel das Geben von Aufmerksamkeit. (Vgl. EA Geschichte: *Leo*)

Emotional involviert sein

Emotionalität erscheint im Material der *Research Studios Sich Verzeichnen* und *pädagogisch reflexives Interview* auch als Bewertungskategorie, wie wohl sich Pädagog_innen und Lehrende bei bestimmten Handlungen, in bestimmten Situationen, mit bestimmten Anforderungen fühlen. So beschreiben zwei Universitätslehrende ihre emotionale Involviertheit in pädagogischen Situationen mit unzufriedenstellendem Ausgang als unangenehm: »Die Interviewpartnerin hätte sich wohler gefühlt, wenn sie freundlicher geblieben wäre.« (PRI Kategorisierung: Uni-Lehrende 1) und sogar als nicht professionell: »Aufgrund des engen Vertrauensverhältnisses empfindet die Interviewpartnerin es beinahe schon als Vertrauensbruch, obwohl das wahrscheinlich nicht pädagogisch professionell ist und sich zu sehr auf der emotionalen Ebene abspielt.« (PRI Kategorisierung: IKL Lehrende 1)

Auch in den Karten werden pädagogische Situationen und Rahmenbedingungen emotional bewertet:



SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 1, Ausschnitt

SV Karte: Differenzen und Widersprüche im pädagogischen Handeln, Karte 4, Ausschnitt



SV Karte: Differenzen und Widersprüche im pädagogischen Handeln, Karte 1, Ausschnitt

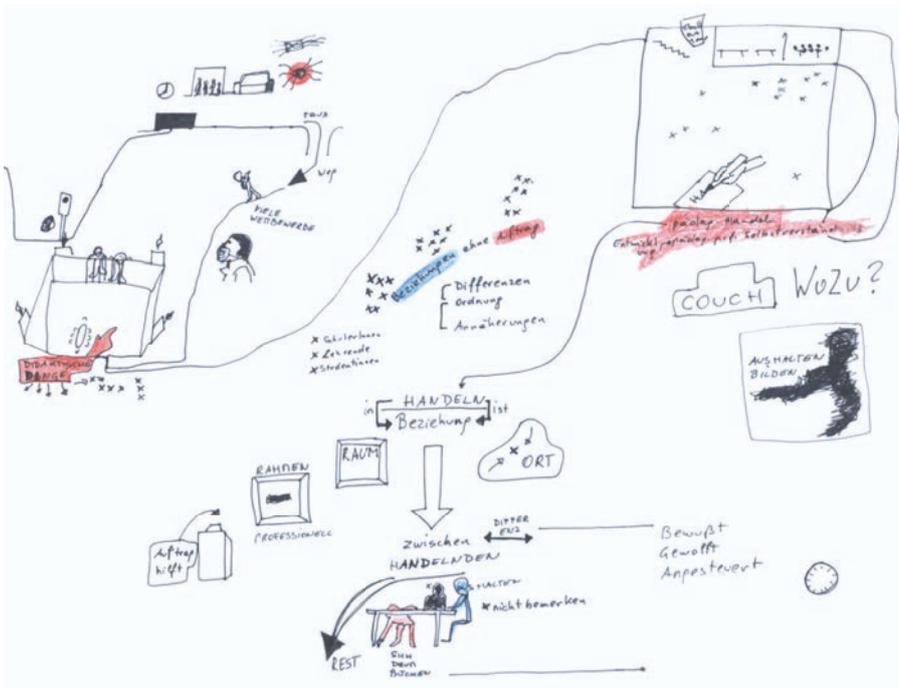
Pädagogisches Handeln bedeutet offenbar, emotional involviert zu sein. Wir sehen das Emotional-involviert-Sein von pädagogisch Handelnden als Nähe, die nicht notwendig auf Körperlichkeit und auch nicht immer auf Sympathie beruht (siehe »Wutausbruch«), jedoch als Aspekt involvierten Handelns, das in pädagogischen Beziehungen wirksam wird. Diese Nähe durch die Involviertheit in pädagogischen Beziehungen sehen wir anhand unseres Materials und den im Forschungsprojekt gemachten Erfahrungen einerseits als konstitutiv für die Möglichkeit pädagogischen Handelns. Andererseits birgt sie, wenn sie nicht reflektiert wird, Konflikte für alle an pädagogischen Situationen Beteiligten. __e) So fehlen in oben beschriebenen Situationen Distanzierungs- und Handlungsmöglichkeiten, was zur Belastung der pädagogischen Beziehung und so zur Belastung des pädagogischen Handelns führt.

Conclusio

In diesem Kapitel stellten wir die Vielheit von pädagogischen (individuellen, kollektiven, kollegialen, gesellschaftlichen) Beziehungen in den beiden Spannungsfeldern Hierarchie und Abhängigkeit sowie Nähe und Distanz dar, die in pädagogischen Situationen wechselseitig und untrennbar wirken. So gibt es in einem Klassenzimmer machtvolle, formale oder informelle hierarchische Beziehungen zwischen Pädagog_innen und einem Kollektiv, Pädagog_innen und einzelnen Schüler_innen, Kindern oder Studierenden; Beziehungen der Schüler_innen untereinander, zwischen Pädagog_innen und Kolleg_innen, Pädagog_innen und Eltern u.v.m. Im Material aber auch in der Forschungs-Bildungsarbeit des Projekts wurde deutlich, dass das Herstellen von pädagogischen Situationen konstante Beziehungsarbeit auf verschiedenen Ebenen ist. Prozesse des Aushandelns, Aushaltens und Gestaltens dieser Beziehungen konnten in den für das Projekt relevanten pädagogischen Handlungsfeldern *Kindergarten* sowie *Schule* und *Universität* anhand des Materials aus den drei *Research Studios* aufgezeigt werden. Im Spannungsfeld von Hierarchie und Abhängigkeit spielen für die Gestaltung der pädagogischen Beziehungen und die Entwicklung des pädagogisch professionellen Selbstverständnisses institutionelle Vorgaben wie etwa Aufsichtspflicht, Beurteilen und Diagnostizieren sowie die Kommunikation bzw. Nicht-Kommunikation (Verschweigen aufgrund von formaler oder informeller Hierarchie und Abhängigkeit) in pädagogischen Situationen eine bedeutsame Rolle. Im Spannungsfeld von Nähe und Distanz sind institutionelle Anforderungen und Rollenzwänge, Dimensionen körperlicher und emotionaler Nähe und Distanz sowie das Ausmaß der emotionalen Involviertheit der pädagogisch Handelnden für das Gestalten pädagogischer Situationen relevant.

Spannungsfelder zeichnen sich dadurch aus, dass unterschiedliche, auch gegensätzliche Kräfte aufeinander wirken. Personen, die pädagogisch handeln, müssen sich je nach Situation jeweils neu orientieren und positionieren, um in den beschriebenen Spannungsfeldern handlungsfähig zu bleiben. Sie sind immer wieder gefordert, zwischen den vielen möglichen Beziehungen in diesen Spannungsfeldern, pädagogisch sinnvolle Gestaltungsformen mit dem jeweiligen Gegenüber situativ auszuhandeln oder manchmal auch eine (im Moment) unauflösbare Spannung auszuhalten.

wichtigkeit der pädagogischen Beziehungen gezeigt, die das gemeinsame Forschen und somit die vorliegenden Ergebnisse erst möglich gemacht haben. Sie sind notwendig, um eine pädagogische Situation überhaupt einmal herzustellen und Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen. Insbesondere aus Sicht der Projektleiterin, die selber weniger stark in pädagogische Beziehung involviert war, wird dies deutlich, was sie in ihrer Reflexion besonders hervorhebt. (Vgl. Czejkowska 2012)



SV Karte: Exkursion vom IKL zur Akademie zur BAKIP, Karte 9

--- Literatur

- Czejkowska, Agnieszka (2012): Flirting with Diversity and Participation. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): Exploring Differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker.
- Giesecke, Hermann (1997, 1. Auflage): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim: Juventa.
- Giesecke, Hermann (2010, 10. Auflage): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim: Juventa.
- GÖD / LCH / VBE (2008): Wiener Erklärung vom 20. November 2008 über das »Leitbild des Lehrerberufes heute«. In: http://www.vbe.de/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=o&file=fileadmin/BuVo/081120Wiener_Erklaerung.pdf.&t=1340457286&hash=d9ab48b423845289a4bf26e821b03b4e93afdb77 [06/2012].
- Hierdeis, Helmwart (2009): Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26.10.09, online unter: <http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/hierdeis.pdf> [06/2012].
- Jelenc, Gerda / Lamp, Lisa / Lipp, Stephanie / Ortner, Rosemarie / Pritz, Anna (2012): Begriffe, an denen wir alle geknabbert haben. Gesprächsrunde. In: Ortner, Rosemarie (Hrsg.): Exploring Differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker.
- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein / Taunus: Ulrike Heimer.
- Prange, Klaus / Strobl-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.
- Reinhartz, Petra (1996): Von der Differenz zur Identität. Zu einer postmodernen Revision pädagogischer Situativität in Auseinandersetzung mit der Strukturphänomenologie Heinrich Rombachs. Würzburg: Unipress.
- Röhr, Henning (2002): Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78 (2002), 393–416.
- Salzberger-Wittenberg, Isca / Rapp, Brigitte (2002): Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lehren und Lernen. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Sonderzahl, Wien 1996. 2. Auflage 2001.
- Seel, Andrea (2007): Gibt es ein Leitbild für LehrerInnen? In: Die Ausbildung der Lehrenden – Workshop der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 1. – 2. 6. 2007. Online unter: http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/ws_ausbildung/Beitrag_Seel.pdf [07/2012].
- Wagner, Angelika / Maier, Susanne / Uttendorfer-Marek, Ingrid / Weidle, Renate (1981): Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wulf, Christoph (2004): Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wulf, Christoph (2005): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Stuttgart: Kohlhammer.

--- Quellen

- Österreich online, Skandal-Trainerin: »Wir wollen heiraten« - Trainerin (41) liebt Schüler (14): Skandal, Prozess und jetzt Hochzeit & Kinder: <http://www.oe24.at/oesterreich/chronik/niederosterreich/Skandal-Trainerin-Wir-wollen-heiraten/41790406> [07/2012].
- Fokus Schule ONLINE: Schülerliebe. Liebe im Klassenzimmer: http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/schuelerliebe/heikles-thema_aid_26985.html [07/2012].