

Was Macht macht

(Un)Bewusste Machtverhältnisse in der Elementarpädagogik

Maria Kulač

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
office@mariakulac.at

EINGEREICHT 22 NOV 2024

ÜBERARBEITET 09 DEZ 2024

ANGENOMMEN 17 FEB 2025

Macht ist ein allgegenwärtiges, gesellschaftliches Phänomen (Hansen et al., 2015, S. 27), denn sie ist überall dort vorhanden, wo eine Beziehung zwischen (mindestens zwei) Menschen besteht (Knauer & Hansen, 2010, S. 25). Vor diesem machttheoretischen Hintergrund sind auch pädagogische Verhältnisse Machtverhältnisse (Hansen et al., 2015, S. 27). Weil Kinder darauf angewiesen sind, dass sich diese pädagogische Macht an ihrem Wohl orientiert, sollten vor allem Pädagog:innen im professionellen Kontext ein „nüchternes Verhältnis zu Macht in pädagogischen Beziehungen“ entwickeln – um „ihre Macht Schritt für Schritt an die Kinder abzutreten“ (Maywald, 2017, S. 9).

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit der Fragestellung: *„Welche Methoden und Instrumente können Pädagog:innen dabei unterstützen, unbewusste Machtverhältnisse in ihrer täglichen Praxis bewusst zu machen?“* Dabei werden unter anderem soziologische Theorien, Studienergebnisse aus der pädagogischen Beziehungsforschung sowie ethische Leitlinien berücksichtigt. Die zugrundeliegende Annahme ist, dass sich das (elementar)pädagogische Fachpersonal der eigenen überlegenen Macht häufig nicht oder nur wenig bewusst ist.

Der empirische Teil basiert auf einer Einzelfallstudie, die in einer Krabbelgruppe durchgeführt wurde. Als zentrale Methode wurde die videographische Selbstbetrachtung in Kombination mit einem videobasierten Leitfadeninterview eingesetzt. Ziel war es, unbewusste Machtverhältnisse im pädagogischen Alltag sichtbar zu machen und Reflexionsprozesse anzustoßen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Methode der videographischen Selbstbetrachtung Fachkräften ermöglicht, eigene Machthandlungen zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Dabei wurde eine zusätzliche Machtkategorie, die sogenannte *Zuschreibungsmacht*, induktiv aus dem Datenmaterial entwickelt. Die Reflexion führte zu Einsichten das eigene Handeln betreffend und eröffnete Handlungsalternativen, die auf eine verantwortungsvolle und kindzentrierte Machtausübung abzielen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Macht, Machtkategorien, Machtbewusstsein, Pädagogikethik, Videographie als Reflexionsmethode

1. Soziologischer Hintergrund

Macht ist ein omnipräsentes Phänomen. Sie ist eine „Struktureigentümlichkeit aller menschlichen Beziehungen“ (Hansen et al., 2015, S. 27). Beziehungsverhältnisse sind demnach immer auch Machtverhältnisse, die aufgrund gegenseitiger Abhängigkeit entstehen, so der Soziologe Norbert Elias (1991; zitiert nach ebd.).

Dieses Abhängigkeits- und Machtverhältnis ist stets zweiseitig: Während die eine Seite ermächtigt ist, Einfluss auszuüben, wird die andere Seite ohnmächtig, indem sie diese Macht entweder akzeptiert oder bei Widerstand zur Befolgung gezwungen wird (Hansen et al., S. 28). Ein Mensch verfügt jedoch nur so lange über Macht, wie andere sie anerkennen. Wird ihm diese Zustimmung entzogen, verliert er seine Macht (Arendt, 2024, S. 45).

Der deutsche Soziologe Max Weber (2002) definierte Macht prägnant als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (S. 28). Diese „Chancen“, oder Machtmittel, sind in alltäglichen Interaktionen stets präsent, jedoch ungleich verteilt. Jeder Mensch verfügt über Machtmittel, und es bleibt ihm überlassen, diese zu nutzen oder darauf zu verzichten (Rabe-Kleberg, 2017, S. 15). Die theoretischen Überlegungen zur Macht lassen sich direkt auf pädagogische Kontexte übertragen, in denen die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern von einem besonderen Machtungleichgewicht geprägt ist.

2. Das bestehende Machtungleichgewicht in der (Elementar-) Pädagogik

Macht ist in der Gesellschaft und somit auch in allen pädagogischen familiären und außerfamiliären Situationen und Beziehungen allgegenwärtig (Knauer & Hansen, 2010, S. 25). Sie spielt immer eine Rolle und damit werden auch pädagogische Verhältnisse zu Machtverhältnissen (Hansen et al., 2015, S. 27). Erwachsene verfügen grundsätzlich über mehr Macht als Kinder (ebd., S. 28). Konkret die Körpergröße, das Wissen, das Verfügen über Spiel- und Arbeitsmaterialien, die Wahl, Kindern zuzuhören oder sie zurückzuweisen, ihre Bedürfnisse zu beantworten oder zu übersehen oder sie vielleicht sogar bloßzustellen, sind nur einige der enormen Machtmittel der Erwachsenen. Sie machen die Machtdifferenz zwischen Klein und Groß deutlich und führen zu dem Schluss, dass diese als „kaum groß genug eingeschätzt werden“ kann (Rabe-Kleberg, 2017, S. 15f).

Entwicklungs- und Erziehungstatsache

Im pädagogischen Beziehungsverhältnis stehen sich also ein großer einflussreicher Erwachsener und ein über wesentlich weniger Einflussmöglichkeiten verfügendes (kleines) Kind gegenüber. Siegfried Bernfeld (2016) erklärt diese ungleiche Macht-

verteilung anhand zweier Tatsachen. Die *Entwicklungstatsache* verschiebt die gesamte Verantwortung auf die Seite der Erwachsenen, weil das von Natur aus asymmetrische Verhältnis Kinder von Erwachsenen abhängig macht. Dass es vor allem für junge Kinder überlebenswichtig ist, dass sie Erwachsene um sich haben, die ihre Macht bereitwillig dafür einsetzen, sich fürsorglich um sie zu kümmern, beschreibt die *Erziehungstatsache*. Machtunterschiede sind demnach sogar sinnvoll (Knauer & Hansen, 2010, S.24; Maywald, 2017, S.6). Bereits Schleiermacher (1964; zitiert nach Ofenbach, 2006, S.17f), einer der Gründungsväter der wissenschaftlichen Pädagogik, konstatiert, dass die ältere Generation auf die jüngere einwirkt, um bereits gemachte Erfahrungen und kulturelle Errungenschaften weiterzugeben. Andernfalls müsste jede neue Generation wieder von vorne beginnen und die Menschheit würde sich nicht weiterentwickeln. Ein wichtiges Plädoyer von Jörg Maywald (2017, S.6) zum verantwortungsvollen Umgang Erwachsener mit der ihnen zur Verfügung stehenden Macht soll hervorheben, dass diese trotz der ‚Entwicklungs- und Erziehungstatsache‘ niemals unbegrenzt ist:

Vielmehr dürfen sie [die Erwachsenen, Anm. d. Verf.] ihre Macht ausschließlich zur Umsetzung der dem Kind zustehenden Rechte nutzen. Bei der elterlichen bzw. der von den Eltern auf pädagogische Fachkräfte übertragenen Verantwortung handelt es sich also um eine treuhänderische, ausschließlich am Wohl des Kindes [orientierte, Anm. d. Verf.] und daher fremdnützige Macht. Es geht um eine begrenzte Macht auf Zeit, die im Laufe der kindlichen Entwicklung immer weiter zurücktreten muss, je nach wachsender Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme durch das Kind selbst.

Um die verschiedenen Formen der Machtausübung in pädagogischen Kontexten genauer zu beleuchten, bietet sich die Einteilung in spezifische Machtkategorien an, die als Reflexionsrahmen dienen können und nachfolgend beschrieben werden.

Vier Kategorien der Machtausübung

Fachkräfte in (elementar)pädagogischen Institutionen üben durch ihr tägliches Handeln Macht über Kinder aus, die dadurch sowohl unmittelbar als auch langfristig (in)direkt beeinflusst werden (Lambrecht & Piezunka, 2020, S.1). Eine kategorische Einteilung für diese Machtausübung, welche als Reflexionshilfe für die pädagogische Praxis und nicht als Bewertung falschen Verhaltens verstanden werden soll, haben Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2015, S.28f) vorgenommen:

Handlungs- oder Gestaltungsmacht meint diejenige Macht, welche zur aktiven Veränderung der sozialen und materiellen Umwelt in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen angewendet wird. Die Erwachsenen entscheiden, welche Kinder wann und in welche Gruppe aufgenommen werden, sie gestalten die Räu-

me, planen den Tagesablauf, entscheiden sich für bestimmte Themen oder Projekte und leiten Gruppenprozesse.

Auf Ressourcen Zugriff zu haben und diese den Kindern zugestehen oder verweigern zu können, wird *Verfügungsmacht* genannt. Erwachsene verfügen über Geld, wissen, wie viel davon zur Verfügung steht, und bestimmen, wofür es ausgegeben wird. Sie haben Zugang zu verschlossenen Räumen und Schränken und bestimmen, wann welche Schätze und Materialien für wen herausgeholt werden – beispielsweise welches Kind eine Schere bekommt.

Um *Definitions- oder Deutungsmacht* handelt es sich, wenn mit den eigenen Vorstellungen und Ansichten die Meinungsbildung der Kinder nachhaltig beeinflusst oder sogar dominiert wird. Erwachsene leben Kindern vor, was richtig oder falsch ist, was gut oder schlecht und was schön oder hässlich ist. Sie haben einen altersbezogenen Erfahrungsvorsprung und haben sich in ihrem Leben deshalb schon mit vielen Themen und Fragen befasst. Die Haltung oder Meinung, die sie sich dazu bereits gebildet haben, wird den Kindern vorgelebt oder vorgegeben.

Von *Mobilisierungsmacht* ist die Rede, wenn Kinder dazu gebracht werden, die eigenen Anliegen zu unterstützen. Die Zuneigung der Kinder kann hierfür als Fundament gesehen und genutzt werden, denn diese ist den erwachsenen Bezugspersonen sicher, ganz besonders wenn sie begeisternd animieren und überzeugend argumentieren können. So können Kinder ohne großen Aufwand dazu bewegt werden, den eigenen Ideen zu folgen und diese mitzutragen.

Warum aber können Erwachsene überhaupt Macht über Kinder ausüben? Oder anders gefragt: Warum nehmen Kinder die Machtausübung der Erwachsenen grundsätzlich einfach so hin? In elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ist die Antwort darauf mit der Besonderheit der pädagogischen Beziehung aufgrund des so jungen Alters der Kinder zu begründen. Sie gestehen den Erwachsenen die Macht zu, weil mächtige Erwachsene für sie schlicht und ergreifend selbstverständlich sind. Sie kommen nicht auf die Idee, diese Hierarchie zu hinterfragen, weil sie diese auch überhaupt nicht als solche wahrnehmen – genauso wenig wie die meisten mächtigen Erwachsenen selbst (Knauer & Hansen, 2010, S.26). Kinder werden in diese bestehenden Machtverhältnisse hineingeboren und zweifeln die Erwachsenenmacht in den meisten Fällen auch dann nicht an, wenn diese missbraucht wird (Hansen et al., 2015, S.30f).

Adultismus

Adultismus bezeichnet die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Alters. Erwachsene nutzen – entsprechend der Definition – ihre Macht, um Kinder herabzusetzen, zu ignorieren oder zu bevormunden (Lambrecht & Piezunka, 2020, S.1; Liebel, 2020, S.22). Diese Form der Machtungleichheit ist gesellschaftlich tief verankert, legitimiert durch Traditionen, Gesetze und Institutionen (Ritz, 2008, S.2). Adultismus zeigt sich etwa darin, dass Kindern Privatsphäre ver-

weigert oder ihr Handeln geringgeschätzt wird, etwa durch willkürliche Unterbrechungen beim Spielen (Ritz, 2021, S. 19; Liebel, 2020, S. 28). Weitere Beispiele sind diskriminierende Regeln, eingeschränkte Rechte und Maßnahmen, die vermeintlich Kinder schützen, tatsächlich aber ausgrenzen (Liebel, 2020, S. 29f).

Kinder erfahren früh, wie Machtmissbrauch funktioniert und akzeptieren Hierarchien als normal. Diese Prägung kann später andere Diskriminierungsformen wie Rassismus oder Ableismus begünstigen (Richter, 2013, S. 8). Pädagogische Einrichtungen tragen infolgedessen eine besondere Verantwortung, adultistische Verhaltensweisen zu erkennen und abzubauen, da Kinder dort häufig Unterdrückung erleben (ebd., S. 3). Besonders für junge Kinder, die stark von Erwachsenen abhängig sind, ist dies entscheidend (ebd., S. 14).

„Genügend gute“ pädagogische Ethik

Im Allgemeinen beinhaltet Ethik den Wert und die Würde des Menschen. Sie beschäftigt sich mit Fragen zur (Un)Gerechtigkeit und wird im Wertesystem einer Gesellschaft ersichtlich (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 16). Pädagogische Ethik verfolgt die Absicht, die gleiche Freiheit für alle Menschen zu sichern und Willkür (beziehungsweise Machtausübung) der einen über die anderen weitestgehend zu vermindern (Prenzel, 2020, S. 105).

Dem englischen Psychoanalytiker Donald Winnicott zufolge ist es (zur Unterstützung kindlicher Entwicklung) ausreichend, „good enough“, also „genügend gut“, pädagogisch zu handeln (1971, zit. n. Prenzel, 2020, S. 67). Weil „menschliches Handeln unvollkommen, widersprüchlich und unvorhersehbar ist“ (ebd., S. 105), braucht es, um „genügend gut“ pädagogisch zu handeln, ethische Fragestellungen, die sich in ihrer Auseinandersetzung an der obersten rechtlichen Maxime orientieren, der Menschenwürde. „Was soll ich tun?“ als Ausgangsfrage jeder Ethik, leitet ethisches Nachdenken im (elementar)pädagogischen Kontext an, um fortlaufend zu reflektieren, „welches menschliche Handeln gut oder schlecht, richtig oder falsch, wohltuend oder schädlich sein kann“ (ebd., S. 7). Fortwährendes reflexives Abwägen ist unter anderem deshalb von Bedeutung, weil jede pädagogische Situation einzigartig ist und folglich „Vielseitigkeit und Ausnahmen bei der Anwendung ethischer Grundsätze“ (ebd.) verlangt werden. Diese sogenannte „Ethik mit Augenmaß“ braucht zudem „Humor und Selbstironie“ (ebd., S. 105), um rigider, selbstgerechter oder an Perfektionsansprüchen orientierter Moral entgegenwirken zu können. Eine für alle gültige „genügend gute“ professionelle Ethik bringt auch spezielle „personenbezogene“ und „gegenstandsbezogene“ Pflichten mit sich (Krämer & Bagattini, 2015, S. 4). Eine gravierende Verletzung dieser (mit dem Kindeswohl zusammenhängenden) Anforderungen ist gleichzusetzen mit einem „schweren Fehler bei der Ausübung pädagogischer Pflichten“ und Prenzel (2019) bezeichnet dies – analog zum medizinischen Kunstfehler – als „pädagogischen Kunstfehler“ (Krämer & Bagattini, 2015, S. 7).

Wir brauchen einfach eine Liste von No-Gos, alles, was man nicht tun sollte, um die schlimmsten Auswüchse pädagogischen Fehlverhaltens beim Namen zu nennen und bewusst zu machen. (...) Wir wissen, Fehler passieren überall da, wo Menschen handeln, das wissen auch professionell im Kindergarten tätige Menschen. Es geht nicht um Perfektion, sondern die dauerhafte Aufmerksamkeit für „genügend gutes“, ethisch vertretbares Handeln. (Schumann, 2020, Abs. 6)

Pädagogische Kunstfehlerlehre

Dementsprechend lautet die Forderung Prenkels, welche sich auf umfangreiche Beobachtungen aus der INTAKT-Studie („Soziale INTERAKTIONen in pädagogischen Arbeitsfeldern“) stützt, eine „pädagogische Kunstfehlerlehre“ zu implementieren – als Orientierung für ethisch korrektes Handeln (Prenkel et al., 2016, S. 150f). Die bisherigen empirischen Erkenntnisse zeigen, dass etwa ein Viertel der pädagogischen Interaktionen verletzend oder ambivalent sind, sechs Prozent lassen sich der Kategorie ‚starke Verletzungen, wie Anschreien oder Ignorieren‘ zuordnen (Prenkel, 2019, S. 117f). Auch im elementaren Bildungsbereich wurden ähnliche Muster beobachtet, einschließlich seelischer Gewalt und Vernachlässigung kindlicher Bedürfnisse (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 7). Dazu die Autorinnen wörtlich: „Verletzungen beginnen nicht erst da, wo es sich um ein absichtsvolles Verhalten mit dem Ziel der Verletzung handelt (Gewalt)“ (ebd., S. 11, Herv. i. Orig.). Oftmals passieren sie unbewusst, weil mit „bester/guter Absicht“ (ebd.) ein Kind dazu gebracht werden soll, etwas zu schaffen, auszuprobieren oder durchzuhalten – auch gegen den Willen des Kindes. Manches Mal sind Verletzungen aber auch einfach nicht zu vermeiden, nämlich dann, wenn es um Schutzmaßnahmen geht, die zumeist schnelles Handeln der Fachkräfte erfordern. „Entscheidend hierbei ist, wie dem Kind nachfolgend die Handlung des Erwachsenen vermittelt wird“ (ebd.).

Dass pädagogisches Handeln generell „ein Handeln unter Unsicherheit“ ist, beschreibt Terhart auch als „ständige Imperfektheit“ (1992; zit. n. Ofenbach, 2006, S. 263). Handlungsdruck in konkreten Situationen, bis zu 300 Interaktionen stündlich und hohe Anforderungen durch diese „Gleichzeitigkeit und Komplexität“ pädagogischer Verhältnisse beschreiben das nicht „eliminierbare[s]“ Spezifikum der Professionalität“ (ebd., S. 364). Trotzdem ist Wegsehen und Weghören, durch fehlenden Mut oder falsche Loyalität begründet, kein akzeptabler Umgang mit beobachteten seelischen Verletzungen junger Kinder (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 15). Eine proaktive Haltung von Fachkräften ist essenziell, um verletztes Verhalten zu verhindern und das Kindeswohl zu schützen (ebd., S. 16).

3. Entwicklung eines Machtbewusstseins

Machtvolles Handeln ist ein unvermeidbarer Bestandteil des pädagogischen Alltags (Hansen et al., 2015, S. 27). Dennoch fällt es Fachkräften oft schwer, ihre Macht über Kinder anzuerkennen, da Macht häufig negativ konnotiert ist und viele Erwachsene aus ihrer eigenen Kindheit das Gefühl erlebter Ohnmacht kennen (Maywald, 2017, S. 6). Zugleich bringt die Macht der Erwachsenen einen großen Gestaltungsspielraum und damit auch eine hohe Verantwortung mit sich, da jede Entscheidung Auswirkungen auf Gegenwart und Zukunft der Kinder hat (Lambrecht & Piezunka, 2020, S. 1). Pädagogik erfordert daher einen verantwortungsvollen Umgang mit dieser Macht (Hansen et al., 2015, S. 27).

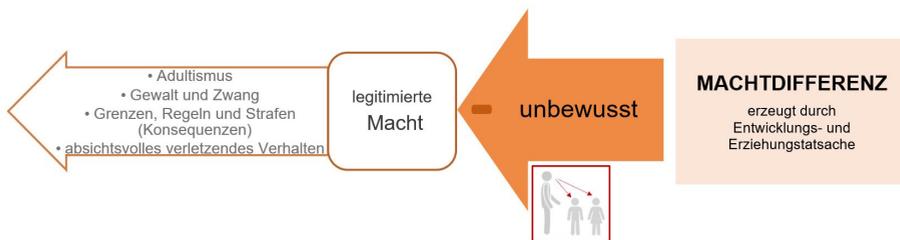


ABB. 1 Indikatoren unbewusster Erwachsenenmacht (eigene Darstellung)

Abbildung 1 veranschaulicht die Dynamik unbewusster Machtdifferenz. In der Unbewusstheit liegt die Basis für Gewalt und Zwang gegenüber Kindern, die körperliche oder psychische Machtausübung von Erwachsenen ohne die Einwilligung der Kinder (Hansen et al., 2015, S. 33). Auch das Setzen von Grenzen und das Aufstellen von Regeln wird analog definiert, wenn sie allein von den Erwachsenen bestimmt und durchgesetzt werden (Klein, 2017a, S. 26; Klein, 2017b, S. 32).

„Grenzen“ und „Regeln“ sind geläufige und oft verwendete Termini in der pädagogischen Praxis, zielen aber in der Tat meist nur auf eine Beschönigung oder Legitimierung erwachsener Machtausübung ab. Ein weiterer Indikator für die unbewusste Machtdifferenz sind Strafen, welche von den Erwachsenen, die sie verhängen, oft verharmlosend als „Konsequenzen“ bezeichnet werden. Ein unumstößlicher Fakt ist jedoch, dass solche Praktiken in einer gelingenden Pädagogik keinen Platz haben (Klein, 2017b, S. 33). Ebenso wenig wie verletzendes Verhalten (auf seelischer Ebene), das nicht immer bewusst, sondern oft mit „bester/guter Absicht“ dahinter geschieht (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S. 11, Herv. i. Orig.).



ABB. 2 Indikatoren bewusster Erwachsenenmacht (eigene Darstellung)

Ist oder wird die bestehende Machtungleichheit jedoch bewusst, wird Macht von den Erwachsenen verantwortungsvoll und zum Wohle der Kinder eingesetzt (Abbildung 2). Indikatoren dafür sind unter anderem soziale Übereinkünfte, welche an die Stelle ungerechter Grenzen und Regelsysteme treten, weil sie dialogisch mit den Kindern ausgehandelt und vereinbart werden (Klein, 2017a, S. 26). Weiters brauchen Pädagog:innen unter anderem für diese Aushandlungsprozesse Taktgefühl, ein Gespür für das richtige Verhalten in pädagogischen Situationen (Burghardt & Zirfas, 2019, S. 9; Fageth, 2022). Ein professioneller Habitus, der ebenso bewusste Machtverhältnisse sichtbar werden lässt, bildet dafür die „Schlüsseldimension“. Dieser Begriff umschreibt mit anderen Worten die (professionelle) Haltung, die alles Denken und Handeln pädagogischer Fachkräfte beeinflusst (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 7).

Diese theoretischen Überlegungen verdeutlichen, wie tief Machtverhältnisse in pädagogischen Beziehungen verankert sind und wie wichtig eine bewusste Reflexion dieser Verhältnisse ist. Der nachfolgende empirische Teil untersucht, wie Fachkräfte ihre eigene Macht wahrnehmen und welche Methoden dazu beitragen können, unbewusste Machtverhältnisse sichtbar zu machen.

4. Empirisches Untersuchungsdesign

Für den qualitativ-empirischen Zugang wurde als Methode eine Einzelfallstudie gewählt, welche den Vorteil hat, „(...) tatsächlich einen Einzelfall individuell zu beleuchten“ (Döring & Bortz, 2016, S. 215). Bei der Einzelerhebung kommen üblicherweise unterschiedliche Datenerhebungsmethoden zum Einsatz, welche zur umfassenden Untersuchung beitragen. Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurden die Methoden der Videographie und des videobasierten Leitfadenterviews – mit dem Ziel eines Tiefenverständnisses – ausgewählt (Knoblauch, 2014, S. 529). „Bei Einzelfällen sind die Aussagen und beschriebenen Strukturen zunächst prinzipiell auf den konkreten Fall beschränkt“, mithilfe „theoriegeleiteter Verallgemeinerung“ lassen sich die Ergebnisse aber mit der vorangehenden Theorie vereinbaren. So kann eine einleuchtende „Übertragung auf einen eingegrenzten Gegenstandsbereich argumentiert werden“ (ebd., S. 536).

Die Einzelfallstudie wurde in einer ländlich gelegenen eingruppigen Krabbelgruppe in Oberösterreich durchgeführt, welche erst ein Jahr zuvor an den schon länger bestehenden Kindergarten angebaut wurde. Das pädagogische Team (eine Pädagogin und zwei Helferinnen) ist gemeinsam mit den neu aufgenommenen Kindern im Herbst des Vorjahres gestartet – wobei keine von ihnen bis dahin institutionell mit unter 3-jährigen Kindern gearbeitet hat, die gruppenführende Pädagogin (und Leiterin) war zuvor 20 Jahre im Kindergarten tätig.

Beschreibung des Erhebungsinstruments und der Durchführung

Für die Erhebung der Daten der Einzelfallstudie wurde im Mai 2022 sowohl verdeckt als auch offen/nicht-teilnehmend, beobachtet (videographiert). Die Studienautorin befand sich während der Videographie außerhalb des natürlichen Feldes (dem Gruppenraum), womit eine Reaktivität bei den Kindern der Gruppe umgangen werden konnte. Bezugnehmend auf die Erwachsenen ist die Videographie jedoch als offen zu bezeichnen, da diese über die Durchführung informiert wurden (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856).

Das im Anschluss an die Erhebung der Videodaten durchgeführte videobasierte Leitfadeninterview wurde mit Unterstützung eines vorbereiteten Interviewleitfadens (für das narrativ-videobasierte Interview) durchgeführt. Darin wurden unter anderem Fragen zur *Situationswahrnehmung* („Was fällt dir in dieser Situation auf?“), zur *Emotion* („Wie hast du dich dabei gefühlt?“), der *Motivation* („Welches Ziel hast du in dieser Situation verfolgt?“) beziehungsweise zum *Handlungspotential* („Wenn du diese Situation jetzt rückblickend betrachtetest – wie zufrieden bist du mit deinem Handeln?“) formuliert.

Im weiteren Verlauf wurde die Pädagogin gebeten, die ihr vorgespielten Szenen (vor-ausgewählte Sequenzen der audiovisuell aufgenommenen Fallvignetten vom Vormittag) an jenen Stellen zu stoppen, an denen sie etwas kommentieren wollte, und damit ihre innere Stimme laut werden zu lassen (Helfferich, 2014, S. 565). Die aus dem videographierten Datenmaterial gewonnenen Fallvignetten (Situationsbeschreibungen) heben diejenigen „Dinge, die für die Untersuchung als wichtig erachtet werden[,] hervor“ (Agostini, Schratz & Risse, 2018; zit. n. Fageth, 2020, S. 219) und beschreiben differenziert die beobachteten Szenen (Schratz et al., 2012; zitiert nach ebd.) – dadurch bekommen sie „anekdotischen Charakter“ (ebd.).

Auswertung

In einem ersten Schritt wurden drei Fallvignetten (FV1 – Morgenkreis; FV2 – Brotteig zu Jausenweckerl verarbeiten; FV3 – Gemeinsame Jause) von Video und Audio in Textform überführt, angelehnt an die erweiterten Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015, S. 21ff). Nachfolgend werden die drei Fallvignetten inhaltlich gekürzt dargestellt, wobei die für die nachfolgend dargestellten Ergebnisse relevanten Passagen konserviert wurden.

Uhrzeit: 08.50 Uhr · Dauer: 5:30 Minuten
Ort, Setting: Nebenraum, flache Sitzkissen liegen im Kreis auf dem Teppich
Beteiligte Personen: alle anwesenden Kinder (9), gruppenführende Pädagogin, zwei Helferinnen
Fallvignette 1: Morgenkreis (FV1)
<p>Die Pädagogin sitzt mit einer Helferin und acht Kindern im Kreis auf Sitzkissen. Sie hat die Fingerpuppe „Raupe Nimmersatt“ auf ihrem Zeigefinger. Vor ihr liegen Obststücke. „Vorher schaut de Raupe so aus. Dann frissts gonz vü Blätter. Und frisst einen Apfel. Und frisst eine ... » « Birne. » « Und frisst eine ... » « Zwetschke. » « Und frisst eine ... » « Marille. » Einige Kinder sprechen mit, andere beobachten.</p> <p>Maja lehnt sich auf ihre Unterarme, Benjamin legt sich hin. Helferin Agnes signalisiert ihnen, sich wieder aufzurichten. Die Pädagogin fährt fort: „Dann baut sie sich ein Haus. Wie heißt das Haus?“ „Kokon.“ „Eins, zwei, drei, kommt ein ...“ „Schmetterling.“ Sie zeigt einen aus einem Taschentuch gemachten Schmetterling.</p> <p>Während die Pädagogin das Fingerspiel mit Bewegungen wiederholt, legen sich mehrere Kinder in die Mitte. „Miassts euch wieder zruck sitzen, susnt kinnts des net mocha.“ Sie zeigt Bewegungen, fast alle machen mit. „Wie guad wir des mit unsere Finger do mochn kennan. Do braucht ma jo de Figuren goanet.“ „Aha.“ „Aha.“</p> <p>Die Kinder sprechen durcheinander. David sagt: „I hob scho a Tswetske gegessen.“ „Wos host du gessn?“ „Eine Tswetske.“ „Eine Zwetschke? Und, schmeckt da de?“ „Jo.“ Ein anderer Bub: „Und i hob a so moi a Zwetske gessn.“ Die Pädagogin wackelt mit ihrem Zeigefinger im Kreis: „Wo is denn eure Raupe Nimmersatt? Bereit?“</p> <p>Sie wiederholt das Fingerspiel. Einige Kinder sprechen mit, ahmen Bewegungen nach. Es wird unruhiger, manche gähnen. Die Pädagogin hebt ihre Stimme, damit alle sie verstehen.</p> <p>„Und wir? Was gibtsn heut bei uns zur Jause?“ Agnes bringt ein Tablett mit Weckerl und Apfel- sowie Birnenspalten. Die Pädagogin bespricht mit den Kindern, wer beim Zubereiten geholfen hat. Immer wieder gähnen Kinder, manche legen sich hin, hören zu, setzen sich wieder auf. „So, wir waschen jetzt unsere Hände, wei i glaub iazt sats scho hungrig, konn des sein?“ „Ja. Jaa.“ Die Pädagogin beginnt ein Lied zum Händewaschen: „Hände waschen, Hände waschen ...“</p>

Uhrzeit: 07.45 Uhr · Dauer: 4:30 Minuten
Ort, Setting: Freispielzeit, im Gruppenraum, gr. Kindertisch mit niedrigen Stühlen rundherum
Beteiligte Personen: gf. Pädagogin, zwei Kolleginnen (Helferinnen), einige Kinder (wechseln)
Fallvignette 2: Brotteig zu Jausenweckerl verarbeiten (FV2)
<p>Ein paar Kinder sitzen am Tisch, vor ihnen liegen Backutensilien. Die Pädagogin setzt sich mit einer Plastikschüssel voller Teig dazu. Sie spricht mit einem Bub: „Mogst du a Weckerl mocha, David?“ Er fragt: „Gibt's heut a Essen?“ „Na, heut gibt's Weckerl.“ Sie legt Sara eine Teigkugel aufs Arbeitsbrett und wiederholt für die anderen: „Jeder darf eins machen.“</p> <p>Die Kinder beginnen zu arbeiten. Die Pädagogin bestreut ihre Hände mit Mehl: „Sonst picken eure Finger so.“ David setzt sich, ein Bub beobachtet still, bis er sein Teigstück bekommt: „I brauch a a Mehl.“ Die Pädagogin bemehlt ihn. Mathilda kommt an, setzt einen Kuschelhund auf den Fuß der Pädagogin: „Heut is da Wabel do.“ „Guten Morgen, Wabel“, sagt die Pädagogin. Finn tritt hinzu und fragt: „Deaf i a?“ „Jo!“, bestätigt sie und hilft weiterhin den bereits sitzenden Kindern.</p> <p>Mathilda bekommt einen Teig und arbeitet daran. Sara sprüht mit der Wasserspritzflasche auf alle Teigstücke am Blech. Die Pädagogin reagiert: „Nur deins! Warum duastn olle?“ Sie nimmt ihr die Flasche ab, erklärt: „Mit so viel Wasser do werdns nix. Jeder mocht seins.“ Sie gibt die Spritze Maja und schickt Sara Hände waschen.</p>

Finn bekommt nun auch seine Hände bemehlt und eine Teigkugel. Er formt sein Weckerl. Mathilda arbeitet konzentriert an ihrem Teig. Sara bestreut ihren Teig mit Körnern – nach ihrer Rückkehr aus dem Waschraum. David sagt: „Des is net schön aus.“ Die Pädagogin ermutigt ihn, es neu zu formen. Mathilda und Desna dürfen nun mit den gleichen Arbeitsschritten ihr Weckerl vorbereiten.

Uhrzeit: 09.10 Uhr · Dauer: circa zehn Minuten

Ort, Setting: Gruppenraum, großer Kindertisch mit niedrigen Stühlen rundherum

Beteiligte Personen: alle anwesenden Kinder (9), gf. Pädagogin, zwei Helferinnen

Fallvignette 3: Gemeinsame Jause

Gemeinsame Jausenzeit, alle neun anwesenden Kinder sitzen am Tisch. Die selbst gebackenen Weckerl, Schüsselchen mit Obst und Wasserkännchen stehen bereit. Die Pädagogin sitzt auf einem Rollstuhl, eine Helferin etwas abseits am Fenster.

Die Pädagogin verlässt den Raum, um frisches Wasser zu holen. Währenddessen weist sie Desna darauf hin, dass sie erst ihren Apfel aufessen soll, bevor sie sich einen neuen nimmt. „Do is a Apfel, Desna. Du deafst des ois ersta aufessen.“ Desna lehnt sich an den Arm der Pädagogin und sagt leise: „Mamamama.“ Die Pädagogin bleibt ruhig: „Jo, du konst des nu essn, wenns mogst.“

Während der Jause ist es auffallend ruhig, die Kinder sitzen und essen, manche hören aufmerksam zu. Ein Gespräch über die „Raupe Nimmersatt“ entsteht. Felix erzählt von seinem Urlaub: „I bin bei dem Urlaub Kamel geritten.“ Agnes fragt interessiert nach, und alle Kinder hören gespannt zu.

Nach einer Weile steht Desna auf. Die Pädagogin erinnert sie: „Du, wenn du fertig bist, räumst dein Glas bitte weg.“ Agnes hilft ihr, ihr Foto am Gläserwagen zu finden. Dann wird sie zu Steffi geschickt, die ihr die Hände sauber macht. Die Pädagogin sagt: „Dann gengan mia glei wickeln, Desna?“ Diese hüpfte freudig neben ihr aus dem Raum in Richtung Bad.

Sara steht mit einem Stück Weckerl in der Hand auf. Agnes schiebt sie sanft zurück: „Sitz di hin. Solang ma essn, bleib ma sitzn.“ Dann setzt sie sich hinter Sara, sodass sie mit den Knien am Kinderstuhl ansteht und verhindert, dass sie aufsteht.

Das Interview wurde mit Hilfe einer Software für qualitative Datenauswertung (MAXQDA) verschriftet. Im Anschluss daran dienten die transkribierten Dokumente als Basis für die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2014, S. 543ff). Mit diesem kodierenden Auswertungsverfahren wurde das gesichtete Datenmaterial Kategorien zugeordnet, welche grundsätzlich deduktiv (theoriegeleitet) gebildet wurden. Im Verlauf der Auswertung ergab sich jedoch für die Autorin eine „Kategorienlücke“, welche die Bildung einer weiteren, induktiv entwickelten Machtkategorie notwendig machte.

5. Ergebnisse

Auf Basis der vier deduktiven Machtkategorien nach Hansen, Knauer und Sturzenhecker (2015, S. 28f) wurden die signifikantesten Aussagen aus dem Interview (Ankerbeispiele) der jeweiligen Form zugeordnet. Damit wurden Situationen herausgearbeitet, welche die Pädagogin durch die videographische Selbstbetrachtung reflektierte, wie die nachstehenden Tabellen exemplarisch veranschaulichen:

KURZE DEFINITION	ANKERBEISPIEL	KODIERREGEL
Deduktive Kategorie 1 (K1) – Handlungs- oder Gestaltungsmacht		
Aktive Veränderung der sozialen und materiellen Umwelt (z. B. Leiten von Gruppenprozessen, Planung des Tagesablaufes)	<i>Eigentlich hätte da irgendwer sagen müssen: „Andrea, du redest viel zu lange mit den Kindern. Wir haben einen Hunger, wir gehen Hände waschen.“ Weil jetzt haben wir dann erst das Hände-waschen-Lied auch noch gesungen. Und alleine das Bild (.) / Ich glaube, da gähnen vier Kinder von neun. Oh Gott! (.) (Z223-226) – aus FV1</i>	Textstellen, die durch machtvolles Handeln/ Gestalten auffallen, welches die Kinder in ihrer sozialen und materiellen Umwelt beeinflusst
K2 – Verfügungsmacht		
Über Ressourcen zu verfügen und diese den Kindern zugestehen/ verweigern (z. B. Zugang zu Räumen, Materialien)	<i>Und habe die Mathilda gleich hinsitzen lassen. Nicht vorher, wie beim Finn, dass er eigentlich fast fünf Minuten gewartet hat, bis er zu seinem Teig kommt. Weil halt er so ein @geduldiges Kerlchen ist. Mit allen Kindern könnte ich das eh nicht machen. Hm@. (Z61-64) – FV2</i>	Stellen im Text, in denen Kindern etwas von Erwachsenen zugestanden/ verweigert wird.
K3 – Definitions- oder Deutungsmacht		
Erwachsene Vorstellungen und Ansichten beeinflussen/ dominieren die kindliche Meinungsbildung (z. B. Was ist richtig/ falsch? Was ist gut/ schlecht?)	<i>Ich bin jetzt dann aus dem Gruppenraum ja rausgegangen und ich kann da jetzt nur beobachten @, dass meine Kollegin das sicher ganz unbewusst gemacht hat, dass sie die Sara eigentlich so ein bisschen geschubst hat / Hm, geschubst ist jetzt falsch – wieder auf ihren Platz gedreht hat, ohne dass sie eigentlich etwas gesagt hat. Vielleicht wäre das besser gewesen, wenn sie einfach mit ihr geredet hätte und ihr gesagt hat: „Du, Sara, ich hätte gerne, dass du beim Essen sitzen bleibst.“ Oder – äh – nicht einfach das Kind nimmt und das einfach so ohne Worte (.) am richtigen Weg wieder hinbringt oder halt am richtigen Platz hinsitzt. Hm. Ist mir da jetzt einfach aufgefallen. Muss ich mit ihr besprechen. (Z75-83) – FV3</i>	Textstellen, in denen Machtausübung darauf abzielt, anderen Menschen die eigene Meinung/ Ansicht diktieren zu wollen bzw. ihnen eigene Vorstellungen dominant vorzuleben
K4 – Mobilisierungsmacht		
Kinder werden dazu gebracht/animiert, den eigenen Anliegen/Ideen zu folgen	<i>Es wundert mich, dass er jetzt noch immer Interesse zeigt, @der Finn, obwohl ich ihn vorher so kalt stehen gelassen habe@. Also, ja. „Danke Finn!“ (Z53-54) – FV2</i>	Textstellen, in denen Kinder zu etwas bewegt werden, was sie sonst nicht denken/tun würden

TAB. 1 Kodierleitfaden – deduktive Kategorien

Aus der Sichtung des vorhandenen Datenmaterials hat sich die induktive Bildung einer fünften Machtkategorie ergeben. Diese meint, dass die Erwachsenen die Macht darüber haben, kindliches Verhalten beziehungsweise die Absicht hinter kindlichem Handeln zu interpretieren, zu bewerten und ihm eine bestimmte Absicht zu unterstellen, um damit ihr machtvolleres Handeln zu rechtfertigen. Grundlage dafür sind oftmals „subjektive Theorien“ (oder „Alltagstheorien“), welche eine durch eigene Erfahrungen implizit gewordene Selbst- und Weltsicht meinen. Sie erklären, prognostizieren und ermöglichen Schlussfolgerungen – parallel zu ‚objektiven‘ wissenschaftlichen Theorien (Groeben et al., 1988, S. 18f).

TEXTSTELLE	PARAPHRASE	GENERALISIERUNG
K5 – Zuschreibungsmacht		
<i>Uns kommt vor, sie versteht alles, will aber nicht immer alles verstehen. Und das ist mir da jetzt bei der Jausensituation wieder ein bisschen bewusst geworden. Dass sie genau gewusst hat, um was es geht, aber sie einfach so tut, wie wenn sie es nicht verstehen möchte. (Z114-117) – aus FV3</i>	Textstellen, in denen implizite subjektive Theorien zu Zuschreibung/Bewertung von Verhalten führen	Das Verhalten der Kinder (bzw. die Absicht dahinter) wird interpretiert/bewertet (z. B. Handlungsabsicht wird unterstellt)

TAB. 2 Kodierleitfaden – induktive Kategorie

Im Gesamten zeigen die Resultate, dass viele unbewusste Machthandlungen durch die Selbstbetrachtung ins Bewusstsein gerufen wurden, denn die Pädagogin reflektierte durch lautes Nachdenken ihr eigenes und das pädagogische Tun ihrer beiden Kolleginnen. Zwar formulierte sie all ihre Aussagen, ohne den Terminus „Macht“ zu verwenden, trotzdem wurde unter anderem an der nachfolgenden Stelle machtvolleres Handeln (der Erwachsenen) relativ eindeutig umschrieben und reflektiert: *„Da wars eigentlich voll lieb: Da Finn sagt: ‚Darf ich auch?‘ Und ich sage: ‚Ja!‘ Und @lass ihn eigentlich voll kalt stehen. ... Ähm. Ist ein bisschen falsch gelaufen“ (FV2, Z36-40)*. Zudem lieferte das videobasierte Leitfadeninterview einige Belege dafür, dass die Pädagogin durch die Betrachtung ihres eigenen Handelns zu Einsichten kam und dadurch gleichzeitig Handlungsalternativen entwickelte: *„Aber, dass wir da bedürfnisorientiert arbeiten, da muss ich an mir noch ein bisschen arbeiten. Das muss ich ein bisschen anders noch (.) machen.“ (Z184-186)*, *„Und nachdem (.) mir so Sachen gut auffallen, möchte ich das auf alle Fälle mit ihnen besprechen“ (Z210-211)*.

6. Diskussion

Am Ende ist festzuhalten, dass Macht, als fester Bestandteil menschlicher Beziehungen, vor allem im professionellen (elementar)pädagogischen Kontext erhöhte Aufmerksamkeit verdient – da Erwachsene grundsätzlich immer über mehr Macht

verfügen als (junge) Kinder und diese soziologische Tatsache jedoch vielen in diesem Bereich Tätigen nicht bewusst zu sein scheint.

Täglich üben Pädagog:innen Macht über Kinder aus, was deren Gegenwart und Zukunft erheblich beeinflusst (Lambrecht & Piezunka, 2020, S.1). Das Erkennen und Abbauen adultistischer Verhaltensweisen (Richter, 2013, S.3), die Aufmerksamkeit für „genügend gutes“ und ethisch vertretbares Handeln (Schumann, 2020, Abs.6) und eine proaktive Haltung verletzendem Verhalten Erwachsener Kindern gegenüber (Boll & Remsperger-Kehm, 2021, S.16) können Eckpfeiler in der Bewusstmachung des Machtungleichgewichtes zwischen Groß und Klein sein. So kann legitimierte Machtausübung aufgedeckt werden und zu einer verantwortungsvollen „treuhänderische[n], ausschließlich am Wohl des Kindes“ (Maywald, 2017, S.6) ausgerichteten Macht weiterentwickelt werden.

Ergänzend zur theoretischen Erarbeitung dieses Themas konnten durch die Durchführung einer Einzelfallanalyse interessante empirische Ergebnisse gewonnen werden. Mitunter konnte gezeigt werden, dass pädagogische Reflexion mittels videographischer Selbstbetrachtung nicht nur unkompliziert in der Umsetzung, sondern auch reich an Erkenntnissen und „Aha-Momenten“ sein kann. Eine zentrale Erkenntnis der theoretischen Erarbeitung in Verbindung mit der durchgeführten empirischen Untersuchung ist, dass es in jedem Fall als pädagogische Verantwortung gesehen werden kann, dass das Fachpersonal in elementaren Kinderbildungs- und betreuungseinrichtungen sein Augenmerk auf die große Machtdifferenz und den daraus resultierenden enormen Gestaltungsspielraum der Erwachsenen legt. Jede Pädagogin und jeder Pädagoge kann darüber entscheiden, diese Macht im Sinne der Kinder und zu ihrem Wohle einzusetzen. Wobei es keinesfalls darum geht, „schwärmerisch Ideale [zu] glorifizieren“ (Prenzel, 2020, S.67), sondern darum, ein „nüchternes Verhältnis zu Macht“ zu entwickeln (Maywald, 2017, S.9). Denn Macht ist ein „Möglichkeitsraum“, den Erwachsene und Kinder sich teilen (Liebel, 2020, S.307).

Literatur

- Arendt, H. (2024). *Macht und Gewalt* [1970], herausgegeben von Thomas Meyer. München: Piper.
- Bernfeld S. (2016). *Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Gesammelte Werke, Band 8*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Boll A. & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten von Fachkräften*. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/verletzendes-verhalten-von-fachkra%CC%88ften>
- Burghardt D. & Zirfas J. (2019). *Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel*. Weinheim Basel: Beltz Juventus.

- BMBWF (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Döring, N. & Bortz J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Fageh, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Groeben N., Wahl D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Hansen R., Knauer R. & Sturzenhecker, B. (2015). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: Verlag das Netz.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Berlin: Springer VS.
- 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*, 147(4), 26–29. Stuttgart: Klett-Kita.
- Klein, L. (2017b). Grenzen setzen, ohne zu beschämen. Wie wertschätzende Grenzziehung gegenüber Kindern gelingen kann. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 147(4), 32–33. Stuttgart: Klett-Kita.
- Knauer, R. & Hansen, R. (2010). Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 140(8), 24–28. Stuttgart: Klett-Kita.
- Knoblauch, H. (2014). Ethnographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 521–528). Berlin: Springer VS.
- Krämer, F. & Bagattini, A. (2015). *Pädagogikethik – ein blinder Fleck der angewandten Ethik?* Verfügbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/01/Kaemer_Bagattini_Arbeitspapier.pdf
- Lambrecht, J. & Piezunka, A. (2020). *Macht(losigkeit) in Kita und Schule*. Verfügbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/02/Lambrecht_Piezunka_Macht_final.pdf
- Liebel, M. (2020). *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–558). Wiesbaden: Springer VS.
- Maywald, J. (2017). Machtausübung in pädagogischen Beziehungen. Kinderrechte sind Schutz vor Machtmissbrauch. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 147(4), 6–9. Stuttgart: Klett-Kita.

- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Prenzel, A., Tellisch, C., Wohne, A. & Zapf, A. (2016). Lehrforschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(2), 150–157.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Rabe-Kleberg, U. (2017). Erzieherinnen und Macht. Fünf Thesen zu gefühlter Machtlosigkeit und tatsächlicher Machtausübung. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 147(4), 14–16. Stuttgart: Klett-Kita.
- Richter, S. (2013). *Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf
- Ritz, M. (2008). Adulthood – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung* (S.165–173). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ritz, M. (2021). Die Erwachsenen bestimmen. *Welt des Kindes*, 9(5), 16–19. Freiburg: Lambertus.
- Schumann, C. (2020). *Wir brauchen eine Liste von No-Gos, um die schlimmsten Auswüchse pädagogischen Fehlverhaltens bewusst zu machen*. (Interview mit Annedore Prenzel). Verfügbar unter: <https://blog.bildungsserver.de/wir-brauchen-eine-liste-von-no-gos-um-die-schlimmsten-auswuechse-paedagogischen-fehlverhaltens-bewusst-zu-machen/>
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Berlin: Springer VS.
- Weber, M. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie [1980]*. (5., revidierte Auflage), besorgt von Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr Siebeck.