

INGESCHÄTZTE MACHT-ANWENDUNG IN DER KINDHEITSPÄDAGOGIK | Zur Wichtigkeit von Prinzipienorientierung

Melanie Misamer; Wolfgang Scholl

Zusammenfassung | Machtanwendung als unvermeidlicher Aspekt der Kindererziehung kann konstruktiv oder auch destruktiv sein. Betrachtet wurden Aspekte konstruktiver und destruktiver Machtanwendung und damit verbundener Prinzipienorientierung bei Kindheitspädagog*innen (N = 51). Es konnte konstruktive Machtanwendung als unterstützende Zuwendung und als partizipatives Handeln von destruktiver Machtanwendung als autoritäre Ungerechtigkeit unterschieden werden. Prinzipienorientierung hängt positiv mit Partizipativität und negativ mit Restriktivität zusammen.

Abstract | As an inevitable aspect of child education, the exertion of power may be constructive or sometimes destructive as well. We investigated child pedagogues' constructive and destructive ways of using power and the corresponding manifestations of their orientation towards principles. A factor analysis based on a survey with these professionals (n = 51) resulted in a differentiation of constructive uses of power as supportive attention and participation from a destructive use as authoritarian injustice. An orientation towards principles can positively be related to participativeness and negatively to restrictiveness.

Schlüsselwörter ► Kindertageseinrichtung
► Pädagoge ► Macht ► Kind-Beziehung

Einführung | Soziale Beziehungen beinhalten ungleiche Machtpotenziale und finden sich in jedem Lebensbereich (Russell 1947; Simon 2007). Auch pädagogische Beziehungen sind Machtbeziehungen, die durch eine ungleiche Ressourcenverteilung und damit Asymmetrie bedingt sind (Plaßmann 2003). Je uninformierter (also je geringer die Informationsmacht) und je jünger das Gegenüber ist, desto stärker wird der Machtunterschied (Steins 2014), was diese Bezie-

hung besonders verantwortungsvoll macht. Problematisch wird es, wo Stärkere die Schwächeren für ihre Zwecke missbrauchen oder Sorgsamkeit vermissen lassen: In den 1960er Jahren führte die Kinderrechts- und Kinderschutzdebatte dazu, dass erst an Schulen, dann im Elternhaus Züchtigung verboten wurde. Sie wurde dennoch weiter eingesetzt – allerdings mit abnehmender Tendenz. Das deutet darauf hin, dass ein die Erziehung betreffender Einstellungswandel nur langsam stattfindet (Pinterits 2009).

Kindheitspädagog*innen als Fachkräfte der Erziehung und Bildung im Kindesalter werden in ihrer Ausbildung für ihre spätere Tätigkeit zum Beispiel in Kindertagesstätten, in der Kinder- und Jugendhilfe oder in der Grundschule professionell im Umgang mit Kindern geschult. Dabei wird die Machtanwendung von Fachkräften in Lehr-Lernsituationen trotz klarer Forschungsbefunde häufig vernachlässigt (Varbelow; Bull 2008). Bereits Lewin hatte in Experimenten zur pädagogischen Anleitung von 10-jährigen Jungen drei Typen erzieherischer Machtanwendung unterschieden (Lewin et al. 1939): Den demokratischen, den autoritären und den laissez-faire Erziehungsstil. Dabei zeigten sich die positiven Wirkungen eines demokratischen Erziehungsstils und die negativen der beiden anderen Stile: So ging zum Beispiel ein autoritärer Erziehungsstil (stark hierarchisierend, zwingend, also eine eher destruktive Form der Machtanwendung) mit vermehrten Aggressionen bei den Kindern einher, vor allem bei Abwesenheit der Erzieher*innen. Ein demokratischer, Autonomie fördernder Erziehungsstil führte zu weniger Aggression, mehr Freude und mehr kreativem Spielen. Weitere Forschungen bestätigten diese Befunde (Birth; Prillwitz 1959). Gray und Steinberg (1999, nach Fuhrer 2009) zeigen, dass das Erleben starker Kontrolle durch andere Menschen negative Auswirkungen auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern hat und Verhaltensprobleme begünstigt. Konstruktive, auf Autonomieentwicklung gerichtete Erziehung hat sich dagegen als nützlich und zielführend erwiesen. Baumrind (1991) sagt, dass ein ausgewogenes Erziehungsverhalten (zum Beispiel Verständnis, offene Kommunikation, Förderung von Selbstständigkeit) soziale Kompetenzen fördert und als Schutzfaktor vor der Entwicklung von Problemverhalten dient.

Die Machtthematik in der kindheitspädagogischen Praxis | Zur Frage, wie sich ein demokratischer, Autonomie fördernder Erziehungsstil in

der Praxis von Kindertagesstätten und in der Ausbildung von Kindheitspädagog*innen verwirklichen lässt, finden sich nur wenige Untersuchungen, wie etwa die von *Bartosch* et al. (2014). Die Fokussierung von Erziehungsinstitutionen weg von negativen (weil unnötig destruktiven) Methoden der Machtausübung erfordert, so *Bartosch*, die Aufhebung von Ohnmacht als Aspekt der Erziehung. Im Kindergartenbereich darf die Entscheidungsmacht der Fachkraft nicht für eigene Bedürfnisse und Wünsche missbraucht werden. Eine Möglichkeit hierfür ist die demokratiebildende und Chancen ermöglichende Partizipation, die Teilhabe auch an der (Entscheidungs-)Macht mit sich bringt. In *Bartoschs* Expert*innenbefragung von Kindern, Fachkräften, Leitungen, Eltern und Trägern in sechs Einrichtungen wird unter anderem der Handlungsspielraum und damit die Gewährung von (Entscheidungs-)Macht als Bedingung zur Demokratiebildung herausgearbeitet. Der Handlungsraum der Kindertageseinrichtung ist durch die grundsätzlich ungleiche Verteilung von Macht gekennzeichnet. Macht ist idealerweise konstruktiv nach dem Win-win-Prinzip zum Nutzen von Erziehenden und Kind einzusetzen. Basis ist die Bereitschaft der Pädagog*innen, das Kind zu unterstützen und zu ermächtigen. *Bartoschs* Kategorien Macht und Handlungsspielraum verweisen auf die Notwendigkeit, jedem Kind durch pädagogisches Handeln demokratische Rechte zu ermöglichen und so die eigene Macht als Erziehende*r konstruktiv einzusetzen (*ebd.*). Der Nutzen von Partizipation und anderen konstruktiven Arten der Machtanwendung und einer Reduzierung von destruktiver Machtanwendung zeigt sich auch in Teams und Organisationen (*Scholl* 1999, *Scholl*; *Riedel* 2010) und im schulischen Kontext (*Misamer* 2019).

Die Unterscheidung von Macht und deren Anwendungen | Im Alltagssprachgebrauch wird „Macht“ oft mit Destruktivität gleichgesetzt. Sie wird in Studien mehrheitlich negativ konnotiert und eindimensional konzipiert (*Schmid* 1996). Aus Sicht verschiedener Disziplinen gibt es aber Hinweise darauf, dass Machtanwendung ein zweidimensionales Konstrukt und nicht ausschließlich negativ zu fassen ist (Psychologie: *Mulder* 1977, Pädagogik: *Plaßmann* 2003, Politik: *Arendt* 2003). *Buschmeier* (1995) und *Scholl* (1999) zeigen diese Unterschiede in der Machtanwendung und deren Konsequenzen auch empirisch. Dabei wird Macht zunächst als neutrales Potenzial definiert (*Argyle* 1990), als Vermögen, etwas bewirken

zu können, das sich erst in der Anwendung in konstruktive (Autonomie wahrende und fördernde Handlungsoptionen) oder destruktive (Autonomie einschränkende Handlungsoptionen) differenziert. *Scholl* unterscheidet entsprechend im Englischen bei der Anwendung von „power“ zwischen „promotive control“ und „restrictive control“ (1999, 2014). In ähnlicher Weise wird in der Pädagogik der Nutzen einer konstruktiven und der Schaden einer destruktiven Art der Machtanwendung betont (*Plaßmann* 2004). Nutzen wird hierbei als konstruktiver Gebrauch der Macht mit vorteilhaften Folgen für die Kinder verstanden, wie die Gewährung von Partizipation und die Schaffung autonomer Handlungsräume (*Baumrind* 1991, *Lewin* et al. 1939). Dazu gehören auch das Ernstnehmen von Anliegen und Aussagen sowie Fehlertoleranz. *Pirani* (2014) sieht zudem eine positive Fehlerkultur als Basis gelingender Beziehungen. Ähnlich sieht es *Scholl* (2010) und verknüpft Fehlertoleranz mit Lernen durch Versuch und Irrtum als Basis für den Aufbau von neuen Erfahrungen. Ein Teil des destruktiven Machtspektrums sind Handlungsweisen wie die Benachteiligung von einzelnen Kindern oder die unnötige Einschränkung von spielerischer Erkundung (*Gray*; *Steinberg* 1999, nach *Fuhrer* 2009).

Konstruktive Machtanwendung gestützt durch professionsethische Prinzipien | Aufgrund der Machtasymmetrie ist es wichtig, dass sich Pädagog*innen der eigenen Macht und der hieraus resultierenden Konsequenzen bewusst sind. Wenn die strukturell angelegte Machtungleichheit für Kinder nicht zum Nachteil sein soll, bedarf es nach *Messmer* (2012) „Regeln einer fachlich zulässigen Einflussnahme und Instrumente handlungsbezogener Selbstreflexion, die vor missbräuchlichen Formen der Machtausübung schützen“ (*ebd.*, S. 6). Auch nach *Plaßmann* (2003) ist eine bewusste Machtanwendung in pädagogischen Beziehungen erforderlich, da ein Missbrauchsrisiko nur durch eine Selbstbeschränkung in der Wahl der Methoden und Ziele kontrolliert werden kann. Eine Möglichkeit, darauf Einfluss zu nehmen, sind zum Beispiel professionsethische Prinzipien. *Mitchell* et al. (1998) finden bei Führungskräften einen Zusammenhang zwischen ethischen Richtlinien und dem Missbrauch von Macht. In einer Untersuchung von *Misamer* et al. (2017) zeigte sich, dass die Verpflichtung gegenüber professionsethischen Prinzipien bei Sozialarbeiter*innen mit verminderter Restriktivität einhergeht. Ausgangspunkt waren hier-

bei Einschätzungen aus der eigenen Berufsgruppe. Welche Handlungen konstruktive oder destruktive Machtanwendung sind, kann mit Hilfe professions-ethischer Prinzipien leichter geklärt werden. Damit kann im konkreten Fall entschieden werden, welche pädagogischen Handlungsweisen Kindern (langfristig) nützen und nicht schaden.

Es soll für den wenig beforschten Bereich der Kindheitspädagogik betrachtet werden, ob sich Aspekte konstruktiver und destruktiver Machtanwendung auch bei Kindheitspädagog*innen zeigen und wie sie die Konstruktivität und Destruktivität ihrer Berufsgruppe gegenüber (Klein-)Kindern einschätzen. Dieser Fokus wurde gewählt, weil die Einschätzung der Berufsgruppe im Allgemeinen weniger selbstwertdienlich verzerrt ist als die der eigenen Person. Diese Einschätzungen sollten vom eigenen Erfahrungsreich in der Kindertagesstätte geprägt sein, also dem lokalen „Klima“, und werden zumindest teilweise auch das eigene Handeln widerspiegeln. Als Messinstrument dienen im Schulkontext entwickelte Skalen von Misamer (2019) zur Machtanwendung. Hiermit soll betrachtet werden, ob auch für den Bereich der Kindheitspädagogik eine Prinzipienorientierung mit der eingeschätzten Art der Machtanwendung in Zusammenhang steht. Konkret sollte die konstruktive Machtanwendung mit der Prinzipienorientierung in positivem Zusammenhang stehen. Je stärker also die Prinzipienorientierung ausgeprägt ist, desto stärker sollte auch die Tendenz ausgeprägt sein, konstruktive Macht anzuwenden. Es könnte eine geringer ausgeprägte Prinzipienorientierung zudem mit einer Tendenz einhergehen, eher destruktive Macht anzuwenden. Des Weiteren soll betrachtet werden, welche Prinzipien Kindheitspädagog*innen präsent sind.

Hypothesen | Hypothese 1: Bei Kindheitspädagog*innen lassen sich konstruktive und destruktive Machtanwendungen unterscheiden, wenn diese die Machtanwendung ihrer Berufsgruppe einschätzen.

Hypothese 2: Eine Prinzipienorientierung von Kindheitspädagog*innen hängt positiv mit konstruktiver und negativ mit destruktiver Machtanwendung zusammen.

Offene Fragestellung: Welche Prinzipien nennen Kindheitspädagog*innen?

Methode und Erhebung | Um die Hypothesen zu prüfen, wurde ein Online-Fragebogen erstellt. Im Fragebogen befanden sich empirisch fundierte Skalen zur eingeschätzten Machtanwendung im verwandten pädagogischen Bereich Schule (aus Misamer 2019),¹ so etwa zu *konstruktiven Handlungsweisen* (Vertrauen, unterstützende Zuwendung, partizipatives Handeln) und zu *destruktiven Handlungsweisen* (Restriktivität, mangelnde Egalität, Ungerechtigkeit, Bloßstellen). Ein Beispiel-Item für die konstruktive Machtanwendung war „Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen nehmen Kinder ernst“. Für die destruktive Machtanwendung kann das Beispiel-Item „Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen benachteiligen manche Kinder“ genannt werden.

Es konnten als Antwort Zustimmungsgrade von 0 „stimme gar nicht zu“ bis 100 „stimme voll zu“ gegeben werden. Anschließend wurden die Teilnehmenden gebeten, anzugeben, wie stark sie der Aussage zustimmen, dass Kindheitspädagog*innen im Sinne des pädagogischen Auftrags (also der Prinzipien im Umgang mit Kindern) handeln. Auch hier konnten sie den Zustimmungsgrad auf einer Skala von 0 bis 100 angeben. Im Anschluss wurde gefragt, welche Prinzipien den Teilnehmenden bekannt sind. Die konkrete Frage lautete: „Welche Prinzipien des Pädagogischen Auftrages als Kindheitspädagogin bzw. Kindheitspädagoge sind Ihnen bekannt? Nennen Sie bitte 3.“

Zur Durchführung der Erhebung wurden Kindheitspädagog*innen in sozialen Netzwerkgruppen für Kindheitspädagogik im Zeitraum vom 23.3.2018 bis 5.4.2018 befragt. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde bei den Machtskalen über explorative Faktorenanalysen geprüft, welche Items für den Bereich der Kindheitspädagogik für konstruktive und destruktive Machtanwendungen passend sind. Anschließend wurden die Skalen auf ihre Reliabilität

¹ Die faktorenanalytisch ermittelten und reliablen Skalen aus dem originären pädagogischen Bereich „Schule“ wurden adaptiert auf den Bereich der Kindheitspädagogik. Dabei wurden die Items umformuliert, etwa von „Lehrkräfte nehmen Kinder ernst“ zu „Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen nehmen Kinder ernst“ und auf den Kontext der Kindheitspädagogik hin faktorenanalytisch geprüft. Im originalen schulbezogenen Fragebogen wurden Selbsteinschätzungen wie auch Einschätzungen der Berufsgruppe erfragt.

hin überprüft und Korrelationsanalysen durchgeführt.² Zusätzlich wurde bei der Überprüfung von Hypothese 1 ein t-Test durchgeführt. Bei der offenen Fragestellung wurde eine Qualitative Inhaltsanalyse nach der Methode der Zusammenfassung nach Mayring (2010) durchgeführt.

Ergebnisse | An der Erhebung nahmen N = 51 Kindheitspädagog*innen (inklusive 18 Studierender, ohne signifikante Unterschiede zu den 33 bereits Berufstätigen) teil, die im Mittel 27 Jahre alt waren. Der Aussage, dass Kindheitspädagog*innen prinzipienorientiert handeln, stimmten die Teilnehmenden mit einem Zustimmungsgrad von M = 84.61, SD = 17.46 weitgehend zu. Der Ausprägungsgrad war (gemessen an der Skala mit möglichen Werten von 0 bis 100) hoch.

Test von Hypothese 1 | Zur Beantwortung von Hypothese 1 zu den eingeschätzten Machtanwendungen von Kindheitspädagog*innen wurde eine Hauptachsenfaktorenanalyse durchgeführt.³ Nach Ausscheiden von Items mit Mehrfachzuordnung und/oder zu geringen Ladungen zeigte sich eine Einfachstruktur mit drei Faktoren, die insgesamt 69 Prozent der Gesamtvarianz aufklären ($\lambda = .51$ und $.94$). Die Items mit Faktorladungen zwischen $.53$ und $.97$ wurden anschließend pro Faktor auf ihre Reliabilität hin überprüft. Die erste konstruktive Skala lässt sich inhaltlich als *unterstützende Zuwendung* beschreiben. Sie besteht aus sechs Items und hat eine Reliabilität von $\alpha = .91$: Kindheitspädagog*innen

1. interessieren sich für Kinder und ihre Probleme
2. bemühen sich, Kinder auch persönlich kennenzulernen
3. geben Kindern das Gefühl, wichtig zu sein
4. wollen Kindern wirklich etwas beibringen
5. sprechen Kinder von sich aus an
6. nehmen Kinder ernst.

2 Es wurden wegen der Verletzung der Normalverteilungsannahme (signifikanter Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung: $p < .001$) nichtparametrische Korrelationen nach Spearman mit den Werten für Pearson Produkt-Moment-Korrelationen verglichen; die Abweichungen waren eher gering (zwischen $r = .08$ -.16).

3 Da konstruktive und destruktive Einschätzungen vermutlich negativ korreliert sind, auch wenn sie ganz unterschiedliche Verhaltensweisen beinhalten, wurde eine schiefwinklige Rotation (oblimin) durchgeführt, die das Ausmaß der Korrelation nicht auf 0 setzt, sondern empirisch ermittelt.

Für die resultierende Skala unterstützende Zuwendung fand sich ein hoher Durchschnittswert bei den Befragten von M = 87.76, SD = 14.04.

Die zweite konstruktive Skala lässt sich inhaltlich als *partizipatives Handeln* beschreiben. Sie besteht aus drei Items und hat eine Reliabilität von $\alpha = .83$:

1. Besondere Ereignisse, die alle betreffen, werden mit den Kindern gemeinsam diskutiert und bestimmt.
2. Entscheidungen, die alle betreffen, werden mit den Kindern gemeinsam diskutiert.
3. Kinder dürfen mitentscheiden, wie die Räumlichkeiten gestaltet werden.

Für die Skala *partizipatives Handeln* fand sich im Durchschnitt ein nicht ganz so hoher Wert von M = 76.62, SD = 22.32.

Die destruktive Skala, die sich inhaltlich durch *autoritäre Ungerechtigkeit* beschreiben lässt, besteht aus sechs Items mit einer Reliabilität von $\alpha = .84$ und beinhaltet folgende Items: Kindheitspädagog*innen

1. benachteiligen manche Kinder
2. bewerten Kinder häufig ungerecht
3. verhalten sich Kindern gegenüber oft unfair
4. geben Fehler zu (– wird umgepolt)⁴
5. gestehen sich selbst auch Fehler zu (– wird umgepolt)
6. Kinder, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen dies immer wieder zu spüren.

Für die Skala *autoritäre Ungerechtigkeit* ergab sich ein niedriger durchschnittlicher Wert von M = 19.79, SD = 20.79. Die Ermittlung von drei reliablen Faktoren bestätigt Hypothese 1.

Zusatzauswertung: Da sich zur Prinzipienorientierung nur knapp die Hälfte der Befragten inhaltlich geäußert hatten, liegt die Vermutung nahe, dass eine Prinzipienorientierung denen, die sich geäußert hatten, kognitiv besser verfügbar und damit möglicherweise wichtiger war (in dem Sinne: „Was mir wichtig ist, habe ich auch präsent.“). Über einen t-Test für unab-

4 Die Skala umfasst 6 Items, wobei Ungerechtigkeit bei den Items 1, 2, 3 und 6 durch hohe Werte und bei den Items 4 und 5 durch geringe Werte gemessen wird. Um eine kongruente Skala zur Berechnung zu erstellen, müssen alle Items in dieselbe Richtung gepolt werden, das heißt je niedriger die Items 4 und 5 eingestuft wurden (<50), umso höher werden sie durch die Umpolung (>50) und umgekehrt.

Zusammenhänge der Konstrukte	1)	2)	3)	4)
1) autoritäre Ungerechtigkeit	–			
2) unterstützende Zuwendung	–.44**	–		
3) partizipatives Handeln	–.47**	.45**	–	
4) Prinzipienorientierung	–.40**	.39**	.34**	–
Anmerkungen: N = 43-47, * p < .05 (zweiseitig), ** p < .01 (zweiseitig), paarweiser Fallausschluss; nichtparametrische Korrelationen nach Spearman.				

hängige Stichproben wurde getestet, ob sich Befragte, die entsprechende Prinzipien angegeben haben, von Befragten unterscheiden, die keine Aspekte angegeben haben. Dabei zeigte sich eine Tendenz, dass diejenigen, die keine Prinzipien nannten, höhere Werte bei der destruktiven Skala *autoritäre Ungerechtigkeit* erreichen (M = 25.7, SD = 18.5) als diejenigen, die solche Werte genannt haben [(M = 16.8, SD = 13.0, n = 26), t (df) = 1.854 (34.7), p = .036 einseitig]. Bei den beiden konstruktiven Skalen gab es keine signifikanten Unterschiede.

Test von Hypothese 2 | Um Hypothese 2 zum Zusammenhang der Prinzipienorientierung mit den drei Skalen der eingeschätzten Machtanwendung zu prüfen, wurden nichtparametrische Korrelationen nach Spearman gerechnet. Es zeigte sich, dass (a) die Prinzipienorientierung positiv mit den konstruktiven Aspekten der Machtanwendung *unterstützende Zuwendung* (r = .39**) und *partizipatives Handeln* (r = .34*) und negativ mit dem destruktiven Aspekt der Machtanwendung *autoritäre Ungerechtigkeit* (r = -.40**) korreliert ist (siehe Tabelle).

Analyse der offenen Frage | Bei der offenen Frage wurden folgende Kategorien am häufigsten genannt (qualitative Zusammenfassung nach Mayring 2010):

1. *Partizipation*, zum Beispiel Mitbestimmung, Empowerment (16 Nennungen)
2. *empathische Zuwendung*, zum Beispiel Empathie, Wertschätzung, Individualität im Mittelpunkt, kindgemäß (14 Nennungen)
3. *Selbstständigkeitsförderung*, zum Beispiel Selbstständigkeit, Unterstützung, forschendes und spielerisches Lernen (14 Nennungen)
4. *Professionalität*, zum Beispiel professionelle Distanz, Fairness, Reflexion, geschlechtersensible Erziehung (9 Nennungen).

Während die ersten drei Kategorien direkt den Umgang mit den Kindern thematisieren, ist die vierte auf die pädagogisch Handelnden selbst gerichtet.

Diskussion und Implikationen | Auch bei Kindheitspädagog*innen lassen sich konstruktive und destruktive Machtanwendungen gut unterscheiden. Es zeigen sich drei Faktoren, von denen zwei dem konstruktiven Machtspektrum zuordenbar sind, unterstützende Zuwendung und partizipatives Handeln, und einer dem destruktiven Machtspektrum, autoritäre Ungerechtigkeit. Bei der autoritären Ungerechtigkeit als zentralem Aspekt destruktiver Machtanwendung spielt zusätzlich die von Pirani (2014) betonte Fehlertoleranz eine Rolle. Mit der geringeren Fehlertoleranz hebt sich der dogmatisch-autoritäre Aspekt hervor. Diese destruktive Art der Machtanwendung wird jedoch mit einem Mittelwert von rund 20 auf der Skala von 0 bis 100 seltener berichtet als die beiden Einschätzungen konstruktiver Arten mit Mittelwerten von rund 88 und 77. Wie erwartet, korreliert die Prinzipienorientierung positiv mit konstruktiver und negativ mit destruktiver Machtanwendung.

Die qualitative Inhaltsanalyse der von den Befragten am häufigsten genannten Professionsprinzipien lassen sich in die Bereiche *Partizipation*, *empathische Zuwendung*, *Selbstständigkeitsförderung* und *Professionalität* unterteilen. Dabei zeigte sich, dass diejenigen, die keine Prinzipien nannten, höhere Werte auf der Skala *autoritäre Ungerechtigkeit* erreichen als diejenigen, die Werte genannt haben. In der Annahme, dass diese Einschätzungen durch konkrete Wahrnehmungen und Erlebnisse bedingt sind, bestätigt das die Rolle und Wichtigkeit der Prinzipienorientierung. Hier schließt sich die Frage für künftige Untersuchungen an, ob diese Unterschiede eher persönlichkeitsbedingt sind oder ob dies eher am Klima der jeweiligen pädagogischen Einrichtung liegt.

In dieser Untersuchung bestätigte sich die Bedeutung einer Orientierung an professionsethischen Prinzipien. Bereits im Studium von Pädagog*innen sollte eine Sensibilisierung für Machtmechanismen stattfinden. Auch sollte der Nutzen einer Prinzipienorientierung in Verbindung mit der eigenen beruflichen Rolle vermittelt werden. Fehlertoleranz könnte durch Dozent*innen einerseits kommuniziert und andererseits vorbildhaft praktiziert werden, sodass Wissenseignung und Lernen am Modell (Bandura 1971) „Hand in Hand“ gehen können. Besonders wichtig, aber zugleich am schwierigsten dürfte es sein, die Facetten unterstützender Zuwendung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch zu vermitteln. Hier könnte gefragt werden: Wie kann durch aufmerksames und verstehendes (aktives) Zuhören Empathie gegenüber den Kindern und Interesse an ihren Problemen gezeigt werden? Wie also können Pädagog*innen das Gesagte beziehungsweise das Gemeinte besser verstehen, um für die Kinder passende unterstützende Zuwendung anbieten zu können? Und wie könnten sie professionell, im Bewusstsein, ein Rollenmodell zu sein, mit Kindern agieren und innerhalb des formalen Bildungsauftrags Aspekte wie Zuwendung, Unterstützung, Partizipation transportieren? Das könnte helfen, auch Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns im Berufsalltag wirkungsvoller umzusetzen.

Dr. Melanie Misamer ist Verwalterin der Professur für Methoden und Konzepte Sozialer Arbeit in der Gesundheitsförderung am Gesundheitscampus Göttingen. E-Mail: mail@melaniemisamer.de

Prof. i. R. Dr. Wolfgang Scholl lehrte an der Humboldt-Universität zu Berlin am Institut für Psychologie. E-Mail: schollwo@hu-berlin.de

Dieser Beitrag wurde im Rahmen einer double-blind Peer Review begutachtet und am 3.3.2021 zur Veröffentlichung angenommen.

Literatur

- Arendt**, Hannah: Macht und Gewalt. München 1971
- Argyle**, Michael: Soziale Beziehungen. In: Stroebe, Wolfgang et al. (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin 1990, S. 232-257
- Bandura**, Albert: Social learning theory. New York 1971
- Bartosch**, Ulrich et al.: Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie. Kiel 2014
- Baumrind**, Diana: Parenting styles and adolescent development. In: Lerner, Richard; Peterson, Anne; Brooks-Gunn, Jeanne (Hrsg.): Encyclopedia of adolescence. New York 1991, S. 746-758

- Birth**, Klaus; Gisela Prillwitz: Führungsstile und Gruppenverhalten von Schulkindern. In: Zeitschrift für Psychologie 163/1959, S. 230-301
- Buschmeier**, Ulrike: Macht und Einfluss in Organisationen. Göttingen 1995
- Fuhrer**, Urs: Elterliche Erziehung und Eltern-Kind-Beziehungen. In: Fuhrer, Urs (Hrsg.): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern 2009, S. 217-240
- Lewin**, Kurt; Lippitt, Ronald; White, Ralph: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: Journal of Social Psychology, 10/1939, S. 271-299
- Mayring**, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter; Muck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden 2010, S. 601-613
- Messmer**, Heinz: Moralstrukturen professionellen Handelns. In: Soziale Passagen 4/2012, S. 5-22
- Misamer**, Melanie: Macht und Machtmittel in der Schule. Eine empirische Untersuchung. Lage 2019
- Misamer**, Melanie; Hackbart, Marcel; Thies, Barbara: Der Umgang mit Macht in der Sozialen Arbeit. In: Soziale Arbeit 6/2017, S. 450-456
- Mitchell**, Terence et al.: Power, accountability, and inappropriate actions. In: Applied Psychology 4/1998, S. 497-517
- Mulder**, Mauk: The daily power game. Leiden 1977
- Pinterits**, Monika: Kinderrechte – Kinderschutz. In: Pädiatrie und Pädologie 1/2009, S. 20-23
- Pirani**, Kathrin: Weil Lehrpersonen und Lernende es sich wert sind! In: Weiterbildung 6/2014, S. 23-25
- Platzmann**, Anica Maria: Macht und Erziehung – Erziehungsmacht. Kiel 2003
- Russell**, Bertrand: Macht. Eine sozialkritische Studie. London 1947
- Schmid**, Peter: Personale Macht – Thesen aus personenzentrierter Sicht. In: Brennpunkt 67/1996, S. 5-21
- Scholl**, Wolfgang: Restrictive control and information pathologies in organizations. In: Journal of Social Issues 1/1999, S. 101-118
- Scholl**, Wolfgang: Innovationen – Wie Unternehmen neues Wissen produzieren und etablieren. In: Hof, Hagen; Wengenroth, Ulrich (Hrsg.): Innovationsforschung. Münster 2010, S. 271-300
- Scholl**, Wolfgang: Collaboration and knowledge gains in organizations. In: Berthoin Antal, Ariane et al. (Hrsg.): Learning organizations – Extending the field. Dordrecht 2014, S. 69-84
- Scholl**, Wolfgang; Riedel, Evelyn: Using high or low power as promotive or restrictive control. In: Social Influence 5/2010, S. 40-58
- Simon**, Bernd: Macht. Zwischen aktiver Gestaltung und Missbrauch. Göttingen 2007
- Steins**, Gisela: Sozialpsychologie des Schulalltags. Grundlagen und Anwendungen. Lengerich 2014
- Varbelow**, Dirk; Bull, Heike: Gewalt im Rahmen von Schüler-Lehrer-Interaktionen. In: Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias; Niebank, Kay (Hrsg.): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Stuttgart 2008, S. 99-111