

## **Pädagogikethik – ein blinder Fleck der angewandten Ethik?<sup>1</sup>**

(Felicitas Krämer und Alexander Bagattini)

*„Wehe dem, der ein Kind kränkt!“*

Fjodor Michailowitsch Dostojewski

### **1. Einleitung: Der pädagogische Kunstfehler als moralphilosophisches Konzept**

Kleinere und größere Demütigungen von Kindern scheinen zum Schulalltag zu gehören. Dies zumindest ist das Ergebnis der großen INTAKT-Studie, die auf Annedore Prengel zurückgeht.<sup>2</sup> Mit ihrem Team untersuchte sie, wie Pädagoginnen und Pädagogen Kinder anerkennen, aber auch verletzen. Dabei wurde sichtbar, dass manche Lehrkräfte auf das Mittel der Erniedrigung zurückgreifen. Während manchen Lehrkräften verletzendes Verhalten ab und zu unabsichtlich „passiert“, stehen ihnen andere gegenüber, die es systematisch und wiederholt einsetzen. Sie sehen anscheinend kein Problem darin, Kinder vor anderen bloßzustellen, zu verletzen und beschämen und betrachten Erniedrigungen offensichtlich als probates Mittel der Pädagogik.<sup>3</sup>

Zwar heißt es beispielsweise im Brandenburgischen Schulgesetz: „...[E]ntwürdigende Maßnahmen sind verboten.“ (BBGSchulg, Abschnitt 4, § 63, Absatz 1). Ferner beinhaltet §1631 Abs 2 BGB das „Recht auf gewaltfreie Erziehung“ und verbietet neben Körperstrafen ebenso „entwürdigende Maßnahmen“ und „seelische Verletzungen“.<sup>4</sup> Doch scheint es in der Praxis fast unmöglich zu sein, die Zufügung seelischer Schmerzen zu sanktionieren. Während das Verhalten prügeln der Lehrerinnen und Lehrer rechtlich verfolgt wird, seit die körperliche Züchtigung seit den 70-Jahren in Deutschland sukzessive flächendeckend an Schulen aller Bundesländer abgeschafft wurde,<sup>5</sup> bleibt es in Deutschland in der Regel offensichtlich weitgehend ohne juristische Sanktionen, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer sich despektierlich über ein Kind äußert, es in seinem Selbstwert kränkt oder es vor anderen bloßstellt.

---

<sup>1</sup> Arbeitstext zur Tagung „Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen“ 23. und 24. Oktober 2015 im Reckahner „Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam“. Alle Rechte bei den Autoren.

<sup>2</sup> Die Ergebnisse der Studien sind primär publiziert in Prengel (2013), worauf wir uns im Folgenden beziehen. Vgl. auch die Rezension von Koinova-Zöllner (2015).

<sup>3</sup> Vgl. Prengel (2013), S. 117.

<sup>4</sup> Vgl. auch Prengel (2013), S. 13.

<sup>5</sup> Prügelstrafen in Schulen sind teilweise schon seit Ende des 2. Weltkriegs in der DDR sowie in den Bundesländern Hessen, Berlin und Saarland verboten. Wir danken A. Prengel für diese Anmerkung.

Zu den Resultaten der genannten Studie gehört die Einsicht, dass „die Kinder im Schnitt täglich mindestens zwei Mal Zeugen einer starken psychischen Verletzung eines anderen Kindes werden“.<sup>6</sup>

Wenngleich juristisch ohne systematische Konsequenzen, kann man dieses Verhalten jedoch zumindest *moralisch* kritisieren. Man kann es, und so schlägt es Annedore Prengel vor, mit dem Begriff des „pädagogischen Kunstfehlers“ als Fehlverhalten deklarieren. An das hinter dem Begriff stehende Konzept von richtiger und falscher Pädagogik schließt der vorliegende Arbeitstext unter dem Titel: „Pädagogikethik – ein blinder Fleck der angewandten Ethik?“ an. Die angewandte Ethik ist eine Teildisziplin der philosophischen Ethik. In einem weiten Verständnis werden in ihr normative Theorien auf Fragen des öffentlichen Interesses angewendet. Es gibt verschiedene Ansätze, den Begriff „angewandte Ethik“ zu definieren. Eine Möglichkeit ist, sie als „Summe verschiedener Bereichsethiken“ zu verstehen.<sup>7</sup> Der Begriff „Angewandte Ethik“ kann in diesem Sinne als „Oberbegriff für die Vielzahl sogenannter Bindestrich-Ethiken“ definiert werden.<sup>8</sup> Hierzu gehören etwa die Tier-, die Medizin- und die Technikethik, um nur einige prominente Beispiele zu nennen. Eine „Pädagogik-Ethik“ oder eine „Ethik der pädagogischen Beziehungen“ liegt jedoch seitens der Philosophie noch nicht in ausgearbeiteter Form vor. Der vorliegende Aufsatz setzt es sich daher zum Ziel, einen Impuls in diese Richtung zu geben.<sup>9</sup>

Die Ausgangsfrage dieses Essays ist dementsprechend: Wie kann eine Kritik an den beschriebenen pädagogischen Kunstfehlern *moralphilosophisch* gerechtfertigt werden? In anderen Worten: Warum genau kann man verletzendes Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern als moralisch tadelnswert bezeichnen? Wenn hierfür plausible Argumente gefunden werden können, rückt die Möglichkeit vielleicht auch in greifbare Nähe, auch die Demütigung von Kindern analog zur körperlichen Züchtigung moralisch und rechtlich zu sanktionieren.

Um die Argumentation zu beleuchten, ist zunächst nach diesem einleitenden ersten Teil nach der normativen Struktur pädagogischer Beziehungen zu fragen. Wir tun dies im zweiten Teil dieser Abhandlung zunächst für die Seite der Pädagoginnen und Pädagogen, indem wir aus einer rollenethischen Perspektive fragen, welche speziellen Pflichten Pädagoginnen und Pädagogen qua ihrer professionellen Rolle haben beziehungsweise ihnen zugeschrieben werden. Im Anschluss an die UNKRK und Lothar Krappmann werden wir dann die These vertreten, dass Pädagoginnen und Pädagogen als Vertreter von Institutionen dem Kindeswohl verpflichtet sind und wie dieser Begriff verstanden werden soll. Vor diesem normativen Hintergrund – rollenspezifische Pflichten und Kindeswohl – werden wir dann im dritten Teil

---

<sup>6</sup> Vgl. Prengel (2013), S. 103.

<sup>7</sup> Vgl. Stoecker, Neuhäuser und Raters (2011), S. 3. Eine ausführliche Diskussion des Begriffs „angewandte Ethik“ kann hier nicht erfolgen. Das Einführungskapitel von Stoecker et al. bietet einen hilfreichen Überblick über die Thematik.

<sup>8</sup> Vgl. ebd.; Stoecker, Neuhäuser und Raters (2011) zitieren Nida-Rümelin (1996).

<sup>9</sup> Das Buch von Prange (2010) thematisiert eine Ethik der Pädagogik aus primär pädagogischer Sicht.

bestimmen, was man aus moralphilosophischer Perspektive unter einem pädagogischen Kunstfehler verstehen kann.

## 2. Pädagogik als Beruf: Berufsrollen und Pflichtzuschreibungen

### 2.1 Spezielle pädagogische Pflichten von Pädagoginnen und Pädagogen

Pädagoginnen und Pädagogen nehmen bei der Ausübung ihres Berufs eine soziale Rolle ein.<sup>10</sup> Soziale Rollen sind Positionen, die Menschen in der Gesellschaft haben, die mit Erwartungshaltungen korrelieren und daher auch der Bewertung durch andere unterliegen.<sup>11</sup> Eine *Ethik* der sozialen Rollen fragt an dieser Stelle nach der *moralischen* Bewertung von sozialen Rollen. D. h. wir fragen danach, welche *Pflichten* mit diesen Rollen verbunden sind. Pflichten sind praktische Gründe, d. h. sie sind normativ darüber bestimmt, wie Menschen handeln *sollen*.<sup>12</sup>

In diesem Sinn geht es bei einer Ethik der sozialen Rollen darum zu bestimmen, wie Menschen, die diese Rollen ausüben, in ihren jeweiligen Rollen handeln sollen. Viele unserer moralischen Pflichten sind in dem Sinn allgemein, dass wir sie allen Personen gegenüber haben. Es gibt allerdings auch Pflichten, die wir anderen Personen gegenüber haben, weil wir in einer speziellen sozialen Beziehung zu ihnen stehen. Im Gegensatz zu *allgemeinen Pflichten* wie beispielsweise der Pflicht, Menschen in schwerer Not zu helfen, handelt es sich hierbei um *spezielle Pflichten*. Beispielsweise kann man bei Eltern davon sprechen, dass sie spezielle Pflichten ihren Kindern gegenüber haben, weil sie ihre Eltern sind. In der Rolle der Elternschaft sind spezielle Pflichten begründet, die damit zusammenhängen, dass eine Person die Elternrolle besser oder schlechter ausüben kann.<sup>13</sup> Gemeint ist, dass Eltern bestimmte Pflichten *qua ihres Elternseins* haben. Eltern haben ihren eigenen Kindern andere, d. h. spezifischere, Pflichten gegenüber als anderen Kindern.<sup>14</sup>

Das Modell der Rollenpflichten, und dies ist hier vorrangig relevant, lässt sich jedoch auch auf Berufsgruppen anwenden.<sup>15</sup> Beispielsweise beinhaltet die Rolle der Ärztin oder des Arztes spezielle Pflichten der Hilfeleistung. Diese Pflichten sind nicht nur rechtlich als solche definiert, sondern auch Gegenstand der ethischen Betrachtung.<sup>16</sup> Ärztinnen und Ärzte sind beispielsweise auch in außermedizinischen Kontexten dazu verpflichtet, in medizinischen Notfällen Hilfe zu leisten. Dies trifft auf Personen ohne medizinische Ausbildung nur bedingt zu, etwa im Rahmen der allgemeinen Pflicht zur Hilfeleistung. Weitere spezielle ärztliche Pflichten sind u. a. die gründliche Ausübung

<sup>10</sup> Einige Absätze dieses Abschnitts weisen Übereinstimmungen mit Bagattini (erscheint voraussichtlich 2017) auf.

<sup>11</sup> Vgl. Dahrendorf (2010).

<sup>12</sup> Wenn im Folgenden vom Haben von Pflichten die Rede ist, verstehen wir darunter, dass einer Person bestimmte Pflichten von anderen zugeschrieben wird. Darüber hinaus treffen wir keine ontologischen Entscheidungen etwa hinsichtlich der objektiven Existenz von Pflichten.

<sup>13</sup> Vgl. hierzu auch Hannan and Vernon 2008.

<sup>14</sup> Vgl. hierzu Brighthouse and Swift 2014.

<sup>15</sup> Vgl. hierzu auch Prange 2010, S. 107 ff.

<sup>16</sup> Vgl. Beauchamp & Childress (2001), vgl. hierzu Schöne-Seifert (2007), S. 32-36).

der ärztlichen Tätigkeit, die Pflicht zur minimalen Invasivität eines Eingriffs (keine oder möglichst geringe Schädigung), die Schweigepflicht und die Respektierung der Autonomie der Patientinnen und Patienten.

Vernachlässigt eine Ärztin oder ein Arzt diese Pflichten, drohen ihr oder ihm oftmals rechtliche Konsequenzen, doch darüber hinaus, und dies ist hier Gegenstand, wird ihr oder sein Verhalten moralisch getadelt. Ein besonders schwerer Vorwurf gegenüber Ärztinnen und Ärzten ist der oftmals auch als *ärztlicher Kunstfehler* bezeichnete Behandlungsfehler. Hierbei geht es darum, dass Ärztinnen und Ärzte in fahrlässiger Weise die Standards der Medizin als Wissenschaft vernachlässigen. Der ärztliche Kunstfehler zeigt immer auch eine moralische Verfehlung an, weil die Ärztin oder der Arzt die speziellen, mit der entsprechenden Rolle verbundenen Pflichten vernachlässigt. Allgemein kann man sagen, dass Ärztinnen und Ärzte spezielle Pflichten ihren Patientinnen und Patienten gegenüber haben, weil die Ärztinnen und Ärzte erstens spezielle Kompetenzen haben, und weil sich die Patientinnen und Patienten zweitens in einer verletzlichen Position ihnen gegenüber befinden.

Personen, die in pädagogischen Kontexten arbeiten, haben ebenfalls spezielle Pflichten. Gemeint sind hiermit z. B. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter.<sup>17</sup> Der Einfachheit halber wird im Folgenden allgemein von Pädagoginnen und Pädagogen gesprochen. Pädagoginnen und Pädagogen haben spezielle Pflichten Kindern gegenüber, weil die beiden Bedingungen der *speziellen Kompetenz* und der *Verletzlichkeit* der anderen Person ebenfalls zutreffen. Pädagoginnen und Pädagogen verfügen über spezielle Kompetenzen im Umgang mit Kindern, Kinder beispielsweise zu motivieren, sie mental „aufzubauen“, sie in ihrer Selbstwirksamkeit und ihrem Selbstbild zu bestärken und sie in bestimmten Bereichen zu unterrichten.

Es ist sinnvoll, an dieser Stelle zwischen zwei Arten von pädagogischen speziellen Pflichten zu unterscheiden: zum einen *personenbezogene* spezielle Pflichten und zum anderen *gegenstandsbezogene* spezielle Pflichten. Gegenstandsbezogene spezielle Pflichten betreffen den jeweiligen Gegenstandsbereich, auf den sich eine Pädagogin oder ein Pädagoge fokussiert. Dies können beispielsweise bestimmte Fachrichtungen wie der Mathematik- oder der Sportunterricht in der Schule sein. Personenbezogene Pflichten richten sich dagegen auf die Kinder als individuelle Personen, mit denen die Pädagogen arbeiten. Hier geht es stärker um die Fähigkeiten, die Emotionen und das Wohlergehen des Kindes.

---

<sup>17</sup> Klaus Prange legt im zweiten Abschnitt des sechsten Kapitels seiner 2010 vorgelegten Ethik der Pädagogik ebenfalls eine Analyse von Rollen und Pflichten von Pädagoginnen und Pädagogen vor und kommt zu ähnlichen Resultaten. Allerdings ist sein Ausgangspunkt der amerikanische *Code of Conduct* für Lehrerinnen und Lehrer. Dieser Entwurf scheint im weitesten Sinne tugendethische Fundamente zu haben (Selbstverständnis und gesellschaftliche Verpflichtung von Akteuren), wohingegen wir im Folgenden von den Begriffen der Verletzlichkeit, der speziellen Pflichten und des Kindeswohls ausgehen.

## 2.2 Personenbezogene spezielle Pflichten

Die personenbezogenen speziellen Pflichten beziehen sich einerseits teilweise übergreifend auf die pädagogische Tätigkeit an sich, andererseits können sie aber auch spezifisch auf eine bestimmte pädagogische Tätigkeit bezogen sein. Letzteres ist der Fall, wenn beispielsweise Förderschullehrer einen bestimmten Förderaspekt wie die motorische Entwicklung abdecken. Allerdings gibt es auch personenbezogene Pflichten, die generell mit der Ausübung pädagogischer Berufe korrelieren. Alle Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten mit Kindern und damit mit sich entwickelnden Personen. Hierbei können Entwicklungsziele formuliert werden, auf deren Verwirklichung jedes Kind ein Recht hat. Dies beginnt bei der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten wie Sprache, Motorik und emotionale Entwicklung. Sie umfasst aber auch zusätzlich Bereiche wie die Entwicklung einer stabilen Identität und die Ausbildung einer autonomen Persönlichkeit. Weil Pädagoginnen und Pädagogen mit Kindern arbeiten, haben sie die spezielle personenbezogene Pflicht, Kinder in ihrer Entwicklung in diesen Hinsichten zu unterstützen. Darüber hinaus sind Pädagoginnen und Pädagogen bei ihrer Arbeit mit Personen konfrontiert, die von ihnen abhängig und damit verletzlich für pädagogisches Fehlverhalten sind. Vor diesem Hintergrund scheint es also plausibel zu sein, dass man auch in pädagogischen Kontexten mit Annedore Prengel von einem *pädagogischen Kunstfehler* sprechen kann. Um diese Plausibilitätsannahme normativ einzuholen, müssen wir allerdings ein genaueres Verständnis davon gewinnen, worin Kinder besonders verletzlich sind<sup>18</sup> und wie dies mit den speziellen pädagogischen Pflichten zusammenhängt. Daher stellt sich hier die Frage nach dem Kindeswohl, wie auch Lothar Krappmann (2015) in diesem Kontext betont.

## 2.3 Der Vorrang des Kindeswohls

Die UN-Kinderrechtskonvention (UNKRK) fordert in Artikel 3 den „Vorrang des Kindeswohls“ bei allen Maßnahmen und Praktiken öffentlicher und privater Einrichtungen. Allerdings ist der Begriff des Kindeswohls erklärungsbedürftig. Zunächst gibt es gute Gründe dafür, den Begriff des Kindeswohls nicht zu eng zu fassen, würde dies doch bedeuten, dass die Erziehung von Kindern rechtlich normiert wird. Dies ist unvereinbar mit dem in liberalen Staaten üblichen Standard, dass Eltern weiträumige Freiheiten in Erziehungsfragen haben. Gleichwohl ist die Aufnahme des Standards des Kindeswohls in die UNKRRK gleichbedeutend damit, dass der Umgang mit Kindern Gegenstand einer universellen, normativen Perspektive wird. Formal betrachtet, bedeutet das Kindeswohl in diesem Sinn, dass *allen* Kindern das *gleiche* Recht auf Schutz und Garantie ihres Wohlergehens zukommt. Die UNKRRK gibt eine

---

<sup>18</sup> Vgl. Giesinger (2007): Giesinger hat die Verletzlichkeit von Kindern ausführlich diskutiert und vier verschiedene Arten von kindlicher Verletzlichkeit (Interessenverletzlichkeit, Autonomieverletzlichkeit, Bildungsverletzlichkeit und moralische Verletzlichkeit) definiert, auf die hier nur in aller Kürze verwiesen werden kann.

Reihe von Grundrechten von Kindern (wie beispielsweise das Recht auf Bildung, soziale Sicherheit und Schutz) an.<sup>19</sup> Aus ethischer Sicht müssen wir allerdings weiter nach dem normativen Fundament dieser Rechte fragen. Die Aufklärungsphilosophen John Locke und Immanuel Kant formulierten nicht Rechte, aber zumindest Pflichten gegenüber Kindern, die aus deren potentieller Entwicklung zu autonomen Personen abgeleitet werden.<sup>20</sup> Diese auf die zukünftige Autonomie des Kindes zielenden Rechte sind in verschiedenen modernen philosophischen Konzeptionen weiter ausgearbeitet worden. Martha Nussbaum bestimmt beispielsweise eine Reihe von freiheitsermöglichenden Grundbefähigungen („capabilities“)<sup>21</sup>, John Eekelaar formuliert spezifische Entwicklungsrechte von Kindern.<sup>22</sup> Lothar Krappmann betont im pädagogischen Kontext die unbedingte Notwendigkeit von „Beziehungen guter Qualität [...], in denen Kinder ihre Fähigkeiten, ihre Handlungsbereitschaften, ihre Verantwortlichkeit und ihre Identität entfalten“.<sup>23</sup>

In diesen Ansätzen wird eine Voraussetzung gemacht, die heute auch politisch weithin akzeptiert wird: Die Entwicklung zu einer autonomen Person ist ein fundamentales, in fast allen Länderverfassungen der Bundesrepublik Deutschland formuliertes Bildungsziel. In diesem Sinn kann man die zukünftige Autonomie eines Kindes als inhaltliches Kriterium für das Kindeswohl ausmachen. Eine Erziehung von Kindern, die dieses Ziel nicht angemessen adressiert, muss als moralisch problematisch angesehen werden.

Die Geltung dieses inhaltlichen Kriteriums des Kindeswohls ist unbestritten. Aus unserer Sicht ist sie aber zugleich aufgrund ihrer Einseitigkeit zu kritisieren. Wenn man Kindeswohl nur als Mittel zum Zweck der Erreichung von Erwachsenenautonomie sieht, wird ein instrumentelles Verständnis der Kindheit vorausgesetzt, welches Kindheit alleine unter dem Aspekt der Entwicklung und damit als in sich selbst nicht wertvolles Übergangsstadium betrachtet.<sup>24</sup> Unstrittig ist, dass eine gute Kindheit auch unter dem Aspekt einer gelungenen Entwicklung, nämlich die zu einer autonomen Person, zu betrachten ist. Allerdings ist zugleich der intrinsische Wert der Kindheit betonen, der auch das subjektive Wohlergehen des Kindes als Kind während der Phase der Kindheit umfasst. Diese Annahme kann mittlerweile als Forschungskonsens gelten.<sup>25</sup> Und bereits Rousseau argumentiert im *Emil* überzeugend, dass das Leben eines Kindes auch dann wertvoll ist, wenn es nicht erwachsen wird, weil es vorher stirbt.<sup>26</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. UNCRC 1989

<sup>20</sup> Locke 2012, Kant 2009

<sup>21</sup> Nussbaum 2011

<sup>22</sup> Eekelaar 1986

<sup>23</sup> Vgl. Krappmann (2013).

<sup>24</sup> Vgl. Bagattini 2015, Gheaus 2014, Wiesemann 2014.

<sup>25</sup> Vgl. Bagattini 2015, Gheaus 2014, Wiesemann 2014.

<sup>26</sup> Rousseau 2003.

Vor diesem Hintergrund schlagen wir zwei inhaltliche normative Kriterien des Kindeswohls vor: die Entwicklung zu einer autonomen Person und das aktuelle, subjektive Wohlergehen des Kindes.<sup>27</sup> In beiden Hinsichten sind Kinder in spezifischer Weise verletzlich, und dies begründet wiederum spezielle Pflichten derer, die für sie verantwortlich sind.

Dies ist der Hauptgrund dafür, warum die UNKRK von einer Vorrangstellung des Kindeswohls spricht. Kinder sind ihren erwachsenen Bezugspersonen in einem schwerwiegenden Maß ausgeliefert. Wenn die erwachsenen Personen Fehler im Umgang mit Kindern machen, haben Kinder nur sehr limitierte Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen. Daher ist es wichtig, Kinder gerade auch im Raum pädagogischen Handelns zu schützen, so paradox es auch anmuten mag. Dies beginnt bei der Anerkennung, dass es spezifische pädagogische Pflichten gibt. Wir vertreten hierbei eine suffizienzbasierte Konzeption des Kindeswohls. D. h. wir verlangen nicht, dass die erwachsenen Bezugspersonen (einschließlich der Pädagoginnen und Pädagogen) immer das Maximum bei der Erfüllung des Kindeswohls erreichen müssen. Vielmehr gehen wir davon aus, dass ein angemessener Level der Bereitstellung von Gütern ausreicht.

Wie im Folgenden diskutiert werden soll, kann man die Erfüllung und Nichterfüllung dieser Pflichten daran messen, inwiefern pädagogisches Handeln die kindliche Entwicklung fördert und dem subjektiven Wohl des Kindes dient.

### **3. Der pädagogische Kunstfehler als schwerer Fehler bei der Ausübung pädagogischer Pflichten**

Wir haben bisher für die These argumentiert, dass es spezielle Pflichten von Pädagoginnen und Pädagogen gibt, die auf das Kindeswohl bezogen sind. Vor diesem Hintergrund können wir nun dazu übergehen zu bestimmen, was man aus moralphilosophischer Perspektive unter einem pädagogischen Kunstfehler verstehen kann. Analog zu einem ärztlichen Kunstfehler besteht ein pädagogischer Kunstfehler darin, dass pädagogische Pflichten in einem schwerwiegenden Ausmaß verletzt werden. Dies ist dann der Fall, wenn das Kindeswohl nicht angemessen gefördert oder gar gefährdet wird, d. h. wenn das pädagogische Handeln nicht mehr darauf hinarbeitet, dass Kinder sich zu selbständigen Personen entwickeln oder wenn es bewirkt, dass Kinder massiv in ihrem subjektiven Wohlergehen beeinträchtigt werden, bzw. wenn ein Kind in diesen Bereichen sogar geschädigt wird. Vor diesem Hintergrund kann man nun argumentieren, dass jede Form von Demütigung einen pädagogischen Kunstfehler darstellt. Betrachten wir zunächst den Fall der Entwicklung zu einer autonomen Person.

*Entwicklung zu einer autonomen Person:* Insbesondere bei den in der INTAKT-Studie genannten Fällen wird deutlich, wie schwerwiegend und einschüchternd

---

<sup>27</sup> Vgl. Bagattini 2015, Raghavan and Alexandrova 2015.

Demütigungen sein können. Es geht hier nicht alleine darum, ob ein Kind tatsächlich in seinem Selbstvertrauen erschüttert und damit in seiner Entwicklung beeinträchtigt wird. Das Risiko eines solchen Ergebnisses ist bereits hinreichend dafür, weil wir hier von schwerwiegenden Risiken sprechen, die einen fundamentalen und negativen Einfluss auf das Leben einer Person haben können. In solchen Fällen ist das aus der Umwelt- und Medizinethik bekannt Vorsichtsprinzip („precautionary principle“) anzuwenden, das die Demütigung in jedem Fall als legitimes pädagogisches Handeln ausschließt, weil das Risiko des negativen Einflusses auf die Entwicklung des Kindes besteht. Man könnte hier natürlich einwenden, dass zumindest milde Formen von Demütigung sogar einen positiven Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes haben können, weil sie zu einem Lerneffekt beitragen. Wir entgegnen hier erstens, dass die Risiken eines negativen Einflusses hier schwerer wiegen. Unser zweites Argument gegen diese Position hängt damit zusammen, dass wir den Aspekt des subjektiven Wohlergehens von Kindern für zentral für das Kindeswohl halten.

*Subjektives Wohlergehen:* Wir sind, wie im letzten Abschnitt dargestellt wurde, der Meinung, dass das Kindeswohl nicht rein instrumentell mit Blick auf die Zukunft eines Kindes verstanden werden darf. Kinder sind auch in ihrem Kindsein zu berücksichtigen. Hier ist das subjektive Wohlergehen eines Kindes zu beachten. Wir akzeptieren zwar, dass zukünftige Bildungsziele oftmals nur zu erreichen sind, wenn Kinder zumindest manchmal zu bestimmten Handlungen im Hier und Jetzt gezwungen werden, die auch ihr subjektives Wohlergehen betreffen und durchaus (aus kindlicher Perspektive) negativ wahrgenommen werden können. Aus was für einem Grund sollte man jedoch gerechtfertigt darin sein, das aktuelle Wohlergehen des Kindes als *prinzipiell* nachrangig anzusehen? Wenn man Kinder als moralische Personen ernst nimmt, muss man sich auch damit auseinandersetzen, was Kinder im Hier und Jetzt glücklich macht.<sup>28</sup> Wenn man dies betont, wird besonders deutlich, warum eine Demütigung eine schwerwiegende Verletzung pädagogischer Pflichten ist. Eine Demütigung beeinträchtigt zwar grundsätzlich das Wohlergehen der gedemütigten Person, sei sie ein Kind oder eine erwachsene Person. Kinder können sich gegen seelische Verletzungen aber nicht zur Wehr setzen, was ihr Wohlergehen in besonderem Maße beeinflusst und die Demütigung zu einem besonders eklatanten pädagogischen Fehlverhalten macht.

#### **4. Exkurs: Psychische Verletzungen als Instrumentalisierung**

Wir haben bisher argumentiert, dass jede Form von Demütigung einen pädagogischen Kunstfehler darstellt, weil rollenspezifische Pflichten verletzt werden. Die Demütigung einer erwachsenen Person ist zwar moralisch problematisch.<sup>29</sup> Im Falle der Demütigung eines Kindes kann allerdings erschwerend zusätzlich angenommen

<sup>28</sup> Vgl. Bagattini 2015, Gheaus 2014, Wiesemann 2014.

<sup>29</sup> Sie ist darüber hinaus ein Straftatbestand.

werden, dass durch sie eine noch nicht in sich gefestigte Persönlichkeit geschädigt wird, was noch weitreichendere Folgen annehmen lässt als im Falle von Erwachsenen. Was ist allgemein moralisch problematisch an einer Demütigung?<sup>30</sup> Mit Kant gesprochen wird die andere Person bei einer Demütigung zum bloßen Mittel zum Zweck gemacht, weil sie nicht mehr in Ihrer Autonomie respektiert wird. Dieser Verstoß gegen das Instrumentalisierungsverbot stellt in diesem Sinn eine Menschenwürdeverletzung dar. Ähnlich sieht dies auch unser Recht, die Beleidigungen und Demütigungen zwar zunächst im Strafrecht (§185 StGB) behandelt, was jedoch grundsätzlich unter Rückgriff auf Artikel 1 GG gerechtfertigt wird. Wir sind der Meinung, dass es keinen normativ relevanten Grund dafür gibt, die Würdeverletzung einer erwachsenen Person höher zu gewichten als die eines Kindes. Aus diesem Grund gibt es auch starke allgemeine, moralische Gründe, die gegen die Demütigung eines Kindes, egal in welchem Kontext, sprechen.

Von einer Instrumentalisierung eines Kindes durch Demütigung kann man bei genauerer Betrachtung in mindestens zwei Hinsichten sprechen.

Erstens: Gegenwärtiges Wohlbefinden wird absichtlich beeinträchtigt, um dem zukünftigen Erwachsenen zu mehr Autonomie zu verhelfen, frei nach dem Motto: Die Demütigung verhilft dem Kind dazu, zu einem besser „funktionierenden“ Erwachsenen heranzuwachsen (beispielsweise im Sinne einer „Therapie“ gegen das vermeintlich zu große Selbstbewusstsein eines Kindes, das ihm angeblich später im Leben noch Probleme bereiten wird, wenn man es nicht dämpft).

Zweitens: Das Wohlbefinden eines Kindes und damit das Kind selbst werden instrumentalisiert, um den Lernerfolg der Klasse zu verbessern, nach dem Motto: „Der Störenfried aus der dritten Reihe wird abgestraft, damit die anderen Kinder endlich wieder in Ruhe lernen und sich besser entfalten können – und um an ihm ein pädagogisches Exempel zu statuieren.“

Beide Formen der Instrumentalisierung sind moralisch zu verurteilen, wenn man Kinder als Personen ernst nimmt, die einen gleichwertigen moralischen Status wie Erwachsene haben. Wir gehen davon aus, dass es keine gewichtigen normativen Gründe gibt, Kindern und ihren Interessen nicht den gleichen Respekt zukommen zu lassen wie den Interessen von erwachsenen Personen.<sup>31</sup>

## 5. Schlussüberlegungen

In diesem Essay haben wir das Ziel verfolgt, die normativen Implikationen von Annedore Prengels Konzept des pädagogischen Kunstfehlers herauszuarbeiten. Damit sollte zugleich ein Impuls einer zukünftig noch zu entwickelnden Ethik der pädagogischen Beziehungen gesetzt werden. Wir halten den Begriff des

<sup>30</sup> In einem ausführlicheren Rahmen wären die Begriffe der Demütigung, der seelischen Verletzung, der Kränkung etc. noch näher zu bestimmen.

<sup>31</sup> Wir behaupten hier nicht, dass Kinder gleich zu behandeln sind wie erwachsene Personen, sondern nur, dass die Interessen von Kindern gleich zu berücksichtigen sind. Dies lässt durchaus Raum dafür, die Interessen von Kindern und Erwachsenen normativ zu unterscheiden. Vgl. Bagattini 2015).

pädagogischen Kunstfehlers für überaus relevant dafür, um bisher unterbestimmte moralische Praktiken wie die der Demütigung von Kindern zu beleuchten, die in vielen pädagogischen Beziehungen gang und gäbe sind. Aus moralphilosophischer Perspektive impliziert der Begriff des pädagogischen Kunstfehlers, dass es zu einer speziellen pädagogischen Pflichten gibt, und dass diese zum anderen auf das Kindeswohl bezogen sind. Wir verstehen das Kindeswohl sowohl diachron auf das Wohl des zukünftigen Erwachsenen als auch synchron auf das aktuelle Glück des Kindes bezogen. In beiden Hinsichten können sich Demütigungen von Kindern durch Pädagoginnen und Pädagogen besonders negativ auswirken. Wir denken, dass der Begriff des pädagogischen Kunstfehlers ein adäquates Instrument darstellt, dieses Fehlverhalten in seiner normativen Relevanz zu beleuchten. In diesem Sinn plädieren wir mit Prengel dafür, diesen Begriff (analog zum medizinischen Kunstfehler in der Medizin) in der pädagogischen Praxis zu implementieren.

*Danksagung:* Wir danken Annedore Prengel für zahlreiche hilfreiche Anmerkungen zu einer früheren Version dieses Textes und danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Reckahner Tagung im „Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam“ und des „Forschungskolloquiums Angewandte Ethik“ der Universität Potsdam für ihre Hinweise und Beiträge.

## Literaturverzeichnis

- Bagattini, A. (2015) "Future-Oriented Paternalism and the Intrinsic Goods of Childhood". In Drerup, J. et al. (Hg.) *Justice, Education and the Politics of Childhood*. Springer, Dordrecht.
- Bagattini, A. (erscheint vorauss. 2017), "Ethische Aspekte des Kindeswohls". In Fangerau, H. et al. *Präventive Strategien zur Verhinderung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Einrichtungen. Kindeswohl als kollektives Orientierungsmuster?* Beltz Juventa, Weinheim.
- Beauchamp, T.L. and Childress, J.F. (2001<sup>s</sup>), *Principles of Biomedical Ethics*, Oxford UP, New York/Oxford (erheblich überarbeitete Neuauflage; weitere überarbeitete Neuauflagen folgten).
- Brighouse, H. & Swift, A. (2014) *Family Values*. Princeton Univ. Press, Princeton
- Dahrendorf, R. (2010) *Homo Sociologicus: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 17. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Eckellar, J. (1986) "The Emergence of Children's Rights. In *Oxford Essays in Jurisprudence*. Oxford UP, Oxford.
- Gheaus, A. (2014) "Unfinished Adults and Defective Children: On the Nature and Value of Childhood. In *Journal of Ethics and Social Philosophy*, Vol. 9 (1).
- Giesinger, J.(2007) *Autonomie und Verletzlichkeit: Der moralische Status von Kindern die Rechtfertigung von Erziehung*. Transcript, Bielefeld.
- Hannan, S, & Vernon, R. (2008) „Parental rights: a role-based account“. In *Theory and Research in Education*. Vol. 6: 173-89.
- Kant, I. (2009) *Die Metaphysik der Sitten*. Suhrkamp, Frankfurt M.
- Koinova-Zöllner, J. (2015) „Rezension von: Prengel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“. Opladen: Budrich 2013. In: *EWR* 14 (2015), Nr. 1 (Veröffentlicht am 06.02.2015), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978384740098.html> (1.10.2016)
- Krappmann, L. Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen: Kommentar zum Ende der Internationalen Konferenz "Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen", veranstaltet von der Universität Potsdam, dem Deutschen Jugendinstitut, München, dem Deutschen Institut für Lebenslanges Lernen, Bonn, und dem Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin. 3. - 5. Oktober 2013 in der Universität Potsdam, Campus Griebnitzsee, [http://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/dasdji/home/news\\_potsdam\\_krappmann.pdf](http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/home/news_potsdam_krappmann.pdf) (1.10.2016)
- Krappmann, L. (2015) „Respekt für Kinder“. In: Themenheft "So gelingt gute pädagogische Beziehung. Zuwendung - ein Kinderrecht". *Grundschule*, 2015, Heft 5, (Juni), S. 9-11.
- Locke, J. (2012) *The Second Treatise of Government/ Über die Regierung*. Reclam, Stuttgart.
- Nida-Rümelin, J. (1996), *Angewandte Ethik: die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung, Ein Handbuch*, Stuttgart.
- Nussbaum, M. (2011) *Creating Capabilities. The Humand Development Approach*. Cambridge UP, Cambridge MA.
- Prengel, Annedore (2013) *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*, Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich.

- Prange, K. (2010) *Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität pädagogischen Handelns*. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Raghavan, R. and Alexandrova, A and (2015) "Toward a Theory of Child Well-Being". In *Social Indicators Research*, Vol. 121 (3), S. 887-902.
- Rousseau, J. J. (2003) *Emil oder über die Erziehung*. UTB, Paderborn.
- Schöne-Seifert, B. (200), *Grundlagen der Medizinethik*, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.
- Stoecker, R., Neuhäuser, Ch., Raters, M.-L. (2011), „Einleitung“, in: *Handbuch Angewandte Ethik*, Stoecker, R., Neuhäuser, Ch., Raters, M.-L. (Hgg.), Metzler Verlag, Stuttgart/Weimar.
- UNCRC (1986) Convention on the Right of the Child. Quelle:  
<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> (19.08.2016)
- Wiesemann, C. (2014) „Der moralische Status des Kindes in der Medizin“. In Ach, J. et al. *Wissen, Leben, Ethik – Themen und Positionen der Bioethik*. Mentis, Münster.