

Annedore Prengel

Destruktive Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Empirische und theoretische Zugänge¹

Einleitung

Es kommt vor, dass Kinder und Jugendliche von Lehr- und Fachkräften, während sie mit ihnen arbeiten, immer wieder destruktiv angesprochen werden. Erstaunlich ist, dass solche in Bildungsprozesse eingelassenen Aggressionen sehr oft ohne erkennbaren Grund stattfinden und dass andere Erwachsene sich unter den gleichen Arbeitsbedingungen und in vergleichbaren Situationen anerkennender verhalten. Destruktive pädagogische Handlungsmuster werden - so eine zentrale These des vorliegenden Beitrags - als „furchtbar“ erlebt, erinnert, beschrieben und analysiert. Dennoch mangelt es im Hinblick auf destruktives pädagogisches Handeln weitgehend an theoretischen und empirischen Klärungen sowie an Konzeptionen der Prävention und Intervention.

In pädagogischen Praxisfeldern und erziehungswissenschaftlichen Diskursen herrscht Unklarheit vor allem hinsichtlich *verbaler Übergriffe*. Demgegenüber werden *körperliche und sexualisierte Übergriffe* als Gewalt kategorisiert. Diese Gewaltformen sind verboten, sie werden öffentlich skandalisiert und juristisch geahndet. Angesichts des Mangels an Auseinandersetzungen mit verbaler pädagogischer Destruktivität widmet sich der vorliegende Beitrag vor allem diesem Bereich pädagogischer Übergriffigkeit.

Es ist an der Zeit, dass theoretische Zugänge zum Phänomen negativer pädagogischer Interaktionen – auch jenseits von körperlicher und sexualisierter Gewalt – verstärkt entwickelt und erwogen werden, um sie in Forschung, Ausbildung, Fortbildung, Schulentwicklung und Bildungspolitik nutzen zu können. Wenn wir aversives pädagogisches Handeln als „furchtbar“ charakterisieren, so spielen wir sprachlich auf einen pädagogischen Klassiker aus dem Jahr 1930 an: "*Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*" von Friedrich Copei (1902-1945)². Zwischen den beiden ähnlich klingenden und zugleich gegensätzliches akzentuierenden Adjektiven lässt sich ein Zusammenhang erkennen: Furchtbare Ereignisse in pädagogischen Bildungssituationen sind folgenreich, sie verhindern und stören, ja zerstören fruchtbare Momente. Die Klärung des Destruktiven in der Pädagogik kann vor dem Hintergrund des Blicks auf konstruktives Handeln Gestalt annehmen und anhand der Kontrastierung zwischen „furchtbaren“ und „fruchtbaren“ Erfahrungen prägnant werden.

¹ Eine kürzere Fassung des Beitrags mit dem Titel „*Der furchtbare Moment im Bildungsprozess - Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität*“ erscheint in: Hagenauer, Gerda & Diana Raufelder (Hg.) (2020): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann.

Für Hinweise und Kritik zu diesem Artikel danke ich Rita Casale, Natalie Fischer, Friederike Heinzl, Katja Langer, Britta Ostermann, Anne Piezunka, Diana Raufelder, Janine Röschinger, Hanno Schmitt, Ingrid Stapf, Charlott Thomas und Patrik Widmer-Wolf.

² Zur Bedeutung des Werks von Friedrich Copei in der Erziehungswissenschaft vgl. Meyer-Drawe, 1984.

Eindrucksvoll gestaltete Zeugnisse pädagogischer Destruktivität, aber auch konstruktiven pädagogischen Handelns, finden sich in der belletristischen und biografischen Literatur. In dem Anfang 2020 bei Suhrkamp erschienenen Roman „Stern 111“ von Lutz Seiler erinnert sich der junge Mann Carl an „Kunstaberachtung“, das eigentlich für ihn in seiner Schulzeit interessanteste Unterrichtsfach, „in dem er vor allem Niederlagen erlebte“:

„Nie hatte Carl die Aufgabe der Lehrerin Frau S. vergessen, ein Aquarell Albrecht Dürers abzuzeichnen. Es hieß ‚Das große Rasenstück‘. ‚Das große Rasenstück‘ bestand aus etwa tausend Halmen Gras und etwas Erde. Eine Weile lang kämpfte Karl gegen ein Gefühl, für das ihm später das Wort ‚Erniedrigung‘ treffend erschien, aber schließlich fand er eine Lösung. Zuerst hatte es ihn Überwindung gekostet, den Bleistift einfach so über das Papier gleiten zu lassen, doch sein Handgelenk lockerte sich, er wurde schneller und schneller, und am Ende war es ein Rausch, ein einziges Gestrichel, feine, lange, kurze, schnelle Striche, kreuz und quer – aus Carls Sicht war es die einzige Möglichkeit, der unendlich detaillierten Vielfalt des ‚Großen Rasenstücks‘ gerecht zu werden, auf eine ganz eigene Weise. Carl erinnerte sich, wie zufrieden er insgeheim mit seinem Blatt gewesen war (stolz und sogar erwartungsvoll). Zu Benotung ging Frau S. von Bank zu Bank. Manchmal nahm sie ein Blatt zur Hand und betrachtete es für zwei Sekunden, aber in der Regel entschied sie ad hoc. ‚Was soll das werden, Carl?‘ Sie gab seinem Gras eine Vier, Carl konnte seine Kränkung noch immer spüren“ (S. 188).

Berichtet wird, wie eine Lehrerin auf den Bildungsmoment, den der Schüler Carl rauschhaft erlebt, mit zerstörerisch einschneidenden, entwertenden Worten reagiert und so seine furchtbare, lang andauernde Kränkung erzeugt.

Wie die furchtbaren Momente, die Kinder und Jugendliche im Bildungswesen vor allem durch verbale Übergriffe erleiden, untersucht werden können – darum geht es in diesem Aufsatz. Der Beitrag präsentiert zunächst empirisch-deskriptive Befunde zu Erscheinungsformen und Häufigkeiten verbaler pädagogischer Destruktion und geht dabei auch auf ausgewählte historische Berichte ein. Er fragt im zweiten Kapitel nach Theorien, die dazu beitragen können, das Phänomen pädagogischer Destruktivität begrifflich zu fassen, mit seinen Ursachen und Folgen zu analysieren und generalisierbare Aussagen dazu zu treffen. Abschließend werden in zusammenfassenden Schlussfolgerungen Elemente einer Theorie pädagogischer Destruktivität und Handlungsperspektiven thesenartig zur Diskussion gestellt.

1. Elemente psychosozialer Destruktivität in Bildungsprozessen: empirische Befunde

Um destruktive pädagogische Praktiken und ihre Verbreitung untersuchen zu können, werden in den seltenen einschlägigen Studien vor allem drei – jeweils variantenreiche – Erhebungsmöglichkeiten genutzt: *Schriftliche und mündliche Befragungen* von Kindern, Jugendlichen, Absolventen und weiteren Beteiligten, wie z.B. Eltern, ermitteln deren subjektive Erinnerungen an Erfahrungen mit Lehrkräften. In *teilnehmenden Beobachtungen* werden Aspekte pädagogischer Interaktionen durch externe Hospitanten situativ-unmittelbar

festgehalten. *Dokumentenanalysen* ermöglichen Auswertungen vorhandener oder eigens erstellter verbaler Berichte oder numerischer Daten.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst Protokollausschnitte, in denen es um beobachtete Einzelfälle geht, zitiert. Anschließend wird über Häufigkeiten von typischen Handlungsmustern berichtet, die in Befragungs- und Beobachtungsstudien ermittelt wurden. Schließlich wird ein Forschungsbericht vorgestellt, der über eine Dokumentenanalyse informiert, die aus den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts stammt.

1.1 Szenische Feldvignetten – Befunde aus Beobachtungsstudien

Erfahrungsberichte und Feldvignetten aus Beobachtungsstudien³ bieten Einblick in vier alltägliche Beispiele destruktiven pädagogischen Handelns. Sie werden kontrastiert mit drei Beispielen konstruktiven pädagogischen Handelns. Auszüge aus schriftlichen Protokollen, die durch externe Beobachtende erstellt wurden, fokussieren auf Interaktionen zwischen Erwachsenen auf der einen und Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite.

Die Kinder sollen ein Bild in das Epochenheft von der Tafel abmalen. Romy malt es etwas anders und mit anderen Farben. Frau Zander reißt es vor allen anderen Kindern aus dem Heft heraus und sagt, es sei hässlich. Sie zerknüllt es und wirft es in den Papierkorb (Klasse 4).

Frau Muth ist genervt. Sie geht mit bösem Blick durch die Klasse und zeigt auf einzelne Schülerinnen und Schüler und sagt: „Du stehst auf fünf, du stehst auf fünf und du auch! (Fach Englisch, Klasse 6. Die Protokollantin berichtet, dass im Leitbild der Schule die Rede ist von Respekt, Wertschätzung, erfolgsorientierter Lernsituation und angenehmem Arbeitsklima.)

Herr Knuth fragt, wo auf der Karte Deutschland zu finden sei. Ohne die Meldungen abzuwarten wird eine Schülerin nach vorne an die Karte gebeten. Sie steht neben der Karte und schaut auf den Boden. Mitschüler versuchen ihr die Lösung zuzuflüstern, Herr Baum bestraft sie mit einem wütenden Blick. Die Schülerin darf sich wieder setzen, nachdem ein Mitschüler zeigte wo sich Deutschland befindet. Im direkten Anschluss stellt Herr Knuth die Frage, wo sich Brasilien befinden würde. Erneut wurde ein Mädchen nach vorne gebeten, welches sich nicht meldete. Erneut darf sich die Schülerin erst setzen, nachdem ein Mitschüler die Lösung hervorbrachte. Die Protokollantin hält introspektiv fest, dass sie großes Mitleid hat, zunehmend wütend wird und das Verhalten als erniedrigend empfindet. „Die Schülerin wirkt traurig und scheint sich unwohl zu fühlen. Herr Knuth scheint die Mädchen bloßstellen zu wollen.“ (Fach Erdkunde, Klasse 5)

Simon läuft durch den Raum, tritt laut auf. Frau Stolp sagt: „Trampeltier, nicht trampeln.“ Frau Stolp sagt das in unfreundlichem Ton. (Kita)

³ Alle Namen und fallbezogenen Angaben wurden anonymisiert, Schreibweisen der Protokolle werden beibehalten (Berichte und Feldvignetten, Sammlung, Prengel 2020). Alle Feldvignetten in diesem Unterkapitel 1.1 wurden im Kontext von Projektnetz INTAKT gesammelt (Prengel, 2019, dies. u.a. 2016).

Die destruktive Qualität der erhobenen Handlungsweisen zeichnet sich deutlich ab, wenn man sie mit Feldvignetten kontrastiert, die konstruktives pädagogisches Handeln dokumentieren. Dazu drei Beispiele:

Claudia macht tanzende Bewegungen. Frau Neumann geht zu ihr, tanzt daneben. Claudia lacht. (Kita)

Katja macht Quatsch mit dem Essen. Frau Hoffmann sitzt an einem anderen Tisch und ruft deshalb etwas lauter, aber in normalem Tonfall zu ihr: „Katja, bitte nicht“. Erwin hat sich ein bisschen erschrocken. Frau Hoffmann dreht sich dann zu Erwin. Sie redet ruhig mit ihm. „Ich schimpfe nicht mit dir, wenn ich laut werde.“ Dabei streicht sie ihm über den Kopf. (Kita)

Frau Grebe liest eine Geschichte vor und fragt zwischendurch nach dem Inhalt des Gelesenen. Kinder sind sehr aufmerksam. Bei falscher Antwort auf inhaltliche Frage Gelächter von anderen Kindern. Frau Grebe unterbindet dies: "Da braucht man nicht lachen." Frau Grebe wiederholt in Ruhe die Frage. (2. Schuljahr)

Die drei Feldvignetten zu konstruktivem pädagogischem Handeln dokumentieren, dass hier Erwachsene Kindern signalisieren, dass sie Bedürfnisse auch in konflikthaften Situationen wahrnehmen und darauf eingehen. Die letzte hier wiedergegebene Szene verdeutlicht, dass anerkennendes Handeln auch in konstruktiven Grenzsetzungen zum Ausdruck kommen kann. Im Lichte anerkennenden Handelns zeichnet sich die Destruktivität verletzenden Handelns klar ab.⁴

1.2 Handlungsmuster – Befunde aus Befragungs- und Beobachtungsauswertungen

Zum Lebenswerk des Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm (1934-2020) gehören vielseitige Befragungsstudien zu problematischem Lehrerhandeln, die er vor allem in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts initiierte. Mit seinen Teams befragte er vor allem Absolventen höherer Schulen, aber auch Eltern und Lehrkräfte. Ein zentrales Ergebnis wird in Form von 12 typischen Mustern pädagogischen Fehlverhaltens präsentiert: *Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften/Vorurteile; Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse; Ausgrenzung; Einschüchtern, Demotivierungen; Körperverletzungen und Zwangsausübungen; Schreien, Beschimpfen, Schimpfworte, Beleidigen; Lächerlich machen oder Beschämen; Ignorieren, Missachten; Ungerechtes/ unfaires Verhalten; Verletzung von Rechten; Weitergabe von Informationen; Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten* (Krumm & Eckstein, 2002, S. 5f). Ca. drei Viertel aller Studierenden erinnerten sich an Kränkungen durch Lehrkräfte in der Schule (ebd. S. 8).

Die Analyse eines weiter wachsenden Datensatzes im Kontext von Projektnetz INTAKT ergab folgende Muster der Verletzung: *Lernleistungen, Fehler oder Fehlverhalten diskriminierend kritisieren; Kinder anbrüllen, sarkastisch ansprechen, lächerlich machen, beschämen, ignorieren, unterbrechen; in Gegenwart von Klassenkameraden und von externen Besuchern negativ über ein anwesendes Kind sprechen; Kinder und Jugendliche nicht anhören, am Arm schütteln, vor die Tür schicken; Hilfe durch Peers verbieten; Kummer und körperliche*

⁴ Zur Begründung der Kategorisierungen als verletzend bzw. anerkennend vgl. Prengel 2019, S. 106f. Zum Problem der in pädagogisches Handeln eingelassenen Ambivalenzen vgl. ebd., S. 124.

Schmerzen ignorieren; bei Fehlverhalten keine Grenzen setzen; bei Verletzungen durch Peers nicht intervenieren und so Hilfe unterlassen. (Prenzel, 2019; Prenzel et al., 2016)

In seiner Schrift „Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern“ versammelt Jörg Maywald Befunde elementarpädagogischer Analysen zu pädagogischem Fehlverhalten und widmet jeder der folgenden Handlungsweisen eigene Abschnitte: *Beschämung und Entwürdigung, anschreien, ständiges vergleichen mit anderen Kindern, Bevorzugung von Lieblingskindern, Diskriminierung, Zwang zum Essen, rigide Schlafenszeiten, Nötigung zum Toilettengang, zerren und schubsen, körperliche Bestrafung, fixieren, Vernachlässigung der Aufsichtspflicht, mangelnde gesundheitliche Fürsorge, ungenügende Nähe-Distanz-Regulation, ignorieren von Übergriffen unter Kindern, sexuell übergriffiges Verhalten, sexueller Missbrauch* (Maywald, 2019, S. 42-85).

Benno Hafener (2013) gehört zu den wenigen Erziehungswissenschaftlern, die sich mit pädagogischer Destruktivität systematisch auseinandersetzen. Er trägt vorliegende Forschungsbefunde vor allem zu Heimen und Schulen zusammen und arbeitet – u.a. unter Bezug auf Stephan Marks (2015) – heraus, dass der Beschämung und dem Schamerleben besondere Bedeutung zukommt.

Die von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren anhand verschiedener Forschungszugänge in früh- und schulpädagogischen Bildungsstufen ermittelten Befunde weisen deutliche Gemeinsamkeiten auf: Auffällig sind vor allem seelische Verletzungen durch verbale Übergriffe im Spektrum von expliziter Demütigung, Entwertung, Diskriminierung und Verängstigung. Hinzu kommen Verletzungen durch Ausblenden von kindlichen Bedürfnissen, das Ignorieren von Verletzungen der Kinder untereinander sowie durch das Miterleben von Gewalt, die sich gegen andere Kinder richtet. Verbale Gewalt hat immer auch eine leibliche Dimension, sie ist vermittelt auch über den Klang der Stimme, Mimik und Gestik. Auch kommen gewisse körperliche Übergriffe in allen hier vorgestellten Ergebniszusammenfassungen vor. Solche Grenzverletzungen gehen eher mit einer befehlsförmigen räumlich platzierenden körperlichen Lenkung des Kindes einher, als dass sie explizit aus drastischer direkter Einwirkung auf den kindlichen Körper bestehen (vgl. auch Hafener, 2013, S. 67f).

Weitere Analysen großer, auf ca. 10.000 Feldvignetten beruhender Teildatensätze aus Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT führten zu einer Reihe rechnerischer Befunde:

- Durchschnittlich ist vermutlich ein Viertel der Interaktionen von Lehr- und Fachkräften mit Kindern und Jugendlichen in Kitas und Schulen als verletzend zu charakterisieren (Prenzel, 2019).
- Eine nach Schulfächern unterscheidende Analyse zu der mit pädagogischem Handeln einhergehenden verletzenden und anerkennenden Adressierungen kommt für verschiedene Fächer zu ähnlichen Ergebnissen, die der o.g. Faustregel (durchschnittlich $\frac{1}{4}$ Verletzungen) entsprechen. Im Fächervergleich zeigen sich in den Fächern Musik und Mathematik etwas stärker verletzende und in den Fächern Sport und Deutsch etwas stärker anerkennende Trends (Prenzel et al., 2016b; Tellisch, 2015).

- Einzelne Lehr- und Fachkräfte unterscheiden sich im Hinblick auf die in ihre Interaktionen eingelassene Destruktivität erheblich. Die Clusteranalyse von Beobachtungsprotokollen aus dem Unterricht von 242 Lehrpersonen kommt zu dem Ergebnis, dass bei einem Viertel der Lehrkräfte überdurchschnittlich häufig verletzendes Handlungsweisen beobachtet wurden; bei einem weiteren Viertel wurden die Handlungsweisen als von ambivalentem und laissez-faire Stil geprägt kategorisiert – sie enthalten also ebenfalls deutlich verletzendes Tendenzen. Im Gegensatz dazu wurden bei ca. der Hälfte der in die Untersuchung einbezogenen Lehrkräfte ein stärkerer oder auch durchgehend stark ausgeprägter Zug anerkennend zu handeln beobachtet (Wysujack, 2019). Die Befunde legen nahe, dass im Bildungswesen verschiedene normative Ordnungen (Forst & Günther, 2011) konfliktreich nebeneinander existieren.
- Die Analyse von mehr als 12.000 in teilnehmenden Beobachtungen gewonnenen Feldvignetten kommt zu dem Ergebnis, dass in 22 % der Interaktionsszenen Mädchen und in 38 % der Interaktionsszenen Jungen angesprochen werden, während in 40 % beide Geschlechter adressiert werden. Als verletzend werden durchschnittlich 24 % aller Adressierungen, die sich an Mädchen richten, und 28 % aller Adressierungen, die sich an Jungen richten, eingeordnet. Jungen werden also deutlich häufiger angesprochen, und dabei ist der Anteil an Verletzungen leicht höher, als bei Mädchen (Prenzel et al., 2017).

Die hier aufgeführten Forschungsergebnisse beruhen nicht auf einer repräsentativen Stichprobe, sie sind darum nicht generalisierbar; aber aufgrund der Größe des Datensatzes lassen sie begründete Vermutungen über im Bildungswesen vorherrschende Tendenzen zu und sollten zu weiteren Untersuchungen mit unterschiedlichen Designs anregen.

Auf der Basis seiner Erhebungen und Literaturanalysen kommt Wilfried Schubarth auch im Einklang mit den vorgestellten Befunden zu einer klaren Definition:

'Lehrergewalt' ist demnach die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Schädigung oder Verletzung durch Lehrpersonen. Diese Schädigung kann in physischer Form (durch Körperkraft oder Gegenstände) oder in psychischer Form (durch Abwertung und Ablehnung, durch Vorenthalten von Zuwendung und Vertrauen, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen) erfolgen. Unterformen der psychischen Gewalt sind die verbale Gewalt (Schädigung und Verletzung durch beleidigende, erniedrigende und entwürdigende Worte), die nonverbale Gewalt (durch Gesten, Mimiken, Blicke u.ä.) und die indirekte psychische Gewalt (durch Ignorieren, Ausgrenzen, Schlechtmachen u.ä.). Hinzu kommen lehrerspezifische psychische Gewaltformen wie Bloßstellen vor der Klasse, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechte Strafen u.ä.' (Schubarth, 2014, S. 106)

Die empirisch belegten Praktiken pädagogischer Destruktivität haben mit anderen Formen destruktiver Gewalt gemeinsam, dass sie nicht mit sachlichen Notwendigkeiten einhergehen (Sader, 2007). Nicht jeder Eingriff kommt einem Übergriff gleich. Gewalt in der Pädagogik ist darum nicht zu verwechseln mit gerechtfertigten Regelungen, notwendigen Entscheidungen

und sinnvollen Grenzsetzungen von Erwachsenen in der Erziehung, die ständiger Aushandlung bedürfen (Hafeneger, 2013, S. 70).⁵

1.3 Dokumentenanalysen – Befunde aus historischen Quellen

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts blühten Ansätze früher empirischer pädagogischer Forschung, reformpädagogischer Schulkritik und neuer pädagogischer Konzeptionen auf. Das Werk *„Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung mit einer Sammlung von 82 Schulbekenntnissen“*, welches Willi Schohaus, der Leiter der Lehrerseminars Thurgau 1933 veröffentlichte, kann in diesen Strömungen verortet werden.⁶

Über die Monatszeitschrift Schweizer-Spiegel wurde im Oktober 1927 öffentlich dazu aufgerufen, Berichte zum Thema Schulerfahrungen zu verfassen: *„Worunter haben Sie in der Schule am meisten gelitten? [...] Wir brauchen viele Berichte und Urteile über Schuleindrücke! [...] Sie dienen durch Ihre Antwort der Aufhellung wichtigster Lebensfragen, und Sie helfen indirekt mit, neue Wege zu suchen, auf denen die Schule zu suchen auf denen die Schule schöner und fruchtbringender erblühen kann. [...] Es ist weder eine schul- noch eine lehrerfeindliche Gesinnung, durch welche diese Rundfrage diktiert wird“* (Schohaus 1933, S. 9f). In der Folge wurde, so berichtet Schohaus, vehement gegen die Umfrage polemisiert und ca. 400 Lehrer bestellten die Zeitschrift ab. Die Initiatoren begründeten ihr Vorhaben angesichts der vehementen Kritik: *„Wir haben es nicht mit Personen, sondern mit einer Kultureinrichtung zu tun. Wir bekämpfen weder einen Stand noch einzelne Vertreter eines solchen“* (ebd. S. 11).

Der Befragung verlief erfolgreich. *„Einige hundert Beiträge liefen ein – ein erschütterndes und psychologisch sehr instruktives Material, das in seiner Art wohl einzig dasteht“* (ebd. S. 10). Über die Auswertung der Einsendungen werden folgende Arbeitsschritte berichtet: Zunächst wurden die ganz wenigen Texte aussortiert, die sich als *„blosse Schimpfereien“*, oder als *„einseitige und verständnislose Anklage“* erwiesen (ebd. S. 11). Anschließend wurden die Dokumente systematisch nach *„wesentlichen und typischen Schattenseiten der Schulerlebens“* geordnet. *„Alle Tatbestände, auf deren Darstellung es hier ankommt, könnten durch mehrere der eingegangenen Dokumente belegt werden“* (ebd. S. 10). In dem 1930 veröffentlichten Untersuchung werden 82 Dokumente in Form von Selbstberichten publiziert.

Die vor fast einhundert Jahren verfassten Texte thematisieren körperliche und seelische Übergriffe. Körperstrafen in Form von Schlägen aller Art gegen den kindlichen Körper werden geschildert, besonders oft gegen Jungen mit von Armut bestimmter Herkunft. Vielseitige seelische Verletzungen werden erinnert und berichtet, so z.B. *Schrecken, Ungerechtigkeiten, Schikanen, Langeweile, Lieblosigkeiten, gewaltsame vergewaltigende Disziplin und immer wieder das Erleben von Angst und Scham*. Wiederholt wird berichtet, wie sehr Kinder, die selbst nicht direkt angegriffen wurden, darunter litten, wenn sie Zeugen waren, wie andere Kinder verprügelt und gedemütigt wurden.

⁵ Sophia Richter (2018) belegt in Ihren diskursanalytischen und empirischen Studien, dass es gegenwärtig an erziehungswissenschaftlichen Klärungen zur Angemessenheit von Strafen mangelt.

⁶ Die historische Analyse von Kevin Heiniger (2016) rekonstruiert das Jahrzehnte andauernde, humane und reformpädagogische Engagement des Seminarleiters Willi Schohaus. Für wertvolle Hinweise auf Forschungen zu Leben und Werk von Willi Schohaus danke ich Patrik Widmer-Wolf.

Einige wenige charakteristische Aussagen seien im Wortlaut wiedergegeben:

„Und da diese ‚Strafen‘ vor der ganzen Klasse erfolgten, so ist die Scham, besonders vor den Mädchen, für mich weitaus schmerzlicher gewesen als die Strafe selbst“ (S. 225).

„Die Wandtafel wurde zum Pranger“ (S. 160).

„Wenn ich es mir recht überlege, so sind meine quälendsten Qualen im Gesangsunterricht gelitten worden, und zwar wenn man vorsingen musste“ (S. 229).

„Eben dieses Erhabensein des Lehrers über den Schüler, das herablassende Benehmen war es, das meine Seele in der Schulzeit bedrückte“ (S. 158).

Die knappe Auswahl der Zitate verdeutlicht persönliche Erinnerungen: Körperliche Übergriffe gingen mit seelischen Beschämungen einher. Einzelleistungen wurden vor aller Augen derart erzwungen und entwertet, dass die Situationen als extrem qualvoll erinnert wurden. Das letzte Zitat charakterisiert zusammenfassend typische belastende Erfahrungen mit Hierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern, die während der Schuljahre als seelisch bedrückend erlebt wurden. Aufschlussreich ist, dass in den Selbstberichten qualvolle Erfahrungen mit destruktiv handelnden Lehrern wiederholt kontrastiert werden mit Erinnerungen an einzelne gütige Lehrer, die freudvolles Lernen ermöglichten (vgl. z.B. S. 138, 148, 155).

Der Blick in aktuelle und historische Dokumente (vgl. Heinzl 2014, Hafenegger, 2013; Richter, 2018; Prengel, 2020, S. 43-45) lässt erkennen, dass gegensätzliche Praktiken pädagogischen Handelns nicht neu sind. Historisch handlungsleitende Orientierungen können anhand von Quellen schon aus der frühen Neuzeit holzschnittartig kontrastiert werden; immer wieder sind kinderfreundlichen Tendenzen auf der einen und kinderfeindlichen Tendenzen auf der anderen Seite zu finden.⁷ Zugleich sind historische Veränderungen zu beobachten, hin zu weniger drastischen offen körperverletzenden Einwirkungen, also hin zu subtileren Gewaltformen.

2. Theoretische Zugänge zu psychosozialer Destruktivität in Bildungsprozessen

In diesem zweiten Kapitel sollen Theorien herangezogen werden, die geeignet sind, die bisher vorgestellten, vor allem induktiv gewonnenen empirischen Befunde und Erfahrungen umfassender zu verstehen. Aber schon um die im ersten Kapitel genannten Ergebnisse zielgerichtet beschreiben, auswählen und deuten zu können, mussten - wie in jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen - verallgemeinernde Begriffe genutzt werden. Dazu dienten vor allem Begriffe wie pädagogische Beziehung, Destruktivität, seelische Verletzung, Beschämung und Leiden. Nun geht es darum, die dargestellten pädagogischen Phänomene noch systematischer zu fassen. Dabei werden „induktive“, das heißt im konkreten Material sich nahezu unmittelbar zeigende Einsichten mit „deduktiven“, das heißt aus generalisierenden Theorien abgeleiteten Wissensbeständen, verknüpft.

⁷ Dazu gehören eklatante Beispiele wie die vehemente Kritik von Anselm von Canterbury (1033-1109) am Prügeln und Demütigen der Kinder (vgl. Prengel 2016, S. 25).

Auf der Suche nach theoretischen Perspektiven, die geeignet sind, alltägliche Erfahrungen und empirische Erhebungen zum Thema pädagogische Destruktivität vertieft zu verstehen und systematisch zu fassen, erweist sich eine Denkbewegung von abstrakten zu immer konkreteren Aussageebenen als aufschlussreich. Ausgehend von allgemeinen *Relationentheorien* über Theorien zu *Generationenbeziehungen* kommen wir zu *Bindungs-, Bedürfnis- und Bildungstheorien*, die geeignet sind, kindliche Bedürfnisse zu erhellen und zu *Vulnerabilitätstheorien*, die über Quellen kindlichen Leidens aufklären. Alle genannten Theorien dienen dazu, Elemente destruktiver Beziehungen im Generationenverhältnis aufzuklären. Zahlreiche weitere Theorien, die wertvolle Beiträge zum Verständnis pädagogischer Destruktivität leisten können, müssen leider hier unberücksichtigt bleiben.

Relationentheorien beruhen auf der These, dass soziale und materielle Gegebenheiten aller Art von Beziehungen bestimmt sind, ja sogar aus Beziehungsgeflechten bestehen. Alles, was wir sind als Personen, alle kleinen und großen sozialen Gebilde in denen sich menschliches Leben ereignet, entstehen aus der unübersichtlichen Fülle unserer Beziehungen. Pädagogisches Handeln, auch destruktives Handeln sowie Entwicklung und Lernen gehen aus früherem und aktuellem Beziehungsgeschehen hervor, ereignen sich in Beziehung und konstituieren Beziehungen (Künkler, 2011). Wir haben es bei unserem Thema also immer mit relationalen Ereignissen zu tun. Alle im Folgenden erwähnten Theorien, auch alle empirischen Studien, thematisieren bestimmte Beziehungsaspekte (vgl. zusammenfassend Prengel, 2019; Schäffter, 2013).

Generationentheorien widmen sich der Tatsache, dass menschliches Leben sich stets im dynamischen Wechsel von Generationenbeziehungen ereignet. Wir kommen als Angehörige einer neuen Generation auf die Welt, wachsen versorgt und angeleitet durch eine ältere Generation auf, gehören dann selbst zur älteren Generation, die Jüngere versorgt und anleitet und zuletzt verlassen wir die Welt. Dabei geht es also um eine bestimmte Beziehungskonstellation: die stets von Veränderung bestimmten Beziehungen zwischen älterer und jüngerer Generation (Pelluchon, 2019). Für die Auseinandersetzung mit der Tatsache, dass die einen schon aufgewachsen sind und sich auskennen und dass die anderen alles erst noch kennenlernen und dann selbst auch wieder weiterentwickeln müssen, sind weitere Theorien klärend, die sich weiteren konkreten Aspekten der Generationenbeziehungen widmen.

Bindungs-, Bedürfnis und Bildungstheorien treffen Aussagen darüber, was Menschen in den intergenerationalen Beziehungen von Anfang an brauchen, um gut aufwachsen zu können. Es gehört zur menschlichen Existenz, dass wir am Anfang des Lebens vollständig auf die zuverlässige und feinfühligte Zuwendung der Personen angewiesen sind, die uns versorgen. Je besser wir in einem sicheren Hafen verlässlicher Bindung zu Hause sein dürfen, umso besser können wir uns der uns umgebenden Welt zuwenden, sie erkunden und daran geistig wachsen. Für das Gelingen unserer Entwicklung ist die genügend gute Anerkennung unserer körperlichen, seelischen, sozialen und kognitiven Grundbedürfnisse von entscheidender Bedeutung (Becker-Stoll, 2019). *Anerkennungstheorien* (Honneth, 2018) inspirieren Studien zu Anerkennungsmängeln mit ihren langfristigen schädlichen Wirkungen (Sitzer, 2014; Stecher, 2001; Sutterlüty, 2003).

Vulnerabilitätstheorien widmen sich der Tatsache, dass die menschliche Existenz stets eine verletzbare Existenz ist und dass das für Kinder wie für keine andere Altersgruppe gilt. Nachdem die Kindheitsforschung zunächst vor allem Eigenständigkeit und Kompetenz als Kennzeichen der Lebensphase Kindheit hervorgehoben hatte, wird die besondere Vulnerabilität in der Kindheit von anderen Richtungen der Kindheitsforschung inzwischen ernst genommen (Andresen et al., 2015). Damit ist verbunden, dass die jeweils Älteren sehr viel, aber zugleich immer auch abnehmende Verantwortung und Macht über die Existenz der Aufwachsenden haben und dass die jeweils Jüngeren verletzbar und abhängig sind und zugleich nach und nach autonomer werden (Betzler, 2019). Verletzungen zu erleiden, bedeutet verwundet zu werden und kurzfristig und meist auch langfristig wirksame Schmerzen zu erleiden, die eine gelingende Entwicklung gefährden. Darum gehört zu den Kinderrechten – neben Förder- und Beteiligungsrechten – das Recht auf Schutz (Maywald, 2012), auch vor psychischen Verletzungen.

Theorien seelischer, vor allem sprachlicher Gewalt fragen nach Eingriffen, die psychisch verletzen, sei es, dass sie sich gestisch, mimisch, wörtlich ohne oder gemeinsam mit körperlichen Übergriffen ereignen. Die befreiende Wirkung von Sprache ist seit langem in geistigen Strömungen verankert, die Emanzipation und Rationalität verpflichtet sind, wie z.B. der Diskursethik oder der Psychoanalyse. „*Sprache erscheint in dieser Sicht letztlich als gewaltfreier Raum*“ (Herrmann & Kuch, 2007, S. 11). Demgegenüber nehmen seit einiger Zeit Theorien deutlicher Gestalt an, die Gewalt durch Sprache untersuchen. Dabei fallen zunächst überzogen sprachkritische Ansätze ins Auge. Unser Sprechen sei immer schon begrenzend, ausschließend und verknappend, darum habe Sprache per se etwas Gewaltsames (vgl. ebd.). Der Horizont einer solchen einseitig-sprachskzeptischen Theorie ist sehr eng: „*Es gibt dieser Sicht zufolge keine Sprache und kein Sprechen, das nicht gewaltsam wäre. Dadurch bleibt jedoch der Blick auf konkrete Formen des missachtenden Sprechens verstellt. Denn wenn Sprache immer schon Gewalt ist, bleibt die Frage offen, weshalb bestimmte Äußerungen gewaltsamer sind als andere, weshalb ein liebevolles Wort zu erfreuen, ein hasserfülltes dagegen zu verletzen vermag*“. [...] *All jene Perspektiven, die man unter dem Ansatz ‚Gewalt durch Sprache‘ bündeln kann, sehen die Gewalt nicht mehr intrinsisch mit der Sprache verwoben, sondern als eine Form des Handelns mit der Sprache: Gewalt wird in der Sprache dadurch vollzogen, dass wir mit Worten etwas tun*“ (ebd., S. 16f). Dazu gehören aufgrund einer Auswertung vielseitiger Forschungsrichtungen nach Herrmann und Kuch (ebd. S. 17-22) u.a.: Schimpfen und Fluchen, Mobbing durch systematische Abwertung, sexistische Kommunikation, rhetorische Sprachgewalt (z.B. überreden, lenken, manipulieren), Höflichkeits- und Tabubrüche, verbales Duellieren, physische Einwirkung z.B. durch hass- und zorngefülltes Sprechen, Anklage und Appell, Widerfahrnis von sprachlicher Gewalt, Verletzungskraft von hate speech, Degradierungen, Entzug von Anerkennung, Traumatisierung durch Schimpfnamen (vgl. Herrmann & Kuch, 2007). Gemeinsam haben alle diese Formen sprachlicher Gewalt, dass hierarchische Relationen inszeniert werden, indem die einen Akteure aktiv herabsetzend handeln, während die anderen Akteure es erleiden, herabgesetzt zu werden.

In der sozialpsychologischen *Diskriminierungsforschung* und der soziologischen und historischen *Emotionsforschung* werden solche Prozesse der Über- und Unterordnung untersucht. Personen(gruppen) werden abgegrenzt, ausgegrenzt, benachteiligt oder

ausgeschlossen, sodass Ungleichwertigkeit markiert, etabliert und perpetuiert wird (Zick, 2017, S. 71; Frevert 2017). Sowohl die psychologischen Folgen von erlittener Diskriminierung als auch die Ursachen diskriminierender Handlungsweisen werden sozialpsychologisch untersucht. Erkenntnisse zu den Folgen psychischer Gewalt sind alarmierend, wie die folgenden Statements zeigen. *„Die Studien zeigen eindeutige Schädigungen der Gesundheit und massive Herausforderungen für die individuelle Bewältigung (coping), die mit Stress verbunden ist“* (ebd., S. 72). Die soziologische *Schamforschung* und die *Stereotypenforschung* kommen zu dem Befund, dass die Erfahrung des Herabgesetztwerdens schmerzliche Schamgefühle, Bedrohungsängste und Leistungsblockaden erzeugt (ebd., S. 64). *„Für eine gelingende Form der Selbstverwirklichung ist ein Subjekt also grundlegend auf die Anerkennung durch Andere angewiesen. [...] Die durch Beleidigung hervorgerufene Verletzung eines Subjekts ist daher keineswegs bloß ‚symbolisch‘, sondern existentiell in dem Sinne, dass hier die Möglichkeit eines gelingenden Lebens auf dem Spiel steht“* (Herrmann, 2013, S. 15).

Ursachen von Dominanzorientierung sind umstritten: einerseits gelten eher strukturelle Bedingungen und andererseits eher individuelle psychosoziale Dispositionen als ursächlich für Diskriminierung. In der *Habitusforschung* wird eine Verbindung zwischen diesen beiden Perspektiven gesucht, um über Dominanzorientierungen aufzuklären. Marlene Kowalski fand (2020) anhand dieses Forschungsansatzes in drei Einzelfallstudien heraus, dass problematischem Lehrerhandeln ein derart tiefes ungestilltes Anerkennungsbedürfnis zugrunde liegt, so dass Bedürfnisse und Interessen von Schülerinnen und Schülern kaum ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.

Theorien zu gesellschaftlichen Funktionen der Schule beziehen sich meist auf einen Dreiklang aus Sozialisationsfunktion, Qualifikationsfunktion und Selektionsfunktion der Schule. Moderne Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass die Angehörigen der nachwachsenden Generationen sich umfassendes Wissen und Können aneignen und zumindest in Ansätzen in den Genuss einer demokratischen Sozialisation kommen. Umstritten ist hingegen die Selektionsfunktion. In schultheoretischen Antinomitheorien wird davon ausgegangen, dass die Anerkennung der Abhängigkeit der Lernenden im konflikthaftem Widerspruch zur Anerkennung ihrer Autonomie steht (vgl. den Überblick bei Schlömerkemper, 2017). Dabei komme der Schule in Sinne der Selektionsfunktion die Aufgabe zu, die Lernenden zu bewerten, sie in einer Leistungshierarchie einander über- und unterzuordnen und sie in eine von mehreren sehr unterschiedlich anerkannten Schulformen einzuweisen. Wenn so argumentiert wird, wird übersehen, dass international die Schulsysteme vergleichbarer Gesellschaften während des Hauptteils der Schulzeit sowohl auf hierarchisierende Notengebung als auch auf segregierende Schulformen verzichten. Selektion, so zeigt sich in inklusionspädagogischer Perspektive, dient nicht einer gesellschaftlich nützlichen schulischen Funktion, sondern behindert Qualifikation und Sozialisation in der Schule - mit erheblichen negativen Folgen. Die Zuordnung zu bestimmten beruflichen Wegen ist nicht Aufgabe der Schule, sondern erfolgt nach dem Ende der Schulzeit (Prenzel, 2017; Breidenstein, 2018). Je stärker hierarchisierende selektierende Praktiken in Schulen vorherrschen, umso stärker machen die als weniger leistungsstark Bewerteten die Erfahrung des Diskriminiertwerdens als „schlechte Schüler“ (Höhn, 1967). Die Vorstellung von der Selektionsfunktion der Schule ist geeignet von Lehrkräften als

Legitimation dafür benutzt zu werden, dass sie der Anerkennungsbedürftigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden.

Adultismusforschung und *Ableismusforschung* können als Spezialisierungen der Diskriminierungsforschung bezeichnet werden, die Dominanzstreben untersucht. Bei der Diskriminierungsform des Adultismus geht es um von Erwachsenen gegenüber Kindern aufgrund ihres jungen Alters ausgeübte Degradierung (Richter, 2013). Bei der Diskriminierungsform des Ableismus geht es um die Inszenierung von Überlegenheit gegenüber vermeintlich intellektuell und körperlich Unterlegenen (Buchner et al., 2015). Dabei handelt es sich nicht um verantwortungsvoll realisierte Formen des Schutzes und der Förderung von verletzlichen, abhängigen und erziehungsbedürftigen Kindern. Vielmehr beinhaltet eine adultistische und ableistische Dominanzorientierung die Instrumentalisierung dieser generationell gegebenen Überlegenheit der Älteren über die Jüngeren, um destruktive Formen der Machtausübung zu verschleiern und zu legitimieren.

Theorien des Bösen setzen sich kontrovers mit destruktivem menschlichen Handeln, dem zunächst etwas unbegreifliches anhaftet, auseinander. Wissenschaftlich wird böses menschliches Handeln untersucht, um es aufzuklären und es nicht – wie häufig in der langen Geschichte des Nachdenkens über das unbegreifliche Böse – religiös zu dämonisieren oder biologistisch zu naturalisieren (Hügli et al., 1980). Was ist das Böse? Böses ist relationales Geschehen, denn es wird, so Paul Ricœur, von einem begangen und von einem anderen erlitten. „*Böses tun, heißt den anderen leiden machen*“ (Ricœur, 2006, S. 54). Einer solchen Definition des Bösen entspricht eine Definition der Unmoral: „*Eine Person, die eine Handlung vollzieht, und zwar wissentlich und willentlich, die geeignet ist, anderen einen – aus deren Sicht – unfreiwilligen und unverschuldeten Schaden zuzufügen, begeht eine unmoralische Tat*“ (Pollmann, 2010, S. 29). Leiden machen und schaden bedeutet, auf feindliche Weise Kontrolle über einen anderen auszuüben und ihn zum Objekt zu degradieren, das heißt, den anderen seiner Freiheit berauben (vgl. Fromm, 1977; Noller, 2017). Im Sadismus findet das so verstandene Böse seinen radikalen Ausdruck, indem die böse handelnde Person auf ihrer Suche nach Anerkennung über die Erniedrigung von anderen ihre eigenen Anerkennungsmängel verbirgt und sich selbst Erhöhung verschafft (Benjamin, 1985).

3. Schlussfolgerungen und Ausblick

In den vorangehenden beiden Kapiteln wurden qualitative und quantitative Befunde zur Beschreibung destruktiven pädagogischen Handelns sowie Theoriebausteine, die geeignet sind, diese Handlungsweisen zu begreifen, zusammengetragen. Vielseitige Elemente konnten gefunden werden, die einander ergänzen und untereinander anschlussfähig sind, so dass sie gemeinsam zur Entwicklung von vorläufigen Ansätzen einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität beitragen. Dazu werden im Folgenden theseförmige Schlussfolgerungen zur Diskussion gestellt.

Seelische Verletzungen durch Worte sind, nachdem körperliche Strafen und sexualisierte Gewalt verboten wurden, die alltäglich verbreitete und häufigste Form destruktiven Handelns

im Bildungswesen. Diese verbalen destruktiven Handlungsweisen, die immer auch eine leibliche Dimension in Ausdruck und Resonanz aufweisen und gelegentlich mit körperlichen Direktiven einhergehen, werden in pädagogisch relevanten Diskursen weitgehend ignoriert. Es mangelt an systematischen Maßnahmen zur Prävention und Intervention. Das Thema der seelischen Gewalt wird – trotz der Kinderrechte (Krappmann, 2016) und trotz des Gewaltverbots⁸ – in pädagogisch-schulrechtlichen Diskursen⁹ ebenso vernachlässigt wie in der Wissenschaft der angewandten Ethik (Avenarius 2014; Krämer & Bagattini 2016). Eine pädagogische Kunstfehlerlehre und etablierte Beschwerdemöglichkeiten fehlen (Prenzel 2020).

Im Widerspruch dazu steht das Wissen um die kurzfristigen und langfristigen Folgen pädagogischer Destruktivität. Destruktives pädagogisches Handeln beschädigt die existentiellen Erlebnis-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Betroffenen während ihrer Kindheit und Jugendzeit und schadet gesellschaftlich der Demokratisierung. Darum ist mit dem Philosophen Arndt Pollmann festzuhalten: *„die Vermeidung von seelischen und körperlichen Leiden ist ganz sicher eines der wichtigsten Interessen des Menschen: eine moralische ‚Universalie‘, die es im Rahmen einer Theorie der Unmoral auf besondere Weise zu berücksichtigen gilt“* (Pollmann, 2010, S. 31).

Die Bedeutung dieses universellen Interesses wird mithilfe der in den vorangehenden Kapiteln skizzierten Theorieangebote systematischer fassbar. Relationentheorien analysieren die unhintergehbare Bedeutung von Beziehungen für die menschliche Existenz in allen ihren Phasen. Relationalität bildet darum eine grundlegende Kategorie der zu entwickelnden Theorie pädagogischer Destruktivität; das zeigt sich in den folgenden Thesen.

Leben und Lernen der Kinder und Jugendlichen gehen stets aus den Relationen, in die sie verwoben sind, hervor. Dabei spielen intergenerationale Relationen zwischen Älteren und Jüngeren eine entscheidende Rolle, und intragenerationale Peerbeziehungen nehmen biografisch an Bedeutung zu. Bindungs-, Bedürfnis- und Bildungstheorien machen bewusst, dass junge Menschen von Anfang an auf eine zumindest ausreichende Erfüllung leiblicher, seelischer und geistiger Grundbedürfnisse durch ihre älteren Bezugspersonen angewiesen sind, um sich gut entwickeln zu können. Diese relationale Abhängigkeit macht uns, wie Vulnerabilitätstheorien thematisieren, außerordentlich verletzbar, gerade auch durch die Menschen, die uns betreuen. Verletzungen sind Ereignisse in Beziehungen, die nicht nur auf unsere Körper, sondern zugleich auch auf unsere Psyche schmerzlich einwirken. Sprachliche Gewalt bedeutet, dass Menschen einander mit Worten erheblich schaden. Dabei geht es um beschämende Diskriminierungen, die die sozialpsychologische Diskriminierungsforschung sowohl in ihrer aktiv-handelnden als auch in ihrer passiv-erleidenden Dimension untersucht.

⁸ Im vom deutschen Bundestag im Jahr 2000 verabschiedeten Gesetz zur gewaltfreien Erziehung heißt es: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (Bundesministerium der Justiz 2005, § 1631, Abs. 2 BGB).

⁹ So zeigt sich bei der Durchsicht verbreiteter juristischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte, z. B. bei Hoegg (2017), dass problematisches verbales Lehrerhandeln und Kinderrechte ausgeblendet werden.

In schul- und sozialpädagogischen Arbeitsfeldern sind bestimmte Formen der Diskriminierung, die junge Menschen durch ältere Menschen erleiden, verbreitet. Für diskriminierendes pädagogisches Handeln werden von Teilen der Akteure aus Schultheorie und Schulpraxis sehr verschiedene Begründungen angeführt, dazu gehören vor allem: Fehlverhalten der Heranwachsenden, strukturelle Bedingungen, schulkulturelle Gepflogenheiten und Lehrerpersönlichkeit. Angesichts des empirischen Befundes, dass sich verschiedene Lehrpersonen in der Arbeit mit den gleichen Lerngruppen und unter den gleichen Arbeitsbedingungen außerordentlich unterschiedlich verhalten, müssen konventionell-kulturelle und persönliche Begründungen als ausschlaggebend für pädagogische Destruktivität beachtet werden. Destruktives pädagogisches Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern geht bei den ausgebildeten Erwachsenen mit Dominanzorientierungen einher, die die Diskriminierungsformen des Adultismus und des Ableismus hervorbringen und rechtfertigen.

Trotz der umfassenden theoretischen Perspektiven, die über generalisierbare Aspekte pädagogischer Destruktivität in systematischen Zusammenhängen aufklären, haftet den schädlichen Handlungsweisen, die Erwachsene Kinder und Jugendliche psychisch erleiden lassen, etwas Unbegreifliches an. Eine auch pädagogisch relevante Antwort auf die Frage nach dem Bösen lautet: Indem wir Schaden zufügen, degradieren wir den Anderen, bringen ihn unter unsere Kontrolle und berauben ihn seiner Freiheit. Wenn wir Böses tun, wollen wir – sei es bewusst oder unbewusst – die Unterordnung des Anderen unter unser aversives Handeln. Auf diese Weise verschaffen wir uns eine Erfahrung der Überlegenheit, was einer verfehlten Form der Anerkennung gleichkommt. Daraus ergibt sich die Frage, ob sich nicht gerade im schädlichen Handeln einer verletzenden Person, ein extremer verschütteter Anerkennungsmangel Bahn bricht. In dieser Einsicht zeigt sich einmal mehr, welche universelle Bedeutung der Dimension der Relationalität zukommt, die konkret in einer universellen Anerkennungsbedürftigkeit zum Ausdruck kommt, die alle bewegt – auf je verschiedene Weise sowohl die jüngere als auch die ältere Generation.

Wie lassen sich furchtbare Erfahrungen in Bildungsprozessen vermindern? Wie lassen sich junge Menschen vor der Destruktivität durch für sie verantwortliche Fachkräfte schützen? Wie lassen sich pädagogische Beziehungen verbessern, um fruchtbare Momente möglich zu machen und Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation zu stärken? In der internationalen Bildungslandschaft ist eine Fülle an erprobten Ansätzen zu entdecken, die mit ihren verschiedenen unterschiedlichen Arbeitsweisen Antworten auf diese Fragen ermöglichen. Dazu gehören Konzeptionen zur Arbeit gerade auch mit beeinträchtigten oder als schwierig empfundenen Schülerinnen und Schülern, in deren Zentrum die Pflege einer guten pädagogischen Beziehung steht (vgl. z.B. Becker, 2019; Hehn-Oldiges, 2019; Ostermann, 2018; Ahl 2020; Kokemoor 2018). Die Konzeption der vorurteilsbewussten Bildung (Wagner, 2013) dient seit Jahren der Antidiskriminierungsarbeit vom Kindergarten an. In der Initiative der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2017) wurde ein Manifest entwickelt, das Leitlinien sowohl zu begründeten als auch zu unzulässigen professionellen Handlungsweisen bündelt. Es dient der Verbesserung der kinderrechtlichen Qualität pädagogischer Beziehungen. In allen Ansätzen bleibt es eine dauerhaft wesentliche Frage wie wir jedem Kind, jedem Jugendlichen ermöglichen können, einen persönlichen ureigensten

Beitrag zur Gemeinschaft (Kristeva & Gardou, 2012) zu leisten, darin anerkannt zu werden und sich auch selbst gegen Diskriminierungen zu wehren (Scherr & Breit, 2020).

Die in diesem Beitrag zusammengetragenen Einsichten begründen zwei Zielrichtungen, die präventiv und interventiv auf allen pädagogisch relevanten Handlungsebenen und -feldern wegweisend sein können: Notwendig sind das Unterbinden destruktiven Handelns durch Aufklärung und die Implementation verbindlicher ethischer Normen in der normativen Ordnung der Bildung. Ebenso notwendig ist die persönlichkeitsstärkende Anerkennung der konstruktiven Elemente, die in pädagogischem Handeln aufzuspüren sind – und zwar auch der geringsten Spuren, um daran anknüpfend gute Beziehungen zu stärken.

Literatur

Ahl, Kati (2020): Die Kraft der guten Momente. Mit Marte Meo den Funken neu entfachen. In: *Grundschule aktuell* (Mai 2020), 10-12

Andresen, Sabine, Koch, Claus. & König, Julia (Hg.). (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Avenarius, Hermann (2014). Psychische Gewalt gegen Kinder - ein juristischer Blick auf unzulässiges professionelles Handeln in Schulen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 119–123). Opladen: Budrich.

Becker-Stoll, Fabienne (2019). Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule. <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet> [01.08.2019].

Becker, Ulrike (2019). Schülerpartizipation als Gewaltprävention. Das Beispiel der Refik-Veseli-Schule. *Schule inklusiv – Schüler mit auffälligem Verhalten*, 2, 44–46.

Benjamin, Jessica (1985). Die Fesseln der Liebe. Zur Bedeutung der Unterwerfung in erotischen Beziehungen. *Feministische Studien*, 2(1), 10–33.

Betzler, Monika (2019). Autonomie. In J. Drerup & G. Schweiger (Hg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 61–69). Stuttgart: Metzler.

Breidenstein, Georg (2018). Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung. In S. Reh & N. Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts* (S. 307–327). Wiesbaden: Springer VS.

Buchner, Tobias, Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> [01.08.2019].

Bundesministerium der Justiz 2005 § 1631, Abs. 2 Bürgerliches Gesetzbuch.

Copei, Friedrich (1930). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Forst, Rainer, & Günther, Klaus (2011). *Die Herausbildung normativer Ordnungen. Interdisziplinäre Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Frevert, Ute (2017): *Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Fromm, Erich (1977). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Reinbek: Rowolt.
- Hafeneger, Benno (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Hehn-Oldiges, Martina (2019). *Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog*. <http://paedagogische-beziehungen.eu/596-2> [01.09.2019].
- Heiniger, Kevin (2016). *Krisen, Kritik und Sexualnot. Die „Nacherziehung“ männlicher Jugendlicher in der Anstalt Aarburg (1893-1981)*. Zürich: Chronos.
- Heinzel, Friederike (2014): Kinderrechtlich relevante Schulerinnerungen an Lehrerhandeln in der Grundschule - Textanalysen. In: Prengel, Annedore / Winklhofer, Ursula (Hg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 267- 280
- Herrmann, Steffen K. (2013). Beleidigung. In C. Gudehus & M. Christ (Hg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 110–115). Stuttgart: Metzler.
- Hoegg, Günther (2017). *Schulrecht. Aus der Praxis – für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Höhn, Elfriede (1967). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München: Piper.
- Honneth, Axel (2018): *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- Hügli, Anton u.a. (1980). Malum. In Joachim Ritter & Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (S. 652–707). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kokemoor, Klaus (2018): Das Kind, das aus dem Rahmen fällt. Wie Inklusion mit Kindern mit besonderen Verhaltensweisen gelingt. Munderfing: Fischer & Gann
- Kowalski, Marlene (2020). *Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krämer, Felicitas & Bagattini, Alexander (2015). Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In A. Prengel & H. Schmitt (Hg.), *Netzpublikationen der Rochow-Akademie*. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> [01.08.2018].
- Krappmann, Lothar & Petry, Christian (Hg.). (2016). *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Kristeva, Julia & Gardou, Charles (2012). Behinderung und Vulnerabilität. In U. Lüdtke & O. Braun (Hg.), *Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8: „Sprache und Kommunikation* (S. 39–48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krumm, Volker & Weiß, Susanne (2001). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich.

- Erweiterte Fassung, Vortrag ÖFEB. <http://a-ch-d.eu/MATERIALIEN/hoeflichkeit/machtmissbrauchvonlehrerninoesterreich2002.pdf> [01.08.2018].
- Krumm, Volker & Eckstein, Kirstin (2002). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 6(2), 21–39.
- Kuch, Hannes & Herrmann, Steffen K. (2007). Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In S. K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 179–210). Bielefeld: Transcript.
- Kuch, Hannes & Herrmann, Steffen K. (2010). Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In H. Kuch & S. K. Herrmann (Hg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt* (S. 7–37). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Künkler, Tobias (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: Transcript.
- Leddin, Anne, Ostermann, Britta, Prengel, Annedore, Tellisch, Christin & Wysujack, Vivien (2018). Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kitas und Schulen. In F. Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 83–107). Wiesbaden: VS.
- Marks, Stephan (2015). *Scham, die tabuisierte Emotion*. Ostfildern: Patmos.
- Maywald, Jörg (2012). *Kinder haben Rechte! Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre)*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, Jörg (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Freiburg: Herder.
- Meyer-Drawe, Käte (1984). Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Zu Copeis phänomenologischem Ansatz pädagogischer Theoriebildung. In H. Danner & W. Lippitz (Hg.), *Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik* (S. 91–105). München: Gerhard Röttger.
- Noller, Jörg (2017). *Theorien des Bösen. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ostermann, Britta (2018). *Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch »restorative practices«*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-erkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/> [08.08.2019].
- Pelluchon, Corine (2019). *Ethik der Wertschätzung*. Darmstadt: Wbg.
- Pollmann, Arnd (2010). Demütigung. In A. Pollmann (Hg.), *Unmoral. Ein Philosophisches Handbuch. Von Ausbeutung bis Zwang* (S. 92–100). München: C. H. Beck.
- Prengel, Annedore (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. WiFF Expertise Nr. 47 DJI: München.
<http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildungsteilhabe-und-partizipation-in-kindertageseinrichtungen/?L=0>. (1.8.2018)
- Prengel, Annedore (2017). Individualisierung in der Caring Community – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung; S. 13–27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Prenzel, Annedore (2020a). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Prenzel, Annedore (2020b). *Beobachtungen und Fallberichte. Protokolle*. Unv. Sammlung der Verfasserin: Potsdam
- Prenzel, Annedore, Tellisch, Christin & Wohne, Anne (2016b). Anerkennung im Fachunterricht. *Pädagogik*, 65(5), 10–13.
- Prenzel, Annedore, Tellisch, Christin, Wohne, Anne, & Wysujack, Vivien (2017). Anerkennung und Verletzung von Mädchen und Jungen durch pädagogisches Handeln. In M. Kampshoff & B. Scholand (Hg.), *Schule als Feld – Unterricht als Bühne – Geschlecht als Praxis* (S. 120–138). Weinheim: Beltz Juventa.
- Prenzel, Annedore, Tellisch, Christin, Wohne, Anne & Zapf, Antje (2016a). Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 150–157.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Reckahn: Rochow-Akademie. <http://paedagogische-beziehungen.eu/> [01.04.2020].
- Richter, Sandra (2013). Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [01.08.2019].
- Richter, Sophia (2018). *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Ricœur, Paul (2006). *Das Böse. Eine Herausforderung für Philosophie und Theologie*. Zürich: Theologischer Verlag.
- Sader, Manfred (2007). *Destruktive Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Verminderung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Schäffter, Ortfried (2013). *Die Kategorie der Relationalität. Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung*. <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/katrel> [14.07.2013].
- Scherr, Albert, & Breit, Helen (2020). *Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schlömerkemper, Jörg (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lernen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schohaus, Willi (1933). *Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung. Mit einer Sammlung von 82 Schulbekenntnissen*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schubarth, Wilfried (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von “Lehrer-“ und “Schülergewalt”. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (Band 2: Forschungszugänge; S. 103–112). Opladen: Budrich.
- Schubarth, Wilfried & Winter, Frank (2012). Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In A. Prenzel & H. Schmitt (Hg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie*

für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam.
<http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> [11.04.2012].

Seiler, Lutz (2020). *Stern III*. Berlin: Suhrkamp

Sitzer, Peter (2014). Kumulative Gewalt- und Missachtungserfahrungen als Ursachen für Jugendgewalt. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge* (S. 71–79). Opladen: Budrich

Stecher, Ludwig (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.

Sutterlüty, Ferdinand (2003). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Tellisch, Christin (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen: Budrich.

Wagner, Petra (Hg.) (2013). *Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg: Herder.

Wysujack, Vivien (2019). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.

Zick, Andreas (2017): Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El Mafaalani & G. Yüksel (Hg.): *Handbuch Diskriminierung* (S. 59–80). Wiesbaden: Springer VS.