

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

1-2018

Schwerpunkt:

Strafe und Disziplinierung

- Über Indoktrination und Erziehung
- Strafe als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind
- Körperstrafen als moralisches Übel
- Strafen und verzeihende Care-Beziehungen in der Heimerziehung

Freie Beiträge

- „Living apart together“ in der Jugend
- Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Kurzbeiträge

- Replik
- Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen
- Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen

Rezensionen



77411

13 Jahrgang

1. Vierteljahr 2018

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 13 Heft 1

Inhalt

Schwerpunkt

Strafe und Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen: Ethische Perspektiven

<i>Johannes Drerup, Gunter Graf, Gottfried Schweiger</i> Editorial.....	3
<i>Johannes Drerup</i> „Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung	7
<i>Henning Hahn</i> Strafe als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind. Ein Vorschlag zur Konzeptionalisierung und Rechtfertigung elterlicher Strafakte	25
<i>Gottfried Schweiger, Gunter Graf</i> Körperstrafen als moralisches Übel	39
<i>Zoë Clark</i> No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care- Beziehungen in der Heimerziehung	55

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

<i>Isabella Hoppmann, Okka Zimmermann</i> „Living apart together“ in der Jugend – nur eine Vorstufe zur Kohabitation?	69
<i>Claudia Equit</i> Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen	87

Kurzbeiträge

Rüdiger Hansen, Rainard Knauer, Benedikt Sturzenhecker

Replik auf den Artikel „Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“ 99

Ursula Winklhofer, Annedore Prengel

Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen 103

Petra Bükler, Birgit Hüpping, Fiona Mayne und Christine Howitt

Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell 109

Rezensionen

Christine Steiner

Barbara Dippelhofer-Stiem (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität . 115

Alexandra Langmeyer

Klaus Fröhlich-Gildhoff/Maike Rönnau-Böse/Claudia Tinius (Hrsg.) (2017) Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen..... 119

Autorinnen und Autoren 121

Danksagung 123

Strafe und Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen

Johannes Drerup, Gunter Graf und Gottfried Schweiger

Strafen und Disziplinierungsmaßnahmen von Kindern und Jugendlichen sind zentrale und traditionell umstrittene pädagogische Handlungsformen. Obwohl keine Form der Erziehung gänzlich ohne Straf- und Disziplinierungspraktiken auskommt und diese in und außerhalb pädagogischer Institutionen zum selbstverständlichen Alltag gehören, sind Fragen nach der ethischen Rechtfertigung dieser Praktiken in pädagogischen und auch in philosophischen Disziplinen bis auf wenige Ausnahmen (z.B. *Marshall 1984; Weijers 2000; Graf/Schweiger 2017; Lenta 2018*) weitgehend vernachlässigt worden. Die mangelnde Klärung dieser Fragen, die sicherlich auch daraus resultiert, dass die Pädagogische Ethik als anwendungsorientierte Bereichsethik im Vergleich zu anderen Bereichsethiken (z.B. Medizinethik) bis dato eher ein schwaches Profil ausgebildet hat (für einen vielversprechenden Ansatz: *Fay/Levinson 2016*), hat mit dazu geführt, dass Strafe und Disziplinierung als pädagogische Kategorien auch in pädagogischen Disziplinen eher gemieden oder aber nur mit rein pejorativer Konnotation verwendet werden. Dies passt – metaphorisch gesprochen – ins pädagogische Bild, das gegenwärtig in vielen öffentlichen, insbesondere auch wissenschaftlichen Kontexten von der ‚pädagogischen Welt‘ gezeichnet wird: Die Dominanz von euphemistisch-persuasiven Leit- und Hintergrundmetaphoriken, auf die zur Konzeptualisierung pädagogischer Arrangements und Praktiken zurückgegriffen wird (z.B. Erziehung als ‚Begleitung‘ oder der Lehrer als ‚teaching facilitator‘), verweist zwar auf grundsätzlich wünschenswerte historische Wandlungen von modernen Erziehungsverhältnissen und -idealen (z.B. Ideale der Autonomieorientierung und der symmetrisch-egalitären Kommunikation), sie führt jedoch auch zu einer systematischen Kaschierung von in pädagogischen Konstellationen omnipräsenten Dominanz- und Machtverhältnissen (*Reichenbach 2011*). Der durchaus noble normative Impetus, der entsprechenden Rekonzeptualisierungsambitionen unterliegt, ist entsprechend nicht frei von Ambivalenz. Dies gilt auch deshalb, weil Veränderungen sprachlicher Konzeptualisierung nicht notwendig mit Veränderungen von Praxis einhergehen (*Schramme 2000; Felder 2018*) und die Meinung zentraler pädagogischer Kategorien in Öffentlichkeit, Wissenschaft und pädagogischer Ausbildung nur um den Preis einer eigentümlichen Sprachlosigkeit zu haben ist (*Reichenbach 2017*), insbesondere wenn es um die Verständigung über Praktiken geht, die aus pädagogischen Konstellationen nicht wegzudenken sind. Dies gilt auch dann,

wenn diese Kategorien und Praktiken im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Sprach- und Denkhauhalt kaum mehr vorkommen (z.B. Strafen oder bisweilen gar der Begriff der Erziehung) und so das Feld den programmatischen Problemlösungsformeln der Ratgeberliteratur überlassen wird (z.B. „Kindheit ohne Strafen“, so der Titel des Buchs von *Saalfrank* 2017).

Hieran hat auch die Hochkonjunktur der erziehungswissenschaftlichen Rezeption von unterschiedlichen Machttheorien wenig geändert. Während aus machttheoretischer Perspektive in den letzten Jahrzehnten immer wieder aufs Neue der historische Wandel sowie die Subtilisierung oder Invisibilisierung von pädagogischen Straf- und Disziplinierungsformen rekonstruiert wurde, sind die entsprechenden normativen Fragen, welche Straf- und Disziplinierungsformen als pädagogisch legitim oder als illegitim anzusehen sind und wie dies jeweils zu begründen ist, immer mehr in den Hintergrund gerückt – ohne jedoch deshalb irrelevant zu werden oder gar aus der sozialen Welt zu verschwinden. Dieser eher einseitige und zur Zeit in der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie dominante Analysefokus auf das Thema ‚Macht‘ überrascht etwas, wenn man bedenkt, dass sich insbesondere die internationale und nationale erziehungsphilosophische und allgmeinpädagogische Tradition üblicherweise nicht auf eine (dem Anspruch nach) rein deskriptiv-analytische Rekonstruktion der Rolle von Macht in pädagogischen Konstellationen beschränkt, sondern immer zugleich auch die Fragen nach der Legitimität und den legitimen Grenzen von pädagogischer Machtausübung bearbeitet hat. Dabei steht es schließlich außer Frage, dass auch machttheoretische Ansätze – gewissermaßen als dem Geist der Negation verpflichtete Pendanten der eher euphemistischen Beschreibungen und Konstruktionen pädagogischer Realität – in normativer Hinsicht keineswegs enthaltsam sind. Von dieser Warte scheint man jedoch jenseits normativ geladener Beschreibungen und der Anrufung etablierter Verlegenheitsformeln („nicht dermaßen regiert werden“; „anders werden“ etc.), kaum Auskunft darüber geben zu können, anhand welcher Kriterien qualitative, *normativ relevante* Unterschiede zwischen unterschiedlichen Straf- und Disziplinarformen zu bestimmen wären und vor allem, wie dies systematisch zu begründen wäre (*Balzer/Bündgens/Wicke* 2018).

So schwankt man zwischen metaphorischen Bonifizierungen oder Malefizierungen historisch gewachsener und sich stetig wandelnder pädagogischer Praktiken und Arrangements. Die systematischen Fragen, wie pädagogische Straf- und Disziplinierungsformen ethisch zu bewerten sind und in welcher Hinsicht und warum der aktuelle pädagogische Status quo in komparativ-historischer Perspektive als wünschenswert zu gelten hat oder nicht, bleiben dagegen unbeantwortet (zur Debatte über den Begriff des moralischen Fortschritts: *Evans* 2017). Die Gleichzeitigkeit von (beanspruchter) ethisch-epistemischer Enthaltensamkeit und einem nicht abreißen wollenden Strom weitgehend ahistorischer und empiriefreier, normativistischer Zeitdiagnostik¹ (hierzu: *Geiss* 2018) mit Bezug auf diese Fragen kann man als Ausdruck von pädagogischer und ethischer Orientierungsschwäche werten, die regelmäßig mit symptomatischen Fehlschlüssen, ethischen Selbstmissverständnissen und Fehldeutungen einhergeht (*Pinker* 2011).

Da diese Fragen in der Öffentlichkeit kontinuierlich präsent sind² und kaum davon auszugehen ist, dass pädagogische Straf- und Disziplinierungspraktiken in toto als anachronistische Überbleibsel „schwarzer Pädagogik“ ad acta gelegt werden könnten, wird mit dem Themenschwerpunkt das Ziel verfolgt, die theoretischen Herausforderungen, die mit diesen ethischen Problemvorgaben verbunden sind, erneut zu thematisieren und zu ihrer systematischen Klärung beizutragen. Eine dezidiert ethische Perspektive auf die The-

matik von pädagogischen Straf- und Disziplinierungsformen kann für begriffliche Klarheit sorgen, die wichtigsten normativen Kategorien im Detail analysieren und Kriterien liefern, mit deren Hilfe sich legitime von illegitimen Straf- und Disziplinierungspraktiken unterscheiden lassen (vgl. die Beiträge von *Hahn*, sowie von *Graf* und *Schweiger* in diesem Heft). Zu klären ist in diesem Rahmen u.a., in welchem Verhältnis unterschiedliche Formen der Strafe und der Disziplinierung zu zentralen ethischen Kategorien wie Menschenwürde, Verantwortung, Autonomie, Respekt und Anerkennung stehen, welche Straf- und Disziplinierungspraktiken (in-)kompatibel mit welchen Konzeptionen des moralischen und rechtlichen Status von Kindern sind, ob es genuin „pädagogische“ im Gegensatz zu „unpädagogischen“ Straf- oder Disziplinierungsformen gibt (vgl. die Analyse von *Drerup* zur Abgrenzung von Erziehung und Indoktrination), und welche normative Autorität und Befugnis dabei unterschiedlichen Akteuren in pädagogischen Institutionen gegenüber Kindern eingeräumt werden sollte (z.B. Schule, Familie, Heim) (vgl. den Beitrag von *Clark* über Strafen in der Heimerziehung).

Anmerkungen

- 1 Nach dem Muster: ‚früher‘ war X der Fall ‚heute‘ ist zunehmend die ‚irgendwie problematische‘ Tendenz Y zu konstatieren.
- 2 z.B. die öffentliche Debatte über die Aussage von Papst Franziskus zur Kompatibilität der körperlichen Bestrafung von Kindern und der gleichzeitigen Achtung ihrer Würde, sowie auch die anhaltenden Kontroversen über die angemessene Interpretation des Rechts des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung; hierzu: Wapler (2015).

Literatur

- Balzer, N./Bündgens, E. Wicke, L.* (2018): Die Macht der Manipulation: zur Kritik einer erzieherischen Fehlform. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Evans, J.* (2017): A Working Definition of Moral Progress. In: *Ethical Theory and Moral Practice* 20, 1, S. 75-92.
- Fay, J./Levinson, M. (Hrsg.)* (2016): *Dilemmas of Educational Ethics*. – Cambridge, MA.
- Felder, F.* (2018): Inklusion – oder: was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 80-87.
- Geiss, M.* (2018): Zeitdiagnosen und die Altlasten der Bildungsexpansion. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64, 1, S. 42-50.
- Graf, G./Schweiger, G.* (2017): *Ethics and the Endangerment of Children’s Bodies*. – Basingstoke, New York.
- Lenta, M.* (2018): *Corporal Punishment: A Philosophical Assessment*. London, New York.
- Marshall, J.* (1984): Punishment and Moral Education. In: *Journal of Moral Education* 13, 2, S. 83-88.
- Pinker, S.* (2011): *The Better Angels of Our Nature*. – London et al.
- Reichenbach, R.* (2011): *Pädagogische Autorität*. – Stuttgart.
- Reichenbach, R.* (2017): Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In: *Bühler, P./Reichenbach, R. (Hrsg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule*. – Weinheim, Basel, S. 10-31.
- Saalfrank, K.* (2017): *Kindheit ohne Strafen*. – Weinheim.
- Schramme, T.* (2000): *Patienten und Personen*. – Frankfurt a.M.
- Wapler, F.* (2015): *Kinderrechte und Kindeswohl*. – Tübingen.
- Weijers, I.* (2000): Punishment and Upbringing: Considerations for an educative justification of punishment. In: *Journal of Moral Education* 29, 1, S. 61-73.



Ulrich Deinert (Hrsg.)

Jugendliche und die „Räume“ der Shopping-Malls

Aneignungsformen, Nutzungen, Herausforderungen für die pädagogische Arbeit. Mit aktuellen Studien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz

2018 • 210 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)

Soziale Arbeit und sozialer Raum, 4

ISBN 978-3-8474-0707-2 • eISBN 978-3-8474-1006-5

Jugendliche nutzen heute auch kommerzielle Räume als Freizeit- oder Rückzugsräume, so zum Beispiel Fastfood-Ketten und Shopping Malls. Für die Jugendarbeit, aber auch für Bildungsinstitutionen ist es von Bedeutung, die „neuen“ Räume der Jugendlichen und ihr Verhalten zu verstehen und daraus Rückschlüsse für die eigene Arbeit zu ziehen. Im Mittelpunkt steht eine Studie, bei der mehr als 300 Jugendliche in drei Malls in Deutschland befragt wurden. Ergänzt wird der Band durch Gastbeiträge und Ergebnisse weiterer aktueller Studien u.a. aus Österreich und der Schweiz.



www.shop.budrich.de

„Zwei und zwei macht vier.“ Über Indoktrination und Erziehung

Johannes Drerup

Zusammenfassung

Die philosophische Debatte über Kriterien für das Vorliegen von Indoktrination bezieht sich auf das Problem, wie der Umgang mit Doktrinen (d.h. Lehren, die epistemische und normative Vorgaben machen für die Auseinandersetzung mit der Welt und mit sich selbst) zu konzipieren und zu rechtfertigen ist. Es geht um empirische und normative Fragen der Vermittlung, des Erwerbs, der Nutzung und der Rechtfertigung von Doktrinen in Form von Systemen von Praktiken, heimlichen oder offenen Lehrplänen, institutionalisierten Lehrordnungen und -ämtern und die in ihnen entwickelten Vorstellungen über Individuen oder Gruppen und deren Entwicklung. Ausgehend von der Diskussion methodologischer Problemvorgaben, einer angemessenen Analyse des Begriffs der Indoktrination und seines Oppositionsbegriffs (Erziehung) sowie von Schwierigkeiten, die mit den wichtigsten klassischen konzeptuellen und normativen Abgrenzungsversuchen einhergehen, wird in diesem Beitrag eine revidierte Indoktrinationskonzeption entwickelt und auf den Prüfstand gestellt.

Schlagwörter: Indoktrination, Erziehung, Autonomie, Kontroversitätsgebot

„Two plus two makes four.“ On Indoctrination and Education

Abstract

The philosophical debate about the conceptual scope of indoctrination develops criteria to clarify under which conditions agents are justified to accept or reject epistemological and normative claims made on the basis of doctrines. The debate is concerned with empirical and normative questions about the teaching, the acquisition, the use, and the justification of doctrines which are incorporated in systems of practices, (hidden) curricula, institutionalized professional standards and assumptions concerning the adequate development of individuals and groups. Based on a discussion of methodological problems of an adequate analysis of the concept of indoctrination and its conceptual opposite (education) as well as on a reconstruction of major difficulties to delineate both concepts, this contribution develops and puts to test a revised conception of indoctrination.

Keywords: indoctrination, education, autonomy, controversial issue

“Only the disciplined mind can see reality, Winston. You believe that reality is something objective, external, existing in its own right. You also believe that the nature of reality is self-evident. When you delude yourself into thinking that you see something, you assume that everyone else sees the same thing as you. But I tell you, Winston, that reality is not external. Reality exists only in the mind, and nowhere else” (*Orwell* 1949, S. 225f.).¹

1. Einleitung

Fragen der Abgrenzung, Zuordnung und Legitimation von Arrangements und Praktiken der Indoktrination und der Erziehung gehören seit fast einem Jahrhundert (*Merry* 2005 S. 399) zum traditionellen und kontinuierlich bearbeiteten Problemkanon der angelsächsischen Philosophy of Education. Von der deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie wurde der Begriff der Indoktrination dagegen, von wenigen Ausnahmen abgesehen (*Stroß* 1994; *Schluf* 2007), so gut wie vollständig ignoriert. Diese weitgehende philosophische Ausblendung überrascht in Anbetracht dessen, dass Indoktrination u.a. im Kontext von bildungshistorischen Debatten über NS- und DDR-Pädagogik (z.B. *Blankertz* 1982, S. 272) und in kodifizierten Leitvorgaben politischer Bildung (vgl. das Indoktrinations- bzw. Überwältigungsverbot des Beutelbacher Konsenses: *Widmaier/Zorn* 2016) üblicher Weise als ein, vielleicht sogar als *der* zentrale Widerpart zum Begriff der Erziehung gilt.² Auch für diese Debatten gilt jedoch in vielen bzw. den allermeisten Fällen³, dass Indoktrination als eine Art Platzhalter für irgendwie Verwerfliches erhalten muss und so zur (in manchen Fällen wechselseitigen) normativen Abqualifizierung von vermeintlich ‚un- oder vorpädagogischen‘ Praktiken genutzt werden kann, ohne dass systematisch und analytisch angemessen geklärt würde, was denn mit Indoktrination eigentlich gemeint ist und warum dies ggf. abzulehnen wäre.⁴ Diese theoretische Leerstelle soll im Folgenden gefüllt werden.

Ausgehend von der Diskussion methodologischer Problemvorgaben im Umgang mit dem Begriff der Indoktrination und seinem (vermeintlichen) Oppositionsbegriff (Erziehung) (2.) sowie von Schwierigkeiten, die mit den wichtigsten klassischen konzeptuellen und normativen Abgrenzungsversuchen einhergehen, wird in diesem Beitrag als Alternative eine revidierte Indoktrinationskonzeption entwickelt. Indoktrination kann demnach verstanden werden als ein „System von Praktiken“ (*Tenorth* 2003, S. 7) und Arrangements zur Durchsetzung von in der Regel doktrinär gerechtfertigter Machtausübung gegenüber Adressaten. Sie operiert mit Begründungsformen und -ordnungen, die darauf gerichtet sind, sich und die Gründe ihrer vermeintlichen Geltung und Verbindlichkeit gegen Kritik zu immunisieren und auf Seiten der Adressaten die für sie möglichen Optionen und den ihnen reflexiv zugänglichen Raum der Gründe⁵ irreversibel, konträr zu den verfügbaren Evidenzen und auf Basis primär machtpolitischer und nicht sachlogisch begründeter Kriterien der Akzeptanz vorzustrukturieren und einzuschränken (3.). Da man ausgehend von einer allgemeinen Charakterisierung eines Begriffs nicht erwarten kann, zugleich alle im Umgang mit Einzelfällen auftretenden hermeneutischen und normativen Fragen gleich mit zu klären, werden anschließend einzelne der auslegungsbedürftigen epistemologischen Konstitutionselemente der vertretenen Indoktrinationskonzeption (‚konträr zu den verfügbaren Evidenzen‘; ‚nicht sachlogisch begründete Kriterien‘) anhand von Beispielen aus unterschiedlichen Debatten präzisiert und auf ihre Plausibilität geprüft. Hierzu gehört die bildungshistorische Debatte über die Grenzen der Indoktrination im Rahmen von Fa-

chununterricht (4.1) und die Debatte über die legitime Reichweite des Kontroversitätsgebots im Kontext von Sexualkundeunterricht (4.2).

2. Methodologische Problemvorgaben

Nähert man sich einem komplexen Begriff wie dem der Indoktrination, so ist es ratsam, zunächst einige methodologische Fragen zu klären. Fraglich ist zunächst, ob, inwieweit und warum die negative normative Konnotation des Indoktrinationsbegriffs im Alltagssprachgebrauch – die Rede von legitimer Indoktrination ist, wenn überhaupt, nur äußerst selten anzutreffen – berechtigt ist und was daraus ggf. für eine philosophische Begriffsanalyse folgt. Unterscheiden lassen sich Indoktrinationskonzeptionen, die beanspruchen, den Begriff rein deskriptiv- analytisch zu klären, von solchen Konzeptionen, für die die Beschreibung eines Sachverhalts als Indoktrination bereits auf konzeptueller Ebene impliziert, dass der entsprechende Vorgang *prima facie* oder *per se* moralisch abzulehnen ist. Auch wenn fraglich ist, ob rein deskriptiv-analytische Analysen des Begriffs durchführbar sind (z.B. auf Grund metaphorischen Framings: *Drerup* 2015), scheint es sinnvoller zu sein, zunächst die konzeptuelle Struktur von Indoktrination und die in einer Situation relevanten Fakten zu klären, *bevor* man sie bewertet (vgl. *Wood* 2014). Geht man davon aus, dass mit einer Beschreibung einer Konstellation als Fall von Indoktrination zugleich ihr moralischer Status geklärt ist, so schließt man von vorneherein die Möglichkeit aus, dass Indoktrination ggf. auch gerechtfertigt werden kann. Gegen die Verwendung des Indoktrinationsbegriffs als dichten, normativ negativ geladenen Begriff, dem dann ein normativ positiv geladener Erziehungsbegriff gegenübergestellt werden kann, spricht auch, dass durch entsprechende Dualisierungen in älteren Debatten etablierte, ideologisch motivierte Zuschreibungen und simple Äquivalenzunterstellungen reproduziert werden (DDR-Pädagogik=Indoktrination vs. BRD-Pädagogik=Erziehung zur Mündigkeit), die einer Klärung der relevanten Probleme nicht immer zuträglich waren. Auch wenn es sicherlich sinnvoll ist, Rechtfertigungsprobleme Konzeptualisierungsproblemen nach- und nicht vorzuschalten⁶, sollte man nicht die analytische und orientierende Funktion des Indoktrinationsbegriffs in der Auseinandersetzung außer Acht lassen, die darin besteht, *prima facie* normativ fragwürdige, weil mit zentralen modernen pädagogischen und politischen Norm/Wertvorstellungen (z.B. Autonomie, Respekt, Würde) in Konflikt stehende Praktiken und Arrangements zu beschreiben, die sich ohne Rekurs auf normative Prämissen nicht als Fälle von Indoktrination identifizieren lassen. Dies ist ein Grund dafür, warum Forderungen nach einer Entdichotomisierung und Veralltäglichung von Indoktrination als vermeintlich selbstverständlichem „Bestandteil eines jeden pädagogischen Denkens und Handelns in demokratischen Gesellschaften“ (*Stroß* 2007, S. 26) auf eine extreme Variante des *concept stretchings* hinauslaufen, die relevante qualitative und normative Differenzen einebnet.⁷ Selbst wenn man konzediert, dass Abgrenzungen zwischen Indoktrination und Erziehung häufig schwierig sind und beide Konzepte in vielen Fällen *fuzzy boundaries* aufweisen und Gradualisierungen zulassen, bedeutet dies noch lange nicht, dass überhaupt keine klaren konzeptuell-normativen Grenzziehungen möglich sind (z.B. zwischen nordkoreanischen und nordrhein-westfälischen Verhältnissen). Derart expansionistische Fassungen des Indoktrinationsbegriffs (in pädagogischen Kontexten wird immer 'irgendwie' auch indoktriniert) nehmen – und dies gilt gerade mit Blick auf die historischen Er-

fahrungen, die zu entsprechenden normativen Grenzziehungen und Dualisierungen Anlass gegeben haben⁸ – dem Begriff jeden analytischen Gehalt und tragen daher auch wenig zur Klärung der relevanten normativen Fragen bei. Will man sich nicht nur auf vage normativ-begriffliche Intuitionen verlassen, müssen daher natürlich auch Vertreter der These, dass Indoktrination als in den allermeisten Fällen illegitime und per se unpädagogische *Fehlform* zu gelten hat, explizieren, von welchem Erziehungsverständnis sie ausgehen und welche normativen Annahmen damit verbunden sind (z.B. der elaborierte Ansatz von: Prange 2005). Hiermit ist ein zweites methodologisches Problem verbunden. Die (meta-)ethische Annahme, dass Indoktrination in den meisten (jedoch nicht notwendig allen) Fällen eine oder mehrere Normen verletzt, basiert auf der Prämisse, dass so etwas wie ein Kernkonzept von Indoktrination rekonstruiert werden kann, für das sich notwendige und hinreichende Bedingungen angeben lassen. Die Schwierigkeiten, die insbesondere in Grenzfällen oder bei Versuchen des Vergleichs verschiedener Fälle anfallen, solche notwendigen Bedingungen zu identifizieren, könnte man zum Anlass nehmen, stattdessen davon auszugehen, dass verschiedene Einzelfälle nur *Ähnlichkeiten* zu einem Set paradigmatischer Fälle aufweisen, darüber hinaus jedoch keine von *allen* Fällen geteilten Kerncharakteristika identifizierbar sind (zu diesem Problem: Coons/Weber 2014). Mit Blick auf die seit mehr als 90 Jahren anhaltende und bis heute nicht abgeschlossene Diskussion über den Indoktrinationsbegriff spricht tatsächlich einiges dafür, dass man es mit noch mehr Deutungsproblemen zu tun hat, als sie üblicherweise mit essentially contested concepts (Gallie 1955) bereits verbunden sind, da man sich bereits schwertut, sich auf ein abstraktes *Kernkonzept* zu einigen, über dessen Ausformulierung sich unterschiedliche Konzeptionen streiten. Da jedoch auch die Identifizierung von Ähnlichkeiten zu paradigmatischen Fällen darauf angewiesen bleibt, zu bestimmen, *in welcher Hinsicht* die jeweilige Ähnlichkeit besteht (Coons/Weber 2014, S. 6), und aus dem Faktum des Dissenses nicht notwendig folgt, dass es keine angemesseneren oder weniger angemessenen Begriffe geben kann, sollte man hinsichtlich der Frage nach notwendigen und hinreichenden Bedingungen nicht zu früh die Flinte ins Korn werfen (vgl. 3). Aus Sicht eines (metaethischen) moralischen Partikularismus (Drerup 2017) gilt ohnehin, dass von einer essentiellen Kontextsensitivität der Geltung und Anwendung von Normen auszugehen ist, was sich notwendig auch in der Differenz von allgemeiner Begriffsfestlegung und Begriffsverwendung in konkreten Kontexten niederschlägt. Allgemeinbegriffe sind genauso wie allgemeine Normen mit Bezug auf konkrete Kontexte in denen sie angewendet werden unterschiedlich, wenn auch nicht beliebig auslegbar und auslegungsbedürftig.

3. Indoktrination vs. Erziehung: Zuordnungs- und Abgrenzungsprobleme

Die Unterscheidung zwischen Indoktrination und Erziehung ist ein historisch gewachsenes Produkt⁹, eine Konstruktion, was natürlich nicht bedeutet, dass dieser Konstruktion nicht auch objektivierbare soziale Tatsachen zugeordnet werden können. Schwierigkeiten einer eindeutigen begrifflichen Abgrenzung liegen zunächst darin begründet, dass es einen großen Überschneidungsbereich zwischen beiden Begriffen und den Phänomenen, die sie beschreiben, zu geben scheint. In beiden Fällen geht es um asymmetrische Konstellationen, d.h. um Machtverhältnisse, in denen psychische Dispositionen und Gewohnheiten

dauerhaft beeinflusst werden sollen, um sie orientiert an bestimmten normativen Standards zu verbessern.¹⁰ Diese Gemeinsamkeiten haben manche Autoren dazu verleitet der pädagogischen Paradoxie (vgl. die Kantische Frage: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?) eine *Paradoxie der Indoktrination* beizuordnen (hierzu: *Hanks* 2008), die darin besteht, dass auf Grund des Faktums, dass Kinder die meisten der ihnen vermittelten Überzeugungen und Dispositionen zunächst noch nicht selbst hinreichend beurteilen und problematisieren können, Indoktrination ein ganz normaler, nicht vermeidbarer und daher akzeptabler Teil *jedes* Aufwachsens und jeder (moralischen) Erziehung sei. Diese vermeintliche Paradoxie, die natürlich aus älteren (z.B. Mut zur Erziehung: *Benner* u.a. 1988) und neueren Debatten (z.B. über die Begründung liberaler Erziehung: *Burt* 2003) bekannt ist, beruht auf einer normativen Fehlkonzeptualisierung und auf einem inadäquaten Verständnis des relevanten pädagogischen Problems. So wie es unplausibel ist, in pädagogischen Konstellationen von einem Verständnis von personaler Autonomie (als Grundlage für Respekt und als Ziel von Erziehung) auszugehen, das mit 'Fakten des Lebens' wie Sozialisation und Erziehung per se empirisch oder normativ inkompatibel ist, so ist es genauso unplausibel, aus der Trivialität, dass Kinder ihrer eigenen Sozialisation und Erziehung noch nicht vollumfänglich zustimmen können, zu folgern, dass Sozialisation, Erziehung und Indoktrination unterschiedliche Seiten ein und derselben Medaille darstellen. Das spezifische Problem, dass Indoktrination in Abgrenzung zur Problemvorgabe der klassischen pädagogischen Paradoxie darstellt, lässt sich nicht dadurch angemessen verstehen, dass man beide Probleme miteinander identifiziert. Die Identifikation jedweder Erziehung mit Indoktrination läuft hingegen auf eine *Trivialisierung* (*Merry* 2005, S. 412) des Problems hinaus, das sich nur dann angemessen beschreiben lässt, wenn man sowohl die Skylla der Veralltäglichen und Normalisierung als auch die Charybdis einer auf die Dauertribunalisierung lebensweltlicher Usancen abgestellten Pathologisierung vermeidet.¹¹

Im Folgenden soll daher nun in Auseinandersetzung mit den wichtigsten in der Debatte verhandelten Kriterien für Indoktrination eine genauere Bestimmung und Abgrenzung des Begriffs vorgenommen werden. Zu den Kriterien für das Vorliegen von Indoktrination gehören spezifische Methoden und Praktiken, Intentionen, Inhalte und die Konsequenzen (*Snook* 1972).

Es scheint zunächst eine naheliegende Annahme zu sein, ein Kriterium für Indoktrination in den Eigenarten spezifischer Methoden der Vermittlung oder bestimmter Praktiken zu suchen, die die Entwicklung von Rationalität und Autonomie des Adressaten (kurz- oder längerfristig) untergraben (z.B. autoritäre Formen des Unterrichtens, die Gegenrede, Zweifel und Kritik ausschließen; Praktiken der Manipulation). Gegen dieses Kriterium ist eingewendet worden, dass die Methode nicht vom Inhalt zu trennen ist, dass insbesondere über längere Zeiträume und in typischer Weise komplexen pädagogischen Konstellationen kaum eine *distinkte* Methode als Hauptvehikel von Indoktrination ausgemacht werden kann und zudem ein und dieselbe Methode als Indoktrinations- und als legitimes Erziehungsmittel genutzt werden kann (*Snook* 1972). Es scheint daher nicht plausibel, davon auszugehen, dass ein „konzeptueller“ Zusammenhang zwischen Indoktrination und „non-rational methods“ (*Wilson* 1972, S. 19) besteht. Außerdem muss man wohl nicht die Einsichten der älteren kritischen Theorie oder der an Foucault orientierten Machttheorie bemühen, um einzusehen, dass sich auch unter dem Mantel progressiv anmutender Erziehungsmethoden durchaus auch Rationalitätszuminutungen verbergen können, die als Formen der Indoktrination qualifizierbar sind. Während Machttheoretiker jedoch in der Regel

auf Grund terminologisch-theoretischer und normativer Vorentscheidungen (hierzu: *Drerup 2016a*) kaum in der Lage bzw. bereit zu sein scheinen, gehaltvolle Begriffe von Indoktrination zu explizieren, geschweige denn zu begründen, warum Indoktrination abzulehnen wäre¹², hat der Versuch, bestimmte Einzelpraktiken (z.B. Manipulation) als per se unpädagogisch und indoktrinierend zu qualifizieren, mit dem Problem zu kämpfen, dass es natürlich durchaus Formen der manipulativen, d.h. nicht-argumentativen Einflussnahme gibt (zum Begriff: *Blumenthal-Barby 2014*), die in pädagogischen Arrangements fest etabliert sind, jedoch kaum jeweils für sich bereits als Form der Indoktrination zu gelten haben (z.B. die bewusste Blockierung bestimmter epistemischer Optionen, die als altersinadäquat eingeschätzt werden, durch die pädagogische Strukturierung von Entscheidungsumwelten). Wollte man mit Rekurs auf vermeintliche universell gültige normative Konstitutionsbedingungen des Begriffs und der Praxis von Erziehung (z.B. Erziehung *ist* Aufforderung zur Selbsttätigkeit) jedwede nicht konformgehende Praxis als Nichterziehung deklarieren, müsste man zudem auch nahezu jede traditionelle Form religiöser oder moralischer Erziehung als Nichterziehung und/oder Indoktrination bezeichnen. Diese Konsequenz wird von manchen Theoretikern bejaht, scheint jedoch selbst nicht frei von metaphysischem Balast zu sein und den Begriff der Erziehung normativistisch zu überladen und zu eng zu fassen (hierzu: *Drerup 2016b*). *Distinkte* Methoden oder Praktiken allein scheinen damit keine angemessenen Kandidaten für ein *notwendiges* Kriterium für Indoktrination zu liefern. In Anbetracht dessen, dass die *Dominanz* bestimmter, Kritik und (ernsthaften) Zweifel ausschließender Methoden und Praktiken nichtsdestotrotz ein verlässlicher Indikator für Indoktrination z.B. in Diktaturen sein dürfte, kann auf einen theoriearchitektonischen Fehler der älteren analytisch orientierten Indoktrinationsdebatte geschlossen werden. Indoktrination wäre somit nicht gleichzusetzen mit einzelnen Methoden oder Praktiken, sondern mit einem *System* von Praktiken und Methoden, die als Ordnungsinstrumente zur Durchsetzung in der Regel doktrinär begründeter und gerechtfertigter Zielvorgaben genutzt werden. Praktiken der Manipulation spielen bei diesem Unterfangen natürlich eine wichtige Rolle, jedoch in aggregierter, systematisierter und sich ggf. wechselseitig stützender Form¹³, nicht so sehr als einzelne Praktiken, die in ihrer formalen Struktur durchaus auch als Aspekte von Erziehung interpretierbar sind. Doch wird auch das durchorganisierteste Indoktrinationssystem nicht verhindern können, dass sich in pädagogischen Konstellationen trotz „konstraintentionaler Binnen- und Außenerwartungen“ Eigenlogiken entfalten können (*Tenorth 2002*, S. 88), die eher allgemein gehaltene „Möglichkeitenbedingungen“ (*Blankertz*) für Autonomisierungsprozesse offenlegen (*ibid.*). Die Erfahrungsumwelt und das Lernen von Adressaten sind eben nicht beliebig und vor allem nicht vollständig kontrollierbar (*Tenorth 2003*).

Ein zweites potentiell Kriterium ist das der Intentionalität, d.h. der geplanten Realisierung von Indoktrination. Da Absichten als Konstitutionsmerkmalen von Erziehung üblicherweise ethische Qualitätsstandards erfüllen müssen, um als genuin pädagogische Absichten gelten zu können (*Vogel 1996*, S. 482), scheint hiermit zugleich ein plausibles Abgrenzungskriterium verfügbar. Dagegen kann eingewendet werden, dass Indoktrination häufig unbewusst vonstattengehen dürfte (die indoktrinierenden Akteure sind ggf. selbst indoktriniert worden, man kann ggf. indoktrinieren, ohne es zu wollen; vgl. das Beispiel von *Beehler 1985*) und auf Systemeffekte zurückzuführen ist und dass daher die handlungstheoretische Engführung intentionsbasierter Konzeptionen und der damit verbundene Fokus auf Einzelabsichten revisionsbedürftig sind. Statt den Fokus auf subjektive Einzelabsichten und Geltungsansprüche zu legen, ist es sinnvoller, Arrangements, Struktur-

vorgaben, Sozialformen, Interaktions- und Kommunikationsmuster, Lehrpläne und Systeme von Methoden und Praktiken mit Blick auf *Rechtfertigungsformen und -ordnungen*¹⁴ zu analysieren, über die Indoktrination (doktrinär) begründet wird. Nicht einzelne Absichten und entsprechend begründete Einzelhandlungen, wie in der traditionellen Debatte angenommen, liefern ein *notwendiges* Abgrenzungskriterium zu Erziehung, sondern die Einbettung, Stützung und Plausibilisierung der Geltung und Verbindlichkeit dieser Absichten in spezifischen epistemologisch-normativen Vorgaben verpflichteten Ordnungen der Rechtfertigung. Die Indoktrination auszeichnenden Rechtfertigungsformen und ihre praktische Umsetzung in Arrangements und Praktiken überlagern sich in der Regel wechselseitig (z.B. in Form von Praktiken der Begründung von Geltungsansprüchen)¹⁵, ohne jedoch *notwendig* miteinander identisch oder 1-zu-1 auseinander ableitbar zu sein.¹⁶ Das spezifische *Ziel* und die spezifische *Funktion* von indoktrinären Rechtfertigungs- und Begründungsformen bestehen darin, die relevanten Optionen für Adressaten vorzustrukturieren und einzuschränken, ohne dass sie dazu in die Lage versetzt werden *sollen*, relative epistemische Unabhängigkeit und Autonomie mit Bezug auf bestimmte Inhalte und die Art und Weise, wie diese begründet werden, zu erlangen, d.h. fähig zu werden, die entsprechenden kognitiven Überzeugungen und emotionalen Dispositionen zu hinterfragen oder zu kritisieren. Der Versuch einer irreversiblen Einschränkung des für Adressaten reflexiv zugänglichen Raums der Gründe muss sich daher auch nicht für gegenteilige und abweichende Evidenzen und sachlogisch¹⁷ begründete Kriterien der Akzeptanz¹⁸ interessieren (zumindest solange das *scheinbare* Zulassen von Zweifel und freier Diskussion nur als ggf. effizientes Mittel der Indoktrination genutzt werden kann), da diese für die Durchsetzung der Ziele von Indoktrination nicht von Belang sind.

Mit den Zielen der Indoktrination werden häufig nicht nur Methoden der Vermittlung („doktrinär“) sondern auch Inhalte („Doktrinen“) begrifflich assoziiert, was von Kritikern rhetorisch genutzt wird durch die begriffliche Kopplung von Doktrinen und Indoktrination bzw. „No doctrines; no indoctrination“ (Flew 1972, S.88). Diese Engfassung des Konzepts der Doktrin, gelegentlich auch gleichgesetzt mit Ideologie (zur Kritik: Thiessen 1982, S. 3), verträgt sich nicht mit tradierten Bedeutungen, die üblicherweise mit diesem Begriff verbunden werden, wenn Doktrin verstanden wird als Lehre und als das, was gelehrt und durch Lehre tradiert wird: Wissen, Überzeugungen, wissenschaftliche Theorien, Grundlagen der Wissenschaft, ethische Orientierungen, Dogmen (*ibid.* S.13). D.h. die Verwendung des Konzepts Doktrin beschränkt sich nicht nur auf die Bereiche der Religion, Moral und Politik und ist zudem nicht zwangsläufig verbunden mit einem Negativverdikt sowohl gegen die Inhalte als auch ihre Vermittlung in Lehr- und Lernprozessen. Beide Verdikte werden jedoch gegen Indoktrination in Stellung gebracht, wenn von Doktrinen bzw. Elementen von Doktrinen die Rede ist im Sinne von „False beliefs (...). Beliefs with insufficient or no evidence (...). Beliefs with ambiguous evidence (...). Unfalsifiable beliefs (...). Beliefs held incorrigibly (...). Beliefs lacking public agreement“ (Thiessen 1982, S. 4f). D.h., Doktrinen bzw. Elemente von Doktrinen werden negativ bewertet, weil sie und der Umgang mit ihnen methodologischen Prüfkriterien der Falsifizierbarkeit, Verifizierbarkeit etc. nicht genügen. Es fällt auf, dass diese Negativurteile sich auf Merkmale von Doktrinen beziehen, die auch bei wissenschaftlich approbierten Theorien anzutreffen sind, die aus formalen Gründen weder falsifizierbar noch verifizierbar sind, was jedoch rationale Kritisierbarkeit nicht ausschließt. Diese Möglichkeit besteht auch bei aus unterschiedlichen Gründen strittigen Doktrinen und ihren Inhalten mit umfassenden Ansprüchen der Gestaltung und Bewertung von Welt- und Selbstverhältnis-

sen von Individuen, Gruppen, Gemeinschaften. Auch deren inhaltliche Vorgaben sind nicht kritikimmun. D.h.: Es sind demnach nicht die Inhalte allein oder die ausgeblendeten Inhalte, die als Kriterium von Indoktrination fungieren können, sondern es ist der defizitäre rechtfertigungspraktische *Umgang* mit diesen Inhalten. Dies bedeutet auch, dass nicht *jede* Form des Umgangs mit Überzeugungen, die sich nicht falsifizieren oder verifizieren lassen, per se als Ausdruck oder Produkt von Indoktrination zu verstehen ist. Man kann z.B. religiösen Überzeugungen anhängen, ohne aber deshalb automatisch als Opfer von Indoktrination und als unfähig zu einer autonomen Lebensführung gelten zu müssen (Merry 2005). Da es wenig plausibel ist, einen Autonomiebegriff zu vertreten, der vorgibt, dass alle nicht hinreichend durch Evidenzen abgestützten Überzeugungen und ihre auf Vertrauen basierende ggf. ‚unkritische‘ Aneignung automatisch als autonomieunterminierend zu gelten hätten (jede Akzeptanz von theoretischer Autorität in pädagogischen Kontexten – in denen Adressaten die Geltung der gemachten Aussagen üblicher Weise noch nicht oder nur sehr eingeschränkt überprüfen können – liefe dann auf Indoktrination hinaus; vgl. die realistischere Analyse von: Giesinger 2014), sondern nur solche institutionalisierten Vorgaben für den Umgang mit und die Vermittlung von Überzeugungen, deren Rechtfertigung darauf angelegt ist, dass die Adressaten die zugrunde gelegten Geltungsbedingungen des Wissens kurz- und längerfristig nicht verstehen und kritisch beurteilen können *sollen*. Auch wenn es zutrifft, dass nur ein kontingenter und nicht notwendiger Zusammenhang zwischen spezifischen Inhalten und Indoktrination besteht und entsprechend auch Fakten und wahre Überzeugungen Inhalte von Indoktrination werden können, sollte diese prozedurale Lösung nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Gros der realen (historischen) Beispiele für Indoktrination auf doktrinär gebundenen ideologischen Wirklichkeitsverzerrungen und -verfälschungen basiert, die für sich beanspruchen, mit den Fakten zu korrespondieren, ohne im Modus der Vermittlung auf ihre faktische Wahrheit oder Falschheit Rücksicht zu nehmen. Daher gilt: „The deliberate teaching of what is false must be subsumed under ‚indoctrination‘ (Snook 1972, S. 36). Kein plausibler Indoktrinationsbegriff kann auf die Unterscheidung von Wahrheit und Falschheit (Williams 2013, S. 223f.) im Umgang mit Fakten und Evidenzen (Wilson 1972, S. 16) verzichten. Wer glaubt, man könne Fakten (z.B. Deutschland hat 1939 Polen überfallen) und Fiktionen (Polen hat 1939 Deutschland überfallen) nicht begründet auseinanderhalten, der vertritt eine epistemologische Position, die den Ideologien totalitärer Systeme nichts entgegenzusetzen hat, die gerade darauf ausgelegt sind eben diese Unterscheidung einzuebnen (Orwell 1949; Williams 2013, S. 224; vgl. 4), um so Indoktrination durchzusetzen.

Last but not least wird gegen alle drei bisher diskutierten Kriterien eingewendet, dass es zwischen versuchter und erfolgreicher Indoktrination zu unterscheiden gilt und man ‚Erfolgsbedingungen‘ für Indoktrination angeben können muss (die ‚indoktrinierte‘ Person, Gruppe, Gemeinschaft, Gesellschaft), um den Begriff angemessen festzulegen. Da im Verhältnis von doktrinärer Programmatik und Wirkungsaspirationen in pädagogischen Praxisfeldern in der Regel keine strikt deterministischen 1-zu-1 Zuordnungen von einzelnen Absichten bzw. Ursachen (und dies gilt auch für Methoden, Praktiken und Arrangements) und Wirkungen möglich sind¹⁹, ist es in vielen Fällen schwer, empirisch festzustellen, *wann* überhaupt von erfolgreicher Indoktrination gesprochen werden kann.²⁰ Dies gilt nicht nur für die dafür notwendigen Kausalkonstruktionen (z.B. unter welchen Umständen verhindert ein System von Praktiken und Methoden die Herausbildung einer hinreichend autonomen und moralisch verantwortlichen Persönlichkeit), sondern auch für die zeitliche Dimension von Indoktrination, da kaum ein System so effektiv sein wird, dass Adressaten

Überzeugungen und Dispositionen tatsächlich *irreversibel* implantiert werden können. Die vollständig und irreversibel indoktrinierte Person bzw. Gemeinschaft wird sicherlich der Ausnahmefall sein (Merry 2005). Da die relevanten Kandidaten für Erfolgsbedingungen (z.B. *close-mindedness*: Callan/Arena 2009; Taylor 2017²¹) nicht immer eindeutig aus einer externen Perspektive festgestellt (zur Problematik der Autonomieaberkennung aus externer Perspektive: Galeotti 2015) und auch auf andere Wirkfaktoren und -zusammenhänge zurückgeführt werden können (z.B. suboptimale Sozialisationsbedingungen), könnte eine übersteigerte Technologieskepsis zu der Annahme verleiten, dass Indoktrination wie Erziehung ein unmögliches Unterfangen beschreibt. Diese Position ist jedoch mit Blick auf gängige Beispiele erfolgreicher Indoktrination unplausibel (z.B. fanatisierte Mitglieder der Hitlerjugend, die am Ende des Krieges noch an den Endsieg glauben und für den Führer in die Schlacht ziehen). Nichtsdestotrotz bleibt auch ein System der Indoktrination, das stets oder in der Regel scheitert, immer noch ein System der Indoktrination, d.h. Erfolgsbedingungen stellen kein *notwendiges* Kriterium für Indoktrination dar.

Kurzum: Die Kriterien ‚Methoden und Praktiken‘, ‚Intentionalität‘, ‚Inhalte‘ und ‚Konsequenzen‘ bedürfen der theoretischen Revision und liefern für sich genommen keine *notwendigen* Bedingungen für Indoktrination. Entscheidend für das Vorliegen von Indoktrination sind epistemologisch-normative Begründungsformen und -vorgaben, die auch aus Funktionalitäts- und Effizienzgründen darauf angewiesen sind, sich gegen Kritik zu immunisieren, da sie auf pädagogisch nicht angemessen rechtfertigbaren Geltungsansprüchen basieren. Indoktrination kann demnach verstanden werden als ein System von Praktiken und Arrangements zur Durchsetzung von in der Regel doktrinär gerechtfertigter Machtausübung gegenüber Adressaten. Sie operiert mit Vorgaben und Formen der Begründung, die darauf gerichtet sind, sich und die Gründe ihrer vermeintlichen Geltung und Verbindlichkeit gegen Kritik zu immunisieren und auf Seiten der Adressaten die für sie möglichen Optionen und den ihnen reflexiv zugänglichen Raum der Gründe irreversibel, konträr zu den verfügbaren Evidenzen und auf Basis primär machtpolitischer und nicht sachlogisch begründeter Kriterien der Akzeptanz vorzustrukturieren und einzuschränken.

Indoktrination scheint somit *prima facie* illegitim. Zur angemessenen ethischen Bewertung von Indoktrination reicht es jedoch nicht aus, nur auf ein einziges ‚master-principle‘ (personale Autonomie) zurückzugreifen. Angemessener erscheint es, von einer Pluralität kontextspezifischer *prima facie* Prinzipien auszugehen, die bei der Bewertung zum Zuge kommen müssen. So kann man davon ausgehen, dass ein wechselseitiger normativer Verweisungs- und Stützungszusammenhang existiert zwischen *erstens* den in der Eigenlogik der Erziehung selbst angelegten und anthropologisch begründeten allgemeinen Möglichkeitsbedingungen für die Entwicklung personaler Autonomie (Lernen ist niemals vollständig durch Indoktrination kontrollierbar), *zweitens* von Methoden und Inhalten, die diesen Maßstäben entgegenkommen (z.B. an sachlogisch angemessenen Kriterien orientierte Formen des Erklärens und Begründens; Inhalte, die z.B. historischen Fakten entsprechen und die ggf. relevanten Formen des Dissenses über die Deutung dieser Fakten Rechnung tragen) und *drittens* der auch rechtlich kodifizierten Rechtfertigungsordnung einer demokratischen Erziehung, die sich u.a. den Zielen der personalen Autonomie, der Toleranz und der Minimierung von Zwang verpflichtet sieht.

4. Kontroversität, Evidenz und die Grenzen der Indoktrination

Im Folgenden sollen nun einzelne Konstitutionselemente der eingeführten Indoktrinationskonzeption am Beispiel von zwei einschlägigen Debatten über Indoktrination und Fachunterricht (4.1) und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses in der Debatte über Sexualerziehung (4.2) auf den Prüfstand gestellt und diskutiert werden.

4.1 Evidenz und die Grenzen der Indoktrination

Im Rahmen von bildungshistorischen Untersuchungen zur DDR- und NS-Pädagogik hat Tenorth (1992/2008) die These aufgestellt, dass die Differenz von Intention und Wirkung von Indoktrinationssystemen, d.h. das Faktum, dass diese in vielen Fällen scheitern, nicht rein zufällig ist, sondern durch Merkmale der Eigenlogik pädagogischer Praxis in Form von Fachunterricht erklärbar ist. Fachunterricht ist nach Tenorth – der deutlich macht, dass seine These *probabilistisch* und nicht deterministisch zu verstehen ist – deshalb nicht beliebig durch Indoktrinationsaspirationen überformbar, weil er sich erstens an fachspezifischen, sachlogischen Geltungs- und Rationalitätskriterien orientieren muss, die einem Thema immanent sind. Wer gute Ingenieure ausbilden will, kann ihnen z.B. auf die Dauer kaum plausibel machen, dass ‚Smog ein kapitalistisches Phänomen‘ ist. Zweitens wird Indoktrination dadurch erschwert, dass sich die Erfahrung von Schülern in Form unterschiedlicher sozialisatorischer Einflüsse in modernen Gesellschaften kaum vollständig kontrollieren lässt. Drittens ist Lernen relativ resistent gegen Erziehung (und Indoktrination), weil Diskrepanzerfahrungen zwischen vermitteltem Inhalt und der „Information über die überformende pädagogische Intention“ unvermeidbar sind und zudem der „selbstständige Umgang mit solchen“ zu den „Gütekriterien des Prozesses“ selbst gehört (Tenorth 2008, S. 292). Die Schüler lernen eben in der Regel mehr und anderes als sie lernen sollen.

Schluß (2007) hat versucht diese These zu entkräften, indem er ein historisches Beispiel angeführt hat (eine Interpretation einer Videodokumentation einer Unterrichtsstunde aus der DDR zum Thema Mauerbau), in dem aus seiner Sicht formaliter Fachunterricht vorlag, zugleich aber auch eine Form der Indoktrination, die gerade deshalb als besonders erfolgversprechend gelten könne, *weil* sie sich in die Form von Fachunterricht gekleidet habe. Um entsprechende Fälle begrifflich zu berücksichtigen, schlägt er eine epistemologisch begründete Erweiterung und Präzisierung des Indoktrinationsbegriffs vor. Indoktrination liegt aus seiner Sicht u.a. auch dann vor, wenn im Unterricht „*nicht die Differenz zwischen einer nie vollständig erreichbaren Wirklichkeit (Ding an sich selbst) und von Menschen konstruierten Theorien zu deren modellhaften Beschreibung in allen Verhältnissen von Menschen untereinander und Menschen zur Welt deutlich gemacht wird*“ (Hervorhebung im Original: J.D.) (*Schluß* 2007, S. 72f.).

Dieses epistemologische Kriterium, welches auf die wissenschaftstheoretische Annahme der Theoriebeladenheit der Beobachtung hinauszulaufen scheint, nicht jedoch als Ausdruck einer kontroversen epistemologischen Position (z.B. radikaler Konstruktivismus) verstanden werden will (*ibid.* S. 72, Anm. 6)²², ist natürlich sehr unterschiedlich interpretierbar. Zur Abgrenzung des Indoktrinationsbegriffs taugt es in jedem Fall nicht. Entweder es ist trivial und unbrauchbar (wir können die Welt, so wie sie wirklich ist, nie

vollständig erkennen, da wir hierzu auf ordnende Begriffe oder Theorien zurückgreifen müssen), oder es läuft doch auf eine antirealistische²³ und/oder relativistische Position hinaus, die geradezu dazu prädestiniert ist (*Orwell* 1946)²⁴, Indoktrination Tür und Tor zu öffnen (wir können im Grunde nie wissen, was *wirklich der Fall ist oder war*, denn man kann es immer so oder eben auch anders sehen). Auch wenn unklar bleibt, ob Schluß von der Annahme ausgeht, dass schon der Verweis auf objektive Fakten, die bestimmte Interpretationen als inadäquat disqualifizieren (*ibid.* S. 72), als Indoktrination anzusehen ist, so scheint seine Position zumindest von der problematischen Alltagsprämisse getragen, dass antirealistischen Positionen (welcher Spielart auch immer) irgendwie emanzipatorische Effekte zuzuschreiben sind. Diese Annahme ist fragwürdig. Da Beobachtungen „theory-laden to the point of blindness“ (*Spiecker* 1987, S. 263) sein können, zielen indoktrinäre Systeme gerade darauf Adressaten blind zu machen dafür, wie die Welt wirklich ist, indem sie verfügbare²⁵ Fakten ignorieren und verfälschen (ob dies nun mathematische: ‚zwei plus zwei gleich vier‘ oder soziale und historische Fakten sind: Deutschland hat Polen überfallen). Indoktrination als defizitär begründete Rechtfertigungsordnung scheitert eben häufig gerade dann, wenn ihre epistemischen Prämissen als objektiv unzutreffend und sachlich unbegründet kritisiert werden können – nicht dann, wenn die Theorieabhängigkeit von Weltbeschreibungen erkannt wird oder davon ausgegangen wird, man könne (soziale) Tatsachen ohnehin nie *wirklich* erkennen. So wie die epistemische Tugend der Genauigkeit nicht ohne den Begriff der Wahrheit auskommt (*Williams* 2013, S. 194), so kommt Fachunterricht nicht ohne die Differenz von angemesseneren und weniger oder eben überhaupt nicht angemessenen Sichtweisen, Darstellungen und Begründungen aus, die die Welt, so wie sie war²⁶ und ist, *objektiv* verfehlen.²⁷ Deshalb ist die domänen- und themenspezifische Eingrenzung von Indoktrination „a problem as large as life“ (*Spiecker* 1987, S. 264) für Indoktrinationssysteme, da sie im Rahmen von Fachunterricht den Schülern (in vielen Fällen) nicht die Fähigkeit werden austreiben können, herausfinden zu wollen, was jenseits der Irrationalitäten doktrinärer Interpretationsvorgaben wirklich der Fall ist.

4.2 Indoktrination und die Grenzen der Kontroversität

Indoktrination hat, ohne dass die erziehungsphilosophische Diskussion dieses Konzepts hinreichend berücksichtigt wurde, auch als Leittopos in der Debatte über die Verbots- und Gebotstafeln politischer Bildung fungiert. Diese sind mit den drei Vorgaben des „Beutelsbacher Konsenses“ als der zentralen Bezugsgröße für die Orientierung der politischen Bildung festgelegt worden: Das „Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot“ (*Schiele* 2016, S.71), das Kontroversitätsgebot als „praktische Anwendung des Indoktrinationsverbots“ (*ibid.* S.71f) sowie das Gebot der Befähigung der Schüler zur Analyse und Wahrnehmung ihrer Interessen (vgl. *Wehling* 2016, S. 24).²⁸ Dieser Konsens, der häufig auch als Mittel und Indikator einer Befriedung politikdidaktischer und bildungspolitischer Auseinandersetzungen gedeutet wird (hierzu: *Pohl/Will* 2016), ist für die Debatte über Indoktrination und Erziehung primär weniger unter dem Aspekt der theoretischen Begründung und Ausformulierung der Begriffe relevant, als hinsichtlich der Frage nach den praktischen Folgerungen, die mit den begrifflichen Festlegungen der Verbote und Gebote auf der Zielebene verbunden werden. Begründungen sind in diesem Kontext oft – möglicherweise dem Textgenre geschuldet – eher apodiktisch gehalten und argumentativ nicht

so ohne weiteres nachvollziehbar, wenn das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot (beide Verbote werden nicht strikt unterschieden – z.B. *Wehling* 2016, S.24; S.71) „im Kern dasselbe“ meinen soll „wie Artikel 1 des Grundgesetzes: ‚Die Würde des Menschen ist unantastbar‘“ (ibid.).²⁹

Die „Crux der abstrakten Prinzipien“ besteht jedoch „in ihrer Anwendung auf die jeweils konkreten Inhalte der politischen Bildung“ (*Pohl/Will* 2016, S.53). Dies gilt insbesondere für das Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (*Wehling* 2016, S.24). Strittig ist, ob diese Gebote für schulische wie außerschulische Bildung in gleicher Weise gelten soll (*Pohl* 2015). Das Kontroversitätsgebot bleibt zudem unpräzise, weil unklar bleibt, welche kontroversen wissenschaftlichen und politischen Positionen repräsentiert werden sollen (Relevanzkriterien) und welche Wirkungserwartungen sich damit verknüpfen lassen (vgl. *May* 2016). Das Kontroversitätsgebot klärt nicht, so kann man kritische Einwände zusammenfassen, wie unvermeidbare Selektionsprobleme zu lösen sind, die mit der „Notwendigkeit didaktischer Reduktion“ zwangsläufig verbunden sind (*Pohl* 2015). Es passt zudem, wie sein Protagonist *Wehling* selbst kritisch bemerkt, „wohl nur auf einen primär wissensvermittelnden Unterricht und weniger dann, wenn Unterricht auch Lebenshilfe sein will“ (zit. bei *Pohl/Will* 2016, S. 55f.).

Da schon pragmatische Gründe verunmöglichen, *alle* in Wissenschaft und Öffentlichkeit kontroversen Positionen darzustellen (*Schluß* 2007), und Framing-Effekte bei der didaktisch aufbereiteten Präsentation und Diskussion eines bestimmten Themas ebenfalls unvermeidbar sind (*Hand* 2013), ist es kaum verwunderlich, dass auch die Frage, welche Themen, wann, von wem und auf welche Art und Weise überhaupt kontrovers diskutiert werden sollen, kontrovers diskutiert wird (z.B. *Hand* 2007; 2008). So lässt sich zwar z.B. anhand historischer und aktueller Beispiele methodisch nachvollziehbar zeigen, dass unterschiedliche Formen von Rassismus und ihre Begründung („Rassenkunde“ etc.) nicht nur moralisch falsch sind (*Merry* 2005), sondern auch auf empirisch falschen Prämissen beruhen. Antirassistische Erziehung wird daher (in den meisten Fällen) nicht als Form von Indoktrination zu gelten haben.³⁰ Wie ist es aber mit der Debatte über gleichgeschlechtliche Ehen oder der Sichtweise, dass Homosexualität moralisch illegitim oder gar eine Krankheit sei, wie sie von Anhängern unterschiedlicher religiöser Doktrinen verfochten wird? Da es über beide Fragen offensichtlich gesellschaftlichen Dissens gibt, wie die Debatten über Sexualerziehung in den USA, England und Deutschland zeigen, könnte man die These vertreten, dass dieser Dissens auch im Unterricht zum Tragen kommen sollte. Etwa in der Form: Manche Leute glauben, Homosexualität sei eine Krankheit, die man kurieren kann, andere dagegen... Der Vorwurf, dass z.B. die Darstellung gleichgeschlechtlicher Paare in Schulbüchern Indoktrination darstelle, verweist auf die Gefahr, dass das Kontroversitätsgebot als Durchsetzungsmedium illiberaler, moralisch abzulehnender und auch rational nicht begründbarer (vgl. *Hand* 2007, S. 77f.) Positionen instrumentalisiert werden kann, die dann wiederum selbst als Grundlage für Indoktrination dienen können (z.B. durch homophobe Eltern gegenüber ihren Kindern; hierzu: *Brennan/Macleod* 2017). Das Ethos des Dissenses führt sich so selbst ad absurdum, wenn es im Namen eines falsch verstandenen Wertpluralismus, einer relativistischen Epistemologie und eines überdehnten Indoktrinationsbegriffs nicht eingegrenzt und zur Propagierung antipluralistischer Doktrinen in Beschlag genommen wird, die auf Basis empirisch falscher Prämissen, konträr zu allen verfügbaren Evidenzen durchgesetzt werden sollen. Die Folgen einer epistemologisch und auch moralisch entgrenzten Propagierung von Kontroversität, die nicht

einmal davon ausgeht, man könne zwischen moralisch und sachlich angemessenen und nicht angemessenen Positionen unterscheiden, müssen dann diejenigen tragen, die zum Gegenstand einer Kontroverse gemacht werden, die jedoch in dieser Form eben nicht nur aus politischen, sondern auch aus epistemologischen Gründen nicht hätte geführt werden sollen.

Fazit:

Ich habe in diesem Beitrag dafür argumentiert, dass die Unterscheidung zwischen Erziehung und Indoktrination nicht aufgegeben und eingeebnet werden sollte. Auch für die von mir vorgeschlagenen Revisionen des Indoktrinationsbegriffs gilt natürlich, dass es u.a. auf Grund der Schwierigkeiten der Anwendung auf Grenzfälle und der domänenspezifischen Konkretisierung von Kriterien und Begriffen mit einer allgemeinen konzeptuellen Klärung nicht getan ist. Mit Blick auf die aktuelle Debatte scheinen mir drei Defizite und damit verbundene Desiderate für eine angemessenere und weiterführende theoretische Analyse des Problems maßgeblich. *Erstens* sollte man sich vermehrt mit methodologischen Fragen der Anwendung und Anwendbarkeit allgemeiner theoretischer und normativer Vorgaben auf konkrete aktuelle oder historische Fälle beschäftigen. Dies gilt insbesondere angesichts der ‚Fallhöhe‘ zwischen den Vorgaben einiger der in die Debatte eingebrachten Theoriefiguren (z.B. Vorgaben der kritisch-rationalen Prüfung von Geltungsansprüchen, wie sie von Vertretern des Kriteriums der ‚open-mindedness‘ propagiert werden) und den Fähigkeiten von Kindern als in besonderem Maße epistemisch abhängigen Akteuren. *Zweitens* – und eng damit verbunden – ist mit Bezug auf die Debatte in der analytisch orientierten Erziehungsphilosophie ein gewisses Empirie- und Praxisdefizit festzustellen (vgl. Stroß 2007), so dass häufig weder die empirischen Prämissen der Argumentation expliziert werden noch genauer nachgefragt wird, ob sich bestimmte Annahmen über empirische Voraussetzungen und Folgen von Indoktrinationssystemen überhaupt auf ihre Plausibilität prüfen lassen bzw. ggf. entsprechende Studien vorliegen (z.B. zu den Wirkungen von Indoktrination). Ohne Wissen über empirische Zusammenhänge wird man weder näher klären können, wie und warum Indoktrination praktisch funktioniert (oder nicht funktioniert), noch wird man reale Indoktrinationssysteme angemessen bewerten können. *Drittens* wird es daher sinnvoll sein, dass Erziehungsphilosophen, die sich mit dem Problem der Indoktrination beschäftigen, enger mit Vertretern anderer Disziplinen wie z.B. der historischen Bildungsforschung zusammenarbeiten, um jenseits von mehr oder weniger hypothetischen Beispielfällen zu klären, wie es um Praktiken und Arrangements der Indoktrination tatsächlich bestellt ist.

Anmerkung

- 1 Der Titel dieses Beitrags spielt natürlich auf die berühmte Folderszene aus Orwells 1984 an, in welcher der Realitätsbezug Winstons (z.B.: $2 \text{ plus } 2 = 4$) nach und nach gebrochen wird ($2 \text{ plus } 2 = 5$). Hierzu auch die Kritik an Rortys Bewertung und Rekonstruktion dieser Szene von: Williams (2013), S. 223f., sowie die Analyse des Romans im Rahmen einer Theorie der Manipulation von: Fischer (2017), S. 220f. Ich danke den beiden anonymen Gutachtern für ihre konstruktiven und hilfreichen Kommentare und Verbesserungsvorschläge.

- 2 Alternative Oppositionsbegriffe, welche natürlich jeweils unterschiedlich auf den Begriff der Erziehung bezogen bzw. auch diesem untergeordnet werden können, sind die Begriffe des Unterrichts, des Lernens oder der Bildung (Stroß 1994). Ich werde mich im Folgenden vor allem auf die Diskussion der Differenz von Erziehung und Indoktrination konzentrieren.
- 3 Vgl. die Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen Nutzung des Begriffs in den letzten Jahrzehnten von: Stroß (2007).
- 4 Für eine Ausnahme vgl. die Arbeiten von Tenorth: (1992/2003/2008).
- 5 Die Metaphorik eines (logischen) ‚Raums der Gründe‘ findet sich u.a. in den Arbeiten zur Philosophie des Geistes von Sellars, McDowell und Brandom und wird heute u.a. auch in politik- und moralphilosophischen Kontexten aufgegriffen: Forst (2013).
- 6 Dies ist natürlich keine Besonderheit des Indoktrinationsbegriffs, sondern gilt in gleicher Form für andere eher negativ (z.B. Manipulation oder Paternalismus) oder positiv (z.B. Bildung) besetzte Begriffe.
- 7 Im Unterschied hierzu ging Stroß in einem älteren Aufsatz (Stroß 1994, S. 65) noch davon aus, dass sich Indoktrination und Erziehung unterscheiden lassen, weshalb sie z.B. Kohlberg dafür kritisiert, dass er Indoktrination zum selbstverständlichen und akzeptablen Aspekt von moralischer Erziehung deklarieren. Ihr eigener sehr weit angelegter Definitionsvorschlag scheint diese Differenzierungsarbeit jedoch kaum leisten zu können (*ibid.*, S. 65), da er auch alltägliche und prima facie unproblematische pädagogische Praktiken unter dem Indoktrinationsbegriff subsumiert, und sie zugleich die Formulierung eines normativen Erziehungsbegriffs als Gegenstück ablehnt (*ibid.* S. 66).
- 8 Dies ist auch ein Grund dafür, warum der Fokus auf häufig fiktive Beispiele zur Plausibilisierung von Indoktrinationskonzeptionen, wie er von analytischen Erziehungsphilosophen gepflegt wird, als methodisch problematisch anzusehen ist. Diese weitgehend ahistorische Vorgehensweise sollte m.E. in Zukunft ergänzt werden durch eine verstärkte Zusammenarbeit mit Bildungshistorikern, die (vergleichende) Analysen zur spezifischen Formen und Funktionsweisen von Erziehung in Diktaturen in bestimmten historischen Konstellationen vorlegen.
- 9 Zur historischen Genese der Unterscheidung in der Aufklärungspädagogik: Stroß (1994); zur Begriffsgeschichte mit besonderem Fokus auf die US-amerikanische Entwicklung: Gatchel (1972).
- 10 Diese Aufzählung erinnert natürlich an den Erziehungsbegriff Brezinkas (1982), dem entsprechend vorgeworfen wurde, dass sich auf dieser konzeptuellen Basis nicht zwischen Indoktrination und Erziehung unterscheiden lässt.
- 11 Relevante begriffliche Unterscheidungen und qualitative normative Differenzen, dort wo sie gerechtfertigt und sachlich begründet sind, zu verteidigen gehörte auch zum Ethos George Orwells als dezidiert politischem Schriftsteller, der sich z.B. gegen die zu seiner Zeit propagierte politisch fahrlässige Identifizierung von Demokratie und Diktatur gewendet hat. Insbesondere mit Blick auf einen gewissen, leider immer noch weit verbreiteten ‚radical chic‘, der postmodern orientierten deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungsphilosophie sei daher mit Orwell daran erinnert, dass, wer relevante Differenzen im ‚Spiel der Differenzen‘ auflösen zu können glaubt, nicht nur kaum noch etwas Erhellendes über die begrifflichen Unterschiede von Indoktrination und Erziehung beisteuern und in der Regel auch keine guten Gründe mehr gegen Indoktrination vorbringen können wird.
- 12 Zunächst einmal basieren die relevanten Ansätze (z.B.: Bröckling 2017) in der Regel auf zeitdiagnostischen Annahmen, deren theoretische, empirische und normative Plausibilität durchaus in Frage gestellt werden kann, was jedoch in der primär affirmativ gehaltenen erziehungswissenschaftlichen Rezeption eher selten geschieht. Liberale Gesellschafts- und Erziehungsordnungen und liberale Politik- und Erziehungsphilosophie zu kritisieren ist natürlich ein grundsätzlich legitimes Unternehmen. Wenn jedoch, ausgehend von der dabei vorausgesetzten Position, kein Unterschied mehr gemacht wird (und ggf. aus theorieimmanenten auch nicht gemacht werden kann) zwischen den politischen und pädagogischen Verhältnissen in autoritären Regimen und liberalen Demokratien, dann wirft dies ein fragwürdiges Licht auf die propagierten theoretischen und politischen Rahmungen. Es ist z.B. grundsätzlich fraglich, ob an Foucault orientierte machttheoretische Ansätze jenseits einer bloßen Diagnose der Machtförmigkeit pädagogischer Konstellationen auch erlauben, qualitative normativ relevante Differenzen zu begründen zwischen *unterschiedlichen Formen von Machtausübung und ihrer Rechtfertigbarkeit* (z.B. Indoktrination oder andere Formen der Beeinflussung). Dies gilt insbesondere auf Grund der in diesen Theoriekontexten vorausgesetzten Subjektkonzeptionen, welche Unterwerfung und Subjektkonstitution miteinander identifizieren bzw. auch Heteronomie und Autonomie als analytische Oppositionskategorien in Frage stellen, ohne diese Kategorien

- im Anschluss an die relevanten internationalen Debatten auch nur annäherungsweise geklärt zu haben. Auch die These einer unauflösbaren Verschränkung von Machtansprüchen und Wahrheitsansprüchen scheint darauf hinauszulaufen, dass sich die epistemische Dimension von Indoktrination kaum mehr sinnvoll anhand sachlicher epistemologischer Kriterien diskutieren lässt, sondern eben nur als Machtfrage und Machtproblem. Dies ist u.a. angesichts offenkundig objektiv falscher Verlautbarungen von Politikern (z.B. Trump) eine Position, die sich kaum sinnvoll verteidigen können lassen wird. Diese Einschätzung schließt natürlich nicht aus, dass Machttheorien einen Beitrag zu einer Theorie der Indoktrination und der Erziehung liefern können. Möglichkeiten, Macht- und Rechtfertigungsprobleme differenzierter zu rekonstruieren, bietet z.B. der Ansatz von: *Forst* (2015).
- 13 Der Begriff der Indoktrination ist daher dem Begriff der Manipulation übergeordnet.
 - 14 Zum Begriff der Rechtfertigungsordnung stellt *Forst* fest: „Eine Rechtfertigungsordnung ist somit stets eine Machtordnung, was weder etwas über die Rechtfertigungen oder die Machtkonstellation selbst aussagt. Rechtfertigungen können oktroyiert oder aus freien Stücken geteilt sein, und dazwischen gibt es viele weitere Modi. Die Macht spielt sich somit immer im kommunikativen Raum ab, aber das heißt nicht, dass sie gut begründet ist. Sie ist stets diskursiver Natur, und der Kampf um Macht ist der Kampf um die Möglichkeit der Strukturierung oder gar Beherrschung des Rechtfertigungshaushalts anderer. Ihr Modus operandi ist kognitiver, nicht aber notwendig reflexiver Natur. Es gibt somit kein Reich der ‚Vernunft‘ jenseits der ‚Macht‘, aber es gibt bessere und schlechtere, vernünftige und unvernünftige neben wirksamen und weniger wirksamen Rechtfertigungen – wir müssen also die normative *Kraft* von Rechtfertigungen und Rechtfertigungsnarrativen von ihrer *Qualität* unterscheiden“ (2013, S. 13).
 - 15 Eine indoktrinäre Rechtfertigungsordnung erlaubt daher unterschiedliche auf unterschiedliche Entwicklungsphasen abgestimmte praktisch-operative Ausformungen. Da schon kleine Kinder zumindest in lokaler Hinsicht durchaus autonome Entscheidungen treffen können, lässt sich die hier vertretene Konzeption auch auf frühere Entwicklungsphasen anwenden. Der in Phasenmodellen angenommene graduelle Übergang von einer Initiations- und Transmissionsphase (von Werten und Überzeugungen) und ihrer *späteren* kritischen Prüfung (*Thiessen* 1987) verweist dennoch auf zwei wichtige Einsichten: Ersten sollte nicht jede Form der pädagogischen Initiation als Indoktrination pathologisiert werden und zweitens gibt es empirische Überschneidungsbereiche, in denen sich Praktiken und Arrangements nicht auf Grund ihrer formalen Struktur, dafür aber mit Bezug auf die Rechtfertigungsordnung, in die sie eingebettet sind, als Formen der Indoktrination oder der Erziehung interpretieren lassen. Hier wäre u.a. zu denken an Ordnungs- und Sozialformen, Praktiken und Arrangements, die als Voraussetzung eines jeden geordneten Unterrichts gelten dürften und die Herbart unter dem Begriff der Regierung subsumiert hat.
 - 16 Genauso kann man aus Rechtfertigungsordnungen, die personale Autonomie als Erziehungsziel propagieren, nicht ohne weiteres ableiten, welche Praktiken und Arrangements, diesem Ziel zuträglich sind.
 - 17 In diesem Sinne stellt Indoktrination eine (nicht nur) aus pädagogischer Sicht defizitäre Rechtfertigungsordnung dar, da nur „solche Rechtfertigungen (...) gute Rechtfertigungen (sind), die zugleich Be-Gründungen im wörtlichen Sinne sind – also Rechtfertigungen auf der *Grundlage* von Erfahrungseinsichten oder Evidenzen. Nur eine solche Rechtfertigung ist eine Begründung, die in der (Einsicht in die) ‚Sache selbst‘ gründet“ (*Streubel* 2017, S. 566).
 - 18 Dass sich Sach- und Wertfragen häufig kaum eindeutig trennen lassen, stellt meines Erachtens kein unüberwindbares Problem dar, da sich sowohl Sach- als auch Wertfragen rational diskutieren lassen. Doch kann keine Auseinandersetzung mit dem Indoktrinationsproblem auf eine kritische Evaluation von epistemischen Ansprüchen verzichten.
 - 19 Dies ist auch ein Grund dafür, warum die Konzeption von *Taylor* (2017), die davon ausgeht, dass asymmetrische Formen von Autorität, die „close-mindedness“ fördern oder hervorbringen, notwendige Bedingungen für Indoktrination sind, den Begriff zu weit fasst. Taylor liegt dennoch m.E. richtig bezüglich der Annahmen, dass der weitere gesellschaftlich-kulturelle Kontext als ein zentraler Wirkfaktor in Analysen des Problems einbezogen werden muss (so auch: *Tenorth* 1992/2008) und dass systembasierte Konzeptionen eine weit komplexere und angemessenere theoretische Perspektive auf das Problem der Attribution von Verantwortung für Indoktrination liefern (z.B. mehrere gesellschaftliche Akteure und nicht bloß Lehrer und Schüler, wie in klassischen dyadischen Modellen angenommen).
 - 20 Vgl. zu den häufig ambivalenten und irritierenden Ergebnissen der Forschung zu den latenten und manifesten Wirkungen der NS-Pädagogik und DDR-Pädagogik in der biographischen Selbstdeu-

- tung, sowie in moralischen, politischen und praktischen Orientierungen und Einstellungen: *Tenorth* (1992/2003). In der philosophischen Debatte nur selten diskutiert wird zudem das Problem der empirischen Rekonstruktion und Quantifizierbarkeit der relevanten Einstellungen, sowie auch die Frage nach der Erklärung für das Scheitern oder den Erfolg von Indoktrination (hierzu: *Tenorth* 2008; vgl. 4.1.).
- 21 Insbesondere das Kriterium der ‚open-mindedness‘ geht in manchen Fällen von recht voraussetzungsreichen und letztlich überfordernden Vorgaben für die kritisch-rationale Gestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen von Adressaten aus, die auf einer Verallgemeinerung von methodischen Vorgaben für Wissenschaft zu basieren scheinen, denen auch Wissenschaftler in der Regel nicht genügen dürften.
 - 22 Snook stellt hierzu fest: „If one’s account of indoctrination rests on a particular view of reality and knowledge, it will be open for others to reject it if they hold a different metaphysical or epistemological view“ (*Snook* 1972, S. 59f.). Dieses Problem ist letztlich nicht vermeidbar, da es für jede epistemologische Position gilt und man gänzlich ohne eine epistemologische Eingrenzung des Indoktrinationsbegriffs nicht auskommt. Aus dem Fakt der Kontroversität sollte in jedem Fall nicht vorschnell auf rationale Nichtdiskutierbarkeit geschlossen werden, was selbst wiederum auf eine kontroverse Position (Relativismus) hinauslaufen würde.
 - 23 Entsprechende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Debatten werden von Schluß nicht einmal erwähnt.
 - 24 “Totalitarianism demands, in fact, the continuous alteration of the past, and in the long run probably demands a disbelief in the very existence of objective truth” (*Orwell* 1946, S. 28).
 - 25 Die Einschränkung auf *verfügbare* Evidenzen hat die Funktion anachronistische Indoktrinationsvorwürfe (z.B. gegen den Physiklehrer des 19. Jahrhunderts, der aus heutiger Sicht falsche Inhalte vermittelt), zu verhindern (hierzu: *Snook* 1972; *Siegel* 2004).
 - 26 Zu den relevanten wissenschaftstheoretischen und epistemologischen Debatten zwischen Narrativisten, Realisten etc. in den Geschichtswissenschaften und der Geschichtsphilosophie umfassend: *Plenge* (2017).
 - 27 Dies schließt eine Reflexion auf die Voraussetzungen und Grenzen von Erkenntnis selbstverständlich nicht aus, sondern ein.
 - 28 Die beiden ersten Postulate tauchen in der Geschichte der Auseinandersetzung über politische Bildung nicht erst in 1970er Jahren auf. Sie finden sich bereits nach der Abkehr von politischer Bildung als Institutionenkunde und Bestandteil harmonisierender Partnerschafts-Pädagogik in den 1960er Jahren (*Pohl/Will* 2016, S. 44) in den einer Erziehung zur Mündigkeit verpflichteten Beiträgen zum Programm der politischen Bildung. Vgl. ausführlich hierzu den Sammelband von *Widmayer/Zorn* (2016).
 - 29 Ähnliche Vorbehalte sind auch gegen Erläuterungen der beiden Verbote vor der Tagung in Beutelsbach zu richten, die als Problemindikatoren für das dienen, was man ablehnt. Das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot meint „alle Inhalte und Formen von Erziehung und Unterricht (...), die durch Konditionierung, Einschüchterung, Überredung, Emotionalisierung, durch Verzerrung und Verkürzung von Sachverhalten die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Gewinnung eines selbständigen Urteils beeinträchtigen“ (so *Minssen* 1973 zit. nach *Pohl/Will* 2016, S. 43).
 - 30 Es kann ggf. sogar sinnvoll sein, rassistische Äußerungen nicht per se zu unterbinden im Sinne einer Einschränkung der Redefreiheit, da in manchen Fällen nur auf diese Art und Weise in der Diskussion der moralische und empirische Status von rassistischen Argumenten geklärt werden kann (hierzu: *Callan* 2011). Abgewogen werden müssen hier u.a. erwartete und erhoffte Aufklärungseffekte gegen die schädigenden Wirkungen von hate speech u.Ä. auf Dritte.

Literatur

- Beehler, R.* (1985): The Schools and Indoctrination. *Journal of Philosophy of Education*, 19, 2, S. 261-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1985.tb00096.x>
- Benner, D./Brüggen, F./Butterhof, H.-W./von Hentig, H./Kemper, H.* (Hrsg.): Entgegnungen zum Bonner Forum ‘Mut zur Erziehung’. – München, Baltimore, Wien.
- Blankertz, H.* (1982): Die Geschichte der Pädagogik. – Wetzlar.

- Blumenthal-Barby, J. S.* (2014): A framework for assessing the moral status of manipulation. In: *Coons, C./Weber, M.* (Hrsg.): *Manipulation*. – Oxford, S. 121-134.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199338207.003.0006>
- Burt, S.* (2003): Comprehensive Education and the Liberal Understanding of Autonomy. In: *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. McDonough, K./Feinberg, W.* – Oxford, S. 179-207.
<https://doi.org/10.1093/0199253668.003.0008>
- Brennan, S./Macleod, C.* (2017): Fundamentally Incompetent: Homophobia, religion, and the Right to Parent. In: *Ahlberg, J./Cholbi, M.* (Hrsg.): *Procreation, Parenthood, and Educational Rights*. – Oxon, New York, S. 230-245.
- Bröckling, U.* (2017): *Gute Hirten führen sanft*. – Berlin.
- Callan, E.* (2011): When to shut students up: Civilty, silencing and free speech. *Theory and Research in Education* 9, 1, S. 3-22. <https://doi.org/10.1177/1477878510394352>
- Callan, E./Arena, D.* (2009): Indoctrination. In: *Siegel, H.* (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. – Oxford, S. 104-121. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0007>
- Coons, C./Weber, M.* (2014): Introduction: Investigating the core concept and its moral status. In: *dies.* (Hrsg.): *Manipulation*. – Oxford, S. 1-16.
- Drerup, J.* (2015): Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme. In: *Ragutt, F./Zumhof, T.* (Hrsg.): *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*. – Wiesbaden, S. 71-99.
- Drerup, J.* (2016a): Soziorelationale Autonomie, liberaler Individualismus und die Haltlosigkeit des modernen Selbst. In: *Ricken, N./Casale, R./Thompson, C.* (Hrsg.): *Die Sozialität der Individualisierung*. – Paderborn, München, Wien, Zürich, S. 127-160.
- Drerup, J.* (2016b): (Re-)konstruktion praxisinhärenter Normen. Zur Eigenstruktur pädagogischer Rechtfertigungsverhältnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 4, S. 531-550.
- Drerup, J.* (2017): What exactly (if anything) is wrong with paternalism towards children? *Philosophical Inquiry in Education*, 24, 4, S. 348-367.
- Fischer, A.* (2017): *Manipulation*. – Berlin.
- Flew, A.* (1972): Indoctrination and doctrines. In: *Snook, I.A.* (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination*. – London, Boston, S. 52-71.
- Forst, R.* (2013): Zum Begriff eines Rechtfertigungsnarrativs. Online verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/14529502.pdf>, Stand 30.08.2017.
- Forst, R.* (2015): *Normativität und Macht*. – Berlin.
- Galeotti, E.* (2015): Autonomy and cultural practices: The risk of double standards. *European Journal of Political Theory*, 14, 3, S. 277-296. <https://doi.org/10.1177/1474885114546137>
- Gallie, W. B.* (1955): Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, S. 160-180.
- Gatchel, R.* (1972): The evolution of the concept. In: *Snook, I.A.* (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination*. – London, Boston, S. 7-13.
- Giesinger, J.* (2014): Wirksamkeit und Respekt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60, 6, S. 817-831.
- Hand, M.* (2007): Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education* 5, 1, S. 69-86. <https://doi.org/10.1177/1477878507073614>
- Hand, M.* (2008): What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory* Vol. 58, 2, S. 213-228. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hand, M.* (2013): Framing Classroom Discussion of same-sex marriage. *Educational Theory*, 63, 5, S. 497-510. <https://doi.org/10.1111/edth.12037>
- Hanks, C.* (2008): Indoctrination and the Space of Reasons. In: *Educational Theory*, 58, 2, S. 193-212. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00284.x>
- May, M.* (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* – Bonn, S. 233-241.
- Merry, M.* (2005): Indoctrination, moral instruction, and nonrational beliefs: A place for autonomy? *Educational Theory*, 55, 4, S. 399-420. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2005.00003.x>
- Orwell, G.* (1946): *Books vs. Cigarettes*. – London u.a.
- Orwell, G.* (1949): 1984. – London u.a.
- Plenge, D.* (2017): *Geschichtswissenschaft und Sozial(meta)theorie. Eine metageschichtswissenschaftliche Klärungsskizze*. Unveröffentlichtes Manuskript
- Pohl, K.* (2015): Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politischen Bildung? Online verfügbar unter:

- <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>, Stand 31.08.2017.
- Pohl, K./Will, S. (2016): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* – Bonn, S. 39-67.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik.* – Paderborn u.a.
- Schiele, S. (2016): Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! In: *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* – Bonn, 68-77.
- Schluß, H. (2007): Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In: *ders.* (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung.* – Wiesbaden, S. 61-78.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90450-4_5
- Siegel, H. (2004): Faith, knowledge and indoctrination. *Theory and Research in Education*, 2, 1, S. 75-83.
- Snook, I. A. (1972): *Indoctrination and Education.* – London, Boston.
- Spiecker, B. (1987): Indoctrination, intellectual virtues and rational emotions. *Journal of Philosophy of Education* 21, 2, S. 261-266. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1987.tb00165.x>
- Streubel, T. (2017): Wahrheit als existenzieller Wert. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 65, 3, S. 554-570. <https://doi.org/10.1515/dzph-2017-0038>
- Stroß, A. (1994): Erziehung und Indoktrination. Leistung, Begründbarkeit und Stellenwert einer Unterscheidung. In: *Horn, K./Wigger, L.* (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim, S. 47-68.
- Stroß, A. (2007): Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff? In: *Schluß, H.* (Hrsg.): *Indoktrination und Erziehung.* – Wiesbaden, S. 13-34
- Taylor, R. (2017): Indoctrination and Social Context: A system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators. *Journal of Philosophy of Education*, 51, 1, S. 38-58. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12180>
- Tenorth, H.-E. (1992): Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich-Grenzen von Indoktrination. In: *Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg* (Hrsg.): *Erinnerung für die Zukunft 2. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart*, S. 37-48.
- Tenorth, H.-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: *Böhm, W.* (Hrsg.): *Pädagogik- Wozu und für wen?* – Stuttgart, S. 70-99.
- Tenorth, H.-E. (2003): Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 9, S. 7-36.
- Tenorth, H.-E. (2008): Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaft*, 30, 2, S. 275-297.
- Thiessen, E. (1982): Indoctrination and Doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 16, 1, S. 3-17.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1982.tb00592.x>
- Thiessen, E. (1987): Two Concepts or Two Phases of education? *Journal of Philosophy of Education*, 21, S. 223-234. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1987.tb00162.x>
- Vogel, P. (1996): Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, 4, S. 481-490.
- Wehling, H.-G. (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: *Widmaier, B./Zorn, P.* (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* – Bonn, S. 19-27.
- Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* – Bonn.
- Williams, B. (2013): *Wahrheit und Wahrhaftigkeit.* – Frankfurt am Main.
- Wilson, J. (1972): Indoctrination and rationality. In: *Snook, I.A.* (Hrsg.): *Concepts of Indoctrination.* – London, Boston, S. 52-71.
- Wood, A. (2014): Coercion, Manipulation, Exploitation. In: *Coons, C./Weber, M.* (Hrsg.): *Manipulation.* – Oxford, S. 17-50.

Strafe als gemeinsame Handlung von Eltern und Kind

Ein Vorschlag zur Konzeptionalisierung und Rechtfertigung elterlicher Strafakte

Henning Hahn

Zusammenfassung

Das erste Ziel meiner Argumentation besteht darin zu verdeutlichen, dass sich Fragen der Strafbefugnis, des Strafzwecks und des Strafmaßes elterlicher Strafpraxis nicht einfach als ein Anwendungsbereich klassischer Strafzwecktheorien erklären lassen. Der Strafzweck ist hier ein anderer, die sanktionierten Normen reichen tiefer in das persönliche Verhalten hinein und vor allem ist die Beziehung zwischen Bestrafendem und Bestraftem eine genuin andere als die zwischen staatlichen Organen und mündigen Bürgern. In einem zweiten Schritt werde ich meinen positiven Vorschlag erläutern, elterliche Strafe stattdessen als eine gemeinsame Handlung zu beschreiben und zu rechtfertigen. Dieser Vorschlag setzt an der jüngsten Theoriebildung zu kollektiver Intentionalität an. Interpersonale bzw. elterliche Strafe ist demnach keine Handlung, die ein Subjekt an einem Objekt vornimmt; eine gelungene Strafhandlung ließe sich viel besser, so meine Kernthese, als eine gemeinsame Handlung beschreiben, in der Kind und Erwachsener in beidseitiger intentionaler Übereinstimmung zum Strafakt beitragen. Ausblickend werde ich zeigen, dass diese Sichtweise ein starkes Argument gegen körperliche Strafen impliziert.

Schlagwörter: elterliche Strafe, Strafzwecktheorien, gemeinsame Handlung, restaurative Gerechtigkeit, körperliche Strafen

*Punishment as a joint action between parent and child.
A proposal to conceptualize and justify parental punitive actions*

Abstract

The first aim of my argument is to clarify why conventional justifications of juridical punishment – and theories of criminal justice in general – are not applicable to the case of parental punishment. The specific function of juridical punishment concerns the compliance of law-abiding citizens. This differs considerably from the function of parental punishment with respect to the purpose of the punitive action and the intimate and responsive relation between parents and child. In a second step, I will come up with a positive proposal to describe and ultimately justify parental punishment in terms of a joint action. This proposal draws on recent writings in the theory of collective action and intentionality. Parental punishment is not to be seen as an act that is committed by a subject (the parents) and suffered by an object (the child); rather, it should be conceptualized as a certain type of joint action that is committed in intentional agreement by both parents and child. In the outlook, I will argue that this perspective implies a strong argument against corporal punishment.

Keywords: parental punishment, theory of criminal justice, joint action, restorative justice, corporal punishment

1. Einleitung

Herkömmliche Strafzwecktheorien konzentrieren sich auf die Befugnis von Staaten, Bürger*innen und Ansässige zu bestrafen. In welchen Fällen, durch welche Art von Verfahren, wie und aufgrund welcher Normen dürfen staatliche Autoritäten Gesetzesübertretungen ahnden? Es ist ein Irrtum zu meinen, dass sich die in diesem Kontext entwickelten Strafzwecktheorien ohne weiteres auf die interpersonale – und insbesondere auf die elterliche – Strafbefugnis übertragen lassen. Der Strafzweck ist hier ein anderer, die sanktionierten Normen reichen tiefer in das persönliche Verhalten und den moralischen Selbstanspruch des Kindes hinein als das Strafgesetzbuch und vor allem ist die Beziehung zwischen Bestrafendem und Bestraftem eine genuin andere als die zwischen staatlichen Organen und mündigen Bürgern.

Die erste These, die ich hier vertreten werde, lautet daher, dass interpersonale Strafpraktiken einen eigenen Kontext der Rechtfertigung erfordern. Am Paradigma der elterlichen Strafe wird deutlich, dass sich Fragen der Strafbefugnis, des Strafzwecks und des Strafmaßes nicht einfach als ein Anwendungsbereich klassischer Strafzwecktheorien erklären lassen. In einem zweiten Schritt werde ich dann meinen positiven Vorschlag erläutern, dass elterliche Strafe als eine gemeinsame Handlung beschrieben und gerechtfertigt werden kann. Interpersonale bzw. elterliche Strafe ist nicht immer eine autoritäre Handlung, die ein Subjekt (den aktiv strafenden Erwachsenen) an einem Objekt (dem passiv bestrafte(n) Kind) vornimmt; eine gelungene Strafhandlung ließe sich oftmals besser, so meine Kernthese, als eine gemeinsame Handlung beschreiben, in der Kind und Erwachsener in beidseitiger intentionaler Übereinstimmung zum Strafakt beitragen.

Dieser Vorschlag folgt einer bestimmten Position in der Theorie kollektiver Intentionalität und Handelns, die sich meines Erachtens äußerst gewinnbringend auf die Frage nach einem angemessenen Verständnis und der Rechtfertigbarkeit elterlicher Strafe anwenden lässt. Ebenso wie die Diskussion um Strafzwecktheorien hat sich die Theoriebildung zu kollektiver Intentionalität, Verantwortung und Handlung zuletzt stärker ausdifferenziert, als ich es in diesem systematischen Vorschlag wiedergeben kann.¹ Das Ziel meiner Argumentation ist erreicht, wenn es mir gelingt, Fälle elterlicher Strafe in einem bestimmten Entwicklungsstadium als eine gemeinsame Handlung darzustellen und zu rechtfertigen. Ich beanspruche ausdrücklich nicht, eine Konzeption vorzulegen, die alle Fälle elterlicher Strafe abdeckt oder auch nur eine bestimmte Art von Fällen abschließend gut beschreibt. Dazu müsste die Verknüpfung kollektiver Handlungstheorie mit der normativen Frage nach der Rechtfertigbarkeit elterlicher Strafe weiter ausgearbeitet werden. Trotzdem meine ich, dass das hier vorgezeichnete Verständnis von elterlicher Strafe als einer gemeinsamen Handlung einen anschlussfähigen Aufschlag macht, weil es eine Sichtweise eröffnet, die der besonderen Beziehung zwischen Eltern und Kindern und dem besonderen Strafzweck elterlicher Strafe gerecht wird. Mein Anspruch besteht mithin nicht allein darin, auf normativer Ebene eine alternative Rechtfertigung zu entwickeln, sondern bereits auf deskriptiver Ebene darin, eine überzeugende Konzeptionalisierung einer sehr besonderen Form elterlicher Strafe vorzulegen.

Zu diesem Ziel gehe ich folgendermaßen vor: In einem ersten, vorklärenden Schritt definiere ich Strafe und gebe eine kursorische Übersicht über klassische Strafzwecktheorien (2.). Daraufhin arbeite ich die wichtigsten Disanalogien zwischen staatlicher und elterlicher Strafe heraus, die meine negative These begründen, dass elterliche Strafe nicht

bloß als ein besonderer Anwendungsfall staatlicher Strafzwecktheorien angesehen werden sollte (3.). Damit ist der Boden für die positive These bereitet, dass bestimmte Fälle elterlicher Strafe als eine gemeinsame Handlung beschrieben und gerechtfertigt werden können. Nach einer kurzen Einführung in die Konzeption gemeinsamer Handlungen (4.), wird diese auf das Beispiel elterlicher Strafe übertragen (5.). Ausblickend werde ich zeigen, dass diese Sichtweise ein starkes Argument gegen körperliche Strafen impliziert (6.).

2. Eine Übersicht klassischer Strafzwecktheorien

Straftheorien behandeln einen wichtigen Gegenstandsbereich der nichtidealen Theorie.² Idealer Weise sollten sich Personen aus eigenen Gründen an gültige Normen halten. Wenn Normen aber aus böser Absicht, Fahrlässigkeit oder Unvermögen übertreten werden, müssen wir über rechtfertigbare Sanktionen nachdenken. Strafen sind angebracht, wo das Ideal autonomer Selbstdisziplinierung scheitert. Es handelt sich um einen in legitimer Weise autorisierten Einschnitt in die Willkürfreiheit einer Person, oder um einen Entzug von Gütern, oder um eine Beifügung von physischen oder psychischen Schmerzen zu einem vergeltenden, abschreckenden oder reformatorischen Zweck (vgl. *Bedau/Kelly* 2015). Da Strafe einen Einschnitt in die Integrität der Person bedeutet, sind an die Rechtfertigung der Strafbefugnis, des Strafmaßes und der Art der Strafe hohe Anforderungen zu stellen. Eine Person ist etwa nur dann strafbar, wenn sie anerkannte soziale oder moralische Normen aufgrund kontrollierbarer Handlungen und in erheblicher Weise missachtet hat. Die Strafbefugnis einer Strafinstanz setzt voraus, dass sie die legitime Autorität, Zuständigkeit und Fähigkeit besitzt, um strafbare Handlungen auf faire und proportional angemessene Weise zu sanktionieren. Proportionalität meint, dass Strafmaß, -modus und -vollzug keine relevanten moralischen Constraints verletzen und mit den korrespondierenden Strafzwecken zusammenstimmen – und diese wiederum müssen gegenüber alternativen Strafzwecken gerechtfertigt und gesellschaftlich anerkannt sein.

Die wichtigsten Familien von Strafzwecktheorien sind in der allgemeinen Definition von Strafe bereits angeklungen. Die klassische Rechtsphilosophie unterscheidet zwischen retributiven (vergeltenden), abschreckenden und reformatorischen Ansätzen. Die retributive Straftheorie bzw. *Vergeltungstheorie* sieht Strafe als eine Form der Schuldbegleichung an. Die Strafe schädigt eine Person aufgrund der Tatsache und in dem Maße, wie sie eine andere Person und die zu ihrem Schutz in Geltung befindliche Norm geschädigt hat. In Kants deontologischer Deutung ist eine Strafe die verdiente Begleichung einer Missetat, ganz gleich, ob dadurch erwünschte Konsequenzen erzielt werden oder nicht.³ Es geht primär darum, der Würde des Gesetzes gerecht zu werden, indem jedes Unrecht durch eine Strafe ausgeglichen wird.⁴

Abschreckungstheorien argumentieren hingegen konsequentialistisch. Der Strafzweck besteht in der negativen Generalprävention; das heißt, die drohende Strafe soll die Kosten für Normenübertretungen erhöhen und damit eine allgemeine Normenbefolgung sicherstellen. Wer eine Strafe verbüßt, soll beispielhaft die mit dem Gesetzesbruch verbundene Gewalt erleiden.

Auf der anderen Seite des konsequentialistischen Spektrums stehen *reformatorische Ansätze*. Strafe hat darin den Zweck, den Delinquenten zu Reue und innerlicher Umkehr zu erziehen und somit seine Resozialisierung zu ermöglichen. In der damit verwandten

Tradition restaurativer Gerechtigkeit wird der Zweck der Strafe als ein dreifacher Versöhnungsprozess gefasst, nämlich als entschuldigende Versöhnung des Täters mit dem Opfer, als resozialisierende Versöhnung des Täters mit der Gesellschaft und als bekennde Versöhnung des Täters mit den sozialen Normen, also als Bejahung des Rechts und der gelebten Sittlichkeit.⁵

Es ist dieser restaurativ bestimmte Strafzweck, an dem mein Vorschlag von Strafe als einer gemeinsamen Handlung in einer bestimmten Weise anschließen wird. In der Strafzwecktheorie wie in der strafrechtlichen Praxis sind aber vereinigungstheoretische Ansätze vorherrschend. Demnach erfüllt die staatliche Strafpraxis zugleich einen vergeltenden, generalpräventiven und reformatorischen Zweck. Strafe soll das Gerechtigkeitsgefühl zufrieden stellen, vor Gesetzesübertretungen abschrecken und zur Resozialisierung von Tätern beitragen. Entscheidend ist, dass sich die Angemessenheit staatlicher Strafen nach spezifischen Strafzwecken richtet, die auf das besondere Verhältnis zwischen Rechtsstaat und Staatsbürger zugeschnitten sind. Hier gilt, dass die staatliche Autorität zu strafen sowie die Geltung gesetzlicher Normen auf öffentlicher Anerkennung basiert, die in besonderen legitimitätsstiftenden (demokratischen und rechtsstaatlichen) Verfahren hergestellt werden muss. All das zeigt, dass es einen spezifischen Kontext der Rechtfertigung staatlicher Strafpraxis gibt, der sich nicht einfach auf die elterliche Strafpraxis übertragen lässt.

3. Zum Verhältnis von staatlicher und elterlicher Strafe

Staatliche und elterliche Strafpraktiken weisen eine Reihe von Disanalogien auf, die es erforderlich machen, elterliche Strafe nicht bloß als Anwendungsfall klassischer Strafzwecktheorien zu betrachten. Zuallererst betrifft das die *Strafmündigkeit* der Bestraften. Kinder sind ‚unfertige‘ moralische Subjekte; das bedeutet, dass sie in der Sanktionspraxis nicht als kompetente Regelbefolger gelten. Sie sind auch nicht im vollen Sinne moralisch verantwortlich zu machen, da sie ihre Handlungen nicht vollständig kontrollieren, Konsequenzen nicht hinreichend überschauen und richtig von falsch nicht immer klar genug unterscheiden können. Daher ist es im Grunde ein Paradox, Kinder überhaupt als straffähig anzusehen. Das Strafrecht sieht entsprechend von einer Bestrafung von Kindern ab und hat ein besonderes Jugendstrafrecht entwickelt. Wenn wir den Strafbegriff aus der staatlichen Strafpraxis anlegen, sind Kinder allenfalls eingeschränkt schuld- und somit straffähig. Die elterliche Strafpraxis lässt sich darum nur unter der Voraussetzung rechtfertigen, dass wir einen anderen Begriff von Strafe zugrunde legen.

Was zweitens die *Strafbefugnis* von Eltern angeht, so ist auch diese stark von der staatlichen Autorität zu strafen unterschieden. Eltern sind qua Erziehungsberechtigte zuständig für die gelungene Individuation und Sozialisation ihrer Kinder; das heißt, sie haben eine besondere und zukunftsorientierte Rollenverantwortung, die sich nicht nur auf das momentane und äußere Wohl ihrer Kinder, sondern auch und vor allem auf deren Charakterentwicklung erstreckt. Funktion und Zweck elterlicher Strafbefugnis sind somit viel umfassender und intimer als im Fall staatlicher Sanktionen.⁶ Während sich der Staat auf äußere Rechtsverstöße und hier vor allem auf die Ahndung von Schädigungen beschränkt, liegt die elterliche Erziehungsaufgabe darin, Kinder sozial zu kompetenten Normenbefolgern, ethisch zu einer gelungenen Selbstwahl und moralisch zur Fähigkeit autonomer Selbstkontrolle heranzuziehen.

Eine dritte Disanalogie besteht zudem darin, dass sich Strafmaß und Art der Bestrafung nach den besonderen Bedürfnissen von Kindern richten und insbesondere das *liebvolle Vertrauensverhältnis*, das eine gelungene Eltern-Kind-Beziehung auszeichnet, nicht beschädigen dürfen. Im Gegensatz zum Staat sollten Eltern ihr Kind unbedingt bejahen, also auch dann nicht neutral oder gar in Opposition zu ihrem Kind stehen, wenn es grobe Fehler begangen hat. Vielleicht sollte dem eigenen Kind sogar ein Freiraum gegeben werden, innerhalb dessen es Normen überschreiten darf, um soziale Grenzen selbst auszu-testen, geltende Normen zu hinterfragen, Sanktionen selbst zu erfahren und damit ihre Bedeutung selbst herauszufinden. Kurzum, die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist ganz anders gelagert, nämlich viel responsiver und symbiotischer, als die Beziehung zwischen Rechtsstaat und mündigem Delinquenten. Elterliche Strafe erzieht nicht nur zur äußeren Normenkonformität, sondern sie zielt auf die Entwicklung des Persönlichkeitskerns und prägt damit das Welt- wie Selbstvertrauen des Kindes. Zudem spielt sie sich in der Regel im Privaten ab, also ohne soziale Kontrolle, professionelle Ausbildung oder zweitinstanzliche Berufungsmöglichkeit. In intimen Beziehungen körperlicher und psychischer Gewalt ausgeliefert zu sein, kann beim Kind zu besonderen Schädigungen wie Verrohung oder mangelndem Selbstwertgefühl führen. Kurzum, elterliche Straftakte implizieren eine besondere Missbrauchsgefahr, die besondere Anforderungen an ihre Rechtfertigung stellt. Die geltenden Rechtsgrenzen elterlicher Strafe in Deutschland sind daher eng und eindeutig bemessen: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung“ (§ 1631 Abs. 2 Satz 1 BGB). Dieses Recht umfasst nicht nur körperliche, sondern auch psychische Formen von Gewalt wie z.B. Liebesentzug, Freiheitsentzug (unverhältnismäßiger Hausarrest) oder die öffentliche Bloßstellung des Kindes. Neben der rechtlichen Ächtung von Missbrauchsformen braucht es aber einer positiven Bestimmung rechtfertigbarer Formen elterlicher Strafe, die die besondere Vertrauensbeziehung zwischen Kind und Eltern berücksichtigt.

Zusammengefasst unterscheidet sich elterliche von staatlicher Strafe darin, dass Kinder nur eingeschränkt schuldfähig und moralisch verantwortlich sind, dass der Strafzweck elterlicher Strafe erzieherisch und damit fundamentaler und komplizierter ist als im Falle staatlicher Strafe und dass Kinder mit den Eltern in einer besonderen Beziehung stehen, die nicht mit der formalen Beziehung zwischen Staat und Staatsbürger*innen verglichen werden kann. Diese Disanalogien schränken die Anwendbarkeit herkömmlicher Strafzwecktheorien auf den Spezialfall elterlicher Strafe extrem ein. Am deutlichsten wird das im Hinblick auf retributive Ansätze, wonach Strafe ungeachtet weiterer Konsequenzen einen gerechten Schuldausgleich bezwecken soll. In erster Linie geht es aber elterlicher Strafe nicht um Sühne und Ausgleich; ihr Zweck besteht in der sozialen Integration, in der Befähigung zur ethischen Selbstwahl und in der Ausbildung der moralischen Autonomie des Kindes. Sie ist damit *per definitionem* ergebnis- und zukunftsorientiert. Das bedeutet nicht, dass ein Sinn für ausgleichende Gerechtigkeit in der Erziehung keine Rolle spielt; es zeigt aber, dass retributive Ansätze kaum auf den besonderen Zweck elterlicher Strafe und das besondere Beziehungsverhältnis zwischen Kindern und Eltern eingehen.

Zudem – und das betrifft wie gesagt alle herkömmlichen Strafzwecktheorien – setzen retributive Ansätze eben mündige Personen mit voll entwickelter moralischer Verantwortung und Schuldfähigkeit voraus. Kinder sind nun nicht nur einfach weniger schuldfähig oder graduell weniger moralisch verantwortlich; vielmehr sind sie überhaupt nur sehr begrenzt als für sich selbst stehende Personen zu betrachten. Ihr Fehlverhalten wird bis in

das junge Erwachsenenalter niemals ausschließlich als eigenes Fehlverhalten, sondern als ein relationaler Misstand interpretiert. Dieses ist nicht allein ihren eigenen Fehlern, sondern ebenso ihren Beziehungen zu ihren Eltern und zu ihrem sozialen Umfeld zuzurechen. In dieser Konstellation fungieren Eltern nicht einfach nur als außen stehende Richter; vielmehr sind sie selbst für die Handlungen ihrer Kinder mitverantwortlich. Indem der Vergeltungsansatz also an kompetente und autarke Regelbefolger adressiert ist und von einer neutralen Gerichtsbarkeit ausgeht, verfehlt er den zukunftsorientierten Zweck und die relationale Einbettung elterlicher Strafe.

Ebenso wenig Sinn macht es, elterliche Strafe mit Hilfe von Abschreckungstheorien (vollständig) erklären, geschweige denn rechtfertigen zu wollen. Gegen ein solches Unterfangen lassen sich mindestens zwei Argumente anbringen: Erstens liegt es in der Logik der Abschreckung, dass die Androhung der Strafe eine allgemeine Compliance mit sozialen Normen herstellen soll. Dieser generalpräventive Zweck widerspricht aber offensichtlich der besonderen elterlichen Verantwortung gegenüber dem Wohl des eigenen Kindes. Elterliche Strafe zielt auf die Befähigung des Kindes, richtige Normen aus eigenem Antrieb zu beachten, nicht aber auf die allgemeine Compliance mit sozial gültigen Normen.⁷ Der Strafzweck ist eben von vornherein nicht bloß auf Legalität, sondern auf die Charakterbildung des Kindes hin ausgerichtet. Wenn überhaupt, ließe sich von einer abschreckenden Funktion elterlicher Strafe im individualpräventiven Sinne sprechen. Elterliche Strafe hätte den Zweck, das Kind vor der Wiederholung einer Regelverletzung abzuschrecken. Aber, so das zweite Argument, auch diese Konzeption vermag das Wesen zumindest bestimmter Formen elterlicher Strafe nicht vollständig zu beschreiben. Reine Abschreckung führt zur Sozialdressur und Konditionierung des Kindes und ist mit den übergeordneten Zwecken elterlicher Erziehung – nämlich der Befähigung, soziale und moralische Normen aus eigenen Gründen als gültig anzusehen und vor dem Hintergrund einer selbst gewählten Idee vom guten Leben zu beachten – unvereinbar. Zudem gilt erneut und gerade mit Blick auf den Abschreckungszweck elterliche Strafe, dass Kinder nicht als mündige Straftäter gelten können, sondern dass Eltern symbiotisch für das Fehlverhalten ihrer Kinder mitverantwortlich zeichnen.

Diesem notorischen Einwand können reformatorische Ansätze am besten begegnen. Der reformatorische Zweck der Strafe ist die innere Umkehr des Täters; sie hat also selbst einen erzieherischen Anspruch. Allerdings gilt auch hier, dass die Beziehung zwischen mündigem Täter und staatlichem Strafapparat ganz anders vorgestellt wird als die zwischen Eltern und Kind, da die Mündigkeit des Kindes nicht vorausgesetzt werden kann, sondern als Teil des Strafzweckes selbst begriffen werden muss. Der Lernprozess kann daher nicht der Einsichtsfähigkeit des Delinquenten überlassen werden. Vielmehr muss er angeleitet werden und in die Beziehung zwischen Eltern und Kind eingebettet bleiben. Am nächsten kommen diesem Erfordernis restaurative Strafzwecktheorien. Sie definieren den Zweck von Strafe als einen dreiteiligen Versöhnungsprozess mit dem Geschädigten, dem sozialen Umfeld und mit den gesellschaftlichen Normen (*Braithwaite* 2002). Solche Versöhnungsprozesse erfordern nicht unbedingt eine Bestrafung, sondern oftmals eher Praktiken der öffentlichen Beichte (*truth telling*), der Entschuldigung oder der Wiedergutmachung. Strafe ist in diesem Zusammenhang rechtfertigbar, wenn es sich um eine Art des öffentlichen Bekenntnisses handelt, in dem die Achtung des Täters für das Opfer, die Gesellschaft und ihre Normen einen symbolischen und vom Täter eingesehenen Ausdruck findet. Zweck ist nicht die Wiedergutmachung des Schadens, sondern die Heilung zerrütteter Beziehungen, was die Einbindung von Tätern, Opfern und Gesellschaft gleichermaßen

ßen erfordert. In diesem restaurativen Sinne versuche ich nun, elterliche Strafe als eine gemeinsame Handlung von Eltern und Kind zu beschreiben. Das heißt, dass Strafe nicht am Kind, sondern mit dem Kind gemeinsam vollzogen wird.

Im Grunde verfolge ich damit selbst eine konsequentialistische Strafzwecktheorie, die im reformativen Sinne auf die Einsichtsfähigkeit des Täters und im individualpräventiven Sinne auf zukünftige Normenbefolgung hinaus will. Allerdings liegt der Zweck elterlicher Strafe eben nicht nur in der anerzogenen Normenkompetenz, sondern zugleich immer auch in der Autonomiebefähigung. Deswegen rückt der Modus des Strafens in den Vordergrund. Die autonomiebehütende Strafe wird nicht am Täter, sondern mit ihm gemeinsam vollzogen. Um diesen Gedanken zu erläutern, werde ich kurz in die Theorie gemeinsamer Handlungen einführen und diese dann auf elterliche Strafen übertragen.

4. Was zeichnet eine gemeinsame Handlung aus?

Bis zu diesem Punkt konnte ich die negative These unterfüttern, dass sich herkömmliche Strafzwecktheorien nur bedingt auf die elterliche Strafpraxis übertragen lassen, weil jene die moralische Unmündigkeit des Kindes, die spezifischen Zwecke elterlicher Strafe und die genuinen Besonderheiten der Eltern-Kind-Beziehung übersehen. Eine restaurative Position scheint am ehesten dazu geeignet zu sein, weil es sich um eine relationale, erzieherische und zukunftsgerichtete Konzeption handelt. Sie muss aber an die besonderen Voraussetzungen elterlicher Strafe angepasst werden. Genau das versuche ich nun zu tun, indem ich elterliche Strafe als eine gemeinsame Handlung beschreibe.

Was zeichnet eine gemeinsame Handlung aus? Wie im Abschnitt über klassische Strafzwecktheorien kann ich an dieser Stelle nur einen holzschnittartigen Überblick geben. In der Theoriebildung zu kollektiver Intentionalität und Verantwortung bildet die Konzeption gemeinsamer Handlungen (*joint actions*) eine Mittelposition, um Handlungen zu beschreiben, die nicht von einer Einzelperson allein ausgeführt werden können (vgl. *Bratman 2014, Roth 2017, Schmid/Schweikard 2009, S. 11-65*). Viele Handlungen wie die, als ein Paar zu tanzen, gemeinsam Spazieren zu gehen, zusammen in einem Orchester zu musizieren oder als Masse eine politische Demonstration durchzuführen, erfordern eine Verhaltenskoordination von mindestens zwei Personen, oftmals sogar von sehr großen Ansammlungen einander fremder Menschen. Kollektive Handlungen erfordern darum die Koordinierung oder Harmonisierung intentionaler Ausrichtungen und Verhaltensweisen. Auf der einen Seite gehen Theoretiker*innen kollektiver Intentionalität soweit, von der Bildung eines Pluralsubjekts zu sprechen, quasi von einer Mehrpersonen-Person, die eine einheitliche intentionale Einstellung, Entscheidungsprozedur und Identität entwickelt (*Gilbert 1990*). Ein Orchester wird im Zusammenspiel zu einer kollektiven Person. Auf der anderen Seite stehen diejenigen, die versuchen, kollektive Handlungen auf individuelle Beitragshandlungen zu reduzieren. Gemeinsam zu musizieren, ist demnach das Aggregat vieler einzelner Handlungen, die zwar durch die Einzelhandlung des Dirigenten koordiniert werden, intentional aber auf sich und den eigenen Beitrag gerichtet bleiben.

Ich will und brauche mich hier nicht abschließend sozialontologisch zu positionieren. Innerhalb dieser Debatte nimmt aber die Konzeption gemeinsamer Handlungen eine meines Erachtens plausible Zwischenposition zwischen Kollektivismus und individualistischem Reduktionismus ein, weil sie auf die anspruchsvolle Unterstellung eines Pluralsub-

jekts verzichtet, aber erklären kann, wie einzelne Personen in einer gemeinsam ausgeführten Handlung in ihren Absichten und Erwartungen wechselseitig übereinstimmen. Nach der Definition von *Pettit/Schweikard* handeln mehrere Personen „gemeinsam, genau dann, wenn ...

- sie jeweils beabsichtigen, dass sie die Handlung ausführen;
 - sie jeweils beabsichtigen, ihren Teil zu dieser Handlung beizutragen;
 - sie jeweils glauben, dass die anderen beabsichtigen, ihren Teil beizutragen;
 - sie jeweils beabsichtigen, ihren Teil beizutragen, weil sie dies glauben.“
- (*Pettit/Schweikard* 2009, S. 563)

Wer in einem Orchester musiziert, leistet nicht nur seine geforderte Betragshandlung ab; sondern jede Einzelne stimmt mit ihren intentionalen Einstellungen und Erwartungen mit den anderen Orchestermitgliedern darin überein, dass man gemeinsam musizieren will. Es entsteht eine vertrauensvolle intentionale Verbindung, die eine gemeinsame Handlung erst möglich macht, die aber von jedem Einzelnen für sich geteilt und aufrechterhalten werden muss. Es ist diese vertrauensvolle Verbindung, die wir in einer plausiblen Beschreibung und Rechtfertigung elterlicher Strafe wieder begeben.

5. Elterliche Strafe als gemeinsame Handlung

Vor diesem Hintergrund lautet mein Vorschlag, dass sich die besonderen relationalen Erfordernisse elterlicher Strafpraxis mit Hilfe des Modells gemeinsamer Handlungen überzeugend darstellen lassen. Freilich bleibt die explanatorische Überzeugungskraft des Modells gemeinsamer Strafe auf bestimmte Fälle und weiter zu spezifizierende Entwicklungsstadien des Kindes begrenzt. Auf Seiten des Kindes setzt es einen Grad der kognitiven Reife voraus, der es bereits ansprechbar für postkonventionelle Moralforderungen (vgl. *Kohlberg* 1971) macht. Und es passt nur auf Beziehungsformen, in denen sich Eltern und Kind wechselseitig als Partner in einer gemeinsamen Erziehungsaufgabe wahrnehmen. Deutlich gesagt, setzt es den Wunsch des Kindes voraus, sich mit Hilfe der Eltern zu einem kompetenten Moralsubjekt ausbilden zu wollen. Ich gehe aber davon aus, dass diese Voraussetzungen nicht selten erfüllt sind und dass mein Modell zumindest in diesen Fällen geeignet ist, um die eingangs angedeutete Paradoxie elterlicher Strafe aufzulösen. Auf der einen Seite liegt nämlich der Zweck elterlicher Strafe in einer dreifachen Autonomiebefähigung. Sie soll zur moralischen Autonomie erziehen, Werte und Normen aus eigenen Gründen zu bewerten und zu bejahen, zur sozialen Autonomie, gesellschaftliche Regeln als ein selbständiges Gesellschaftsmitglied zu achten, und zur ethischen Autonomie, einen eigenen Plan vom guten Leben zu entwickeln und die damit gewählte Verantwortung zu übernehmen.⁸ Ausgerechnet diesem Zweck der dreifachen Autonomiebefähigung scheinen aber Strafen, wenn wir sie als Erziehungsmittel einsetzen, geradewegs entgegenzulaufen. Das Paradox liegt darin, dass es sich bei elterlichen Strafen um einen äußeren Zwang zu handeln scheint, der zwar Normenkonformität herstellt, dabei aber die Autonomie des Kindes außer Kraft setzt. Das Kind lernt durch Strafe das zu tun, was die Eltern wollen; es lernt aber nicht, sein Wollen aus eigenen Gründen an moralischen und sozial gültigen Regeln auszurichten. Kurz gesagt, “it is inconsistent to both morally educate children and to punish them” (*Marshall* 2006, S. 83).

Diese Paradoxie ließe sich dadurch überwinden, dass elterliche Strafe nicht als eine heteronome Interferenz in das Wollen und Handeln des Kindes, sondern als ein gemeinsames Handeln zwischen Eltern und Kind beschrieben wird. In der als eine gemeinsame Erziehungshandlung begriffenen Strafpraxis wird der Wille des Kindes mit dem Willen der Eltern und den relevanten moralischen, sozialen und ethischen Sollensansprüchen in Einklang gebracht. Demnach handelt es sich nicht um einen Straftat, der von Eltern am passiv bleibenden Kind ausgeübt wird, sondern eben um eine gemeinsame Handlung, an der Eltern und Kind gleichermaßen als intentionale Subjekte beteiligt sind. Der Wille des Kindes, so die Grundidee, ist bereits darauf gerichtet, als ein autonomer Akteur anerkannt zu werden, indem es die Co-Autorschaft und Kontrolle über die berechnete Strafe behalten will. Zweifellos steht dem in der Regel der vordergründige Wunsch gegenüber, gar nicht bestraft zu werden. Aber von einer moralischen Entwicklung zu sprechen, scheint mir insgesamt kaum sinnvoll zu sein, wenn wir nicht einen sich seit der frühen Kindheit formierenden Willen im Kind unterstellen, Normen und Werte selbst zu erkennen, zu bewerten, zu setzen und folgen zu können. Um diesen Vorschlag besser verständlich zu machen, bietet es sich an, ein konkretes Beispiel elterlicher Strafe im Vokabular einer gemeinsamen Handlung zu beschreiben.

In unserem Beispiel wird ein Kind dafür bestraft, dass es seine erlaubte Spielzeit am Handy überschritten hat. Einer konventionellen Beschreibung zufolge liegt es allein bei den Eltern,

- zu beabsichtigen, einen Straftat ausführen (*Intention*);
- die rechtmäßige Autorität zu strafen zu beanspruchen bzw. sich herauszunehmen (*Strafbefugnis*);
- die geltende Regel (begrenzte Spielzeit nach vorhergehender Erlaubnis) festzuschreiben (*Normsetzung*);
- die angemessene Sanktion (dreitägiges Handyverbot) festzulegen (*Strafmaß*);
- Recht zu sprechen (*judikative Gewalt*) und die Strafe zu vollziehen (*Exekutivgewalt*).

Wenn wir die Praxis elterlicher Strafe jedoch in all diesen Aspekten als eine gemeinsame Handlung beschreiben, wird das Kind selbst zum Subjekt der Strafpraxis. Eine solche Beschreibung nimmt die Autonomie des Kindes ernst, indem sie es als Co-Autoren seiner eigenen Bestrafung ansieht. Die heteronome Disziplinierung des Kindes ist dann zugleich ein Ausdruck seiner autonomen Selbstgesetzgebung; Kind und Eltern stimmen intentional in der Absicht zu strafen überein. Das beginnt bei der Festsetzung der Strafbefugnis. In einem gemeinsam begangenen Straftat können sich Eltern die Autorität nicht einfach herausnehmen, sondern müssen eine vom Kind anerkannte Autorität beanspruchen. In funktionierenden Eltern-Kind Beziehungen vertraut das Kind seinen Eltern, nicht willkürlich, sondern responsiv und fair zu strafen. Zumindest indirekt wird die Strafbefugnis damit vom Kind zugebilligt.

Gleiches gilt für die Normsetzung und die Angemessenheit des Strafmaßes. In einer gemeinsamen Strafhandlung wird die Regel (begrenzte Spielzeit) vom Kind grundsätzlich bejaht. Es hat ein eigenes begründetes Interesse an der Geltung der Norm und erlebt seinen eigenen Normbruch als einen moralischen Fehler bzw. als Willensschwäche. Idealerweise sind Norm und Strafe der Ausdruck eines zwischen Eltern und Kind geteilten Gerechtigkeitssinnes. Zwar wird nicht seinem vordergründigen Wunsch entsprochen, zwanglos zu spielen, dafür aber wird sein Wille zweiter Ordnung respektiert, als ein autonomes Moralsubjekt anerkannt zu werden, das in der Lage ist, Unrecht zu beurteilen und

(auch an sich selbst) so zu sanktionieren, dass eine innere Reform seiner Wünsche unterstützt wird.

Ebenso wird das Strafmaß in einer gemeinsamen Strafhandlung in Übereinstimmung festgelegt. Das setzt nun weder einen offenen Verhandlungsprozess noch das jederzeitige, faktische Einverständnis des Kindes, wohl aber dessen allgemeine Einsicht und seine kommunikativ gestützte Einwilligung voraus – auch wenn letztere nur in der Möglichkeit bestünde, Widerspruch zu signalisieren. Ein Kind, das sein Strafmaß nicht akzeptabel findet, wird in einer funktionierenden Eltern-Kind-Beziehung protestieren, in begründeten Fällen damit auf Resonanz stoßen und Korrekturen auslösen.

Instruktiv ist schließlich auch, dass sich das gemeinsame Handeln bis in die Rechtfertigung der Strafe und ihren Vollzug hindurch zieht. Die Gründe für die Strafe müssen dem Kind zugänglich und also von diesem geteilte oder zumindest aus seiner Sicht einsehbare Gründe sein. Dass das vor dem Smartphone sitzende Kind in der eigenen Bude vergammelt und so keine eigenen Interessen entwickelt, Freunde findet und körperlich wie schulisch abfällt, sind Gründe, die aus den übergeordneten Interessen des Kindes heraus argumentieren; Gründe, die das Kind in einer gemeinsamen Rechtfertigung nachvollziehen und gegebenenfalls aus seiner Sicht korrigieren kann. Dass es darum Spielzeitregeln und korrespondierende Sanktionen akzeptiert, entspricht gewissermaßen dem Gemeinwillen (*volonté générale*) von Eltern und Kind. Und schließlich bleibt das Kind auch am Strafvollzug beteiligt, indem es die Strafe nicht nur erleidet, sondern sie durch passive und aktive Beitragshandlungen mit ausführt – das Handy herausgibt, den Hausarrest einhält, sich selbst davon abhält, das Handy heimlich zu nehmen, etc.

In dieser Sichtweise handelt es sich bei der elterlichen Strafe um eine gemeinsam begangene Disziplinierung, in der das Kind die Eltern gewissermaßen als eine externe Kontrollinstanz zu ihrer eigenen Gesinnungsreform und quasi als Exekutive ihres gemeinsam entwickelten Gerechtigkeits sinnes in Anspruch nimmt.⁹ Eine gelungene elterliche Strafe wird somit arbeitsteilig vollzogen. Eltern und Kind haben jeweils ...

- die Gewissheit, dass die in Geltung befindlichen Normen ihrem gemeinsamen Gerechtigkeits sinne entsprechen;
- die übereinstimmende Absicht, dass die gemeinsame Strafe ausgeführt wird;
- die Bereitschaft, ihren Beitrag zur Autorisierung, Festlegung, Rechtfertigung und Durchführung der Strafe zu leisten;
- das Vertrauen ineinander, dass beide ihren Beitrag in responsiver Weise leisten werden.

Die Rechtfertigung elterlicher Strafe liegt letztlich darin, dass Kindern bereits der Wille zugeschrieben wird, sich normenkompetent und autonom zu verhalten, sie aber ungewollte Wünsche haben (willensschwach sind) und Fehler machen, weswegen sie auf Korrekturen und Festigungsmechanismen angewiesen sind, zu denen gemeinsam begangene Strafhandlungen zählen. Damit ist der Strafzweck, wie er im reformatorischen Sinne als dreifache Autonomiebefähigung beschrieben wurde, auf den aktiven Beitrag des Kindes angewiesen. Dass Paradox elterlicher Bestrafung löst sich auf, insofern die Strafe nicht als heteronome Gewalt, sondern als eine gemeinsame Selbstkorrektur und als eine Konsequenz des vom Kinde geteilten Gerechtigkeits sinnes wahrgenommen wird. Responsivität bedeutet hier, dass ein durchgehender kommunikativer Vergewisserungsprozess gewährleistet ist und am Ende eine reflexive Versöhnung stattfindet, um die vertrauensvolle Beziehung zwischen Eltern und Kindern zu restaurieren. Schlussendlich ist damit die Auf-

trennung in ein strafendes Subjekt und ein bestrafes Objekt aufgehoben, da sich das Kind durchgehend als Co-Autor der Strafe respektiert findet bzw. sich selbst als Miturheber der Strafe achten kann.

6. Ausblick: Warum körperliche Strafen unvereinbar sind mit der Konzeption einer gemeinsamen Handlung

Ich fasse zusammen. Die negative Stoßrichtung meiner Argumentation besagt, dass herkömmliche Strafzwecktheorien nicht auf die besonderen Anforderungen elterlicher Strafe übertragbar sind, weil sie auf einer Differenz zwischen staatlicher Strafautorität und mündigem Bürger beruhen, die sich in Eltern-Kind-Beziehungen nicht wiederfindet. Mein positiver Vorschlag läuft deshalb darauf hinaus, elterliche Strafe als eine gemeinsame Handlung anzusehen, in der Eltern und Kind eine responsiv-symbiotische Intentionalität ausbilden, oder einfach ausgedrückt, die Eltern und Kind in wechselseitiger Übereinstimmung ausführen. Diese Beschreibung hat den phänomenologischen Vorteil, dass sie die besondere Beziehung zwischen Eltern und Kind reflektiert, und den normativen Vorzug, dass sie das Paradox zwischen heteronomer Bestrafung und dem Strafzweck der Autonomiebefähigung auflöst. Zweifellos hat diese Konzeption aber auch den Nachteil, eine äußerst anspruchsvolle Vorstellung von Strafe vorzulegen, die sich lediglich in einer bestimmten Entwicklungsphase des Kindes und möglicherweise nur in bestimmten Milieus – bildungsbürgerlichen ‚Verhandlungshaushalten‘ – wiederfinden lässt. Es ist zudem einzuräumen, dass sich die Konzeption von Strafe als einer gemeinsamen Handlung auf bestimmte Vergehen besser als auf andere anwenden lässt und eine Einsichtsfähigkeit erfordert, die bei Kleinkindern kaum und auch bei älteren Kindern nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden kann. Deswegen beanspruche ich auch nicht, eine vollständige Theorie elterlicher Strafe vorzulegen, sondern will lediglich einen Anstoß dazu geben, wie sich eine bestimmte Form elterlicher Strafe beschreiben ließe, die dem Autonomieanspruch von Kindern gerecht zu werden versucht. Überflüssig zu sagen, dass diese konzeptionelle Beschreibung und normative Rechtfertigung einer gründlichen empirischen Überprüfung und entwicklungspsychologischen Einordnung bedarf.

In diesem Vorschlag fungiert elterliche Strafe zugleich als eine Disziplinierung des Kindes durch die Eltern und als eine gemeinsam unternommene Selbstreformation durch das Kind. Und auch wenn sich dieser Vorschlag nicht auf alle Fälle elterlicher Strafe ausweiten lässt, bin ich doch optimistisch, dass er sich zumindest ein Stück weit auf die Strafpraktiken von Lehrer- oder Betreuerinnen übertragen ließe; gesetzt, es handelt sich hier auch um ein Vertrauensverhältnis, in dem das Kind letztlich in der Ausbildung seiner Fähigkeiten zur autonomen Selbstkontrolle unterstützt werden soll.

Ausblickend möchte ich in diesem Zusammenhang noch einen anderen Punkt verdeutlichen, der die schwierige Frage nach der Rechtfertigbarkeit körperlicher Strafen betrifft. Offensichtlich lassen sich nämlich körperliche Strafen kaum mit der Idee von Strafe als einer gemeinsamen Handlung vereinbaren. Dies betrifft im Grunde alle erniedrigenden Formen von Strafe, die das Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kind stören oder den Autonomieanspruch des Kindes missachten.

Es gibt bereits eine Reihe von Argumenten gegen körperliche Bestrafung, die – zumindest im europäischen Kulturkreis – als besonders grausam und erniedrigend empfunden

den wird. Dem steht scheinbar entgegen, dass Strafe *per definitionem* mit Formen körperlicher und psychologischer Gewalt einhergeht und dass psychologische Gewalt nicht weniger grausam sein kann als körperliche: „Corporal punishment“, so *Geoffrey Scarre*, „is not inevitably more cruel or demeaning than conventionally preferred punitive methods.“ (2003, S. 295). Für die Verhältnismäßigkeit und Fairness einer Strafe scheint daher nicht die Art der Gewalt, sondern ihr Grad sowie die Akzeptanz bzw. Akzeptabilität der Strafe ausschlaggebend zu sein. Denn die besondere Ächtung, die körperliche Bestrafung in unserem Kulturkreis erfährt, lässt sich auch nicht einfach dadurch erklären, dass sie in besonderer Weise entwürdigend ist. In körperlichen Eingriffen drückt sich zwar eine besondere Missachtung der Person und ihrer körperlichen Integrität aus, aber auch hier gilt, dass andere Formen der öffentlichen Bestrafung und Bloßstellung als ebenso degradierend oder beschämend empfunden werden können: „Corporal punishment inflicts indignity on the offender. But so does any form of punishment“ (*Scarre* 2003, 312)

Viel überzeugender ließe sich die besondere Ächtung körperlicher Strafe meines Erachtens rechtfertigen, wenn wir die Idee von Strafe als einer gemeinsamen Handlung daraufhin durchsehen. Körperliche Strafen lassen sich nämlich kaum als eine gemeinsame Handlung beschreiben, in der das Kind die intentionale Kontrolle über alle Stationen der Strafhandlung behält. Dies gilt sowohl vor, in als auch nach dem Straftat. Körperliche Strafen haben oftmals etwas Unmittelbares; einem Elternteil ‚rutscht die Hand aus‘, so dass eine Beteiligung des Kindes *ante poenam*, also bereits an der Beurteilung des Strafanlasses, ausbleibt. *In poena* haben körperliche Strafen eine irreversible und abrupte Intensität, so dass eine responsive Einwilligung über die Angemessenheit der Strafe und eine eventuelle Korrektur unmöglich ist. Und *post poenam* ist die Versöhnung zwischen Eltern und Kind nach körperlichen Übergriffen besonders schwierig, weil die Verletzung der körperlichen Integrität und die Erfahrung des Ausgeliefertseins das Vertrauen in die Eltern als ein Gegenüber, mit dem das Kind gemeinsam agiert, beschädigt.

Es kann hier eingewendet werden, dass auch gewalttätige Strafen die Form einer gemeinsamen Handlung annehmen. In einem Gutachten zu dieser Arbeit wird zu Bedenken gegeben, dass zum Beispiel ein Kind so gebrochen sein könnte, dass es schwere elterliche Prügel als normal und gerecht ansieht und dass es zur Strafe beiträgt, indem es den Gürtel holt, mit dem es misshandelt wird. Dagegen möchte ich noch einmal die anspruchsvolle normative Vorstellung einer gemeinsamen Handlung hervorheben. Auch wenn es notorisch schwierig ist, Fällen von falschem Bewusstsein zu begegnen, so gilt doch für eine gelungene gemeinsame Handlung generell, dass sie als Ausdruck eines nichtmanipulierten So-Sein-Wollens angesehen werden können muss. Insofern ist es für die Rechtfertigung einer Strafe tatsächlich hinreichend, dass sie in diesem Sinne gemeinsam ausgeführt wird. Denn eine gemeinsame Strafhandlung von Eltern und Kind kann nur dann als gelungen gelten, wenn sie sich aus freiwilligen Beitragshandlungen zusammensetzt und die autonomieorientierte Reform kindlicher Wünsche bezweckt. Wer gebrochen wurde, kann kein Co-Autor einer gemeinsamen Handlung sein, und wer misshandelt wird, lernt durch Gewalt diszipliniert zu werden statt sich selbst durch Gründe und somit autonom zu disziplinieren.

All das besagt wie gesagt nicht, dass Formen psychologischer Bestrafung nicht vergleichbar zerstörerisch in Bezug auf die Eltern-Kind-Beziehung und ihre Fähigkeit, gemeinsam zu handeln und zu strafen sein können. Die Beschreibung elterlicher Strafe als einer gemeinsamen Handlung erklärt aber sehr gut, warum Schläge überhaupt keinen rechtfertigbaren Strafmodus darstellen. Demnach ist es nicht nur die Grausamkeit körper-

licher Gewalt, sondern vor allem die Unmöglichkeit für das Kind, in körperliche Strafen einzuwilligen und sie mitzukontrollieren, die ihre besondere Ächtung begründen.

Anmerkungen

- 1 Einen nach wie vor hervorragenden Überblick über die Debatte geben *Schmid/Schweikard* (vgl. 2009); als Standardübersicht kann der 2017 aktualisierte Eintrag „Shared Agency“ von Abraham Sesshu Roth in der *Stanford Encyclopedia of Philosophy* gelten (<https://plato.stanford.edu/>).
- 2 Ideale Theorien beschreiben, wie eine Gesellschaft eingerichtet sein soll, in der die Bedingungen der Gerechtigkeit – mäßige Knappheit und allgemeine Compliance – gegeben sind; nichtideale Theorien untersuchen hingegen, wie mit Knappheit und Nicht-Compliance, also verbreiteten Regelübertretungen, umzugehen ist (*Rawls* 1999, S. 215f.).
- 3 Vgl. *Kant* AA VI, Die Metaphysik der Sitten (1797), S. 331, 20-25: „Richterliche Strafe (*poena forensis*) [...] kann niemals bloß als Mittel ein anderes Gute zu befördern für den Verbrecher selbst, oder für die bürgerliche Gesellschaft, sondern muß jederzeit nur darum wider ihn verhängt werden, weil er verbrochen hat...“
- 4 Das klingt altertümlich, *Joel Feinberg* (1965) weist aber darauf hin, dass sich dieses Strafverständnis in modernen Strafrechtskatalogen, aber auch in retributiven Gerechtigkeitsgefühlen wie Abscheu, Rache- oder Schuldgefühlen aufrecht erhalten hat.
- 5 Eine vorzügliche Einführung in die Theoriebildung zu restaurativer Gerechtigkeit im Zuge der Überwindung ethnischer, weltanschaulicher und post-kolonialer Konflikte bieten *Strong/van Ness* (2010).
- 6 Angesichts dieser fundamentalen Bedeutung elterlicher Erziehung in der Individuation und Sozialisation des Kindes wird immer wieder die Idee eines ‚Elternführerscheins‘ ins Spiel gebracht. Für die jüngere Diskussion vgl. *McFall* (2009) und *Lafayette* (2010).
- 7 Gegen die Indoktrinierung einer bestimmten Idee des guten Lebens durch die Eltern in religiösen Schulen oder durch *Homeschooling* argumentiert *Marples* (2014).
- 8 Ich habe hier den Zweck elterlicher Erziehung als eine dreifache Autonomiebefähigung bestimmt, ohne dies an dieser Stelle hinreichend ausführen oder gegenüber alternativen Vorschlägen verteidigen zu können. Im Wesentlichen folge ich *Berkowitz/Grych*, die “four foundational components of children’s moral development (social orientation, self-control, compliance, self-esteem) and four central aspects of moral functioning (empathy, conscience, moral reasoning, altruism)” unterscheiden (1998, S. 371).
- 9 In ähnlichen Worten: “The fact that children accept discipline and punishment without resentment seemed to be that they had an ideal of conduct to which they wish to conform, and they accepted, and sometimes appreciated, control and punishment from parents and teachers, because they recognised them as intended to help them.” (*Gaskell* 1960, S. 21)

Literatur

- Bedau, A. E./Kelly, E.* (2015): Punishment. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter: <https://plato.stanford.edu/entries/punishment>, Stand: 28.08.2017
- Berkowitz, M./Grych, J.* (1998): Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children’s Moral Development. *Journal of Moral Education*, 27, 3, S. 371-391.
<https://doi.org/10.1080/0305724980270307>
- Braithwaite, J.* (2002): *Restorative Justice & Responsive Regulation* – Oxford (UK).
- Bratman, M.* (2014): *Shared Agency: A Planning Theory of Acting Together* – New York.
- Feinberg, J.* (1965): The Expressive Function of Punishment. *The Monist*, 49, S. 397-423.
<https://doi.org/10.5840/monist196549326>
- Gaskell, A.* (1960): Children and Punishment. *Durham Research Review*, 3, 11, S. 12-26.
- Gilbert, M.* (1990): Walking Together: A Paradigmatic Social Phenomenon. *Midwest Studies in Philosophy*, 15, S. 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1990.tb00202.x>

- Kant, I.* (1902ff.): Gesammelte Schriften, hrsg. v. d. Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften. – Berlin.; darin: Die Metaphysik der Sitten. Erster Teil: Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre [1797], AA VI, S. 203-372.
- Kohlberg, L.* (1971): From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. – New York.
- Lafollette, H.* (2010): Licensing Parents Revisited. *Journal of Applied Philosophy*, 27, 4, S. 327-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5930.2010.00497.x>
- Marples, R.* (2014): Parents' Rights and Educational Provision. *Studies in Philosophy and Education*, 33, 1, S. 23-39. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9360-9>
- Marshall, J. D.* (2006): Punishment and Moral Education. *Journal of Moral Education*, 21, 2, S. 83-89.
- McFall, M.* (2009): Licensing Parents: Family State, and Child Maltreatment – Lanham, MD.
- Rawls, J.* (1999): A Theory of Justice. Revised Edition. – Cambridge, MA.
- Roth, A. S.* (2017): Shared Agency. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Online verfügbar unter: <https://plato.stanford.edu/entries/shared-agency/>, Stand: Februar 2018.
- Scarre, G.* (2003): Corporal Punishment. *Ethical Theory and Moral Practice*, 6, 3, S. 295-316. <https://doi.org/10.1023/A:1026072527441>
- Schmid, H. B./Schweikard, D.* (Hrsg.) (2009): Kollektive Intentionalität. Eine Debatte über die Grundlagen des Sozialen. – Frankfurt/Main.
- Strong, K. H./Van Ness, D.* (Hrsg.) (2010): Restoring Justice – An Introduction to Restorative Justice – New Providence, NJ.

Körperstrafen als moralisches Übel¹

Gottfried Schweiger, Gunter Graf

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wollen wir aus einer ethischen Perspektive dafür argumentieren, dass es moralisch verwerflich ist, Kinder mit Körperstrafen jeglicher Form zu züchtigen, was ein starker Grund dafür ist, sie in allen Staaten auch rechtlich zu verbieten. Unsere ethische Argumentation fußt also nicht schon selbst auf rechtlichen Vorgaben oder Traditionen in bestimmten Staaten wie Deutschland oder Österreich, die die Körperstrafe verboten haben, sondern ist eine Argumentationsebene tiefer angesiedelt und kann in diesem Sinne auch eine außerlegistische Begründung für legistische Verbote abgeben. Wir werden vier Argumente vorbringen, die unsere Konklusion untermauern. Drei dieser Argumente beziehen sich spezifisch auf moralische Ansprüche von Kindern, ein Argument bezieht sich auf gesellschaftliche Folgen der Körperstrafe (hier geht es also vor allem um unerwünschte Nebeneffekte). Körperstrafen verletzen die moralischen Ansprüche von Kindern auf (a) die Unversehrtheit ihrer körperlichen Integrität, (b) auf Wohlergehen und Wohlerwickeln und (c) darauf, nicht erniedrigt zu werden. Körperstrafen schaffen (d) ein Klima der Gewalt in einer Gesellschaft, welches für alle Gesellschaftsmitglieder – Kinder wie Erwachsene – moralisch schlecht ist.

Schlagwörter: Körperstrafe, Kinder, Ethik, körperliche Integrität

Corporal Punishment as a Moral Evil

Abstract:

In this paper we will argue from an ethical perspective that all forms of corporal punishment of children are morally bad. Hence it should be illegal in all states. Our ethical reasoning is not based on certain laws or legal regulations of corporal punishment, for example in Germany or Austria, but aims to provide a moral basis for them. We will examine four arguments: corporal punishment violates children's moral claims to (a) the protection of their bodily integrity, (b) their well-being and well-becoming, and (c) not to be humiliated. Furthermore, we show that corporal punishment (d) helps to create a societal climate of violence, which is for morally bad for everyone, children as well as adults.

Keywords: Corporal Punishment, Children, Ethics, Bodily Integrity

Einleitung

Die Frage, ob Körperstrafen rechtlich zulässige Mittel in der Erziehung von Kindern sind, ist umstritten. Jurisdiktionen, die sie ausdrücklich verbieten, stehen solchen gegenüber, in denen sie erlaubt sind und die vor allem Eltern das Recht einräumen, ihre Kinder auf diese Weise zu bestrafen (*Zolotor/Puzia 2010*).

In diesem Beitrag wenden wir uns aus ethischer Perspektive diesem Thema zu, und wir zeigen, dass es moralisch verwerflich ist, Kinder mit Körperstrafen jeglicher Form zu züchtigen, was ein starker Grund dafür ist, sie in allen Staaten auch rechtlich zu verbieten. Unsere ethische Argumentation fußt also nicht schon selbst auf rechtlichen Vorgaben oder Traditionen in bestimmten Staaten wie Deutschland oder Österreich, die die Körperstrafe verboten haben, sondern ist eine Argumentationsebene tiefer angesiedelt und kann in diesem Sinne auch eine außerlegistische Begründung für legistische Verbote abgeben.

Wir werden vier Argumente vorbringen, die unsere Konklusion untermauern. Drei dieser Argumente beziehen sich spezifisch auf moralische Ansprüche von Kindern, ein Argument bezieht sich auf gesellschaftliche Folgen der Körperstrafe (hier geht es also vor allem um unerwünschte Nebeneffekte). Körperstrafen verletzen die moralischen Ansprüche von Kindern auf (a) die Unversehrtheit ihrer körperlichen Integrität, (b) auf Wohlergehen und Wohlerwickeln und (c) darauf, nicht erniedrigt zu werden. Körperstrafen schaffen (d) ein Klima der Gewalt in einer Gesellschaft, welches für alle Gesellschaftsmitglieder – Kinder wie Erwachsene – moralisch schlecht ist. Wir werden weiterhin bewusst von moralischen Ansprüchen sprechen und den Begriff des Rechts, obwohl dieser vielerorts synonym dazu verstanden wird, nicht verwenden. Damit wollen wir auch der Verwechslung mit positiven Rechten, also gesetzlich abgesicherten Rechten, vorbeugen. Diese Ebene ist, wie erwähnt, nicht die unsere hier.

Obwohl wir der Meinung sind, dass manche Moraltheorien – wie etwa der Fähigkeitenansatz (*Graf/Schweiger 2017*) – besonders gut geeignet sind, diese moralischen Ansprüche zu begründen, verzichten wir in diesem Aufsatz darauf, uns diesbezüglich festzulegen. Vielmehr gehen wir von einem begründungspluralistischen Paradigma aus, also davon, dass die von uns genannten moralischen Gründe (moralischen Ansprüche von Kindern und Erwachsenen) aus der Perspektive unterschiedlicher Moraltheorien einsichtig sind. Dieser bewusste Verzicht auf eine bestimmte moraltheoretische Perspektive verleiht unserer Argumentation breitere Zustimmungskraft.

Zunächst noch zwei kurze Bemerkungen vorweg zur Einschränkung unseres Themas: wir legen keine Theorie der Strafe zugrunde, also weder definieren wir Strafe noch fragen wir, ob Strafen allgemein legitim sind oder unter welchen Umständen eine bestimmte Strafe legitim ist. Vielmehr gehen wir von einem alltagsgeprägten Verständnis von Körperstrafe aus, als der Handlung einer erwachsenen und erziehungsberechtigten Person, die ein Kind körperlich züchtigt, mit oder ohne Hilfsmitteln.² Das erscheint uns auch deshalb eine plausible Vorgehensweise zu sein, weil es erhebliche kulturelle Unterschiede im Verständnis davon gibt, welche Handlungen als Körperstrafen anzusehen sind, in welchen Situationen diese angebracht sind und wer dazu berechtigt ist (*Ember/Ember 2005; Lansford/Dodge 2008*). Wir interessieren uns also nicht für die Frage, unter welchen Umständen hier im Rahmen einer bestimmten Theorie der Strafe von einer Strafe oder auch von einer legitimen Strafe gesprochen werden kann. Uns ist bewusst, dass damit der Unterschied zwischen Körperstrafen und sonstigen Körperverletzungen (wie auch der körperli-

chen Misshandlung) verschimmt³, da wir ihn nicht aus einer spezifischen Theorie heraus bestimmen wollen, sondern in das strafende Subjekt bzw. seinen sozio-kulturellen Hintergrund verlegen. Für ein allgemeines, also transkulturelles, moralisches Verbot der Körperstrafe, wie es Gegenstand dieses Beitrags ist, erscheint uns aber genau das als die adäquate Herangehensweise. Wir interessieren uns des Weiteren nicht für Fälle, die außerhalb der Familie stattfinden. Damit wären weitere Fragen, zum Beispiel der staatlichen Autorität, angesprochen, die wir außen vor lassen wollen. Wir glauben dennoch, dass unsere Argumente auch auf solche Fälle übertragbar sind.

Körperliche Integrität

Wir wollen dafür argumentieren, dass Kinder, ebenso wie Erwachsene, einen fundamentalen moralischen Anspruch auf körperliche Integrität besitzen. Verletzungen dieser Integrität bedürfen einer soliden Begründung (wie sie etwa im Fall von medizinischen Eingriffen gegeben werden kann), die bei Körperstrafen nicht vorhanden ist. Eine solche Begründung fehlt deshalb, weil Körperstrafen weder dem Wohlergehen noch Wohlerwickeln des Kindes dienen, sie also nicht paternalistisch rechtfertigbar sind, und weil Kinder ihrer körperlichen Züchtigung nicht zustimmen können, also ihre Autonomie nicht zur Rechtfertigung dieser sie schädlichen Handlung herangezogen werden kann. Körperstrafen sind daher als moralisch nicht gerechtfertigte Verletzungen der körperlichen Integrität zu beschreiben und zu bewerten. Wir wollen hier also kurz abklären, was körperliche Integrität ausmacht, wieso sie geschützt werden sollte und inwiefern Körperstrafen diese illegitimerweise verletzen.

Körperliche Integrität ist ein durchaus vager Begriff, der ähnlich jenem der Gesundheit weit oder eng verstanden werden kann. Wir haben an anderer Stelle für einen weiten Begriff argumentiert, der multidimensional physische, psychische und soziale Komponenten aufweist (*Graf/Schweiger* 2017). In dem Zusammenhang dieses Aufsatzes erscheint es aber ausreichend, ein enges und damit auch breiter zustimmungsfähiges Konzept zu verwenden. Körperliche Integrität meint dann das ungestörte oder biomedizinisch „normale“ Funktionieren des physischen Körpers einer Person (*Dekkers/Hoffer/Wils* 2005). Auch hier sind einige Unschärfen eingebaut, die sich aus der Varianz der menschlichen Körperlichkeit ergeben – wie also ein „normales“ oder „natürliches“ Funktionieren zu verstehen ist. Der Schutz der körperlichen Integrität besagt dann, dass keine Eingriffe in den Körper und sein Funktionieren vorgenommen werden dürfen ohne die Zustimmung durch die betroffene Person. Der moralische Anspruch auf diesen Schutz kann unterschiedlich abgeleitet werden, so zum Beispiel, weil es die Würde des Menschen ausmacht, über den eigenen Körper selbst verfügen zu können, oder weil der Schutz der körperlichen Integrität ein notwendiger Bestandteil eines autonomen und selbstbestimmten Lebens ist (zum Beispiel hier: *Herring/Wall* 2017). Von solchen Überlegungen ausgehend hat der Anspruch auf einen Schutz der körperlichen Integrität auch Eingang in viele Rechtstexte gefunden.

Für Kinder ist dieser Anspruch auf den Schutz körperlicher Integrität mit einigen Komplikationen behaftet, die sich aus der spezifischen Verfasstheit des Kindes und seiner Stellung in Familie und Gesellschaft ergeben. Zunächst sei hier genannt, dass Kinder, insbesondere jüngere, als zumindest nur teilweise zustimmungsfähig angesehen werden können: das unterläuft den moralischen Anspruch auf einen Schutz der körperlichen In-

tegrität, da es doch bei Erwachsenen eben die Zustimmung ist, die moralisch ungerechtfertigte und gerechtfertigte Eingriffen unterscheidet. Die Konsequenz, dass es somit nur gerechtfertigte Eingriffe geben würde (also Kinder den Anspruch auf körperliche Integrität verlieren), ist ebenso wenig plausibel, wie jene, dass es gar keine gerechtfertigten Eingriffe geben könnte (also der moralische Anspruch solange absolut gilt, bis Kinder zustimmungsfähig werden). In beiden Fällen ist eine massive Schädigung von Kindern zu erwarten.

Der Anspruch ist also wohl so zu verstehen, dass er paternalistisch delegiert wird und sich erst im Laufe der Kindheit voll ausbildet. Das ist in Bezug auf viele moralische Ansprüche von Kindern, wie etwa auf Selbstbestimmung, auf Bewegungsfreiheit, auf Bildung etc. der Fall (*Giesinger 2007; Archard/Macleod 2002; Drerup 2013*). Der Anspruch auf einen Schutz der kindlichen körperlichen Integrität ist dabei ausgewogen einzubetten in das Set ihrer anderen Ansprüche und die Entscheidung darüber wird an Stellvertreter, die das beste Interesse des Kindes im Blick haben sollten, delegiert. Zumeist sind das die Eltern. Diese haben damit eine doppelte Funktion, die man auch als ihre moralische Verantwortung spezifizieren kann: einerseits das Kind vor Eingriffen in seine körperliche Integrität zu schützen (durch sie selbst aber vor allem auch durch andere), andererseits selbst so in diese Integrität einzugreifen oder solche Eingriffe zu erlauben und deren Durchführung herbeizuführen, dass es dem Wohlergehen und Wohlentwickeln dienlich ist. Solche Eingriffe sind vielfältiger Natur: etwa die Durchführung von ärztlichen Untersuchungen und Impfungen, die die Eltern zu veranlassen und zu erlauben haben. Damit wollen wir keineswegs eine einseitig individualistischen Verantwortungszuschreibung voraussetzen (zum Beispiel in Bezug auf kindliche Adipositas: *Friedman 2015; Graf/Schweiger 2016*) – vielmehr sind elterliche Rechte und Pflichten eingebunden in soziale wie auch rechtliche Zusammenhänge, die „gute“ Elternschaft entweder fördern oder auch behindern können. Dahingehend ist auch der Staat in die Pflicht zu nehmen (*Archard 2003*). Auch im Alltag der Erziehung wird es viele Situationen geben, wo Eltern in die körperliche Integrität ihrer Kinder in einer Weise eingreifen, die bei Erwachsenen moralisch problematisch wären (so etwa ist schon das zustimmungsfreie Aus- und Anziehen einer erwachsenen Person höchst problematisch).

Ersichtlich weist der moralische Anspruch auf den Schutz der körperlichen Integrität somit eine Entwicklungsperspektive auf: je älter und reifer das Kind wird, desto mehr Kontrolle kann und soll es übernehmen bis es schließlich vollumfänglich als zustimmungsfähig und damit auch verfügbungsfähig anzusehen ist. Wann dieser Punkt erreicht ist, ob er pragmatisch mit einem Alterslimit oder von Fall zu Fall festzulegen ist, können wir hier leider nicht diskutieren (*Archard 2004; Giesinger 2017*).

Die Frage, die uns interessiert ist also, ob Erwachsene, in den meisten Fällen die Eltern, für ihre Kinder der Körperstrafe zu Lasten ihrer Kinder zustimmen können bzw. dürfen (wobei sie sich diese Zustimmung in den allermeisten Fällen selbst geben würden, sie also auch die Körperstrafe ausführen). Der paradigmatische Fall der Ohrfeige macht dies klar: Erwachsene dürfen Erwachsene nicht ohrfeigen ohne deren Zustimmung. Das wäre ein moralisch ungerechtfertigter Eingriff in die körperliche Integrität – sofern nicht sehr besondere Umstände vorliegen, wie zum Beispiel, dass mit dieser Ohrfeige eine giftige Spinne getötet wird, welches von der geohrfeigten Person nicht bemerkt wurde. In diesem Fall ist einerseits wohl von einer nachträglichen Zustimmung auszugehen und selbst falls es diese nicht gäbe, wäre der Eingriff moralisch entschuldbar, da die ohrfeigende Person gute Gründe für sich beanspruchen kann, dass es von einer nachträglichen Zustimmung

ausgehen konnte. Wenn die erwachsene Person jedoch autonom einen medizinischen Eingriff, selbst einen, der ihr Leben retten würde, ablehnt, so ist dies legitim und zu respektieren.

Eine Zustimmung durch die Eltern in die Verletzung der körperlichen Integrität kann also durchaus legitim sein, wie eben im Fall einer medizinischen Behandlung. Dabei sind zwei Bedingungen zu beachten: der Eingriff in die körperliche Integrität dient dem Wohlergehen und Wohlentwickeln des Kindes (Behandlung einer Krankheit, Schutz vor zukünftigen Krankheiten etc.). Das ist sozusagen die Paternalismusklausel (*Brighouse* 2003). Wir wollen dieses Wohl durchaus nicht nur physisch verstehen, sondern in einem weiteren Sinne, der auch psychisches Wohl oder die Erreichung objektiv wertvoller Güter wie Bildung und andere Fähigkeiten umfasst. Zudem ist ein Eingriff in die körperliche Integrität aber auch in solchen Fällen nur dann gerechtfertigt, wenn der gleiche Nutzen nicht auch anders erreicht werden kann. Das bedeutet eine Orientierung hin zu weniger invasiven Eingriffen, wenn dies möglich ist. Darunter kann auch fallen, präventive Maßnahmen zu setzen, die weniger schmerzhaft, anstrengend oder belastend sind, als wenn bei einem späteren Eintreten des Leidens eine Behandlung notwendig wird (das ist mitunter ein Argument für Impfungen, die weitaus weniger invasiv sind als nachträgliche Behandlungen).

Was kann auf Basis dieser beiden Bedingungen über die Körperstrafe bei Kindern gesagt werden? Zunächst sei gesagt, dass wir davon ausgehen, dass die allermeisten Eltern, die ihre Kinder körperlich züchtigen, auch das Wohlergehen derselben im Blick haben – sie wollen ihrer Kinder also nicht nutz- und grundlos verletzen. Diesem subjektiven Eindruck steht allerdings gegenüber, dass Körperstrafen durchaus negative Auswirkungen haben – zunächst die Strafe selbst aber auch mögliche Folgeerscheinungen, die mitunter erst im Nachhinein sichtbar werden und nicht notwendig physischer Natur sein müssen (*Paolucci/Violato* 2004). Wir werden uns diesen Folgen für das Wohlergehen und Wohlentwickeln noch ausführlich im nächsten Abschnitt widmen. Hier genügt es darauf zu verweisen, dass der Eingriff in die körperliche Integrität des Kindes, der durch die körperliche Bestrafung erfolgt, bei Kindern immer dann ungerechtfertigt ist, wenn er nicht dem Wohlergehen oder Wohlentwickeln dient bzw. diesem förderlich ist. Oder, um die Formulierung des Kinderrechtskonvention aufzunehmen: eine körperliche Bestrafung ist moralisch nicht legitim, wenn sie nicht dem besten Interesse des Kindes dient, dem die Eltern bzw. alle Erziehungsberechtigten verpflichtet sind.⁴

Doch selbst wenn angenommen wird, dass Körperstrafen das Wohlergehen und Wohlentwickeln nicht schädigen oder gar diesem förderlich sind, kann es Gründe geben, dass eine Zustimmung hierzu durch die Eltern moralisch nicht gerechtfertigt ist. Das bezieht sich einerseits auf die Ziele, die durch die Körperstrafe erreicht werden sollen. Es gibt nämlich eine Reihe an empirischen Belegen (etwa *Gershoff/Grogan-Kaylor* 2016), auf die wir weiter unten ausführlicher eingehen werden, dass die Ziele, die durch die Körperstrafe erreicht werden sollen, zumeist verfehlt werden und leichter und weniger invasiv und schädlich erreicht werden können. Wir haben weiter oben schon argumentiert, dass Eingriffe in die körperliche Integrität möglichst vermieden werden sollten, wenn die Ziele auch anders erreicht werden können. Das gilt umso mehr, wenn sie sogar besser erreicht werden können, wie es die Empirie für den Verzicht der Körperstrafe nahelegt. Daraus und aus anderen empirischen Belegen (*Fréchette/Zoratti/Romano* 2015) könnte schließlich ein Slippery-Slope-Argument gefolgert werden: Körperstrafen, sogar sehr leichte, deren Folgen im Einzelfall wenig invasiv und schädlich sein können, bergen immer das Risiko der Eskalation in sich (*Bartlett* 2010).

Dass jüngere Kinder nicht ihrer körperlichen Bestrafung zustimmen können, genauso wenig wie sie ihren medizinischen Behandlungen zustimmen können, ist bereits ausgeführt worden. Ihre autonome Entscheidung kann somit nicht als Rechtfertigung dienen, wie im Falle eines Erwachsenen, der sich gegen eine medizinische Behandlung oder auch für eine körperliche Verletzung entscheiden kann (etwa im Rahmen von sexuellen Praktiken). Ob es auch für Erwachsene Grenzen dieser Selbstbestimmung gibt bzw. wo diese moralisch festzulegen sind, ist hier nicht unser Thema. Eine mögliche Argumentation könnte jedoch lauten, dass Erwachsene ihrer körperlichen Bestrafung nachträglich zustimmen, und damit, zumindest nachträglich, aus einer illegitimen eine moralisch legitime Handlung machen. Das ist jedoch nicht plausibel: in einem solchen Falle ist allenfalls von einer Entschuldigung und einem Vergeben durch die geschädigte Person auszugehen, welches die moralische Bewertung der Handlung nicht ausreichend affiziert. Insbesondere haben Eltern, die ihre Kinder körperlich bestrafen wollen, keine guten Gründe von einer solchen späteren Bewertung auszugehen. Das ist auch der Unterschied zu einer Handlung, wie der obigen lebensrettenden Ohrfeige, um eine giftige Spinne zu töten oder auch der Reanimation eines Schwerverletzten durch eine Nothelferin, bei der diesem einige Rippen gebrochen werden. Vielmehr sollten Eltern darüber aufgeklärt sein, dass ihre Körperstrafen schädlich sind – genauso wie sie sich darüber informieren sollten, wie sie eine gute Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können und was diese hierfür benötigen. Den Fall von älteren Kindern, die ausreichende Autonomiefähigkeiten besitzen, und die eine körperliche Bestrafung ihrer Eltern befürworten, können wir hier nur erwähnen. Drei Argumentationslinien könnten auf diesen, wohl sehr seltenen Fall, angewendet werden: Zum Ersten dass der soziale Schutzraum „Kindheit“ (*Anderson/Claassen* 2012), der frei von Gewalt sein soll, diese Autonomie überschreibt und paternalistisch rechtfertigt, dass Kinder solchen Körperstrafen nicht zustimmen dürfen. Zum Zweiten könnte die besondere Beziehung zwischen Eltern und Kindern angeführt werden, die durch solche Handlungen moralisch korrumpiert wird – Jugendliche könnten somit berechtigt sein, der körperlichen Bestrafung durch andere Personen zuzustimmen, nicht jedoch der durch ihre Erziehungsberechtigten – und dass, zum Dritten, Eltern eine Pflicht haben, einer solchen Korrumpierung und der Schädigung des Wohlergehens und Wohlentwickelns durch Körperstrafen nicht zuzustimmen.

Wohlergehen und Wohlentwickeln

Will man Körperstrafen von Kindern rechtfertigen, scheint eine Möglichkeit zu sein, zu zeigen, dass sie sich auf das Wohlergehen und Wohlentwickeln von Kindern positiv auswirken, zwei Kategorien, denen in der ethischen Literatur eine starke normative Funktion zugeschrieben wird (*Bagattini/Macleod* 2014; *Graf/Schweiger* 2017). Natürlich wird man dabei in Kauf nehmen müssen, dass das Wohlbefinden in der Strafsituation eingeschränkt wird, da es ja zu einer Schmerzzufügung kommt, die unangenehm ist und es wohl auch sein muss, damit die Strafen effektiv sein können. Doch könnte es ja durchaus sein, dass die Körperstrafen so wirken, dass es in der Folge zu positiven Veränderungen im Wohlergehen und Wohlentwickeln von Kindern kommt, etwa, indem sie lernen, risikoreiche Handlungen zu unterlassen. Bei diesem Argument handelt es sich also um ein konsequentialistisches, wobei Körperstrafen so gerechtfertigt werden, dass es ja im Eigeninteresse des Kindes sei, auf diese Weise gezüchtigt zu werden.

Wir wollen an dieser Stelle den Gedankengang aufgreifen, dass es einen Unterschied für die moralische Bewertung der Körperstrafe macht, welche Effekte sie haben und dass zumindest die Möglichkeit besteht, sie auf Grundlage von positiven Auswirkungen auf das Kindeswohl und die kindliche Entwicklung zu verteidigen. Damit wäre auch eines unserer Argumente für das Verbot, durch Körperstrafen in die kindliche körperliche Integrität einzugreifen, geschwächt. Es könnte sein, dass Körperstrafen dann eher wie gerechtfertigte medizinische Eingriffe zu bewerten wären, also paternalistisch rechtfertigbar gegenüber Kindern sind, die noch nicht zustimmungsfähig sind.

Doch was sagt uns die empirische Forschung zu diesen Fragen bzw. gibt es tatsächlich Hinweise darauf, dass Strafen für das Kindeswohl und die kindliche Entwicklung zuträglich sind? Mittlerweile gibt es eine sehr umfassende Forschungsliteratur zu diesem Thema. In den letzten Jahren und Jahrzehnten entstanden hunderte Studien, die untersuchten, welche positiven und negativen Wirkungen mit Körperstrafen einhergehen. Wenn es um eine systematische Aufarbeitung dieser Vielzahl an Studien geht, sind vor allem vier Metastudien zu nennen, die die Debatte der letzten Jahre geprägt haben. Ihre Ergebnisse und die Konklusionen, die von den AutorInnen daraus gezogen werden, gehen dabei in unterschiedliche Richtungen. So sieht Elizabeth Gershoff (*Gershoff* 2002) ihre Studie als Beleg dafür, dass Körperstrafen weitgehend ineffektiv und sogar schädlich sind, Robert Larzelere und Brett Kuhn sehen in ihrer Analyse Belege dafür, dass Körperstrafen bei richtiger Anwendung effektiv wirken und keine negativeren Effekte haben als andere Disziplinierungsmaßnahmen (einschließlich Argumentieren, „Auszeit“ oder Entzug von Privilegien) (*Larzelere/Kuhn* 2005), und die Studien von Christopher J. Ferguson sowie von Elizabeth Paolucci und Claudio Violato weisen darauf hin, dass es einen leichten Zusammenhang zwischen Körperstrafen und kognitiven, emotionalen und Verhaltensproblemen bei Kindern gibt (*Ferguson* 2013; *Paolucci/Violato* 2004). Zusammengenommen geht die Evidenz somit in die Richtung, dass Körperstrafen tendenziell negative Auswirkungen haben, wobei es jedoch einige umstrittene Punkte gibt.

Skeptiker gegenüber den Studien, die negative Effekte von Körperstrafen belegen, weisen vor allem auf zwei Aspekte hin, die ihrer Ansicht nach zu wenig in der Forschung berücksichtigt wurden (*Baumrind/Larzelere/Cowan* 2002; *Benjet/Kazdin* 2003). Erstens wird argumentiert, dass in entsprechenden Metastudien nicht sauber zwischen milden (ohne Verletzungsfolgen, durchgeführt mit der geöffneten Hand) und harten (beinhalten große Verletzungsrisiken, werden z.T. mit Gegenständen durchgeführt) Körperstrafen differenziert wird. Dass harte Körperstrafen negative Auswirkungen hätten, sei unstrittig und empirisch gut belegt. Doch daraus dürfe man nicht einfach folgern, dass auch milde Körperstrafen ähnliche Effekte hätten. So bewerteten z.B. Baumrind et al. (*Baumrind/Larzelere/Cowan* 2002) die Daten aus (*Gershoff* 2002) neu, indem sie die Informationen bezüglich harter Körperstrafen getrennt berücksichtigten. Daraus folgerten Sie, dass nur für diese zu belegen sei, dass sie schädlich sind. Der zweite Aspekt, der kritisch diskutiert wird, bezieht sich auf ein anderes methodisches Problem. Die meisten Untersuchungen zu Körperstrafen beruhen auf einem Querschnittsdesign. Randomisierte kontrollierte Studien sind aus praktischen und ethischen Gründen kaum durchzuführen, und auch prospektive Längsschnittstudien in der Literatur selten anzutreffen. Dadurch kann passieren, dass man den Zusammenhang zwischen Körperstrafen und problematischem Verhalten von Kindern falsch interpretiert. So könnte es sein, dass es vor allem „schwierige“ Kinder sind, denen Körperstrafen widerfahren und diese gewissermaßen provozieren. Dann wäre es irreführend, so die Kritiker, die Körperstrafen für negative Effekte verantwortlich zu machen, da diese den Körperstrafen schon vorausgehen.

Um auf diese Kritikpunkt zu reagieren, führten Gershoff und Grogan-Kaylor kürzlich eine weitere Metaanalyse durch (*Gershoff/Grogan-Kaylor* 2016), in der sie vor allem Wert auf die Unterscheidung zwischen milden und harten Körperstrafen legten, die Ergebnisse von Studien mit unterschiedlichen Forschungsdesigns verglichen und viele neue Studien miteinbezogen. Generell zeigte sich in dieser wohl aktuellsten Metastudie eine starke Verbindung von Körperstrafen und negativen Aspekten des Kindeswohls. Sie standen in Verbindung mit stärkerer Aggression und antisozialem Verhalten der Kinder, mehr Externalisierungs- und Internalisierungsproblemen, mehr Problemen der psychischen Gesundheit und Beziehungsschwierigkeiten mit den Eltern. Auch geringere Internalisierung moralischer Regeln, geringere kognitive Fähigkeiten und geringeres Selbstvertrauen konnten mit Körperstrafen in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus zeigten sich auch Effekte auf das Leben als Erwachsener, wobei vor allem antisoziales Verhalten und psychische Probleme hervorzuheben sind. Dabei ist allerdings festzuhalten, dass kausale Zusammenhänge zwischen Körperstrafen und solchen Schwierigkeiten von Erwachsenen auf Grundlage der aktuellen Studienlage nicht zu begründen sind.

Was den ersten angesprochenen Kritikpunkt angeht, dass bisher nicht gezeigt werden konnte, dass milde Körperstrafen negative Effekte hätten, ergab sich ein klares Bild: Auch wenn harte Körperstrafen exkludiert werden, blieben negative, statistisch signifikante Effekte in den oben genannten Dimensionen bestehen, auch wenn sie geringer ausfielen. Dieses Ergebnis spricht deutlich gegen die Behauptung, dass milde Körperstrafen harmlos seien. Vielmehr gibt es Grund zur Annahme, dass sie in eine ähnlich negative Richtung wirken, auch wenn deren Stärke nicht ganz so gravierend ausfällt. Und nicht zuletzt zeigte sich in den Daten, dass es ein immer wieder anzutreffendes Phänomen ist, dass milde Körperstrafen im Verlauf der Zeit intensiviert werden und in Misshandlungen umschlagen.

Auch der zweite Kritikpunkt konnte in der Metaanalyse entkräftet werden. Die verfügbaren Längsschnittstudien und solche mit experimentellem Design waren zwar im Vergleich mit Querschnittstudien und solchen mit retrospektiven Ansätzen in der Minderheit (30% zu 70%), doch die Ergebnisse der unterschiedlichen methodischen Zugänge unterschieden sich nicht wesentlich voneinander, was ein starkes Indiz dafür ist, dass Körperstrafen tatsächlich negative Folgen nach sich ziehen und dass das oben geäußerte Bedenken nicht gerechtfertigt ist. Darüber hinaus ergab die Metaanalyse, dass es für den Zusammenhang von Körperstrafen und negativen Auswirkungen auf das Wohlergehen und Wohlerwickeln von Kindern keinen Unterschied machte, wie sie definiert wurden, wer sie meldete, in welchem Land die Studie durchgeführt wurde und Kinder welchen Alters im Fokus standen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gegenwärtige Datenlage darauf hinweist, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass auch milde Körperstrafen ein ernst zu nehmendes Risiko für das Wohlergehen und Wohlerwickeln darstellen. Hinzu kommt eine Schwierigkeit, die wir „Intensitätsproblem“ nennen wollen. Verteidiger von Körperstrafen müssen wohl davon ausgehen, dass sie, auch in einer milden Version, mit einer gewissen Intensität durchgeführt werden müssen, um ihre intendierten Wirkungen zu erzielen – nur von einem Schmerz, der ausreichend unangenehm ist, lässt sich annehmen, dass er zu Verhaltensänderungen führt. Dabei besteht das Risiko, diese – auch theoretisch schwer zu ziehende – Linie in der praktischen Durchführung einer Körperstrafe zu überschreiten und in Richtung Misshandlung abzurufen, die ja eindeutig negative Auswirkungen auf Wohlergehen und Wohlerwickeln hat. Es gibt daher auch aus einer konsequentialisti-

schen Perspektive, die das Wohlergehen und Wohlentwickelnsperspektive ins Zentrum rückt, gute Gründe, Körperstrafen abzulehnen.

Drittens zeigt die empirische Forschung, dass mit Körperstrafen große Risiken für das Wohlergehen (well-being) und Wohlentwickeln (well-becoming) von Kindern in verschiedenen Dimensionen (psychisch, physisch, sozial etc.) verbunden sind. Die Hinweise, dass Körperstrafen positive Effekte haben, sind dagegen spärlich, umstritten und treffen bestenfalls auf manche Arten und Einsatzweisen dieser Strafen zu. Erkennt man, wie es allgemein üblich ist, das Wohlergehen und Wohlentwickeln von Kindern als normative relevante Größe an, ergibt sich aus dieser Risikobehaftetheit von Körperstrafen somit ein weiterer Grund, sie grundsätzlich abzulehnen.

Erniedrigung

Körperstrafen sind also ein ungerechtfertigter Eingriff in die körperliche Integrität von Kindern und sie schaden deren Wohlergehen und Wohlentwickeln. Doch wir möchten auch argumentieren, dass sie mit einer Erniedrigung des Kindes einhergehen, die sie besonders problematisch aus einer ethischen Perspektive machen. Natürlich gibt es auch andere, nichtkörperliche Strafen, die erniedrigend und deshalb abzulehnen sind. Wir behaupten auch nicht, dass körperliche Strafen immer erniedrigender sind als nichtkörperliche. Dennoch sehen wir gute Gründe dafür, zu behaupten, dass Körperstrafen in jedem Fall ein Element der Erniedrigung beinhalten, das sie moralisch verwerflich macht. Genau diese Verbindung zwischen milderer Formen der Körperstrafe (solche, die Schmerz, aber keine Verletzungen zufügen) und Erniedrigung wurde in der ethischen Literatur bestritten (*Benatar* 1998) und liegt wohl auch der auf viel öffentliche Aufmerksamkeit gestoßenen Äußerung von Papst Franziskus zu Grunde, dass es möglich sei, „Kinder in Würde zu schlagen“. Es scheint daher angebracht zu sein, einen genaueren Blick darauf zu werfen, was Körperstrafen erniedrigend macht.

Beginnen wir zunächst mit einigen Erläuterungen zum Begriff der Erniedrigung. Aus einer ethischen Perspektive ist es wichtig, auf zwei Dimensionen der Erniedrigung hinzuweisen, die in der Praxis sehr oft, aber keineswegs immer zusammen vorkommen. Erstens kann sie als ein bestimmtes *Gefühl*, also etwas sehr Subjektives, beschrieben werden. In bestimmten Situationen fühlt man sich erniedrigt, was in der Regel als ein äußerst negativer emotionaler Zustand beschrieben werden kann, der beinhaltet, dass man sich anderen gegenüber in seinem Wert herabgesetzt und in seiner Selbstachtung verletzt fühlt. Zweitens kann man jedoch auch Akte, Handlungen oder Situationen als erniedrigend charakterisieren, selbst wenn die Person, auf die sie angewendet werden oder die sich darin befindet, keine Gefühle der Erniedrigung empfindet (etwa dann, wenn sie die Situation falsch einschätzt oder nicht erfassen kann). Bei diesem Aspekt der Erniedrigung geht es darum, erniedrigende Umstände oder Faktoren auszuzeichnen, die unabhängig von der tatsächlichen Wahrnehmung eines Menschen einen Akt, eine Handlung oder Situation erniedrigend machen. Im Kern geht es dabei um die Einsicht, dass es zu einer Herabsetzung, Würdeverletzung und einem Angriff auf den Selbstwert der betreffenden Menschen kommt. Oder um es anders auszudrücken sind erniedrigende Handlungen, Akte oder Situationen solche, die nicht mit dem Respekt vereinbar sind, den man als menschliche Person verdient (*Lindner* 2007).

Für die ethische Bewertung von Körperstrafen in Hinblick auf die Erniedrigung, die Kinder dadurch erfahren, sind beide der angesprochenen Aspekte – subjektives Gefühl und objektiver Akt bzw. objektive Situation – relevant, wobei wir betonen wollen, dass ein größeres Gewicht auf die zweite, objektivistische Lesart von Erniedrigung gelegt werden sollte. Ob sich Kinder durch Körperstrafen erniedrigt oder gedemütigt fühlen, ist nämlich eine Frage, die in erster Linie empirisch untersucht werden muss und die wohl kaum so beantwortet werden kann, dass sich tatsächlich jedes Kind, dem Körperstrafen widerfahren, erniedrigt und in seiner Würde verletzt *fühlt*. Die verfügbaren wissenschaftlichen Studien über Körperstrafen gehen nur selten bzw. nur indirekt auf die Kategorie der Erniedrigung ein. Zwar deuten verschiedene Metastudien darauf hin, dass sich Körperstrafen – auch milde – tendenziell negativ auf empirisch gut zugängliche Größen auswirken, die mit der Erniedrigung von Kindern in Verbindung stehen, wie etwa Selbstvertrauen oder psychische Gesundheit (*Gershoff/Grogan-Kaylor* 2016). Die Betonung liegt dabei aber auf *tendenziell* und es wäre eine Fehlinterpretation, aus der Datenlage mehr hinsichtlich Gefühle der Erniedrigung abzuleiten, was die Wahrnehmungen der Kinder und Jugendlichen betrifft. Qualitative Studien, die versuchen, die Sichtweise von Kindern in Bezug zu Körperstrafen abzubilden, weisen darauf hin, dass Körperstrafen sowohl physisch als auch emotional weh tun und mit Gefühlen von Traurigkeit, Angst und Wut einhergehen können, was ebenso eine Verbindung zur Kategorie der Erniedrigung vermuten lässt (*Breen/Daniels/Tomlinson* 2015; *Dobbs/Duncan* 2004). Doch auch in ihnen wird deutlich, dass Körperstrafen von Kindern unterschiedlich wahrgenommen werden können und dass es sicher falsch ist, zu behaupten, dass sie immer mit einem *Gefühl* der Erniedrigung verbunden sind.

Dennoch wollen wir argumentieren, dass Körperstrafen prima facie systematisch als Erniedrigung verstanden werden sollten und dass die Frage, ob sie erniedrigend sind, nicht nur vom Empfinden des jeweiligen Kindes abhängig gemacht werden sollte. Wir sehen vor allem drei Aspekte, die diese Einschätzung stützen. Sie gehen über die subjektiven Erfahrungen der Kinder hinaus und legen nahe, dass es eine objektive Verankerung der Erniedrigung von Körperstrafen von Kindern gibt. Oder anders ausgedrückt: Sie liefern Gründe, warum es berechtigt ist, dass sich Kinder durch Körperstrafen erniedrigt fühlen, auch wenn sich dieses Gefühl gar nicht – aus welchem Grund auch immer – einstellen sollte.

Erstens stimmen wir der Einschätzung von Patrick Lenta zu, dass physische Schmerzen, wie sie unweigerlich mit Körperstrafen verbunden sind, eine besondere Qualität aufweisen (*Lenta* 2012; *Sussman* 2005). Sie werden als ein Eindringen von außen wahrgenommen, dem man passiv gegenübersteht. Oftmals reagiert man dann darauf gegen seinen Willen mit Weinen oder Stöhnen und erleidet somit einen Kontrollverlust über seinen eigenen Körper oder seine Gefühle. Gerade wenn Kinder danach trachten, Selbstkontrolle aufzubauen, die als wichtige Norm in den meisten Gesellschaften gilt, kann dies zu Verletzungen im Selbstbild und Selbstwert führen, da man den angestrebten Status nicht aufrechterhalten kann. Nun ist es zwar nicht zwangsläufig der Fall, dass Kinder auf Körperstrafen so reagieren und dass ihre positiven Selbstbeziehungen darunter leiden, doch deuten die angesprochenen Qualitäten von physischen Schmerzen darauf hin, dass sie bei intentionaler Zufügung jedenfalls einen *schweren Angriff* auf Selbstbild und Selbstwert von Kindern darstellen. Dass es immer wieder Kinder gibt, die diesen Angriff abwehren können, fällt hier nicht so schwer ins Gewicht. Darüber hinaus weist Lenta auf eine weitere Konsequenz hin, die der physische Schmerz von Körperstrafen hat: er unterbindet die Au-

tonomiefähigkeit von Kindern bzw. er schränkt diese ein. Erleidet man physischen Schmerz, so schränkt das rigide die Möglichkeit ein zu reflektieren und überlegten Handlungen nachzugehen. Dies ist zwar im Fall von milden Körperstrafen nur zeitlich sehr begrenzt der Fall, dennoch handelt es sich um einen ernstzunehmenden Eingriff in eine Fähigkeit, die schon bei Kindern zentral für ihren moralischen Status ist. Kinder sind schon sehr früh in der Lage, Ziele zu verfolgen, Handlungen zu setzen und diese auch zu reflektieren. Eine Blockade der Autonomiefähigkeit, wie sie durch Körperstrafen erfolgt, ist folglich mit einem Mangel an Respekt vor Kindern verbunden, der einer Würdeverletzung und einer Herabsetzung gleichkommt.

Zweitens werden durch Körperstrafen die besonderen Verletzlichkeiten von Kindern ausgebeutet und verstärkt. Kinder sind im Vergleich zu Erwachsenen in vielerlei Hinsicht verletzbarer – in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht. Gleichzeitig verdienen sie den gleichen Respekt wie alle anderen Mitglieder der Gesellschaft, was aus moralischer Sicht dazu führen sollte, dass sie besonderen Schutz und besondere Unterstützung erfahren. Zwar sind manche paternalistisch begründeten Handlungen gegenüber Kindern gerechtfertigt und mit dem ihnen geschuldeten gleichen Respekt vereinbar, doch gilt es, dabei äußerst behutsam und vorsichtig vorzugehen und zu gewährleisten. Körperstrafen sind nun ein Paradebeispiel dafür, dass Kinder ihrem Bestrafer vollkommen ausgeliefert sind. Sie werden in Situationen der totalen Machtasymmetrie durchgeführt, verletzen, wie wir weiter oben gezeigt haben, das Gut der körperlichen Integrität und demonstrieren den Kindern, dass sie den Bestrafenden gerade nicht ebenbürtig sind und dass es scheinbar in Ordnung ist, ihre Verletzlichkeiten auszubeuten. Das ist erniedrigend.

Drittens wollen wir auf eine wichtige sozialetische Dimension hinweisen, die Körperstrafen von Kindern erniedrigend macht. In den meisten Ländern, in denen Körperstrafen von Kindern erlaubt sind, sind sie Erwachsenen gegenüber verboten. Erwachsene sind durch das Rechtssystem geschützt, und haben entsprechende Mittel, gegen körperliche Übergriffe rechtlich vorzugehen. Kinder dagegen sind Erwachsenen hilflos ausgeliefert und müssen ihre Bestrafungen ohne Aussicht auf Unterstützung oder Schutz ertragen. Diese Praxis diskriminiert Kinder als Gruppe und kommt einer kollektiven Abwertung gleich. Es erscheint zutiefst willkürlich, dass man sich bei allen anderen Mitgliedern der Gesellschaft einig ist, dass der Einsatz von Körperstrafen abzulehnen ist, einer Würdeverletzung gleichkommt und entsprechende, rechtliche durchsetzbare Schutzmaßnahmen einführt, während man bei Kindern aber einen anderen Maßstäbe ansetzt. Sie werden somit zu Bürgern zweiter Klasse degradiert oder anders formuliert: kollektiv erniedrigt.

Schlussüberlegung: Gewaltfreie Gesellschaft

Viertens bringen wir nun das Argument vor, dass es ein allgemein anerkannter Wert in einer Gesellschaft sein sollte, Konflikte gewaltfrei zu lösen und körperliche Gewalt nur in Ausnahmesituationen anzuwenden. Dieser Wert sollte ebenso für die Kindheit Gültigkeit besitzen und dort sogar in besonderem Ausmaß kultiviert werden, sowohl im Umgang von Kindern untereinander als auch in der Erwachsenen-Kind-Beziehung. Schließlich ist sie die Phase, in der Menschen in ihren Werten und Verhaltensweisen am nachhaltigsten geprägt werden. Dieses Argument ist daher anders gelagert als die drei vorausgegangenen, die sich auf die Auswirkungen auf das individuelle Kind beziehen, das körperliche Gewalt erfährt.

Wir wollen hier einem Argument von Debra Satz folgen, welches sie in der Auseinandersetzung mit der Legitimität von Prostitution und Organhandel entwickelt hat (Satz 2010, 1995). Satz geht dabei davon aus, dass solche Handlungen zwischen zwei Personen legitim sein könnten – also wenn eine Person ihren Körper als sexuelle Dienstleistung oder eines ihrer Organe an jemand anderen verkauft. Solche Handlungen könnten unter der Perspektive der Willens- und darauf aufbauend der Vertragsfreiheit legitim sein, solange kein Zwang vorherrscht und beide darin einwilligen. Satz versucht zu zeigen, dass auch in diesem Fall, also bei moralischer Unbedenklichkeit der einzelnen Handlung, ihre gesellschaftliche Akzeptanz (und damit Legalität) moralisch abzulehnen ist. Obwohl also Prostitution im Einzelfall legitim ist – eine These, die durchaus umstritten ist (*Kissil/Davey* 2010) –, sollte sie verboten werden, weil sie gesellschaftlich schädlich ist.

In dem Fall, der uns interessiert, ist diese Vorbedingung, wie wir versucht haben zu zeigen, nicht gegeben. Körperstrafen von Kindern sind also schon als individuelle Handlungen moralisch abzulehnen. Dennoch kann uns Satz hier weiterhelfen, die gesellschaftliche Perspektive aus einem moralischen Gesichtspunkt in den Blick zu nehmen. Warum nun können wir von einer gesellschaftlichen Schädlichkeit der Körperstrafe bei Kindern ausgehen? Uns interessieren hier drei Gesichtspunkte:

(1) Gewaltfreiheit ist ein moralischer Wert. Gerade weil der Anspruch auf Schutz der körperlichen Integrität für alle gilt und einen besonders hohen Stellenwert einnimmt, sollte eine Gesellschaft danach trachten, mögliche Quellen der körperlichen Gewalt einzudämmen. Das lässt sich aber nicht nur durch Gesetze und Polizei erreichen, sondern muss auch in das soziale und kulturelle Gewebe einer Gesellschaft eingeflochten sein (*Van Lange/Rinderu/Bushman* 2017). Für diese Bedeutung von kulturellen Faktoren – soft factors könnte man sagen – gibt es durchaus auch empirische Hinweise (in Bezug auf Körperstrafen: *Lansford/Dodge* 2008; in Bezug auf Gewalt gegen Frauen: *Brown/Baughman/Carvallo* 2017).

(2) Wenn es so ist, dass Gewaltfreiheit in einer Gesellschaft eher zu erreichen und zu erhalten ist, wenn sie eingeübt, geschätzt und auch diskutiert wird, dann liegt es nahe, hier eine Verbindung zur Erziehung zu ziehen (*Gugel* 2011). Diese Verbindung weist mehrere Stränge auf: gewaltfreie Konfliktlösung als Erziehungsstil und Erziehungsinhalt, sowohl im privaten wie auch im öffentlichen Bereich (Schulen). Da die Prägung durch die Eltern ein sehr bedeutsamer Einfluss ist, und diese Prägung durch Worte aber auch Taten erfolgt, also vor allem durch die Imitation der Handlungen der Eltern, ist es für uns offensichtlich, dass eine gewaltfreie Erziehung, eine Erziehung ohne Körperstrafen, hier einen prägenden Einfluss haben kann (*Kim* 2009). Und zwar nicht nur darauf, wie die eigenen Kinder später erzogen werden, sondern auch darauf, wie körperliche Gewalt als Mittel der Kommunikation, Konfliktlösung und Verarbeitung (etwa von Stress) insgesamt im privaten und öffentlichen Leben gehandhabt wird.

(3) Von besonderer Bedeutung ist nun nochmals die Körperstrafe als privates Geschehen von Erziehungsberechtigten gegenüber Kindern, die sich gegen diese Übergriffe nicht wehren können, wenn sie vom Staat oder der Gesellschaft ignoriert oder gar als legitim angesehen werden. Das sagt nämlich nicht nur etwas über das Verhältnis zur Gewalt aus, sondern insbesondere auch etwas über das Verständnis von Autorität, Macht und Verfügungsgewalt von Stärkeren. Körperstrafen gegenüber Kindern sind dann ein Indikator dafür, wie Autoritätsverhältnisse und wie Verhältnisse zwischen Stärkeren und Schwächeren wahrgenommen werden – nämlich in einer Weise, dass Gewalt hier ein legitimes Mit-

tel sein kann, auch im Umgang mit anderen schwachen und infantilisierten Mitgliedern der Gesellschaft. Da die Körperstrafe von Kindern eingebunden ist in solche eklatanten Machtasymmetrien von Stärke, Abhängigkeit und Kompetenz stellen sie ein besonders problematisches Vorbild dar, wie in solchen asymmetrischen Verhältnissen vom mächtigeren Part gehandelt werden sollte. Es ist daher auch nicht verwunderlich, dass Körperstrafen von Kindern nicht selten mit Mustern der Gewalt gegenüber Frauen und anderen schwachen Mitgliedern der Familie und Gesellschaft einhergehen (*Ajfi/Mota/Sareen/MacMillan* 2017).

Anmerkungen

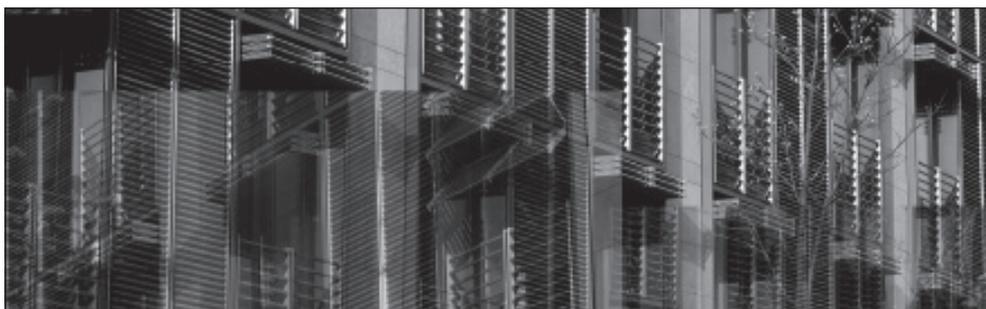
- 1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Soziale Gerechtigkeit und Kinderarmut“, gefördert vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF): P26480.
- 2 Das entspricht auch dem Verständnis des Committee on the Rights of the Child: “The Committee defines “corporal” or “physical” punishment as any punishment in which physical force is used and intended to cause some degree of pain or discomfort, however light. Most involves hitting (“smacking”, “slapping”, “spanking”) children, with the hand or with an implement – a whip, stick, belt, shoe, wooden spoon, etc. But it can also involve, for example, kicking, shaking or throwing children, scratching, pinching, biting, pulling hair or boxing ears, forcing children to stay in uncomfortable positions, burning, scalding or forced ingestion (for example, washing children’s mouths out with soap or forcing them to swallow hot spices).” <http://hrlibrary.umn.edu/crc/comment8.html>
- 3 Das ist auch keineswegs unüblich. Die U.S. National Library of Medicine definiert Kindesmisshandlung so: “Physical child abuse is when a person physically hurts a child. The abuse is not an accident.” <https://www.nlm.nih.gov/medlineplus/ency/article/001552.htm>
- 4 Wir können hier nur andeuten, dass Elternrechte auf Elternpflichten, wie eben jener, das beste Interesse ihrer Kinder zu schützen, beruhen und nicht umgekehrt (*Brighouse/Swift* 2014).

Literatur

- Ajfi, T.O./Mota, N./Sareen, J./MacMillan, H. L.* (2017): The Relationships between Harsh Physical Punishment and Child Maltreatment in Childhood and Intimate Partner Violence in Adulthood. *BMC Public Health* 17 (1). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4359-8>
- Anderson, J./Claassen, R.* (2012): Sailing Alone: Teenage Autonomy and Regimes of Childhood. *Law and Philosophy* 31 (5): 495-522. <https://doi.org/10.1007/s10982-012-9130-9>
- Archard, D.* (2003): Children, family, and the state. Live questions in ethics and moral philosophy. Aldershot/Burlington, VT: Ashgate.
- Archard, D.* (2004): Children: Rights and childhood. London: Routledge.
- Archard, D./Macleod, C. M.* (Hrsg.) (2002): The moral and political status of children. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199242682.001.0001>
- Bagattini, A./Macleod, C. M.* (Hrsg.) (2014): The Nature of Children’s Well-Being: Theory and Practice. New York, NY: Springer.
- Bartlett, G.* (2010): An Argument against Spanking. *Public Affairs Quarterly* 24 (1): 65-77.
- Baumrind, D./Larzelere, R. E./Cowan, P. A.* (2002): Ordinary Physical Punishment: Is It Harmful? Comment on Gershoff (2002). *Psychological Bulletin* 128 (4): 580-589. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.580>
- Benatar, D.* (1998): Corporal Punishment. *Social Theory and Practice* 24 (2): 237-260. <https://doi.org/10.5840/soctheorpract19982423>
- Benjet, C./Kazdin, A. E.* (2003): Spanking Children: The Controversies, Findings, and New Directions. *Clinical Psychology Review* 23 (2): 197-224. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(02\)00206-4](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(02)00206-4)
- Breen, A./Daniels, K./Tomlinson, M.* (2015): Children’s Experiences of Corporal Punishment: A Qualitative Study in an Urban Township of South Africa. *Child Abuse & Neglect* 48 (Oktober): 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.04.022>

- Brighouse, H.* (2003): How Should Children Be Heard? *Arizona Law Review* 45 (3): 691-711.
- Brighouse, H./Swift, A.* (2014): Family values: the ethics of parent-child relationships. Princeton, NJ: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400852543>
- Brown, R. P./Baughman, K./Carvalho, M.* (2017): Culture, Masculine Honor, and Violence Toward Women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Dezember, 014616721774419. <https://doi.org/10.1177/0146167217744195>.
- Dekkers, W./Hoffer, C./Wils, J.-P.* (2005): Bodily Integrity and Male and Female Circumcision. *Medicine, Health Care and Philosophy* 8 (2): 179-191. <https://doi.org/10.1007/s11019-004-3530-z>.
- Dobbs, T./Duncan, J.* (2004): Children's Perspectives on Physical Discipline: A New Zealand Example. *Child Care in Practice* 10 (4): 367-379. <https://doi.org/10.1080/1357527042000285547>.
- Drerup, J.* (2013): Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ember, C. R./Ember, M.* (2005): Explaining Corporal Punishment of Children: A Cross-Cultural Study. *American Anthropologist* 107 (4): 609-619. <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.4.609>.
- Ferguson, C. J.* (2013): Spanking, Corporal Punishment and Negative Long-Term Outcomes: A Meta-Analytic Review of Longitudinal Studies. *Clinical Psychology Review* 33 (1): 196-208. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.11.002>.
- Fréchette, S./Zoratti, M./Romano, E.* (2015): What Is the Link Between Corporal Punishment and Child Physical Abuse? *Journal of Family Violence* 30 (2): 135-48. <https://doi.org/10.1007/s10896-014-9663-9>.
- Friedman, M.* (2015): Mother Blame, Fat Shame, and Moral Panic: "Obesity" and Child Welfare". *Fat Studies* 4 (1): 14-27. <https://doi.org/10.1080/21604851.2014.927209>.
- Gershoff, E.* (2002): Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin* 128 (4): 539-79. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.4.539>.
- Gershoff, E./Grogan-Kaylor, A.* (2016): Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses. *Journal of Family Psychology* 30 (4): 453-469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>.
- Giesinger, J.* (2007): Autonomie und Verletzlichkeit: der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Bielefeld: Transcript.
- Giesinger, J.* (2017): Kinder und Erwachsene. In: *Drerup, J./Schickhardt, C.* (Hrsg.): *Kinderethik: aktuelle Perspektiven-klassische Problemvorgaben*. Münster: Mentis, S. 21-32.
- Graf, G./Schweiger, G.* (2016): "Poor Fat Kids": Social Justice at the Intersection of Obesity and Poverty in Childhood. *Dilemata. International Journal of Applied Ethics* 21: 53-70.
- Graf, G./Schweiger, G.* (2017): Ethics and the Endangerment of Children's Bodies. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40213-0>
- Gugel, G.* (2011): Friedenserziehung. In: *Gießmann, H. J./Rinke, B.* (Hrsg.): *Handbuch Frieden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-159. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92846-3_10.
- Herring, J./Wall, J.* (2017): The Nature and Significance of the Right to Bodily Integrity. *The Cambridge Law Journal* 76 (03): 566-88. <https://doi.org/10.1017/S0008197317000605>.
- Kim, J.* (2009): Type-Specific Intergenerational Transmission of Neglectful and Physically Abusive Parenting Behaviors among Young Parents. *Children and Youth Services Review* 31 (7): 761-767. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2009.02.002>.
- Kissil, K./Davey, M.* (2010): The Prostitution Debate in Feminism: Current Trends, Policy and Clinical Issues Facing an Invisible Population. *Journal of Feminist Family Therapy* 22 (1): 1-21. <https://doi.org/10.1080/08952830903453604>.
- Lansford, J. E./Dodge, K. A.* (2008): Cultural Norms for Adult Corporal Punishment of Children and Societal Rates of Endorsement and Use of Violence. *Parenting* 8 (3): 257-270. <https://doi.org/10.1080/15295190802204843>.
- Larzelere, R. E./Kuhn, B. R.* (2005): Comparing Child Outcomes of Physical Punishment and Alternative Disciplinary Tactics: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review* 8 (1): 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10567-005-2340-z>.
- Lenta, P.* (2012): Corporal Punishment of Children. *Social Theory and Practice* 38 (4): 689-716. <https://doi.org/10.5840/soctheorpract201238437>.
- Lindner, E. G.* (2007): In Times of Globalization and Human Rights: Does Humiliation Become the Most Disruptive Force? *Journal of Human Dignity and Humiliation Studies* 1 (1): 1-30.

- Paolucci, E. O./Violato, C.* (2004): A Meta-Analysis of the Published Research on the Affective, Cognitive, and Behavioral Effects of Corporal Punishment. *The Journal of Psychology* 138 (3): 197-222. <https://doi.org/10.3200/JRLP.138.3.197-222>.
- Satz, D.* (1995): Markets in Women's Sexual Labor". *Ethics* 106 (1): 63-85. <https://doi.org/10.1086/293778>.
- Satz, D.* (2010): Why some things should not be for sale: the moral limits of markets. Oxford political philosophy. New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195311594.001.0001>
- Sussman, D.* (2005): What's Wrong with Torture? *Philosophy & Public Affairs* 33 (1): 1-33. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2005.00023.x>.
- Van Lange, P. A. M./Rinderu, M. I./Bushman, B. J.* (2017) Aggression and Violence around the World: A Model of CLimate, Aggression, and Self-Control in Humans (CLASH). *Behavioral and Brain Sciences* 40. <https://doi.org/10.1017/S0140525X16000406>.
- Zolotor, A. J./Puzia, M. E.* (2010): Bans against Corporal Punishment: A Systematic Review of the Laws, Changes in Attitudes and Behaviours. *Child Abuse Review* 19 (4): 229-247. <https://doi.org/10.1002/car.1131>.



Sabine Fischer
Peter Rahn (Hrsg.)

Kind sein in der Stadt

Bildung und ein gutes Leben

2017 • 141 Seiten • Kart. • 22,00 € (D) • 22,70 € (A)
ISBN 978-3-8474-0653-2 • eISBN 978-3-8474-0245-9

Welche Bedeutung hat Bildung für ein gutes und gelingendes Leben von Kindern im städtischen Raum? Die AutorInnen diskutieren aktuelle Fragestellungen, die das Aufwachsen von Kindern betreffen, und geben Impulse für das Handeln in kindheits- und sozialpädagogischen Institutionen. Das Leben von Kindern in der Stadt wird unter einer Gerechtigkeitsperspektive thematisiert und überlegt, was der städtische Raum Kindern in unterschiedlichen Lebenslagen bietet oder vorenthält, um sowohl in der Gegenwart als auch in der Zukunft ein gutes Leben führen, also angemessen an Gesellschaft teilhaben zu können.



www.shop.budrich.de

No Excuses – Über das Verhältnis von Strafen und verzeihenden Care-Beziehungen in der Heimerziehung

Zoë Clark

Zusammenfassung

Die Tatsache, dass körperliche Züchtigung in Folge der Heimrevolte und schließlich mit dem Recht auf eine gewaltfreie Erziehung, in den Einrichtungen der Heimerziehung nicht mehr vorgesehen ist, bedeutet nicht, dass es keinen strafenden Zugriff mehr auf die AdressatInnen der Kinder- und Jugendhilfe gäbe. Auch erscheint das Strafen in der gegenwärtigen Heimerziehung nicht als Ultima Ratio, sondern als alltägliches Erziehungsmittel in zahlreichen Einrichtungen. Dieser Artikel nimmt entlang qualitativer Interviews mit Fachkräften aus dem Jugendamt und einem Jugendlichen aus einer Wohngruppe eine ethische Reflexion dieser Strafpraktiken vor. Den tendenziell standardisierten Formen des Strafens wird vor allem im Anschluss an Hannah Arendt das Verzeihen als eine alternative Entlastung von der Tat gegenübergestellt.

Schlagwörter: Heimerziehung – Strafen – Verzeihen – Partizipation

No Excuses – About Punishment and Forgiving Care-Relations in Youth Residential Care

Abstract

After the so-called revolts in German residential youth care facilities and the establishment of the right to a non-violent upbringing, corporal punishment is these days no longer common practice in residential care. However, this minor fact does not mean that no other element of punishment is used against the addressee of residential care today. Furthermore, punishment seems nowadays not to be something employed as a last resort, but rather something consist within the everyday lives of young people in numerous institutions. This article conducts an ethical reflection on the issue of punishing practises along the basis of qualitative interviews with child-welfare agents and one young person living in residential care. Following Hannah Arendt, forgiveness is discussed as an alternative form of discharge against the tendency towards standardized modes of punishment.

Keywords: Residential Care – Punishment – Forgiveness – Participation

1. Einleitung

Dass eine Auseinandersetzung über die ethische Legitimierbarkeit des Strafens als Instrument der Hilfen zur Erziehung bislang nicht hinreichend geführt wurde, ist vor allem deshalb ein Versäumnis, weil das Strafen in unterschiedlichen Modi keineswegs ein historisches Relikt oder aber eine ‚Ultima Ratio‘ ist, sondern eine verbreitete und als notwendig erachtete Praxis vieler Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (vgl. dazu *Günder* u.a. 2009; *Lindenberg/Prieß* 2014). Junge Menschen werden mittels Freiheitsentzug, Freiheitseinschränkungen, temporärer sozialer Isolation, Arbeitsstunden oder Entzug von Kommunikations- und Informationsmedien sanktioniert, diszipliniert und kontrolliert. Dieser Beitrag ist eine ethische Reflexion von kontrollierenden und disziplinierenden Praxen in Einrichtungen der stationären Heimerziehung, auf der Basis von Ergebnissen einer qualitativen Studie. Die Datenbasis umfasst leitfadengestützte Interviews mit 15 Jugendlichen im Alter von 10 bis 21 Jahren¹, die in fünf unterschiedlichen stationären und teilstationären Wohngruppen leben, mit vier Mitarbeiter*innen aus unterschiedlichen Wohngruppen sowie fünf Mitarbeiter*innen eines Jugendamtes in NRW, das für diese Jugendlichen zuständig ist. Zunächst gibt der Artikel einen Überblick über die Modi der Kontrolle und Disziplinierung, die aus den Interviews mit den Jugendlichen rekonstruiert wurden. Daran schließt eine Analyse von Sinnkonstruktionen an, die Fachkräfte des Jugendamtes diesen engmaschigen Reglementierungen und Strafpraktiken zuweisen. Da es sich nicht um eine Beobachtungsstudie handelt, bleibt die Analyse auf die Rekonstruktion von Adressat*innenbildern und die interviewübergreifenden Legitimationsmuster von Reglementierungen, Kontrolle und Disziplinierung beschränkt und ist nicht in der Lage, praktische Handlungsvollzüge einzubeziehen.

An die Perspektive der Professionellen anschließend folgt eine exemplarisch vertiefende Analyse der Reflexionen eines Jugendlichen über die Regeln und Strafen der Einrichtung, in der er lebt. Entlang dieser Interviewausschnitte wird das Verhältnis zwischen emotionalen Aspekten der Care-Beziehung in stationären Einrichtungen und vereinheitlichten, manualisierten Verfahren von Kontrolle und Disziplinierung diskutiert. An diesem Punkt wird das Verzeihen als alternative Entlastung von Fehlverhalten eingeführt. Sichtbar wird in diesem Interview, dass die Möglichkeit des Verzeihens konstitutiver Bestandteil von würdevollen Care-Beziehungen ist, dass das Verzeihen voraussetzungsvoll ist und in Widerstreit mit disziplinierender Strafe steht.

2. „Wir werden hier nicht geschlagen oder so...“

Mit der Heimrevolte der 1970er Jahre (vgl. *Kappeler*, 2016; *Kunstreich*, 2016) ist die körperliche Züchtigung in den Einrichtungen der Heimerziehung nicht mehr vorgesehen; die Ratifizierung der Kinderrechtskonvention schließt Gewalt als pädagogisches Mittel aus und schließlich wurde im Jahre 2000 das Recht von Kindern auf eine gewaltfreie Erziehung im Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 1631 Absatz 2) verankert.

Dass der Körper nicht mehr das Ziel der Bestrafung von Kindern und Jugendlichen sein darf, ist jedoch nicht damit zu verwechseln, dass es keinen körperlichen Zugriff mehr auf die Kinder und Jugendlichen gäbe oder es sich bei gegenwärtigen Strafpraktiken nun

um „unkörperliche Züchtigung“ (Foucault 1976/2015) handeln würde. Der Zugriff auf die Körper erfolgt nicht notwendigerweise über unmittelbare körperliche Gewalteinwirkung, jedoch über Freiheitsentzug, über den Zwang zur Arbeit oder über Isolation. Insbesondere der Entzug der Freiheit sowie die Isolation werden neben anderen Formen der ‚pädagogischen‘ Zwangsausübung (z.B. Fixierung) – deren Vereinbarkeit mit dem Recht auf eine gewaltfreie Erziehung kritisch zu sehen ist – gegenwärtig vor allem im Kontext von geschlossenen Heimen thematisiert (Kessl/Koch 2012). In diesem Zusammenhang erfährt die Bereitschaft, das Strafen als pädagogisches Mittel für die Heimerziehung ethisch zu legitimieren, gegenwärtig eine erneute Konjunktur. Zur Diskussion steht das Ausmaß an Zwang², das in der Kinder- und Jugendhilfe legitimierbar ist und von Vertreter*innen einer konfrontativen Pädagogik bis hin zur körperlichen Überwältigung als pädagogisch adäquates Mittel verteidigt wird (vgl. dazu *Widersprüche* 2007; 2009). Durch den Entzug der Freiheit agiert Heimerziehung als „individualekörperbezogene Strafinstanz“ (Kessl 2011) für die als „unerziehbar“ (Oelkers u.a. 2008) oder „schwierig“ (Peters 2016; Oelkers u.a. 2013) klassifizierten und/oder in geschlossenen Heimen kasernierten jungen Menschen.

Die geschlossene Unterbringung und ihre Formen von Kontrolle und zwangsförmiger Disziplinierung werden als Ultima Ratio legitimiert. Wie sich unter anderem an den Ergebnissen dieser Studie ablesen lässt, finden sich jedoch in der ‚regulären‘ Heimerziehung ebenso pädagogische Elemente, die ‚individualekörperliche Strafinstrumente‘ einsetzen. Unabhängig von der Frage, ob das Argument verfängt, dass man für ‚schwierige‘ junge Menschen restriktive Maßnahmen in der Hinterhand braucht, ist es (wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen) empirisch falsch, dass disziplinierende Restriktion die Notlösung für diejenigen ist, die scheinbar ausschließlich in geschlossener Unterbringung zu erziehen sind (vgl. dazu auch *Günder* 2009). Kinder und Jugendliche sehen sich in den stationären Einrichtungen dieser Studie mit strikten Reglementierungen konfrontiert, die der Prävention und Kontrolle potentiellen Fehlverhaltens dienen. An diese Kontrolle schließen sich disziplinierende Maßnahmen an, die je nach Einrichtung mehr oder weniger festen Verfahrensabläufen folgen. Die Jugendlichen der unterschiedlichen Einrichtungen berichten von den folgenden Strafmodi und -verfahren: Der Zwang zur Arbeit ist in verschiedenen Einrichtungen eine Strafform, die unterschiedlich eingebettet wird. Die am stärksten vereinheitlichte Form des Arbeitszwangs wird über einen Katalog von Regelverstößen reguliert, denen darüber jeweils eine feste Anzahl an Arbeitsstunden zugewiesen wird, die dann wiederum auf einem Strafkonto dokumentiert werden. Hier handelt es sich um eine Form des vereinheitlichten Strafens, die einem von den Jugendlichen als Willkür erlebten Handeln der Fachkräfte entgegenwirken soll. Das Strafen wird scheinbar von der Person entkoppelt und einzig auf die Tat bezogen, so dass Benachteiligungen über ungleiche Strafhärten vermieden werden sollen. Ein anderer strafender Zugriff in den Einrichtungen der Studie erfolgt über temporäre Freiheitsbeschränkungen, die je nach Schwere der Regelverletzung variiert: Die milde Form der Freiheitsbeschränkung beinhaltet das Gelände nicht verlassen zu dürfen. In schwerwiegenderen Fällen verbleiben die Jugendlichen isoliert auf ihren Zimmern und essen dort ohne Kontakt zu der Gruppe. Alternativ wird davon berichtet, dass die Freiheitsbeschränkung mit dem Abstellen des Stroms auf dem eigenen Zimmer kombiniert werde. Eine weitere Strafmaßnahme agiert mit der Drohkulisse einer Three-Strikes-Out-Regel, die besagt, dass drei ‚Abmahnungen‘ in Folge von Regelverletzungen den Verlust des Platzes in der Wohngruppe bedeuten. Nicht an dem sogenannten Montagskreis teilgenommen zu haben hat z.B. eine ‚Abmahnung‘ zur

Folge, wie es von den Jugendlichen in dieser verwaltungsanalogen Sprache formuliert wird. Es werden außerdem Kollektivstrafen für Regelverstöße Einzelner ausgesprochen, beispielsweise in Form von monetären Abzügen für alle Bewohner*innen im Falle nicht erledigter Hausarbeitsdienste durch Einzelne. Schließlich wurde das aus den Bootcamps entlehnte Phasenmodell von einem Jugendlichen skizziert. Der Zugang zu Geräten, die unterschiedliche Medien konsumierbar machen oder Kommunikation ermöglichen (Musikanlagen, Smartphones oder Computer), muss über regelkonformes Wohlverhalten erarbeitet werden. Etappenweise wird der Zugang zu diesen Geräten ausgeweitet. Bei Verstoß gegen eine Regel fallen die Jugendlichen in eine privilegienärmere Phase zurück und bekommen die Geräte entsprechend entzogen.

Es ist also zunächst zu konstatieren, dass Freiheitsbeschränkungen und die Ausübung von Zwang über strafende Erziehungsmittel im Feld der Heimerziehung stattfinden. Über das bloße Registrieren der Strafpraktiken der stationären Kinder- und Jugendhilfe hinaus folgt nun die Analyse der Deutungsmuster der Fachkräfte des Jugendamtes. Unter Bezugnahme auf die Rigidität und die strafende Praxis einer Einrichtung wurde gemeinsam mit Fachkräften des betreffenden Jugendamtes die Vereinbarkeit von strafenden Erziehungsmitteln und pädagogischen Leitmaximen der Partizipation erörtert. Die folgenden Passagen umfassen vor allem eine Analyse und ethische Reflexion des Adressat*innenbildes als Ausgangspunkt der Perspektiven auf Strafmaßnahmen in der Heimerziehung.

3. „Es wäre schön, wenn Erziehung sanktionsfrei von statten gehen würde, aber...“

Bei der Ausübung eines ‚Wächteramts‘, mit dem der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen ihres Wohls sichergestellt werden soll, erbringt der Staat Sozialleistungen in Form von Hilfen zur Erziehung.

Die Jugendämter interpretieren in ihrer Rolle als „Streetlevel Bureaucrats“ (Meyers; Vorsanger, 2007) die Rechte von Kindern und Jugendlichen, sowie die Rechte der Eltern auf Hilfen zur Erziehung. Diese Rechte umfassen einerseits, dass der Staat dem Wohle des Kindes bei allen Maßnahmen den Vorrang vor anderen Überlegungen einräumt und andererseits, dass der Wille des Kindes hinreichend gehört wird und ihm mit Blick auf den Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen angemessen Gewicht beigemessen wird.

In der Kinderrechtskonvention sowie im SGB VIII wurde das Konzept der Entwicklung unter anderem verankert, um keine minimale Altersgrenze festlegen zu müssen, deren Unterschreitung die Partizipation junger Menschen ausschließt (vgl. dazu *Liebel* 2015). In den Interviews mit Mitarbeiter*innen des Jugendamtes verdeutlicht sich die Kehrseite dieser Medaille in der sozialpädagogischen Praxis. Die Beurteilung und Klassifikation der Fachkräfte im Hinblick auf die Entwicklung der Jugendlichen kann auch als Partizipationsbarriere wirksam werden. Die Einschätzungen über die Entwicklung der Adressat*innen dienen unter anderem dazu, Reglementierung, Kontrolle und Disziplinierung für die Kinder- und Jugendhilfe als angemessenes und notwendiges Erziehungsmittel zu legitimieren. Diese Legitimation erfolgt sowohl auf der Ebene von Zuschreibungen eines zweckmäßigen Bedarfs an Disziplinierung als auch auf der Ebene von paternalistischen Bedürfnisinterpretationen. Sicherheit und Klarheit, die vermeintlich über Rigidität,

Reglementierung und Strafpraktiken herzustellen sind, werden entlang einer Einschätzung der Fachkräfte über die Fähigkeit der Adressat*innen, mit Freiheiten umgehen zu können, gegen partizipative Konzepte abgewogen.

Mit diesen Abwägungen reagieren die Fachkräfte auf eine Diskussionsfrage über die Praktiken einer Einrichtung, die der Selbstbeschreibung nach rigide ist und mit Hilfe standardisierter Strafkataloge Arbeitsstrafen verhängt, über die dann auf sogenannten Strafkonten Buch geführt wird. In den Interviews wurde erfragt, inwiefern die engmaschige Reglementierung und die daran gekoppelten Strafpraktiken dieser Einrichtung mit partizipativen Praktiken vereinbar seien oder ob dieser pädagogische Zugang (Handyentzug, standardisierte Arbeitsstrafen) vor dem Hintergrund partizipativer pädagogischer Orientierungsmuster nicht eigentlich grundlegend zu revidieren sei.³ In den im Folgenden auszugsweise dargestellten Antworten auf diese Frage wird von den Fachkräften zunächst der Strafbegriff im Rahmen einer Sicherheitsrhetorik umformuliert und umgedeutet. Die Standardsprache, die die Grammatik der Kinder- und Jugendhilfe – ihr Bündel an Regeln – (Garland 2008, S. 99) bestimmt, sieht die ‚Strafe‘ für die Beschreibung der pädagogischen Praxis nicht vor. Stattdessen wird das Strafen als Konsequenz, Reaktion oder auch Sanktion umgedeutet (vgl. dazu auch Natho 2013), die wiederum als Teil von Strukturen gekennzeichnet werden, die Klarheit und Sicherheit mit sich bringen. Konsequenzen und Reaktionen werden als Bestandteil eines festen Regelwerks klassifiziert, das die Jugendlichen ‚brauchen‘, um erwünschtes Verhalten zeigen zu können:

„Ja, also es ist immer so die Frage, wie man es nennt. Ist es Konsequenz oder ist es Strafe, ne? Das nimmt sich in der Regel nicht so viel. Den Jugendlichen ist ja bekannt, welche Regeln es in den Gruppen gibt und woran sie sich zu halten haben und sie wissen auch von Anfang an, welche Konsequenz es zur Folge hat, wenn sie sich eben nicht dran halten. Von daher, ähm viele brauchen einfach diese Reaktion auch, wenn nämlich keine Reaktion kommt, dann denken die naja, ich darf das zwar nicht, aber es passiert ja nichts, ich mache es einfach weiter so. Und von daher ist das schon gut, wenn die klaren Strukturen und Grenzen auch vorgegeben haben.“ (Jugendamtmitarbeiterin 3)

Mit dieser Redefinition des Strafens als eine ‚Konsequenz‘ innerhalb von ‚klaren Strukturen‘, wird die Strafe als solche dem Legitimationsbedarf entzogen. Strafen haben einen augenscheinlichen Rechtfertigungsbedarf, der mit zahlreichen ethischen Einwänden konfrontierbar ist. Konsequenzen und Reaktionen hingegen markieren Überschreitungen der Regeln, erhalten sie aufrecht und sind damit fester Bestandteil von strukturell verfestigten Verfahrensabläufen, der als solcher nicht singulär zu beurteilen ist. Eine Strafe, im Sinne eines absichtsvollen Zufügens von Leid, ist eine Form des Handelns, die auf einer rechtfertigungspflichtigen Entscheidung des Handelnden beruht. Der bestraften Person wird mit der Strafe die Schuld für ihr Handeln zugewiesen.⁴ Die strafende Person trägt aber ebenso eine moralische Verantwortung für die Strafe, da sie über das Passungsverhältnis von Strafe und Tat richtet. Im Gegensatz zu einer Strafe ist eine Konsequenz keine Handlung, sondern eine Reaktion, die logisch oder natürlich auf das Ereignis des Regelbruchs folgt und sich kausal aus diesem Ereignis ableiten lässt. Innerhalb der Strukturen und Grenzen der Einrichtungen ergeben sich die Konsequenzen unmittelbar aus den Regelbrüchen der Jugendlichen, wodurch das situative Abwägen und individuelle Aushandeln von pädagogischen Interventionen mit Blick auf ihre jeweilige Zielführung und ihre Angemessenheit, festen Verfahrensabläufen weichen, die gleichförmige und personenunabhängige ‚Konsequenzen‘ auf potentielles Fehlverhalten folgen lassen. Basiert das Strafen damit nicht mehr auf einer fachlichen Entscheidung, für die fallspezifische wie situative

rechtliche, ethische und pädagogische Abwägungen vorgenommen werden, erscheint die semantisch unsichtbar gemachte (aber nichtsdestoweniger praktisch wirkliche) Reaktion des *Strafens* nicht mehr rechtfertigungspflichtig, die Verantwortung für eine Konsequenz liegt bei den ‚Täter*innen‘. Die „Hässlichkeit des Strafens“, wie *Foucault* es nennt, wird in Bürokratie vergraben und die Sozialpädagog*innen werden damit zu Techniker*innen, die Korrekturen an ihren Adressat*innen vornehmen (*Foucault* 1976/2015, S. 17 ff.) Mit der Identifizierung des Bedarfs an Verhaltensmodifikationen werden Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe als Delinquente klassifiziert, die durch Maßnahmen zu disziplinieren sind (vgl. *Kessl* 2011), „damit sie nicht denken, ich mache es einfach weiter so.“

Neben der Legitimation des Strafens über diesen identifizierten Bedarf an Disziplinierung und dem antizipierten Bedürfnis der Jugendlichen nach Grenzen und Sicherheit wird in der Aussage der Mitarbeiterin die vorangegangene Zustimmung der Jugendlichen bei ihrem Einzug in die Wohngruppe herangezogen. Den Jugendlichen sei von Anfang an bekannt gewesen, welche Regeln es in den Gruppen gibt. Die passive vorangegangene Zustimmung, die über den Einzug in eine Wohngruppe erfolgt, scheint schwerer zu wiegen als akute Widerständigkeit und die Versuche der Adressat*innen, sich von den Mitarbeiter*innen zu emanzipieren. Paradoxe Weise wird also über die Entscheidungsfähigkeit der Jugendlichen zum Zeitpunkt des Einzugs in eine Wohngruppe die Beschneidung von Autonomie und Freiheit im pädagogischen Prozess in der Wohngruppe später gerechtfertigt.

Umgekehrt wird ebenso ein Mangel an Fähigkeit, mit Freiheit umzugehen oder partizipieren zu können, für die Legitimation von Kontrolle und Disziplinierung herangezogen:

„Ich glaube, das kommt auch da wieder auf den Einzelfall an und man muss immer ganz individuell schauen, was passt für den Jugendlichen dann auch jeweils. Also wenn er so mit Freiheiten noch schlecht umgehen kann oder mit Partizipation an sich, dann ist es vielleicht auch mal notwendig, klarere Vorgaben zu machen, strikte Regeln und Strukturen da einzuführen, einfach um da auch Sicherheit zu geben, wenn man da anders noch nicht mit umgehen kann. Um auch einfach, ja, die Hilfe an sich besser gestalten zu können. Also ich denke, Partizipation gerät da vielleicht dann auch mal an Grenzen, wenn man damit nicht mit umgehen kann.“ (Mitarbeiterin 2)

Das Recht auf Partizipation wird in dieser Aussage konditionalisiert, indem es an ein diffuses Arsenal an Fähigkeiten gebunden wird. Im Falle eines attestierten Mangels scheint also das Recht auf demokratische Partizipation durch „klare Vorgaben, strikte Regeln und Strukturen“ ersetzt zu werden. Die Art der Fähigkeiten, die für eine ‚sanktionsfreie‘ Erziehung notwendig wären, wird in einem anderen Interview ausgeführt:

„es wäre schön, (...) wenn eine Erziehung sanktionsfrei von statten gehen würde. Aber die Kinder (...) und Jugendlichen, die wir unterbringen, die haben in der Regel ihren Rucksack dabei und der ist prall gefüllt. [und die] können sich gar nicht so (...) regelkonform verhalten in der Regel. Und ich glaube, (...) manche lernen einfach nur mit Sanktionen auch (...).“ (Mitarbeiterin 4)

Die Fähigkeit der Adressat*innen, sich regelkonform zu verhalten, wird als Voraussetzung betrachtet, von Strafen in der Erziehung absehen zu können. Disziplinierung ist also gleichermaßen Erziehungsmittel und Erziehungsziel. Mündigkeit und Autonomie, die Fähigkeit, sich selbst als Subjekt mit Rechten anzuerkennen und diese Rechte für sich in Anspruch zu nehmen, werden von den Fachkräften, trotz der expliziten Frage nach der Vereinbarkeit des Strafens mit partizipativen Erziehungsmaximen, insgesamt nicht in den Erwartungshorizont dieser Hilfen zur Erziehung gerückt. Stattdessen liegt der Fokus auf

der Vermeidung von Devianz der Adressat*innen und der Befriedigung des Bedürfnisses nach Komplexitätsreduktion für diejenigen, die anders als durch das Strafen nicht lernen und eine strikte Reglementierung als Orientierungshilfe brauchen. Diese an defizitären Adressat*innenbildern ausgerichteten Erziehungsziele lassen ‚Sanktionen‘ und Strafen als notwendiges Mittel der Kinder- und Jugendhilfe erscheinen, ohne die sozialpädagogische Arbeit nicht leistbar wäre. Die Diagnosen der Devianz der Adressat*innen und ihrer mangelnden Freiheits- und Partizipationsbefähigung sind Ausgangspunkte der Legitimationsmuster von Kontrolle durch engmaschige Reglementierung und Disziplinierung durch Strafe. Dieses Vorgehen wird über einen Mangel legitimiert, der die Jugendlichen nicht als Unerziehbare klassifiziert, jedoch wird ihnen aufgrund zugeschriebener kognitiver Einschränkungen das Recht auf eine Form des Zusammenlebens abgesprochen, bei der sie nicht nur Adressat*innen, sondern auch Urheber*innen von Regeln sein dürfen. Die Adressat*innen werden als defizitär ‚Andere‘ klassifiziert, die ‚noch‘ nicht zur Freiheit befähigt scheinen, fraglich ist jedoch, ob eine engmaschige Reglementierung, die mit Strafpraktiken unterfüttert ist, Menschen zur Freiheit befähigt und welches Verständnis von Freiheit dem dann zu Grunde liegt.

Insgesamt lassen sich diese Legitimationen und Begründungen der Notwendigkeit von Strafe mit Blick auf die Aspekte von sozialen Bedarfen, individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten hin zusammenfassen. Es wird der soziale Bedarf identifiziert, die Adressat*innen zu disziplinieren und ihnen zugleich eine Erziehung zukommen zu lassen, deren Ziele und Mittel an ihre defizitäre Andersartigkeit ihrer Bedürfnisse anzupassen sind. Sicherheit oder Klarheit werden gegenüber der eigenständigen Vorstellung eines guten Lebens in den Vordergrund gerückt. Diese Form der Bedürfnisinterpretation seitens der Professionellen korreliert mit einer Skizzierung der Adressat*innen als solche Menschen, deren Fähigkeiten „das Lernen über Sanktionen“ notwendig erscheinen lässt. Mit diesen Legitimationsmustern der interviewten Jugendamtsmitarbeiter*innen wird deutlich, dass auch die verbreitete Legitimation von Strafe als *Ultima Ratio*, die besagt, dass Kontrolle und Disziplinierung oder auch „Zwang“ für die Adressat*innen legitimiert sind, für die „weniger gravierende Maßnahmen aller Voraussicht nach nicht zum Ziel führen“ (Zinsmeister 2015, S. 11), deutliche Probleme mit sich bringt. Eine auf Prognostik basierende Legitimation von Kontrolle und Disziplinierung, die „weniger gravierende“ oder vielleicht auch einfach *andere*, partizipative Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen für Adressat*innen der Jugendhilfe nicht für angemessen erachtet, geht Hand in Hand mit ungleichen Gerechtigkeitsmaßstäben für Bildung und Erziehung, für ungleiche Klassen von Personen. Es werden Adressat*innen identifiziert, deren personalen Merkmalen (das vermeintliche Unvermögen, mit Freiheit umzugehen, eine Lernfähigkeit, die auf Konditionierung über Sanktionen reduziert ist) eine restriktive Form der Pädagogik entspricht, die sicher nicht an der Emanzipation junger Menschen orientiert ist. Für Erziehungs- und Bildungskonzepte, die an universelle Prinzipien menschlicher Würde anschließen, ist eine Prognostik, die Menschen entsprechend ihres vermeintlichen Potentials als bildbare und freiheitsbefähigte oder disziplinierungs- und sanktionierungsbedürftige Menschen klassifiziert, nicht vertretbar (dazu ausführlich Margalit 2012). Das gleichförmige Bestrafen von Jugendlichen mag zu einer Gleichbehandlung von Jugendlichen *innerhalb* stationärer Wohngruppen beitragen, möglicherweise erzeugt sie sogar tatsächlich subjektives Sicherheitsempfinden, sie fußt aber auf einem diskriminierenden Verstoß gegen universelle Gleichheitsprinzipien, der mit der kollektiven Abwertung der Adressat*innen als defizitär Andere getätigt wird. Martha Nussbaum (2016) verweist darauf, dass Diskriminierung

sowohl Gleichheitsprinzipien als auch das Wohlergehen von Menschen verletzt: “What is wanted [...] is equal respect for human dignity. What is wrong with discrimination is its denial of equality, as well as its many harms to well-being and opportunity” (Nussbaum 2016, S. 28).

In den Interviews mit den Bewohner*innen der Einrichtungen wird deutlich, dass diese Form der disziplinierenden Hilfe zur Erziehung, die Adressat*innen als Disziplinierungsobjekte begreift, bei denen „Partizipation an Grenzen gerät“, zu Verletzungen emotionaler Aspekte menschlicher Würde führt und die pädagogische Beziehung der Jugendlichen zu den Fachkräften beeinträchtigt.

4. „Wir sind ja keine (--) Asozialen oder so. Aber die Regeln sind so“

Die Jugendlichen machen in ihren Interviews durchgängig deutlich, dass die Frage, ob gestraft oder sanktioniert wird, kein alleiniges Kriterium dafür ist, ob sie sich missachtet oder anerkannt fühlen, ob sie sich als ein Subjekt mit Rechten in der Einrichtung wahrnehmen können oder ob sie eine vertrauensvolle Beziehung zu den pädagogischen Mitarbeiter*innen der Einrichtung entwickeln. Für die subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen darüber, wie sie adressiert werden, sind das Ausmaß und die Plausibilität der Reglementierung und der damit verbundenen Kontrolle, die Härte der Strafen und die Art des Verfahrens, mit dem die Strafen umgesetzt werden, entscheidend.

Verletzende Regeln

Das institutionell festgeschriebene Regelwerk, über das Handlungen als unerwünschte Vergehen definiert werden, ist der Ausgangspunkt des Strafens, das in unterschiedlichen Varianten fester Bestandteil aller Einrichtungen ist, in denen die interviewten Jugendlichen leben. Es ist naheliegend, dass das Ausmaß an Reglementierung in einem proportionalen Verhältnis zu der Strafhäufigkeit steht. Jede Regel bringt einen potentiellen Regelverstoß mit sich, die Regeln scheinen wiederum nur dann Bestand zu haben, wenn der Regelverstoß mit Sanktionen belegt wird. Die klaren, strikten und „rigiden“ Regeln, die den Tagesablauf der Jugendlichen und ihre Handlungsmöglichkeiten in der Einrichtung vorgeben und begrenzen, haben zur Folge, dass das Bestraftwerden ebenso alltäglicher Bestandteil des pädagogischen Handelns ist und keineswegs eine Ultima Ratio (vgl. Swiderek 2015, S. 320) darstellt (was nicht als Legitimation der Strafe als Ultima Ratio zu verstehen ist). Sind diese Formen der Reglementierung dann an vereinheitlichte Sanktionsverfahren angekoppelt, verengen sich die Freiheiten der Kinder und Jugendlichen wie die Handlungsspielräume der Pädagog*innen. Auch die Fachkräfte müssen sich verbindlichen und automatisierten Strukturen der Einrichtung unterwerfen. Strikte Vorgaben können als Instrument intendiert sein, das sowohl für die Jugendlichen als auch für die pädagogischen Fachkräfte Sicherheit erzeugt. Vor allem aber dienen die Strafen der Absicherung von relationalen Status- und Machtverhältnissen zwischen Erzieher*innen und Jugendlichen. Mittels Ausgleichsleistungen – einer Art Buße – der Jugendlichen (z.B. Strafstunden oder frühes Aufstehen in der Freizeit) oder der Einschränkungen von Freiheiten und Privilegien (der ‚Rückfall‘ in eine andere Stufe, der Privilegienentzug zur Fol-

ge hat oder die temporäre Isolation in einem Raum) haben die Jugendlichen eine Kompensationsleistung (pay-back) zu erbringen, mit der ihr Status als Zugehörige einer (Personen-)gruppe markiert wird, die alltägliche Regeln zu befolgen haben, auf die sie selbst keinen Einfluss haben (vgl. zum statusbezogenen Strafen *Nussbaum* 2016, S. 32). Die vermeintliche Sicherheit, die über engmaschige Reglementierung erzeugt wird, ist zweifelhaft in ihrer ‚Wirkung‘ und hat zudem Folgekosten für die Jugendlichen als auch für die Care-Beziehung zu den Mitarbeiter*innen. Unumstößliche, nicht verhandelbare Regeln, die den Alltag der Jugendlichen fremdbestimmen – die über Klarheit und Rigidität Sicherheit vermitteln sollen – lösen bei den interviewten Jugendlichen, die unmittelbar von Strafausübungen betroffen sind, das Gefühl der Missachtung und der Ohnmacht aus. In Folge wird eine pädagogische Arbeit, die auf wechselseitigem Vertrauen zwischen dem Jugendlichen und der Fachkraft basiert, deutlich erschwert.

Diese Verletzungen von Emotionen und Care-Beziehungen durch Regeln werden in einer sich als rigide verstehenden Einrichtung besonders deutlich. Die Rigidität der Einrichtung kennzeichnet sich durch eine kleinteilige Regulierung des Tagesablaufs der Jugendlichen (Schule – nach Hause kommen – Essen – mindestens eine Stunde für die Schule arbeiten – Arbeitsdienste im Haushalt erledigen – Strafstunden abarbeiten), der Kontrolle über die Gestaltungsspielräume der Wohnung und ihres Zimmers (die Umgestaltung des Zimmers bedarf einer „Genehmigung“), die Kontrolle über den Zugang zu Kommunikation und dem Internet durch Handyverbote in den Abendstunden und an Wochenenden und einem WLAN- Zugang, der nur über einen Computer in einem Gemeinschaftsraum genutzt werden kann. An diese Regeln ist ein Katalog mit standardisierten Umfängen an Strafstunden (z.B. zehn sogenannte Strafstunden für das Rauchen auf dem Zimmer) gekoppelt. Die Jugendlichen der Einrichtung haben dann ein einsehbares „Konto“, das die verhängten und abgearbeiteten Strafstunden dokumentiert. Die Beziehung zwischen den Mitarbeiter*innen der Einrichtung und den Bewohner*innen unterstehen der Kontrolle der Leitung, so sind „Geheimnisse“ zwischen den Jugendlichen und einzelnen Mitarbeiter*innen untersagt⁵.

Grenzüberschreitende Kontrolle

Die Rigidität des Regelwerks dieser Einrichtung, die oben exemplarisch dargestellt ist, beschreibt ein 17-jähriger Jugendlicher als Form der Fremdbestimmung, die seinen Alltag dominiert und Erschöpfungszustände bei ihm auslöst, da über seine Kapazitäten der Arbeitsbelastung hinausgegangen wird:

„ja also die **Einteilung** bestimmen die. (.) das ist. also ich meine ich hab den **ganzen** Tag Zeit. Ich mein, ich komm hier von der Schule, (.) muss essen, also ich esse dann. Dann muss ich Hausaufgabenstunde machen und **dann** verlangen die, dass ich **sofort** meine Dienste anfangen, [...] dann will ich einfach **gar** nichts mehr machen, weil ich einfach von der Schule fertig bin und dann noch den Dienst machen musste. Und dann kommt zum Beispiel eine Betreuerin (--) extrem, die kommt halt sofort auf mich zu und meint sofort äh ja du musst doch auch noch deine Strafstunden machen.“

Nicht erst die Bestrafung durch Arbeitsstunden – also der Zwang eine Ausgleichszahlung zu leisten – erzeugt Fremdbestimmung und das subjektive Gefühl von „Unterordnung“. Die vorangehende Reglementierung und der kleinteilige Eingriff in die alltäglichen Handlungs- und Autonomiespielräume sowie die verwaltungsanaloge Form der Strafumsetzung werden als Bedrängung und damit als ein Angriff auf die Integrität erlebt:

*„ja ich mein wir sind ja keine (--) Asozialen oder so. Aber die Regeln sind so (---), weiss ich nicht (--) sind so (--) **festnagelnd**, also (6 sec) ich fühl mich von den Regeln (.) so 'n bisschen bedrängt.“*

Die Reglementierung adressiert die Jugendlichen in dieser Wohngruppe durch eine präventive Logik als defizitär. Andere, potentiellen Verfehlungen soll mit Kontrolle begegnet werden. Die Aussage, dass die Regeln so sind, als seien sie für „Asoziale“ gemacht, zeigt, dass sich eine Problematik für die Jugendlichen nicht ausschließlich aus dem materiellen Ergebnis der Kontrolle ergibt – die Tatsache etwa, dass in den Abendstunden kein Smartphone zur Verfügung steht und die Jugendlichen damit von ihren sozialen Kontakten außerhalb der Einrichtung abgeschnitten werden. Die kontrollierende Reglementierung wird als ein vorausseilendes Misstrauen erlebt, das den Jugendlichen im Hinblick auf ihre Befähigung, einen sinnvollen Alltag gestalten zu können, den sie mit guten Gründen wertschätzen, entgegengebracht wird. Die wichtigste Veränderung, die der Jugendliche sich für seine Einrichtung wünscht, ist ein deliberativer Umgang mit Regeln:

*„ja, das mal (.) auch mal **über die Regeln** diskutieren kann. Weil, wenn ich mein **wenn es nicht gut läuft**, dann kann man halt auch Regeln halt (.) stärker bewerten, aber wenns doch gut läuft, und dann kann man ja nen bisschen locker lassen (.) und wenns dann immer noch gut läuft, dann kann man ja über Regeln **diskutieren**. zum Beispiel das mit dem Handy am Wochenende oder (---) joa, das halt das wichtigste für mich, weil (--) es ist stressig.“*

Kontrolle durch Regeln wird von dem Jugendlichen als Instrument zur Bewältigung bestehender Problematiken beschrieben. Uneinsichtig erscheint ihm folglich die kontrollierende Reglementierung als starres Präventionsraster gegen potentielle Verfehlungen. Diese Darlegung einer Präventionslogik zeigt die subjektive Empfindung eines jungen Menschen, der als Risikosubjekt adressiert wird und in Folge dessen unabhängig von einer vorangegangenen Tat in seinen Autonomiespielräumen beschränkt wird. Die kontrollierende Reglementierung mit der verkoppelten Androhung oder Ausübung von Disziplinarmaßnahmen erzeugt Stress, Erschöpfungszustände und Empfindungen von ungerechtfertigter Fremdbestimmung, also Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen. Dies sind die emotionalen Erfahrungen, die zu dem bereits „prall gefüllten Rucksack“ dieser Jugendlichen aus der stationären Jugendhilfe hinzugefügt werden können, wenn sie in straforientierten Einrichtungen leben.

Von der Unmöglichkeit des Verzeihens

Die vereinheitlichten, verwaltungsanalogen Verfahren, über die Kontrolle ausgeübt und disziplinierend eingewirkt wird, stehen in Widerspruch zu solchen pädagogischen Beziehungen, die auf emotionsgeladenen Care-Beziehungen fußen, die Elemente des Verstehens, Vertrauens, der Achtung, des Respekts und die davon ausgehende Möglichkeit des Verzeihens beinhalten. In der ethischen wie pädagogischen Debatte über den Umgang mit Verfehlungen – oder den Handlungen, die als solche eingestuft werden – bildet das Gegenstück des Strafens das Verzeihen. Beispielsweise ist in *Korczaks* (1998, S. 351) Werken das Verstehen der Kinder und die daran gekoppelte Möglichkeit des Verzeihens zentral, um die Rechte der Kinder auf Achtung realisieren zu können. In der *Vita Activa* schreibt *Arendt* (2014[1958], S. 300 ff.) über die Macht des Verzeihens und auch *Nussbaum* verhandelt in ihrem Werk „Anger and Forgiveness“ (2016) das Verzeihen als zentrales Fundament einer gerechten Gesellschaft, das Wut, Rache (pay-back) und Strafe als Umgang mit Verfehlungen gegenübersteht. *Arendt* arbeitet in der *Vita Activa* heraus, dass

sowohl Verzeihen als auch die „Rache“, die sich dem Mittel der Strafe bedient, das Ziel verfolgen, Entlastung von einer Tat herzustellen. Im Unterschied zur Strafe, die an die Tat, nicht aber an die Person gekoppelt ist, ist das Verzeihen „*stets eminent persönlicher Art, was keineswegs heißt, dass sie notwendigerweise individueller oder privater Natur sein muss.*“ (Arendt, 2014[1958], S. 308). Menschen verzeihen ein getanes Unrecht um der Person willen, die dieses Unrecht begangen hat. Mit dieser Form der Entlastung steht also die Person und die Love- oder Care-Beziehung zwischen Personen im Zentrum. Die Strafe erfüllt ebenso wie das Verzeihen die Funktion der Entlastung, jedoch steht im Zentrum die Schuld, nicht aber die schuldige Person. Der Unterschied liegt also in der Motivlage der Entlastung: Das Verzeihen erhält einen Zustand von wechselseitiger Achtung aufrecht, das Strafen in der Heimerziehung hingegen erhält die Regeln der Einrichtungen aufrecht. Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Reglementierung in der Heimerziehung kein Selbstzweck ist und die Strafe nicht der Rache dient, die mit Wut verbunden ist. Stattdessen handelt es sich um eine Reaktion auf eine Tat, die den Zweck der moralischen Orthopädie verfolgt, die korrigierend auf die Jugendlichen einwirkt. Im Gegensatz zu dem Verzeihen erfolgt diese Korrektur jedoch nicht aus Achtung, um der Kinder und Jugendlichen selbst willen. Wie in den Interviews mit den Fachkräften sichtbar wird, liegt hier eine Klassifikation junger Menschen zugrunde, die sie als nicht zur Freiheit befähigte Personen adressiert und die entsprechend keine Achtung als Akteur*innen und handlungsfähige Subjekte erfahren.

Die enge Kopplung von Achtung und der Möglichkeit, um Verzeihung bitten zu können, wird in der Aussage dieses Jugendlichen sichtbar:

B: „*bei ihr konnt ich genauso reden, als würd ich mit nem (.) Jugendlichen reden. Also bei ihr hab ich mich nicht so ähm (.) untergeordnet gefühlt, sondern so dass wir auf einer gleichen (.) Ebene sind. [...] die hat mir auch geholfen (-) bei Sachen wo ich eigentlich (.) zum Beispiel Strafstunden gekriegt hätte, hat sie geholfen, wie ichs beim nächsten mal anders machen kann und ja, bei ihr konnt ich auch immer sagen, -ja du ich komm zu spät, ich komm später, bitte nicht böse sein, wird beim nächsten mal nicht äh nicht wieder vorkommen-. und die ist ja jetzt halt weg ne, und deswegen (-) hab ich jetzt nicht so direkt nen Ansprechpartner.*“

Das Erziehungsziel der Disziplinierung schreibt sich derart in die Interaktion mit den Fachkräften ein, dass eine authentische Interaktion für den Jugendlichen nicht möglich erscheint. Das Sagbare steht unter dem Vorbehalt, dass man sich „zusammenreißt“, wie er an anderer Stelle formuliert. Diese Form des angepassten Sprechens im Kontext von Reglementierung, Kontrolle und Disziplinierung löst ein Gefühl der Unterordnung aus, das im Kontrast dazu steht, um seiner selbst willen – in seiner Jugendlichkeit – geachtet zu werden und auf dieser Ausgangsbasis um Verzeihung bitten zu können. Die oben beschriebene Care-Beziehung, die aus dem verwaltungsanalogen Strafprozedere ausbricht, ist zwar durch Asymmetrie gekennzeichnet, wie mit dem Begriff der Hilfe kenntlich gemacht wird, jedoch wird über die pädagogische Beziehung ein Gefühl der Gleichwertigkeit erzeugt. Trotz des Abhängigkeitsverhältnisses begegnen sich zwei Menschen auf „einer gleichen Ebene“. Dies ist unter anderem deshalb möglich, weil eine Kommunikation über Emotionen stattfindet (nicht böse sein), die eine Verfehlung ausgelöst haben könnte. Die Entlastung der Tat – in diesem Fall des Zuspätkommens – erfolgt auf einer Beziehungsebene, die gebunden ist an das Sprechen über Emotionen sowie die Möglichkeit, ein Versprechen leisten zu können (wird beim nächsten Mal nicht wieder vorkommen). Das voraussetzende Misstrauen der präventiven Reglementierung und die verwaltungsanaloge

Disziplinierung lassen diese Form des Aushandelns über den Umgang mit einer Verfehlung nicht zu, da es kein ergebnisoffener Prozess ist. Haben die Jugendlichen allerdings nicht die Möglichkeit, über ihre eigenen Taten in eine Verhandlungsposition zu treten, werden sie zu Verwaltungsobjekten, denen das Recht auf einen Status als handlungsfähige Akteur*innen über präventive Regulationen verwehrt wird.

5. Fazit

Die Diagnose des sozialen Bedarfs an Disziplinierung sowie der individuellen Bedürfnisse der Adressat*innen nach Komplexitätsreduktion dienen in den Daten dieser Studie als zentrale Komponenten der Legitimation von Disziplinierung und Kontrolle in der stationären Heimerziehung. Strikte Reglementierung wird als Versuch ausgewiesen, Sicherheit und Klarheit zu erzeugen. Über diese Bedürfnisinterpretation werden die Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe als defizitär Andere klassifiziert; eine Klassifikation, die im Widerstreit zu einer würdevollen Care-Beziehung zwischen gleichwertigen Personen steht. Die Möglichkeit der Entlastung von Regelverstößen über das Verzeihen ist ein zentraler Ausdruck dieser Gleichwertigkeit innerhalb von Care-Beziehungen. Die Sinnhaftigkeit des Verzeihens und Vertrauens hat jedoch ausschließlich in demokratischen Einrichtungen Bestand, in denen Jugendliche als handelnde Subjekte anerkannt werden, die nicht ausschließlich Adressat*innen, sondern auch Urheber*innen von Regeln sind, die ihr Leben und das Zusammenleben in der Einrichtung bestimmen. Ein Verstoß gegen Regeln, die Ergebnis und Ausdruck von rigider Fremdbestimmung sind, bietet keinen moralischen Anlass dazu, um Verzeihung zu bitten oder ein Versprechen zu geben. Zwar sind Partizipations- und Teilhabekonzepte als Bestandteil von Jugendhilfeeinrichtungen gesetzlich verankert und werden entsprechend umgesetzt, allerdings liefern diese in den Einrichtungen dieser Studie keinen Anlass für grundlegende Umstrukturierung der Einrichtungen zu Gunsten von ethischen Freiheits- und Gleichheitsidealen. Präventive Formen von Kontrolle und Disziplinierung und das damit zum Ausdruck gebrachte vorauseilende Misstrauen in das Können und Tun der Adressat*innen der Jugendhilfe bleiben von vorhandenen Partizipationsinstrumenten (z.B. Jugendparlamenten, Gesprächsrunden, Beschwerdemöglichkeiten) unberührt.

Anmerkungen

- 1 Die Jugendlichen erhielten ein Schreiben, in dem unser Forschungsinteresse dargelegt und ein kleines Incentive angekündigt wurde. Auf dieser Basis haben die Jugendlichen in den Einrichtungen entschieden, ob sie einem Interview zustimmen. Es gab keine mir bekannte Selektion der Jugendlichen. Die Interviews mit den Fachkräften wurden mit der Methode der Expert*inneninterviews ausgewertet, die von Meuser und Nagel entwickelt wurde. Die Auswertung der Interviews mit den Jugendlichen erfolgte analog dazu.
- 2 Zwang wird hier verstanden als eine Handlung, die mittels Überwältigung oder Strafe und des damit verbundenen Leidensdrucks versucht, erwünschtes Verhalten zu erzeugen (vgl. dazu Mohr et al., 2017)
- 3 Die Fragen lauteten wörtlich: Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen „rigiden Regeln“, wie es ein Mitarbeiter genannt hat, beispielsweise Strafstunden und Handyentzug ab nachmittags, und den Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten junger Menschen? Lassen sich Partizipationsanforderungen

- mit ‚strafenden‘ Methoden vereinbaren, oder führen die Partizipationsanforderungen dazu, dass diese Einrichtungen ihr pädagogisches Vorgehen grundlegend verändern müssten?
- 4 Dies gilt zumindest dann, wenn mit der Strafe zumindest ein Appell an Einsicht verbunden ist und das Strafen nicht innerhalb eines behavioristischen Konditionierungsprogramms erfolgt, das unabhängig von einer Schuldfähigkeit durchgeführt wird. Da standardisierte Strafverfahren unabhängig von Motiven und Absicht exekutiert werden, wäre einrichtungsspezifisch zu prüfen, ob genau dies zutrifft.
- 5 Diese Information stammt aus dem Interview mit der Einrichtungsleitung.

Literatur

- Arendt, H.* (2014[1958]): Vita Activa oder vom tätigen Leben. München.
- Foucault, M.* (2015 [1976]): Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses. – Frankfurt am Main.
- Garland, D.* (2008): Kultur der Kontrolle. Verbrechensbekämpfung und soziale Ordnung in der Gegenwart. – Frankfurt am Main.
- Günder, R./Müller-Schlottmann, R. & Reidegeld, E.* (2009): Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. In: unsere jugend. Heft 1, 61. Jahrgang. S. 14-25.
- Kessl, F.* (2011): Punitivität in der Sozialen Arbeit – von der Normalisierungs- zur Kontrollgesellschaft. In: *Dollinger, B./Schmidt-Semisch, H.* (Hrsg.): Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen. – Wiesbaden, S. 131-143.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94083-0_5
- Kessl, F./Koch, N.* (2012): Fachliche Haltungen und Kompetenzen von Fachkräften in einer Jugendhilfeeinrichtung mit fakultativ geschlossener Unterbringung, Abschlussbericht. Online verfügbar unter: [https://www.google.de/url?sa=t&rcet=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKewiKuciH8I_TAhXDO5oKHcEuB0IQFggnMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.diakoniewerk-essen.de%2Fcontent%2Ftablefiles%2Fpagefiles%2F84%2FAbschlussbericht_HausColumbus_\(2013-06-14\).pdf&usq=AFQjCNFLAcDxDAHrHCkNCLDuyXPb9UcANQ&cad=rja](https://www.google.de/url?sa=t&rcet=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKewiKuciH8I_TAhXDO5oKHcEuB0IQFggnMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.diakoniewerk-essen.de%2Fcontent%2Ftablefiles%2Fpagefiles%2F84%2FAbschlussbericht_HausColumbus_(2013-06-14).pdf&usq=AFQjCNFLAcDxDAHrHCkNCLDuyXPb9UcANQ&cad=rja), Stand: 06.04.2017.
- Korczak, J.* (1998): Das Recht des Kindes auf Achtung. - Göttingen.
- Kappeler, M.* (2016). Die Berliner Heimkampagne. In: *Birgmeier B., Mührel E.* (Hrsg.) Die „68er“ und die Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft. Wiesbaden, S. 123-152.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-12552-3_7
- Kunstreich T.* (2016) „Der institutionalisierte Konflikt“. In: *Birgmeier B., Mührel E.* (Hrsg.) Die „68er“ und die Soziale Arbeit. Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft. Wiesbaden, S. 153-186.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-12552-3_8
- Liebel, M.* (2015): Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation. – Weinheim.
- Lindenberg, M./Prieß, R.* (2014): Die Jugendhilfeeinrichtung „Schönhof“ in Mecklenburg-Vorpommern und ihre Parallelen zur „Haasenburg“, In: FORUM Kinder- und Jugendarbeit 3/2014, S. 4-10.
- Margalit, A.* (2012): Politik der Würde – Über Achtung und Verachtung. – Frankfurt am Main.
- Meyers, M. K./Vorsanger, S.* (2007): Street-level bureaucrats and the implementation of public policy. The handbook of public administration. London, S. 153-163.
<https://doi.org/10.4135/9780857020970.n13>
- Natho, F.* (2013): Mythos Konsequenz - Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. In: Systema 2/2013, Jg. 27, S. 114-124.
- Nussbaum, M. C.* (2016): Anger and forgiveness: resentment, generosity, justice. – New York.
- Oelkers, N./Feldhaus, N./Gaßmüller, A.* (2013): Soziale Arbeit und geschlossene Unterbringung – Erziehungsmaßnahmen in der Krise? In: Soziale Arbeit in der Krise. – Wiesbaden, S. 159-182.
- Oelkers, N./Otto, H. U./Schrödter, M./Ziegler, H.* (2008): „Unerziehbarkeit“ – Zur Aktualität einer Aussonderungskategorie. In: *Brumlik, M.* (Hrsg.): Ab nach Sibirien. Weinheim und Basel, S. 184-216.
- Peters, F.* (2016): Geschlossene Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe – eine unendliche Geschichte. Online verfügbar unter: <http://www.geschlossene-unterbringung.de/2016/12/friedhelm-peters-geschlossene-unterbringung-in-der-kinder-und-jugendhilfe-eine-unendliche-geschichte/> Stand: 06.04.2016. <https://doi.org/10.13109/kind.2016.19.2.170>

- Swiderek, T.* (2015): Gewalt in der Heimerziehung. In: *Melzer, W. et. Al* (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. – Bad Heilbrunn, S. 320-323.
- Widersprüche* (2007): Schwerpunktthema: Wer nicht hören will, muss fühlen? – Zwang in öffentlicher Erziehung, 27, 106.
- Widersprüche* (2009): Schwerpunktthema: Grenzen des Zwangs? Soziale Arbeit im Wandel. 31, 113.
- Zinsmeister, J.* (2015): (Wann) ist Zwang in der Pädagogik erforderlich und gerechtfertigt? Plädoyer für einen menschenrechtsbasierten Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: *Ethikjournal*, 3, 2.

„Living Apart Together“ in der Jugend – nur eine Vorstufe zur Kohabitation?

Isabella Hoppmann, Okka Zimmermann

Zusammenfassung

Living-Apart-Together-Beziehungen (LATs, Paarbeziehungen ohne gemeinsamen Haushalt) sind aus verschiedenen Gründen ein zentrales Element der Jugendphase geworden. Die Forschung zu LATs im Jugendalter befindet sich im Schnittpunkt unterschiedlicher Forschungsgebiete, deren jeweiligen Forschungsergebnisse in diesem Beitrag zunächst zusammengefasst werden, woraus verschiedene zu erwartende LAT-Typen abgeleitet werden können. Anschließend werden in einer Sequenzdatenanalyse mit Daten der 1. Welle des Pairfam für Lebensläufe von 14 und 25 Jahren Typen von Partnerschaftsverläufen identifiziert. Das führt teilweise zur Bestätigung, aber auch zur Modifikation und Ergänzung der aus dem Forschungsstand abgeleiteten Annahmen zu LATs von Jugendlichen. Zentral ist, dass die LAT häufig als Vorstufe zu einer Kohabitation auftritt, in dieser Form aber von unterschiedlicher Bedeutung sein kann. Zudem scheint die LAT, anders als bisher oft angenommen, auch schon in der Jugend als dauerhafte, bevorzugte Beziehungsform gewählt zu werden.

Schlagwörter: Living Apart Together (LAT), Partnerschaft, Jugendforschung, Lebenslaufforschung, Sequenzdatenanalyse

„Living Apart Together“ among youth: more than a transitional period?

Abstract

Living Apart Together relationships (LAT, couples without a common household) have become a central partnership form in young people's lives for various reasons. In this article, we first summarize results on LATs among youth from different fields of research, from which we derive different types of expected LATs. Secondly, we explore different types of LAT partnerships with the means of sequence analysis using data of the first wave of the German Family Panel (Pairfam). Our results show, that the LAT is often a prelude to other partnership forms among youth, even though with different meanings for the respondents. In contrary to assumptions in the literature, we however also find evidence, that the LAT is the ideal and therefore durable living arrangement for some youth.

Keywords: Living Apart Together (LAT), partnership, youth research, life course research, sequence analysis

1. Einleitung

Nach aktuellen Erkenntnissen leben heute mehr als 10% der deutschen Bevölkerung in Partnerschaften ohne gemeinsamen Haushalt (*Lois* 2012). Bei den unter 30-Jährigen gelten diese mit 20% (*Dorbritz* 2009) sogar als zweithäufigste partnerschaftliche Lebensform nach dem partnerlosen Alleinleben. Sie sind zu einem wichtigen Bestandteil der Jugendphase geworden.

Die Herausforderung bei der Auseinandersetzung mit LATs im Jugendalter besteht darin, einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse verschiedener relevanter Forschungsgebiete zu schaffen. Die Familiensoziologie konzentriert sich auf die Entstehung und Verbreitung von LATs und weiteren partnerschaftlichen Lebensformen (*Burkart* 2006; *Peuckert* 2012; *Hill/Kopp* 2013; *Kreyenfeld/Konietzka* 2015), oft im Rahmen der Analyse der Pluralisierung von Lebensformen (*Marbach* 2003; *Kohli* 2007; *Wagner/Cifuentes* 2014). Die Lebenslauforschung untersucht u.a., wie sich das Timing und die Verknüpfung von Lebenslaufereignissen langfristig verändern, die den Übergangsprozess vom Jugend- ins Erwachsenenalter maßgeblich prägen (*Scherger* 2007, *Konietzka* 2010). Die Jugendforschung betont die funktionalen Aufgaben von LATs in einer Lebensphase, in der sich junge Menschen orientieren und auf den Rest ihres Lebens vorbereiten, wobei es große Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern gibt (*Scherr* 2009). Zu berücksichtigen sind zudem Forschungsergebnisse, die den unterschiedlichen Charakter von LATs belegt haben (Typologien z.B. in *Dekker/Matthiesen* 2004; *Levin* 2004; *Schmidt* u.a. 2006; *Regnier-Loilier/Beaujouan/Villeneuve-Gokalp* 2009; *Kopp* u.a. 2010, *Lois* 2012, *Lois/Lois* 2012; *Duncan* u.a. 2013; *Stoilova* u.a. 2014; *Coulter/Hu* 2015, *Benson/Coleman* 2016; *Böhm/Dekker/Matthiesen* 2016).

Der Forschungsstand zu LATs weist jedoch noch einige Lücken auf. Insbesondere gibt es bisher nur wenige Analysen von Partnerschaftsverläufen unter Einbezug von LATs. Hierunter findet sich keine, die sich explizit auf das Jugendalter bezieht und untersucht, welche Bedeutung LATs im Gesamtverlauf dieser Lebensphase haben. Die Mehrheit der Untersuchungen zu LATs beruht bis zum heutigen Tage auf Querschnittsdaten (vgl. *Konietzka/Tatjes* 2012) oder ereignisorientierten Analysen mit Daten des Pairfams (*Kopp* u.a. 2010, *Walper* u.a. 2010, *Dorbritz/Naderi* 2012, *Konietzka/Tatjes* 2012, *Lois* 2012). Verlaufsorientierte Analysen von Partnerschaften konzentrieren sich eher auf das mittlere und höhere Erwachsenenalter, in dem das partnerschaftliche Zusammenleben und die Ehe bedeutungsvoller werden (z.B. *Dekker/Matthiesen* 2004, *Schmidt* u.a. 2006). So ist unklar, ob z.B. in Bezug auf LATs in der Jugend verschiedene Verlaufstypen vorkommen.

Um diese Forschungslücke zu füllen, suchen wir in unseren Analysen nach typischen Mustern von Partnerschaftsverläufen zwischen dem 14. und 25. Lebensjahr, wobei der Schwerpunkt auf der Analyse der Bedeutung der LAT innerhalb dieser Partnerschaftsverläufe liegt. Dazu haben wir zunächst den Forschungsstand daraufhin durchgesehen, welche Typen von LATs im Jugendalter zu erwarten sind (Kapitel 2). Die Datengrundlage und die methodische Vorgehensweise sowie die empirischen Ergebnisse werden in Kapitel 3 beschrieben. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung und Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse (Kapitel 4).

2. LAT-Typen im Jugendalter

Wie erwähnt ist der Forschungsstand zu LATs im Jugendalter unübersichtlich, da verschiedene Forschungszweige relevante Erkenntnisse liefern. Aus den vielen verschiedenen vorgeschlagenen LAT-Typologien wurde zudem klar, dass mit unterschiedlichen Formen von LATs zu rechnen ist. Daher haben wir auf Basis der verschiedenen Forschungsgebiete insgesamt vier erwartete LAT-Typen abgeleitet, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden.

2.1 Kurze Vorstufe: LAT als Kennenlernphase

Zu Beginn der Paarbeziehung und während des gegenseitigen Kennenlernens in der ersten Phase der Beziehungsentwicklung leben die Partner oft in getrennten Haushalten (*Burkart 1997, Schneider/Rosenkranz/Limmer 1998*). Die LAT diesen Typs ist als Testphase zu verstehen, in der die Tragfähigkeit der Partnerschaft und die Passung zum Partner erprobt wird (*Schneider 1996, Lois 2012*). Aufgrund mangelnder Passung der Partner kann es vor allem in der Anfangsphase zur Auflösung der Paarbeziehung kommen (*Lois 2012*).

Die Zusammenlegung der Haushalte wird in diesem Partnerschaftstyp erst dann in Erwägung gezogen, wenn die Partner bestimmte Institutionalisierungsschritte absolviert oder wichtige biographische Ereignisse (z.B. Familiengründung) erlebt haben und damit die Gründung eines gemeinsamen Haushaltes für mindestens einen der Partner interessant wird (*Schneider/Rosenkranz/Limmer 1998, Lois 2012*). Zentrale Gründe, warum aktuell noch kein gemeinsamer Haushalt etabliert wurde, ist die (noch) mangelnde emotionale Bereitschaft der Partner zur Vertiefung der Beziehung (*Duncan u.a. 2013*) und fehlende finanzielle Mittel (*Regnier-Loilier/Beaujouan/Villeneuve-Gokalp 2009*). Danach weisen diese LATs oft nur eine kurze Beziehungsdauer von einigen Monaten auf (*Regnier-Loilier/Beaujouan/Villeneuve-Gokalp 2009*). Viele der Jugendlichen, die eine LAT diesen Typs führen, leben zudem häufig noch im Elternhaus (*Regnier-Loilier/Beaujouan/Villeneuve-Gokalp 2009, Duncan u.a. 2013, Coulter/Hu 2015*) und befinden sich meist in der Ausbildungsphase (*Regnier-Loilier/Beaujouan/Villeneuve-Gokalp 2009*). Das Gros der unter 30-Jährigen dieses LAT-Typs hat aber den Wunsch, schnell mit dem aktuellen Partner eine Ehe einzugehen und eine Familie zu gründen. Die jungen Frauen und Männer nehmen daher oft an, dass sie in der näheren Zukunft mit ihrem aktuellen Partner zusammenziehen werden (*Coulter/Hu 2015*). Ein Zusammenzug wird umso wahrscheinlicher, je länger die LAT dieses Typs andauert.

Zusammenfassend erwarten wir, dass wir in unseren Untersuchungen u.a. LAT-Partnerschaftsverläufe finden, innerhalb derer LATs relativ schnell in eine Kohabitation überführt werden. Es wird weiterhin erwartet, dass die nachfolgende Kohabitation in diesem Verlaufstyp recht stabil ist, da die Paarbeziehung mit Blick auf die zukünftige Familiengründung eine zentrale Bedeutung für die Partner hat und auch bei kurzfristigen Schwierigkeiten aufrechterhalten wird. Wir erwarten daher vergleichsweise wenige Partnerwechsel und keine mehrfachen Kohabitationserfahrungen.

2.2 Lange Vorstufe: Ausbildungsbedingte LAT

Ungünstige Rahmenbedingungen, welche die Realisierung eines Zusammenzugs erschweren, können auch stärker außerhalb der konkreten Partnerschaft liegen. Individuelle Motivlagen spielen bei der Wahl der LAT dieses Typs eine besondere Rolle: Für beide Partner haben in diesem Fall oft die Ausbildung und der Beruf einen hohen Stellenwert in ihrer Lebensplanung (*Schneider/Rosenkranz/Limmer* 1998). Sie sind, zumindest zeitweise, eher dazu bereit, die Beziehungswünsche den beruflichen Erfordernissen, dem Wunsch nach (beruflicher) Selbstverwirklichung sowie dem Streben nach einem hohen Einkommen und nach einem sicheren Arbeitsplatz unterzuordnen als umgekehrt (*Münchmeier* 2003). Können für die Partner keine attraktiven Ausbildungsstellen oder für ihre Ausbildungen angemessenen beruflichen Tätigkeiten am selben Ort gefunden werden, kann die Absolvierung der Ausbildung oder der Berufseinstieg einen Wohnortwechsel der Partner nach sich ziehen (*Burkart* 1997, *Rhodes* 2002).

Die getrennte Haushaltsführung entspricht in diesem Fall nicht dem Beziehungsideal der Partner (*Schneider/Ruckdeschel* 2003). Unter Jugendlichen ist hauptsächlich davon auszugehen, dass vor allem mit der Bildung und Ausbildung zusammenhängende Anforderungen zu einer ungewollt längeren LAT führen. Eine weitere Institutionalisierung der Partnerschaft streben die befragten jungen Frauen und Männer erst nach ihrer Platzierung auf dem Arbeitsmarkt an (*Lois/Lois* 2012). Danach absolvieren sie häufig noch ihre Ausbildung (*Lois* 2012, *Lois/Lois* 2012), verfügen infolgedessen nur über ein geringes Einkommen (*Lois/Lois* 2012) und wohnen mehrheitlich noch im Elternhaus (*Lois* 2012, *Lois/Lois* 2012). Insgesamt ist der Verfestigungsgrad der Partnerschaft aber in diesem Typ bereits weit vorangeschritten, welcher sich u.a. in einer längeren Partnerschaftsdauer von mindestens einem Jahr zeigt (*Lois* 2012).

Die aktuelle Partnerschaft ist oft die bisher einzige (verbindliche) Partnerschaft, die mit dem Wunsch nach einer gemeinsamen Zukunft einhergeht, welche wiederum durch traditionelle Werte bezüglich des Zusammenlebens als Paar (Haushaltsgründung, Eheschließung, Familiengründung) geprägt ist (*Böhm/Dekker/Matthiesen* 2016). Aufgrund einer starken Kohabitationsneigung sind die Partner nach dem Erwerb des Bildungsabschlusses bereit, den derzeitigen Ausbildungsort und Freundeskreis zu verlassen und einen Arbeitsplatz in der Nähe des Wohnsitzes des Partners aufzunehmen (*Levin* 2004). Zum Teil haben sie bereits schon einmal in einem gemeinsamen Haushalt gelebt und ziehen in diesen zurück.

Insgesamt erwarten wir LAT-Typen zu finden, die sich durch eine längere Dauer auszeichnen und erst nach längerer Zeit in eine Kohabitation überführt werden. Da die Partnerschaften ein zentrales Element der Lebensläufe sind, sind Trennungen selten. Wir erwarten, dass der entsprechende Verlaufstyp durch die verlängerte Ausbildungszeit insbesondere bei Hoch- und Höhergebildeten zu finden ist. Wir nehmen ein weniger traditionell geprägtes Rollenverständnis in dieser Gruppe an, da die individuelle Freiheit und der Beruf auch unter Frauen als wichtiger als familiäre Aufgaben eingeschätzt werden.

2.3 Erwerb von Beziehungskompetenzen: LAT als Übungsfeld

Partner mit einem niedrigen Alter bei Beziehungsbeginn zeichnen sich oft durch eine geringe persönliche Reife aus. Jugendliche sind noch unsicher im partnerschaftlichen Mitei-

inander und im Umgang mit ihren Emotionen (*Madsen/Collins* 2011). Zudem verfügen sie nur über mangelnde Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen (*Kopp* u.a. 2010). Aufgrund des jungen Alters kann es außerdem dazu kommen, dass sich die individuellen Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Partner im weiteren Verlauf der Jugendphase auseinander entwickeln.

Paarbeziehungen, die im geringen Alter aufgenommen werden, neigen daher manchmal zur Instabilität (*Kopp* u.a. 2010). Es wird angenommen, dass viele Jugendliche nur kürzere Partnerschaften führen, in denen kaum ausgeprägte Bindungen zwischen den Partnern aufgebaut werden können (*Wendt/Walper* 2006) und die Partnerschaft verfestigt werden kann (*Lois* 2012). Da sie nur von kurzer Dauer sind, erwerben Jugendliche ihre (fehlenden) Beziehungskompetenzen über mehrere Paarbeziehungen hinweg (*Wendt* 2009). Mit fortschreitendem Alter nimmt die Bindungsbereitschaft und Beziehungsfähigkeit unter diesen Jugendlichen zu. Der empfundene Zugewinn an Nähe und Intimität übersteigt erst dann die im frühen Jugendalter noch verstärkt wahrgenommenen Kosten durch Freiheitsverluste, die eine stärkere Bindung an den Partner beispielsweise durch eine gemeinsame Haushaltsführung mit sich bringen würde (*Kopp* u.a. 2010). Während der Jugendphase nimmt damit auch unter diesen jungen Frauen und Männern die Dauer der einzelnen Partnerschaften und ihre Qualität zu (*Seiffke-Krenke* 2003, *Wendt/Walper* 2006).

Die Übergangsrate in eine Kohabitation ist bei LATs diesen Typs entsprechend niedrig (*Lois* 2012). Aufgrund einer gering empfundenen Passung zum Partner nehmen die Jugendlichen mögliche Alternativen zur aktuellen Partnerschaft wahr (*Kopp* u.a. 2010), sie setzen also die Orientierung auf dem Partnermarkt fort (*Dorbritz/Naderi* 2012). Ein Großteil der Partnerschaften wird in diesem LAT-Typ binnen eines Jahres wieder aufgelöst (*Kopp* u.a. 2010). *Dekker/Matthiesen* (2004) sowie *Schmidt* u.a. (2006) finden in Verkaufsanalysen dementsprechend Beziehungsserien von meist kurzen LATs. Da Beziehungen nicht nahtlos ineinander übergehen, verbringen Jugendliche in diesen Partnerschaftsverläufen bis zu ihrem 30. Lebensjahr häufiger und längere Zeit allein (ohne Partner). Mehrheitlich bewerten junge Frauen und Männer die hohe Beziehungsfluktuation positiv und erkennen den häufigeren Partnerwechsel als wichtigen Lernprozess zum Erwerb von Beziehungserfahrungen an (*Schmidt* u.a. 2006).

Zusammenfassend erwarten wir in diesem Verlaufstyp serielle LAT-Partnerschaftsverläufe, die bereits relativ früh im Jugendalter begonnen werden. Die einzelnen LATs sollten nur von kurzer Dauer sein und regelmäßig durch Singlephasen unterbrochen werden. Außerdem ist anzunehmen, dass eine LAT oft gar nicht oder (und wenn überhaupt) nur relativ langsam institutionalisiert und in eine Kohabitation überführt wird. Jugendliche in diesen Partnerschaftsverläufen sollten multiple Trennungserfahrungen und entsprechend viele Beziehungsepisoden aufweisen.

2.4 Keine nachfolgende Kohabitation: LAT als Beziehungsideal

In einem weiteren in der Forschungsliteratur identifizierten LAT-Typ ist das Getrenntleben Teil des gemeinsamen Beziehungsideals eines Paares (*Schneider/Rosenkranz/Limmer* 1998). Strukturelle und berufsbezogene Erfordernisse spielen keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Die Partner entscheiden sich bewusst für eine getrennte Haushaltsführung, obwohl Anreize zur Kohabitation vorhanden und die Bedingungen hierfür sehr

günstig sind (Lois 2012). Sie begründen die LAT als optimale Form des partnerschaftlichen Zusammenlebens, welche als Alternative zur Kohabitation oder Ehe dauerhaft aufrechterhalten wird (*Schneider 1996, Schneider/Ruckdeschel 2003*).

Die Gründe für die Wahl dieses LAT-Typs sind vielschichtig. Zum einen können die Partner den Wunsch haben, ihre persönlichen Freiräume im Alltag zu bewahren und sich den Alltagsproblemen, die eine Kohabitation mit sich bringt, zu entziehen (*Schneider/Rosenkranz/Limmer 1998*). Die Partnerschaftsqualität ist geprägt durch eine emotionale Distanz der Partner untereinander, einer geringen Reziprozität innerhalb der Partnerschaft und einer stärkeren Wahrnehmung von möglichen unerwünschten Beeinflussungen durch den Partner (*Diewald 1993, Dorbritz/Naderi 2012*). Ihre Zurückhaltung gegenüber allzu großer Nähe ist nicht mit Bindungsangst gleichzusetzen (*Burkart 1997*). Die individuellen Rückzugsmöglichkeiten gelten als wichtigste Voraussetzung für die Bindungsbereitschaft der Partner. Oft geht eine solche LAT auch mit modernen Vorstellungen zu Geschlechterrollen sowie einer höheren Akzeptanz und Verbreitung eines Lebens ohne Kinder einher (*Haskey/Lewis 2006, Dorbritz 2009, Strohm u.a. 2009*). Die Partner bauen einen eigenen Freundeskreis auf, verfolgen ihre beruflichen Karrieren unabhängig voneinander und sehen darin u.a. die Möglichkeit, ihre Partnerschaft zu stärken (*Duncan/Phillips 2010*). Aufgrund ihrer individualisierten Art der privaten Lebensführung werden die Partner als „individualisierte[s] Paar per excellence“ bezeichnet (*Burkart 1997, S. 165*). Die Beziehungen werden in Anlehnung an *Giddens (1991, S. 224)* auch als besonders „reine“ Beziehungen betrachtet, in denen die Beziehung ein Selbstzweck und kein Mittel zum Zweck der Erreichung anderer Ziele ist (*Lyssens-Danneboom/Mortelmans 2015*).

Zum anderen kann die LAT als Beziehungsideal eine individuelle Handlungsstrategie darstellen, um eine weitere (schmerzhafte und mit Aufwand und Kosten verbundene) Trennung zu vermeiden (*Funk/Kobayashi 2014*). Die Partner haben im Vorfeld negative Erfahrungen mit einem vor- oder nahehelichen Zusammenleben gemacht (*Levin 2004*). Gescheiterte Kohabitationserfahrungen verringern die Wahrscheinlichkeit eines Zusammenzuges mit einem neuen Partner (*Dorbritz/Naderi 2012*). In der bisherigen Forschung wird diese Art der Partnerschaft überwiegend unter älteren Erwachsenen identifiziert (z.B. *Benson/Coleman 2016, Connidis/Borell/Ghazanfareon Karlsson 2017*). Da dieser Partnerschaftstyp noch nicht explizit für Jugendliche untersucht wurde, ist es durchaus möglich, diesen auch im Jugendalter wiederzufinden. Befürchtungen in Bezug auf Einschränkungen durch die Partnerschaft können auch bei Jugendlichen bereits vorhanden sein, wenn auch vermutlich größtenteils nicht auf eigenen negativen Beziehungserfahrungen beruhend. In unseren Daten erwarten wir daher auch LAT-Partnerschaftsverläufe wiederzufinden, in denen junge Frauen und Männer über keine oder zumindest eine sehr geringe Kohabitationsneigung verfügen. Jugendliche dieses LAT-Typs sollten sich durch stark ausgeprägte negative Erwartungen an die Partnerschaft auszeichnen. Da die partnerschaftlichen Rahmenbedingungen insgesamt eher gut sind, sollte das Trennungsrisiko niedrig sein. Es sind also lange LATs zu erwarten, die nicht in eine Kohabitation überführt werden.

2.5 Übersicht erwarteter LAT-Verlaufstypen

Wie beschrieben erwarten wir, dass wir in unseren Partnerschaftsverläufen vier verschiedene LAT-Typen identifizieren können. Diese sollten sich in unseren Analysen als einzelne Cluster herausbilden (Kapitel 3). Der Übersicht halber haben wir die Typen in Tabelle 1 nochmals zusammengefasst.

Tabelle 1: Zusammenfassung erwarteter LAT-Typen, Partnerschaftsverläufe und Clustereigenschaften

LAT-Typ	Partnerschaftsverlauf	Clustereigenschaften
Kurze Vorstufe	Stabile Paarbeziehung mit kurzer LAT zu Beginn; wird schnell in eine Kohabitation überführt	Positive Erwartungen an Partnerschaft Traditionelle Einstellungen zur Partnerschaft
Lange Vorstufe	Stabile Paarbeziehung; wird nach längerer LAT-Phase in Kohabitation überführt	Positive Erwartungen an Partnerschaft Weniger traditionelle Einstellungen zur Partnerschaft Eher Höhergebildete
Übungsfeld	Viele kurze LATs sowie keine oder nur kurze Kohabitationen	Eher negative Erwartungen an Partnerschaft
Beziehungsideal	Längere LAT; wird nicht in eine Kohabitation überführt	Befürchtungen in Bezug auf Partnerschaft

Quelle: Eigene Darstellung.

3. Eigene Analysen

Im Folgenden werden die Zusammensetzung der Stichprobe und die verwendeten Analysemethoden (3.1) kurz vorgestellt. Hieran anschließend werden die empirischen Ergebnisse (3.2) präsentiert.

3.1 Datengrundlage und methodische Vorgehensweise

Als Datengrundlage für die eigenen Analysen dient das Pairfam (Huinink u.a. 2011). Es wurden insgesamt 6.083 Befragte aus den Jahrgängen 1971-1973 und 1981-1983 analysiert, nachdem Befragte mit fehlerhaften oder inkonsistenten Angaben zu relevanten Partnerschaftsereignissen (Beginn, Ende, Unterbrechung der Paarbeziehung), außerhalb Deutschlands geborene Befragte sowie Befragte mit einem anderen, nicht allgemeinen oder fachgebundenen Schulabschluss ausgeschlossen wurden. Auf Basis der Ereignisdaten haben wir Partnerschaftssequenzen erstellt, in denen für jedes Quartal ein Zustand bestimmt wurde. Wir unterscheiden die Zustände Single, LAT und Kohabitation.

In der Literatur fehlt bis heute eine einheitliche Definition der LAT (Konietzka/Tatjes 2014). Wir verstehen unter LATs alle Formen der privaten Lebensführung, in der eine (subjektiv) feste Paarbeziehung, aber kein gemeinsamer Haushalt vorliegt (Schneider 1996). In der Operationalisierung des LAT-Status' folgen wir der Definition von Beziehungen im Pairfam. Dort werden Partnerschaften dann erhoben, wenn sie mindestens

sechs Monate gedauert haben, wenn ein Kind aus ihnen hervorgegangen ist oder wenn die Beziehung aus anderen Gründen wichtig für den oder die Befragte ist (*Pairfam* 2017, S. 11). Wir gehen daher davon aus, dass Partnerschaften unter sechs Monaten in unseren Analysen mehrheitlich nicht berücksichtigt sind. Eine LAT wird dann zu einer Kohabitation, wenn die Partner in einem gemeinsamen Haushalt wohnen. Die Befragten gelten wiederum dann als Single, wenn sie keine Partnerschaft führen.

Mit Hilfe des in der Sequenzdatenanalyse meistverwendeten Optimal-Matching-Verfahrens (OM, *Abbott/Forrester* 1986, *Abbott/Hrycak* 1990, *Aisenbrey* 2000, *Aisenbrey/Fasang* 2010) wurde die Unterschiedlichkeit der Lebensläufe bestimmt. Im paarweisen Vergleich berechnet es die Anzahl an Operationen, die für die Überführung einer Sequenz in eine andere benötigt werden (*Elzinga* 2003). Hierzu nutzt das OM Substitutionen (Ersetzungen), Einfügungen und Löschungen, für die unterschiedliche Kosten anfallen (*Aisenbrey* 2000). Für unsere Analysen verwenden wir Substitutionskosten von 1 sowie Kosten für Einfügungen und Löschungen von 0,5 (z.B. *Böhnke/Zeh/Link* 2015, *Jalovaara/Fasang* 2017), wodurch die Analysen sensibel sowohl für die Reihenfolge wie auch den Zeitpunkt der einbezogenen partnerschaftlichen Ereignisse sind (*MacIndoe/Abbott* 2004). Damit wird die „Längste Gemeinsame Subsequenz“ (*Elzinga* 2003, *Fasang* 2012) für die Bestimmung der Unterschiedlichkeit genutzt. Die Anwendung anderer Maßzahlen und Kostenkonfigurationen führte in unseren Analysen zu inhaltlich ähnlichen Ergebnissen, so dass die Lebenslaufgruppen als hinreichend robust angesehen werden können.

Anschließend wurde eine explorative, hierarchische Clusteranalyse mit der Ward-Methode zur Typologisierung der Lebensverläufe durchgeführt (z.B. *Scherer/Brüderl* 2010, *Fasang* 2012, *Böhnke/Zeh/Link* 2015). Die Auswahl der analysierten Clusterlösung erfolgte anhand des Pseudo-F (*Calinski/Harabsz* 1974, *Aisenbrey/Fasang* 2010), einer sinnvollen Verteilung der Befragten auf die Cluster (*Bortz/Schuster* 2010) sowie der Möglichkeit einer sinnvollen Interpretierbarkeit der Cluster (*Scherer/Brüderl* 2010), die sich u.a. darin zeigt, dass eine sinnvolle Benennung möglich ist. Dabei wurde zunächst die 6-Cluster-Lösung ausgewählt, in der sich fünf inhaltlich und formal sinnvoll voneinander abgrenzbare Cluster fanden, von denen auch drei sich den erwarteten LAT-Typen zuordnen ließen (Kapitel 3.2). Das sechste Cluster bestand jedoch aus einem Mix aus Lebensverläufen und ließ sich schwierig zuordnen und interpretieren. Im hierarchischen Clusterbaum haben wir daher nach dem Schritt gesucht, in dem sich dieses Cluster weiter aufteilt. Dies erfolgte in der 9-Cluster-Lösung (Abbildung 1). Hier teilte sich das entsprechende Cluster in zwei inhaltlich eindeutiger voneinander differenzierte und beschreibbare Cluster auf. Für unsere Interpretation haben wir daher das „Mix“-Cluster der 6-Cluster-Lösung durch die beiden Cluster der 9-Cluster-Lösung ersetzt. In der 9-Cluster-Lösung wurden noch zwei andere Cluster aufgeteilt, die aber inhaltlich sehr ähnlich waren. Aus diesem Grund haben wir auf die Aufteilung dieser Cluster für die Analyse verzichtet.

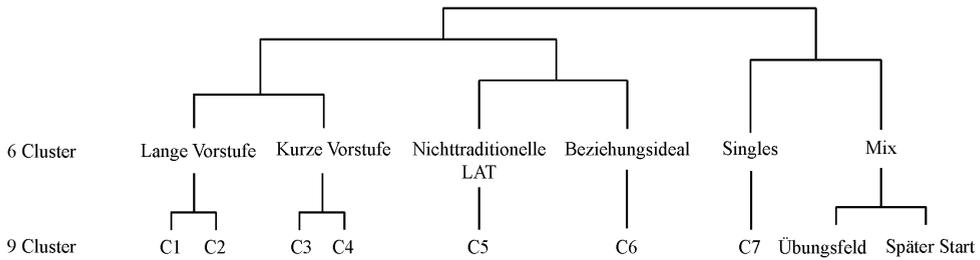


Abbildung 1: Clusterbaum für 6- und 9-Clusterlösung (nach der Ward-Methode)

Die Darstellung der Verläufe innerhalb der Cluster erfolgte schwerpunktmäßig über Sequenzindexplots (Scherer/Brüderl 2010), wobei zur Beschreibung und Interpretation weitere deskriptive Informationen hinzugezogen wurden, wie z.B. die durchschnittliche Anzahl der Beziehungen der Befragten eines Clusters (Tabelle 3). Für eine klarere inhaltliche Interpretation der Cluster analysieren wir zudem die Einstellung zur Ehe und Rollen der Eltern, die Bedeutung der Partnerschaft, Familie (eigene Kinder), Freizeit (inkl. Freunde) und des Jobs sowie die Erwartungen (Hilfe, Sicherheit, Ansehen) und Befürchtungen (Stress, Langeweile, Ablehnung, Einschränkungen) bezüglich der Partnerschaft (Tabelle 2). Diese Variablen werten wir nur für die Kohorte (1981-1983) aus, für die sie im Alter von 25-27 Jahre erhoben wurden, also unmittelbar nach dem analysierten Alterszeitraum von 14 bis 25 Jahren. Bei der Kohorte 1971-1973 wurden diese Einstellungen im Alter von 35-37 Jahren erfragt, so dass sehr unterschiedliche weitere Partnerschaftsverläufe innerhalb derselben Cluster zwischen dem Alter von 25-27 und 35-37 möglich sind. Die Unterschiede in den Einstellungen in der älteren Kohorten erwiesen sich als deutlich weniger aussagekräftig für die Unterscheidung der Cluster als die Einstellungen der Kohorte 1981-1983. Daher haben wir zur inhaltlichen Interpretation der Einstellungen nur diese Kohorte herangezogen, was unter den gegebenen Bedingungen die beste Herangehensweise erschien.

Da die Daten im Alter von 25 bis 27 Jahren, also nach dem Zeitraum, für den die analysierten Partnerschaftsverläufe stattfanden, erhoben wurden, können keine kausalen Einflüsse von den Einstellungen auf die partnerschaftlichen Lebensverlaufstypen angenommen werden. Angemessen scheint es unseres Erachtens aber, von einer gewissen Stabilität von Einstellungen auszugehen, so dass die im Anschluss an die Verläufe gemessenen Einstellungen uns auch einen Hinweis darauf geben, wie die Einstellungen vor oder in dem Zeitraum der Partnerschaftsverläufe ausgeprägt waren. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass die Partnerschaftserfahrungen in den Partnerschaftsverläufen auch die Einstellungen zu Partnerschaften an deren Ende beeinflussen. Wir verstehen die gemessenen Einstellungen daher als Möglichkeit, die Befragten der Cluster zu beschreiben (im Sinne einer Korrelation von Einstellung und Verhalten), nicht aber deren Verhalten ursächlich zu erklären.

3.2 Beschreibung der Ergebnisse

Auf Basis unserer Ergebnisse können wir die vier erwarteten LAT-Typen, die wir teilweise sinnvoll ergänzt bzw. modifiziert haben, wiederfinden. Zudem haben wir zwei weitere Partnerschaftsverlaufstypen sowie ein Cluster mit (Dauer-)Singles bestimmen können.

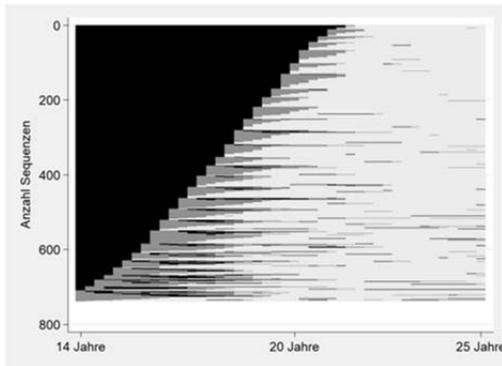


Abbildung 2: Cluster „Kurze Vorstufe“
(12% Befragte)

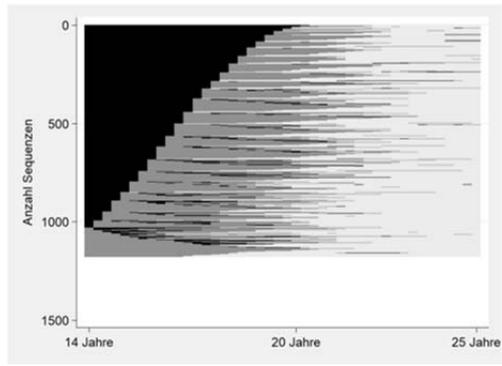


Abbildung 3: Cluster „Lange Vorstufe“
(19% Befragte)

■ Single ■ LAT □ Kohabitation

Quelle: Pairfam (Welle 1, Kohorten 1971-1973 und 1981-1983), eigene Berechnungen.

Abbildung 2 stellt das Partnerschaftsverlaufsmuster der Befragten des Clusters „Kurze Vorstufe“ (12%) vom 14. bis zum 25. Geburtstag dar. Auf der x-Achse ist das Lebensalter der Partner, auf der y-Achse die Anzahl der Sequenzen abgetragen. Jede Sequenz wird als horizontale Linie dargestellt (Brüderl/Scherer 2006), wobei Singlephasen schwarz, LAT-Phasen orange und Kohabitationsphasen gelb gekennzeichnet sind. Abbildung 2 verdeutlicht, dass im Cluster „Kurze Vorstufe“ eine meist recht stabile Kohabitation an eine kurze LAT anschließt. Die Befragten dieses Clusters gehen die erste Partnerschaft zwischen dem 14. und 21. Lebensjahr ein, welche sie nach ca. einem Jahr in eine Kohabitation überführen. Es wird durchschnittlich nur eine Kohabitation erlebt und etwa ebenso viele LATs (Tabelle 3).

In diesem Cluster lassen sich traditionelle Einstellungen zur Partnerschaft und Elternrollen sowie ausgeprägt positive Erwartungen an die Partnerschaft und wenig Befürchtungen erkennen (Tabelle 2). Auch im Cluster „Lange Vorstufe“ (19%, Abbildung 3) wird die erste Paarbeziehung zwischen dem 14. und 21. Lebensjahr aufgenommen, jedoch wird die LAT erst nach knapp vier Jahren in eine Kohabitation überführt. In diesem Cluster werden etwa 1,75 (Männer) bzw. 1,68 (Frauen) LAT-Episoden beobachtet. Es kommt also vor der ersten Kohabitation öfter zur Auflösung einer ersten LAT, die aber recht schnell durch eine andere ersetzt wird. Gemein ist den Befragten der Cluster „Kurze Vorstufe“ und „Lange Vorstufe“, dass ihnen Partnerschaft und Kinder wie erwartet wichtig, Freizeit und Arbeit sind ihnen dagegen weniger wichtig sind (Tabelle 2). Die Ergebnisse sind vor allem für das Cluster „Lange Vorstufe“ überraschend, da eine Verschiebung der Kohabitation aufgrund von Erfordernissen von Bildung und Ausbildung vermutet wurde. In unseren Daten finden wir eher Hinweise darauf, dass weniger traditionelle Einstellungen zu Partnerschaften und Elternrollen zu der entsprechenden Verschiebung geführt haben (Tabelle 2). Die Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf die Partnerschaft sind durchschnittlich. Es findet sich nicht die erwartete Dominanz von Höhergebildeten (Tabelle 3).

Tabelle 2: t-Test der Einstellungen, Lebensziele, Partnerschaftserwartungen und -befürchtungen

	Be- reich	Variable	Cluster						σ
			Kurze Vorstufe	Lange Vorstufe	Bezie- hungs- ideal	Übungs- feld	Nichttra- ditionelle LAT	Später Start	
Einstellungen	Heiratsorientierung	Man sollte heiraten, wenn man mit einem Partner auf Dauer zusammenlebt	3,13***	3,02***	3,10***	3,09*	2,92***	3,22***	3,07
		Die Ehe ist eine lebenslange Verbindung und sollte nicht beendet werden	3,52***	3,22***	3,42***	3,20***	3,35	3,59***	3,34
		Man sollte spätestens dann heiraten, wenn kein Kind da ist	2,17*	2,00***	2,21	2,07***	2,21	2,32***	2,19
	Mutterrolle	Frauen sollten sich stärker um die Familie kümmern als um ihre Karriere	2,84***	2,70***	2,51***	2,63	2,46***	2,62	2,64
		Ein Kind unter 6 Jahren wird darunter leiden, wenn sie Mutter arbeitet	2,69***	2,53***	2,79***	2,85***	2,73	2,77***	2,73
	Vaterrolle	Kinder leiden oft darunter, dass sich ihre Väter zu sehr auf die Arbeit konzentrieren	3,26***	3,38***	3,38***	3,33	3,30**	3,36***	3,32
		Männer sollten sich genauso an der Hausarbeit beteiligen wie Frauen	4,38***	4,45***	4,34*	4,38***	4,38***	4,40***	4,35
Lebensziele	Beruf	Ausbildung/Beruf	3,32***	3,48***	3,94***	4,14***	3,82***	3,80***	3,89
		Hobbys/Interessen	2,39***	2,48***	2,77***	2,86***	2,63***	2,60***	2,70
	Freizeit	Freundschaft	3,06***	3,07***	3,27***	3,36***	3,17***	3,02***	3,22
		Partnerschaft	4,24***	3,96***	3,57***	3,26***	3,65***	3,71***	3,55
		Kind(er) bekommen	1,99***	2,01***	1,44***	1,38***	1,74***	1,87***	1,65
	Familie	Zuneigung/Geborgenheit	4,86***	4,85***	4,82***	4,83***	4,83***	4,83***	4,81
		Unternehmungen	4,35***	4,32***	4,34***	4,27***	4,31	4,39***	4,30
Gemeins.									
	Hilfe	Allgemeine Hilfe	4,77***	4,78***	4,69***	4,58***	4,71***	4,73***	4,67
		Finanzielle Hilfe	2,09***	2,03***	1,88***	1,88***	1,85***	2,05***	1,98
	Anderes	Ansehen	2,26***	2,03***	1,99***	2,03***	2,03***	2,18***	2,08
Freiräume		3,85**	3,82	3,84	3,80***	3,90***	3,69***	3,83	
Partnerschafts- befürchtungen	Stress		2,56***	2,62***	2,66***	2,83***	2,51***	2,41***	2,63
	Langeweile		2,56*	2,62***	2,60**	2,65***	2,58	2,40***	2,58
	Ablehnung Familie/Freunde		1,82	1,83	1,87***	1,99***	1,48***	1,68***	1,83
	Einschränkung		1,98***	2,20***	2,48***	2,60***	2,23***	2,09***	2,32

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Getestet wurde die Abweichung vom Durchschnittswert für alle Befragten.

Quelle: Pairfam (Welle 1, Kohorten 1981-1983), eigene Berechnungen.

Tabelle 3: Prozentuale Verteilung der Befragten auf die Cluster (differenziert nach Geschlecht, Herkunft und Bildungsabschluss) und durchschnittliche Anzahl von LAT- und Kohabitationsepisoden (differenziert nach Geschlecht)

			Cluster						
	Geschlecht	Herkunft	Kurze Vorstufe	Lange Vor-Stufe	Beziehungs-ideal	Übungsfeld	Nichttraditionelle LAT	Später Start	
Herkunft (Ost/West)	Mann	Ost	9	15	13	8	7	15	
		West	6	11	19	11	11	11	
	Frau	Ost	25	30	9	6	11	7	
		West	14	24	15	9	16	7	
Abschluss	Mann	Abschluss Ohne/Hauptschule	11	14	12	9	9	13	
		Realschule (Fach-) Abitur	8	15	15	11	9	13	
		Abschluss Ohne/Hauptschule	4	9	23	11	11	11	
		Abschluss Ohne/Hauptschule	28	22	11	7	9	7	
	Frau	Realschule (Fach-) Abitur	21	30	9	6	13	8	
		Abschluss Ohne/Hauptschule	8	24	19	10	20	6	
Durch. Anzahl Beziehungsepisoden	Geschlecht	Ø Bez.-Episoden							
		Mann	LAT	1,15	1,75	1,90	1,92	2,08	1,18
			Koh.	1,12	1,10	0,23	0,16	0,29	0,71
		Frau	LAT	1,20	1,68	1,85	1,92	1,89	1,14
Koh.	1,13		1,13	0,34	0,27	0,45	0,81		

Quelle: Pairfam (Welle 1, Kohorten 1971-1973 und 1981-1983), eigene Berechnungen, Angaben in Prozent.

Ebenfalls identifizieren können wir das Cluster „Beziehungsideal“ (Abbildung 4). Die 15% in diesem Cluster zusammengefassten Befragten geben (in Übereinstimmung mit den Erwartungen) an, dass ihnen ihre Arbeit beziehungsweise Ausbildung sowie ihre persönliche Freiheit sehr wichtig sind, während sie Einschränkungen durch eine Beziehung besonders fürchten (Tabelle 2). Obwohl sie ihre erste Partnerschaft etwa gleichzeitig wie die Befragten der vorherigen Cluster (zwischen 14 und 21 Jahren) beginnen, verbringen sie aufgrund von Unterbrechungen des Partnerschaftsverlaufs durch Singlephasen deutlich mehr Zeit außerhalb einer Beziehung als die Befragten der vorherigen Cluster.

Anders als theoretisch erwartet, treten im Cluster „Beziehungsideal“ viele Trennungen auf und die Beziehungen sind nicht von so langer Dauer. Die Zuordnung dieses Clusters zum Typ „Beziehungsideal“ ist daher nicht ganz eindeutig. Das Cluster entspricht aber aufgrund der Einstellungen am ehesten diesem erwarteten LAT-Typ. Die erwartete lange, relativ stabile LAT findet sich eher in dem Cluster „Nichttraditionelle LAT“ (siehe unten).

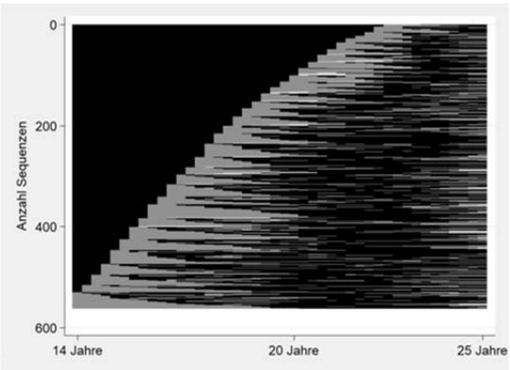
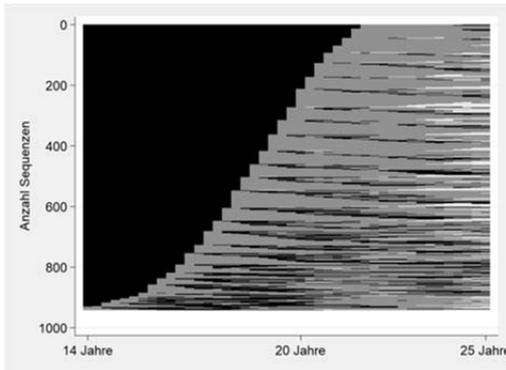


Abbildung 4: Cluster „Beziehungsideal“ (15% Befragte) Abbildung 5: „Cluster Übungsfeld“ (9% Befragte)

■ Single ■ LAT □ Kohabitation

Quelle: Pairfam (Welle 1, Kohorten 1971-1973 und 1981-1983), eigene Berechnungen.

Im Cluster „Übungsfeld“ (Abbildung 5) finden sich nur 9% aller Befragten. Sie berichten von einer meist recht langen Singlephase nach einer ersten LAT-Partnerschaft und starten überwiegend erst zum Ende des analysierten Alterszeitraumes eine zweite Beziehung. Die Anzahl der Beziehungen ist geringer als für diese Gruppe erwartet (Tabelle 3). Insgesamt werden Partnerschaften in diesem Cluster zu einem ähnlich frühen bzw. späten Zeitpunkt wie in anderen Clustern begonnen. Befragte dieses Clusters geben an, dass ihnen Partnerschaft und Kinder weniger wichtig sind und dass sie recht starke Befürchtungen in Bezug auf Partnerschaften haben (Tabelle 2). Unsere Daten bestätigen damit eher nicht die Annahme, dass eine zentrale Rolle von LATs im Jugendalter der Erwerb von Beziehungskompetenzen ist. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Definition der LAT im Pairfam (Kapitel 3) auch dazu geführt haben kann, dass (kurze) „Übungs-LATs“ nicht genannt wurden und daher nicht in unseren Analysen erscheinen können.

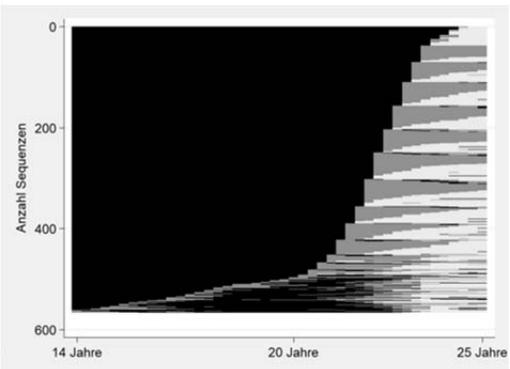
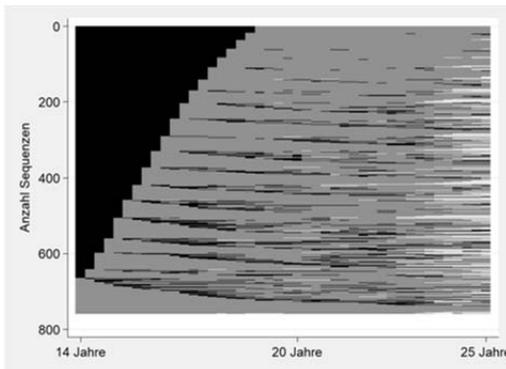


Abbildung 6: Cluster „Nichttraditionelle LAT“ (12% Befragte) Abbildung 7: Cluster „Später Start“ (9% Befragte)

■ Single ■ LAT □ Kohabitation

Quelle: Pairfam (Welle 1, Kohorten 1971-1973 und 1981-1983), eigene Berechnungen.

Zusätzlich zu den erwarteten LAT-Typen haben wir zwei weitere identifiziert. Das Cluster „Nichttraditionelle LAT“ (12% aller Befragten, Abbildung 6) ähnelt teilweise dem Cluster „Beziehungsideal“. Die Partnerschaftsverläufe dieses Clusters werden von durchschnittlich zwei LATs und wenigen Kohabitationen geprägt (Tabelle 3). Im Vergleich zum Cluster „Beziehungsideal“ erfolgt der Einstieg in die Partnerschaftshistorie aber früher und die Pausen sind kürzer, so dass insgesamt mehr Zeit in einer LAT verbracht wird. Bedeutende Unterschiede gibt es auch in Bezug auf die anzunehmende Motivation für diese Art der Beziehungshistorien: Es finden sich hier viele hochgebildete westdeutsche Frauen und Männer (Tabelle 3), die die traditionelle Mutterrolle ablehnen, denen jedoch Partnerschaft und eigene Kinder wichtig sind (Tabelle 2). Zumindest für einen Teil der Befragten dieses Clusters scheint damit die LAT eine Lösung zu sein, um eine klassische Arbeitsteilung in einem gemeinsam geführten Haushalt zu umgehen, wie es für Befragte mit der LAT als Beziehungsideal vermutet wurde.

Im Cluster „Später Start“ (Abbildung 7) findet sich eine geringe Anzahl Befragter (9%), die meist erst nach dem Alter von 20 Jahren eine erste Partnerschaft führen oder (weniger häufig) vorher nur kurze LAT-Erfahrungen gesammelt haben. Die Befragten dieses Clusters verbringen viel Zeit als Single, überführen die LAT aber fast immer noch vor dem 25. Lebensjahr in eine Kohabitation (nach durchschnittlich etwa 1,5 Jahren). Ihre Einstellungen unterscheiden sich insgesamt kaum vom Durchschnitt, jedoch ist die Partnerschaft ihnen weniger wichtig als anderen Befragten (Tabelle 2). Es finden sich viele westdeutsche Männer in diesem Cluster (Tabelle 3).

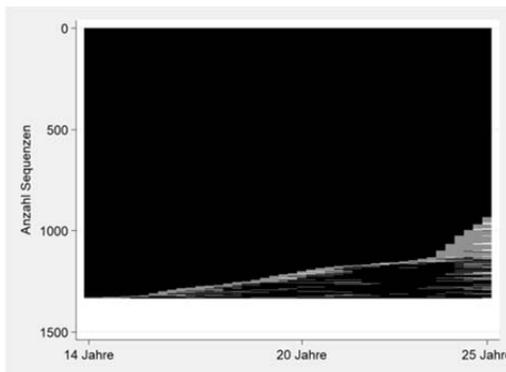


Abbildung 8: Cluster „Singles“ (22% Befragte)

■ Single ■ LAT □ Kohabitation

Quelle: Pairfam (Welle 1, Kohorten 1971-1973 und 1981-1983), eigene Berechnungen.

Um einen vollständigen Überblick über die Partnerschaftsverläufe der Kohorten zu haben, wird das Cluster „Singles“ (Abbildung 8) ebenfalls aufgeführt und kurz beschrieben. Es besteht hauptsächlich aus Befragten, die in dem betrachteten Alterszeitraum keine Beziehung geführt haben oder (weniger häufig) nur eine oder wenige sehr kurze Beziehungen hatten. In Bezug auf die Einstellungen ähneln die Befragten denen aus dem Cluster „Beziehungsideal“: Beruf und Freizeit sind wichtig, Familie und eigene Kinder sind dagegen weniger wichtig, Befürchtungen zu Partnerschaften sind vorhanden. Die Befragten haben zudem eher traditionelle Einstellungen in Bezug auf Partnerrollen.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In diesem Artikel wurden zwei zentrale Beiträge zur Forschung von LATs in der Jugendphase erbracht. Zunächst wurde der komplexe, auf mehreren Forschungsgebieten und hauptsächlich auf Querschnittsdaten und Ereignisdatenanalysen beruhende Forschungsstand so zusammengefasst, dass verschiedene zu erwartende LAT-Typen in der Jugendphase abgeleitet werden konnten. Anschließend wurden diese Typen mittels einer explorativen sequenzdatenbasierten Clusteranalyse auf Basis des Pairfams für den Alterszeitraum von 14-25 Jahre aus einer Verlaufsperspektive evaluiert. Dabei fanden wir sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen zwischen den erwarteten und beobachteten Ergebnissen. Dadurch konnten wir einen großen Teil der bisherigen Forschungsergebnisse aus einer Verlaufsperspektive empirisch untermauern, aber auch Modifikationen und Erweiterungen des bisherigen Erkenntnisstandes vorschlagen.

Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass LATs in der Jugend ganz unterschiedliche Bedeutungen haben können, die nur teilweise in der Forschungsliteratur bereits explizit als für die Jugendphase relevant genannt wurden. Für die größte Gruppe der Befragten (40%, Cluster „Kurze Vorstufe“, „Lange Vorstufe“ und „Später Start“) scheint die LAT, wie in der Literatur vermutet, hauptsächlich eine Vorstufe zu einer Kohabitation zu sein, die bereits im Jugendalter nach unterschiedlich langen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten begonnenen LATs eingegangen wird. Dem Großteil der Befragten dieser Gruppe ist Partnerschaft und Familie wichtig und sie gehen die Partnerschaft früh ein. Einige verschieben den Übergang in die Kohabitation. Das wird in früheren Forschungsarbeiten oft mit beruflichen Erfordernissen begründet. Unsere Daten legen nahe, dass auch nichttraditionelle Vorstellungen von partnerschaftlichen Rollen für eine Verzögerung des Überganges sorgen. Einige Befragte, denen Partnerschaft weniger wichtig ist, gehen eine LAT erst im letzten Drittel des betrachteten Alterszeitraumes ein, überführen diese aber meist noch vor dem 25. Lebensjahr in eine Kohabitation.

Knapp ein Viertel der Befragten verbringt einen größeren Teil der Zeit zwischen dem 14. und 25. Lebensjahr in einer LAT, die nur selten in eine Kohabitation überführt wird. Unter diesen Befragten finden sich viele hochgebildete Männer und Frauen. Für einen Teil dieser Befragten scheint die LAT, wie in vorherigen Forschungen bereits angedeutet, die ideale Beziehungsform zu sein, da ihnen individuelle Freiheit, Beruf und Freizeit wichtiger sind als Partnerschaft und eigene Kinder. Sie befürchten zudem Einschränkungen durch eine Beziehung. Einem anderen Teil der Befragten ist dagegen Partnerschaft und Beziehung durchaus wichtig und sie fürchten sich nicht stärker vor Einschränkungen als ihre Altersgenossen. Allerdings lehnen sie die traditionelle Mutterrolle (und damit vermutlich die traditionelle Aufgabenteilung im Haushalt) ab. Wir vermuten daher, dass diese Befragten die LAT als „nichttraditionelle“ Beziehungsform wählen.

Die Annahme, dass die LAT in der Jugend als Übungsfeld zum Erwerb von Partnerschaftskompetenzen dient, wird von unseren Ergebnissen eher nicht unterstützt. Die Anzahl der LAT-Partnerschaften ist dafür zu gering, zudem haben wir kein Cluster gefunden, in dem wirkliche Beziehungsserien auftreten. Eine kleine Gruppe von Befragten hat wenige kurze Beziehungen, die als Probebeziehungen interpretiert werden können. Diese Befragten führen jedoch deutlich weniger Beziehungen als wir auf Basis der Literatur vermuteten. Einschränkend zu den Befunden ist zu erwähnen, dass es durch die Definition der LAT in der Erhebung des Pairfams auch dazu gekommen sein kann, dass LATs dieses

Typs nicht in unseren Daten erfasst wurden und daher in den Verläufen nicht auftreten. Weiterführende Untersuchungen zu diesem Beziehungstyp mit anderen methodischen Festlegungen wären wünschenswert.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zentrale Bedeutung der LAT als Vorstufe zur Kohabitation im Jugendalter bestätigt wurde. Unsere Analysen konnten aber zusätzlich zeigen, dass hier Unterformen abhängig von Bedeutung der Partnerschaft, Einstellungen zur Partnerschaft, Beginn der Partnerschaft und Länge der LAT unterschieden werden sollten. Zudem wurde deutlich, dass (anders als in der Forschungsliteratur oft angenommen, *Connidis/Borell/Ghazanfareeon Karlsson* 2017) die LAT auch im Jugendalter in anderer Form (nicht-traditionell, Beziehungsideal und Probebeziehung) in Erscheinung treten kann. Insbesondere die Betonung der Ablehnung der traditionellen Rollenverteilung in der Partnerschaft spielt eine größere Rolle, als auf Basis der bisherigen Forschungsergebnisse erwartet werden konnte. Es zeigt sich damit, dass LAT-Beziehungen auch im Jugendalter ein eigenständiges, differenziertes Phänomen sind, so dass sich eine weitere detailliertere Erforschung jenseits ihrer Bedeutung beim Übergang in die Kohabitation lohnt.

Literatur

- Abbott, A./Forrester, J.* (1986): Optimal Matching Methods for Historical Sequences. *Journal of Interdisciplinary History*, 16, 3, S. 471-494. <https://doi.org/10.2307/204500>
- Abbott, A./Hrycak, A.* (1990): Measuring resemblance in sequence data: an optimal matching analysis of musician's careers. *American Journal of Sociology*, 96, 1, S. 144-185. <https://doi.org/10.1086/229495>
- Aisenbrey, S.* (2000): Optimal Matching Analyse. Anwendungen in den Sozialwissenschaften. – Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10955-6>
- Aisenbrey, S./Fasang, A.* (2010): New Life for Old Ideas: The 'Second Wave' of Sequence Analysis. Bringing the 'Course' Back Into the Life Course. *Sociological Methods & Research*, 38, 3, S. 420-462.
- Benson, J. J./Coleman, M.* (2016). Older adults developing a preference for living apart together. *Journal of Marriage and Family*, 78, 797-812. <https://doi.org/10.1111/jomf.12292>
- Bortz, J./Schuster, C.* (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. – Berlin und Heidelberg.
- Böhm, M./Dekker, A./Matthiesen, S.* (2016): Sexual- und Beziehungsentwicklung im jungen Erwachsenenalter. Quantitative und qualitative Analysen zu studentischer Sexualität. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36, 1, S. 5-22.
- Böhnke, P./Zeh, J./Link, S.* (2015): Atypische Beschäftigung im Erwerbsverlauf: Verlaufstypen als Ausdruck sozialer Spaltung? *Zeitschrift für Soziologie*, 44, 4, S. 234-252.
- Burkart, G.* (1997): Lebensphasen. Liebesphasen. Vom Paar zur Ehe, zum Single und zurück? - Opladen.
- Burkart, G.* (2006): Positionen und Perspektiven: zum Stand der Theoriebildung in der Familiensoziologie. *Zeitschrift für Familienforschung*, 18, 2, S. 175-205.
- Calinski, T./Harabasz, J.* (1974): A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics*, 3, 1, S. 1-27.
- Connidis, I. A./Borell, K./Ghazanfareeon Karlsson, S.* (2017): Ambivalence and Living Apart Together in Later Life: A Critical Research Proposal. *Journal of Marriage and Family*, 79, 1, S. 1-15. <https://doi.org/10.1111/jomf.12417>
- Coulter, R./Hu, Y.* (2015): Living Apart Together and Cohabitation Intentions in Great Britain. *Journal of Family Issues*, S. 1-29.
- Dekker, A./Matthiesen, S.* (2004): Beziehungsformen im Lebensverlauf dreier Generationen. Sequenzmusteranalyse von Beziehungsbiographien 30-, 45- und 60-jähriger Männer und Frauen in Hamburg und Leipzig. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 16, 1, S. 38-55.
- Diewald, M.* (1993): Netzwerkorientierung und Exklusivität der Partnerschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 22, 4, S. 279-297. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1993-0403>

- Dorbritz, J.* (2009): Bilokale Paarbeziehungen – die Bedeutung und Vielfalt einer Lebensform. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 34, 1, S. 31-56. <https://doi.org/10.1007/s12523-010-0032-3>
- Dorbritz, J./Naderi, R.* (2012): Stability of Bilocal Relationships – Conditions and Development Paths. An Analysis of the First and Second Wave of Pairfam. *Comparative Population Studies*, 37, 3-4, S. 429-462.
- Duncan, S./Phillips, M.* (2010): People who live apart together (LATs) - how different are they? *The Sociological Review*, 58, 1, S. 112-134.
- Duncan, S./Carter, J./Phillips, M./Roseuil, S./Stoilova, M.* (2013): Why do people live apart together? Families, Relationships and Societies. 2, 3, S. 323-338.
- Elzinga, C.* (2003): Sequence Similarity – A Non-Aligning Technique. *Sociological Methods & Research*, S. 31, 4, S. 3-29. <https://doi.org/10.1177/0049124103253373>
- Fasang, A. E.* (2012): Retirement patterns and income inequality. *Social Forces*, 90, 3, S. 685-711. <https://doi.org/10.1093/sf/sor015>
- Funk, L. M./Kobayashi, K. M.* (2014): From Motivations to Accounts: An Interpretive Analysis of ‘Living Apart Together’ Relationships in Mid-to Later-Life Couples. *Journal of Family Issues*, S. 1-22.
- Giddens, A.* (1991): Modernity and self-identity: Self and identity in late modern age. – Cambridge.
- Haskey, J./Lewis, J.* (2006). Living-apart-together in Britain: Context and meaning. *International Journal of Law in Context*, 2, S. 37-48. <https://doi.org/10.1017/S1744552306001030>
- Hill, P. B./Kopp, J.* (2013): Familiensoziologie. – Wiesbaden.
- Huinink, J./Brüderl, J./Nauck, B./Walper, S./Castiglioni, L./Feldhaus, M.* (2011): Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam): Conceptual framework and design. *Zeitschrift für Familienforschung*, 23, S. 77-101.
- Jalovaara, M./Fasang, A.* (2017): From never partnered to serial cohabitators- Union trajectories to childlessness. *Demographic Research*, 55, 36, S. 1703-1720. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2017.36.55>
- Kohli, M.* (2007): The institutionalization of the life course. *Human Development*, 4, 3-4, S. 253-271.
- Konietzka, D.* (2010): Zeiten des Übergangs. Sozialer Wandel des Übergangs in das Erwachsenenalter. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92229-4>
- Konietzka, D./Tatjes, A.* (2012): Werden junge Menschen immer später erwachsen? Der Auszug aus dem Elternhaus, die erste Paarbeziehung und die erste Lebensgemeinschaft in Ost- und Westdeutschland. In: *Huinink, J./Kreyenfeld, M./Trappe, H.* (2012): Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland. Ähnlich und doch immer noch anders. – Opladen, S. 173-200.
- Konietzka, D./Tatjes, A.* (2014): Two steps of union formation: first intimate relationships and first co-residential unions in the life courses of the German Cohorts 1971-1973 and 1981-1983. *Journal of Youth Studies*, 17, 8, S. 1077-1096. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.888405>
- Kopp, J./Lois, D./Kunz, C./Arránz Becker, O.* (2010): Verliebt, verlobt, verheiratet. Institutionalierungsprozesse in Partnerschaften. – Wiesbaden.
- Kreyenfeld, M./Konietzka, D.* (2015): Sozialstruktur und Lebensform. In: Hill, P. B./Kopp, J. (Hrsg.): *Handbuch Familiensoziologie*. - Wiesbaden, S. 345-373. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02276-1_12
- Levin, I.* (2004): Living Apart Together: A New Family Form. *Current Sociology*, 42, 2, S. 223-240. <https://doi.org/10.1177/0011392104041809>
- Lois, N.* (2012): Living apart together: Sechs Typen einer heterogenen Lebensform. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24, 3, S. 247-268.
- Lois, D./Lois, N.* (2012): Living apart together: eine dauerhafte Alternative? *Soziale Welt*, 63, 2, S. 117-140.
- Lyssens-Danneboom, V./Mortelmans, D.* (2015): Living apart together: Longing for the couple, enjoying being single. *Family Science*, 6, S. 11-22. <https://doi.org/10.1080/19424620.2015.1009932>
- MacIndoe, H./Abbott, A.* (2004): Sequence Analysis and Optimal Matching Techniques for Social Science Data. In: *Hardy, M./Bryman, A.* (Hrsg.): *Handbook of Data Analysis*. New York, S. 387-406. <https://doi.org/10.4135/9781848608184.n17>
- Madsen, S. D./Collins, W. A.* (2011): The Saliency of Adolescent Romantic Experiences for Romantic Relationship Qualities in Young Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, S. 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00737.x>
- Marbach, J. H.* (2003): Familiäre Lebensformen im Wandel. In: *Bien, W./Marbach, J. H.* (Hrsg.): *Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey*. – Opladen, S. 141-187. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95055-0_5

- Münchmeier, R. (2003): Aufwachsen unter veränderten Bedingungen - Zur Situation und Zukunft von Jugend. In: *Lehmkuhl, U.* (Hrsg.): *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung.* – Göttingen, S. 57-77.
- Pairfam (2017): Codebuch Ankerperson Welle 1 2008/2009. Online verfügbar unter: http://www.pairfam.de/fileadmin/user_upload/redakteur/publis/Dokumentation/Codebooks/Release_8.0/Codebuch_Anker_de_pairfam_Welle_1_2008-09.pdf, Stand: 09.07.2017.
- Peuckert, R. (2012): Familienformen im sozialen Wandel. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19031-0>
- Regnier-Loilier, A./Beaujouan, É./Villeneuve-Gokalp, C. (2009): Neither single, nor in a couple: A study of living apart together in France. *Demographic Research*: 21, 4, S. 75-108.
<https://doi.org/10.4054/DemRes.2009.21.4>
- Rhodes, A. R. (2002): Long-Distance Relationships in Dual-Career Commuter Couples: A Review of Counseling Issues. *The Familie Journal*, 10, 4, S. 398-404.
<https://doi.org/10.1177/106648002236758>
- Scherger, S. (2007): Destandardisierung, Differenzierung, Individualisierung. – Wiesbaden.
- Scherer, S./Brüderl, J. (2010): Sequenzdatenanalyse. In: *Wolf, C./Best, H.* (Hrsg): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse.* – Wiesbaden, S. 1031-1051.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_39
- Scherr, A. (2009): Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien. – Wiesbaden.
- Schmidt, G./Matthiesen, S./Dekker, A./Starke, K. (2006): Spätmoderne Beziehungswelten. Report über Partnerschaft und Sexualität in drei Generationen. – Wiesbaden.
- Schneider, N. F. (1996): Partnerschaften mit getrennten Haushalten in den neuen und alten Bundesländern. In: *Bien, W.* (Hrsg.): *Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen.* – Opladen, S. 88-97.
- Schneider, N. F./Rosenkranz, D./Limmer, R. (1998): Nichtkonventionelle Lebensformen: Entstehung, Entwicklung, Konsequenzen. – Opladen.
- Schneider, N. F./Ruckdeschel, K. (2003): Partnerschaften mit zwei Haushalten. Eine moderne Lebensform zwischen Partnerschaftsideal und berufliche Erfordernisse. In: *Bien, W./Marbach, J. H.* (Hrsg.): *Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey.* – Opladen, S. 245-258.
- Seiffke-Krenke, I. (2003): Testing theories of romantic development from adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 6, S. 519-531. <https://doi.org/10.1080/01650250344000145>
- Stoilova, M./Roseneil, S./Crowhurst, I./Hellesund, T./Santos, A. C. (2014). Living Apart Relationships in Contemporary Europe: Accounts of Togetherness and Apartness. *Sociology*, 48, 6, S.1075-1091.
<https://doi.org/10.1177/0038038514523697>
- Strohm, C. Q./Seltzer, J. A./Cochran, S. D./Mays, V. M. (2009): ‘Living Apart Together’ relationships in the United States, *Demographic Research*, 21, 7, S. 177-214.
- Wagner, M./Cifuentes, M. V. (2014): Pluralisierung der Lebensformen – ein fortlaufender Trend? *Comparative Population Studies* 39, 1, S. 73-98.
- Walper, S./Thönnissen, C./Wendt, E.-V./Schaer, M. (2010): Der lange Arm der Familie: Die Paarbeziehungen junger Männer und Frauen im Lichte ihrer Beziehung zu Mutter und Vater. In: *Walper, S./Wendt, E.-V.* (Hrsg.): *Partnerschaften und die Beziehungen zu Eltern und Kindern.* – Würzburg, S. 289-319.
- Wendt, E.-V. (2009): Sexualität und Bildung. Qualität und Motivation sexueller Paarbeziehungen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. – Weinheim und München.
- Wendt, E.-V./Walper, S. (2006): Liebesbeziehungen im Jugendalter: Konsequenzen einer elterlichen Scheidung und die Transmission von Beziehungsqualitäten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 4, S. 420-438.

Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe?

Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen

Claudia Equit

Zusammenfassung

In aktuellen Konzeptionen zu frühkindlicher Bildung werden die Aspekte Selbstbestimmung und selbsttätige Aneignung als wesentliche Voraussetzungen für die Ermöglichung von Bildungsprozessen diskutiert. Konsens besteht in Fachdiskursen darin, dass Beteiligung förderlich und sinnvoll für institutionalisierte frühkindliche Bildung ist. Im Beitrag werden zwei wesentliche Diskurslinien in Bezug auf Beteiligung und frühkindliche Bildung in institutioneller Betreuung dargelegt. Dies sind erstens aktuelle Fachdiskussionen und theoretische Ansätze zu frühkindlichen Bildungsprozessen und zweitens Fachbeiträge und Konzeptionen zu Kinderrechten. Beide Diskurslinien sind relevant für Ansätze des Demokratielernens und der politischen Bildung, die exemplarisch am Beispiel der demokratischen Partizipation in Kindertageseinrichtungen skizziert werden. Im Anschluss entfaltet der Beitrag eine kritische Perspektive, denn neben fachlichen Argumenten für eine Beteiligung von Kindern in sie betreffende Angelegenheiten finden auf der anderen Seite Instrumentalisierungen Eingang in Diskurse. Die kritische Auseinandersetzung dient dem Ziel, den Beteiligungsbegriff im Bereich frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung zu differenzieren und um die Perspektive der Teilhabe zu ergänzen.

Schlagwörter: Partizipation, Inklusion, Kindertageseinrichtungen, Kinderrechte, Bildung

Participation and Education or even Inclusion?

Participation of children in day-care-centers – prospects and limitations.

Abstract

In the field of early childhood education self-determination and agency are discussed as important prerequisites for realizing constructive educational processes. Especially, in day-care centers is this knowledge essential for the educational arrangements. Professional concepts in day-care-centers for supporting children's agency and participation are based on ideas of democratic education and civic education. They refer to two important discourses which are first the topic of educational processes in early childhood and second the discourses of children's rights. This article develops a critical perspective on participation in early childhood to discuss their instrumentalization and establish a differentiated term of participation in institutional settings.

Keywords: Participation, Inclusion, children's rights, day-care-center, education

Einleitung

Partizipation wird als förderlich und sinnvoll für die kindliche Entwicklung angesehen und gilt im Fachdiskurs als wichtiger Bestandteil einer institutionalisierten frühkindlichen Bildung und Betreuung. Der Beitrag diskutiert die Potenziale und Begrenzungen der Partizipation von Kindern in institutioneller Betreuung am Beispiel der Kindertageseinrichtungen diskutiert. Dabei werden zunächst zwei wesentliche Diskurslinien in Bezug auf Beteiligung und frühkindliche Bildung in institutioneller Betreuung vorgestellt. Dies sind erstens aktuelle Fachdiskussionen und theoretische Ansätze zu frühkindlichen Bildungsprozessen und zweitens Fachbeiträge und Konzeptionen zu Kinderrechten. Beide Diskurslinien sind relevant für die in Kapitel zwei dargelegten Ansätze des Demokratielernens und der politischen Bildung, die exemplarisch am Beispiel der demokratischen Partizipation in Kindertageseinrichtungen skizziert werden. Im dritten Abschnitt entfaltet der Beitrag eine kritische Perspektive auf Partizipation mit dem Ziel, den Beteiligungsbegriff im Bereich frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung zu differenzieren und zu ergänzen um die Perspektive der Teilhabe.

1. Ausgewählte Diskurslinien

1.1 Frühkindliche Bildungskonzepte

Im frühkindlichen Fachdiskurs lassen sich in Bezug auf Partizipation¹ zwei wesentliche Diskurslinien skizzieren: Diese sind zum einen das Bildungsverständnis der Pädagogik der frühen Kindheit und zum anderen rechtliche Konstellationen.

Aktuelle frühkindliche Bildungsansätze betonen, dass die Förderung kindlicher Selbstaneignung und Partizipation eine Bildungs- und Entwicklungsressource darstellt (*Kluge* 2013). Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die Ansätze von Gerd Schäfer und Wassilios Fthenakis. *Schäfer* (2005, 2013, S. 43) etwa betont den individuellen Eigensinn leiblich-ästhetischer Bildungsprozesse von Kindern. Diese lassen sich als das Entstehen einer inneren Ordnung beschreiben, die auf der Ausbildung von Wahrnehmungsmustern über die Fern- und Nahsinne der Kinder gründet. Ästhetische Bildungsprozesse äußern sich in den individuellen und selbsttätigen Aneignungs- und Ausdruckstätigkeiten der Kinder. *Fthenakis* (2009) verweist hingegen stärker auf soziale Kontexte, in denen sich Bildung vollzieht und auf die Rolle der Erwachsenen zur Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse. Der Begriff der Ko-Konstruktion beschreibt diese Bildungsprozesse, denn die Veränderungen des Selbst- und Weltverständnisses ergeben sich im Austausch mit anderen und im Aushandeln gemeinsamer Bedeutungen (*Fthenakis* 2009, S. 8). *Fthenakis* hebt die Rolle der Fachkräfte für die Initiierung von Bildungsprozessen bei Kindern hervor. Aus didaktischer Perspektive können Erzieherinnen und Erzieher über Ko-Konstruktionen auf Bildungsprozesse von Kindern Einfluss nehmen (ebd., S. 8f.). Gemeinsam ist beiden Ansätzen die Betonung der Notwendigkeit einer selbsttätigen Auseinandersetzung der Kinder mit der sie umgebenden Welt. Das zugrundeliegende Bild vom Kind lässt sich als das eines kompetenten Konstrukteurs resp. einer kompetenten Konstrukteurin skizzieren (*Knauer* 2014, S. 562). Wenig bis gar nicht wird jedoch die

Kehrseite von Bildungsprozessen thematisiert: Sie werden von den sich Bildenden auch als etwas Fremdes erfahren, als Widerfahrnis. *Peter Cloos* und *Anja Tervooren* (2013) konstatieren diesbezüglich, dass gerade diese Ausblendung der Unverfügbarkeit und Widerfahrnis von Bildung letztlich dazu beigetragen hat, dass das neue Bildungsverständnis der frühen Kindheit genutzt wird für humanökonomische Kosten-Nutzen-Kalküle im Kontext institutioneller Betreuung (*Cloos/Tervooren* 2013, S. 42f.).

1.2 Kinderrechte

Die Notwendigkeit der Beteiligung von Kindern in allen sie betreffenden Angelegenheiten basiert auch auf der internationalen politischen Debatte um die Rechts- und Subjektstellung von Kindern. Wesentlicher Bezugspunkt ist dabei die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), die Kinder als eigenständige Träger von Rechten anerkennt.² In den zugrundeliegenden Emanzipationsbestrebungen der UN-KRK werden Kindern umfassende Beteiligungsrechte, wie etwa das Recht auf Meinungsfreiheit, Religionsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Informationsfreiheit etc. zugewiesen (*Maywald* 2016, S. 18ff.; *you-unicef* 2016.). Art. 12 umfasst das Recht von Kindern, mit ihrer Meinung gehört und gemäß ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden (*Maywald* 2016, S. 17f.). Dieser Artikel erhält als Querschnittsprinzip für alle Rechtsbereiche der UN-KRK eine herausgehobene Bedeutung (*Maywald* 2016, S. 17f), weil in der Auslegung aller Rechte der UN-KRK, insbesondere aber in Bezug auf das Kindeswohl (Art. 3,1), das Beteiligungsrecht angewandt wird. Das Recht auf Beteiligung bezieht sich insbesondere auf Gerichts- und Verwaltungsverfahren, in denen Kinder eingebunden sind. Sofern sie nicht selbst gehört werden, sollen sie entsprechend vertreten werden. In der UN-KRK sind Kinder als eigenständige Rechtspersonen anerkannt. Ihre Fähigkeit zur Beteiligung als solche wird grundsätzlich vorausgesetzt.

Kindertageseinrichtungen sind Teil der Kinder- und Jugendhilfe und gerahmt durch die im SGB VIII verankerten Beteiligungsrechte der Adressatinnen und Adressaten. Dies sind das Recht auf Beteiligung der Kinder und Jugendlichen an allen sie betreffenden Entscheidungen gemäß ihrem Entwicklungsstand (§8 SGB VIII) und das Recht auf Beteiligung und Beschwerde (§ 45,2 SGB VIII). Dabei zeichnet sich die Fachlandschaft durch eine Vielfalt an Konzeptionen und Ideen aus, es gibt eine Fülle an Praxisberichten und Reflexionen zu diesem Thema (exemplarisch: *Büttner* 2006; *Höhme-Serke/Beyersdorff* 2011; *Sturzenhecker et al.* 2011).

2. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen

2.1 Begrifflichkeiten und Konzepte

Ansätze zu Demokratiebildung und demokratischer Partizipation in Kindertageseinrichtungen nehmen Anschluss an die skizzierten Bestimmungen zur UN-KRK und zum Recht auf Beteiligung sowie die Möglichkeit der Beschwerde (SGB VIII, § 8 und § 45,2 vgl. *Hansen* 2013, S. 67). Ebenso nehmen sie Anschluss an das skizzierte aktuelle Bildungsverständnis der Pädagogik der frühen Kindheit (vgl. ebd.). Insbesondere in Bezug auf Kindertageseinrichtungen sind Überlegungen zur demokratischen Partizipation derzeit

prominent (*Knauer et al. 2016, S. 39*). Kinder sollen an ihren eigenen Lern- und Bildungsprozessen beteiligt werden und Mitspracherecht an Regeln des Zusammenlebens erhalten. Demokratische Partizipation, die sich in der Konzeption „Kinderstube der Demokratie“ manifestiert, soll die Ebenen Öffentlichkeit, Verfahren/Rechte/Gremien und Interaktionen umfassen. In der Kita-Verfassung werden, in Anlehnung an das Vorbild der UN-KRK, zentrale Regeln des Zusammenlebens sowie pädagogische Grundsätze für alle Beteiligten der Einrichtung verbindlich festgehalten (*Knauer et al. 2016, S. 42*). Die Kita-Verfassung umfasst schriftlich festgehaltene Grundsätze zu den Grundrechten und Gremien, die letztlich die „Selbst- und Mitbestimmungsrechte“ aller Kinder bestimmen (*Knauer et al. 2016, S. 42*). Zudem bildet die „demokratieförderliche“ Haltung der Fachkräfte eine weitere Grundlage des Konzepts (*Knauer et al. 2016, S. 39ff.; Richter et al. 2016, S. 108; Hansen/Knauer 2016, S. 49f.*). Dabei wird Partizipation als Bildungsaufgabe gefasst, mit dem Ziel, Kindern demokratische Kompetenzen zu vermitteln (*Hansen/Knauer 2016, S. 54; Bartosch et al. 2016, S. 253*). Demokratie ist dabei in Anlehnung an beteiligungsorientierte Demokratietheorien als eine Form deliberativer Beratung zwischen Kindern und Erwachsenen gefasst (*Richter et al. 2016, S. 116; Richter et al. 2017, S. 87ff.*). Diese Beratung trägt die Merkmale eines Diskurses nach der Habermasschen Theorie des kommunikativen Handelns. Die gesellschaftlichen (Macht-)Positionen werden im Diskurs zunächst ausgeblendet zugunsten eines Gesprächs, das als „wechselseitiger Reflexions- und Bildungsprozess mit notwendig offenem Ausgang“ charakterisiert wird (*Richter et al. 2016, S. 116; vgl. Richter et al. 2017, S. 260*). Angenommen wird eine ideale herrschaftsfreie Sprechsituation, in der über vernunftbedingten rationalen Austausch die besten Argumentationen das Ergebnis der Entscheidungsfindung darstellen. Das Demokratieverständnis wird mit dem Ansatz der Demokratie als Lebensform von John Dewey verknüpft (*Richter et al. 2016, S. 111ff.*). Die Implementierung demokratischer Prinzipien und Verfahrensweisen zielt in pädagogischen Einrichtungen darauf ab, „demokratisches Lernen mit demokratischem Leben“ zu verbinden (*Richter et al. 2016, S. 108; Richter et al. 2017, S. 44ff.*). Der Ansatz demokratischer Partizipation versteht sich als politische Bildung und politische Erziehung im frühkindlichen Bereich (*Hansen 2013, S. 67; Hansen 2004*). Möglichst früh und umfassend sollen Kinder in den demokratischen Staat integriert werden und entsprechende demokratische Kompetenzen ausbilden.

Partizipative und demokratische Ansätze in frühkindlicher Bildung versprechen nicht nur die Befähigung zur Beteiligung, sondern ihnen wird zugeschrieben, dass Kinder in ihrer Widerstandsfähigkeit gefördert werden. Sie tragen zur Erfüllung eines guten Lebens bei (*Lange 2013, S. 80f.*). Bildungspolitisch ist Partizipation von Kindern in institutioneller Betreuung erwünscht. In zwölf von sechzehn Bundesländern wird Demokratielernen als wichtiger Aspekt pädagogischer Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben.³

2.2 Demokratische Partizipation im Spannungsfeld von Emanzipation und Instrumentalisierung

Ansätze zur demokratischen Partizipation beziehen sich häufig auf die konzeptionelle Ebene und theoretische Fundierung, obwohl Organisationsentwicklungsprozesse zur Implementierung und Aufrechterhaltung der eingeführten Konzeptionen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. *Büttner 2006, S. 56ff.; Richter et al. 2017, S. 170ff.*). Es wird vorge-

schlagen, Beteiligung in Kitas aus der organisationstheoretischen Perspektive als Organisationskultur analytisch zu erfassen. In Anlehnung an Schein umfassen Organisationskulturen ein Muster von Grundannahmen, die das Denken und Handeln ihrer Mitglieder prägen (Schein 1992, S. 12). Diese Grundannahmen sind in der Regel nicht explizit oder bewusst verfügbar, sondern sie bilden einen Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die Mitglieder einrichtungsbezogene Probleme und Anforderungen wahrnehmen und Lösungen auf dieser Grundlage entwerfen (Neubauer 2003, S. 60). Die Begrifflichkeit der Organisationskultur bietet die Möglichkeit, „das situative Handeln und Interagieren von Akteuren, [um] deren Umgang mit auftauchenden Handlungsproblemen und Herausforderungen, die Geschichte und Prozessdynamik der Ausgestaltung von pädagogischen Settings innerhalb von Organisationen und [um] deren spezifische Kultur“ zu erfassen (Kotitschke/Becker 2013, S. 767). Insofern bedeutet die Einführung veränderter Konzepte und die reflexive Thematisierung der Haltungen der Fachkräfte immer auch eine Veränderung der Organisationskulturen von Kitas. Kulturen, und insbesondere Organisationskulturen, wird zugeschrieben, dass sie sich gerade im Falle eines drastischen Wandels der Lebenswelt nur sehr langsam ändern „und sich gleichsam unsichtbar und hintergründig reproduzieren“ (Pohlmann/Markova 2011, S. 137). Bei der Einführung beteiligungsorientierter Konzeptionen stellt sich daher die Frage nach Anschlüssen und Veränderungspotenzialen zu den bisherigen Organisationskulturen der Einrichtungen. Ich komme darauf zurück.

Im Folgenden wird die zu Beginn des Beitrags entfaltete Idee der Bildung und Emanzipation von Kindern über die Erfahrung von Beteiligung und Demokratiebildung in Anlehnung an Überlegungen von Michael Winkler (2000) kritisch diskutiert. Winkler problematisiert in diesem Zusammenhang, dass die „Logik von politischen Machtprozessen“ nicht mit der „Logik der Pädagogik“ im Hinblick auf die Partizipation von Kindern einhergeht (Winkler 2000, S. 189). Er begründet dies in den unterschiedlichen Logiken von Politik und Pädagogik. Während Partizipation aus politischer Perspektive Fragen grundsätzlich generalisierend und strukturell behandelt, also im Sinne einer Zuordnung zu einer politischen Gemeinschaft als Mitglied, das mit zuvor festgelegten Rechten ausgestattet ist implizieren pädagogische Fragen einen prozessualen und individualisierenden Fokus auf die Einzelnen, etwa im Hinblick auf den persönlichen Kompetenz- und Entwicklungsstand, der zu Partizipation im Gemeinwesen befähigt (Winkler 2000, S. 197). In der Pointierung der politischen Logik von Partizipation wird der Kontrast zu pädagogischen Bezugnahmen sichtbar: Während Kinder aus der Perspektive des pädagogischen Denkens zu Verhaltensweisen, Denkweisen etc. durch das Zutun von Erwachsenen befähigt werden sollen, wird in der politischen Logik die Kompetenz der Entscheidungsfähigkeit prinzipiell unterstellt. Erfolgt diese Unterstellung nicht, ist Partizipation obsolet. Die Entscheidungsmacht ist dann bereits auf diejenigen Personen festgelegt, die darüber befinden, wieviel Beteiligungskompetenzen die „anderen“, noch nicht Kompetenten, aufweisen. Die unterschiedlichen Logiken von Partizipation führen zu Widersprüchen, die sich in pädagogisch-demokratischen Ansätzen widerspiegeln. Kinder werden einerseits als eigenaktive Akteure resp. Akteurinnen beschrieben, die ein Recht auf Beteiligung jenseits ihrer persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen. Andererseits wird Beteiligung mit dem Erwerb demokratischer Kompetenzen verknüpft. Partizipation, in ihrem politischen und pädagogischen Moment, verschmilzt konzeptionell in dem Begriff demokratischer Lebensform. Demokratie soll nicht nur eine Regierungsform, sondern ein „way of Life“ sein (Richter et al. 2016, S. 111ff.). Das Recht auf Beteiligung wird auf diese Weise mit spezifischen normativen Vorstellungen und Lebensstilen verknüpft. Und spätestens an

dieser Stelle kommen die „feinen Unterschiede“ zum Tragen (*Bourdieu* 1982). In Bezug auf die Politikwissenschaft verweist Manfred G. Schmidt auch auf das grundsätzliche Problem der hohen sozialen Selektivität beteiligungsorientierter Demokratiemodelle (*Schmidt* 2010, S. 247f.).

In Diskussionen zur frühkindlichen politischen Bildung und Formen des Demokratielernens bei Kleinkindern halten Argumentationen Einzug, die einen späteren guten demokratischen Staatsbürger als Ziel der pädagogischen Bildungsarbeit bestimmen (*Bartosch* et al. 2015). Kinder sollen demnach in frühkindlichen Bildungseinrichtungen demokratische Kompetenzen erwerben, um als gute demokratische Bürgerinnen und Bürger zu agieren (ebd. S. 49f.; S. 54; S. 75f.). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen versteht sich als politische Früherziehung, indem das Ergebnis des Erziehungsprozesses bereits festzustehen scheint. Sie verbindet das Recht auf Beteiligung mit einer zuvor festgelegten Ausbildung von Kompetenzen bei Kindern. Damit entsteht das Problem, dass Beteiligung exkludierend wirken kann, weil der umfassende Integrationsanspruch von Seiten der Fachkräfte mit den Erwartungen und/oder Ressourcen der Kinder und Eltern nicht vereinbar ist. Dabei findet dieser Integrationsanspruch selbst in einem politisierten Bildungsraum statt, der nicht frei ist von (bildungspolitischen) Interessensbildungen. *Olk* und *Hübenthal* etwa verweisen darauf, dass Kinder inzwischen als wirtschaftliche Ressource adressiert werden. Frühe Bildung soll zu einer umfassenden Kompetenzbildung und anhaltenden Motivationsbereitschaft bei Kindern und Heranwachsenden führen. Auf diese Weise sollen frühkindliche Bildungsangebote nicht nur den Bildungserfolg in Schule und Ausbildung steigern, also fachspezifische Kompetenzen fördern, sondern ebenso überfachliche Kompetenzen und Motivationen bei den Heranwachsenden generieren, um sie in die Lage zu versetzen, auch unter den erwarteten schwierigen zukünftigen wirtschaftlichen Bedingungen ein Leben lang voll erwerbstätig zu sein (*Olk/Hübenthal* 2011, S. 160f.). Zu den angestrebten Kompetenzen gehören: „Anstrengungsbereitschaft, nachhaltige ‚Bewirtschaftungen‘ der eigenen Arbeitskraft, Weiterbildungsbereitschaft u.v.a.m.“ (*Lange* 2013, S. 74). Staatliche und wirtschaftliche Investitionen in frühe Bildung lassen leistungsfähigere und motivierte, flexible zukünftige Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erwarten (vgl. *OECD* 2015, S. 33, 411ff.; *Lange* 2013, S.74). Die vorgetragenen Analysen verweisen auf die Einbettung von Kitas in einer finanzmarktwirtschaftlich geprägten Arbeitsgesellschaft. Damit wird die Relevanz von beteiligungs- und demokratieorientierten Modellen in Kitas deutlich und zugleich die Notwendigkeit der Reflexion und Untersuchungen zu Kompensationsfunktionen von Kitas im Hinblick auf soziale Benachteiligungen, gerade im Hinblick auf die zuvor konstatierte Tendenz der sozialen Selektivität von beteiligungsorientierten Demokratiemodellen. Die vorgetragene Analyse ist anschlussfähig an den zuvor genannten Vorschlag, die Beteiligungsorientierung von Kitas im Rahmen von Organisationskulturen zu betrachten. Wesentlich für die empirische Untersuchung von Organisationskulturen der Demokratie und Beteiligung in Kindertageseinrichtungen ist dann nicht nur die Frage nach der mehr oder weniger gelungenen Umsetzung von Konzeptionen, sondern der Umgang mit sozialen Disparitäten. M.a.W.: es stellt sich die Frage, inwieweit es demokratieorientierten Kindertageseinrichtungen gelingt, angesichts einer mittelschichtorientierten Organisationskultur (*Kotitschke/Becker* 2013, S. 716f.) die soziale Teilhabe aller Kinder und Eltern gleichermaßen zu gewährleisten?

Erste empirische Ergebnisse zu gelingenden Bedingungen einer demokratischen Praxis legen *Richter* et al. (2017) in Bezug auf das Modell der „Kinderstube der Demokratie“

vor. Sie pointieren, dass sich Kinder vor allem dann engagieren und mitreden, wenn sie ihre persönlichen Bedürfnisse zur Geltung bringen wollen oder eigene Interessen einbringen möchten (ebd., S. 264). Die Beteiligungspraxis wird in allen sechs erforschten Einrichtungen, die das Konzept „Kinderstube der Demokratie“ eingeführt haben, als gelungen bewertet mit dem Fazit: „Kinder können Demokratie“ (Richter et al. 2017, S. 261ff.). Genannt werden solidarische Zusammenschlüsse der Kinder untereinander, die sich engagieren und im Falle einer Niederlage informelle Formen des Minderheitenschutzes betreiben, indem sie die Interessen der Verliererinnen und Verlierer konstruktiv berücksichtigen (ebd.). Dabei verweisen die Autorinnen und der Autor auf wichtige Bedingungen für eine gelingende Demokratiepraxis, wie etwa eine „partizipative bzw. dialogische Grundhaltung der Fachkräfte“, „Partizipationsmöglichkeiten des Fachkräfte-Teams und der Eltern“ sowie eines transparenten Umgangs „mit den Rechten/der Verfassung“ (ebd., S. 276). Ebenso werden sozialpädagogisch relevante Aspekte benannt, wie etwa die Theorie der Kommunalpädagogik nach Helmut Richter (Richter 2001, 2008). „Gemäß dieser Theorie müssen (Bildungs-) Einrichtungen bestimmte Kennzeichen, die sog. Vereinsprinzipien, erfüllen, um deliberative Demokratie realisieren zu können, d.s. Freiwilligkeit, Mitgliedschaft, Ehrenamt, lokale Organisationsstruktur, Öffentlichkeit sowie egalitäre Interaktionsformen, Diskussionsfreiheit und Majoritätsentscheidungen.“ (Richter et al. 2017, S. 253). In Bezug auf die erforschten Kitas wird konstatiert, dass diese zwar lokal organisiert und fünf von sechs Einrichtungen eingetragene Vereine seien, jedoch sei die freiwillige Mitgliedschaft und die ehrenamtliche Selbstverwaltung in fünf von sechs Einrichtungen nicht gegeben. Eine institutionelle Mitbestimmung sei damit weder für Fachkräfte und Eltern noch für die Kinder selbst möglich (ebd., S. 255).

Angesichts der zuvor aufgeworfenen Frage, inwieweit es demokratieorientierten Kindertageseinrichtungen gelingt, angesichts einer mittelschichtorientierten Organisationskultur (Kotitschke/Becker 2013, S. 716f.) die soziale Teilhabe aller Kinder und Eltern gleichermaßen zu gewährleisten, ergeben die Forschungsergebnisse ein interessantes Bild. Sie markieren die Bedingungen einer gelingenden Beteiligung von Kindern, allerdings bleiben einige wichtige Aspekte ausgeblendet: nämlich die Frage, inwieweit eine Beteiligung aller Kinder unter heterogenen Voraussetzungen, wie etwa Armut, Beeinträchtigungen und/oder im Hinblick auf Sprachbarrieren⁴ gelingen kann. Der demokratische Anspruch ist auf alle Kinder gleichermaßen ausgerichtet, gleichwohl ist aus der Politikforschung bekannt, dass gerade beteiligungsorientierte Formen der Demokratie eine soziale Selektivität mit sich bringen. Im Folgenden wird daher der Teilhabebegriff eingeführt, um die Frage der Beteiligung *aller* Kinder aus einer anderen Perspektive zu diskutieren.

3. Teilhabe, Beteiligung und Politik

Der Begriff Teilhabe wird zunächst als ein Aspekt von Partizipation charakterisiert, etwa wenn Partizipation als Teilnahme und Teilhabe an politischen Beratungen, Entscheidungen, an Macht, Reichtum und Wohlstand gefasst wird (Schnurr 2011, S. 1069). Im Rahmen der Inklusionsdebatte hat sich ein kritisch konnotierter Teilhabebegriff herausgebildet. Inklusion verstanden als „gemeinsames Leben aller Menschen mit und ohne Behinderung“ fragt nach der „gleichberechtigten Teilhabe aller an der Gesellschaft“ (UN-Behindertenrechtskonvention). Ein weiter Inklusionsbegriff bezieht sich nicht ausschließlich

auf den Bereich Behinderung, sondern umfasst alle Bereiche, die die Teilhabe des Einzelnen an der Gesellschaft (be-)hindert. In der Kindheitsforschung wird Teilhabe als Möglichkeit gefasst, das eigene Leben zu verstehen und zu beeinflussen.⁵

Aus soziologischer Perspektive verweisen die Forschungsbefunde zu den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland auf eine Zunahme sozialer Spaltungen und ungleich verteilter Lebenschancen für Kinder und Jugendliche qua ihrer sozialen Herkunft (*BMFSFJ* 2013, S. 65f.). Trotz des Ausbaus des öffentlichen Kinderbetreuungsangebots als eine Maßnahme, durch öffentliche Verantwortungsübernahme Familien zu unterstützen, ist kein Abbau sozialer Disparitäten oder eine Verbesserung der Lebensbedingungen *aller* Kinder zu verzeichnen (*BMFSFJ* 2013, S. 65f.). Stattdessen wachsen mit veränderten Konstellationen zwischen Familie und (Wohlfahrts-)Staat, zwischen privater und öffentlicher Verantwortung, gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen an die Erziehungsleistungen von Familien. Der Ausbau öffentlicher Kindertagesbetreuung ist gerahmt durch eine aktivierende wohlfahrtsstaatliche Politik, in der die öffentliche Verantwortungsübernahme angesichts der gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen zugleich mit erhöhten Ansprüchen an die Erziehungsleistungen der Familien verbunden ist.

Die Konzeption der frühen Beteiligung von Kindern in Institutionen, in denen sie betreut werden, die Idee demokratischer Erziehung und Bildung möglichst von Anfang an, findet nicht losgelöst von bildungspolitischen und wohlfahrtsstaatlichen Rahmungen statt. Vielmehr sind sie Ausdruck eines Dispositivs, in dem die Idee früher Bildung verknüpft wird mit Anforderungen und Erwartungen an Kindheit(en). Frühe partizipative Bildung verspricht demzufolge einen zukünftigen Bürger, eine zukünftige Bürgerin, der/die nicht nur den Anforderungen vollinklusive Erwerbstätigkeit entspricht, sondern darüber hinaus auch den beteiligungsorientierten demokratischen idealen Staatsbürger resp. ideale Staatsbürgerin repräsentiert. Der Teilhabebegriff im Kontext der Inklusionsdebatten bietet hier eine wichtige Perspektivverschiebung, auch wenn er dem Dispositiv von früher Bildung als Investitionsstrategie zur Nutzung der Humankapitalressource „Kind“ ebenso unterliegt wie der Partizipationsbegriff (*Huf/Schnell* 2015, S. 16f.).

So wäre es aus der Teilhabeperspektive wichtig zu erkennen, ob und wie Kinder und Familien in belasteten Lebenslagen, die in Armut aufwachsen, mit Fremdheitserfahrungen konfrontiert sind und/oder mit Beeinträchtigungen leben an einer deliberativen Aushandlungspraxis beteiligt werden können. Auch im Hinblick auf die „feinen Unterschiede“ etwa, also in Bezug auf Eltern, die einer demokratischen Partizipationspraxis kritisch gegenüberstehen, sei es, weil sie andere Erziehungsvorstellungen bevorzugen, sei es, weil sie selbst solche Erfahrungen der Beteiligung nicht erlebt haben, stellt sich die bisher wenig thematisierte Herausforderung, wie Fachkräfte mit dieser Gruppe von Eltern zusammenarbeiten, ohne eine Abwertung oder Ausgrenzung der Familien zu implizieren. M.a.W.: Welchen Einfluss nehmen Konzeptionen demokratieorientierter Beteiligung auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (vgl. *Betz* 2015)?

Im Hinblick auf die Diskussion zu sozialen Disparitäten im Kontext beteiligungsorientierter Einrichtungen bietet der Teilhabebegriff eine kritische Lesart für die Entwicklung der Organisationskultur in den Einrichtungen. Die programmatischen Ziele der Beteiligung und des Demokratielernens beziehen sich nicht mehr auf die Kinder selbst, die zuvor bestimmte Kompetenzen im Rahmen von Beteiligung erwerben sollen. Die Ziele der Beteiligung und deren Einlösung beziehen sich stattdessen auf die Einrichtungen, die freien Träger, deren Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Träger und der Kommune.

Aus der Teilhabeperspektive wird gefragt, wie beteiligungs- und teilhabefreundlich die Einrichtung und Kommune für Kinder gestaltet ist und welche Ziele die Einrichtung und das Gemeinwesen etwa erfüllen (sollten), damit alle Kinder gleichermaßen an sie betreffenden Angelegenheiten beteiligt sind. Dabei lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Dies ist zum einen die Ebene der Organisation in Bezug zur sie umgebenden Umwelt, wie etwa dem freien Träger, Gemeinwesen usw. Und zum anderen sind dies innerbetriebliche Verfahren und Bildungsziele der Einrichtung selbst. Auf der ersten Ebene kommen dann Potenziale der Organisation und des Gemeinwesens zur Ermöglichung von Teilhabe zum Ausdruck oder die Analyse von möglichen sozialen und gesellschaftlichen Aspekten wie Segregationstendenzen, Kumulation sozialer Problemlagen in Stadtteilen usw., die eine Teilhabe und Beteiligung aller Kinder gleichermaßen erschweren oder gar verhindern. Im Fokus der Diskussionen stehen dann Fragen der Organisationsentwicklung der Einrichtungen und politischen Vernetzung im Gemeinwesen, zur Umsetzung der Beteiligungsrechte von Kindern und damit zusammenhängend Modelle zur Kompensation sozialer Benachteiligungen, dem Abbau ethnischer Typisierungen usw. Die zweite einrichtungsbezogene Ebene fragt nach sozialen Ausgrenzungen und Etikettierungen in einer beteiligungsorientierten Organisationskultur. Ausgelotet werden sprachliche, kognitive und soziale Voraussetzungen von Demokratielernen. Zu klären wäre beispielsweise, wie eine beteiligungs- und teilhabeorientierte Entwicklungsdokumentation gelingt, die Defizitzuschreibungen und mögliche Benachteiligungen und Etikettierungen vermeidet. Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund des zu gestaltenden Übergangs in die Grundschule (aber nicht nur) von Belang. Die Ergänzung von Partizipationskonzeptionen durch einen kritischen Teilhabebegriff realisiert das Recht auf Beteiligung im Sinne der UN-KRK in besonderem Maße. Der Fokus von Beteiligung in Kitas liegt dann in Anlehnung an die Ausführungen von *Winkler* (2000) nicht mehr auf der „Logik der Pädagogik“, sondern gemäß einer demokratischen Praxis auf der „Logik der Politik“, damit alle Kinder gleichermaßen an sie betreffenden Entscheidungen und Entscheidungen ihrer Kindertageseinrichtung teilhaben können. Beteiligungs- und teilhabeorientierte Einrichtungen sind pädagogisch gestaltete Umgebungen, die Kindern Möglichkeiten zur (Selbst-)Bildung, wie dies von Schäfer und Fthenakis etwa konzeptioniert wird, anbieten. Bildungsprozesse bei den Kindern können sich daraus ergeben, letztlich aber bleiben sie unverfügbar.

Anmerkungen

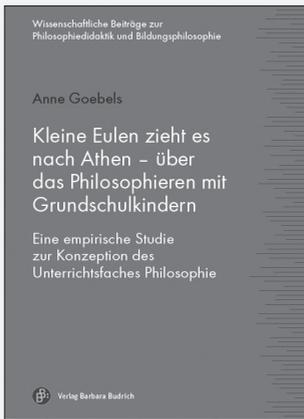
- 1 Dieser Beitrag schließt an das Begriffsverständnis von *Abeling* et al. (2003: 230) an. Partizipation wird als übergeordneter und zugleich normativ geprägter Begriff bestimmt, während Beteiligung stärker auf Interessenslagen bezogen wird (*Abeling* et al. 2003: 230f.; *Bettmer* 2008: 213f.; *Schnurr* 2001: 1330; *Winkler* 2000: 189f.).
- 2 Dem gegenüber lässt sich im bundesdeutschen Familienrecht sowie in dem SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe die Stellung des Elternrechts (Art. 6 GG) hervorheben, in der Personensorgeberechtigte anwaltschaftlich die Rechte der Kinder wahrnehmen. Allerdings zeigt sich seit dem Jahr 2010 (mit der Rücknahme der Vorbehalte der Bundesregierung gegenüber der Ratifizierung der UN-KRK in Deutschland) ein Bemühen, dem Emanzipationsbestreben der UN-KRK gerecht zu werden und Kinder stärker partizipativ mit einzubeziehen, auch als Träger von Rechten (*Rätz* et al. 2014: 52ff.).
- 3 Eigene Recherchen, Stand August 2016, unter Berücksichtigung der Bildungspläne der einzelnen Bundesländer sowie ausführenden Ländergesetze. Eine Übersicht mit weiterführenden Links zu den Bildungsplänen bietet die folgende Internetseite <https://www.erzieherin.de/rubrik?&r=4014&rubrik=Bildungspl%C3%A4ne%20der%20Bundesl%C3%A4nder>. Stand 4.2. 18.

- 4 Mit Sprachbarrieren sind Benachteiligungen gemeint, die sich ergeben können, wenn Kinder die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben.
- 5 Sie bildet die Grundlage für den Begriff des Wohlbefindens und wird als Voraussetzung für ein gesundes Aufwachsen bestimmt (Betz et al. 2011: 11f.; *BMFSFJ* 2013: 125f.).

Literatur

- Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (2003): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Merchel, J./Schimke, H.-H./Bissinger, S./Böllert, K./Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess. Verlag Deutsches Jugendinstitut. – München, S. 226-309. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99769-2_4
- Bartosch, U./Bartosch, C./Maluga, A. (2016): Was müssen pädagogische Fachkräfte für Demokratiebildung in der Kindertageseinrichtung können und wie können sie ihre Kompetenzen ausbauen? In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. – Weinheim und Basel. S. 250-271.
- Bartosch, U./Knauer, R./Bartosch, C./Bleckmann, J./Griepner, E./Maluga, A./Nissen, I. (2015): Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung und Demokratie. Online verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/partizipation_in_der_kita_web.pdf, Stand:04.03.2017
- Bettmer, F. (2008): Partizipation. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 213-221. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_21
- Betz, T. (2015): Das Ideal der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. – Bielefeld.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (2011): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Dies. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. – Schwalbach. S. 11-34.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. - Frankfurt a.M.
- Büttner, C. (2006): Demokratie leben lernen – von Anfang an. Auf dem Weg zur Demokratieverziehung in Kindertagesstätten. – Frankfurt a.M.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- Cloos, P./Tervooren, A. (2013): Frühe Bildung im Spannungsfeld von Bildungspolitik und Bildungstheorie. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. – Weinheim und Basel. S. 38-44.
- Fthenakis, W. E. (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. Ein Plädoyer für die Stärkung von prozessualer Qualität. In: I. Wehrmann (Hrsg.): Starke Partner für frühe Bildung: Kinder brauchen gute Krippen. Ein Qualitäts-Handbuch für Planung, Aufbau und Betrieb. – Weimar, S. 1-12.
- Hansen, R. (2004): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als gesellschaftliche Utopie. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1113.html>, Stand: 02.09.2016.
- Hansen, R. (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND, 3, S. 67-69.
- Hansen, R./Knauer, R. (2016): Beschwerdeverfahren für Kinder in Kindertageseinrichtungen. Annäherungen an Standards für die Umsetzung des § 45 SGB VIII. In: Knauer, R./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. – Weinheim und Basel, S. 47-73.
- Höhme-Serke, E./Beyersdorff, S. (2011): Mit Kindern Demokratie leben. Praxishandbuch für die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern. – Herzogenrath.
- Huf, C./Schnell, I. (2015): Ungleichheiten und Unverfügbarkeiten – Spannungsfelder inklusiver Bildung im Elementar- und Primarbereich. In: Dies. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. – Stuttgart, S. 11-20.
- Kluge, N. (2013): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. – Berlin, S. 22-32.

- Knauer, R./Hansen, R./Sturzenhecker, B.* (2016): Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In: *Knauer, R./Sturzenhecker, B.* (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. - Weinheim und Basel, S. 31-46.
- Knauer, R.* (2014): Partizipation in der frühen Kindheit. In: *Braches-Chyrek/Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. – Opladen u.a, S. 561-571.
- Kotitschke, E./Becker, R.* (2013) Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. *Stamm, M./Edelmann, D.* (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 713-730.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_49
- Lange, A.* (2013): Frühkindliche Bildung: Soziologische Theorien und Ansätze. In: *Stamm, M./Edelmann, D.* (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. – Wiesbaden. S. 71-84.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_5
- Maywald, J.* (2016): Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In: Demokratische Partizipation von Kindern. – Weinheim und Basel. S. 16-30.
- Neubauer, W.* (2003): Organisationskultur. – Stuttgart.
- OECD* (2015): Bildung auf einen Blick 2015. OECD-Indikatoren. Online verfügbar unter: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>, Stand: 05.06.2016.
<https://doi.org/10.1787/eag-2015-de>
- Olk, Th./Hübenthal, M.* (2011): Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat. In: *Kommission Sozialpädagogik* (Hrsg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. – Weinheim und München. S. 157-166.
- Pohlmann, M./Markova, H.* (2011): Soziologie der Organisation. Eine Einführung. - Konstanz/München.
- Rätz, R./Schröer, W./Wolff, M.* (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. – Weinheim und Basel.
- Richter, I.* (2015): Der Staat als Erzieher. Ist eine staatliche Erziehung zur Demokratie möglich? In: *RdJB*, 4. S. 483-499.
- Richter, E./Richter, H./Sturzenhecker, B./Lehmann, T./Schwerthelm, M.* (2016): Bildung zur Demokratie – Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: *Knauer, R./Sturzenhecker, B.* (Hrsg.): Demokratische Partizipation von Kindern. – Weinheim und Basel. S. 106-131.
- Richter, E./Lehmann, T./Sturzenhecker, B.* (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. – Weinheim und Basel.
- Richter, H.* (2001): Kommunalpädagogik. Studien zur interkulturellen Bildung. – Frankfurt a.M.
- Richter, H.* (2008): Kommunalpädagogik. In: *Coelen, T./Otto, H.-U.* (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. – Wiesbaden, S. 868-877. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_86
- Schäfer, G. E.* (2005) (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. – Weinheim und Basel.
- Schäfer, G. E.* (2013): Der Bildungsbegriff in der frühen Kindheit. In: *Fried, L./Roux, S.* (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. – Berlin, S. 33-43.
- Schein, E.* (1992): Organizational Culture and Leadership. – San Francisco.
- Schmidt, M. G.* (2010): Demokratietheorien. Eine Einführung. – Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92066-5>
- Schnurr, S.* (2001): Partizipation. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H.* (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. – Neuwied/Kriftel. S. 1330-1345.
- Stamm, M./Edelmann, D.* (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. – Wiesbaden. S. 71-84.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2>
- Sturzenhecker, B./Knauer, R./Hansen, R.* (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern. – Weimar/Berlin.
- younicef* (2016): Die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter: <http://younicef.de/fileadmin/Medien/PDF/Partizipation/Beteiligungsrechte.pdf>, Stand: 30.08.2016.
- Winkler, M.* (2000): Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherung an ein komplexes Problem. In: *Neue Sammlung*, 40, S. 187-209.



Anna Goebels

Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern

Eine empirische Studie zur Konzeption des Unterrichtsfaches Philosophie

2018 • 309 Seiten • Kart. • 39,00 € (D) • 40,10 € (A)

Wissenschaftliche Beiträge zur Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie, 4
ISBN 978-3-8474-2149-8 • eISBN 978-3-8474-1172-7

Wie entwickeln sich philosophische Gedanken bei Kindern? Wie kann Philosophieunterricht in der Grundschule aussehen? Auf der Basis kontinuierlicher Unterrichtspraxis entwickelt die Autorin in dieser qualitativ-empirischen Arbeit ein Konzept für die Gestaltung von Philosophieunterricht in der Primarstufe – eine Arbeit aus der Praxis für die Praxis.

Inhalt: Philosophie in der Primarstufe – Stand der Diskussion • (Vor-)Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung • Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung • Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften • Schlussbemerkung: Resümee und Perspektiven • Bildtafel • Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen • Verzeichnis der Siglen



www.shop.budrich.de

Replik auf den Artikel „Bildung und Beteiligung oder doch Teilhabe? Chancen und Grenzen der Beteiligung von Kindern in Kindertageseinrichtungen“

Rüdiger Hansen, Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker

Wir danken der Redaktion des Diskurs für die Gelegenheit, auf den Artikel der Kollegin Claudia Equit zu antworten. Wir stimmen mit ihr darin überein, dass Partizipation von Kindern in Kitas auch aus der Perspektive von Vielfalt und Teilhabe geprüft werden muss. Diesbezüglich sehen wir die Veröffentlichungen über das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ allerdings zum Teil missverstanden und versuchen daher, einige zentrale Aspekte unseres Konzepts zu skizzieren, mit dem Ziel, eine konzeptionelle Gestaltung von Demokratiebildung in der Kita in Theorie und Praxis zu stärken.

Das Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“

„Die Kinderstube der Demokratie“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011, 2016) und ihre Erweiterung im Konzept „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ (Knauer/Sturzenhecker/Hansen 2011 und Hansen/Knauer 2015) stellt eine methodisch ausdifferenzierte und theoretisch grundlegende Orientierung für die frühpädagogische Praxis dar, wie pädagogische Fachkräfte Kindern Partizipation ermöglichen können.

Kern unseres Ansatzes ist ein partizipatives Teamfortbildungskonzept, in dem die Fachkräfte für ihre konkrete Einrichtung jeweils selbst entscheiden, wie sie ‚ihre‘ Kinder in ‚ihrer‘ Kita beteiligen wollen. Dabei schlagen wir vor allem zwei einander ergänzende Verfahren vor, die Gegenstand von Teamfortbildungen sind: Bei der Planung von *Partizipationsprojekten* (1) in sechs Phasen erhalten die Fachkräfte ein Handwerkszeug, mit dem sie die Kinder zu verschiedenen Themen so beteiligen können, dass die individuellen Voraussetzungen jedes Kindes berücksichtigt werden und es sich eine Meinung bilden kann. Gerade Mitbestimmungsthemen werden immer wieder in Projekten konkretisiert. Die Erarbeitung einer *Kita-Verfassung* (2) dient dazu, die Rechte (als Mit- und Selbstentscheidungsrechte) von Kindern in der konkreten Kita grundsätzlich zu klären. In beiden Verfahren wird auch geklärt, wie die Kinder sich beteiligen können (Verfahren und Gremien).

Grundsätzlich sehen wir alle Beteiligten in der Kita (zunächst vor allem Kinder und Fachkräfte) als berechtigt und fähig an, ihre Betroffenheiten in den Alltag einzubringen,

gemeinsam zu verhandeln, Lösungsalternativen zu entwickeln, zu entscheiden und solche gefundenen Entscheidungen mitverantwortlich durch eigenes aktives Handeln umzusetzen und wenn nötig zu revidieren. Insofern geht es uns gerade *nicht* um eine vorgängige Vermittlung von Kompetenzen für die Ausübung von Demokratie. Wir gehen stattdessen (mit Dewey und Kohlberg) davon aus, dass man sich Demokratie durch ihre Praxis aneignet, und alle, die Demokratie ausüben, sie beständig weiter erlernen.

Wir stimmen der These von Claudia Equit zu, dass Partizipation einer sozialen Selektivität entgegnet werden muss, sehen dies in den Vorgehensweisen, die wir für die Umsetzung von Partizipation vorschlagen, allerdings durchaus umgesetzt. Partizipation ist für uns ein Verfahren, wie unterschiedliche Menschen trotz ihrer Differenzen über gleiche Rechte verfügen, ihre unterschiedlichen Betroffenheiten auf ihre Art und Weise einbringen und gemeinsame Lösungen aushandeln können. Damit hat demokratische Partizipation ein starkes Inklusionspotenzial, weil sie die Mitglieder der Kita nicht aufgrund von Zuschreibungen oder Lebenslagen (bzw. Status oder Leistungen) thematisiert, sondern allen ermöglicht, ihr Recht auf Selbst- und Mitentscheidung zu realisieren. Um es allen Kindern zu ermöglichen, ihre Rechte wahrzunehmen, braucht es gerade ein differenzbewusstes pädagogisches Handeln der Fachkräfte, z.B. in Bezug auf Gender, soziale Herkunft und Ausbildung, ungleich verteilte Ressourcen, differente Milieus, Ethnizität (UND deren Zuschreibungen) sowie auf unterschiedliche Verstehens-, Verständigungs- und Sprachfähigkeiten (vgl. *Knauer/Sturzenhecker* 2005). Konzepte demokratischer Partizipation dürfen weder differenzblind sein, noch dürfen sie Differenz von vornherein zuschreiben und damit dramatisieren. Methodisch wird dies vor allem in der von uns vorgeschlagenen Projektplanung berücksichtigt. Hier wird im Team nicht nur differenziert geklärt, bei welchen Schritten der Planung die Kinder mitentscheiden dürfen (und damit die in der Verfassung allgemein formulierten Rechte operationalisiert), sondern auch, wie Meinungsbildungsprozesse der Kinder pädagogisch initiiert und begleitet werden müssen: Was brauchen die jeweiligen Kinder vor ihrem Lebenshintergrund (d. h. auch ihren familialen Lebenswelten), um sich zu einem Thema eine Meinung bilden und sich entscheiden zu können (vgl. *Hansen/Knauer* 2015, S. 115ff.)?

Darüber hinaus sollte die Beteiligung der Kinder auch zu einer Beteiligung der Eltern (in ihrer Vielfalt) und der Fachkräfte selbst führen.¹ Gerade Fachkräfte, die Demokratie realisieren sollen und wollen, brauchen demokratische Mitentscheidungsverhältnisse in der Einrichtungs- und Trägerstruktur. Auch mögliche Übergänge in die Kommune wurden von uns beschrieben (u.a. *Knauer/Sturzenhecker/Hansen* 2011, S. 77ff.)

Insgesamt möchten wir damit verdeutlichen, dass demokratische Partizipation für uns keine Frage des „Lebensstils“ ist. Das meint Claudia Equit an einem Zitat von *Richter* et al. 2016 über Demokratie als „way of life“ auch für „Die Kinderstube der Demokratie“ annehmen zu können. Dieses Zitat gibt es jedoch in dem zitierten Text nicht. Die AutorInnen beziehen sich stattdessen nach Dewey auf die Unterscheidung von Demokratie als „Regierungsform“ und „Lebensform“. Die Aussage, hier würde Demokratie als „Lebensstil“ (einer bestimmten Klasse) verstanden, gibt etwa das Gegenteil dessen wieder, was im Text steht. Im Konzept „Die Kinderstube der Demokratie“ versuchen wir den Gleichheitsanspruch von Demokratie und Differenzgerechtigkeit zu verbinden und solche Demokratie als „Lebensform“ auch für Kinder erfahrbar zu machen.

Begründungsmuster für frühe demokratische Partizipation

Unsere Vorschläge „Die Kinderstube der Demokratie“ und „Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita“ bauen auf verschiedenen Begründungsdiskursen auf, von denen wir einige hier kurz skizzieren werden.

Wir beziehen uns auf die *Menschenrechte* und besonders die grundgesetzliche Sicherung der menschlichen Würde. Mit *von der Pfordten* (2016) sehen wir die universelle menschliche Fähigkeit zur und das Recht auf Selbstbestimmung als Kern der Würde an. In sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und Institutionen erweitert sich die Selbstbestimmung zum Recht auf demokratische Mitbestimmung. Damit verstehen wir Kinder von Anfang an als selbst- und mitbestimmungsfähig und zu beidem berechtigt. Allerdings ist es für alle Menschen in unterschiedlichen biografischen Phasen und spezifischen Lebenssituationen nicht (ohne Weiteres) möglich oder selbstverständlich, diese ausüben zu können. In der Sozialpädagogik wird versucht, individuelle und situative Einschränkungen der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit durch angemessene Unterstützungen aufzuheben bzw. zu verringern. Diese Unterstützung muss aber selbst im Dialog mit dem Betroffenen entwickelt und darf nicht aufgrund unterstellter Defizite fremdbestimmt oktroyiert werden. Wir stimmen der Position von Claudia Equit zu, emanzipatorisch die Realisierung der Menschenrechte von Kindern zu fordern und dafür zu sorgen, dass „*alle Kinder gleichermaßen an sie betreffenden Entscheidungen und Entscheidungen ihrer Kindertageseinrichtung teilhaben können.*“ Auch wir betonen, dass *keine* Kompetenzen für Beteiligung vorausgesetzt werden dürfen, bzw. dass es darum ginge, diese vor der Berechtigung zur Beteiligung beizubringen. Gleichzeitig können Kinder ihre Rechte aber nur wahrnehmen, wenn sie von den pädagogischen Fachkräften darin unterstützt werden.

Auch wir verstehen unter *Bildung* die aktive selbsttätige Aneignung von Welt und Gesellschaft durch das Subjekt (hier die Kinder). Dabei müssen die Kinder sich mit sozialer und gesellschaftlicher Angewiesenheit, mit be- und verhindernden Verhältnissen auseinandersetzen und um ihre Subjekthaftigkeit ringen. Bildung ist ein unverfügbarer, offener und immer wieder auch krisenhafter Prozess. Demokratische Partizipation in der Kita will den Kindern Chancen eröffnen, ihre persönlichen Bildungsinteressen in ihren individuellen Prozessen zu verfolgen und zugleich Demokratie zu erfahren. Sie werden dabei unterstützt, konkrete Probleme ihres alltäglichen Lebens zu lösen; so werden Bildungserfahrungen („Erfahrung“ im Sinne Deweys) angestoßen, verbreitert und vertieft.

Bildung als Tätigkeit der Kinder steht *Erziehung* als Aufgabe der Fachkräfte gegenüber. Erziehung hat die Aufgabe, Kinder in die Gesellschaft einzuführen und sie „dialogisch“ (*Mollenhauer* 1983, S. 80) zu befähigen, darin möglichst selbstbestimmt und mitbestimmend handeln zu können. Dabei haben wir in keiner Weise das Ziel, „gute Staatsbürger“ zu erziehen – wie Claudia Equit meint –, sondern wollen Fachkräfte dafür sensibilisieren, dass die Kita eine „embryonic society“ (*Dewey* 1907, 31f.) – eine Gesellschaft im Kleinen – darstellt und Erziehung damit immer auch politische Erziehung bedeutet – und deshalb bewusst als demokratische politische Erziehung gestaltet werden sollte.

Erziehung ist stets durch asymmetrische *Machtverhältnisse* gekennzeichnet. Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen verfügen über viele Machtpotenziale: körperliche Überlegenheit, Handlungs- oder Gestaltungsmacht, Verfügungsmacht, Definitions- oder Deutungsmacht, Mobilisierungsmacht usw. (vgl. *Knauer/Sturzenhecker/Hansen* 2011, S. 28ff.). Kinder sind auf mächtige Erwachsene angewiesen, auf Erwachsene, die es vermögen, ihnen

Fürsorge, Schutz und bildungsförderliche Bedingungen bereitzustellen. Damit ist immer das Risiko verbunden, dass Kinder durch diese ‚Macher-Macht‘ der Erwachsenen Objekte von Erziehung werden. Die Geschichte der Erziehung bis heute zeigt, wie sehr diese Machtungleichheit zu Machtmissbrauch, Objektivierung, Unterdrückung und Grausamkeit führen kann. Es ist eine der schwersten Aufgaben für Erziehende, Erziehung in diesem Spannungsfeld von positiver Machtnutzung und möglichem Machtmissbrauch zu gestalten. Dazu darf die Ungleichheit zwischen den Erziehenden und den Kindern (aber auch zwischen den Kindern untereinander) nicht verleugnet werden. Das würde eher zu einer Verschärfung des Missbrauchsrisikos führen, weil so den tatsächlich Abhängigen die Möglichkeit genommen wird, die Machtverhältnisse als solche zu benennen und sich gegen sie öffentlich zu wehren.

Will man Macht-Missbrauch reduzieren, gilt es, Macht in der Erziehung als allgegenwärtiges Charakteristikum in der Pädagogik anzuerkennen, zu reflektieren und demokratisch zu ‚zähmen‘. Demokratische Partizipation besteht in einer bewussten Regelung von Entscheidungsrechten und -verfahren sowie einer individuellen und sensiblen pädagogischen Begleitung und Unterstützung der Kinder, damit sie ihre Rechte wahrnehmen können. Eine einrichtungsöffentliche und differenzierte Klärung von Rechten, Rollen, Pflichten und Verantwortungen der Einzelnen und der Gemeinschaft ermöglicht es Kindern und Erwachsenen, einerseits ihre Interessen zu vertreten, andererseits Unrecht zu benennen und sich gegen Machtmissbrauch zu wehren. Einer demokratisch gestalteten Kita geht es auch um die Verhinderung von Grausamkeit, Ungerechtigkeit oder, wie Korczak es nannte, von „Willkür und Despotismus“.

Demokratie geht gerade von der Differenz der Beteiligten und ihrer Machtungleichheit aus. Auch wir berücksichtigen die Tatsache sozial/gesellschaftlich unvermeidbarer Konflikte und Machtunterschiede und schlagen vor, die einzelnen Mitglieder der Kita mit konkreten und verlässlichen Rechten der Selbst- und Mitentscheidung auszustatten, demokratische Verfahren konkret zu klären und sie sozialpädagogisch darin zu unterstützen, diese auch wahrzunehmen.

Anmerkungen

- 1 Hier wurde die Kita-Verfassung in ersten Kitas um Beteiligungsrechte und -verfahren von Müttern und Vätern erweitert. Ebenfalls gibt es eine erste MitarbeiterInnenverfassung.

Zusätzlich zum Artikel von Claudia Equit verwendete Literatur

Dewey, John (1907): *The School and Society*. Online verfügbar unter:

www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1907/Dewey_1907a.html, Stand: 08.02.2018.

Hansen, R./Knauer, R. (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita – Gütersloh*.

Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): *Partizipation im Jugendalter*. In: *Hafeneger, B./Jansen, M. M./Niebling, T.* (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen*. – Opladen, S. 63-94.

Knauer, R./Sturzenhecker, B./Hansen, R. (2011): *Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Zur Förderung Gesellschaftlichen Engagements in Kindertageseinrichtungen*. Gütersloh.

Knauer, R./Sturzenhecker, B./Hansen, R. (2016): *Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen – Konzeptionelle Grundlagen*. In: *Knauer Raingard/Sturzenhecker, Benedikt* (Hrsg.): *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim, S. 31-46.

Mollenhauer, K. (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. – Weinheim, München.

Von der Pfordten, Dietmar (2016): *Menschenwürde*. München 2016.

<https://doi.org/10.17104/9783406688386>

Ethische Leitlinien für pädagogische Beziehungen

Ursula Winklhofer, Annedore Prengel

Einleitung

Gute pädagogische Beziehungen tragen wesentlich dazu bei, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation im Prozess des Aufwachsens gelingen können. Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie die Achtung der Menschenrechte, Bildung und die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme. Die Erfahrung von Zugehörigkeit in Kindheit und Jugend dient der Gewaltprävention und kann gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorbeugen. Für die ganztägige Bildung und Betreuung ist die Pflege guter pädagogischer Beziehungen besonders wichtig. Dabei sind Kinder und Jugendliche mit traumatisierenden und risikoreichen Lebenserfahrungen auf dauerhaft haltgebende Beziehungen zu ihren Pädagoginnen und Pädagogen besonders angewiesen.

Um diese Einsicht im Bildungswesen zu verankern und zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen, wurden die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ entwickelt (<http://paedagogische-beziehungen.eu/>). Zur Vorgeschichte gehören ein zwanzigjähriger interdisziplinärer Forschungsprozess über die in schulischen und außerschulischen Feldern vorfindliche Qualität pädagogischer Beziehungen (Prengel 2013) sowie die Entwicklung des Textes der „Reckahner Reflexionen“ durch einen Kreis von Expertinnen und Experten, an dem ca. 150 Personen aus verschiedenen bildungswissenschaftlichen, bildungspolitischen, institutionellen und pädagogisch-praktischen Arbeitsfeldern beteiligt waren. Auch fand im Vorfeld, im Jahr 2013, ein großer internationaler Kongress an der Universität Potsdam zum Thema „Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen“ statt (vgl. Prengel/Winklhofer 2014 a, b).

Kinderrechtliche Grundlagen

Juristisch stellen die internationale Kinderrechtskonvention sowie vielseitige nationale und föderale gesetzliche Vorgaben klar, dass seelische Verletzungen unzulässig sind. In der Kinderrechtskonvention heißt es (*Vereinte Nationen* 1989, Artikel 3 (1)):

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“

Relevant sind darüber hinaus das Diskriminierungsverbot (Art. 2) und der Schutz vor Gewalt (Art. 19). In Artikel 28, Abs. 2 Recht auf Bildung wird ausdrücklich auf Formen der Disziplinierung in der Schule Bezug genommen:

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht (...).“

Nationale Gesetze in demokratischen Gesellschaften untersagen in unterschiedlichen Ausprägungen Gewalt gegen Kinder. So heißt es zum Beispiel in der Neufassung des Gesetzes zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung (BGB 2002, § 1631 (2)), das im Jahr 2000 vom Deutschen Bundestag verabschiedet wurde:

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

Die Reckahner Reflexionen wenden sich im Einklang mit diesen juristischen Vorgaben gegen alle Formen der Gewalt. Ihr besonderer Schwerpunkt ist die Stärkung von persönlicher Anerkennung und die Verminderung von seelischen Verletzungen, die sich in tagtäglichen Interaktionen vor allem durch Worte und Gesten ereignen, weil diese wohl am weitesten verbreitete Gewaltform nach wie vor wenig beachtet wird. Körperliche und sexualisierte Gewalt in Bildungsinstitutionen erlangten öffentliche Aufmerksamkeit, die zu zielgerichteten Gegenmaßnahmen und eindeutigen Verboten sowie zu strafrechtlicher Ahndung führte (KMK 2013). Demgegenüber sind Formen der seelischen Missachtung in Form alltäglicher sprachlicher Gewalt (Herrmann/Krämer/Kuch 2007; Schubarth/Winter 2012) in pädagogischen Einrichtungen bisher kaum Gegenstand von Debatten in der Öffentlichkeit geworden.

Obwohl die Reckahner Reflexionen auf die Ebene alltäglicher pädagogischer Beziehungen fokussiert sind, können sie zugleich auch Beiträge zur Prävention vor anderen Gewaltformen (Kindler 2014) sowie zur Stärkung des Rechts auf Bildung leisten. Indem sie die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen betonen, richten sie sich auch gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt und unterstützen die darauf bezogenen Initiativen und Maßnahmen.

Empirische Grundlagen – das Projektnetz INTAKT

Empirische Ergebnisse liefern u.a. die Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). Dabei handelt es sich um einen Verbund, in dem Lehrforschungsprojekte und Forschungsprojekte kooperieren, um Wissen über Formen pädagogischer Interaktionen und Beziehungen und deren Verbreitung zu gewinnen.¹

In 15-jähriger Kooperation entstand ein gegenwärtig 12 000 Feldvignetten umfassender Datensatz, der aus Interaktionsszenen besteht, die in Schulen, Kindertagesstätten und sozialpädagogischen Einrichtungen protokolliert wurden (Prenzel 2013; Tellisch 2015). Kodierte Interaktionsformen der Anerkennung sind u.a. Lob, freundlicher Kommentar,

sinnvolle Hilfe, konstruktive Anweisung, Trost, Kooperation fördern, Fairness, Missachtung durch Mitschüler unterbinden, notwendige Grenzen setzen, positive Zuschreibung zum Kind, sinnvoll Konsequenzen aufzeigen, konstruktive Strafe, respektvolle Distanz. Kodierte Interaktionsformen der Verletzung sind u.a. destruktive Ermahnung, destruktiver Kommentar, ignorieren, Spott/Ironie/Sarkasmus, Drohung, Ausgrenzung, anbrüllen, destruktive Strafe, negative Zuschreibung zum Kind, notwendige Grenzen nicht setzen, Missachtung durch Mitschüler tolerieren und Kooperation verhindern (*Zapf/Klauder* 2014). Im gesamten riesigen Datensatz wurde die geringe Anzahl von insgesamt 59 Interaktionen als „aggressiver Körperkontakt“ kategorisiert (vor allem am Arm ziehen, schubsen oder schütteln). Die Beobachtenden konnten in den gruppen- bzw. klassenöffentlichen Beobachtungssituationen keine Interaktionen, die als sexualisierter Übergriff kodiert wurden, wahrnehmen. Verbale und mimisch-gestische Übergriffe ohne direkten Körperkontakt in graduell ganz unterschiedlich verletzender Ausprägung müssen aufgrund der Beobachtungen als die insgesamt am häufigsten vorkommende Form der Kindeswohlgefährdung angesehen werden. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass auch die Vernachlässigung sowie das Miterleben von Gewalt gegen andere Menschen als traumatisierende Gewaltformen einzuordnen sind.

Die Ergebnisse lassen sich in folgender holzschnittartiger Faustregel zusammenfassen: Durchschnittlich kategorisierten die Beobachtenden drei Viertel der Lehrer-Schüler- bzw. Erzieher-Kind-Interaktionen als anerkennend und neutral, während sie ca. 20 % als leicht verletzend bzw. ambivalent und mehr als 5 % als stark verletzend einordneten. Seelische Verletzungen bilden in pädagogischen Institutionen die am häufigsten vorkommende Form der Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

Für das Verständnis der genannten Befunde ist zu berücksichtigen, dass die erhobenen Handlungsweisen unter der Bedingung der Gegenwart von Zeugen vorkamen und dass die Durchschnittswerte nichts über das Handeln Einzelner aussagen, denn es finden sich Pädagoginnen und Pädagogen mit sehr verschiedenen individuellen Anerkennungsbilanzen Tür an Tür. An Orten mit explizit reformpädagogischem oder inklusivem Profil, in deren Schulkultur oder einrichtungsspezifischem Bild vom Kind Anerkennung betont wird, fallen die Durchschnittswerte deutlich besser aus, aber auch hier werden regelmäßig einzelne Lehrkräfte beziehungsweise pädagogische Fachkräfte gefunden, die stark dazu neigen, die ihnen Anvertrauten zu verletzen. Auch fanden sich einzelne Krippen, Kitas und Schulen aller Schulformen, deren Teams und Kollegien sich kollektiv auf eine aversive Haltung Kindern gegenüber geeinigt zu haben schienen. Protokolliert wurde zum Beispiel, wie sie Krippenkinder stundenlang, auch bei Kummer, sich selbst überließen und das als Erziehung zur Selbständigkeit legitimierten, oder auch wie sie sich gegenseitig in der Haltung einer diskriminierenden Entwertung ihrer Schülerschaft bestärkten und kinderfreundlicheren Kolleginnen in ihren Reihen oder anders denkenden Praktikantinnen das Leben schwer machten.

Die Forschungsbefunde resümierend lässt sich festhalten: In unserem Bildungssystem sind ethisch vorbildliches, die Würde der Kinder und Jugendlichen in ausreichendem Maße achtendes und ethisch unzulässiges, Kinder und Jugendliche seelisch verletzendes pädagogisches Handeln empirisch vorzufinden (*Krämer/Bagattini* 2015). Seelische Verletzungen sind die am weitesten verbreitete Form der Gewalt, die Kinder erleiden und deren Zeugen sie werden. Die Aussagen der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen beruhen auf den umfassenden Einblicken der INTAKT-Studien und weiterer Untersuchungen, die nachweisen, dass die alltägliche Gestaltung pädagogischer Bezie-

hungen von zahlreichen Verletzungen ebenso bestimmt ist wie von professionellen Formen humaner Anerkennung auch in schwierigen Situationen.²

Ziele der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen dienen dazu, die menschenwürdige Gestaltung pädagogischer Beziehungen zu fördern. Kern des Dokuments sind zehn Leitlinien einer Selbstverpflichtung, die in minimalistischer, also präziser und verständlicher Sprache ethische Orientierungen für den Alltag in schulischen, frühpädagogischen und sozialpädagogischen Feldern formulieren. Im Spektrum internationaler kinderrechtlich fundierter Erklärungen zur Professionsethik wird damit – soweit wir wissen – erstmals eine spezifische Charta vereinbart, die eigens dem Schwerpunkt anerkennenden und verletzenden pädagogischen Handelns mit seinen täglichen Auswirkungen auf das seelische Erleben der Kinder und Jugendlichen gewidmet ist.³ Die Reckahner Reflexionen konzentrieren sich auf die persönliche Dimension professionellen Handelns, darüber hinaus beziehen sie auch den Einfluss struktureller Bedingungen auf personale und intersubjektive Prozesse mit ein. In Zeiten, in denen frühe und ganztägige institutionelle Bildung zunehmen, gewinnen professionelle Bezugspersonen an existenzieller Bedeutung für Kinder, da sie einen erheblichen Anteil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringen. Die ethische Selbstverpflichtung der Lehrpersonen und Erziehenden wird unerlässlich.

Die erste Aussage der Reckahner Reflexionen *„Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“*, bildet die pädagogische Grundregel für den Umgang mit allen Kindern und Jugendlichen in allen institutionellen Strukturen. Unter den sechs Leitlinien *„Was ethisch begründet ist“* ist auch der Grundsatz *„Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet“* zentral. Grundlegend für die vier Leitlinien *„Was ethisch unzulässig ist“* ist die Aussage *„Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln“*.

Gleichzeitig handelt es sich hierbei um pädagogische Grundregeln für die Arbeit mit heterogenen Gruppen und Klassen. Denn sie sollen allen Kindern und Jugendlichen – mit ihren unterschiedlichsten sozialen, ökonomischen, kulturellen, religiösen, geschlechtlichen, befähigenden oder behindernden lebensweltlichen Erfahrungen – nützen.

Herausgeber der Reckahner Reflexionen sind das Deutsche Institut für Menschenrechte, das Deutsche Jugendinstitut, das MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam und Rochow-Museum und die Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Im Sinne des kulturellen Gedächtnisses widmet sich die Rochow-Akademie diesem gegenwarts- und zukunftsbezogenen Thema an historisch bedeutsamem Ort: Im Dorf Reckahn, nahe Brandenburg/Havel, befindet sich die historisch erste philanthropische Musterschule, in der Kinder aller Stände – so dokumentieren es mehrere historische Beobachtungsberichte unabhängig voneinander – als vernunftbegabte Wesen angesehen und anerkennend unterrichtet wurden.

Kostenlos bestellt werden können eine ausführliche Broschüre, ein prägnantes Plakat, ein informativer Flyer und ein knapp gehaltener Miniflyer (<http://paedagogische->

beziehungen.eu). Der Newsletter zu den Reckahner Reflexionen kann bestellt werden über: info@paedagogische-beziehungen.eu.

Anmerkungen

- 1 Die (Namen und Erhebungsorte anonymisierenden) INTAKT-Protokolle mit Feldvignetten können wegen ihrer hohen Anzahl in verschiedenen Auswertungsperspektiven statistisch analysiert werden. Im von Friederike Heinzel gegründeten Online-Fallarchiv Schulpädagogik der Universität Kassel wird der Gesamtdatensatz aufbewahrt und auf Antrag für weitere Sekundäranalysen und Projekte im Bereich der Lehrerbildung zur Verfügung gestellt (*Heinzel/Krasemann* 2015).
- 2 Es gibt struktur- und machttheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, die sich, wenn sie pädagogische Interaktionen deuten, vor allem für die ihnen prinzipiell und unvermeidlich innewohnenden Machtverhältnisse interessieren. In dieser strukturtheoretischen Perspektive wird in der Regel nicht die Unterscheidung zwischen genügend gutem und unzulässigem professionellen Handeln betont, sodass hier nach *Tillmann* (2014) die Ethik pädagogischen Handelns und seine normative Verwobenheit (*Beer/Bittlingmayer* 2008) aus dem Blick geraten. Demgegenüber nehmen die Reckahner Reflexionen und die ihnen zugrunde liegenden Studien eine andere Perspektive ein, denn es geht ihnen um Analysen im Interesse eines bestmöglichen Abbaus schädlichen Handelns und einer bestmöglichen Stärkung förderlichen Handelns.
- 3 Verschiedene Unterstützer ermöglichten in verschiedenen Phasen dieses Vorhabens, u.a.: Die Hamburger Stiftung, die GEW, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung, die Helga Breuninger Stiftung, die Universitätsgesellschaft Potsdam. Durch die Robert Bosch Stiftung kann ein vierjähriges Projekt zur Verbreitung und Implementation der Reckahner Reflexionen“ realisiert werden, so dass ein kostenloses Materialangebot in Print- und Online-Medien verfügbar ist und Moderatorenschulungen zur Arbeit mit den Reckahner Reflexionen in Aus- und Fortbildung für pädagogische Berufe konzipiert und angeboten werden können.

Literatur

- Beer, R./Bittlingmayer, U.* (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: *Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S.* (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. – Weinheim/Basel, S. 56-69.
- Heinzel, F./Krasemann, B.* (2015): Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In: *Berendt, B./Fleischmann, A./Schaper, N./Szczyrba, B.* (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre 73/2015. – Berlin, S. 43-67.
- Herrmann, S./Krämer, S./Kuch, H.* (Hrsg.) (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. – Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839405659>
- Kindler, H.* (2014): Sicherheit vor (sexuellen) Übergriffen: Was können Schulen tun? In: *Prenzel, A./Winkhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. – Opladen u.a., S. 101-108.
- KMK /Kultusministerkonferenz* (2013): Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz zu Vorbeugung und Aufarbeitung von sexuellen Missbrauchsfällen und Gewalthandlungen in Schulen und schulnahen Einrichtungen. – Berlin.
- Krämer, F./Bagattini, A.* (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: *Prenzel, A./Schmitt, H.* (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam. Online verfügbar unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html>, Stand: 08.10.2017.
- Prenzel, A.* (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. – Opladen, Berlin, Toronto.
- Prenzel, A./Winkhofer, U.* (Hrsg.) (2014a): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. – Opladen, Berlin, Toronto.

- Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.) (2014b): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. – Opladen u.a.
- Schubarth, W./Winter, F.* (2012): Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In: *Prengel, A./Schmitt, H.* (Hrsg.): Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung. – Potsdam.
- Tellisch, C.* (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. – Opladen.
- Tillmann, K.-J.* (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: *Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M.* (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. – Münster, S. 308-316.
- Vereinte Nationen* (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Online verfügbar unter:
http://www.institut-fuermenschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte/Konventionen/CRC/crc_de.pdf, Stand: 12.02.2018.
- Zapf, A./Klauder, D.* (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: *Prengel, A./Winklhofer, U.* (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. – Opladen u.a., S. 157-172.

Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell

Petra Büker, Birgit Hüpping, Fiona Mayne und Christine Howitt

1. Partizipation von Kindern in der Forschung

Der Einbezug von Kindern und deren Perspektiven in Forschungsprojekte hat in den letzten Jahren international und national an Bedeutung gewonnen (vgl. *Docket/Einársdottir/Perry* 2018; *Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2012). Bezugnehmend auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 (vgl. *BMFSFJ* 2014/1992) soll dadurch dem verbrieften Recht des Kindes auf freie Meinungsäußerung in allen das Kind tangierenden Angelegenheiten, Rechnung getragen werden. Neben einer solchen anerkennungstheoretischen Intention (vgl. *Prengel* 2016), die ihren Niederschlag in internationalen forschungsethischen Standards der Kinderforschung findet (*Bertram* u.a. 2015), ist auch das aktuelle kindheitstheoretische Paradigma des kompetenten Kindes (vgl. *Büker* 2015) ursächlich für die zunehmende Berücksichtigung der Kinderperspektiven in der Kindheits-, Jugend- und Schulforschung. Vor diesem Hintergrund vollzieht sich in den genannten Disziplinen ein allmählicher Paradigmenwechsel – weg vom ausschließlichen Forschen *über* Kinder (als Objekte) hin zum Forschen *mit* Kindern (als gestaltende Subjekte) (vgl. *Heinzel/Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2012).

Ergebnisse aus Studien, in denen Kindern die Gelegenheit zur aktiven Beteiligung gegeben wurde, verweisen immer wieder auf deren dezidierte Argumente und differenzierte Sichtweisen auf die jeweiligen Forschungsgegenstände. So werden Kinder oft als „sophisticated thinkers and communicators“ (*Harcourt/Conroy* 2005, S. 567) und als *Experten in eigener Sache* erlebt und beschrieben (vgl. *Kordulla* 2017, S. 101), deren Meinungen als Korrektiv für die Sichtweisen Erwachsener genutzt werden (können). Allerdings ist allein über den Einbezug kindlicher Perspektiven das Recht auf Partizipation noch nicht adäquat eingelöst. *UNICEF* weist in ihren ergänzenden Ausführungen (2014) darauf hin, dass von *echter Partizipation (genuin participation)* erst dann gesprochen werden kann, wenn Kinder auch die Chance erhalten, den Kontext und die möglichen Wirkungen ihrer Meinungsäußerung zu verstehen. Der Schlüssel zu echter Partizipation sei eine Haltung des Respekts gegenüber der Meinung des Kindes. Diese beinhalte Maßnahmen zur Ermöglichung und Unterstützung einer verstehenden Mitwirkung des Kindes ebenso wie die tatsächliche konsequente Berücksichtigung der geäußerten Kindermeinungen bei der Entwicklung künftiger Maßnahmen und Handlungsschritte (ebd.). Bezogen auf den Kontext der Forschung kann konstatiert werden, dass die gegenwärtige, Kinder

einbeziehende Forschung von einer solchen weitreichenden Umsetzung des Kinderrechtes auf Partizipation weit entfernt ist. So ergab eine von *Mayne/Howitt* 2014 durchgeführte Metaanalyse über rund 500 zwischen 2009 und 2012 publizierte Forschungsbeiträge aus zehn international anerkannten *Childhood Education Journals*, in denen Kinder unter acht Jahren in die Studien einbezogen wurden, folgendes Bild: „This systematic review of published literature indicated that 97% of articles included young children in non-participatory roles as objects of research (65%) and in semi-participatory roles as subjects of research (32%). Less than 4% of studies included young children in inclusive, highly participatory roles as social actors (3%) and co-researchers (0.4%)” (*Mayne/Howitt/Rennie* 2018, S. 2f).

Für den deutschen Forschungskontext steht eine solche systematische Analyse noch aus, es ist jedoch ein ähnliches Ergebnis zu erwarten in dem Sinne, dass in Bezug auf eine partizipatorische Einbindung des Kindes in sämtliche Phasen des Forschungsprozesses (von der Planung und Realisierung bis hin zum Transfer bzw. zur Entscheidung über die Verwendung der Ergebnisse) noch hoher Entwicklungsbedarf besteht. Kinder in Forschung einzubeziehen ist gleichbedeutend mit der Übernahme von Verantwortung der erwachsenen Forscherin bzw. des Forschers dafür, dass das Recht des Kindes auf Mitbestimmung im oben beschriebenen umfassenden Sinne unter den gegebenen Kontextbedingungen auf höchst mögliche Weise berücksichtigt und auf eine dem Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes angemessene Weise eingelöst wird. Gerade in Anbetracht der zunehmenden Verbreitung des Forschens mit Kindern sind Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung bei der Umsetzung des Rechts auf Partizipation dringend geboten. Diesem Anliegen widmet sich eine internationale Forschungskooperation zwischen der Graduate School of Education der University of Western Australia in Perth (*Christine Howitt* und *Fiona Mayne*) und dem Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn (*Petra Bükler* und *Birgit Hüpping*). Das Projekt *Children as co-researchers* (Kurztitel) verfolgt das Ziel, über kindangemessenes Scaffolding Möglichkeiten der höchstmöglichen Umsetzung des Kinderrechtes auf Partizipation in der Forschung für Vor- und Grundschulkindern auf der Basis eines von *Mayne/Howitt/Rennie* (2018) entwickelten Modells zu konzeptualisieren, diese in deutschen und australischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen international vergleichend zu erproben und zu evaluieren und anhand der gewonnenen Erfahrungen bei der Anwendung des Modells einen Beitrag zur Theorieentwicklung im Bereich der Kinderforschung zu leisten. In der Konzeptionsphase des Projektes wurde das von *Mayne, Howitt* und *Rennie* entworfene *Hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence* als gemeinsame, theoretisch-systematische Arbeitsgrundlage festgelegt und für den deutschen Forschungskontext adaptiert. Im hier vorliegenden Kurzbeitrag wird diese Adaption als erstes Teilergebnis der Forschungskooperation vorgestellt, um die Möglichkeit zu schaffen, das Modell auch in anderen Forschungsvorhaben als Planungs- und Reflexionsfolie zu nutzen und es auf diese Weise in einer erweiterten Community auf seine Einsatzfähigkeit prüfen und diskutieren zu können.

2. Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprozessen: eine Adaption des Modells nach Mayne, Howitt und Rennie 2018

Bei dem in Perth entwickelten Modell *Hierarchy of children's research participation rights* erfolgt eine Verknüpfung der Grade der gesellschaftlichen Partizipation nach Hart (1992) mit dem in vier Kernelemente aufgeschlüsselten Kinderrecht auf Partizipation in der Forschung in Form einer Matrix. Diese erlaubt es, Art und Grad der Einlösung der UN-Kinderrechtskonvention in Forschungsvorhaben mit Kindern im Vor- und Grundschulalter auf systematische Weise zu bestimmen und zu reflektieren.

		Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprozessen, adaptiert nach Mayne, Howitt und Rennie (2018)				
		Partizipationsrechte				
		Information	Verständnis	Stimme	Einfluss	
Partizipationsgrade	8	Kinder-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Erwachsenen	Vom Kind geschaffene Information	Größeres Verständnis als das der Erwachsenen	Gleichberechtigte Stimme wie die der Erwachsenen	Bedeutsamer Einfluss
	7	Von Kindern initiiert und durchgeführt	Größere Informations-Grundlage als die der Erwachsenen	Gleiches Verständnis wie das der Erwachsenen	Bedeutsame Stimme	Einflussnahme in ausgewählten Bereichen
	6	Erwachsenen-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Kindern	Gleiche Informationen wie die der Erwachsenen	Verständnis bedeutsamer Aspekte	Meinungsäußerung in ausgewählten Bereichen	Unterstützte Möglichkeiten der Einflussnahme (Scaffolding)
	5	Konsultiert; Mitsprache auf Basis von Verständnis	Bedeutungsvolle Informationen	Verständnis ausgewählter Aspekte	Unterstützte Möglichkeiten der Meinungsäußerung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Einflussnahme
	4	Zugeteilte, restriktive Rolle auf Basis von Informationen	Ausgewählte Informationen	Unterstützte Möglichkeiten des Aufbaus von Verständnis (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Meinungsäußerung	Geringe Einflussnahme
Keine Partizipation	3	Alibi-Teilhabe	Unterstützte Möglichkeiten der Informationsgewinnung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten des Verständnisses	Geringe Stimme	Keine Einflussnahme
	2	Dekoration	Eingeschränkte Informationsmöglichkeit	Geringes Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme
	1	Manipulation	Geringe Information	Kein Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme

Abb. 1: Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprojekten. Adaption des Hierarchical Model of Children's Research Participation Rights based on Information, Understanding, Voice and Influence (Mayne/Howitt/Rennie 2018), von Büker und Hüpping.

In vertikaler Richtung finden sich die von Hart (1992) unterschiedenen und als *Leiter der Partizipation* bekannt gewordenen acht Stufen der Partizipation junger Menschen in der Gesellschaft. Diese werden genutzt, um den Level der Partizipation in Forschungsprojekten zu bestimmen. Auf den untersten drei Rängen der Leiter, in Abb. 1 abgetrennt durch den horizontal verlaufenden schwarzen Strich, befinden sich (1) Manipulation, (2) Dekoration und (3) Alibi-Teilhabe, die Hart als *falsche Formen der Partizipation (non-participatory)* kennzeichnet. Diese liegen beispielsweise dann vor, wenn Kinder ohne Verständnis des Kontextes als Plakatträger in politische Demonstrationen eingebunden werden, bei öffentlichen Veranstaltungen in Form von Sing- und Tanzeinlagen lediglich schmückendes Beiwerk bilden oder wenn von Erwachsenen ausgewählte Kinder in einer Podiumsdiskussion zu Wort kommen, ohne dass ihnen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit ihren Beiträgen ermöglicht wird. Im schlimmsten Falle machen Kinder in solchen Alibi-Settings die Erfahrung, dass Partizipation ein Schein sein kann (vgl. Hart 1992, S. 10). Auf den untersten Rängen der Leiter wird den Kindern keine oder nur geringe Handlungsmacht (Agency; vgl. zu diesem Begriff auch Büker 2015) zugesprochen; das Recht auf Selbstbestimmung bleibt ihnen verwehrt. Erst ab der vierten Stufe kann von (zunehmend komplexeren) Graden *echter Partizipation* im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention gesprochen werden. Diese liegen dann vor, wenn Kinder in Partizipationssettings eine von Erwachsenen klar zugeteilte Rolle bekommen, diese jedoch auf Basis von Information verstehen (4), wenn die Kinder in bestimmten Projekten explizit um Rat gefragt werden und ihre Meinung ernst genommen wird (5) und wenn sie nicht nur gehört, sondern in Planung und Umsetzung von Vorhaben sowie in erforderliche Entscheidungsprozesse einbezogen werden (6). Die beiden höchsten Partizipationsgrade zeichnen sich dadurch aus, dass die Projektinitiative von den Kindern ausgeht, wodurch sich Machtverhältnisse in der generationalen Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen umkehren: Sie verfolgen und realisieren ihre eigenen Ideen (7) und teilen ihre Entscheidungen nach eigenem Dafürhalten mit Erwachsenen (8). Diese hoch idealisierte Stufe erinnert an die Projektmethode im ursprünglichen, *Dewey'schen* Sinn. Hart's Stufen der Partizipation werden im Modell von *Mayne/Howitt/Rennie* als Levelbeschreibung genutzt, um das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmungsmöglichkeiten sowie von Gestaltungsfreiheit und Kontrolle für die an einem Forschungsprojekt beteiligten Kinder und Erwachsenen und damit die Qualität der Umsetzung des Kinderrechtes auf Partizipation in der Forschung auf systematische Weise bestimmen zu können. Letzteres wird unter Bezug auf die Aussagen in der *UN-Kinderrechtskonvention von 1989* sowie auf die vom *United Nations Committee on the Rights of the Child 2006* veröffentlichten Ausführungen zur Implementierung der Kinderrechte in der frühen Kindheit durch die Autorinnen in vier *key participation rights* (*Mayne/Howitt/Rennie* 2018, S. 6) ausdifferenziert. *Abbildung 1* zeigt das Kinderrecht auf Information, Verständnis, Stimme (Mitsprache) und Einflussnahme auf der horizontalen Achse des Modells. Diese Elemente stehen *Mayne/Howitt/Rennie* zufolge in einem hierarchischen Zusammenhang, denn Information bildet die Grundlage für das verstehende Durchdringen von Forschungsabsichten, -zielen und -methoden, und erst ein Verstehen ermöglicht es den Kindern, auf elaborierte Weise ihre Meinung zu der jeweils im Fokus stehenden Frage zu äußern und in signifikanter Weise Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen, die sich aus den von den Kindern zur Verfügung gestellten Daten ergeben.

Art und Grad der Einlösung des Kinderrechtes auf Partizipation in der Forschung werden im Wesentlichen durch die beiden Dimensionen *Verständnis* und *Agency* be-

stimmt. Beide Dimensionen liegen in Forschungsprojekten zu einem großen Teil in der Hand der Erwachsenen: Die Felder der Matrix beschreiben verschiedene Arten der Zurverfügungstellung von Information (von fehlender, stark reduzierter, ausgewählter, bewusst in Form von pädagogisch-didaktischem Scaffolding an den kindlichen Verstehenshorizont angepasste bis hin zur vollständigen sowie von den Kindern als Forschern selbst zur Verfügung gestellten Information) (erste Spalte), des vom Kind in seiner spezifischen Ausgangslage zu erreichenden Verständnisses (zweite Spalte), der Art, wie Meinungen geäußert und Erfahrungen verbalisiert werden können (dritte Spalte) und die Art des Einflusses, den Kinder auf Entscheidungen nehmen können (vierte Spalte). Je dunkler die Felder eingefärbt sind, desto höher ist der Ausprägungsgrad der Dimensionen *Verständnis* und *Agency* und desto konsequenter wird das Kinderrecht auf Partizipation umgesetzt.

Ein klassisches Leitfadeninterview, für das die Eltern und im besten Falle auch das Kind in schriftlicher Form eine Einverständniserklärung gegeben haben, wäre in diesem Modell etwa auf Level 4 zu verorten: Das Kind selbst erhält nur die nötigsten Informationen zum Forschungsprojekt, bekommt in seiner zugewiesenen Rolle als Antwortgeber restriktive Möglichkeiten, seine Meinung zu äußern und kann keinen direkten Einfluss auf Entscheidungen nehmen, die sich aus den Ergebnissen ergeben. Auf einem höheren Level werden Kinder bereits in die Planung von Forschungsvorhaben involviert. In einem australischen Forschungsprojekt wurden bereits dreijährige Kinder in die Evaluation eines Early-Science-Programms einbezogen, indem sie über einen interaktiven, narrativen und zugleich videounterstützten story-approach (Mayne/Howitt/Rennie 2016) ein klares Verständnis von der Bedeutung ihrer Mitwirkung erhielten. Unter dem Aspekt, dem Forscher (als Protagonisten der Geschichte) bei der Lösung seines Problems zu helfen, wurden die Kinder in alle Phasen des Projektes bis hin zur Ergebnisvorstellung beim Science-Center involviert. Parallel wurden ihre Partizipationserfahrungen durchgängig in altersangemessener Weise reflektiert.

3. Einsatzmöglichkeiten des Modells

Im Modell von Mayne/Howitt/Rennie werden die Partizipationsstufen der *Hart'schen* Leiter mit dem Recht des Kindes auf Beteiligung an sie betreffender Forschung in Form einer Matrix verknüpft. Die hier vorgestellte Adaption wurde gegenüber dem englischsprachigen Original etwas gekürzt und an einigen Stellen frei übersetzt, um es für den deutschsprachigen Kontext anwendungsfreundlich zu gestalten. Dem Modell liegt die Überzeugung zugrunde, dass das Recht auf Partizipation nicht allein durch den Akt der Mitsprache eingelöst wird, sondern auch das Recht des Kindes auf einen bewussten, gerahmten Lern- und Erfahrungsprozess im Bereich der *Partizipationskompetenz* umfasst. Während in Elementar- und Grundschulpädagogik hierzu bereits unterschiedliche Konzepte (vgl. Prengel 2016; Betz/Gaiser/Pluto 2010), entwickelt wurden, ist der didaktisch-pädagogische Gedanke für den Kontext der Forschung neu. Das hier vorgestellte Modell kann als Strukturierungshilfe für gezielte Scaffolding-Maßnahmen genutzt werden, um Kinder in einem solchen persönlichen und kollektiven Lernprozess zu unterstützen. Gleichzeitig kann es als Begründungsfolie für die Berücksichtigung der Partizipationsrechte des Kindes dienen.

Die Qualität der Umsetzung des Kinderrechtes auf Partizipation in der Forschung bestimmt sich nicht durch das Erreichen der höchsten Levels im Modell. Dies wäre utopisch und auch nicht in allen Forschungssettings gegenstandsangemessen. Vielmehr bestimmt sich die Qualität in der *Art der Reflexion der Möglichkeiten*, unter Berücksichtigung von Alter und Entwicklungsstand des Kindes sowie der im Forschungsprojekt vorliegenden Gegebenheiten ein höchstmögliches Maß an Verständnis und Agency zu ermöglichen. Dies setzt voraus, dass der erwachsene Forscher bzw. Forscherin bereit ist, das generationale Machtverhältnis zugunsten der Agency des Kindes zu verschieben. Dies wiederum impliziert eine grundsätzliche, kritische Reflexion des Kindbildes der Forschenden und die Gestaltung des Forschungsprozesses als Interaktionsprozess mit dem Kind (vgl. *Eckermann/Heinzel/Kreher 2016*) sowie mit den involvierten Personen in dessen Umfeld (Eltern, pädagogische Fach- und Lehrkräfte).

Literatur

- Bertram, T./Formosinho, J./Gray, C./Chris Pascal, C./Whalley, M. (2015): Ethical code for early childhood researchers. Online verfügbar unter: <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>, Stand: 11.01.2018.
- Betz, T./Gaiser, W./Pluto, L. (Hrsg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach/Ts.
- Büker, Petra (2015): Kinderstärken – Kinder stärken: Pädagogische, soziologische und psychologische Zugänge zu einer „starken Idee“. In: Petra Büker (Hrsg.): *Kinderstärken – Kinder stärken*. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. (KinderStärken, Bd. 1). – Stuttgart: S. 11-77.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014/1992): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Bekanntmachung vom 10.07.1992 – BGBl. S. 990. – Berlin.
- Dockett, S./Einärsdottir, J./Perry, B (2018 i.E.): Listening to children’s advice about starting school and school age care. – Towards an Ethical Praxis in Early Childhood: From Research into Practice. – London.
- Eckermann, T./Heinzel, F./Kreher, S. (2016). Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren Beobachterinnen und Beobachtern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 2, S. 88-102.
- Hart, R. (1992). Children’s participation: From tokenism to citizenship. Online verfügbar unter: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf, Stand: 11.01.2018.
- Harcourt, D./Conroy, H. (2005). Informed assent: Ethics and processes when researching with young children. *Early Child Development and Care*, 175, 6, S. 567-577. <https://doi.org/10.1080/03004430500131353>
- Heinzel, F./Kränzle-Nagl, R./Mierendorff, J. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherung an einen komplexen Forschungsbereich. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11, 1, S. 9-37.
- Kordulla, A. (2017): Peer-Learning im Übergang von der Kita in die Grundschule. Unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektiven. – Bad Heilbrunn.
- Mayne, F./Howitt, C./Rennie, L. J. (2016). Meaningful informed consent with young children: Looking forward through an interactive narrative approach. *Early Child Development and Care*, 186, 5, S. 673-687. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1051975>
- Mayne, F./Howitt, C./ Rennie, L. (2018): A hierarchical model of Children’s research participation rights based on information, understanding, voice and influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 5.
- Prengel, A. (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WIFF Expertise 47 DJI. – München.
- UNICEF (2014): Fact sheet: The right to participation. Online verfügbar unter: <https://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf>, Stand: 11.01.2018.

Barbara Dippelhofer-Stiem (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität

Rezension von *Christine Steiner*

Im Jahr 2008 startete die Initiative ArbeiterKind.de und erregte binnen kurzer Zeit große Aufmerksamkeit, und zwar nicht nur in den Medien, sondern vor allem auch unter den Jugendlichen, die mittels der Initiative ermutigt und unterstützt werden sollen, ein Hochschulstudium aufzunehmen und auch abzuschließen. Dabei fällt vielleicht erst auf den zweiten Blick auf, dass bei ArbeiterKind.de der Kreis der Förderwürdigen sehr weit gefasst ist: Angesprochen werden nicht nur die namensgebenden Arbeiterkinder, sondern alle, die als erste ihrer Familie studieren. Solche First-Generation-Student/-innen werden inzwischen insbesondere in den angloamerikanischen Ländern als eine von vielen Subgruppen von Studierenden angesehen, die sich durch unterschiedliche Herkünfte und Zugänge zum Studium, aber auch durch spezifische Probleme mit dem Hochschulstudium auszeichnen (exemplarisch *Gohn & Albin 2006*). Im Fall von First-Generation-Studierenden ist dies oft eine mit dem Bildungsaufstieg einhergehende habituelle Unsicherheit, die die Orientierung an der Hochschule erschwert und zu Misserfolgen im Studium führen kann.

Dieser Situationseinschätzung würde Barbara Dippelhofer-Stiem, die den hier zu besprechenden Band vorgelegt hat, sicher uneingeschränkt zustimmen. In ihrer Untersuchung zur Aktualität schichtspezifischer Sozialisation an Universitäten konzentriert sie sich dennoch auf die Studienerfahrungen von Arbeiterkindern. Der Grund dafür ist zunächst, dass Arbeiterkinder in der deutschen Diskussion über ungleiche Bildungschancen insbesondere in den 1960er Jahren eine prominente Rolle gespielt haben. Zu erinnern ist hier an *Ralf Dahrendorfs* (1965) Aufsatz über Arbeiterkinder an der Universität oder die Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande, mit der *Picht* (1964) seinerzeit auf gravierende Bildungsdisparitäten aufmerksam machte und auf die auch heute noch gern zur Erläuterung alter und neuer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung zurückgegriffen wird. Nach Ansicht der Autorin wird diese traditionell benachteiligte Grup-

Barbara Dippelhofer-Stiem (2017): Sind Arbeiterkinder im Studium benachteiligt? Empirische Erkundungen zur schichtspezifischen Sozialisation an der Universität. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, 169 S., ISBN: 978-3-7799-3490-5

pe inzwischen in Gleichstellungsprogrammen und Diversity-Politiken jedoch selten explizit thematisiert.

Das gelte auch für empirische Studien, in denen die soziale Herkunft der Bildungsaufsteiger/-innen unterschiedlich operationalisiert und auf verschiedene Studienkontexte bezogen wird. Daher ist es Dippelhofer-Stiem ein Anliegen, Klarheit darüber herzustellen, welcher Kreis von Studierenden genau untersucht wird. Gleiches gilt für den theoretischen Bezugsrahmen und die Verständigung über zentrale analytische Begriffe wie soziale Herkunft, soziale Lage oder Bildungsferne. Die Autorin hat daher nicht nur empirisches Interesse an den Lebens- und Lernsituationen von Studierenden aus Arbeiterfamilien, sondern auch ein theoretisches Anliegen. Sie möchte sozialisationstheoretische Konzepte für die Analyse der Situation von Studierenden fruchtbar machen (S. 16). Zugleich ist das für sie auch eine methodische Notwendigkeit, denn dem Datensatz des 12. Konstanzer Studierenden survey, den sie für ihre empirischen Analysen nutzt, läge keine spezifische theoretische Konzeption zugrunde, als kontinuierliche Sozialberichterstattung folge er vielmehr Ad-hoc-Annahmen zur sozialen Lage von Studierenden.

Dieses Vorhaben wird in insgesamt vier, den einleitenden Ausführungen folgenden Kapiteln umgesetzt. Im zweiten Kapitel wird der sozialisationstheoretische Bezugsrahmen rund um den Begriff der schichtspezifischen Sozialisation vorgestellt. Das dritte Kapitel ist der Erläuterung methodologischer Grundlagen und der Vorstellung des Datensatzes vorbehalten. Im vierten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt und diskutiert. Im letzten Kapitel werden die wesentlichen Befunde zusammengefasst und Empfehlungen für die Praxis abgeleitet.

Auf den ersten Blick scheinen sozialisationstheoretische Konzepte für das Vorhaben der Studie naheliegend. Allerdings sind sie oft so abstrakt und unscharf, dass ihre Nutzung für die Operationalisierung empirischer Daten eine Herausforderung darstellt. Dippelhofer-Stiem sieht jedoch genau darin die Chance für die von ihr angestrebte theoretische Post-hoc-Fundierung des genutzten Datenbestandes. So folgt im zweiten Kapitel nach einer kritischen Würdigung der verschiedenen, in empirischen Untersuchungen genutzten Operationalisierungen sozialer Herkunft eine Erörterung der vielschichtigen Aspekte des Sozialisationsbegriffes. Die Autorin konzentriert sich dabei auf drei Dimensionen, die die meisten Sozialisationskonzepte teilen: Zeitstrukturen und Prozesscharakter, gesellschaftliche Bedingungen und Kontexte sowie Transaktionalität und Handeln des Subjektes (S. 26). Für jede Dimension werden verschiedene Konzepte und damit verbundene Forschungsrichtungen ausführlich vorgestellt. So wird etwa für die zeitlichen Strukturen des Sozialisationsprozesses u.a. auf das Lebensverlaufskonzept, für die kontextuellen Bedingungen auf den sozial-ökologischen Ansatz Uri Bronfenbrenners und für individuelle Handlungsbezüge auf das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu zurückgegriffen.

Allerdings fallen die aus der Diskussion dieser unterschiedlichen Ansätze abgeleiteten Indikatoren für die empirische Untersuchung recht konventionell aus (S. 50f.). Angesichts der Fragestellung wäre zu erwarten gewesen, dass vor allem dem Studienverlauf und den hochschulischen Kontextbedingungen größere Aufmerksamkeit geschenkt wird, zumal sie in den vorstehenden Ausführungen an verschiedener Stelle aufgegriffen und mit Annahmen über mögliche schichtspezifische Auswirkungen verbunden werden. So wird beispielsweise auf mögliche ambivalente Folgen eines inzwischen zeitlich recht eng getakteten Studiums aufmerksam gemacht, die vielleicht bei Arbeiterkindern aufgrund der damit verbundenen Reduzierung finanzieller Belastung auf Zuspruch trifft, jedoch als Kehrseite einen Verlust an Autonomie birgt (S. 30).

Die verschiedenen Verweise auf die erhobenen Daten des 12. Konstanzer Studierenden-surveys machen denn auch deutlich, dass mit den vorgestellten Indikatoren eher die Möglichkeiten und Restriktionen der Datenbasis in Rechnung gestellt werden. Der Bezug zu den vorgestellten sozialisationstheoretischen Konzepten bleibt daher etwas lose, wenngleich sie die Präsentation der Befunde im vierten Kapitel gliedern und auch in den resümierenden Betrachtungen des fünften Kapitels aufgegriffen werden. Letztlich räumt die Autorin ein, dass die Dynamiken von Sozialisationsprozessen auf Basis von Survey-Daten schwerlich einzufangen sind (S. 52).

Das trifft sicherlich zu, wenn individuelle Entwicklungsverläufe in den Blick genommen werden sollen. Da der Survey als Repräsentativbefragung deutscher Studierender an staatlichen Universitäten und Fachhochschulen angelegt ist (S. 67), bieten sich andere Zugänge wie beispielweise der Vergleich Studierender unterschiedlicher Fach- bzw. Hochschulsemerster an, um zumindest Hinweise auf Orientierungsprobleme zu Beginn des Studiums und stattgefunden Adaptionprozesse kurz vor Studienende zu eruieren. Solche Vergleiche werden im Rahmen der Studie durchaus, wenngleich nur für ausgewählte Aspekte unternommen. Dass sie keine größere Rolle spielen, liegt vermutlich an der geringen Zahl von Student/-innen aus Arbeiterfamilien. Von 3.614 Befragten an Universitäten stammen lediglich 260 Studierende aus einer Familie, in der sowohl der Vater als auch die Mutter einer Tätigkeit als Arbeiter/in nachgehen.

Das zeigt zunächst einmal, dass die Gruppe Studierender aus Arbeiterfamilien an Universitäten nach wie vor sehr klein ist und nicht dem – inzwischen stark geschrumpften – Anteil von Arbeiter/-innen an der Gesamtbevölkerung entspricht. Studierende aus Arbeiterhaushalten unterscheiden sich von ihren Altersgefährten/-innen an der Universität auch darin, dass unter ihnen junge Menschen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (S. 70f.), mithin ein Hinweis darauf, dass diese kleine Gruppe in sich divers ist. Die Analyse der Angaben zum Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, mit der der Vergleich zwischen Studierenden aus Arbeiterfamilien und Angestellten-, Beamten- und Selbstständigen-Haushalten im vierten Kapitel beginnt, zeigt zudem, dass mindestens ein Elternteil, zumeist die Mütter, über die mittlere Reife oder ein höherwertiges Examen verfügt. In der Regel haben die Eltern eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und gehen überwiegend einer qualifizierten Erwerbsarbeit nach. Die Autorin folgert daraus, dass der größte Teil der Eltern ihren Töchtern und Söhnen „[...] die Bedeutung formaler Bildung und fachlicher Kompetenzen gleichsam im Alltag vor Augen [führen] (...)“ (S. 79). Sie vermutet, dass diese Bildungsfreundlichkeit die Gymnasialaufbahn des Kindes unterstützt und befördert hat, wenngleich unübersehbar ist, dass zur höheren Bildung eine gewisse Distanz bestehe und ein eher geringes Einkommen der Eltern eine weitere Hürde darstellen dürfte (ebd.).

Allerdings lassen sich in den umfangreichen Anteils- und Mittelwertvergleichen zu den verschiedensten Indikatoren, die im vierten Kapitel präsentiert und ausführlich kommentiert werden, nur bedingt bedeutende, mit dem familiären kulturellen Erbe und den materiellen Restriktionen verbundene Unterschiede zwischen Studierenden aus Arbeiterhaushalten und Studierenden mit Eltern mit einer höheren beruflichen Stellung ausmachen. So haben Arbeiterkinder beispielsweise im Mittel einen schlechteren Abiturdurchschnitt und sind zögerlicher bei der Entscheidung für ein Studium; im Hinblick auf den tatsächlichen Übergang ins Studium unterscheiden sich die untersuchten Gruppen jedoch kaum voneinander (S. 80f.). Erwartungsgemäß zählt der Bezug von BAföG für Arbeiterkinder häufiger zu den Hauptfinanzierungsquellen des Studiums, unter ihnen sind aber

nicht mehr Studierende anzutreffen, die einer Nebenerwerbstätigkeit nachgehen. Dafür spielen finanzielle Überlegungen, aber auch die Nähe zum Heimatort bei der Auswahl des Hochschulortes für sie eine wichtigere Rolle als für Studierende der Oberschicht (S. 84f.).

Dippelhofer-Stiem weist im Resümee ihrer Befunde dann auch explizit darauf hin, dass die universitäre Sozialisation nicht durchgängig schichtspezifisch gerahmt ist, sich neben Gemeinsamkeiten und graduellen Unterschieden aber in einigen Aspekten auch deutliche Unterschiede zeigen (S. 136f.). Zwei Unterschiede fallen insbesondere auf. Da ist zum einen eine größere Unsicherheit, die sich neben der Studienentscheidung u.a. auch bei der Sorge, das Studium bewältigen zu können (S. 108), aber auch bei der skeptischeren Einschätzung künftiger Beschäftigungsaussichten zeigt (S. 133f.). Zum anderen müssen Studierende aus Arbeiterfamilien härter für ihren Studienerfolg arbeiten (S. 116ff.). Bei letzterem wird jedoch wie auch bei den Unterschieden im kommunikativen Austausch deutlich, dass die Differenzen zwischen den untersuchten Gruppen im Zeitverlauf tendenziell abnehmen (S. 143).

Der Nachweis, dass man den Mangel an Sicherheit und Souveränität, den bereits *Bourdieu & Passeron* (1971) beschrieben haben, noch heute und vor allem in dieser Gruppe erfolgreich Studierender aus Arbeiterhaushalten deutlich erkennen kann, ist ein Verdienst der vorliegenden Studie. Die Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen würden vermutlich deutlicher zu Tage treten, wenn vorgängige Bildungsentscheidungen und Studienabbrüche mit einbezogen werden könnten. Angesichts eines weitreichenden sozialen Wandels sowohl der Lebensführungsmuster als auch des Studiums an Hochschulen und Universitäten stellt sich jedoch auch die Frage, wo die sozialen Bruchlinien des Bildungsaufstiegs heute genau liegen. Denn anders als vor mehr als 50 Jahren sind die strukturellen Homologien zwischen ökonomischer Lage und sozialer Lebensführung inzwischen weniger ausgeprägt, sodass Unsicherheiten darüber, wie das eigene Leben aussehen soll und was es dafür braucht, nicht nur bei Arbeiterkindern zu finden sind.

Literatur

- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.* (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. – Stuttgart.
- Dahrendorf, R.* (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften auf dem Gebiet der gesamten Staatswissenschaften. Band 302/303. – Tübingen.
- Gohn, L. A./Albin, G. R. (eds.)* (2006): Understanding College Students Subpopulations. A Guide for Student Affairs Professionals. NASPA (National Association of Student Personnel Administrators).
- Picht, G.* (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. – Olten.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike/Tinius, Claudia (Hrsg.) (2017). Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen

Rezension von *Alexandra Langmeyer*

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 ist das Thema Inklusion im Feld der öffentlichen Kinderbetreuung und -bildung verstärkt in den Fokus gerückt. Deutschland hat sich verpflichtet gesellschaftliche Bedingungen für Teilhabe und Inklusion zu schaffen, die Verschiedenheit anerkennen und Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen. Alle Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems sind aufgefordert ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, dass allen Kindern gerecht wird. Nicht zuletzt durch die aktuell stark diskutierte Debatte um Qualität in der frühen Kinderbetreuung und -bildung gewinnt das Thema Inklusion auch für die Kindertagesbetreuung der Jüngsten an Relevanz. Daher gibt es keinen besseren Zeitpunkt, das Buch „Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen“ von Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönnau-Böse und Claudia Tinius zu lesen.

Die Autor/innen sind Expert/innen für die seelische Gesundheit und Resilienz von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen und ergänzen mit dem vorliegenden Werk bisherige Konzepte und Präventionsprogramme zur Förderung des Wohlbefindens und der Resilienz von Kindern indem es darauf abzielt die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kita und Schule im Umgang mit Kindern, deren Verhalten als herausfordernd empfunden wird, zu stärken und zu fördern. Das Buch versteht sich als Arbeitsbuch für Praktiker/innen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie als Basisliteratur für Aus- und Weiterbildung an Fach- und Hochschulen. Es will praxisnahes Wissen zur Gestaltung eines effektiven Umgangs mit Kindern mit herausforderndem Verhalten vermitteln, wobei im Mittelpunkt das Verstehen der Kinder als pädagogische Kernkompetenz steht. Da unterschiedliches Verhalten der Kinder für Pädagogen als herausfordernd und belastend eingestuft werden kann, wird kein spezifisches Störungsbild herausgegriffen und beschrieben wie mit diesem umgegangen werden soll, vielmehr setzt das Buch an der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte in ihrem eigenen Handeln

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Rönnau-Böse, Maike/Tinius, Claudia (Hrsg.) (2017). Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 200 ISBN 978-3-17-026173-0

und der Gestaltung reflexiver Interaktionsprozesse an. Der Leser soll anhand theoretischer Grundlagen und anschaulicher Fallbeispiele für unterschiedliche Altersstufen sowie Reflexionsfragen auf konkrete Handlungsprozesse in Kita und Grundschule vorbereitet werden. Es hält sein Versprechen.

Zum Inhalt: Nach einer kurzen Einführung gehen die Autoren im zweiten Kapitel auf Entstehungsbedingungen von herausforderndem und auffälligem Verhalten ein. Dabei wird auf der Grundlage des Bio-Psycho-Sozialen Modells, dem Modell der seelischen Grundbedürfnisse sowie dem sozialökologischem Modell anhand entwicklungspsychologischer Theorien, wie z.B. der Bindungstheorie oder der Theory of Mind, menschliches Verhalten und dessen Ursachen erklärt. Um den Umfang des Buches nicht zu sprengen, werden die einzelnen Theorien jeweils nur kurz angerissen, bieten jedoch einen ersten Einblick und der Bezug zur pädagogischen Praxis wird u.a. durch ein konkretes Fallbeispiel gut hergestellt. Das dritte Kapitel widmet sich den Voraussetzungen und strukturellen Maßnahmen in der pädagogischen Praxis für einen professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten. Um Kindern mit herausforderndem Verhalten Entwicklungsräume zu eröffnen, benötigt es sowohl auf der individuellen Ebene der einzelnen Fachkräfte aber auch auf der Ebene der Institution spezielle Voraussetzungen. Hierunter wird ein inkludierendes Grundverständnis, die Bedeutung der Selbstreflexion und der systematischen Beobachtung, die Zusammenarbeit im Team aber auch die Rolle der Leitung sowie die Organisationsdiagnose und deren Anwendung besprochen. Auch hier bieten Reflexionsfragen die Möglichkeit das Gelesene zu vertiefen und auch mit der eigenen Praxis in Verbindung zu bringen. In den nachfolgenden Kapiteln vier und fünf wird anhand des Kreislaufs des professionellen pädagogischen Handelns erläutert, wie herausforderndem Verhalten professionell begegnet werden kann. Dabei folgen die Ausführungen dem Grundprinzip: 1. beobachten, 2. analysieren/verstehen, 3. Handlungsplanung, 4. handeln, 5. überprüfen. Anschauliche Fallbeispiele für verschiedene Verhaltensweisen und Altersstufen erleichtern die Übersetzung des Gelernten in die Praxis. Die beiden letzten Kapitel sechs und sieben gehen auf die Bedeutung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern und die Notwendigkeit Netzwerke zu knüpfen ein. Es wird detailliert beschrieben, wie Elterngespräche vorbereitet und geführt werden sollten und Netzwerke aufgebaut werden können. Dabei werden insbesondere auch spezifische Akteure als Ansprechpartner für die Unterstützung mit herausforderndem Verhalten benannt. Das Abschlusskapitel betont, dass es keine Richtlinien und Standards bei einem systematischen Vorgehen gibt und für jedes Kind eine individuelle, passgenaue Lösung gefunden werden muss. Dies stellt Fachkräfte vor besondere Herausforderungen, bei denen es jedoch in vielerlei Hinsicht lohnenswert ist, sich diesen zu stellen.

Fazit: Wer sich zum Thema herausforderndes Verhalten von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Schulen etwas vertiefter und kompakt informieren will, ist mit diesem Buch bestens beraten. Es gibt fundierte, übersichtlich gestaltete und klar strukturierte prägnante Informationen zum Thema und bietet fundierte Empfehlungen für einen kompetenten Umgang mit herausforderndem Verhalten. Es handelt sich um ein durchdachtes, gut gegliedertes Nachschlagewerk für Fachleute und ein ansehnliches Lehrbuch für Studierende, das an den aktuellen Stand der Forschung anknüpft und didaktisch angenehm Hintergrundinformationen liefert. Um den Rahmen eines Arbeitsbuchs nicht zu sprengen enthält es zahlreiche Verweise auf weiterführende Literatur.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Petra Bueker, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Partizipation in Kita und Grundschule, Übergänge, Umgang mit Heterogenität und Inklusion in Kita und Grundschule, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung.

Anschrift: Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail: pbueker@mail.uni-paderborn.de

Jun. Prof. Zoë Clark, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Kinder- und Jugendhilfe, Gerechtigkeitstheorien unter besonderer Berücksichtigung des Capabilities Approach, intersektionale soziale Ungleichheit.

Anschrift: Binderstraße 34 20146 Hamburg

E-Mail: zoe.clark@uni-hamburg.de

Dr. Johannes Drerup, Universität Koblenz-Landau, Institut für Erziehungswissenschaft/ AB2 Erziehungs- und Bildungsphilosophie. *Forschungsschwerpunkte*: Erziehungs- und Bildungstheorie, Pädagogische Ethik. *Anschrift*: Bürgerstr. 23, 76829 Landau

E-Mail: drerup@uni-landau.de

Dr. Claudia Equit, Technische Universität Dortmund. Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit. *Forschungsschwerpunkte*: Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe, Kinderrechte und Kinderschutz, Gewaltforschung und -prävention, Methoden qualitativer Sozialforschung.

Adresse: Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund

Email: claudia.equit@tu-dortmund.de

Gunter Graf, St. Virgil Salzburg. *Forschungsschwerpunkte*: Capability Approach, Sozialphilosophie, Philosophie und Kindheit.

Anschrift: Ernst-Grein-Straße 14, 5026 Salzburg

E-Mail: gunter.graf@virgil.at

Rüdiger Hansen, Diplom-Sozialpädagoge, Institut für Partizipation und Bildung, Kiel *Arbeitsschwerpunkte*: Partizipation und Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Anschrift: Damaschkeweg 86, 24113 Kiel

E-Mail: r.hansen@partizipation-und-bildung.de

Prof. Dr. Henning Hahn, Freie Universität Berlin, Institut für Philosophie. *Forschungsschwerpunkte*: (globale) Gerechtigkeitstheorien, Philosophie der Menschenrechte, globale Ethik und Theorien kollektiver Intentionalität.

Anschrift: Thielallee 43; 14195 Berlin

E-Mail: henning.hahn@uni-kassel.de

Isabella Hoppmann M.A., Universität Hildesheim, Institut für Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik. *Forschungsschwerpunkte*: Familiensoziologie (insbesondere Living-Apart-Together-Partnerschaften), soziale Ungleichheit und Berufsorientierung.

Anschrift: Samelsonplatz 1, 31141 Hildesheim

E-Mail: hoppmann@uni-hildesheim.de

Christine Howitt, Associate Professor, The University of Western Australia, Graduate School of Education, *Forschungsschwerpunkte*: Digitalisierung und naturwissenschaftliches Lernen in formalen und informellen Kontexten der Frühen Kindheit, Curriculumentwicklung und -forschung, flipped classroom – Modelle im Kontext von Lehren und Lernen.

Anschrift: The University of Western Australia (M428), Graduate School of Education, 35 Stirling Highway, CRAWLEY WA 6009, Australia.

E-Mail: christine.howitt@uwa.edu.au

Dr. Birgit Hüpping, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Partizipation in Kita und Grundschule, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, Interkulturelle Bildung, Forschen mit Kindern.

Anschrift: Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail: birgit.huepping@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Raingard Knauer, Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit. *Forschungsschwerpunkte*: Partizipation, Bildung und pädagogische Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.

Anschrift: Sokratesplatz 2, 24149 Kiel

E-Mail: raingard.knauer@fh-kiel.de

Dr. Alexandra Langmeyer, Deutsches Jugendinstitut München, Leitung der Fachgruppe Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialisation, Well-Being von Kindern, Aufwachsen in verschiedenen Familienformen, rechtliche Rahmenbedingungen von Familie und Kindheit.

Anschrift: Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: langmeyer@dji.de

Fiona Mayne (PhD BEd (Hons)), University of Western Australia, Perth, Graduate School of Education. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitätsentwicklung der Partizipation von Kindern in der Forschung, Digitalisierung und Frühe Bildung, Digitalisierung in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte, STEM (science technology engineering mathematics) education.

Anschrift: The University of Western Australia (M428), Graduate School of Education, 35 Stirling Highway, CRAWLEY WA 6009, Australia.

E-Mail: fiona.mayne@uwa.edu.au

Prof. Dr. Annedore Prengel, emeritierte Professorin an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt/ Main. *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogische Beziehungen, Heterogenität in der Bildung, Inklusion in Kindertagesstätten und Schulen.

Anschrift: Im Bogen 15c, 14471 Potsdam

E-Mail: aprengel@uni-potsdam.de

Dr. Friederike Schmidt, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft / Allgemeine Erziehungswissenschaft (AG1). *Forschungsschwerpunkte*: Theorie und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung, Pädagogische Anthropologie, Kindheitsforschung und Rekonstruktive Sozialforschung.

Anschrift: Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail: friederike.schmidt@uni-bielefeld.de

Dr. Gottfried Schweiger, Universität Salzburg, Zentrum für Ethik und Armutforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Sozialphilosophie und Politische Philosophie (insbesondere Fragen der sozialen und globalen Gerechtigkeit und Armut), Philosophie der Kindheit.

Anschrift: Mönchsberg 2a, A-5020 Salzburg

E-Mail: gottfried.schweiger@sbg.ac.at

Dr. Christine Steiner, Deutsches Jugendinstitut München, *Forschungsschwerpunkt*: „Übergänge im Jugendalter“, *Arbeitsschwerpunkte*: Bildungs- und Lebensverlaufsorschung.

Anschrift: Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: steiner@dji.de

Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendhilfe, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Eltern-Kind-Zentren.

Anschrift: Bänderstr. 34, 20146 Hamburg

E-Mail: benedikt.sturzenhecker@uni-hamburg.de

Ursula Winklhofer, M. A., Dipl.-Soz.päd., Deutsches Jugendinstitut München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Kinderrechte.

Anschrift: Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: winklhofer@dji.de

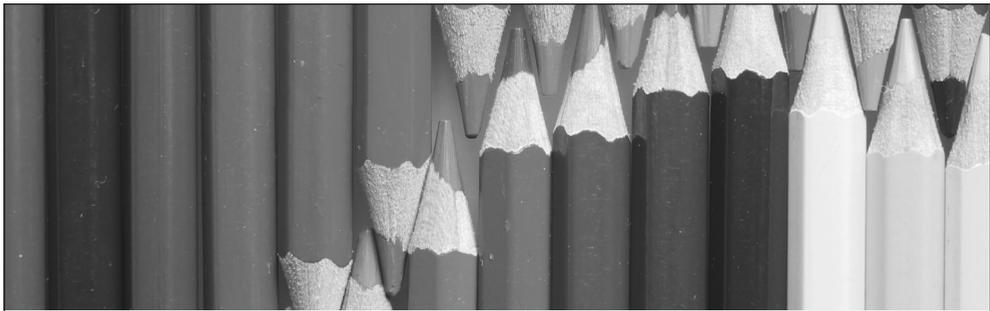
Dr. Okka Zimmermann, Technische Universität Braunschweig, Institut für Sozialwissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Lebenslaufforschung und Sequenzdatenanalyse, Familiensoziologie sowie Methoden empirischer Sozialforschung (insbesondere quantitativ), sozialer Wandel und soziale Ungleichheit.

Anschrift: Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

E-Mail: o.zimmermann@tu-braunschweig.de

Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2017 veröffentlichten (bzw. abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

Prof. Dr. Timm Albers (Paderborn); Dr. Marc Allroggen (Ulm); Dr. Kristine Blatter (München); Kathrin Bock-Famulla (Gütersloh); Folke Brodersen (München); Prof. Dr. Thomas Coelen (Siegen); Adrian de Silva (Bremen); Prof. Dr. Ulrich Deinert (Düsseldorf); Regine Derr (München); Prof. Dr. Katharina Diehl (Heidelberg); Dr. Paula Döge (Berlin); Prof. Dr. Ferdinand Eder (Salzburg); Prof. Dr. Andrea Eckhardt (Görlitz); Prof. Dr. Andreas Eckhardt (Bamberg); Dr. Franziska Egert (München); Dr. Andreas Eickhorst (München); Prof. Dr. Manuel Eisner (Cambridge); Prof. Dr. Jan Erhorn (Osnabrück); Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland (Hamburg); Prof. Dr. Natalie Fischer (Kassel); Prof. Dr. Judith Frohn (Wuppertal); Prof. Dr. Kirsten Fuchs-Rechlin (Düsseldorf); Prof. Dr. Sara Fürstenau (Hamburg); Prof. Dr. Iris Füssenich (Ludwigsburg); Prof. Dr. Beate Galm (Darmstadt); Dr. Nora Gaupp (München); Prof. Dr. Sandra Glammeier (Mönchengladbach); Dr. Michael Glüer (Bielefeld); Dr. Marion Golenia (Münster); Wilfried Griebel (München); Prof. Dr. Rita Grimm (Esslingen); Dr. Axel Grund (Bielefeld); Prof. Dr. Dorothee Gutknecht (Freiburg); Dr. Petra Hank (Trier); Jun.-Prof. Dr. Christoph Heim (Frankfurt a. M.); Prof. Dr. Rüdiger Heim (Heidelberg); Prof. Dr. Ulrich Heimlich (München); Prof. Dr. Dagmar Hoffmann (Siegen); Prof. Dr. Michaela Hopf (Düsseldorf); Prof. Dr. Petra Jansen (Rosenheim); Prof. Dr. Tobias Jenert (Sankt Gallen); Prof. Dr. Bernhard Kalicki (München); Prof. Dr. Edwin Keiner (Bozen); Prof. Dr. Michael Klein (Köln); Dr. Bettina Kleiner (Hamburg); Dr. Claudia Klostermann (Bern); Prof. Dr. Katja Koch (Rostock); Prof. Dr. Bärbel Kracke (Jena); Prof. Dr. Maria Kron (Siegen); Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Halle); Dr. Susanne Kuger (Frankfurt a. M.); Prof. Dr. Nadja Kutscher (Vechta); Dr. Alexandra Langmeyer (München); Prof. Dr. Sabine Maschke (Marburg); Steffen Loick Molina (München); Prof. Dr. Reinhard Markowitz (München); Prof. Dr. Jörg Maywald (Berlin); Prof. Dr. Filip Mess (München); Prof. Dr. Roland Messmer (Muttentz); Prof. Dr. Wolf-Dietrich Miethling (Kiel); Prof. Dr. Nils Neuber (Münster); Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann (Berlin); Dr. Ines Pohlkamp (Bremen); Prof. Dr. Robert Prohl (Frankfurt a. M.); Holger Quellenberg (München); Prof. Dr. Gudrun Quenzel (Vorarlberg); Dr. Thea Rau (Ulm); Prof. Dr. Alfred Richartz (Hamburg); Prof. Dr. Steffi Sachse (Heidelberg); Dr. Regine Schelle (München); Dr. Tobias Schmidt (München); Dr. Verena Schönbucher (Zürich); Prof. Dr. Thomas Schübel (Berlin); Prof. Dr. Sabine Schutter (Rosenheim); Prof. Dr. Beate Schwarz (Zürich); Prof. Dr. Simone Seitz (Paderborn); Jun.-Prof. Dr. Miriam Seyda (Münster); Dr. Jan Sohnmeyer (Heidelberg); Prof. Dr. Ludwig Stecher (Giessen); Prof. Dr. Anne-Dore Stein (Darmstadt); Dr. Heinz-Jürgen Stolz (Münster); Prof. Dr. Vicki Täubig (Siegen); Prof. Dr. Annette Textor (Bielefeld); Dr. Carolin Thönnissen (München); Dr. Hannu Turba (Kassel); Dr. Marc Urlen (München); Prof. Dr. Karen Wagels (Ludwigshafen); Dr. Harald Werneck (Wien); Dr. Claudia Wirts (München); Prof. Dr. Tanja Zimmermann (Hannover); Dr. Dima Zito (Wald-Michelbad); Dr. Claudia Zuber (Bern); Prof. Dr. Ivo Züchner (Marburg)



Tanja Sturm
Monika Wagner-Willi (Hrsg.)

Handbuch schulische Inklusion

2018 • 334 Seiten • Hc. • 37,99 € (D) • 39,10 € (A) • utb L
ISBN 978-3-8252-4959-5 • eISBN 978-3-8474-1049-2

Das Handbuch stellt zentrale Diskurse und theoretische Grundlagen zur schulischen Inklusion aus einer sozialwissenschaftlich geprägten (schul-)pädagogischen und inklusionspädagogischen Perspektive dar. Es wendet sich an Studierende, die sich mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Bildungsbereich beschäftigen, und bietet eine Einführung in die Thematik wie auch eine Reflexionsfolie für die Praxis schulischer Inklusion.

Inhalt: Einführung und Grundlagen: zentrale Diskurse, Begriffe und theoretische Zugänge zum Thema • Schulische Bildungsorganisationen und Inklusion • Professionelle und Adressatinnen und Adressaten im Feld der schulischen Inklusion

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

UTB GmbH | Industriestr. 2 | 70565 Stuttgart