

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 Meidung 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.