pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Heinze, Carsten

Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes

Heinze, Carsten [Hrsg.]; Witte, Egbert [Hrsg.]; Rieger-Ladich, Markus [Hrsg.]: "… was den Menschen antreibt …" : Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen : ATHENA 2016, S. 163-187. - (Pädagogik: Perspektiven und Theorien; 28)

Quellenangabe/ Reference:
Heinze, Carsten: Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes - In: Heinze, Carsten [Hrsg.]; Witte, Egbert [Hrsg.]; Rieger-Ladich, Markus [Hrsg.]: "… was den Menschen antreibt …" : Studien zu Subjektbildung, Regierungspraktiken und Pädagogisierungsformen. Oberhausen : ATHENA 2016, S. 163-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160997 - DOI: 10.25656/01:16099

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-160997
https://doi.org/10.25656/01:16099

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Heinze

Die Pädagogisierung der Gewalt und die Verletzlichkeit des Kindes

1 Das Recht auf gewaltfreie Erziehung und die Handlungslogik der pädagogischen Strafe

Bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die körperliche Strafe in Deutschland als effektives Erziehungsmittel angesehen, was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass es erst im Jahr 2000 gelang, das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung in allen Lebensbereichen gesetzlich durchzusetzen.[1] Durch die gesellschaftliche Ächtung gewaltförmiger Erziehungsmittel ist jedoch eine differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Disziplinierungsform ungleich schwieriger geworden, da diese einerseits tabuisiert, andererseits aber in der Erziehungspraxis dennoch angewendet wird.[2] Die Untersuchung der Wirkung von Körperstrafverboten für Deutschland durch Kai-D. Bussmann, Claudia Erthal und Andreas Schroth 2008 ergab, dass 57,9 % der Eltern einen »konventionellen Erziehungsstil« mit leichten körperlichen Züchtigungen praktizieren wie z. B. einer »leichten Ohrfeige« oder »einem Klaps auf den Po« und immerhin 13,8 % der Eltern einen »gewaltbelasteten Erziehungsstil«, der auch das Schlagen mit Gegenständen sowie das Verprügeln des Kindes umfasst.[3] Doch auch in der Schule erfolgen ungeachtet der gesetzlich fixierten Rechte des Kindes nach wie vor gewaltförmige Übergriffe durch Lehrpersonen, wie eine Untersuchung des ›Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen‹ (KFN) 2007/2008 belegt. So sagten 2,5 % der Schülerinnen

1 Noch heute wird die körperliche Züchtigung von Kindern weltweit praktiziert. Aktuell können Kinder in der Familie gesetzlich legitimiert noch in 150 Staaten geschlagen werden, in der Schule ist dies in 71 Staaten möglich (vgl. Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children 2015, 13–21).
In 48 UN-Mitgliedsstaaten wurde die körperliche Züchtigung von Kindern sowohl in pädagogischen Institutionen als auch im privaten Raum gesetzlich verboten. Weitere 52 UN-Mitgliedsstaaten haben sich verpflichtet, das Verbot gesetzlich umzusetzen (vgl. ebd., 3 f.).

2 Vgl. Langer 2008, 158–161.

3 Bussmann/Erthal/Schroth 2008, 407 f.

und Schüler aus, die Ausübung physischer Gewalt durch Lehrkräfte erfahren zu haben.[4]

Die Annahme, den kausalen Zusammenhang von Körper und Strafe aufzulösen, indem alternative Strafformen und -systeme etabliert und begründet werden,[5] erweist sich angesichts der empirischen Erkenntnisse über den Zusammenhang von Gewalterfahrungen und physischen sowie psychischen Schädigungen als Trugschluss, sodass gefragt werden muss, inwiefern zwischen der Handlungslogik der pädagogischen Strafe und der Ausübung von Gewalt eine Analogie besteht bzw. inwieweit die erziehungstheoretische sowie erziehungspraktische Legitimation der Strafe als Pädagogisierung von Gewalt zu lesen ist. Mit der Instrumentalisierung der Verletzlichkeit des Menschen durch den Einsatz verletzender Mittel lässt sich, so die These dieses Beitrages, der begriffliche Kern von Gewalt beschreiben. Durch die differenzierte Erfassung des Phänomens der menschlichen Verletzlichkeit jenseits der reduktionistischen Perspektive manifester körperlicher Verwundung und unter Berücksichtigung der diese bedingenden personellen, situativen sowie kontextuellen Faktoren wird es möglich, die Vielschichtigkeit der Gewaltausübung und -wirkung zu rekonstruieren sowie die pädagogischen Maßnahmen zur Disziplinierung hinsichtlich ihrer Wirkungen in Subjektivierungsprozessen zu problematisieren. Bezogen auf das Thema des Tagungsbandes ist also zu fragen, inwiefern das, was den Menschen antreibt bzw. wodurch der Mensch angetrieben werden kann, in seiner Verletzlichkeit begründet ist.

2 Gewalt und Verletzlichkeit

Das Phänomen Gewalt ist in seiner Vielschichtigkeit und Komplexität begrifflich nur schwer fassbar, schon im alltäglichen Sprachgebrauch zeigt sich eine amorphe Bedeutungsvielfalt, die sich in den wissenschaftlichen Klärungsversuchen fortsetzt.[6] Die Probleme bei der begrifflichen Beschreibung ergeben sich aus der Entgrenzung des Phänomens selbst, das sich in seinen vielen unterschiedlichen Erscheinungsformen einer genauen Beschreibung und Zuordnung entzieht. Zugleich ist auf die Mehrdeutigkeit des deutschen Wortes Gewalt zu verweisen, das sowohl der Bezeichnung einer direkten physischen oder auch psychischen Schädigung dient als auch im Kontext legitimer ordnungsstiftender Maßnahmen Verwendung findet. Hinzu kommt, dass der gewaltförmige Prozess in seiner Dynamik durch die Handlungslogik der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis und den Strukturzusammenhang der konkreten Situation näher bestimmt wird, einschließlich der Beziehungsmuster zwischen den beteiligten Personen.[7] Nicht zuletzt unterliegt das, was unter Gewalt zu verstehen ist, einem Prozess der soziokulturellen Vermittlung und wird mittels kultureller Codierungen in den jeweiligen, sich historisch wandelnden Bedeutungszusammenhang eingebettet, sodass die Praxis der Gewaltausübung nur im Kontext der entsprechenden kulturellen Prägungen rekonstruiert werden kann.[8] Nicht zu unterschätzen sind überdies die mit der begrifflichen Klärung verbundenen moralischen und ideologischen Implikationen, da die diskursive Konstruktion legitimer bzw. illegitimer Gewaltformen sowie die Kennzeichnung sozialen Handelns als ein gewaltsames unmittelbare Auswirkungen auf die Positionierung der Subjekte im Kontext der gewaltsamen sozialen Praxis hat.[9] Charakteristisch für die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Begriff Gewalt ist daher die weit verbreitete Klage über die Schwierigkeiten, Gewalt substanziell hinreichend einzugrenzen, sodass bestimmte Gewaltformen nur unzureichend zu charakterisieren bzw. diese durch die diffuse Ausweitung des Begriffs überhaupt nicht mehr beschreibbar sind.[10]

Nun ließen sich die geschilderten Probleme der begrifflichen Klärung von Gewalt vergleichsweise einfach lösen, indem die definitorischen Merkmale auf den Begriffskern der absichtsvollen physischen Schädigung eingegrenzt werden. In der Gewaltforschung wurde in diesem Zusammenhang die Bestimmung von Heinrich Popitz wirksam, der mit dem Begriff »Aktionsmacht« Gewalt als eine Durchsetzungsform der Macht beschreibt: »Gewalt meint eine Machtaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt, gleichgültig, ob sie für den Agierenden ihren Sinn im Vollzug selbst hat (als bloße Aktionsmacht) oder, in Drohungen umgesetzt, zu einer dauerhaften Unterwerfung (als bin-

4 Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, 57.

5 Vgl. Langer 2008, 145.

6 Vgl. Popitz 1992, 48; Bonacker/Imbusch 2010, 83–85; Christ/Gudehus 2013, 1 f.; Rieger-Ladich 2014.

7 Vgl. Collins 2011, 10 ff.

8 Vgl. Christ 2013, 190 f.

9 Vgl. Schäfer/Thompson 2011, 23; Rieger-Ladich 2011; vgl. zu den Problemen bei der Konturierung des Gewaltbegriffs zur Erfassung des Phänomens im historischen Prozess Heinze 2016.

10 Vgl. u. a. Beck/Schlichte 2014, 35–39; Christ/Gudehus 2013, 2 f.; Tillmann 2012, 8–13; Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2009, 18 f.

dende Aktionsmacht) führen soll«.[11] Der Vorteil einer besseren Operationalisierbarkeit eines solchen Verständnisses von Gewalt ist jedoch insofern schwierig, als mit der Begrenzung des Begriffs zugleich bestimmte Phänomene und Ausprägungsformen der Gewalt sowie entsprechende Wirkungsmechanismen nicht erfasst werden können, wenngleich Popitz Hinweise auf eine weiterführende Perspektive gibt.[12]

In seiner anthropologischen Grundlegung des Gewaltbegriffs kennzeichnet er die »Verletzungsoffenheit«, die »Fragilität und Ausgesetztheit« des »Körpers« sowie der »Person«, und die »Verletzungsmächtigkeit« als die Bedingungen des Menschseins, die Gewalt als »direkten Akt des Verletzens« ermöglichen.[13] In der wechselseitigen Bezogenheit von Körper und Person wird deutlich, dass bei der Bestimmung des Phänomens Gewalt von einem unaufhebbaren Zusammenhang zwischen der gewaltförmigen Einwirkung, sei diese physisch oder psychisch, und dem körperlichen Eindruck, den die Gewaltausübung hinterlässt, auszugehen ist. Der Mensch kann sich zu seinem Körper nicht einfach in ein Verhältnis setzen, »sondern er existiert leiblich in dem Sinne, dass er sich und anderes nur aufgrund seiner leiblichen Verfasstheit spüren, bemerken, wahrnehmen, vernehmen und verstehen kann«.[14] Die Verletzlichkeit des Menschen basiert demnach auf der Möglichkeit, ihm Leid zufügen und ihn somit körperlich-seelisch verwunden zu können.

Der Zusammenhang zwischen der gewaltsamen Handlung und der damit korrespondierenden Verletzlichkeit lässt sich darüber hinaus mit Hannah Arendt durch den »instrumentellen Charakter« der Gewalt erfassen.[15] Zugleich wird dadurch die Unterscheidung zum Begriff der Macht möglich. Während die Macht nach Arendt allein auf der Grundlage eines gewissen Grades an Zustimmung und Einvernehmen zu sichern ist,[16] kann Gewalt nur mit Instrumenten der Gewalt durchgesetzt werden. Macht sei somit nicht als Mittel zum Zweck zu betrachten, sondern ihre Basis liege in dem gemeinsames Handeln ermöglichenden Zusammenschluss von Menschen und gründe ihre Legitimität auf dem in der Vergangenheit liegenden »Machtursprung«.[17] Im Gegensatz dazu folge die Gewalt einer Zweck-Mittel-Logik, die der Gefährdung einer Überwältigung der ursprünglichen Ziele durch die Mittel ausgesetzt ist und insofern eine Machtbasis benötige, die ihr Ziele und Grenzen setze.[18] Der Versuch, Macht durch den Einsatz von Gewalt zu gewinnen, führe in der logischen Konsequenz zur Vernichtung der Macht.[19]

11 Popitz 1992, 48; vgl. Beck/Schlichte 2014, 12; Bonacker/Imbusch 2010, 83; Inhetveen 2005, 32 f.

12 Vgl. Christ/Gudehus 2013, 2; Rieger-Ladich 2014, 288.

13 Popitz 1992, 43 f.

14 Benner 2010, 35.

15 Arendt 1975, 56, 79, vgl. Popitz 1992, 26, der von »instrumenteller Macht« spricht; vgl. zur »Zweckrationalität« der Gewalt Bonacker/Imbusch 2010, 85.

16 Vgl. Arendt 1975, 42; Imbusch 2002, 48.

In eine ähnliche Richtung argumentiert Niklas Luhmann, der die Voraussetzung der Machtausübung gerade nicht darin sieht, dem »Machtunterworfenen« den Willen brechen zu können.[20] Vielmehr würde die Funktion der Macht, die »Reproduktion« bzw. »Übertragung« von »Selektionsleistungen«, auf dem Bestehen von »Möglichkeiten« basieren, »deren Verwirklichung *vermieden* wird.«[21] Entscheidend sei hierbei, dass der »Machtunterworfene« seine Handlungsalternative »vergleichsweise *eher* vermeiden möchte als der Machthaber«.[22] Wenn die »Vermeidungsalternative« aber verwirklicht würde, wie z. B. durch die Ausübung von Gewalt, bräche die Macht zusammen.[23]

Im Folgenden soll die Problemstellung, inwiefern die Vielschichtigkeit gewaltsamen Handelns durch die Rekonstruktion der tatsächlichen sowie möglichen Instrumentalisierung der kindlichen Verletzlichkeit in ihrem kontextuellen Bedingungszusammenhang genauer bestimmbar ist, verdichtet und bezogen auf das pädagogische Handeln weiter konturiert werden.

3 Die Komplexität des Wirkungszusammenhangs von Verletzlichkeit und Gewalterfahrung

Die Wahrnehmung des Kindes in seiner Verletzlichkeit irritiert zunächst, da die Rechtfertigung pädagogischen Handelns vor allem mit der Unterstützung und Fürsorge für das Kind begründet wird bzw. die Verletzlichkeit des Kindes generell nicht zu den gängigen Begriffen pädagogischer Reflexion gehört. Gleichwohl verdeutlicht dieser Begriff das Angewiesen-Sein des Kindes auf Fürsorge und zeigt zugleich die potenzielle Gefähr-

17 Arendt 1975, 53.

18 Vgl. Arendt 1975, 56, vgl. 55 ff., 79 f.; vgl. Luhmann 1975, 9.

19 Vgl. Arendt 1975, 53–58.

20 Vgl. Luhmann 1975, 11.

21 Ebd., 23 (Hervorh. i. Orig.).

22 Ebd., 22 (Hervorh. i. Orig.).

23 Vgl. ebd., 23, 9; vgl. Reemtsma 2002, 21.

dung pädagogischen Handelns auf, die in den gewaltsamen Formen der Misshandlung, aber auch der Vernachlässigung und der Missachtung liegen. Dementsprechend ist es nur konsequent, die Verletzlichkeit als eine wichtige Bedingung und Voraussetzung pädagogischen Handelns zu betrachten.[24]

Im Folgenden soll ein Aufriss zweier Problemfelder zeigen, inwiefern die in einem pädagogischen Verhältnis der Fürsorge stehenden Kinder aufgrund ihrer Abhängigkeit und Verletzlichkeit der gewaltförmigen Einwirkung fürsorgender Personen ausgesetzt sind.

1. Erleben Kinder fortgesetzt, wie der Vater gegenüber der Mutter schwere körperliche Gewalt in Verbindung mit psychischer Gewalt ausübt, zeigt sich das, so Heinz Kindler 2006, u. a. in Entwicklungsstörungen, die denen vergleichbar sind, die durch direkte Gewalterfahrungen verursacht wurden, wobei die Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung durch die Kumulierung von Belastungsfaktoren wie Kindesmisshandlung oder Drogenmissbrauch der Eltern noch verstärkt wird.[25] Hier konnten neben Verhaltensunsicherheiten der Kinder bis hin zu einem im Vergleich zu Kontrollgruppen fünfmal so hohem Risiko einer psychologisch behandlungsbedürftigen Verhaltensauffälligkeit langfristige negative Einflüsse auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung nachgewiesen werden.[26] Das Erleben der Bedrohung oder Verletzung der Mutter als Bezugsperson, zu der die Kinder eine enge Bindung aufgebaut haben, führt zu anhaltend belastenden Stresssituationen, wobei den Kindern keinerlei Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen.[27] Die Kinder werden dabei, so Philomena Strasser 2006, »von Gefühlen der Angst und Hilflosigkeit überschwemmt« und sind gleichsam in einem Körper gefangen, dessen Reaktionen sie nicht verstehen und verarbeiten können.[28] Dies geht einher mit einem Selbstentfremdungsprozess bis hin zur Zerstörung des kindlichen Selbstkonzepts.[29]

2. Das zweite Beispiel bezieht sich auf die Gewaltausübung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Kindern und Jugendlichen in der Schule. Obwohl sich professionelles pädagogisches Handeln und gewaltsame

24 Vgl. Prengel 2013, 45–49.

25 Vgl. Kindler 2006, 42; Strasser 2006, 56; Prengel 2013, 79.

26 Vgl. Kindler 2006, 39 ff.

27 Vgl. ebd. 2006, 46.

28 Vgl. Strasser 2006, 55 sowie Strassers qualitative Studie zur Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter von 2001.

29 Vgl. Strasser 2006, 55, 57; Streeck-Fischer 2013, 72–73.

Zugriffe ausschließen, greifen Lehrinnen und Lehrer regelmäßig insbesondere auf den Einsatz psychischer Gewaltformen zurück und fügen damit den Schülerinnen und Schülern Leid zu.[30] Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil dieser Handlungsformen im Rahmen von Bestrafungen zur Anwendung kommt.[31] Volker Krumm und Kirstin Eckstein haben 2002 auf der Grundlage qualitativer Interviews von Eltern eine Typologie »kränkenden« Lehrerverhaltens erstellt und folgende Handlungsformen kategorisiert: »Zuschreibungen unerwünschter Eigenschaften/Vorurteile«; »Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse«; »Ausgrenzung«; »Einschüchterungen, Demotivierungen«; »Körperverletzungen und Zwangsausübungen«; »Schreien, Beschimpfen, Schimpfworte, Beleidigen«; »Lächerlich-Machen oder Beschämen«; »Ignorieren, Missachten«; »ungerechtes/unfaires Verhalten«; »Verletzungen von Rechten«; »Weitergabe von Informationen«; »Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten«.[32] Die Auswirkungen dieser Handlungsformen werden in einer retrospektiven Befragung von Studierenden deutlich, welche die genannten Situationen in ihrer Schulzeit als schwer kränkend und verletzend erlebt haben.[33]

Dass verletzendes Verhalten von Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern in erheblichem Umfang den Unterrichtsalltag bestimmt, hat Annedore Prengel (2013) auf der Grundlage der Beobachtung von Lehrer-Schüler-Interaktionen dargestellt. Von 6015 beobachteten Sequenzen wurden 16 % als »leicht verletzend« und 6 % als »sehr verletzend« eingestuft. Dem stehen 10 % sehr anerkennende, 28 % leicht anerkennende und 34 % neutrale Interaktionen gegenüber.[34]

Benno Hafeneger hat die komplexe Gemengelage von »Beschimpfen, Bloßstellen und Erniedrigen« unter dem Begriff der »Beschämung« zusammengefasst.[35] Durch die empfundene Scham wird der Mensch in eine Situation gebracht, die er als »Desorganisation« seiner selbst erfährt, als Störung des »Sich-selbst-Gleichsein«, als Krise seiner Identität.[36] Bei der

30 Vgl. Schubarth 2010, 65; vgl. zum Forschungsstand Hafeneger 2013, 74–94; Prengel 2013, 77 f.; Schubarth/Winter 2012; Fuchs/Lamnek/Luedtke/Baur 2009, 46 ff.; Krumm/Weiß 2006, 2005.

31 Hierzu sind jedoch weitere empirische Untersuchungen notwendig; vgl. Prengel 2013, 81.

32 Krumm/Eckstein 2002, 25 ff.

33 Vgl. ebd., 33; außerdem Krumm/Weiß 2005, 259 f.; dies. 2006, 143 f.

34 Prengel 2013, 104 (5 % der Sequenzen waren schwer einzuschätzen.); vgl. zum Projektnetz INTAKT ebd., 93–102.

35 Hafeneger 2013.

36 Lietzmann 2007, 48, 101 ff.

Beschämung eines Kindes werden so der Prozess der Identitätsbildung und die damit verbundenen entwicklungsbedingten Unsicherheiten und Widersprüchlichkeiten instrumentalisiert und die Auslösung einer Identitätskrise billigend in Kauf genommen.[37]

Das gewaltsame Handeln und die leidvollen Erfahrungen entfalten im Körper des verletzten Kindes subversive Wirkungen, hinterlassen in diesem dauerhaft ihre Spuren. Erfahrungen von physischer und psychischer Gewalt in der Kindheit können zu Beeinträchtigungen der Gehirnentwicklung führen, die noch im Erwachsenenalter als »Narben« im Gehirn nachweisbar sind.[38] So zeigen neurobiologische Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen Misshandlungserfahrungen und unterentwickelten Gehirnarealen.[39] Betroffen war u. a. der für die Koordination der Gedächtnisinhalte sowie der Angstkonditionierung verantwortliche Hippocampus. Neben den Veränderungen von Gehirnstrukturen konnten auch Auswirkungen auf die Stressregulationssysteme des Gehirns gezeigt werden, so z. B. die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse, die an der Ausschüttung von Stresshormonen beteiligt ist, u. a. mit entsprechenden Folgen für die Fähigkeit, mit Emotionen wie z. B. Angst umgehen zu können. Des Weiteren wurde eine erhöhte Sensibilität der Amygdala (Mandelkern) nachgewiesen, der eine zentrale Rolle bei der Verarbeitung und Speicherung von Erinnerungen im Zusammenhang mit emotionalen Ereignissen zukommt.[40] Diese erhöhte Sensibilität lässt sich mit einem Zustand der permanenten situativen Unsicherheit und Wachsamkeit vergleichen und ist mit erheblichem Stress verbunden, wobei eine dauerhafte Dysregulierung weitere Erkrankungen nach sich ziehen kann bis hin zur Veränderung genetischer Dispositionen.[41] Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die beschriebenen Effekte nicht nur durch schwere Formen der körperlichen Gewalt ausgelöst, sondern auch durch weniger massive Formen der emotionalen Gewalt oder auch der emotionalen sowie körperlichen Vernachlässigung hervorgerufen werden können.[42]

37 Vgl. Hafeneger 2013, 73. Zugleich muss darauf hingewiesen werden, dass die aufgeführten Handlungsformen aus der Sicht der US-amerikanischen »Centers for Disease Control and Prevention« als Misshandlung (»Child Maltreatment«), insbesondere als psychologischer Missbrauch (»Psychological Abuse«) zu bezeichnen sind (vgl. Leeb et al. 2008, 16). Zu beachten sind dabei die historische Entwicklung der Definition, Beschreibung und Erfassung der beschriebenen Phänomene in den letzten 50 Jahren und die damit verbundenen Effekte, ausgehend von einer eher engen hin zu einer breiten Definition von Kindesmisshandlung (vgl. Dekker 2010).

38 Der Forschungsstand dazu ist u. a. aufgearbeitet in dem Forschungsbericht des US-amerikanischen Institute of Medicine and National Research Council: New Directions in Child Abuse and Neglect Research (Petersen/Joseph/Feit 2014); vgl. Strasser 2001, 191 f.

39 Vgl. Dannlowski et al. 2012; vgl. Wingenfeld/Heim 2013, 41 f.

40 Vgl. Petersen/Joseph/Feit 2014, 120–125; Wingenfeld/Heim 2013, 37–42; Fischer/Gold 2013, 52; Van Voorhees/Scarpa 2004.

41 Vgl. Fischer/Gold 2013, 53.

4 Wahrnehmung und Anerkennung der Verletzlichkeit im generationalen Verhältnis

Die Motive für das Inkaufnehmen der Verletzung des Kindes zu ergründen ist schwierig. Diese sind im Kontext der generationalen Ordnung zu situieren, durch die Kindheit und Erwachsensein in einer wechselseitigen Relationierung im jeweiligen gesellschaftlichen Gefüge immer wieder neu konstituiert werden. In diesem Prozess des »generationalen Ordnens«[43] werden konkurrierende Deutungsmuster, wie z. B. auch die Rechtfertigung oder die Verschleierung von Gewalt, konstruiert und tradiert, die die Wahrnehmung von Kindheit und Erwachsensein in der Gesellschaft sowie die individuelle Auslegung des Selbst bestimmen.

In der Praxis des »generationalen Ordnens« kommt das zum Ausdruck, was Judith Butler die »Disponiertheit unserer selbst außerhalb unserer selbst« genannt hat.[44] Die körperliche Verfasstheit des Menschen und die soziale Abhängigkeit bzw. das Angewiesen-Sein auf andere bestimmen ihn in seiner Verletzlichkeit und in seinem ihm unverfügbaren »Ausgesetzsein«.[45] Als »Vorbedingung für das ›Menschliche‹«, so Butler, gründet sich die Verletzlichkeit zudem in dem Streben nach Anerkennung und wird zugleich durch deren Normen in ihrer Bedeutung formiert.[46] »Anerkennung zu fordern oder zu geben […] bedeutet, ein Werden für sich zu erfragen, eine Verwandlung einzuleiten, die Zukunft stets

42 Vgl. Dannlowski et al. 2012, 291; vgl. hierzu das Erhebungsinstrument »Childhood Trauma Questionnaire« (CTQ); vgl. Häuser et al. 2011; Wulff 2009.

43 Vgl. Alanen 2009; Bühler-Niederberger 2011, 214–223.

44 Butler 2012, 42.

45 Ebd.; Dodds 2014, 182 f.; Fineman 2010, 27 f. Vgl. zum Begriff des »verletzlichen Körpers« im Kontext der gesellschaftlichen Konstruktion von Behinderung Tervooren 2002. Der von Anja Tervooren vorgeschlagene Begriff des »verletzlichen Körpers« ist geeignet, die Konstruktion der Normalität bestimmter Körperbilder grundsätzlich zu hinterfragen. Generell wären in diesem Zusammenhang die Bedeutung bzw. die Verhältnisbestimmung der verschiedenen Begriffe »verletzlicher Körper«, »verletzliches Subjekt«, »das verletzbare Selbst« zu diskutieren (vgl. Fineman 2008, 2010; Liebsch 2014, 83).

46 Butler 2012, 61.

im Verhältnis zum Anderen zu erbitten. Es bedeutet auch, das eigene Sein und das Beharren im eigenen Sein im Kampf um Anerkennung aufs Spiel zu setzen«.[47] Dementsprechend verschiebt sich in der Dynamik dieser Relationierung das Verhältnis von Abhängigkeit und Verletzlichkeit und zeigt die Möglichkeiten des »Ausgesetzt-Seins« auf. Zum einen ist die eigene Existenz in dem wechselseitigen Aufeinander-angewiesen-Sein nicht ohne den anderen zu denken, denn ohne Resonanz zu sein bedeutet gleichsam, nicht zu existieren. Zum anderen liegt in der sozialen Abhängigkeit als »Bedingung elementarer Verletzbarkeit« die Möglichkeit der Gewalt begründet, die Butler als »Ausbeutung dieser primären Bindung« beschreibt, »in der wir als Körper aus uns herausgehen und füreinander da sind«.[48] Der Begriff Verletzlichkeit offenbart den Körper in seiner »öffentlichen Dimension«, in seinem potenziellen Ausgeliefert-Sein, aber auch in seinem Bedürfnis nach Fürsorge, und verweist in seinen individuellen Ausprägungen ebenso auf die Ungleichheit in der Gesellschaft.[49]

Um auf die Herausforderungen, die sich aus der Verletzlichkeit ergeben, reagieren zu können, muss diese jedoch in der Gesellschaft wahrgenommen und anerkannt werden.[50] Eine Voraussetzung dafür ist die Berücksichtigung des wechselseitigen Bedingungszusammenhangs von Autonomie und Verletzlichkeit, der hier allerdings nur angedeutet werden kann. Martha Albertson Fineman hat darauf hingewiesen, dass ein reduktionistisches Verständnis von Autonomie als Selbstständigkeit und Unabhängigkeit im Sinne einer menschlichen Eigenschaft den Blick auf die Verletzlichkeit verstellen und so zu einer Individualisierung und Entkontextualisierung von Effekten gesellschaftlicher Ungleichheit führen kann.[51] Diese Perspektive ist mit dem Problem verbunden, dass Autonomie in ihrer Bedeutung mit dem Erwachsensein verknüpft wird, wodurch es zu einer Verschleierung der aus der Dynamik der menschlichen Entwicklung resultierenden Wirkungen der Verletzlichkeit kommt. Dementsprechend stellt Fineman dem »autonomen Subjekt« das »verletzliche Subjekt« gegenüber, um die gesellschaftlichen Verpflichtungen zu verdeutlichen, die sich aus dem konstitutiven Zusammenhang von Verletzlichkeit und Abhängigkeit des Menschen ergeben.[52]

47 Ebd., 62.
48 Ebd., 44, 48.
49 Ebd., 43; vgl. Rieger-Ladich 2012, 67.
50 Vgl. Butler 2012, 60.
51 Vgl. Fineman 2010, 15, 17.
52 Fineman 2008, 11.

Die wechselseitig sich ausschließende Betrachtung von Autonomie und Verletzlichkeit führt jedoch zu einer Vernachlässigung der notwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Bewältigung der möglichen Folgen der Verletzlichkeit. Dies betrifft auch die tendenzielle Suspendierung der kindlichen Verletzlichkeit zugunsten einer sozialen Handlungsfähigkeit im Kontext der Konzeptionalisierungen einer (neuen) Kindheitsforschung auf der Grundlage von Vorstellungen des Kindes als »sozialem Akteur« bzw. einer vorausgesetzten »Agency« des Kindes.[53] Demgegenüber schlägt Catriona Mackenzie vor, das Verhältnis zwischen Verletzlichkeit und Autonomie auf der Grundlage eines relationalen Autonomieverständnisses zu bestimmen, das an dem menschlichen Bestreben nach Selbstverwirklichung festhält, zugleich aber die dafür notwendigen Voraussetzungen sowie die Bedingungen der »sozialen Konstitution des Selbst« berücksichtigt.[54] Davon ausgehend plädiert sie dafür, die aus der Verletzlichkeit des Menschen folgenden gesellschaftlichen Verpflichtungen an dem übergreifenden Ziel der Förderung und Entwicklung von Autonomie sowie der dazu erforderlichen Fähigkeiten auszurichten.[55]

Für die gesellschaftliche Wahrnehmung der Verletzlichkeit sowie die Entwicklung von Handlungsoptionen ist es notwendig, die Formen der Verletzlichkeit weiter auszudifferenzieren und diese empirisch zu fundieren. Einen solchen Vorschlag zur Unterscheidung der Anlässe und Stadien der Verletzlichkeit haben Catriona Mackenzie, Wendy Rogers und Susan Dodds (2014) vorgelegt. Sie unterscheiden drei Beweggründe der Verletzlichkeit: zum einen die »inhärente Verletzlichkeit« (»inherent vulnerability«), die sich auf die Bedingungen des Menschenseins bezieht und denen jedes Individuum ausgesetzt ist wie z. B. »Körperlichkeit«, »Bedürfnisse«, »Abhängigkeit von anderen« sowie die »gefühlsbedingte und soziale Natur« des Menschen.[56] Zweitens wird die Verletzlichkeit durch »situative« (»situational vulnerability«), »personale, soziale, politische« und »ökonomische« Einflüsse bedingt.[57] Beide Formen können sich in ihren Auswirkungen wechselseitig verstärken. Zum dritten wird in diesem Ansatz die »pathogene Verletzlichkeit« (»pathogenic vulnerability«) be-

53 Vgl. zum Forschungsstand James 2009; Qvortrup 2009; zur Kritik an dem Konzept der »Agency« vgl. Tisdall/Punch 2012; Bluebond-Langner/Korbin 2007; Heinze 2017, i. E.
54 Vgl. Mackenzie 2014, 41–48.
55 Vgl. ebd.; vgl. zum Konzept der Koexistenz von Verletzlichkeit und »Agency« bzw. Handlungsfähigkeit Bluebond-Langner/Korbin 2007, 242; Andresen/Koch/König 2014.
56 Mackenzie/Rogers/Dodds 2014, 7.
57 Ebd.

schrieben als Resultat solcher Situationen, in denen eine auf der Anerkennung der Verletzlichkeit basierende Reaktion, wie z. B. eine sozialpolitische Intervention, statt zu einer Verbesserung der Lage zu einer weiteren Zuspitzung der Effekte führt.[58] Die inhärente und die situative Verletzlichkeit können ferner dahingehend unterschieden werden, inwieweit der Mensch für eine Verletzlichkeit disponiert ist bzw. inwieweit bestimmte Verletzungen bereits fortgeschritten sind (»dispositional or occurent«).[59]

Verletzlichkeit lässt sich mit dieser Klassifizierung als ein hochkomplexes Phänomen beschreiben, dessen verschiedene Formen und Stadien sich wechselseitig beeinflussen und deren Wirkungen sich kumulieren können. Obgleich die Verletzlichkeit als universale Bedingung des Menschlichen zu verstehen ist, differiert sie in ihrer Ausprägung in Abhängigkeit von den individuellen Lebensbedingungen der betreffenden Person.

Haben Kinder beispielsweise zu einer Bezugsperson eine intensive Bindung aufgebaut, sind sie aufgrund ihrer gefühlsmäßigen Natur zu einer inhärenten Verletzlichkeit für den Fall disponiert, dass dieser Person Gewalt angetan wird. Erlebt das Kind nun Gewaltausübung gegenüber der Mutter mit, lässt sich das Fortschreiten der Verletzlichkeit u. a. dadurch zeigen, dass bei dem Kind Veränderungen im Stressregulationssystem derart nachweisbar sind, dass es in Bedrohungssituationen gegenüber der Mutter vergleichsweise heftige Reaktionen zeigt.[60] Zugleich kann die situative Verletzlichkeit durch die empirisch nachweisbaren Risikofaktoren Armut, Arbeitslosigkeit sowie einen niedrigen sozioökonomischen Status verschärft werden.[61] Letztendlich stellt die Partnergewalt einen Risikofaktor dafür da, dass das Kind selbst Opfer von elterlicher Gewalt wird.[62] Wenn ferner angenommen werden muss, dass das Miterleben von Partnergewalt einen deutlich ungünstigen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes hat,[63] so besteht die Gefahr, dass die Verletzlichkeit durch schlechte Leistungen in der Schule nochmals massiv zu einer »pathogenen Verletzlichkeit« gesteigert wird. Dabei ist zu berücksichti-

58 Ebd., 9 f. In ihrem Buch »Deutschland misshandelt seine Kinder« (2014) haben die beiden Rechtsmediziner Michael Tsokos und Saskia Guddat Fälle beschrieben, in denen in ihrem Wohl bedrohte Kinder trotz Maßnahmen zur Unterstützung der Familie zu Tode gekommen sind.

59 Ebd., 8 f.

60 Vgl. Kindler 2006, 47.

61 Vgl. Petersen/Joseph/Feit 2014, 89.

62 Vgl. Kindler 2006, 41; Petersen/Joseph/Feit 2014, 87.

63 Vgl. Kindler 2006, 40.

gen, dass es sich bei den beschriebenen Wirkungszusammenhängen nicht um eine einseitige Kausalmechanik der Umwelteinflüsse bzw. der Sozialisationseffekte handelt, sondern dass das einzelne Individuum mit seinen Anlagen und Ressourcen an diesem Prozess aktiv beteiligt ist.[64] Hans Bertram und Birgit Bertram haben im Anschluss an Uri Bronfenbrenner darauf hingewiesen, dass von einem hochkomplexen »sozialökologischen« Prozess der »Wechselwirkung« zwischen der kindlichen Entwicklung und der Kommunikation in der Familie »als gemeinsame Herstellungsleistung aller Familienmitglieder« auszugehen ist, bei dem weitere Kontexte einbezogen werden.[65] Bezogen auf die Wahrnehmung der Verletzlichkeit der Kinder bedeutet dies, dass sich diese vor dem Hintergrund der möglichen Kontexte, Einflussfaktoren und Ressourcen sehr stark ausdifferenzieren kann.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der spezifischen Verletzlichkeit der Kinder. Die inhärente und die situative Verletzlichkeit können bezogen auf die menschliche Lebensspanne dahingehend differenziert werden, inwieweit der Mensch über Fähigkeiten und Strategien verfügt, um auf seine Verwundbarkeit reagieren zu können, zugespitzt formuliert: um sich gegen Angriffe auf seine leibliche Integrität zur Wehr zu setzen.[66] Grundsätzlich konstituiert sich die besondere Verletzlichkeit der Kinder aus ihrer Abhängigkeit und ihrem Angewiesen-Sein auf die Fürsorge der älteren Generation und verändert sich gleichzeitig im Verhältnis zur Entwicklung des Kindes. Dabei ist die diskursive Adaption universaler Aspekte der Verletzlichkeit im Prozess des »generationalen Ordnens« zu berücksichtigen und der Umstand, dass sowohl deren Wahrnehmung als auch deren Anerkennung der Konstitution und Reproduktion sozialer Ordnungen unterworfen sind.

Nähere Bestimmungen auf der Grundlage von dichotom kontrastierten Lebensalterskonzepten unter Rekurs auf Zuschreibungen in Form polar angelegter Kategorien wie z. B. Selbstständigkeit – Unselbstständigkeit, Unabhängigkeit – Abhängigkeit bzw. Autonomie – Heteronomie, Reife – Unreife verlieren die situativen Voraussetzungen, Bedingungen und Dynamiken der Verletzlichkeit im generationalen Verhältnis aus dem Blick und können so zu einer Verschärfung im Sinne einer »pathogenen Verletzlichkeit« beitragen.[67] Exemplarisch ist in diesem Zusammenhang

64 Vgl. Bertram/Bertram 2009, 162.

65 Ebd.

66 Vgl. Mackenzie/Rogers/Dodds 2014, 6.

67 Vgl. Mackenzie 2014, 46 f.

auf das Konzept von Johannes Giesinger zu verweisen, der aus einer erziehungsphilosophischen Perspektive die potenzielle Gefährdung der Kinder durch die Verletzung in ihren Interessen, ihrer Selbstachtung sowie in ihren Bildungsaspirationen aufzeigt und damit einen instruktiven Ansatz vorlegt, der jedoch weiterentwickelt werden muss. Insbesondere die im Anschluss an Tamar Schapiro (1999) entwickelte These, dass Kinder in ihrer Autonomie nicht verletzt werden können, da sie noch nicht über ein »ausgereiftes Selbst« verfügen und sich in ihrem Tun deshalb auch nicht von diesem leiten lassen können,[68] erweist sich als problematische Argumentation. Zum einen kann die Frage nach der genauen Bestimmung einer »stabilen und kohärenten Identität«[69] jenseits pragmatischer rechtlicher Festlegungen von Mündigkeit nicht ohne Weiteres beantwortet werden und ist außerdem bezüglich einer Theorie der Autonomie weiter zu fundieren.[70] Zum anderen können dadurch paternalistische Handlungsformen gerechtfertigt werden, mit denen die Abhängigkeit des Kindes noch verstärkt wird. Giesinger gibt selbst diesen Hinweis, indem er aus seinem Argumentationsgang die Frage ableitet, ob es tatsächlich unproblematisch wäre, Kindern als »noch-nicht-autonomen Wesen Schmerzen zuzufügen« mit der Begründung, dass dies nicht als Angriff auf ihr Selbst zu verstehen ist, da sie noch nicht über eine »ausgereifte, kohärente Identität verfügten«.[71] Zudem wird mit dieser Überlegung ein in der Geschichte der Pädagogik etabliertes Rechtfertigungsmuster für den Einsatz der Strafe reproduziert.

68 Giesinger 2007, 59 f.
69 Ebd., 61.
70 Vgl. Drerup 2013, 310–316.
71 Giesinger 2007, 62.

5 Strafe und Gewalt oder Umwege zur Disziplinierung

Die Handlungslogik der Strafe in der Pädagogik basiert auf einem relativ konstanten Begründungsmuster, das sich seit der Aufklärung trotz kritischer Auseinandersetzungen in modifizierter Form im pädagogischen Diskurs sowie der korrespondierenden Praxis behaupten kann.[72] Die Strafe wird dabei als ein Mittel der Erziehung angesehen, das dann zum Einsatz kommt, wenn das angestrebte Ziel mit alternativen Möglichkeiten der erzieherischen Einwirkung nicht erreicht wird.

Legitimiert wird die Strafe zum einen auf der Grundlage einer anthropologischen Bestimmung der generationalen Differenz, vorzugsweise durch die strikte Abgrenzung der Lebensalterskonzepte Kindheit und Erwachsensein. Aus dem defizitorientierten Motiv der Unvernünftigkeit der Kinder, die sich in der fehlenden Einsicht in die Gründe des Handelns dokumentiert, wird die unausweichliche Notwendigkeit der Strafe als letztes Mittel abgeleitet, um die Kinder vor einer moralischen Fehlentwicklung zu bewahren. Zugleich werden die Kinder aber mit wachsender Vernünftigkeit ebenso in ihrer Freiheit und Verantwortlichkeit als Voraussetzung dafür angesprochen, schuldig werden zu können.[73]

Zum anderen wird die Strafe mit der verfolgten Zielperspektive gerechtfertigt, die Kinder moralisch zu bessern. Als anzulegender Maßstab für die Verbesserung dient die auf Perfektion ausgerichtete Konstruktion eines zukünftigen idealen Zustandes, der durch entsprechende kontinuierliche äußerliche Einwirkungen innerlich bewirkt werden kann.[74] Angesichts der Gefährdung des Kindes, diesen Zustand zu verfehlen, wird die Strafe als Akt der stellvertretenden Leitung als im Interesse des Kindes selbst liegend dargestellt und mit der Argumentation verbunden, zum Besten des Kindes zu handeln.

Der eigentliche Wirkungszusammenhang der Strafe liegt in dem absichtlichen Zufügen eines »fühlbaren Nachteils« begründet, durch den bei der bestraften Person ein Strafleid hervorgerufen werden kann.[75] Von der Erfahrung eines durch das Strafleid verursachten körperlichen

72 Vgl. K. Heinze in diesem Band; C. Heinze/K. Heinze 2013; Hafeneger 2011; Pongratz 2010, 182–197; Langer 2008, 145–182; Herman/Depaepe/Simon/Van Gorp 2007; Geissler 2006, 189–218.
73 Vgl. zur historischen Entwicklung dieses Begründungsmusters K. Heinze in diesem Band, K. Heinze 2008; C. Heinze/K. Heinze 2013, vgl. u. a. Rombach 1967, 4, 30; Geissler 2006, 202 f., 215; Kindler 2007; Prange/Strobel-Eisele 2006, 144.
74 Vgl. Oelkers 2001, 235 ff.
75 Geissler 2006, 202.

und seelischen Schmerzes – euphemistisch z. T. als Übel oder Unlusterfahrung bezeichnet – wird im Sinne eines inzitativen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs eine nachhaltige Verbesserung des Verhaltens des Kindes erwartet, als Eingeständnis der moralischen Unzulänglichkeit seines Handelns. Überdies wird die Strafe insofern als effektiv eingestuft, als sie auch auf andere disziplinierend wirken und dadurch ein von der Norm abweichendes Verhalten verhindert werden kann. Mit der antizipierten Erfahrung des Strafleids wird demnach auch präventiv operiert. Pädagogische Strafen werden als »Ermessensstrafen« vollzogen und in ihrer Stärke situativ an dem Vergehen, der Empfindungsfähigkeit der zu bestrafenden Person sowie der Schwierigkeit ausgerichtet, die angezielte Wirkung zu erreichen.[76]

Unerheblich ist in diesem Zusammenhang die Differenzierung von Disziplinar- und Erziehungsstrafen, da beide Formen auf der Erfahrung des Strafleids basieren. Während die Erziehungsstrafe auf Sühne und Einsicht setzt, verbindet sich mit der Konzeptionalisierung der Disziplinarstrafe, als »gewohnheitsfestigendes Lenkungsmittel« zur Vorbereitung der Erziehung,[77] die Hoffnung, mittels eines aversiven Reizes ein gewohnheitsmäßiges regelgerechtes Verhalten herstellen zu können, ohne dabei die inneren Dispositionen des Kindes anzugreifen.

Im Kontext der Rechtfertigung von Strafe wird die Verletzlichkeit der Kinder diskursiv ausgeschlossen, abgesehen von Überlegungen zu den potenziellen Nebenwirkungen des Strafleids,[78] obgleich hier die eigentliche Voraussetzung für die Möglichkeit einer inzitativen Wirkung des Leids zu suchen ist: Denn die Abhängigkeit der im generationalen Verhältnis stehenden Kinder und die sich daraus ergebende Verletzlichkeit eröffnet erst die Möglichkeit, die Strafe als unausweichlich leidvolle Erfahrung und somit als möglichen Antrieb für erwünschtes Handeln auszugestalten und die Verletzlichkeit der Kinder pädagogisch zu instrumentalisieren. Da die Existenz eines Menschen nur als körperliche zu denken ist, geht mit dem Vollzug oder auch der Androhung von Strafe eine Verdinglichung des Kindes einher, dessen Körper gleichsam das Mittel bzw. das ›Instrument‹ darstellt, um den angestrebten Zweck gewaltförmig zu erreichen.[79] Die Strafe greift auf die Verletzlichkeit des Kindes zu und entfaltet hierbei

76 Vgl. Kindler 2007.
77 Geissler 2006, 193.
78 Vgl. ebd. 2006, 205 f.
79 Vgl. Butler 2012, 43.

unterschwellig ihre »rückläufig zerstörerische Wirkung«.[80] Eine pädagogische Kontrolle der Wirkungen des Strafreizes ist praktisch unmöglich. Neben der physischen und psychischen Gefährdung des Kindes ist ebenso auf die pädagogische Verletzlichkeit im Sinne der Verhinderung weiteren Lernens hinzuweisen.

Der beschriebene Wirkungszusammenhang der pädagogischen Strafe wird auch nicht aufgehoben, wenn der Umweg über die ›natürlichen Strafen‹ gewählt wird, bei denen die willkürliche Strafwirkung durch eine in Analogie zum Vergehen stehende Konsequenz ersetzt werden soll. Die mit der ›natürlichen Strafe‹ einhergehende Illusion versprach zum einen die Aufhebung des Konnex von erfahrenem Strafleid und der Person, die die Gewalt ausübt, und – damit zusammenhängend – zum anderen eine höhere Akzeptanz des erfahrenen Leids dahingehend, dass dieses nun als unausweichliche, selbst hervorgerufene Folge des Fehlverhaltens wahrgenommen wird. Dadurch wird nicht nur die unaufhebbare Verbindung von Strafwirkung und Strafleid verschleiert, sondern auch eine scheinbare moralische Entlastung der strafenden Person herbeigeführt, mithin »in der von der Analogie geleiteten Bestrafung [...] die Gewalt, die bestraft«, nur mehr verborgen.[81]

Mit Jean-Jacques Rousseaus Postulat der ›natürlichen Strafe‹ wurde ein bis heute fortschreitender Prozess der Transformation der Strafformen initiiert, sodass die Strafe bei gleichzeitigem Beharren auf deren originärem Wirkungszusammenhang weitgehend zu kaschieren ist. In der ›natürlichen Strafe‹ dokumentiert sich die Verschleierung der Analogie von Strafe und Gewalt als Ästhetisierung, die dem Zweck dient, Widersprüchlichkeiten zu harmonisieren, Probleme zu verharmlosen und die entwickelten Strafformen zu beschönigen.[82] Ergänzt werden diese Strategien durch das Bestreben, die der Logik der Strafe innewohnende Diskrepanz zwischen den eingesetzten (gewaltförmigen) Mitteln und dem perfektionistisch konzipierten Zielverbund der Eigenverantwortlichkeit, Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie durch das Methodisieren des Strafprozesses zu bearbeiten. Aufgrund der ›körperlichen Disponiertheit‹ des Menschen bleibt die physische Wirkung der Strafen dabei dennoch erhalten. Im Anschluss an Antje Langer (2008) lassen sich diese Zugriffe

80 Geissler 2006, 206.
81 Foucault 1994/1975, 134.
82 Vgl. C. Heinze/K. Heinze 2013, 64 ff.

auf den Körper, die ohne dessen Berührung erfolgen und sich körperlich entfalten, als »performative Körperpraktiken« beschreiben.[83]

Diese Effekte können anhand aktueller expliziter Strafmodelle wie z. B. der *Trainingsraummethode* und der *1-2-3-Methode* sowie impliziter Verfahren wie z. B. der Funktionalisierung der Leistungsbewertung veranschaulicht werden. Charakteristisch für solche Modelle ist zum einen der Glaube an einen methodisch beherrschbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhang im Sinne eines reduktionistischen Verständnisses behavioristischer Lernmodelle, zum anderen sind diese Strafkonzepte durch eine Entlastungsbewegung gekennzeichnet, mit der dem bestraften Individuum in einer methodisierten Form der »rationalen Selbstkontrolle« die Verantwortung für den Strafvollzug zugemutet wird.[84]

So wird z. B. in der *1-2-3-Methode* von Thomas W. Phelan und Sarah Jane Schonour, die im Original den suggestiven Titel »1-2-3 Magic for Teachers« trägt, von der Möglichkeit ausgegangen, das Verhalten von Kindern sei einfach auf die zwei Formen des erwünschten »Start-Verhaltens« bzw. des unerwünschten »Stopp-Verhaltens« zu reduzieren.[85] Die ›Methode‹, die von den Autoren als Disziplinierungsmittel dargestellt wird, arbeitet mit einem simplen Ablaufmodell: In drei Abstufungen wird »störendes Verhalten« festgestellt und »ausgezählt«,[86] bevor nach der dritten Stufe zwingend eine »Konsequenz« folgt, die in der Regel in einer »Auszeit« auf der sogenannten »Strafbank« besteht. Aber auch »traditionelle« Strafformen wie »Nachsitzen«, »Strafarbeit« oder der »Verlust von Vergünstigungen« etc. sind vorgesehen.[87] Entscheidend für die Wirkung sind die »Nicht-Reden- und Keine-Gefühle-Regeln«, die es ermöglichen würden, »die Schüler zum Nachdenken« zu bringen und »Verantwortung für ihr eigenes Verhalten zu übernehmen«.[88] Diese Option, eigenverantwortlich zu handeln, besteht allerdings in einer drastischen Reduktion der Handlungsmöglichkeiten in Form zweier Alternativen: die soziale

83 Langer 2008, 146 f., 152, 182; vgl. Rieger-Ladich (2014, 291), der auf einen Gestaltwandel dieses Gegenstandsbereiches in dem Sinne hinweist, als im pädagogischen Feld »Machtverhältnisse neue, raffiniertere Formen annehmen und sich korrespondierende Gewalttypen herausbilden, welche die offene Konfrontation vermeiden«.

84 Pongratz 2010, 200 f.; vgl. ders. 2013, 81 ff. Vgl. zur Zumutung rationaler Selbstkontrolle auch den Beitrag von Egbert Witte in diesem Band.

85 Phelan/Schonour 2004, 20.

86 Ebd., 40.

87 Ebd., 52.

88 Ebd., 41.

Exklusion anzunehmen oder nicht.[89] Falls sich das Kind gegen den ihm eröffneten Vorschlag entscheidet, erfolgt eine Verschärfung des sozialen Ausschlusses, sodass ihm zuletzt nur noch die Möglichkeit bleibt, sich zu unterwerfen, ohne eine Chance auf seine Rechtfertigung oder die Anrufung einer schlichtenden Instanz zu haben, wie es das Recht für erwachsene Personen vorsieht. Die diagnostische Ermittlung der eigentlichen Ursachen des als störend empfundenen Verhaltens ist nicht inkludiert, da die Motivlage von vornherein eindimensional festgelegt ist und darin besteht, dass das Kind versuche, ein »Gefühl von Macht« zu erringen, um seine »Unterlegenheit« zu kompensieren.[90] In der Kombination mit dem Grundsatz, »Autorität ist nicht verhandelbar«,[91] mit dem die wechselseitige Relationalität von Anerkennungsverhältnissen ignoriert wird, gerät die *1-2-3-Methode* zu einem willkürlich einsetzbaren und pädagogisch kaum kontrollierbaren Instrument, insbesondere als die Autoren vorschlagen, ein »flächendeckendes Disziplinsystem« aufzubauen.[92] Die Kinder werden so durch eine gegen Kritik immunisierte Form des pädagogischen Handelns überwältigt und zumindest in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen verletzt. Gleichzeitig dokumentiert sich in dem Zugriff des Konzeptes die Angst vor der »Bestimmtheit des kindlichen Willens«, weil dieser »imstande ist, sich der Erziehung zu entziehen«[93] und sich eben auch gegen die Ambitionen des Konzeptes zur Wehr zu setzen.

6 Fazit: Die Verletzlichkeit als grundlegende Dimension professioneller Reflexion

Die Verletzlichkeit des Kindes ist als wesentliche Bedingung seines Lebens zu verstehen, durch die es aufgrund seiner körperlichen Verfasstheit in seinem »Angewiesen-« und »Ausgesetzt-Sein« bestimmt wird. Die sich daraus ergebende Herausforderung für die Pädagogik kann anhand der Zwangslage von Kindern aufgezeigt werden, deren Wohl durch die fürsorgende Person gefährdet wird, auf die die Kinder in ihrer Abhängigkeit zugleich angewiesen sind. Die Gewalt arbeitet sich in solchen Verhältnissen gleichsam an dem kindlichen Bedürfnis nach Bindung ab.

89 Vgl. ebd., 42.

90 Ebd., 30.

91 Ebd., 50.

92 Ebd., 143.

93 Oelkers 2001, 254.

Wenn die Verletzlichkeit als grundsätzliches Disponiert-Sein des Kindes vorausgesetzt wird, muss diesem Umstand auch bei der Konzeptionalisierung pädagogischen Handelns Rechnung getragen und das Kind als »verletzliches Subjekt« anerkannt werden,[94] ohne damit zugleich Lebensalterskonzepte zu essenzialisieren und Differenzlinien zu konstruieren. Die Situierung des Kindes in seiner Verletzlichkeit darf nicht der pauschalen Rechtfertigung und sozialen Reproduktion bevormundender Abhängigkeitsverhältnisse dienen, vielmehr sind daraus Formen pädagogischen Handelns abzuleiten, die das Kind in seinen Selbstwirksamkeitserwartungen stärken. Das Wissen über die Verletzlichkeit des Kindes ist als wesentlicher Bestandteil der Reflexion pädagogischen Handelns zu etablieren und damit zusammenhängend ein Grenzbewusstsein für die Übergänge zu gewaltsamen Relationierungen zu entwickeln, das auch Strategien zur Bewältigung von Situationen umfasst, in denen verletzendes Verhalten wahrgenommen wird. Die strafende Disziplinierung als Instrumentalisierung der Verletzlichkeit des Kindes ist mit solch einem Verständnis pädagogischen Handelns unvereinbar.

Literatur

Alanen, Leena (2009): Generational Order. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hgg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Houndmills u. a., 159–174.

Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2014): Kinder in vulnerablen Konstellationen. Zur Einleitung. In: Dies. (Hgg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden, 7–19.

Arendt, Hannah (1975, Erstausgabe 1970): Macht und Gewalt. 3. Aufl. München (Orig.: On Violence. New York).

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian/Simonson, Julia/Rabold, Susann (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN), Forschungsbericht Nr. 107, Hannover.

Beck, Teresa Koloma/Schlichte, Klaus (2014): Theorien der Gewalt zur Einführung. Hamburg.

Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. 6., überarb. Aufl. Weinheim/München.

Bertram, Hans/Bertram, Birgit (2009): Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder. Opladen/Farmington Hills.

94 Vgl. Fineman 2008, 2010.

Bluebond-Langner, Myra/Korbin, Jill E. (2007): Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods. An Introduction to »Children, Childhoods, and Childhood Studies«. In: American Anthropologist 109, H. 2, 241–246.

Bonacker, Thorsten/Imbusch, Peter (2010): Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hgg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Wiesbaden, 67–142.

Bühler-Niederberger, Doris: Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München.

Bussmann, Kai-D./Erthal, Claudia/Schroth, Andreas (2008): Wirkung von Körperstrafenverboten. Erste Ergebnisse der europäischen Vergleichsstudie zu den »Auswirkungen eines gesetzlichen Verbots von Gewalt in der Erziehung«. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 2008, 404–422.

Butler, Judith (2012, Erstausgabe 2004): Gewalt, Trauer, Politik. In: Dies.: Gefährdetes Leben. Politische Essays. 4. Aufl. Frankfurt a. M. (Orig.: Precarious Life. The Politics of Mourning and Violence, London), 36–68.

Christ, Michaela (2013): Codierung. In: Gudehus, Christian/Christ, Michaela (Hgg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Darmstadt, 190–196.

Christ, Michaela/Gudehus, Christian (2013): Gewalt – Begriffe und Forschungsprogramme. In: Gudehus, Christian/Christ, Michaela (Hgg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Darmstadt, 1–15.

Collins, Randall (2011, Erstausgabe 2008): Dynamik der Gewalt. Eine mikrosoziologische Theorie. Hamburg (Orig.: Violence. A Micro-Sociological Theory. Princeton).

Dannlowski Udo et al. (2012): Limbic Scars: Long-Term Consequences of Childhood – Maltreatment Revealed by Functional and Structural Magnetic Resonance Imaging. Biological Psychiatry 71, 286–293, http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.10.021 (11.01.2016).

Dekker, Jeroen J. H. (2010): Child Maltreatment in the Last 50 Years: The Use of Statistics. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hgg.): Educational Research. The Ethics and Aesthetics of Statistics. Dordrecht u. a., 43–57.

Dodds, Susan (2014): Dependence, Care, and Vulnerability. In: Mackenzie, Catriona/Rogers, Wendy/Dodds, Susan (Hgg.): Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy. Oxford/New York, 181–203.

Drerup, Johannes (2013): Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit. Paderborn u. a.

Fineman, Martha Albertson (2008): The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. Yale Journal of Law & Feminism, 20, Emory Public Law Research Paper No. 8–40, http://ssrn.com/abstract=1131407 (11.01.2016).

Fineman, Martha Albertson (2010): The Vulnerable Subject and the Responsive State. Emory Law Journal 60, Emory Public Law Research Paper No. 10–130, http://ssrn.com/abstract=1694740 (11.01.2016).

Fischer, Anja/Gold, Stefan M. (2013): Psychoneuroimmunologische Langzeitwirkungen traumatischer Kindheitserfahrungen. In: Spitzer, Carsten/Grabe, Hans Jörgen (Hgg.): Kindesmisshandlung. Psychische und körperliche Folgen im Erwachsenenalter. Stuttgart, 52–61.

Foucault, Michel (1994, Erstausgabe 1975): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.

Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens/Baur, Nina (2009): Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. 2., überarb. u. akt. Aufl. Wiesbaden.

Geissler, Erich E. (2006): Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg.

Giesinger, Johannes (2007): Autonomie und Verletzlichkeit. Der moralische Status von Kindern und die Rechtfertigung von Erziehung. Bielefeld.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2015): Ending legalized violence against children. Global Progress to December 2015, http://www.endcorporalpunishment.org/resources/global-reports/global-progress-and-delay-leaflet-october-2015.html (11.01.2016).

Hafeneger, Benno (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Gewalt in der Pädagogik. Frankfurt a. M.

Hafeneger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a. M.

Häuser, Winfried/Schmutzer, Gabriele/Brähler, Elmar/Glaesmer, Heide (2011): Maltreatment in Childhood and Adolescence. Results From a Survey of a Representative Sample of the German Population. In: Deutsches Ärzteblatt International 108, 287–294, DOI: 10.3238/arztebl.2011.0287 (11.01.2016).

Heinze, Carsten (2016): Die Ästhetisierung der Gewalt in der Pädagogik des Nationalsozialismus. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Stenger, Ursula/Ricken, Norbert (Hgg.): Bildung und Gewalt. Wiesbaden, 213–232.

Heinze, Carsten (2017, i. E.): Verletzlichkeit und Teilhabe. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hgg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden.

Heinze, Carsten/Heinze, Kristin (2013): Corporal Punishment as a Means of Education? Patterns of Interpretation in the German Educational Discourse in the First Half of the 19th Century. In: Historia Social y de la Educatión – Social and Education History 2, 44–77, url: http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8838/ (11.01.2016).

Heinze, Kristin (2008): Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff »Verbesserung« im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Opladen/Farmington Hills.

Herman, Frederik/Depaepe, Marc/Simon, Frank/Van Gorp, Angelo (2007): Punishment as an Educational Technology: A Form of Pedagogical Inertia in Schools? In: Smeyers Paul/Depaepe, Marc (Hgg.): Educational Research – Networks and Technologies, Dordrecht, 203–219.

Inhetveen, Katharina (2005): Gewalt in ihren Deutungen. Anmerkungen zu Kulturalität und Kulturalisierung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30, 28–50.

James, Allison (2009): Agency. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hgg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Houndmills u. a., 34–61.

Kindler, Heinz (2006): Partnergewalt und Beeinträchtigungen kindlicher Entwicklung: Ein Forschungsüberblick. In: Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hgg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. Wiesbaden, 36–53.

Kindler, Wolfgang (2007): Wenn Sanktionen nötig werden: Schulstrafen. Warum, wann und wie? Mülheim an der Ruhr.

Krumm, Volker/Eckstein, Kirstin (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 6, 2 (Herbst 2002), 21–39, https://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf (11.01.2016).

Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2005): Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über »Gewalt in der Schule«. In: Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): »Und nun endlich an die Arbeit!« Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf. Baltmannsweiler, 252–266.

Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2006): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: Melzer, Wolfgang (Hg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Gießen, 123–146.

Langer, Antje (2008): Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Enthnographie. Bielefeld.

Leeb, Rebecca T./Paulozzi, Leonard J./Melanson, Cindi/Simon, Thomas R./Arias, Ileana (2008): Child Maltreatment Surveillance: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. Atlanta (Georgia) (Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control).

Liebsch, Burkhard (2014): Verletztes Leben. Studien zur Affirmation von Schmerz und Gewalt im gegenwärtigen Denken. Zwischen Hegel, Nietzsche, Bataille, Blanchot, Levinas, Ricœr und Butler. Zug/Schweiz.

Lietzmann, Anja (2007): Theorie der Scham. Eine anthropologische Perspektive auf ein menschliches Charakteristikum. Hamburg.

Luhmann, Niklas (1975): Macht. Stuttgart.

Mackenzie, Catriona (2014): The Importance of Relational Autonomy and Capabilities for an Ethics of Vulnerability. In: Dies./Rogers, Wendy/Dodds,

Susan (Hgg.) (2014): Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy. Oxford/New York, 33–59.

Mackenzie, Catriona/Rogers, Wendy/Dodds, Susan (2014): Introduction: What Is Vulnerability and Why Does It Matter for Moral Theory? In: Dies. (Hgg.) (2014): Vulnerability: New Essays in Ethics and Feminist Philosophy. Oxford/New York, 1–29.

Oelkers, Jürgen (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel.

Petersen, Anne C./Joseph, Joshua/Feit, Monica (Hgg.) (2014): New Directions in Child Abuse and Neglect Research. Washington, D. C., http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=18331 (11.01.2016).

Phelan, Thomas W./Schonour, Sarah Jane (2005): Die 1-2-3-Methode: konsequent zum Lernen motivieren und Störungen vermeiden. Für Lehrer. Mülheim an der Ruhr.

Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn u. a.

Pongratz, Ludwig A. (2013): Selbstführung und Selbstinszenierung. Der ›Trainingsraum‹ als gouvernementales Strafarrangement. In: Mayer, Ralf/Thompson, Christiane/Wimmer, Michael (Hgg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden, 75–88.

Popitz, Heinrich (1992, Erstauflage 1986): Phänomene der Macht. 2., stark erw. Aufl. Tübingen.

Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart.

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto.

Qvortrup, Jens (2009): Childhood as a Structural Form. In: Ders./Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hgg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Houndmills u. a., 21–33.

Reemtsma, Jan Philipp (2002): Die Gewalt spricht nicht. Drei Reden. Stuttgart.

Rieger-Ladich, Markus (2011): Die Gewalt des Symbolischen – und ihre Grenzen. Oder: Von Kaschmirmänteln und Plattenkäufen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hgg.): Gewalt. Paderborn u. a., 65–87.

Rieger-Ladich, Markus (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur »Arbeit am Begriff«. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hgg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, 57–73.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Macht und Gewalt. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hgg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, 285–293.

Rombach, Heinrich (1967): Das Wesen der Strafe – Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht. In: Willmann-Institut (Hg.): Pädagogik der Strafe. Freiburg i. Br. u. a., 3–31.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2011): Gewalt – eine Einleitung. In: Dies. (Hgg.): Gewalt. Paderborn u. a., 7–29.

Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an der Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.

Schubarth, Wilfried/Winter, Frank (2012): Wann ist Lehrerverhalten Gewalt? In: Bründel, Heidrun/Freitag, Christine/Michels, Inge/Schubarth, Wilfried/Stecher, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hgg.): Gewalt (= Schüler 2012. Wissen für Lehrer). Seelze, 60–63.

Strasser, Philomena (2001): Kinder legen Zeugnis ab. Gewalt gegen Frauen als Trauma für Kinder. Innsbruck/Wien/München.

Strasser, Philomena (2006): »In meinem Bauch zitterte alles« – Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hgg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. Wiesbaden, 53–67.

Streeck-Fischer, Annette (2013): Kindesmisshandlung aus kinder- und jugendpsychiatrischer Perspektive. In: Spitzer, Carsten/Grabe, Hans Jörgen (Hgg.): Kindesmisshandlung. Psychische und körperliche Folgen im Erwachsenenalter. Stuttgart, 62–77.

Tervooren, Anja (2002): Der verletzliche Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie. In: Heilpädagogik online 1, 28–43, url: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0102.pdf (11.01.2016).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2012): Was verstehen wir unter Gewalt? Präzisierung eines schwierigen Begriffs. In: Bründel, Heidrun/Freitag, Christine/Michels, Inge/Schubarth, Wilfried/Stecher, Ludwig/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hgg.): Gewalt (= Schüler 2012. Wissen für Lehrer). Seelze, 8–13.

Tisdall, E. Kay M./Punch, Samantha (2012): Not so ›new‹? Looking critically at childhood studies. In: Children's Geographies 10, H. 3, 249–264.

Tsokos, Michael/Guddat, Saskia (2014): Deutschland misshandelt seine Kinder. München.

Van Voorhees, Elizabeth/Scarpa, Angela (2004): The Effects of Child Maltreatment on the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal Axis. In: Trauma Violence Abuse 2004, 333–352, DOI: 10.1177/1524838004269486, url: http://tva.sagepub.com/content/5/4/333 (11.01.2016).

Wingenfeld, Katja/Heim, Christine (2013): Psychobiologische Aspekte bei früher Traumatisierung. In: Spitzer, Carsten/Grabe, Hans Jörgen (Hgg.): Kindesmisshandlung. Psychische und körperliche Folgen im Erwachsenenalter. Stuttgart, 36–51.

Wulff, Hella (2006): Childhood Trauma Questionnaire. Entwicklung einer deutschsprachigen Version und Überprüfung bei psychiatrisch – psychotherapeutisch behandelten Patienten. Diss. Universität zu Lübeck, url: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:841-20070502163 (11.01.2016).