

Piezunka, Anne

Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen

Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 218-230



Quellenangabe/ Reference:

Piezunka, Anne: Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen - In: Leonhardt, Nico [Hrsg.]; Goldbach, Anne [Hrsg.]; Staib, Lucia [Hrsg.]; Schuppener, Saskia [Hrsg.]: *Macht in der Schule. Wissen - Sichtweisen - Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 218-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261619 - DOI: 10.25656/01:26161

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261619>

<https://doi.org/10.25656/01:26161>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Anne Piezunka

Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen



1 Definierbarkeit von seelischen Verletzungen

Gesetzesvorgaben wie die UN-Kinderrechtskonvention (Art. 19 KRK) legen fest, dass Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext vor *seelischer Gewalt* bzw. *seelischen Verletzungen* zu schützen sind (siehe auch in Bezug auf ähnliche Bezeichnungen wie „entwürdigende Maßnahmen“ z. B. §63 SchulG Berlin oder §32 SchoG Saarland).

In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, was unter seelischer Gewalt bzw. *seelischen Verletzungen* im schulischen Kontext verstanden wird und damit einhergehend, wann eine Handlung als grenzüberschreitend bzw. ethisch nicht zulässig angesehen wird. Die Auseinandersetzung damit, wie *seelische Verletzungen* im schulischen Kontext zu definieren sind, ist von zentraler Bedeutung in Bezug auf die betroffenen Schüler*innen und damit einhergehend in Bezug auf Fragen der Qualifizierung von Lehrkräften und Schulentwicklung.

Im Rahmen des Beitrags findet daher eine Annäherung an das Konzept der *seelischen Verletzungen* statt. Der Fokus liegt hierbei im Folgenden auf dem Verhalten von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen.¹ Im Rahmen des Beitrags wird zunächst dargestellt, wodurch sich pädagogische Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kennzeichnen. Dabei liegt ein Fokus auch auf den bestehenden Machtverhältnissen zwischen beiden Akteursgruppen. Im nächsten Schritt werden zentrale Dimensionen herausgearbeitet, die in Bezug auf die Deutung des Konzepts *seelische Verletzungen* eine Rolle spielen: Abgrenzung zu Diskriminierung, der Frage nach absichtlichem Fehlverhalten, dem Aspekt der subjektiven Wahrnehmung sowie die strukturellen Rahmenbedingungen, die sich aus dem System Schule ergeben. In Bezug auf diese Dimensionen wird deutlich, wie herausfordernd die Entscheidung sein kann, wann im schulischen Kontext von seelischen Verletzungen gesprochen wird.

Die hier ausgewählten Dimensionen können im Sinne des Sensemaking-Ansatzes (vgl. Weick 1995; vgl. Spillane 2004) als *cues* angesehen werden, das heißt als

1 Gleichwohl lässt sich festhalten, dass im schulischen Alltag (seelische) Gewalt auch von Seiten der Schüler*innen – sei es gegenüber Mitschüler*innen oder gegenüber Lehrkräften – ausgeübt wird (vgl. Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH 2020).



Aspekte, die in konkreten Situationen in den Fokus genommen werden, um eine Situation bearbeitbar zu machen und in dem Zusammenhang eine Deutung vorzunehmen, ob von einer seelischen Verletzung gesprochen werden kann. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Annahme, dass die hier vorgestellten Dimensionen bei der Deutung von seelischen Verletzungen von Bedeutung sind, eine Setzung der Autorin dieses Beitrags ist. Dabei knüpft sie an bestehende Arbeiten im bildungswissenschaftlichen Diskurs an (z. B. Dollase 2013), z. B. im Bereich der Diskriminierungsforschung (z. B. El-Mafaalani u. a. 2017) oder im Rahmen der Professionsforschung (z. B. Helsper & Hummrich 2014). Neben den in diesem Beitrag genannten Dimensionen können demnach noch andere Dimensionen von zentraler Bedeutung sein, wenn es um die Deutung von seelischen Verletzungen geht. In Bezug auf die Frage, welche Dimensionen in der Praxis für bedeutsam angesehen werden, gibt es jedoch bislang kaum empirische Untersuchungen. Bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Dimensionen geht es primär nicht um eine juristische Deutung von rechtlichen Vorgaben, sondern im Rahmen des Beitrags wird eine interdisziplinäre Perspektive auf relevante Dimensionen des Konzepts *seelische Verletzungen* eingenommen. Anschließend werden als Orientierung für die Praxis die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* vorgestellt. Diese zehn Leitlinien definieren, was in Bezug auf die Gestaltung von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen ethisch begründet bzw. ethisch nicht zulässig ist und nehmen dabei eine Konkretisierung des Konzepts der seelischen Verletzungen vor.

2 Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen

Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen, z. B. in den Erziehungswissenschaften, in der Soziologie, der (Sozial-)psychologie und der Sozialphilosophie. Dabei werden beispielsweise in den Erziehungswissenschaften unterschiedliche Zugänge, z. B. die Systemtheorie oder der strukturtheoretischer Professionsansatz, für die Analyse gewählt (für einen Überblick siehe Prengel 2019; siehe auch Helsper & Hummrich 2014). Im Folgenden wird exemplarisch auf einzelne Aspekte von Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen Bezug genommen, die von Relevanz sind: das ungleiche Machtverhältnis, das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz sowie das Erfahren von Anerkennung.

Um das Spezifische von pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen herausarbeiten zu können, ist der schulische Kontext in den Blick zu nehmen: So werden Schule auf gesellschaftlicher Ebene verschiedene Funktionen zugeschrieben, z. B. Qualifikations-, Selektions- und Integrationsfunktion (vgl. Fend 2006). Ausgehend von dem strukturtheoretischen Professionsansatz nach Helsper (2007) haben Lehrkräfte demnach unter anderem die Aufgabe der



Wissensvermittlung, Normenvermittlung und zugleich auch eine therapeutische Rolle (siehe auch Kowalski 2020).

Strukturelle Rahmenbedingungen spiegeln sich auch im Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wider: Es sind überwiegend die Lehrkräfte, die über Vorwissen verfügen (z. B. Fend 1980), den Unterricht gestalten, auf Sanktionsmöglichkeiten zurückgreifen können und auf unterschiedliche Art und Weise im schulischen Kontext bewerten und selektieren, z. B. im Rahmen der Notengebung (z. B. Kiper 2014; Kowalski 2020). Aufgrund der bestehenden Schulpflicht von Kindern und Jugendlichen (vgl. Ulich 1983) haben diese nur begrenzt die Möglichkeit sich aus diesen Beziehungen, wenn sie für sie verletzend sein sollten, zu entfernen (vgl. King 2015; siehe auch Zerillo & Osterman 2011, 250). Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen kennzeichnen sich demnach durch ein asymmetrisches Machtverhältnis, in dem Lehrkräfte sich in der mächtigeren Position befinden. Gleichwohl zeigt sich jedoch das Phänomen, dass Lehrkräfte sich häufig machtlos fühlen, weil auch sie beispielsweise davon abhängig sind, dass Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen mitwirken (für einen Überblick siehe Richey 2016). Vergleichen Sie auch hierzu den Beitrag von Pöschmann & Staib hier im Buch.

Aufgrund der bestehenden Asymmetrien und Abhängigkeiten existiert als weitere Herausforderung nach Helsper & Hummrich (2014), wie Lehrkräfte das Nähe-Distanz-Verhältnis gegenüber ihren Schüler*innen gestalten. So bedarf es Nähe in Form von persönlicher Zuwendung, um unter anderem Bildungsprozesse zu ermöglichen. Zugleich geht mit zu viel Nähe unter anderem die Gefahr zu übergriffigem Verhalten einher (vgl. Kowalski 2020).

In Bezug auf die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen ist auch das Erfahren von Anerkennung im Honneth'schen Sinne von zentraler Bedeutung (vgl. Honneth 1992; Prengel 2019; siehe auch Piezunka 2020). In diesem Zusammenhang arbeitet unter anderem Kowalski (2020, 42) die Bedürftigkeit nach Anerkennung heraus und macht deutlich, dass „Anerkennungsverweigerungen, Mißsachten und Degradierungen zu starken Beeinträchtigungen des Selbstbildes führen können“. Des Weiteren beschreiben Whitted & Dupper (2008, 331) mit Verweis auf bestehende Forschung verschiedene Implikationen, die aufgrund von fehlender Anerkennung bzw. seelischen Verletzungen eintreten können:

„It has been documented that students who feel ridiculed, mistreated, verbally or physically attacked, and/or ignored by the school staff can develop feelings of victimization and alienation, potentially resulting in various psychological manifestations ranging from lags in emotional and intellectual development, to behavioral, social, emotional and academic problems, to attempted suicide“.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die Erfahrungen von seelischen Verletzungen nicht nur auf die betroffenen Schüler*innen auswirken, sondern auch auf



die anderen Kinder und Jugendlichen, die sich im Raum befinden (vgl. Burriss & Snead 2018). Abschließend lässt sich daher festhalten, dass pädagogische Beziehungen sich durch ein asymmetrisches Machtverhältnis kennzeichnen, welches verschiedene Spannungsfelder impliziert und in Bezug auf die Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Relevanz sind.

In Bezug auf die Analyse von pädagogischen Beziehungen bietet sich als Grundlage das transaktionale Modell von Nickel (1985) an. Dieses distanziert sich von einer eindimensionalen Betrachtung, welche nur das Verhalten der Lehrkraft in den Blick nimmt und betrachtet den relationalen Aspekt von Beziehungen. Bei der Analyse pädagogischer Beziehungen werden hier nicht nur individuelle Aspekte, wie die Wahrnehmung des Kindes/Jugendlichen durch die Lehrkraft (und viceversa), sondern auch der soziokulturellen Bezugsrahmen berücksichtigt. Demnach wird nach Wettstein & Raufelder (2021, 22) durch jenes Modell der „dynamische und reziproke Charakter von Lehrer-Schüler-Beziehungen Rechnung getragen“.

3 Dimensionen von seelischen Verletzungen

Für die Annäherung an das Konzept der seelischen Verletzungen ist eine Unterscheidung zwischen dem Begriff der Beziehung und dem Begriff der Interaktion notwendig, um den Moment der seelischen Verletzung verorten zu können. So beschreiben Wettstein & Raufelder (2021) als Interaktionen beobachtbares Verhalten, welches im konkreten Moment stattfindet. Dagegen bezieht sich der Beziehungsbegriff auf „über die Zeit akkumulierte Erfahrungen“ (a.a.O., 17), die auf einzelnen Interaktionen basieren. Es sind demnach einzelne Interaktionen, in denen seelische Verletzungen sichtbar werden (können), aber wenn es um die Beurteilung davon geht, ob eine einzelne Interaktion eine Form von seelischer Verletzung ist bzw. welche Folgen diese hat, ist es meistens von Relevanz mehr darüber zu wissen, von welcher Qualität die pädagogische Beziehung der betroffenen Personen im Allgemeinen ist und in welchem Kontext die Interaktion stattfindet.

Es geht nun um die Frage, was unter seelischen Verletzungen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen verstanden wird. Die Herausforderung, seelische Verletzungen zu definieren, lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass seelische Gewalt, z. B. in sprachlicher Form, schwer zu identifizieren ist: „Denn anders als bei physischer Gewalt macht sich bei sprachlicher Gewalt weder jemand die Finger schmutzig noch werden sichtbare Wunden hinterlassen“ (Herrmann & Kuch 2007, 7–8).

Gleichwohl gibt es auch Interaktionen, die in Bezug auf die Beurteilung, ob es sich um eine seelische Verletzung handelt, eindeutig sind, z. B. eine Szene aus der INTAKT-Studie (Prenzel 2019, 109):



„Die Lehrerin Frau Z. wendet sich zu Stefan schaut in sein Heft und sagt: ‚Weißt du, was mich richtig ärgert? Dass du so unglaublich faul bist.‘ Frau Z. zeigt auf uns (die Hospitantinnen). ‚Diese beiden Frauen da denken echt, dass du beschueuert bist. Dabei bist du einfach nur so richtig schön dumm. So richtig schön dumm-faul‘“.

In der Literatur gibt es verschiedene Bezeichnungen, die Überschneidungen zu dem Konzept der seelischen Verletzungen aufweisen, z. B. *verletzende Worte* (vgl. Herrmann & Kuch 2007), *Beleidigung* (vgl. Herrmann 2013), *bullying* (vgl. Burriss & Snead 2018), *seelische Gewalt* (vgl. Prengel 2020) oder auch *psychische Gewalt* (vgl. Schubarth & Ulbricht 2015). Dabei werden verschiedene Handlungen beschrieben, die häufig, aber nicht immer auf Sprache basieren, z. B.:

„Fehler oder Fehlverhalten diskriminierend kritisieren, Kinder anbrüllen, sarkastisch ansprechen, lächerlich machen, beschämen, ignorieren, [...] Schülerinnen und Schüler nicht anhören, [...] Kummer und körperliche Schmerzen ignorieren, bei Fehlverhalten keine Grenzen setzen“ (Prengel 2019, 115).

In dem Zusammenhang legt McEvoy (2005, o.S.) bei seiner Definition von *teacher bullying* den Fokus nicht auf die Handlungen als solche, sondern auf die Wirkungen, die dadurch erzeugt werden: „Bullying by teachers [...] is defined as a pattern of conduct [...], that threatens, harms, humiliates, induces fear or causes students substantial emotional distress“. Twemlow et al. (2006) arbeiten durch eine retrospektive Befragung von Schüler*innen heraus, dass Schüler*innen es auch als seelische Verletzung wahrnehmen, wenn Lehrkräfte verletzendes Verhalten beobachten, aber nicht intervenieren.

Es folgt nun eine Auseinandersetzung zu verschiedenen Dimensionen, die in Bezug auf die Deutung von seelischen Verletzungen eine Rolle spielen und deutlich machen, wie herausforderungsvoll die Identifikation von seelischen Verletzungen im schulischen Alltag sein kann: Abgrenzung zu Diskriminierung, Frage der Intentionalität, Aspekt der Verletzbarkeit sowie die Relevanz des Bildungssystems.

3.1 Abgrenzung zu Diskriminierung

Bei der Definition von seelischen Verletzungen liegt eine Abgrenzung zum Konzept der (*individuellen*) *Diskriminierung*² (vgl. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013) nahe, da es hier teilweise Überschneidungen gibt. Es gibt verschiedene Studien, die Hinweise darauf geben, dass Schüler*innen durch Lehrkräfte diskriminiert werden (z. B. in Bezug auf Rassismuserfahrungen, siehe Karabulut 2020). Dabei meint Diskriminierung, dass Menschen aufgrund einer Differenzlinie, z. B. Gender/Behinderung/Wahrnehmung als Nicht-Deutsche*r/sozioökonomischer

2 Das Konzept der individuellen Diskriminierung ermöglicht den Fokus auf Interaktionen zwischen einzelnen Personen im Vergleich zu anderen Formen von Diskriminierung, z. B. institutionelle Diskriminierung, welches unter anderem bestehende Regeln und Routinen in den Blick nimmt (vgl. Radtke & Gomolla 2009).



Status bzw. der Verschränkung von Differenzlinien (vgl. Crenshaw 1991) Benachteiligungen erfahren. Dabei kann Benachteiligung im schulischen Kontext unterschiedliche Formen annehmen, z. B. schlechtere Benotung bei gleichen Leistungen (vgl. Sprietsma 2009), höhere Sanktionen bei gleichem Fehlverhalten oder unterschiedliche Erwartungen in Bezug auf Lernprozesse (vgl. Lewis & Diamond 2015). In diesem Zusammenhang werden bereits mögliche Abgrenzungen zum Konzept der seelischen Verletzungen sichtbar: Das Konzept der seelischen Verletzung kann im Zusammenhang mit einer oder mehrerer Differenzlinien stehen, aber dies muss nicht unbedingt gegeben sein. Darüber hinaus können auch Kinder und Jugendliche von seelischer Verletzung betroffen sein, die nicht zu einer marginalisierten Gruppe gehören. Demnach würde das Konzept der seelischen Verletzung bestimmte Formen von Diskriminierung mit einbeziehen. Darüber hinaus steht beim Konzept der seelischen Verletzung nicht die Benachteiligung im Vergleich zu anderen Personen im Fokus, sondern die Interaktion der betroffenen Akteure – in diesem Fall der Lehrkraft und der Schüler*innen – und dabei insbesondere die Wirkung von bestimmten Aussagen und Handlungen. Zugleich zeigen sich jedoch bei beiden Konzepten insofern Überschneidungen, wenn es um die oben bereits beschriebenen Machtverhältnisse im schulischen Kontext geht und um die Relevanz von intentionalem Verhalten.

3.2 Intentionales Fehlverhalten

Bei der Identifikation von seelischen Verletzungen im schulischen Kontext – ähnlich wie bei Diskriminierung – ist eine zentrale Dimension der Aspekt der Intention. Beispielsweise gibt es in der US-amerikanischen Forschung verschiedene Studien, die sich mit dem Konzept des *teacher bullying* (z. B. Zerillo & Osterman 2011; Burriss & Snead 2018; McEvoy 2005) auseinandersetzen. Bei der näheren Betrachtung von konkreten Ausprägungen von *bullying* zeigen sich Parallelen zur Beschreibung von seelisch verletzendem Verhalten, z. B. Formen der Beschämung, Beleidigung und Erniedrigung (vgl. Burriss & Snead 2018). In Bezug auf das Konzept *teacher bullying* gehen die Autor*innen jedoch von absichtlichem Handeln bei den Lehrkräften aus: „Bullying is the behavior of someone who seeks power and control over another person who has been determined as weak, vulnerable, or unable to defend themselves. There is premeditation“ (Burriss & Snead 2018, 36). Dabei argumentieren jedoch unter anderem Zerillo & Ostermann (2011, 251), dass es nicht per se niedrige Beweggründe sein müssen, die dazu führen, dass Lehrkräfte vorsätzlich seelische Gewalt ausüben, sondern dass diese von Seiten der Lehrkräfte unter anderem damit begründet wird, dass sie sicherstellen wollen, dass sie ihre Unterrichtsziele erreichen:

„Teachers with low accountability perceived bullying behaviors as acceptable to address instructional goals and were willing to look at a variety of mitigating factors that might justify teachers' bullying behaviors. For them, maintaining a disciplined and orderly classroom was a priority that warranted using bullying tactics to obtain this result.“



In Abhängigkeit davon, ob seelische Verletzungen das Ergebnis von vorsätzlichem Verhalten ist oder ob andere Ursachen gesehen werden, z. B. aufgrund von Belastungserleben, fehlender Ressourcen, Überforderung oder Nicht-Wissen, gehen damit unterschiedliche Vorstellungen davon einher, welche Lehrkräfte es sind, die verletzend agieren. In dem Falle, dass von vorsätzlichem Fehlverhalten ausgegangen wird, entsteht häufig das Bild von einzelnen Lehrkräften innerhalb eines Kollegiums, die unter anderem aufgrund eigener biografischer Erfahrungen (vgl. Twemlow et al. 2006) und fehlender Lehrkompetenz auf diese Art und Weise agieren. In dem Zusammenhang beschreiben Twemlow et al. (2006) das Phänomen, dass Schulleitungen unter anderem aufgrund von informellen Austauschen wissen, welche Lehrkräfte dies sind und bei der Vergabe von Klassen bewusst darauf achten, dass diese nicht in Kontakt mit vulnerablen Schüler*innen kommen. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass seelische Verletzungen nicht unbedingt das Ergebnis von vorsätzlichem Verhalten sein müssen, kann dies implizieren, dass alle Lehrkräfte in ihrer beruflichen Laufbahn seelisch verletzend agieren (siehe auch Dollase 2013) und es geht eher um die Frage, wie häufig dies vorkommt, was die Ursachen hierfür sind und wie damit umgegangen wird, wenn es passiert. Die Frage danach, ob das Fehlverhalten von Lehrkräften intentional ist, gibt zum einen Hinweise darauf, was mögliche Ursachen hierfür sein können und ist auch von zentraler Bedeutung in Bezug auf die Art und Weise, wie Fehlverhalten angesprochen wird (vgl. Piezunka & Overweg in Vorbereitung).

3.3 Subjektive Wahrnehmung von Verletzung

Aus der Begrifflichkeit *seelische Verletzungen* ergibt sich bereits eine Perspektive, die die Wahrnehmung des betroffenen Kindes/Jugendlichen in den Blick nimmt und die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie diese Person die Situation wahrnimmt. Ausgehend von dem transaktionalen Modell von Nickel (1985) spielt bei dieser Einschätzung, ob eine Handlung als seelische Verletzung einzuordnen ist, eine Rolle, welche Erwartungshaltungen die jeweiligen Kinder und Jugendliche haben, wie deren soziale Beziehungen zu anderen Akteuren aktuell sind bzw. in der Vergangenheit waren und wie das Kind die Lehrkraft wahrnimmt. Hierbei kann es zu Differenzen in der Wahrnehmung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen kommen, die sich daraus ergeben, dass sich unter anderem die Erwartungshaltungen sowie der sozio-kulturelle Bezugsrahmen (vgl. ebd.) der involvierten Akteure unterscheidet.

Der Fokus auf die Perspektive des Kindes weist Parallelen zu öffentlichen Debatten zu Diskriminierungserfahrungen auf: So wird hier von Angehörigen vulnerabler Gruppen, z. B. im Kontext von Sexismus oder Rassismus, gefordert, dass die von Diskriminierung betroffenen Personen die Deutungshoheit haben sollten bei der Entscheidung, ob etwas diskriminierend ist oder nicht (z. B. Otoo 2013).



In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche, die seelische Verletzungen bzw. Diskriminierung erfahren, diese als solche auch erkennen. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es das Phänomen gibt, dass Kinder und Jugendliche etwas nicht als Fehlverhalten wahrnehmen, weil sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen dies bereits als ‚normal‘ ansehen. In diesem Zusammenhang weisen El-Mafaalani u. a. (2017, 175) mit Verweis auf internationale Studien darauf hin, dass „Staaten mit einem hohen Niveau an Teilhabechancen von Minoritäten auch die wahrgenommene Diskriminierung innerhalb dieser Gruppen hoch ist – und interessanter Weise auch umgekehrt“. Angewandt auf den schulischen Bereich würde dies bedeuten, dass an denjenigen Schulen, an denen Schüler*innen für das Thema der seelischen Gewalt sensibilisiert werden, eher identifizieren, wenn sie seelische Verletzungen erfahren, im Vergleich zu Schulen, in denen es hierzu keine oder eine geringe Auseinandersetzung gibt. Darüber hinaus argumentieren Herrmann & Kuch (2007, 7), dass der Fokus auf die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen im Alltag implizieren kann „den schmerzhaften Effekt ganz der Deutung des Opfers zur Last zu legen – was sich in Entgegnungen wie etwa ‚Warum bist du denn gleich beleidigt?‘ widerspiegelt. In diesen Fällen findet also insofern eine Verschiebung statt, als dass eine Handlung nicht als seelische Verletzung identifiziert wird, sondern die Erwartungshaltung bzw. die Belastbarkeit des betroffenen Kindes in Frage gestellt wird.

3.4 Verletzungen als inhärenter Teil von Schule

Bei dem Aushandlungsprozess zu der Frage, welches Verhalten von Seiten der Lehrkräfte aus ethischer Perspektive berechtigt ist bzw. was ethisch nicht zulässig ist und unter das Konzept der *seelischen Verletzungen* fällt, ist auch zu reflektieren, inwiefern Verletzungen nicht ein inhärenter Teil von Schule sind. Wie bereits oben angesprochen sind, wird Schule innerhalb der Gesellschaft eine Selektionsfunktion zugeschrieben (vgl. Fend 2006) bzw. müssen Lehrkräfte in ihrem Alltag verschiedene Antinomien bewältigen (vgl. Helsper & Hummrich 2014). In der konkreten Umsetzung bedeutet dies, dass es auch zum Aufgabenbereich einer Lehrkraft gehört schlechte Noten vergeben zu müssen, über Nicht-Versetzung informieren zu müssen und im Unterrichtsalldag bzw. im Schulleben allgemein Grenzen zu setzen, z. B. in Form von Sanktionen. Dollase (2013) argumentiert in diesem Zusammenhang, dass eine schlechte Note im Vergleich zu einer Schlägerei in Bezug auf die Berufsbiografie als schädigender angesehen werden könnte. Demnach könnte man argumentieren, dass die Kinder und Jugendlichen, die in Bezug auf die Selektionsfunktion von Schule negative Erfahrungen machen, diese als seelische Verletzung identifizieren würden. Darüber hinaus können fehlende zeitliche und personelle Ressourcen von Lehrkräften dazu führen, dass Kinder Erfahrungen machen, die unter das Konzept des verletzenden Verhaltens fallen, z. B. dass ihre Sorgen nicht ernst genommen werden oder dass sie das Gefühl



haben ignoriert zu werden. Daran anknüpfend stellt sich also die Frage, inwiefern seelische Verletzungen im schulischen Alltag überhaupt verhindert werden können und wie groß der Handlungsspielraum von Lehrkräften hierbei ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Deutung von seelischen Verletzungen, die von Lehrkräften im schulischen Kontext ausgehen, herausfordernd ist und eine Vielzahl an unterschiedlichen Dimensionen hierbei eine Rolle spielen. Im Folgenden werden nun die Reckahner Reflexionen vorgestellt, die in vielen Bildungseinrichtungen als ethische Orientierung dienen und in Bezug auf die bereits ausgeführten Dimensionen zum Teil Positionierungen vornehmen.

4 Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* sind zehn Leitlinien, die beschreiben, was in pädagogischen Beziehungen ethisch berechtigt bzw. ethisch nicht zulässig ist (siehe unten für die konkreten Leitlinien). In Bezug auf die Frage, was unter seelischen Verletzungen durch Lehrkräfte im schulischen Kontext verstanden wird, stellen die Leitlinien eine Konkretisierung dar und können als Handlungsgrundlage genutzt werden, um Situationen in der Praxis (allein oder als Team) zu reflektieren.

Die Leitlinien wurden im Jahre 2017 von dem Deutschen Institut für Menschenrechte, dem Deutsches Jugendinstitut, dem MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam und dem Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam herausgegeben. Sie sind das Ergebnis einer fünfjährigen interdisziplinären Auseinandersetzung von Personen aus der Bildungsforschung, -praxis und -administration. Zu der Redaktion gehören: Annedore Prengel, Friederike Heinzl, Sandra Reitz sowie Ursula Winklhofer.

Bei der Namensgebung der Leitlinien wurden die Bezüge zu dem Ortsteil *Reckahn* bei Kloster Lehnin bewusst gewählt: So fand bereits – wie verschiedene historische Studien belegen (vgl. Schmitt 2013) – im 18. Jahrhundert in der Reckahner Schule ein menschenfreundlicher Unterricht statt. Reckahn wird demnach als *positiver Erinnerungsort* gesehen und die Reckahner Reflexionen möchten an diese Tradition anknüpfen (vgl. Prengel et al. 2017).

**Tab. 1:** Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen**Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen**

Was ethisch begründet ist:

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist:

1. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

In Bezug auf die Dimensionen, die im Rahmen dieses Beitrags angesprochen wurden, werden in den Leitlinien teilweise Positionierungen sichtbar: So geben beispielsweise die vier Leitlinien, die beschreiben, was ethisch unzulässig ist, eine Orientierung, was unter seelischen Verletzungen im schulischen Kontext verstanden wird. In Bezug auf das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wird die Verantwortung für die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen insofern primär bei den Lehrkräften gesehen, als dass hier konkrete Verantwortungsbereiche formuliert werden (vgl. ebd.). Ausgehend von der *good enough*-Idee von Winnicott (zit. in Prengel 2019, 11) wurde unter anderem durch die INTAKT-Studie (vgl. Prengel 2019) belegt, dass es im schulischen Kontext im Alltag immer wieder zu verletzenden Interaktionen durch Lehrkräfte kommt und dass dies allen Lehrkräften passieren kann. Der Fokus liegt daher auf der Frage, wie sich diese verringern lassen bzw. wie mit



diesen umzugehen ist, wenn sie vorkommen. Demnach wird nicht davon ausgegangen, dass seelische Verletzungen immer das Ergebnis von intentionalem Verhalten sind.

Um Schüler*innen dafür zu sensibilisieren, welches Verhalten ihnen gegenüber nicht in Ordnung ist, ist in den letzten Jahren das Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder entstanden.³ In Bezug auf die Argumentation, dass seelische Verletzungen ein inhärenter Teil von Schule sind, wird beispielsweise in den Fortbildungen zu den Reckahner Reflexionen erarbeitet, wie Lehrkräfte den Handlungsspielraum, den sie in der Schule haben, nutzen können, um potenzielle Verletzungen zumindest nicht zu vergrößern, z. B. in der Art und Weise, wie sie bestimmte Informationen kommunizieren.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die zehn Leitlinien für die schulische Praxis eine Konkretisierung von rechtlichen Vorgaben darstellen. Sie dienen Kollegien an verschiedenen Bildungseinrichtungen, z. B. Kitas und Schulen, als Grundlage, um miteinander in den Austausch zu kommen, was sie unter anerkennendem Verhalten sowie seelischen Verletzungen verstehen, und um sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben. Des Weiteren werden die Reckahner Reflexionen auch von Schulleitungen und Schulämtern genutzt, um Entwicklungsprozesse bei einzelnen Lehrkräften oder Kollegien zu initiieren.

Literatur

- Burriss, Kathleen G. & Snead, Donald (2018): Teacher Bullying: A Reality or a Myth? In: *Children and Teenager* 1 (1), 34-48.
- Crenshaw, Kimberle (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: *Stanford Law Review* 43 (6), 1241-1299.
- Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Experten/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf;jsessionid=AF35B628E3306C202CBE7851231B99C.intranet222?__blob=publicationFile&v=3 (Abrufdatum: 24.08.2021).
- Dollase, Rainer (2013): Erziehung. In: Gudehus, Christian & Christ, Michaela (Hrsg.): *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 17-24.
- El-Mafaalani, Aladin; Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommen Diskriminierung. In: Scheer, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, 173-189.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020): *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter – Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfrage/2020-09-18_forsa-Bericht_Gewalt_Bund.pdf (Abrufdatum: 22.08.2021).

3 Mehr Informationen unter <https://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuechlein/>.



- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), 567-579.
- Helsper, Werner & Hummrich, Merle (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina; Fischer, Natalie; Raufelder, Diana & Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Opladen: Budrich, 32-59.
- Herrmann, Steffen K. (2013): Beleidigung. In: Gudehus, Christian & Christ, Michaela (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, 110-115.
- Herrmann, Steffen K. & Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Eine Einleitung. In: Herrmann, Steffen K.; Krämer, Sybille & Kuch, Hannes (Hrsg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung. Bielefeld: transcript, 7-30.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen. Wiesbaden: Springer.
- King, Vera (2015): Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: Andresen, Sabine; Koch, Claus & König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS, 23-44.
- Kiper, Hanna (2014): Beziehungen in Schule und Unterricht. In: Tillack, Carina; Fischer, Natalie; Raufelder, Diana & Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Opladen: Budrich, 11-29.
- Kowalski, Marlene (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Rekonstruktionen zum Lehrerhabitus und Möglichkeiten der Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Lewis, Amanda E. & Diamond, John (2015): Despite the best intentions. How racial inequality thrives in good schools. Oxford: Oxford University Press.
- McEvoy, Alan (2005): Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference (September 11-14). Philadelphia.
- Nickel, Horst (1985): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – ein transaktionales Modell. In: Biermann, Rudolf (Hrsg.): Interaktion, Unterricht, Schule. Darmstadt: Wiss. Buchges, 254-280.
- Otoo, Sharon Dodua (2013): Wir haben die Definitionsmacht! Online unter: <https://maedchenmannschaft.net/wir-haben-die-definitionsmacht/> (Abrufdatum: 13.07.2021).
- Piezunka, Anne & Overweg, C. (in Vorbereitung): Seelische Verletzungen ansprechen – Irritationen erzeugen?! In: Heinzel, Friederike; Piezunka, Anne & Prengel, Annedore (Hrsg.): Zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Erfahrungen mit den Reckahner Reflexionen. Opladen: Budrich.
- Piezunka, Anne (2020): Ist eine gute Schule eine inklusive Schule? Entwicklung von Messinstrumenten durch Schulinspektionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Leverkusen: Budrich.
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Prengel, Annedore; Heinzel, Friederike; Reitz, Sandra & Winkhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Deutsches Institut für Menschenrechte. Online unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/leitlinien/> (Abrufdatum: 24.08.2021).
- Radtke, Frank-Olaf & Gomolla, Mechthild (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS.
- Richey, Petra (2016): Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive. Tübingen: Schneider.
- Schmitt, Hanno (2013): Friedrich Eberhard von Rochows aufgeklärtes Bild vom Kind. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/08/Schmitt_RochowKind.pdf (Abrufdatum: 13.07.2021).



- Schubarth, Wilfried & Ulbricht, Juliane (2015): Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Melzer, Wolfgang; Hermann, Dieter; Sandfuchs, Uwe; Schäfer, Mechthild; Schubarth, Wilfried & Daschner, Peter (Hrsg.): *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 278-281.
- Spillane, James P. (2004): *Standards Deviation: How schools Misunderstood Education Policy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sprietsma, Maresa (2009): *Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School*. Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH. Online unter: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf> (Abrufdatum: 26.03.2012).
- Twemlow, Stuart W.; Fonagy, Peter; Sacco, Frank C. & Brethour, John R. (2006): Teachers who bully students: a hidden trauma. In: *The International journal of social psychiatry* 52 (3), 187–198.
- Ulich, Klaus (1983): *Schüler und Lehrer im Schulalltag: Eine Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Wettstein, Alexander & Raufelder, Diana (2021): Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In: Hagenauer, Gerda & Raufelder, Diana (Hrsg.): *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann, 17-32.
- Whitted, Kathryn S. & Dupper, David R. (2008): Do Teachers Bully Students? In: *Education and Urban Society* 40 (3), 329-341.
- Zerillo, Christine & Osterman, Karen F. (2011): Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools* 14 (3), 239-257.