



Sophia Richter

# **Pädagogische Strafen in der Schule**

Eine Ethnographische Collage

**BELTZ** JUVENTA

Sophia Richter  
Pädagogische Strafen in der Schule



Sophia Richter

# **Pädagogische Strafen in der Schule**

Eine Ethnographische Collage

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Sophia Richter, Dr. phil, Dipl. Päd., arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften im Dekanat und im Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Band zwei von zwei Bänden zur Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt am Main (2014).

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3769-2 Print

ISBN 978-3-7799-4795-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Vorwort

Kann es „pädagogische“ Strafen in der Schule geben? In welchen Formen gibt es gegenwärtig überhaupt noch Strafen in der Schule? Welche (schulischen) Praktiken lassen sich als Strafe betrachten, wie vollziehen sie sich, wozu dienen sie, wie werden sie legitimiert und erlebt? Was macht Strafen, Maßnahmen zur Disziplinierung oder Sanktionen im Kontext Schule notwendig und zugleich problematisch? Wie lassen sich solche Situationen und Praktiken aus einer erziehungswissenschaftlichen oder pädagogischen Sicht deuten?

Sophia Richter begibt sich in ihrer Studie auf die Suche nach Antworten auf diese und weitere Fragen. Indem sie das Phänomen der Strafe und die Maßnahmen zur Herstellung von Disziplin im schulischen Alltag zu ihrem Forschungsgegenstand wählt, betritt sie ein wissenschaftlich wenig untersuchtes und zugleich schwieriges Terrain. Am Ende gelingt es der Studie, die Praxis des Strafens im Kontext Schule in seiner Vielschichtigkeit empirisch zu fassen und analytisch zu rekonstruieren. In der Tradition klassischer Ethnographien nimmt uns Sophia Richter in dieser Studie mit hinein in den schulischen Alltag an zwei Ganztagschulen mit all seinen Facetten und Perspektiven.

Nachdem der erste Band die Verhandlungen und Transformationen in theoretischen Debatten und Diskursen rund um Strafen in den Fokus gerückt hat (Richter 2018), wird in diesem Band das schulische Feld zum Gegenstand analytischer Auseinandersetzungen gemacht. Als Ethnographin hat sich Sophia Richter über neun Monate an zwei gebundenen Ganztagschulen im Rhein-Main-Gebiet schulischen Strafpraktiken über unterschiedliche methodische Zugänge angenähert. Die leitfadengestützten Expertengespräche mit den Lehrkräften der vier untersuchten fünften Schulklassen rücken in dieser Studie ins Zentrum, um die Praktiken, Legitimierungen und Problematisierungen rund um das Strafen sowie die Regelwerke zur Herstellung von Ordnung und Disziplin, die sozialen Logiken hinter den alltäglichen Praxen zu analysieren. Die Ethnographische Collage als Forschungsstrategie, die Sophia Richter selbst mit entwickelt hat, dient dazu, der Vieldeutigkeit Geltung zu verschaffen und gleichzeitig der Verstrickung von Wissensbeständen nachzugehen, um zu einem systematischen Verstehen zu gelangen.

Ermahnungen, Verteilung von gelben und roten Karten, Bonusleiter, Umsetzen, Entzug von Belohnungen, Erteilen von Zusatzarbeiten, Elternbenachrichtigung, Vor-die-Tür-Schicken, Verweise in den Trainingsraum; die Studie zeigt, dass Lehrkräfte mit der Nichteinhaltung von Regeln unterschiedlich umgehen. Teilweise richteten sich Reaktionen an die gesamte Klasse, teilweise an einzelne Schülerinnen oder Schüler. Sophia Richter beschreibt nicht nur den

schulischen Alltag, sondern ein ganzes Regelwerk von Maßnahmen rund um das Deuten von Situationen in der schulischen Praxis sowie im Kontext der Perspektivenvielfalt auf das Phänomen Strafe. Sie zeigt, dass sich einige Praktiken „auf der Grenze des Pädagogischen“ bewegen und dass Strafen in Erziehungs- und Wertvorstellungen, Menschenbilder, Generationsverhältnisse und nicht zuletzt die Antinomien des Feldes Schule eingebettet sind. Strafen sind heute in pädagogischen Feldern zu legitimieren, was den Analysen zufolge im Sprechen über Strafe(-n) und im Praktizieren von Strafen zu Begrenzungen und Grenzziehungen führt, die mit Formen des Schweigens, Umschreibens und Lavierens sowie mit Effekten der Institutionalisierung, Verrechtlichung und Psychologisierung von Strafen einhergehen.

Sophia Richter widmet sich in dieser Studie zum pädagogischen Strafen einem wissenschaftlich außerordentlich vernachlässigten Thema, das nicht erst angesichts der Debatten um das Recht auf gewaltfreie Erziehung (seit dem Jahr 2000), der UN-Kinderrechtskonvention und den von Annedore Prengel initiierten „Reckahner Reflexionen zur Qualität pädagogischer Beziehungen“ eine erhebliche bildungspolitische und pädagogische Brisanz und Aktualität besitzt. Verdienstvoll ist dabei auch, dass die Paradoxien pädagogischen Handelns im häufig tabuisierten Phänomen Strafe mit dieser Studie thematisiert und einer kritischen Reflexion zugänglich werden.

So wünsche ich diesem Buch zahlreiche Lesende aus allen pädagogischen Feldern. Denn auch jenseits der Schule wird diskutiert, wie eine Erziehung ohne Strafen gelingen kann, welche Probleme durch Sanktionen und Disziplinierungen nicht nur gelöst, sondern erst geschaffen und wie durch Reflexion und Selbstreflexion neue Blicke eröffnet werden. Auf dem Weg der Suche nach Antworten und Lösungen kann dieses Buch weitere Reflexionen und Forschungen ebenso inspirieren wie die pädagogische Praxis. Es verdient deshalb zu einem Standardwerk der Erziehungswissenschaft zum Thema „Pädagogische Strafen“ zu werden. Lassen Sie sich durch die Lektüre und die spannenden Einblicke selbst überzeugen. Ich wünsche Ihnen viele wegweisende Erkenntnisse auf diesem Weg.

Barbara Friebertshäuser, Frankfurt am Main, im Juli 2018

# Inhalt

Vorwort	5
1 Pädagogische Strafen in der Schule – eine Einleitung	9
2 Theoretische Annäherungen an das Phänomen Strafe	16
2.1 Strafen – Zugänge und Perspektiven	17
2.2 Strafe, Erziehung und Disziplin – Konjunkturen und Transformationen	21
3 Erziehungswissenschaftliche Ethnographie von Schule Methodologische und methodische Grundlagen der Studie	32
3.1 Projektkontext, Forschungsfelder und Methoden der Datenerhebung	34
3.2 Ethnographische Collage: Zur Datenauswertung	46
3.3 Schule als Forschungsfeld – Reflexion des Forschungsprozesses	60
4 Regelwerk Ganztagschule – Beobachtungsperspektiven	82
4.1 Einblicke in die Ordnungen und Regeln des Ganztagschulalltags	82
4.1.1 Die Mainschule – Regeln und Regelbrecher	83
4.1.2 Die Rheinschule – „einmal Schulordnung bitte“	89
4.2 Regeln und Strafen im schulischen Alltag	94
4.3 Strafpraktiken beobachten	104
4.3.1 Strafen als Prozess – Grenzen der Beobachtbarkeit	104
4.3.2 Hinter verschlossener Tür – Begrenzungen des Beobachtbaren	107
5 „Ohne Regeln geht es nicht“ – und ohne Strafen? Perspektiven von Lehrer/-innen	112
5.1 Über Strafe(-n) sprechen	113
5.1.1 Mit vorgehaltener Hand – Begrenzungen des Erzählens	115
5.1.2 Lavieren um Strafen – Grenzziehungen im Sprechen	122
5.1.3 Zwischenbilanz: Grenze des Pädagogischen	133
5.2 Regeln und Funktion(-ier-)en von Schule	137
5.2.1 Regeln und schulische Funktionen	139



5.2.2	Regeln und schulisches Funktionieren	143
5.2.3	Zwischenbilanz: Disziplin als Voraussetzung und Ziel	145
5.3	Praktiken der Vermittlung von Regeln	146
5.3.1	Ohnmacht Regelvermittlung	147
5.3.2	Regelvermittlung als Selbstregulierung	151
5.3.3	Regeln als Fundament	153
5.3.4	Regeln peu à peu reinbringen	155
5.3.5	Authentizität von Regeln	158
5.3.6	Zwischenbilanz: Praktiken der aktiven Disziplinierung	162
5.4	Nichteinhaltung von Regeln – Erklärungsmodelle	165
5.4.1	Mangelnde Professionalität	166
5.4.2	Praktiken des Nichtstrafens von Kolleg/-innen	169
5.4.3	Mangelnde elterliche Erziehung	175
5.4.4	Problematisches Schüler/-innen-Verhalten	179
5.4.5	Schulisches Strukturproblem	182
5.4.6	Zwischenbilanz: Mangel an Disziplin und Praktiken der reaktiven Disziplinierung	186
5.5	Deutungen von Disziplin(-problemen) und Praktiken des Disziplinierens – zusammenfassende Betrachtung	193
6	„Keine Strafe als Strafe“	
	Paradoxien der Bearbeitungen eines Mangels an Disziplin	200
6.1	Reaktives Disziplinieren und pädagogische Beziehung	202
6.2	Abgeben und Delegieren	208
6.2.1	Bearbeitungen eines Mangels an Disziplin	208
6.2.2	Bearbeitung der Paradoxie und Paradoxien der Bearbeitung	213
6.3	Institutionalisieren und Individualisieren	218
6.3.1	Bearbeitung eines Mangels an Disziplin	219
6.3.2	Bearbeitung der Paradoxie und Paradoxien der Bearbeitung	232
6.4	Pädagogisch zu-Recht-strafen?	237
6.4.1	Bearbeitung eines Mangels an Disziplin	238
6.4.2	Bearbeitung der Paradoxie und Paradoxien der Bearbeitung	245
7	Pädagogische Strafen in der Schule?	
	Resümee und Ausblick	251
	Literatur	268
	Dank	280

# 1 Pädagogische Strafen in der Schule – eine Einleitung<sup>1</sup>

„Darf der das?“ – diese Frage ist der Titel eines Beitrages im Fokus Schule aus dem Jahr 2012, in welchem rechtmäßige und unrechtmäßige Schulstrafen vorgestellt werden. Ähnliche Beiträge finden sich immer wieder, jüngst in der Süddeutschen Zeitung (vgl. Kohlmaier 2016). Lehrkräfte dürften einen „Verweis erteilen“, „Strafarbeiten aufgeben“, „Handys konfiszieren“, „Schäden beheben lassen“ und das „Jugendamt informieren“. „Schlagen“, „Geldstrafen verhängen“, „Entwürdigen“, „100 mal abschreiben lassen“ sowie „das Kollektiv bestrafen“ seien hingegen verboten (Gieritz 2012: 52f.). Die Frage „darf der das?“ scheint den Beiträgen zufolge vor allem Eltern und Schüler/-innen zu beschäftigen. Dass diese Frage neben Eltern auch Lehrkräfte beschäftigt, zeigt sich, wenn man die Begriffe Strafe und Schule im Internet eingibt und auf unzählige Foren stößt, in denen Lehrkräfte darüber diskutieren, welche Maßnahmen zur Herstellung von Disziplin geeignet seien, ob Strafe ein angemessenes pädagogisches Mittel sei und welche Strafen an Schulen erlaubt seien.

Wird heute über (Schul-)Strafen gesprochen, so scheint es weniger darum zu gehen, auf welches Verhalten Strafen erfolgen oder welchem Zweck sie dienen, als vielmehr darum, ob und wie Strafen zu erfolgen haben. Nicht das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, sondern das von Eltern und Lehrkräften steht unter kritischer Beobachtung. Beim Strafen scheint man sich auf unsicheres Terrain zu begeben. Dass man sich auch beim Forschen und Schreiben über Strafen auf unsicheres Terrain begibt, das zeigt die vorliegende Studie. Pädagogische Strafen sind wissenschaftlich ein wenig untersuchtes Phänomen – und das nicht ohne Grund. Bereits Herman Nohl hat 1926 in seinem Aufsatz über den „Sinn der Strafe“ darauf aufmerksam gemacht, dass sich Strafen nicht aus einer Perspektive rekonstruieren lassen, sondern in ihrer „Mehrdimensionalität“ und im „Ganzen zu bestimmen“ sind (Nohl 1968: 289). Das Thema Strafe ist multidimensional und nur interdisziplinär erfassbar und erforschbar, so Ernst Cloer (1982: 9). Die vorliegende zweibändige Studie geht dieser Vielge-

---

1 Die Einleitung findet sich bis auf kleine Ausnahmen in gleicher Form in der Studie „Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen“ (Richter 2018). Sie führt in die Entstehungszusammenhänge der beiden Studien ein, die sich über unterschiedliche Zugänge mit dem Phänomen Strafen(-n) auseinandersetzen.

staltigkeit des Phänomens Strafe nach und fragt nach dem Verhältnis von Strafe und Erziehung in Theorie und schulischer Praxis<sup>2</sup>.

## **Pädagogische Strafen in Theorie und Praxis: Ausgangspunkt der zweiteiligen Studie**

„Wer die über das Verhältnis von Strafe und Erziehung vorliegende Literatur mit dem vergleicht, was in der Erziehungspraxis der Familien und Schulen geschieht, stößt rasch auf einen eigenartigen Umstand. Es gibt wahrscheinlich nichts anderes im Bereich der Erziehung, bei dem sich pädagogische Theorie und ihre Praxis so eindeutig zu widersprechen scheinen, als dies bei der Frage der Fall ist, ob Strafe ein Erziehungsmittel sei.“ (E. Geißler 1982: 146)

Während der teilnehmenden Beobachtungen in vier fünften Klassen an zwei Ganztagschulen gerieten zahlreiche Praktiken des Strafens und Bestraftwerdens in den Blick. Schüler/-innen wurden vor die Klassentür geschickt, sie mussten Nachsitzen (nach der Schule länger bleiben) oder Vorsitzen (früher in die Schule kommen), wurden aufgefordert, die Schulordnung abzuschreiben, wurden an einen Einzeltisch gesetzt oder in den Trainingsraum geschickt. Strafpraktiken scheinen demnach zum schulischen Alltag zu gehören und erscheinen als solche zunächst wenig bedeutsam. Irritationen entstanden erst durch die Legitimierung und Problematisierung einzelner Praktiken seitens der Lehrkräfte im Anschluss an die Unterrichtsstunden. Auch wenn sie die Praktik des Vor-die-Tür-Schickens oder des Schulordnung-Abschreibens nicht guthießen – so die Lehrkräfte –, sei es wichtig, sich in bestimmten Situationen durchzusetzen. Es sei zu Beginn der fünften Klassen entscheidend, auf die Einhaltung von Regeln zu achten, da sonst Schüler/-innen „über Tische und Bänke“ gehen würden. Ohne Strafen gehe es, den Erklärungen der Lehrkräfte zufolge, „leider“ nicht. Strafen scheinen demnach notwendig und zugleich problematisch zu sein. Die Differenz zwischen Notwendigkeit und Problematisierung, zwischen

---

2 Die schulische Praxis erklärt sich darüber, dass das Phänomen Strafe im Laufe von teilnehmenden Beobachtungen im Kontext eines ethnographischen Forschungsprojektes an Ganztagschulen in den Fokus geriet. Für die Erforschung des Phänomens Strafe in der Erziehung ist das Feld Schule insofern von besonderem Interesse, da sie als Institution der öffentlichen Erziehung unter ständiger Beobachtung und damit unter einem Legitimierungszwang steht. Die Institution Schule unterliegt interdisziplinären Logiken und verbindet unterschiedliche Funktionselemente miteinander, wie bspw. die Integration bei gleichzeitiger Selektion, die Ausbildung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten bei gleichzeitiger Eingliederung in objektive gesellschaftliche Ordnungen (vgl. Fend 1980; 2006).

*Handeln* und *Sprechen* seitens der Lehrkräfte, wurde zum Ausgangspunkt der Analyse des Phänomens schulischer Strafe(-n) unter folgender Fragestellung: Inwieweit spielen Strafen in (Ganztags-)Schulen eine Rolle und welche Bedeutungen schreiben Lehrkräfte ihnen zu?

Im Verlauf der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Strafe tauchte eine weitere Irritation auf. Während sich Strafpraktiken in Schulen täglich beobachten lassen, finden sich demgegenüber in der erziehungswissenschaftlichen Literatur seit über 40 Jahren nur vereinzelt Auseinandersetzungen zu dem Phänomen und zumeist wird in diesen lediglich eben diese fehlende Auseinandersetzung problematisiert. „Nirgendwo sonst lebt die pädagogische Praxis derart losgelöst von der Theorie“, so Hein Retter Anfang der 1970er Jahre (Retter 1972: 733). Erich E. Geißler (1982: 146) beschreibt die Differenz zehn Jahre später als „eigenartigen Umstand“. Johannes Bastian (1995: 8) fordert Mitte der 1990er Jahre dazu auf: „Wir sollten darüber nachdenken, wie dieser Widerspruch zwischen pädagogischer Realität und pädagogischer Rede überwunden werden kann.“ Weitere zehn Jahre später stellt Carsten Windsch (2005: 98) fest: „Der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis in der Strafanwendung besteht [...] bis in die heutige Zeit hinein.“ Und auch heute – gut weitere zehn Jahre später – besteht nach wie vor diese Differenz. Wolfgang Scheibe (1967: 291) sieht einen Grund für die mangelnde Thematisierung schulischer Strafpraktiken seitens der Erziehungswissenschaft darin, dass sich diese vornehmlich mit didaktischen Thematiken beschäftige, wodurch erzieherische Fragen in den Hintergrund gedrängt worden seien. Windsch (2005: 16) sieht einen Grund darin, dass der Begriff der Strafe negativ belegt sei, da mit ihm „Herzlosigkeit, Unmenschlichkeit und der Rückfall in alte, autoritäre Verhaltensweisen verbunden“ würde.

Anstelle der von Bastian (1995: 8) geforderten Überwindung der Differenz pädagogischen Handelns und theoretischer Sprachlosigkeit gilt es zunächst einmal, der Entstehung der Differenz nachzugehen und damit einhergehende Effekte zum Gegenstand der Analyse zu machen. Ausgehend von der Irritation während der teilnehmenden Beobachtungen (Handlungen vs. Sprechen) und der Irritation der kaum vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu dem Thema Strafe(-n) (Theorie vs. Praxis) stehen in der vorliegenden zweiteiligen Studie folgende Fragen im Zentrum der Bearbeitung:

- Welche theoretischen Debatten ranken sich um den Begriff der Strafe? (Studie I)
- Vor welchem Hintergrund begründet sich das Verschwinden von Strafe aus der Erziehungswissenschaft vor ungefähr 40 Jahren und welche Effekte gehen mit diesem scheinbaren Verschwinden einher? (Studie I)
- (Wie) wird von Seiten von Lehrkräften über Strafen gesprochen? (Studie II)

- Auf welche Debatten verweisen Lehrkräfte und mit welchen Deutungsmustern wird das eigene Handeln legitimiert? (Studie II)
- Welche Effekte gehen mit der Differenz zwischen Praktiken des Strafens im schulischen Alltag und der Sprachlosigkeit erziehungswissenschaftlicher Theorie einher? (Studie II)

Ziel der Studien ist es, das Phänomen *pädagogische(-s) Strafe(-n)* aus unterschiedlichen Perspektiven zu rekonstruieren und die damit einhergehenden Effekte empirisch in den Blick zu nehmen. Um die Praktiken und Formen des Sprechens über Strafe(-n) seitens der Lehrkräfte zu deuten, gilt es, den Begrenzungen und Grenzziehungen im Sprechen in Theorie und Praxis nachzugehen. Doch wie lassen sich Sprachlosigkeit und Formen des Sprechens zum Gegenstand einer Forschung machen? In der zweiteiligen Studie wird sich dem Phänomen der pädagogischen Strafe(-n) über insgesamt vier unterschiedliche Zugänge angenähert: (1) Systematisierung theoretischer Debatten um Strafen (Studie I); (2) analytische Rekonstruktion des Verhältnisses von Erziehung und Strafe in theoretischen Debatten (Studie I); (3) Beschreibung und Analyse von schulischen Strafpraktiken anhand teilnehmender Beobachtungen (Studie II); (4) analytische Rekonstruktion von (Be-)Deutungen von Strafen im schulischen Alltag anhand der Analyse von Interviews mit Lehrkräften (Studie II). Dabei dienen die Ergebnisse der interdisziplinären und historischen Auseinandersetzungen um Strafen der ersten Studie als Kontextualisierungen der ethnographischen Analysen der zweiten Studie. Die zweibändige Studie geht damit der Komplexität des Phänomens schulischer Strafe(-n) über Systematisierungen und Analysen theoretischer Debatten und Praktiken schulischen Alltags nach mit dem Ziel, das Forschungsdesiderat sowohl theoretisch als auch empirisch zu bearbeiten.

Die Bände stehen einzeln für unterschiedliche Zugänge und Auseinandersetzungen um das Phänomen Strafen und lassen sich demnach als getrennte Studien lesen. Zum einen als historisch-analytische Rekonstruktion von Verhandlungen und Transformationen sowie als ethnographische Analyse pädagogischer Praktiken schulischen Alltags.

### **Studie I: Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen**

Im Zentrum der ersten Studie steht die historisch-analytische Rekonstruktion der spannungsreichen Figur „pädagogische Strafen“ anhand der Systematisierung mannigfaltiger disziplinärer und theoretischer Debatten, die sich mit gesellschaftlichen, rechtlichen, psychologischen oder pädagogischen Fragen beschäftigen und Effekte, Wesen, Zwecke, Anwendungen sowie (Neben-)Wirkungen von Strafen in den Blick nehmen. Insgesamt lassen sich vier zentrale

Zugänge differenzieren, die sich in der Gliederung der Studie spiegeln: Strafe und Gesellschaft, Strafe und Recht, Strafe und (Neben-)Wirkungen sowie Strafe und Erziehung. Für die Analyse der Figur „pädagogische Strafen“ sind die vier Zugänge insofern relevant, da sie innerhalb der Debatten immer wieder Referenzrahmen füreinander bilden.

Vor der inhaltlichen Darstellung der Verhandlungen um Strafen werden zunächst in dem Kapitel ‚Zur Analyse von Wissensbeständen‘ Auswahl und Datenkorpus sowie methodische Zugänge erläutert. In dem Kapitel ‚Das Phänomen Strafe – theoretische Annäherungen‘ werden Strafen bezüglich ihrer gesellschaftlichen Effekte, ihrer rechtlichen Rahmungen und Zwecke und hinsichtlich gewünschter sowie unerwünschter (Neben-)Wirkungen beschrieben. Das Kapitel dient zum einen der Darstellung des Forschungsstandes; zugleich wird unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen Strafe(-n) Geltung verschafft, welche im weiteren Verlauf der Studie als Kontextualisierungen der Argumentationen in Erziehungswissenschaft und Pädagogik relevant sind. Das Kapitel ‚Pädagogische Strafen – Verhandlungen und Transformationen‘ geht der Frage nach, wie sich das Verhältnis von Strafe und Erziehung gestaltet und weshalb dieses Verhältnis einem so radikalen Deutungswandel unterliegt, dass sich heute die Frage stellt, ob das Verhältnis von Strafe und Erziehung überhaupt noch existiert. Anhand pädagogischer Lexika und erziehungswissenschaftlicher Publikationen der letzten 100 Jahre wird diesem vermeintlichen Verschwinden nachgegangen und es werden Konjunkturen sowie Transformationen von Strafe, Erziehung und Disziplin rekonstruiert. Das Kapitel ‚Pädagogische Strafen? Resümee und Ausblick‘ fasst das spannungsreiche Verhältnis von Erziehung und Strafe zusammen und leitet daraus offene Forschungsfragen ab.

## **Studie II: Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage**

Im Zentrum der zweiten Studie steht die ethnographische Beschreibung und Analyse schulischer Strafpraktiken und damit einhergehende (un-)bewusste Denkweisen seitens von Lehrkräften. Anhand teilnehmender Beobachtungen und Interviews mit Lehrkräften wird den Legitimierungen, Problematisierungen und Tabuisierungen in ihren jeweiligen Effekten nachgegangen. Mit Hilfe der Methode der Ethnographischen Collage werden die unterschiedlichen Perspektiven in ihren wechselseitigen Verstrickungen in den Blick genommen, um die Beschaffenheit des Gegenstands in seiner Vielgestaltigkeit zu erfassen. Es ist davon auszugehen, dass beim Sprechen unterschiedliche Wissensbestände freigesetzt werden, die zu unterschiedlichen Formen des (Nicht-)Sprechens führen. In unterschiedlichen Prozessen des Collagierens werden empirische

und theoretische Deutungen reflexiv zueinander ins Verhältnis gesetzt und Brüche sowie Verstrickungen analysiert.

Das Kapitel ‚*Theoretische Annäherungen an das Phänomen Strafe*‘ stellt zunächst den Forschungsstand sowie die Ergebnisse der historisch-analytischen Rekonstruktion der spannungsreichen Figur „pädagogische Strafen“ dar (siehe Studie I). Die Verhandlungen und Transformationen dienen im weiteren Verlauf der Studie als Kontextualisierungen der ethnographischen Analysen und sind damit als theoretisches und analytisches Netz zu begreifen. Das Kapitel ‚*Erziehungswissenschaftliche Ethnographie von Schule*‘ stellt in diesem Zusammenhang die methodologischen und methodischen Grundlagen der Studie vor und gibt einen Überblick über den Forschungskontext, in dem die vorliegende Studie entstand. Außerdem wird die Ethnographische Collage als Instrument der Datenauswertung vorgestellt, welche die Ansprüche einer „reflexiven empirischen Forschung“ im Anschluss an Pierre Bourdieu (vgl. Friebertshäuser 2006: 236ff.) durch die analytische Rekonstruktion von Perspektivität methodisch umzusetzen sucht.

In insgesamt drei Kapiteln wird dem Phänomen der schulischen Strafe(-n) an zwei Ganztagschulen empirisch nachgegangen. In dem Kapitel ‚*Regelwerk Ganztagschule*‘ werden die zwei Ganztagschulen anhand teilnehmender Beobachtungen in vier fünften Klassen der Schulen vorgestellt. Aus der Perspektive der Beobachtenden werden hier schulischer Alltag und Strafpraktiken beschrieben und anschließend die Grenzen des Zugangs reflektiert. Aus den (Be-)Grenz(-ung-)en teilnehmender Beobachtungen leitet sich das weitere Vorgehen der Analyse ab, bei dem das Phänomen schulische Strafen mit Hilfe leitfadengestützter Expert/-innen-Interviews mit Lehrkräften rekonstruiert wird. In zwei Analysekapiteln wird den unterschiedlichen (Be-)Deutungskontexten schulischer Strafen aus der Perspektive der Lehrkräfte nachgegangen.

Das Kapitel ‚*Ohne Regeln geht es nicht – und ohne Strafen?*‘ untersucht zunächst die Formen des Sprechens über Strafe(-n) seitens der Lehrkräfte und geht auf Basis der herausgearbeiteten Grenzen und Begrenzungen des Erzählens den Kontextualisierungen schulischer Strafen nach. Während sich Lehrkräfte hinsichtlich der Frage der Wichtigkeit von Regeln einig sind, führen Praktiken des Strafens zu Konflikten im Kollegium. Anhand der Analyse von Deutungen von Regeln im Kontext schulischer Funktionen und schulischen Funktionierens und damit einhergehender Praktiken der Vermittlung von Regeln sowie Deutungen von Nichteinhaltung von Regeln und damit einhergehender Praktiken der Bearbeitung dieser wird das Phänomen der schulischen Strafe(-n) als Praktik reaktiver Disziplinierung rekonstruiert. Das Kapitel ‚*Keine Strafe als Strafe – Paradoxien der Bearbeitung eines Mangels an Disziplin*‘ schließt an die Ergebnisse an und fragt nach Formen und Effekten reaktiver Disziplinierung. Anhand der Beschreibungen von Lehrkräften im Umgang mit Nichteinhaltung

von Regeln werden Konflikte im schulischen Kollegium in ihrer Verwobenheit mit schulischen Paradoxien rekonstruiert.

Das Kapitel *„Pädagogische Strafen in der Schule? – Resümee und Ausblick“* fasst schließlich die zentralen Ergebnisse der Studie und die sich aus den Ergebnissen herleitenden offenen Forschungsfragen zusammen und reflektiert diese hinsichtlich ihres Ertrages für Wissenschaft und schulische Praxis.



## 2 Theoretische Annäherungen an das Phänomen Strafe

Das Phänomen Strafe beschäftigt die Pädagogik seit ihren Anfängen. Im Zentrum der Thematisierung steht die Frage, inwieweit und in welcher Form Strafen einen Beitrag zur Erziehung leisten. Diese Frage wurde im Laufe der Zeit mannigfaltig diskutiert und kontrovers beantwortet. Es zeigt sich, dass der Umgang mit Strafen über die Jahrhunderte einem stetigen Wandel unterliegt, wodurch das Phänomen Strafe an Komplexität gewonnen hat (vgl. Richter 2018). Strafen sind historisch eingebunden in gesellschaftliche Wandlungsprozesse, politische Strömungen, rechtliche Auffassungen, anthropologische und philosophische Überlegungen, Erziehungsideologien, Lebensordnungen, sittlich-religiöse Grundhaltungen sowie den damit einhergehenden Menschenauffassungen und Gestaltungen von Generationsverhältnissen. ‚Strafe‘ ist demnach ein relationaler Begriff, er unterliegt einem stetigen Wandel und bekommt durch unterschiedliche Kontextualisierungen seine spezifische Gestalt. Dies zeigt sich in den zahlreichen kontroversen Ansätzen innerhalb der pädagogischen Literatur, welche in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit kaum zu systematisieren sind. Der Begriff Strafe wird im Kontext von Erziehung völlig verschieden ausgelegt und begründet, so dass nicht von *der Erziehungsstrafe* oder *der pädagogischen Strafe* gesprochen werden kann. Vielmehr ließe sich anhand der unterschiedlichen Positionen eine umfangreiche Geschichte bzw. Genealogie der Strafe und des Strafens in der Erziehung schreiben. Eine solche Zusammenstellung findet sich bspw. bei Wolfgang Scheibe (1967: 10), der das Strafen und die Strafpraxis ab der Frühzeit und den alten Hochkulturen über Altertum und Mittelalter bis zur „Überwindung der Strafe als Ziel der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts“ beschreibt.<sup>1</sup> Scheibes *Geschichte* zufolge müsste die Strafe im 21. Jahrhundert der Vergangenheit angehören, so dass das Verhältnis von Strafe und Erziehung in der heutigen Pädagogik nicht mehr bestünde und ein Relikt vergangener Zeiten wäre. Bei der Recherche nach aktueller Literatur zu dem Thema bestätigt sich dieser Eindruck. In der Tat spielen Strafen seit den 1970er Jahren in der pädagogischen Fachliteratur kaum eine Rolle. „Gab es in diesen Jahren keinen Diskussionsbedarf, oder ist das Problem gar aus dem Schulalltag verschwunden?“ fragt Johannes Bastian (1995: 7) angesichts dieser Leerstelle. Dass das Phänomen nicht aus dem Schul-

---

1 Eine Geschichte des Strafens innerhalb der Pädagogik anhand der Zusammenstellung unterschiedlicher Positionen findet sich auch bei Hans Netzer (1983).

alltag verschwunden ist, wurde bereits in der Einleitung anhand der teilnehmenden Beobachtungen an zwei Ganztagschulen beschrieben. Doch wie erklärt sich diese Differenz zwischen Theorie und Praxis in der Gegenwart, die Differenz zwischen nicht vorhandener Thematisierung im Kontext erziehungswissenschaftlicher Literatur und den tagtäglichen Strafpraktiken im schulischen Alltag? Erich E. Geißler (1982: 146) fragt sich vor dieser Differenz, ob die theoretischen Auseinandersetzungen „nur blasse Abstraktionen sind“, denen die Bezüge zur „Erziehungswirklichkeit“ fehlten, oder ob die Erziehungspraxis den theoretischen Erkenntnissen hinterherhinken würde.

Mit der Frage, ob Strafen (noch) zur Erziehung gehören und wie sich diese im Laufe der Zeit gewandelt haben, beschäftigt sich die Studie „Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen“ (Richter 2018). Dem vermeintlichen Verschwinden von Strafen in erziehungswissenschaftlicher Literatur innerhalb der letzten 40-50 Jahre wurde zum einen auf Basis einer Aufbereitung und Systematisierung unterschiedlicher disziplinärer Zugänge und Logiken in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen sowie zum anderen auf Basis einer Analyse pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Lexika<sup>2</sup> der letzten 100 Jahre nachgegangen. Die zentralen Erkenntnisse werden im Folgenden als Ausgangspunkt und theoretische Bezugspunkte der sich daran anschließenden Analysen schulischen Alltags zusammengefasst. Eine ausführliche Darstellung der theoretischen Perspektiven, Debatten und Transformationen findet sich bei Richter (2018).

## 2.1 Strafen – Zugänge und Perspektiven

Begibt man sich auf die Suche danach, was unter dem Phänomen Strafen beschrieben wird, so stößt man auf ein breites Feld von Verhandlungen, die eingebunden sind in zeithistorische, gesellschaftliche Kontexte sowie disziplinäre Logiken. Bei der Recherche nach pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu dem Thema Strafen fällt zunächst auf, dass es eine Fülle an Auseinandersetzungen bis in die 1970er Jahre zu dem Thema gibt. Diese argumentieren unter Bezugnahme auf historisch-interdisziplinäre Theorien und legitimieren Strafen im Kontext von Erziehung(-szielen). Insgesamt lassen sich vier zentrale disziplinäre Verweisungszusammenhänge ausmachen: Strafe und Gesellschaft, Strafe und Recht, Strafe und (Neben-)Wirkungen sowie Strafe und Erziehung. Diesen vier Verweisungszusammenhängen wurde zunächst im Einzelnen nachgegangen, um die disziplinären Logiken der Argu-

---

2 Unter dem Begriff ‚pädagogische Lexika‘ werden im Folgenden Lexika und Wörterbücher der Pädagogik und Erziehung zusammengefasst.

mentationen in den Blick zu bekommen und das Phänomen Strafe in seiner Interdisziplinarität analytisch fassen zu können (vgl. Richter 2018).

*Gesellschaftstheoretische Analysen* dekonstruieren Strafen hinsichtlich ihrer Formen, Zwecke und Effekte. Strafen sind demnach Ausdruck gesellschaftlicher (Macht-)Strukturen; sie werden mit Techniken der Disziplin im Kontext der Nutzbarmachung von Individuen (vgl. Foucault 1994) oder mit institutionengebundenen (Misch-)Formen von Disziplin im Kontext von Affekten, Bedürfnissen und Interessen (vgl. Bernfeld 1974) verknüpft. Die Analysen rücken Disziplin als Vergesellschaftungsform mit den damit einhergehenden Produktionsweisen in den Fokus (vgl. Treiber/Steinert 2005) oder beschreiben Strafen als gesellschaftliches Strukturelement moralischer Teilung (vgl. Bernfeld 1974).

In den *Rechtswissenschaften* widmet sich ein eigenes Rechtsgebiet der Strafe zum Schutz und zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung. Die sozial-ethische Wertordnung der Verfassung dient als Basis der Strafregelung. Rechtswissenschaftlich sind Strafen eine Rechtsfolge einer rechtswidrigen und schuldhaften Handlung (Creifelds 2011: 1143). Differenziert wird zwischen Strafen, Maßregeln, Bußgeldern und Ordnungsstrafen, welche unterschiedliche Relationen von Täter, Schuldfähigkeit, Straftat und Strafzweck zum Ausdruck bringen. Rechtsphilosophische Auseinandersetzungen fokussieren Strafzwecke und unterscheiden hier zwischen unterschiedlichen Straftheorien. Relative Straftheorien verfolgen das Ziel der Verhinderung zukünftiger Straftaten zum Schutz der Gemeinschaft (Prävention). Absolute Straftheorien verfolgen das Ziel des Schuldausgleiches und der Wiederherstellung von Gerechtigkeit (Repression). Rechtswissenschaftlich lassen sich die unterschiedlichen Straftheorien in ihren ‚Reinformen‘ nicht mehr legitimieren. Nach aktuellem Recht werden die unterschiedlichen Zwecke von Schuldausgleich, Prävention, Resozialisierung, Sühne bis hin zur Vergeltung zu verbinden gesucht (in der sogenannten Vereinigungstheorie) (vgl. Roxin u.a. 2006: 7; Wessels/Beulke 2012: 5). Die philosophische Frage des Verhältnisses von Schuldfähigkeit und Willensfreiheit zeigt sich besonders brisant bei der Frage nach Strafmündigkeit, dem Verhältnis von Erziehung und Strafen. Schuldig werden zu können liegt die Annahme von Freiheit und Verantwortlichkeit zugrunde (vgl. Rombach 1967: 4; E. Geißler 1982: 149). Doch ab wann kann man von einem schuldhaften Vergehen sprechen? Vor dem Hintergrund der kindlichen Entwicklung ließe sich die Forderung formulieren: *erst Erziehung, dann Strafe*, da Strafe Mündigkeit, Einsicht und Sühne voraussetzt; Aspekte, die erst im Zuge von Entwicklung und Erziehung hervorgebracht werden. Das Jugendgerichtsgesetz (JGG) befindet sich im Schnittpunkt zwischen der rechtlichen Perspektive, welche die Tat zum Ausgangspunkt einer Strafe macht und der erzieherischen Perspektive, welche die Täterpersönlichkeit zum Ausgangspunkt unterschiedlicher Maßnahmen macht, womit differente Logiken aufeinandertreffen. Je nach Ausrichtung wird sich auf Probleme konzentriert, die Kinder und Jugendliche *ha-*

ben oder machen. Dies führt zu zahlreichen Kontroversen und Forderungen, die anstelle von Strafen schützende, therapeutische oder pädagogische Maßnahmen postulieren. „Heilen statt Strafen“ (Bitter 1957), „Helfen statt strafen“ (Zulliger 1956), Therapieren statt Strafen (vgl. Köttgen 1998; 2007), Diversion statt Strafen (vgl. Spiess 2012) bzw. Erziehen statt Strafen (vgl. Büscher 2009; Müller 2001) sind in diesem Kontext die Forderungen. Kriminologische und soziologische Forschungen untersuchen das Zustandekommen von Devianz und die Effekte der Kriminaljustiz (vgl. bspw. Sack 2004; Neubacher 2012). Diese schließen in ihren Argumentationen an psychologische Forschungen an.

In der *Psychologie* werden weniger die Strafzwecke als vielmehr die (un-)erwünschten Strafwirkungen fokussiert. Dabei geht es in erster Linie um die Einflussnahme von Strafen auf das Erleben und auf das Verhalten von Straftenden und mehr noch von Bestraften. Vor diesem Hintergrund findet sich in der Psychologie vermehrt der Begriff ‚Bestrafung‘ anstelle von ‚Strafe‘, da dieser die Dimensionen des Erlebens und Verhaltens in den Vordergrund rückt. (Lern-)Psychologische Forschungen kommen zu dem Ergebnis, dass Strafen ein ungeeignetes Instrument sind, um ein gewünschtes Verhalten zu erzielen. Sie könnten zwar zur Unterlassung, jedoch nicht zu einem Umlernen bzw. Neulernen von Verhalten führen. Das unerwünschte Verhalten trete aller Voraussicht nach wieder auf, sobald keine Strafe mehr zu erwarten sei (vgl. exempl. Guss 1979: 18f.; Krapp/Weidenmann 2001: 150). Strafen könnten zu Kämpfen mit Erwachsenen sowie zu Trotz oder Flucht- und Vermeidungsreaktionen führen (vgl. Lewin 1974). Sie könnten zum Erlernen aggressiven Verhaltens führen und zu Modellen für Gewalt, geringer Selbstkontrolle und unsozialem Verhalten werden (vgl. Bandura 1979). Sie könnten Formen der Zusammenarbeit verhindern und zu Konkurrenz beitragen sowie zur Verschlechterung des emotionalen und sozialen Beziehungsgeflechtes (vgl. Lewin 1939; Tausch/Tausch 1971). Über Strafen könnten unerwünschte Verhaltensweisen hervorgehoben und betont werden (vgl. Tausch/Tausch 1971) und Strafen könnten zur Verminderung der Selbstachtung bzw. zur Entwicklung negativer Selbstwahrnehmung beitragen und zu Angst führen (vgl. Tausch/Tausch 1971). Auf die emotionalen und motivationalen Folgen bei dem Bestraften (Angst, Ärger, Wut, Rache und Zorn) durch assoziative Verknüpfungen machen kognitiv-neurowissenschaftliche Forschungen zu Lernprozessen aufmerksam. Demnach wirken sich Missachtung, Angst und Scham negativ auf das Selbstkonzept aus (vgl. bspw. Tausch und Tausch 1998: 55ff.; Tücke 2005: 320; Spitzer 2007: 186). Dass Folgen einer strafenden Erziehung von Generation zu Generation weitergegeben werden können, beschreibt die Psychoanalytikerin Alice Miller (1983). Strafen könnten ebenfalls mit Sadismus und Masochismus einhergehen (vgl. Meixner 1961; Ostermeier 1980), zu Entmutigungen führen, welche mit der Suche nach Machterfahrungen einhergehen könnten (vgl. Adler 1973) oder zu Unaufrichtigkeit führen (vgl. Bettelheim 1987). Strafen eliminieren den zahlrei-

chen Studien nach nicht das unerwünschte Verhalten, sondern führen vielmehr zu unerwünschten Nebenwirkungen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die Psychologie gegenwärtig vor allem mit der Entwicklung von Strafalternativen, was unter dem Begriff der ‚Verhaltensmodifikation‘ verhandelt wird (vgl. Kiesel/Koch 2012).<sup>3</sup>

Zusammenfassend stehen in den theoretischen Debatten mal gesellschaftliche Effekte, mal erwünschte gesellschaftliche Zwecke und mal mögliche individuelle Wirkungen im Fokus. Der rechtlichen Legitimierung von Strafe zum Schutz und zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung steht die psychologische Problematisierung von Strafe als Gefährdung des Einzelnen gegenüber. In dem *Zwischenraum* entfalten sich die Fragen, zu welchem Zweck es in einer Gesellschaft Strafen bedarf (Vergeltung, Sühne, Resozialisation oder Prävention), an wen sie sich richten (Gesellschaft oder Täter) und was Bezugspunkt der Strafe sein soll (die in der Vergangenheit liegende Tat oder die zukünftige Verhaltensänderung des Täters). Unter der Perspektive der Verhaltensänderung des Täters werden Verhaltensmodifikationen, Hilfe, Therapie oder Erziehung anstelle von Strafen gefordert. Nach dieser Logik stellt sich das Verhältnis von Erziehung zu Strafe als *Erziehung oder Strafe* dar.

In den *Erziehungswissenschaften* ließe sich diese Logik mit der Nichtthematization von Strafen bestätigen. Bis in die 1970er Jahre finden sich jedoch eine Vielzahl von Publikationen, so dass es interessant ist, dem Bedeutungswandel von Strafen innerhalb pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Debatten nachzuspüren. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur werden die Auseinandersetzungen zu Strafe von August Hermann Francke (1663-1727), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Joachim Heinrich Campe (1746-1818) und Friedrich Schleiermacher (1768-1834) vielfach rezipiert und als Wendepunkte im Umgang mit Strafen in der Erziehung hervorgehoben. Franckes (1713) Auffassungen von (körperlichen) Strafen als Befreiung vom Bösen und Hinführung zur Gottseligkeit werden als *das* Strafverständnis bis zur Aufklärung beschrieben. Rousseaus ([1762] 1981) Ausführungen vom Kind als ursprünglich gutes Wesen und der Ausrichtung der Erziehung an der Natur wird als zentraler Wendepunkt im Umgang mit Strafen betont. Anstelle der moralischen und willkürlichen Strafe forderte Rousseau die ‚natürliche Strafe‘. Campe ([1788] 1961) suchte die natürliche mit der positiven Strafe zu verbinden und bezeichnete diese in seiner Theorie der Strafe als ‚vermischte Strafe‘, mit dem Ziel der erzieherischen Sittenverbesserung und Veredelung. Campes Auseinandersetzungen wurden als eine der ersten Theorien von Strafe gewürdigt. Die umfanglichste Theorie von Strafe stammt von Schleiermacher (1820/21), welcher Strafe

---

3 Techniken der Verhaltensmodifikation für den Schulalltag mit den jeweiligen positiven und negativen Wirkungen beschreibt der Psychologe Manfred Tücke (2005: 416ff.).

als eine Form der Gegenwirkung im Kontext des gemeinschaftlichen Lebens beschreibt. Strafen sind Schleiermacher zufolge nichts Pädagogisches, jedoch in der Gesellschaft nicht entbehrlich und deshalb so zu kontrollieren, dass sie nicht nachteilig für die Erziehung wirken. Schleiermacher entwickelte eine systematisch-dialektische Theorie der Strafe und macht auf unterschiedliche Widersprüche von Strafe in der Erziehung aufmerksam (mit sinnlichen Strafen zur Sittlichkeit führen zu wollen bzw. die Notwendigkeit, dass etwas Unangenehmes angenommen werden müsse).

Bei der Lektüre pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Thema in den folgenden Jahren finden sich immer wieder Bezüge zu den theoretischen Konzeptionen von Strafen von Francke, Rousseau, Campe und Schleiermacher. Diese dienen zum einen dazu, das *Wesen von Strafen* im Kontext von Gesellschaft, von Vorstellungen von Kind(-heit) und Erziehung(-szielen) sowie von Gestaltungen pädagogischer Beziehungen zu beschreiben und zum anderen dazu, *Strafpraktiken* als pädagogisch bzw. nichtpädagogisch zu etikettieren. Diese Zuschreibungen stehen wiederum im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Wandlungsprozessen und den damit einhergehenden Auffassungen von (Un-)Recht und Erziehung.

Über eine reine Zusammenfassung und Darstellung von Perspektiven und Positionen lässt sich das Phänomen Strafe lediglich in seiner Komplexität beschreiben. Solche Beschreibungen und Zusammenstellungen finden sich bei Scheibe (1967) oder auch Netzer (1983). Die Nichtthematisierungen innerhalb erziehungswissenschaftlicher Literatur seit den 1970er Jahren lässt sich darüber jedoch ebenso wenig erklären wie mögliche Effekte der unterschiedlichen Formen der Thematisierung. Es bedurfte eines analytischen Zugangs, der nicht ausschließlich einzelne Perspektiven und Positionen darstellt, sondern den historischen Wandlungen und Brüchen Geltung verschafft. Im weiteren Verlauf soll es weniger um die Frage gehen: Wie wird Strafe thematisiert?, als vielmehr um die Frage: Welche Effekte haben die Formen der (Nicht-)Thematisierung?

## 2.2 Strafe, Erziehung und Disziplin – Konjunkturen und Transformationen

Unter der Fragestellung: Gehören Strafen (noch) zur Erziehung und wenn ja, in welcher Form? wurden in der Studie von Richter (2018) pädagogische Lexika-beiträge der letzten 100 Jahre analysiert. Im ersten analytischen Schritt standen die Begriffe ‚Strafe(-n)‘, ‚Erziehungsstrafe(-n)‘, ‚Schulstrafe(-n)‘ und ‚Bestrafung‘ im Fokus. Im zweiten analytischen Schritt wurden die Begriffe ‚Belohnung‘, ‚(Schul-)Disziplin‘, ‚Disziplinierung‘, ‚Disziplinschwierigkeiten‘, ‚Disziplinprobleme‘, ‚Erziehungsmaßnahmen/Ordnungsmaßnahmen‘, ‚Lob/Tadel‘,

‚Sanktion‘, ‚Unterrichtsstörungen‘, ‚(Schul-)Zucht‘ sowie ‚(körperliche) Züchtigung‘ hinzugezogen, um Verweisungszusammenhänge in den Blick zu bekommen.

Anhand der Lexika als Dokumentationen eines disziplinären Diskurses und als Form pädagogischer Wissensproduktion ließen sich zum einen Knotenpunkte (inhaltliche Bezugspunkte) und Transformationen der Thematisierung rekonstruieren.<sup>4</sup> Diese dienten im weiteren Verlauf der Systematisierung der in erziehungswissenschaftlicher Literatur geführten Debatten. Darüber ließen sich Verhandlungen, Brüche und Widersprüche um die Knotenpunkte der Thematisierung in den Blick nehmen. Eine ausführliche Darstellung der Analyse findet sich bei Richter (2018: 69ff.). Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse als Kontextualisierung der sich daran anschließenden Analysen schulischer Praktiken zusammengefasst.

### **Strafe und Erziehung**

Als erstes Ergebnis zeigte sich, dass sich in den Lexikabeiträgen<sup>5</sup> kein Verschwinden des Begriffes Strafe nachzeichnen ließ. Der Begriff findet sich bis heute in zahlreichen pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken. Womöglich lässt sich dies darauf zurückführen, dass sich Lexika gewissermaßen *zwischen* Theorie und Praxis ansiedeln, da sie sich gleichermaßen an Theorie und Praxis richten. Sie schließen damit gewissermaßen die Kluft zwischen fehlenden erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Strafen innerhalb der letzten 40-50 Jahre und den täglichen Praktiken des Strafens und Bestraftwerdens in pädagogischen Einrichtungen.

Zentrales Ergebnis der inhaltlichen Analysen der Lexikabeiträge um die Begriffe ‚Strafe(-n)‘, ‚Erziehungsstrafe(-n)‘, ‚Schulstrafe(-n)‘ und ‚Bestrafung‘ sind zwei Brüche in der Art der Thematisierung des Phänomens Strafen: Zum einen Ende der 1960er Jahre und zum anderen Anfang der 1990er Jahre.<sup>6</sup> Sie markieren zwei zentrale Perspektivwechsel auf das Verhältnis von Strafe und Erziehung.

In dem Zeitraum *von 1910 bis 1970* wurden *Strafen als Erziehung* hervorgehoben und über Formen und Grundsätze der Strafpraxis pädagogisch legiti-

---

4 Zu dem methodischen Vorgehen siehe Richter (2018: 15ff.).

5 Die Literaturliste mit dem Korpus der Lexikabeiträge, die Gegenstand der Analyse waren und auf die sich hier die Zusammenfassung der Ergebnisse bezieht, finden sich bei Richter (2018: 186).

6 Die Jahresangaben sind ca.-Angaben, die Wandlungen des Phänomens Strafe im Kontext von Erziehung sind prozesshaft und gehen mit unterschiedlichen Formen des Sprechens zu spezifischen Zeiten einher. Die Zuordnungen sind somit nicht statisch zu betrachten, sondern eingebunden in einen dynamischen Prozess, verwoben in kontroversen Debatten.

miert. In den Beiträgen werden neben dem Wesen der Strafe die Strafzwecke, Strafformen und Kriterien der Strafanwendung thematisiert. Strafen als Erziehung zur Sittlichkeit werden unter anthropologisch-philosophischer Perspektive als Ausdruck von Freiheit (hinsichtlich der Verantwortlichkeit für das eigene Handeln) hervorgehoben. Pädagogisch zu strafen wird als erzieherische Kunst beschrieben, wobei die richtig angewandte Strafe im Zweck der Erziehung aufgehe. Dem personalen Bezug wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben. Es bedürfe einer spezifischen pädagogischen Beziehung, damit eine Strafe erzieherisch wirke und zur gewünschten Einsicht führe. Pädagogische Strafen gingen mit Sühne, Besserung, Sittlichkeit und Einsicht einher und werden unter dieser Perspektive als zentrales und wichtiges Instrument der Erziehung hervorgehoben. Diesbezüglich besteht in den Lexikabeiträgen weitestgehend Einigkeit. Abgegrenzt werden sie von nichtpädagogischen Strafen, welche Dressur seien und mit Angst und Anpassung einhergingen. In Form von Hinweisen werden Anwendungsformen vorgestellt und Warnungen sowie Gefahren bei falscher Anwendung aufgezeigt. Es gelte ‚richtig‘ zu strafen und die Strafanwendungen zu kontrollieren, womit der Strafende im Fokus der Verhandlungen steht. Kontrovers debattiert wird, welche Strafformen pädagogisch zu vertreten seien – insbesondere inwiefern sich körperliche Strafen (körperliche Züchtigungen) zur Erreichung der gewünschten Zwecke eigneten. Hier lassen sich Verhandlungen um Grenzen des Pädagogischen nachzeichnen (teilweise über die Abgrenzung zwischen privater und öffentlicher Erziehung oder über Strafformen).

*Ab Ende der 1960er Jahre* findet eine Verschiebung der Auseinandersetzungen statt. Im Zentrum steht nun nicht mehr die Beschäftigung mit der pädagogisch sinnvollen Strafe und der Frage, was Pädagog/-innen tun und beachten müssen, sondern die Auseinandersetzung mit der nichtpädagogischen Strafe und der Frage von Kindeswohlgefährdungen durch Strafen. Nicht mehr die Strafenden, sondern die Bestraften stehen im Zentrum der Verhandlungen. Es findet gewissermaßen ein Perspektivwechsel statt. An die Stelle der Frage nach dem ‚pädagogisch richtigen Strafen‘ tritt die Frage nach der ‚pädagogischen Funktion von Strafen‘ bzw. nach den unerwünschten Gefahren und Gefährdungen durch Strafen. Diverse Gefahren durch Strafen scheinen den Zielen der Erziehung zuwiderzulaufen, so dass Strafen verstärkt kritisiert und hinsichtlich ihrer bisherigen pädagogischen Funktionen hinterfragt werden. Ab den 1970er Jahren finden sich somit zahlreiche Problematisierungen von Strafen in der Erziehung, welche wenig kontrovers diskutiert werden. *Strafen* werden zunehmend *als Gefährdung von Erziehung* hervorgehoben und zunehmend aus der Erziehung ausgegrenzt. Sie ließen sich durch wissenschaftliche Erkenntnisse nicht mehr legitimieren, sie seien einschränkend und würden folglich einer aufbauenden Erziehung zuwiderlaufen. Sie werden dem Bereich des Nichtpädagogischen zugeschrieben und das Nichtstrafen wird zur erzieherischen Kunst erklärt. Ein/e gute/r Pädagoge/-in ist nun nicht mehr eine/r der/die richtig



strafft, sondern eine/r der/die überhaupt nicht strafft. Als zentrale Bezugspunkte der Thematisierung lassen sich der Wandel von Strafe (Vergangenheit vs. Gegenwart), psychologische Erkenntnisse zu Wirkungen von Strafe sowie Differenzierungen von Strafe (Theorie vs. Praxis; Familie vs. Schule; Erziehungsstrafe vs. Disziplinarstrafe) rekonstruieren. Besonders im Bereich der öffentlichen Erziehung fehle es an emotionaler Nähe, einer spezifischen pädagogischen Beziehung, so dass hier Strafpraktiken in Gefahr stünden, zu einer Dressurmaßnahme zu werden. Praktiken des Strafens gerieten folglich – insbesondere in der öffentlichen Erziehung – zunehmend unter Legitimierungszwang.

Erziehung habe ohne Strafen auszukommen – hier besteht zunehmend Eignigkeit. Zugleich stellt sich für den Bereich der öffentlichen Erziehung die Frage, wie Ordnung als Voraussetzung für Bildung und Erziehung hergestellt werden könne. An die Stelle der Auseinandersetzungen mit der Frage, was eine ‚richtige und gute Erziehungsstrafe‘ sei, treten Auseinandersetzungen um die Frage, wie Ordnung (bspw. im schulischen Kontext als Voraussetzung für Bildung) hergestellt werden kann und inwiefern hier ‚Disziplinarstrafen‘ ein geeignetes Mittel seien. Die Verbindung Strafe und Erziehung (Strafe als Erziehung) wandelt sich zu der Verbindung Strafe und Disziplin (Disziplin durch Strafe). Die Debatten drehen sich nicht mehr um die *pädagogische Erziehungsstrafe*, sondern die *pädagogische Kontrolle der nichtpädagogischen Disziplinarstrafe*. Während die Erziehungsstrafe aus dem Raum des pädagogischen verdrängt wurde, befindet sich die Disziplinarstrafe als etwas *Nichtpädagogisches* im *pädagogischen Raum*. Sie konstituiert den pädagogischen Raum und sei für die Erziehung unentbehrlich, stehe jedoch in ständiger Gefahr, der Erziehung zuwiderzulaufen. Die Debatten verschieben sich von dem Thema Strafe und Erziehung hin zu dem Thema Strafe und Disziplin im Konflikt zur Erziehung. Als Voraussetzung oder Gefährdung von Erziehung changieren die Argumentationen zwischen Produktion und Repression, zwischen Individuum und Gemeinschaft. Die unterschiedlichen disziplinären Logiken um Strafe finden sich hier wieder: psychologische Erkenntnisse um Gefahren von Strafen auf das Kind bezogen, gesellschaftstheoretische und rechtliche Auffassung der Notwendigkeit von Strafen auf die Ordnung und Gemeinschaft bezogen. In den Verhandlungen stehen leitende Grundsätze strafrechtlicher Systeme denen der Erziehung gegenüber, ohne dass die Transformationen und Argumentationen reflektiert werden.

*Ab den 1990er Jahren* wird der Begriff Strafe nach wie vor in pädagogischen Lexika aufgeführt, auch wenn dieser in der erziehungswissenschaftlichen Literatur kaum mehr eine Rolle spielt und wenn doch die mangelnde Thematisierung problematisiert wird. In den Lexikabeiträgen finden sich keine neuen inhaltlichen Ausführungen zu dem Phänomen der Strafe, vielmehr zeigen sich Verweisungszusammenhänge auf ‚Disziplin‘ oder historische Diskurse um ‚Zucht‘. Es wird auf die Debatten der vergangenen Jahre verwiesen, bei gleich-

zeitiger sprachlicher Distanzierung. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, sich die begrifflichen Verschiebungen genauer anzusehen. Im Zentrum steht die Frage nach den Formen des Sprechens über Strafe (nicht als Begriff, sondern als Diskurs).

### **Zucht – Strafe – Disziplin: Grenzen des Pädagogischen**

Das Verhältnis von Pädagogik und Strafe unterliegt einem stetigen Deutungswandel. Inwieweit Strafen dem Pädagogischen zugeschrieben werden oder gerade nicht, steht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen Wandlungsprozessen sowie Forschungserkenntnissen und den damit einhergehenden Auffassungen von Recht und Erziehung. Während pädagogische Strafen lange Zeit mit einem Ausrufezeichen versehen wurden (pädagogische Strafen!), stellt sich heute die Frage, ob es diese überhaupt noch gibt bzw. geben dürfe (pädagogische Strafen?). Die mit den Transformationen von Strafe *als* Erziehung hin zu Strafe *und* Erziehung einhergehenden Effekte galt es im Weiteren zu prüfen. Auf Basis der Analyse von Begriffsverweisen und Begriffsverwendungen in den Lexika ließen sich die Erkenntnisse um die Verhandlungen und Transformationen von Strafe erweitern.<sup>7</sup> Die Analyse der quantitativen *Begriffsverwendungen* zeigt eine Zunahme von Begriffen rund um das Phänomen Strafe.<sup>8</sup> Mit den zunehmenden Distanzierungen von Strafe in den Lexika geht offensichtlich eine Ausdifferenzierung von Begriffen einher. Die Schwierigkeiten, über ein Thema zu sprechen bzw. zu schreiben, führt zu neuen Formen des Sprechens und Schreibens über die Einführung neuer Begriffe, wie bspw. ‚Konsequenz‘ oder ‚Sanktion‘. Aus der Analyse der *Begriffsverweise* für die letzten 100 Jahre wurden zwei Transformationsstränge rekonstruiert:

1. Von der Schulstrafe als Strafe (1910-1970) über Schulstrafe als Schuldisziplin (1970-1980) zur Schulstrafe als Erziehungs- und Ordnungsmaßnahme (seit 1990)
2. Von der (Schul-)Zucht (1910-1970) zur Disziplin (seit 1950) in Verbindung mit der Frage der Disziplinierung und dem Umgang mit Disziplinproblemen bzw. Disziplinschwierigkeiten (seit 1990)

---

7 Ergänzend in die Analyse wurden folgende Begriffe einbezogen: die Begriffe ‚Belohnung‘, ‚(Schul-)Disziplin‘, ‚Disziplinierung‘, ‚Disziplinschwierigkeiten‘, ‚Disziplinprobleme‘, ‚Erziehungsmaßnahme/Ordnungsmaßnahmen‘, ‚Lob/Tadel‘, ‚Sanktion‘, ‚Unterrichtsstörungen‘, ‚(Schul-)Zucht‘ sowie ‚(körperliche) Züchtigung‘ (vgl. Richter 2018).

8 „Während bis zu den 1950er Jahren die Begriffe ‚(Schul-)Zucht‘, ‚(körperliche) Züchtigung‘, ‚(Schul-)Strafe(-n)‘, ‚Belohnung‘ sowie ‚Lob und Tadel‘ in den meisten Lexika aufgeführt wurden, finden sich seit den 1990er Jahren nicht mehr die Begriffe ‚(Schul-)Zucht‘ und ‚(körperliche) Züchtigung‘, dafür jedoch die Begriffe ‚Bestrafung‘, ‚Disziplin(-ierung)‘, ‚Disziplinprobleme‘ bzw. ‚Disziplinschwierigkeiten‘, ‚Unterrichtsstörung‘, ‚Sanktion‘ sowie ‚Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen‘.“ (Richter 2018: 141f.)

An die Stelle von pädagogischer Strafe und Zucht sind im Laufe der Jahre Disziplin und Ordnung getreten. Mit der Verdrängung von Strafe und Zucht aus dem *Raum des Pädagogischen* wurden auch die Begriffe ‚Zucht‘ und ‚(körperliche) Züchtigung‘ aus den Lexika verdrängt, wohingegen der Begriff Strafe in seiner differentiellen Funktion (Erziehungs- vs. Ordnungsfunktion) zunehmend problematisiert wurde. Während im Kontext von Erziehung Einigkeit in der Ablehnung der Erziehungsstrafe besteht (im Sinne von: Erziehung durch Strafe bzw. Strafe als Erziehung), besteht Uneinigkeit in der Frage des Umgangs mit der Disziplinarstrafe (Disziplin durch Strafe als Voraussetzung für Erziehung). Auf der einen Seite wird die Disziplin als Voraussetzung für Erziehung als positive Notwendigkeit hervorgehoben, auf der anderen Seite die Maßnahmen zur Herstellung von Disziplin (Praktiken der Disziplinierung, Disziplinarstrafen) als Gefährdung von Erziehung problematisiert. In der Kopplung *Strafe und Disziplin* erscheint die Strafe produktiv. Sie fungiert als Mittel der Herstellung und Aufrechterhaltung von Disziplin und dient damit der Erziehung. In der Kopplung *Strafe und Erziehung* erscheint die Strafe repressiv. Sie gefährdet eine produktive Erziehung. Und selbst zu den Zeiten, in denen Strafen produktiv als Instrument der Erziehung angesehen wurden (bis zu den 1970er Jahren), wurden diese von nichtpädagogischen Strafen abgegrenzt, welche Disziplin zum Ziel hätten (in Abgrenzung zur Erziehung).<sup>9</sup> Dieses Dilemma führt in den Debatten zu der Forderung ‚Disziplin ohne Strafen!‘. Die Erreichung *pädagogischer Disziplin* über Strafe wird ausgeschlossen.

Die Ambivalenz der Begriffe Strafe und Disziplin, hinsichtlich ihrer *repressiven, auf Anpassung* und *produktiven, auf Einsicht* ausgerichteten Auslegung, ist identisch.<sup>10</sup> Jedoch gehen mit begrifflichen Transformationen zugleich Transformationen von Deutungen und Praktiken einher. So verweist der Begriff Strafe auf eine Handlungsebene (Prozess), während der Begriff Disziplin einen Zustand beschreibt (Produkt) und ein Diskussionsfeld für unterschiedliche Wege der Herstellung eröffnet. Wie lässt sich Disziplin herstellen und lässt sich dieser Prozess als Disziplinierung oder besser als Erziehung beschreiben?

- 
- 9 In den Ausführungen findet sich häufig die Trennung von zwei Strafverständnissen: (1) verhaltensorientierte, ordnungsbezogene Anpassungsstrafe (Disziplinarstrafe) und (2) handlungsorientierte und moralorientierte Einsichtsstrafe (Erziehungsstrafe). Die divergenten Strafverständnisse operieren mit unterschiedlichen Bezugspunkten: Natur, Moral, gemeinschaftliches Zusammenleben, Höherführung des Individuums und werden dementsprechend dem pädagogischen oder dem Nichtpädagogischen bzw. dem Vorpädagogischen zugeschrieben.
- 10 In den Verhandlungen um Strafe wurde der Strafe „die pädagogische Funktion zur Erreichung von Selbstdisziplin zugeschrieben und der Disziplinierung die vorpädagogische bzw. nichtpädagogische Funktion der Fremddisziplin. In den jüngeren Debatten um Disziplin wird Disziplin pädagogisch als Selbstdisziplin verstanden, in Abgrenzung zur nichtpädagogischen Fremddisziplin durch Strafe.“ (Richter 2018: 163)

An die Stelle der Debatten um Strafen treten im Verlauf der 1970er und 1980er Jahre zunehmend Debatten um Disziplin, einhergehend mit einer Ausdifferenzierung des Disziplinbegriffes. Dieser findet sich seither in dreifacher Auslegung: (1) als Voraussetzung von Bildung und Erziehung, (2) als Prozess zur Disziplin (Disziplinierung) und (3) als Ziel der Erziehung im Sinne von Selbstdisziplin. Das Verhältnis von Disziplin *und* Erziehung kann somit zugleich Disziplin als Erziehung sowie Disziplin als Ziel der Erziehung (Selbstdisziplin) beschreiben. Disziplinierung kann demnach Erziehung zur Selbstdisziplin oder Strafe zur Fremddisziplinierung sein. Praktiken der Disziplinierung sind folglich (je nach Perspektive) entweder *nichtpädagogisch* oder *pädagogisch*. Der Begriff Disziplinierung ist damit ambivalent: Dem Ziel der Selbstdisziplin dienend, geht sie in Erziehung auf, dem Ziel der Herstellung von (äußerer) Disziplin dienend, gerät sie in Konflikt mit Erziehung (innere Ordnungen sowie einsichtige Einpassung in Ordnungen vs. erzwungene Anpassung an äußere Ordnungen). Während erzwungene Disziplin im Widerspruch zu dem Ziel der Selbstdisziplin steht, geht die einsichtige Disziplin im Ziel der Selbstdisziplin auf, gewissermaßen ist sie bereits Selbstdisziplin. Je nach Auslegung hält die Disziplin Einzug in den pädagogischen Raum. Sie beschreibt nicht mehr lediglich organisatorische Ordnungen, sondern impliziert pädagogische Ziele. Pädagogische Disziplinierung ist folglich Erziehung in Abgrenzung zur Strafe.

Der zweifache Bedeutungshorizont des Disziplinierungsbegriffes führt – so das Ergebnis der Analysen der begrifflichen Transformationen – zum Vermeiden des Begriffes Disziplinierung. Zu nah scheint dieser am Begriff Strafe. Das Problem, wie Disziplin als organisatorische Ordnung, als Voraussetzung für Erziehung und Unterricht hergestellt werden könne, bleibt offen. In die Lexika halten Begriffe wie ‚Disziplinprobleme‘ und ‚Disziplinschwierigkeiten‘ Einzug. An die Stelle von Disziplinierung tritt der Umgang mit Disziplinproblemen und Disziplinschwierigkeiten. Die Nichtthematisierung scheint mit Nichthandeln einhergegangen zu sein, der fehlenden Herstellung von Disziplin mit dem Resultat eines Mangels an Disziplin. Nicht mehr das pädagogische Handeln auf dem Weg zu einem bestimmten Ziel (Disziplin) wird problematisiert, sondern das fehlende Ziel, womit es zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns wird. Die Effekte dieses Perspektivwechsels im pädagogischen Alltag, werden in den Analysen der Deutungen um Nichteinhaltungen von Regeln und der Frage des Umgangs von Seiten von Lehrkräften deutlich (vgl. Kap. ‚Nichteinhaltung von Regeln – Erklärungsmodelle‘ sowie „Keine Strafe als Strafe“ – Paradoxien der Bearbeitung eines Mangels an Disziplin‘).

An die Stelle der Frage: Wie gelangt man zur Disziplin ohne Disziplinierung? ist die Frage getreten: Wie bearbeitet man einen Mangel an Disziplin ohne Strafe? Als Effekt dieses Prozesses lässt sich die weitere Ausdifferenzierung von Begriffen interpretieren, wie ‚Konsequenz‘ oder ‚Sanktion‘, die sich als

pädagogisch wertvoll von Strafe und Disziplinierung abzugrenzen suchen und die seit den 1990er Jahren zunehmend in Lexika aufgeführt werden.

Zusammenfassend ließ sich auf Basis des analytischen Zugangs in der Studie folgender Wandel rekonstruieren: von Strafe *als* Erziehung über Strafe *und* Erziehung und Strafe *als Gefährdung von* Erziehung hin zu Disziplin *und* Erziehung (damit einhergehend Debatten um *Strafe als Disziplin(-ierung) in der Erziehung*) bis zur Disziplin *als* Ergebnis von Erziehung und dem Mangel an Disziplin *als Problem* der Erziehung. Über die unterschiedlichen theoretischen Zugänge ließ sich das Phänomen Strafe in seiner Vielgestaltigkeit hinsichtlich seiner Relationalität, Perspektivität und Historizität rekonstruieren. Anhand der Analyse pädagogischer Lexika und erziehungswissenschaftlicher Literatur konnte gezeigt werden, dass das Phänomen Strafe durchzogen ist von Transformationen und Grenzziehungen zwischen Hemmung, Repression und Zwang sowie Hervorbringung, Produktion und Freiwilligkeit. Im Kern geht es dabei um Verhandlungen des Pädagogischen und um Handlungen auf der Grenze des Pädagogischen, die zu Problematisierungen, Legitimierungen und Tabuisierungen im Sprechen führen. Es ist ein schmaler, sich ständig wandelnder Grat, zwischen pädagogisch richtigem, gutem Handeln und unpädagogisch bzw. pädagogisch-falschem, schlechtem Handeln, der mit unterschiedlichen Formen des Sprechens oder des Schweigens einhergeht. Die analytisch rekonstruierte „Figur (nicht-)pädagogischer Praktiken des Strafens und Disziplinierens“ (Richter 2018: 164) fasst die Verhandlungen um die Grenzen des Pädagogischen zusammen (siehe Abb. 1).

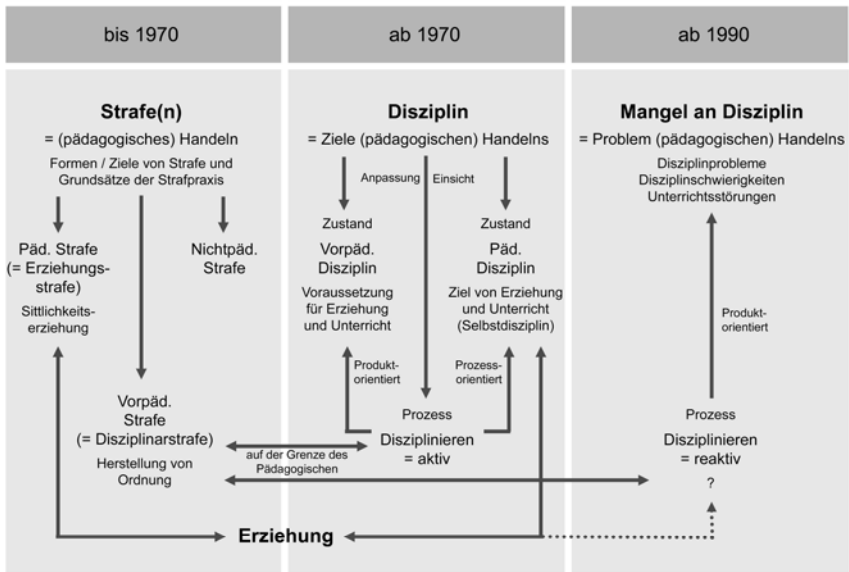


Abb. 1: Figur (nicht-)pädagogischer Praktiken des Strafens und Disziplinierens