

Beherztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen Kontext

Antworten aus einem Workshopangebot
zu Handlungsoptionen vor, während und nach der Pandemie

Matthias Siebert^{1,*}

¹ *Dipl. Psychologe, Schulpsychologe,
Gestalttherapeut für Kinder und Jugendliche,
Judolehrer und Judotrainer*

* *Kontakt: matsiebert75@gmail.com*

Zusammenfassung: Die Corona-Pandemie rückt Themen ins Bewusstsein und eröffnet neue Dimensionen. Dies gilt auch für das Phänomen der Berührung im schulischen Kontext. Seit 2013 wird ein auf persönlichen Erfahrungen aufbauender Workshop angeboten, der pädagogischen Fachkräften Handlungssicherheit für den Umgang mit Lernenden bieten soll. Durch verschiedene Perspektiven wird verdeutlicht, dass es ein generelles Berührungsverbot im schulischen Kontext nicht geben kann. Es gibt verschiedene Berührungssituationen im Kontext von Schule, die differenziert betrachtet werden sollten. Berührung ist verboten, unpassend, grenzüberschreitend, haltgebend, unterstützend, förderlich, notwendig, erforderlich, unausweichlich und/oder vorgeschrieben. Die Sensibilisierung für dieses Thema ermöglicht Handlungspotenziale, die zu einer professionellen Beziehungsgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen beitragen können. Insbesondere nach der Corona-Pandemie wird es wichtig sein, Berührung ohne Angst, sich oder andere anzustecken, erlebbar zu machen. Schule kann zu einer gesellschaftlichen Krisenbewältigung ihren Beitrag leisten. Lernen auf Distanz und die notwendigen Digitalisierungsbestrebungen müssen den Wert der körperlichen Präsenz für Lernen und Beziehung berücksichtigen – auch, um etwas gegen eine drohende Berührungsarmut, Vereinzelung, Entmenschlichung und Einsamkeit zu unternehmen.

Schlagwörter: Körperkontakt, Beziehungsarbeit, Aggressionen, Gewalt, Handlungssicherheit, Corona-Pandemie



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung einer neuen Zeitrechnung?

In einem Kinderzimmer spielen zwei Geschwister mit Puppen. „Spielen wir *vor Corona*?“, ist aus dem Zimmer zu hören. In die Lebenswelt von Kindern haben die Schutzmaßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus massiv eingegriffen. Diese Spielsituation berichtet eine Kollegin im April, nach vier Wochen Lehren und Lernen zuhause. Eine beklemmende Vorstellung, welche Sehnsucht dahinterstehen mag, zumindest in der Zuflucht der Spielwelt in die *Zeit vor Corona* zurückkehren zu können. Auf verschiedene Weise werden Kindern die Bedrohung und nötige Verhaltensmaßnahmen nähergebracht; so wird z.B. in Österreich auf sämtlichen Kanälen kindgerecht erklärt, dass zwischen die Menschen ein Babyelefant von etwa einem Meter Breite passen muss. *Vor Corona* brauchte es diesen Abstand nicht, und jetzt müssen sich Kinder Gedanken machen, wie nah sich ihre Puppen kommen dürfen. Wie nachhaltig wird sie das prägen? Nach der neuen Zeitrechnung können für Kinder Nähe – und damit auch Berührung – als Bedrohung erlebt werden. Noch sind wir nicht in der *Zeit nach Corona* angekommen. Hier und jetzt ist nicht ersichtlich, welche Einflüsse die neue Stigmatisierung von Berührung durch das verordnete Abstandsgebot und das flache Atmen hinter Masken auf die gesunde Persönlichkeitsentwicklung haben und welche mittel- und langfristigen Folgen durch das notwendige Distanzlernen im Bereich Bildung und Erziehung bei Schüler*innen entstehen werden.

In Zeiten der Pandemie ist das gesamte Schulpersonal mit dem Ansteckungsrisiko sowohl persönlich als auch in der Aufsichtsverantwortung konfrontiert. Die Umsetzung der Hygienemaßnahmen sieht Abstand und „keine Berührungen“¹ vor, sodass eine neue Art der professionellen Distanz Einzug in die Schulen hält. Die reale Umsetzung dieser Vorgaben im alltäglichen Schulleben stellt das pädagogische Fachpersonal vor teilweise widersprüchliche bis unlösbare Aufgaben. In Konfliktsituationen sind Dilemmata vorprogrammiert, und Verantwortliche können nicht adäquat handeln.

Bereits *vor Corona* bestand große Unsicherheit beim Thema Berührung im schulischen Kontext, vor allem in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen (vgl. hierzu auch Weigelt, 2010, und von Thadden, 2018).

Ziel dieses Beitrags ist es, einen potenzialorientierten Blick auf das Phänomen der zwischenmenschlichen Berührung unter Beachtung der Grenzen zu lenken, mehr Handlungssicherheit für pädagogische Fachkräfte während und nach der Pandemie zu geben und zu einem Diskurs einzuladen, der den beachtlichen Wert von Berührungen für die professionelle pädagogische Beziehungsgestaltung und die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler*innen in den Fokus nimmt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund von Digitalisierungsbestrebungen und Lernen auf Distanz in der Pandemie relevant.

Dieser Text basiert auszugsweise auf dem Workshopangebot „Beherztes körperliches Eingreifen bei Aggressionsausbrüchen und in pädagogischen Grenzsituationen“, das vorrangig an Berliner Förderzentren und Grundschulen für das gesamte Schulpersonal angeboten wird. Zu Beginn geht es um den persönlichen Bezug und die Motivation, das Thema Berührung zu vertiefen. Im Zentrum steht dabei das introjizierte und projizierte Berührungsverbot. Auf den anschließenden praktischen Teil des Workshops, der eine Reflexionsphase und Übungsphase zum beherzten körperlichen Eingreifen beinhaltet, wird in diesem Text nicht näher eingegangen. Abschließend werden das Phänomen der Berührung und dessen Potenzial für den schulischen Kontext beleuchtet. Die Reflexion des Potenzials von Berührung soll deutlich machen, welche Auswirkungen durch die in der aktuellen Pandemie geforderte Abstandsregelung entstehen können und dass die Frage, welche Wirklichkeit uns *nach Corona* erwartet, dringender Klärung bedarf.

¹ Der *Musterhygieneplan Corona für die Berliner Schulen* (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2020) fordert die Einhaltung eines Abstands von 1,5 m ein und listet zusätzlich „keine Berührungen, Umarmungen und kein Händeschütteln“ als notwendige Maßnahmen auf.

2 Hintergrund zum Workshop

2.1 Persönliche Erfahrungen mit Berührung und Aggressionsausbrüchen

Im Alter von sechs Jahren habe ich mit der Sportart Judo² angefangen, einer Kontaktsportart, die ohne Berührung nicht erfolgreich erlernt werden kann und die aufgrund der bundesweiten Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus verboten wurde. Als Judolehrer und Gestalttherapeut für Kinder und Jugendliche arbeite ich seit vielen Jahren³ mit Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe⁴ und in Schulen. Während dieser Tätigkeit habe ich viel mit Schüler*innen gearbeitet, die Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle hatten und dabei ein fremd- und selbstgefährdendes Aggressionsverhalten zeigten. Diese Erfahrungen fließen in den Workshop *Beherztes Körperliches Eingreifen* ein.

2.2 Berührungserfahrungen der pädagogischen Fachkräfte in der Interaktion mit Schüler*innen

In der schulpsychologischen Beratung⁵ und in dem Workshop berichten pädagogische Fachkräfte offen von zahlreichen Situationen, in denen sie Schüler*innen aus pädagogischen, zwischenmenschlichen oder notwendigen Gründen berührt haben. Vor allem diejenigen, die mit jüngeren Kindern arbeiten, berichten auch von Umständen, in denen sie von Schüler*innen berührt wurden. Dies kann von einer spontanen Umarmung eines sechsjährigen bis zu einem gewaltsamen Übergriff eines elfjährigen Schülers rangieren.

In der schulpsychologischen Unterstützung bei der Aufarbeitung von Notfällen⁶ steht häufig eine verletzte Berührung im Mittelpunkt. Solche Gewaltvorfälle kommen in jeder denkbaren Konstellation vor. Vorfälle, bei denen pädagogische Fachkräfte tätlich angegriffen wurden, wurden nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in den Schulen tabuisiert. Dies änderte sich im November 2016 mit der Veröffentlichung einer forsa-Umfrage, durch die das Thema „Gewalt gegenüber Lehrkräften“ medial sehr präsent wurde (vgl. Siebert, 2017a, S. 22; forsa, 2016).

2.3 Unsicher, unbekümmert oder nicht bewusst im Berührungshandeln

Eine häufig anzutreffende Aussage lautet: „Lehrkräfte⁷ dürfen Schüler*innen grundsätzlich nicht anfassen.“ Dieser Grundsatz ist auch unter pädagogischen Fachkräften, Schulleitungen und Mitarbeiter*innen in der Schuladministration zu finden. Die in diesem Zusammenhang häufig gewählte Formulierung „Anfassen“ kann auf die Unterstellung von sexuell motivierten Handlungen hindeuten. Damit wird das Thema deutlich verkürzt, und jegliche Form von Berührung wird tabuisiert. Eine professionelle Reflexion, die einen Schutzfaktor für alle am Schulleben Beteiligten darstellen würde, wird größtenteils vermieden. Die fehlende Kommunikation über das Tabuthema führt nicht selten zu einer Handlungsunsicherheit, die wünschenswertes bis erforderliches Handeln blockieren kann.

Es gibt aber auch pädagogische Fachkräfte, für die körperliche Berührung (vor Corona) selbstverständlich zum Schulalltag gehört, so dass ebenfalls häufig keine bewusste Auseinandersetzung stattfindet. Diese ist jedoch – nicht zuletzt wegen des zunehmenden Bekanntwerdens von Fällen sexuellen Missbrauchs an Kindern und Jugendlichen in Bil-

² Übersetzt bedeute Judo „der sanfte Weg“, und der Begründer Jigoro Kano hatte als Pädagoge bereits das hohe Potenzial für eine positive Wertevermittlung erkannt.

³ Als Judolehrer seit 1990 und als Gestalttherapeut für Kinder und Jugendliche seit 2008.

⁴ Angebote zur Gewaltprävention mit Judo und „Raufen nach Regeln“ seit 1998.

⁵ Seit 2012 Schulpsychologe in einem Beratungszentrum in Steglitz-Zehlendorf, Berlin.

⁶ Von 2015 bis 2017 Schulpsychologe für Gewaltprävention und Krisenintervention.

⁷ Bewusst ist hier von Lehrkräften die Rede. Andere pädagogische Fachkräfte, wie zum Beispiel Erzieher*innen, werden in diesem Grundsatz weniger mitgedacht.

dungsinstitutionen – ebenso notwendig. Ein unreflektierter Umgang und eine Tabuisierung von Berührung stellen wesentliche Risikofaktoren für sexuelle Gewalt dar (vgl. hierzu Conen, 2002).

Die im Kollegium vertretenen unterschiedlichen Sichtweisen auf dieses Thema haben Einfluss auf das kollegiale Klima. Die Beschäftigung damit gleicht einer Gratwanderung zwischen Verharmlosung und Vorurteilen. Ein kollegialer Austausch über Berührungssituationen wird häufig aufgrund von Ängsten, als „unprofessionell“ abgestempelt zu werden, vermieden. Solange hartnäckig die Meinung vertreten wird, dass es ein grundsätzliches Berührungsverbot gibt, kann keine Auseinandersetzung stattfinden. Dabei gilt es für eine Professionsentwicklung, das komplexe Thema Berührung im Lern- und Sozialraum „Schule“ differenzierter zu denken und persönlich zu reflektieren.

3 Das kommunizierte Berührungsverbot und die Berührung als Handlungspotenzial

Gibt es ein grundsätzliches Berührungsverbot? Die Fragestellung zieht sich durch die gesamte Gesellschaft. Elisabeth von Thadden beschreibt in ihrem Buch *Die berührungslose Gesellschaft* die Perspektive auf Lehrkräfte so:

„Berührung geht mit Zweifeln einher. Der rechtliche Schutz vor verletzenden Berührungen stellt auch andere Formen menschlicher Zuwendung leicht unter Verdacht. Der Lehrer, der das Schulkind lieber nicht tröstend in den Arm nimmt oder das aufgeschlagene Knie lieber nicht selbst verplastert, ist keine Seltenheit, und die Angst vor rechtlichen Konsequenzen menschlichen Handelns [...] steht auch wohlthuenden Berührungen [...] im Wege.“ (von Thadden, 2018, S. 157)

Weigelt (2010, S. 35) spricht in ihrer Studie zum Sportunterricht mit dem Titel *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften* von einer „Forschungslücke“. Eine von ihr interviewte Lehrerin benennt den Grundsatz, „[...] dass man seine Schüler nicht anfasst. Im Referendariat habe ich das gelernt“ (Weigelt, 2010, S. 40). Häufig sind vergleichbare Aussagen zu hören, doch wo und wie ist dieses Berührungsverbot festgeschrieben? Bis zu den Maßnahmen gegen die Ausbreitung des Corona-Virus waren wenige direktive Verordnungen, die Berührungen in der Lehrkräfte-Schüler*innen-Interaktion geregelt hätten, zu finden.

3.1 Gründe für ein kommuniziertes Berührungsverbot

Berührung kann zu einer Körperverletzung führen, und diese kann eine strafrechtliche Relevanz haben. Für das System Schule ist das Recht auf gewaltfreie Erziehung,⁸ welches erst seit November 2000 im § 1631 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) existiert, wegweisend. Auch wenn sich daraus kein generelles Berührungsverbot ableiten lässt, zeigt es eine weitere klare und wichtige Grenze auf.

Aufgrund der zunehmenden Sensibilisierung für die Notwendigkeit, präventiv gegen sexuellen Missbrauch und sexuelle Gewalt vorzugehen, werden Schutzkonzepte entwickelt, in denen teilweise Berührungsverbote für das Schulpersonal formuliert werden. In den ergänzenden Richtlinien für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen wird „unnötiger Körperkontakt, insbesondere im Sportunterricht“ per se als belästigende Verhaltensweise deklariert (vgl. Senat für Bildung und Wissenschaft Bremen, 2013). Die Ausgangsthese der Studie von Weigelt (2010, S. 17) besagt, dass „Berührungen außerhalb ritualisierter Begrüßungskontexte oder privater Beziehungen potenziell sexuell konnotiert und damit tabuisiert sind“.

⁸ Es beinhaltet nicht nur die physische Gewalt, sondern auch seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen.

Vergleichbar hiermit ist die Sichtweise eines Schülers und eines Rechtsanwalts, die in dem Ratgeber für Schüler*innen *Was Lehrer nicht dürfen* Schülerfragen beantworten. Die Frage: „Darf ein Lehrer mich streicheln oder meine Schulter mehrmals anfassen?“, wird folgendermaßen beantwortet:

„Nein, sicher nicht. [...] Die Regel ist einfach: Lehrer sollten Nähe zu Schülern vermeiden. Verliebt sich ein Lehrer/eine Lehrerin in einen Schüler/eine Schülerin, dann sollten nähere Kontakte einfach unterlassen werden. Kommt es zu sexuellen Handlungen mit Schülern unter 16 Jahren, droht dem Lehrer ein Verfahren wegen sexuellen Missbrauchs von Jugendlichen (§ 182 StGB). Auch andere Annäherungsversuche (zum Beispiel das Anfassen an der Schulter) sind nicht erlaubt und können erhebliche Konsequenzen für den Lehrer haben. Ein Schulterklopfen zur Motivation ist aber zulässig.“ (Sam & Rode, 2016, S. 43)

Die notwendige Aufklärung und Sensibilisierung für sexuellen Missbrauch, sexuelle Gewalt und sexuelle Selbstbestimmung steht zu einer positiven Grundeinstellung zur Berührung nicht im Widerspruch. Alle pädagogischen Fachkräfte sollten umfassend professionell geschult sein, z.B. wie sie Anzeichen erkennen, und über interne und externe Stützsysteme informiert sein. Dabei sollte auch eine persönliche Reflexion angestoßen werden, die in konkrete Verhaltensmaximen mündet und nicht in ein generelles Berührungsverbot. Wenn das komplexe Thema auf eine Regel vereinfacht wird, bedarf es keiner persönlichen Auseinandersetzung und näheren Betrachtung. Durch die fehlende Auseinandersetzung werden Vorurteile gefestigt. So werden zum Beispiel unreflektiert die Täterrolle bei Männern und die Opferrolle bei Schülerinnen⁹ attribuiert (vgl. hierzu Weigelt, 2010).

Diese heterosexuelle Normorientierung verhindert womöglich den wachsamem Blick auf von sexueller Gewalt bedrohte männliche Schüler. Die einseitige Fokussierung auf den physischen sexuellen Machtmissbrauch kann dafür sorgen, dass psychische sexuelle Gewalt, die sich zum Beispiel in Form von Sprache und anzüglichen Blicken äußert, verharmlost wird (siehe hierzu Kap. 3.5).

3.2 Das Recht und die Pflicht (körperlich) einzugreifen

Pädagogische Fachkräfte kommen in ein Dilemma, wenn sie gefordert sind, in Konfliktsituationen einzugreifen (vgl. Siebert, 2017a). Wenn etwa eine Lehrerin in eine Situation körperlich eingreift, in der andere Schüler*innen körperlich gefährdet sind, ist mit der Aussage: „Sie dürfen mich nicht anfassen, dafür zeige ich Sie an!“ zu rechnen.

Thomas Böhm, ebenfalls Rechtsanwalt, veröffentlicht 2017 einen Rechtsratgeber für Lehrkräfte. Er beginnt das Thema „Körperkontakt von Lehrern mit Schülern“ mit folgenden Worten:

„Ein generelles Verbot, Schüler anzufassen, kann es in der Schule nicht geben, da die Aufsichtspflicht oder der Erziehungsauftrag körperlichen Kontakt sogar erfordern oder rechtfertigen können, etwa wenn ein Lehrer einen Schüler festhält, der gestolpert ist und zu fallen droht, oder ein Schüler einen Mitschüler angreifen will.“ (Böhm, 2017, S. 55)

Jede pädagogische Fachkraft kann sich zunächst strafbar machen, wenn sie eine Körperverletzung beim Eingreifen begeht (vgl. Kap. 3.1). Die hier genannte Rechtfertigung bezieht sich auf eine geeignete, erforderliche und angemessene Nothilfe zur Gefahrenabwehr. Erforderlich ist das Eingreifen, da neben der allgemeinen Verpflichtung, Hilfe zu leisten, aufgrund der Aufsichtspflicht und der Garantenstellung¹⁰ eine besondere Verpflichtung besteht. Eine Rechtfertigung, nicht körperlich einzugreifen, besteht nur, wenn

⁹ Hier wird bewusst nur die weibliche Form verwendet.

¹⁰ Die Garantenstellung ist eine besondere juristische Situation, die dazu führen kann, dass die verantwortliche pädagogische Fachkraft (Garant) entsprechend der von dem bzw. der Schüler*in begangenen Tat angeklagt wird. Wenn also z.B. ein Schüler eine schwere Körperverletzung begeht und der Garant nicht versucht hat, ihn daran zu hindern, lautet die Anklage gegenüber dem Garant nicht nur auf unterlassene Hilfeleistung, sondern entsprechend der vom Schüler begangenen Tat auf schwere Körperverletzung.

ein Eingreifen die eigene Gesundheit erheblich gefährden würde. In jedem Fall besteht die Verantwortung, im Interesse aller Schüler*innen hier handeln zu müssen.

3.3 Das beherzte körperliche Eingreifen als Handlungspotenzial

Die beschriebene erforderliche Handlung führt ein generelles Berührungsverbot ad absurdum. Mit dieser Erkenntnis lösen sich vermeintliche Fesseln, die bisher ein beherztes Eingreifen als Handlungsoption ausschlossen. Mehr noch, mit diesem Wissen entsteht ein Handlungspotenzial, welches selbst unangewendet seine Wirkung entfalten kann. Schüler*innen können bereits im Vorfeld erkennen, dass dieses Mittel der pädagogischen Fachkraft zur Verfügung steht, und sich damit sicherer fühlen. Dieser Selbstbehauptungseffekt ist vor allem bei Schüler*innen wichtig, die wiederkehrend aggressive Verhaltensweisen zeigen, weil sie sich nicht durch die pädagogische Fachkraft beschützt fühlen. Stattdessen muss der bzw. die Schüler*in, wie bei einer Parentifizierung, die Verantwortung übernehmen und die Beachtung der Regeln in der Lerngruppe durchsetzen.

Damit das Handlungspotenzial eine spezifische Selbstwirksamkeitserwartung wachsen lässt, bedarf es noch zweier wesentlicher Voraussetzungen: der selbst eingeschätzten körperlichen Fitness und Technikenkenntnis. Wie beim Erste-Hilfe-Training ist es hilfreich, das *beherzte körperliche Eingreifen* unter Anleitung zu üben. Ziel sollte sein, die eigenen körperlichen Kräfte und mögliche Griffe kennen zu lernen. Dabei sollte auch das eigene aggressive Potenzial reflektiert werden.¹¹ Das körperliche Eingreifen benötigt eine Portion Mut, sich der Aggression zuzuwenden,¹² und Herz. Wichtig ist, dass wir das aggressive Verhalten als einen Ausdruck verstehen, der eine Botschaft enthält, die es durch Beziehungsarbeit zu entschlüsseln gilt.

Berührungserlebnisse können hoch emotional sein, und oft wirkt das Erlebnis nach. In der schulpyschologischen Beratung wird häufiger berichtet, dass pädagogische Fachkräfte große Sorge haben, dass sie im kollegialen Kreis als unprofessionell betitelt werden und suggeriert bekommen, dass ihr Konflikt nur sie persönlich betreffe. Diese Sorge ist nicht unbegründet; immer wieder findet eine Verurteilung durch Kolleg*innen statt, die in der Situation nicht zugegen waren. Solche Rückmeldungen und Ratschläge können die erlebte Belastung noch verstärken. In der Schule sollten Strukturen wie eine kollegiale Praxisreflexion etabliert sein.

„Gesprächsangebote und (präventive) Stützstrukturen sollten zusammen ein organisiertes Beratungssystem bilden, in dem multiprofessionell kooperiert wird (z.B. durch Care-Teams, Mentor_innensystem, Kooperation Lehrkräfte/soziale Arbeit und Schulpyschologie).“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 15)

Es gibt noch einige weitere wesentliche Gelingensbedingungen für das *beherzte körperliche Eingreifen* (vgl. hierzu Siebert, 2017a). Vor allem sollte innerhalb der Schul- und Professionsentwicklung ein Konsens über den Handlungsrahmen bei Aggressionsausbrüchen und pädagogischen Grenzsituationen gefunden werden.

3.4 Ein grundsätzliches Berührungsverbot ist praxisfern

Aus juristischer Sicht kann es ein grundsätzliches Berührungsverbot nicht geben. Auch aus (heil-)pädagogischen, psychologischen, neurobiologischen, medizinischen, soziologischen und philosophischen Perspektiven gibt es einige Einwände gegen ein generelles Berührungsverbot. Verallgemeinerte Aussagen haben wenig Erfolg in der Umsetzung

¹¹ Anders als bei üblichen Selbstverteidigungskursen ist hier die körperliche Unversehrtheit des Schülers oder der Schülerin in den Mittelpunkt zu stellen. Es besteht immer die Gefahr, dass eigene unausgesprochene Konflikte mit dem oder der Schüler*in zu einer gewaltsamen Eskalation führen. In einer schulpyschologischen Beratung oder einer kollegialen Praxisreflexion können diese inneren Konflikte besprochen und geklärt werden.

¹² Im Gegensatz zum Abwenden, bei dem der bzw. die Schüler*in allein gelassen wird.

vor Ort. Ein Berührungsverbot wäre vor allem in einem Förderzentrum für Geistige Entwicklung undenkbar. Unabhängig von den notwendigen pflegerischen Tätigkeiten ist ein Großteil des Lernens auf Berührung (basale Kommunikation) angewiesen. In der inklusiven Schule betrifft dies auch viele Schüler*innen, vor allem in den Grundschulen. In der Schuleingangsphase müssen viele Schüler*innen buchstäblich „an die Hand genommen werden“, und Schüler*innen, die sich verletzt haben, müssen auch mit einer kleinen körperlichen Berührung getröstet werden können. Berührung spielt eine zentrale Rolle bei der professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung (vgl. hierzu Kap. 5.1).

3.5 Beschämung ist eine verletzende Berührung

Ein wesentlicher Widerspruch liegt in der Fokussierung auf Berührung als physische Grenzüberschreitung. Diese Sichtweise sorgt dafür, dass die psychischen Grenzüberschreitungen durch Sprache und Blicke vergessen werden. Die Auswirkungen von toxischen Bemerkungen können zu Reaktionen im Gehirn führen, die einer physischen Verletzung gleichkommen (vgl. Bauer, 2016). Schüler*innen gehen mit Bauchschmerzen nach Hause, weil die Lehrkraft sie vor der ganzen Klasse bloßgestellt hat.

Anstatt ein generalisiertes Berührungsverbot zu kommunizieren, ist es wichtig, entsprechend pädagogischer Empfehlungen – etwa der *Reckhaner Reflexionen* (Prenzel, Heinzl, Reitz & Winklhofer, 2017) – die Verantwortung in der pädagogischen Beziehung in der Schule zu thematisieren. Dabei wird klar formuliert, was im Kontext von – physischer und psychischer – Berührung 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.“ (Prenzel et al., 2017, o.S.).

4 Die ganzheitliche Betrachtung von Berührung

In einem Klassenzimmer einer 3. Jahrgangsstufe steht ein Schüler von seinem Platz auf, nimmt sein Kunstwerk in die Hand, geht nach vorne zur Lehrerin und zeigt es ihr. Während er ihr erklärt, wie er auf die Idee gekommen ist, die Räder lieber festzukleben, blicken beide auf sein Kunstwerk. Seine Lehrerin hat ihre rechte Hand auf seine linke Schulter gelegt und gibt ihm ein positives Feedback zu seiner Idee. Da bereits eine andere Schülerin nach vorne gekommen ist, hebt die Lehrerin ihre linke Hand so, dass die Schülerin ihre Handinnenfläche sieht. Die Schülerin bleibt ruhig stehen und wartet, bis sie an der Reihe ist. In diesem Praxisbeispiel gehen Sprache, Körpersprache und Berührung Hand in Hand.

Unter Berührung verstehen wir üblicherweise einen Vorgang, bei dem es um eine taktile und/oder haptische Handlung und/oder Wahrnehmungen geht. Dabei spielt der Tastsinn die entscheidende Rolle. Darüber hinaus können wir uns auch durch andere Sinnesindrücke berührt fühlen (vgl. Kap. 3.5). Erlebnisse gehen unter die Haut, und beim Lernen versuchen wir, Begriffe zu begreifen (vgl. Grunwald, 2017). Die Begrifflichkeiten zeigen bereits, wie komplex das Thema ist. Körperliche Berührung ist untrennbar mit dem Selbst verbunden.

„Was passiert, wenn wir berührt werden? Es entsteht eine Bewegung – Berührung bewegt! Wir spüren in uns eine Resonanz, eine Rührung, eine innere Bewegtheit, Emotion (lat. emo-

vere = herausbewegen), die in unseren Gefühlsbegriffen ausgedrückt werden kann. Aus diesen Berührungserfahrungen entsteht im positiven Fall Verbindung und Verbundenheit, Bindung und Beziehung, Halt und Sicherheit. Die taktile Form ist neben Musik, Worten, Gerüchen, Bildern usw. nur ein Weg jemanden zu berühren.“ (Siebert, 2013, o.S.)

Mit der Verbindung zwischen Berührung und unserem Selbst haben sich viele Philosophen, wie z.B. Aristoteles und Edmund Husserl (vgl. Böhme, 2019, S. 35), auseinandergesetzt. Dem Satz René Descartes': „Ich denke, also bin ich“, setzt Johann Gottfried Herder: „Ich fühle mich! Ich bin!“ entgegen. Schmid (2019, S. 29) schreibt von der Kraft der Berührung und formuliert den Existenzgedanken: „Ich bin Körper, also bin ich.“

In der oben dargestellten Begegnung kann die Berührung der Schulter als ein Teil der pädagogischen Beziehungsgestaltung gewertet werden. Da kein Blickkontakt beim Zuhören besteht, verstärkt die Hand auf der Schulter die Botschaft, im Augenblick für den Schüler ganz da zu sein. Diese unmittelbare Berührungserfahrung kann für den Schüler bedeuten: „Ich werde berührt, ich bin.“ Dies ist wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung und die zwischenmenschliche Beziehung. Bauer (2012) beschreibt einen der zentralen Aufträge der Schüler*innen an Pädagog*innen mit dem Ausruf: „Lass mich spüren, dass ich bin, dass ich für Dich existiere!“ Die positive Wirkung funktioniert nur, wenn diese Körpersprache kongruent zur Botschaft steht (Mehrabian, 1971) und damit authentisch (Bauer, 2016) ist. Dies bedeutet auch, dass die Schulterberührung nicht notwendigerweise bewusst von der Lehrerin eingesetzt wurde, sondern zu ihrer persönlichen Art, mit Schüler*innen in Kontakt zu treten, gehört.

Eine Berührung ist somit nur ein Teil des Ganzen, und aus gestaltpsychologischer Sicht benötigt es eine ganzheitliche Betrachtung:

„Die als einheitliche Ganzheiten auftretenden Phänomene müssen ihre Ganzheit bewahren können, und beim Analysieren können sie nur um den Preis in einzelne Teile zerlegt werden, dass man das vernichtet, was man untersuchen will.“ (Perls, Hefferline & Goodman, 2006, S. 36)

Das Phänomen der Berührung wird in der Gestalttherapie unter dem zentralen Begriff „Kontakt“ ebenfalls ganzheitlich betrachtet: „Wir verwenden das Wort ‚Kontakt‘ – ‚in Berührung mit‘ Objekten – als Grundbegriff sowohl für sinnliche Wahrnehmung als auch für motorisches Verhalten“ (Perls et al., 2006, S. 22). An einer anderen Stelle wird das Selbst in einem Kontaktprozess mit dem Kontakt gleichgesetzt: „[...] das Selbst (das ja nichts anderes ist als Kontakt), kommt dazu, sich jetzt selbst zu spüren. Was es fühlt, ist die Interaktion von Organismus und Umwelt“ (Perls et al., 2006, S. 270).

Eine isolierte Betrachtung von Berührung losgelöst von dem Selbst kann es somit nicht geben. Der Kontext, die Situation, die inneren Beweggründe und Wahrnehmungen müssen immer berücksichtigt werden. Da die inneren Beweggründe unbewusst sein können, braucht es eine professionelle Auseinandersetzung. Berührungserlebnisse im schulischen Kontext sollten im wertschätzenden und vertrauensvollen kollegialen Austausch oder mit einer Schulpsychologin bzw. einem Schulpsychologen reflektiert werden.

5 Die differenzierte Betrachtung von Berührung

Die Bedeutung von Berührung wird zunehmend populär. Fast jährlich erscheinen neue Bücher zum Thema (Grunwald & Beyer, 2001; Ekmekcioglu & Ericson, 2013; Bartens, 2014; Müller-Oberlinghausen & Kiebgis, 2018; von Thadden, 2018; Böhme, 2019; Schmid, 2019). Sie tragen Titel mit Appellcharakter, wie z.B. *Drück mich mal – Warum Berührungen so wichtig für uns sind* (Ekmekcioglu, 2015) und *Homo Hapticus – Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können* (Grunwald, 2017). Die hier für die Öffentlichkeit gebündelten Erkenntnisse über die überlebensnotwendige Bedeutung von Berührungen könnten Ausdruck für ein notwendiges Umdenken in der Gesellschaft sein.

5.1 Bedeutung von Berührung für die Beziehungsgestaltung in der Schule¹³

Wie das Beispiel in Kapitel 4 zeigt, sind körperliche Berührung und Körpersprache Teil einer gewachsenen pädagogischen Beziehungsarbeit.

„Unser Körper empfängt und sendet ständig Botschaften, gewährt und begrenzt den Raum, braucht Halt und kann Halt geben, ist schützenswert und kann beschützen. Gründe, den Körper mit seinen kommunikativen Eigenschaften und Möglichkeiten unter schulpsychologischen Aspekten in den Fokus zu nehmen und ins Bewusstsein zu holen.“ (Siebert, 2017b, S. 7)

Die positive Wirkung von Berührung im schulischen Kontext kann als Analogie zu einer gelungenen pädagogischen Beziehung geltend gemacht werden: Was für eine erfolgreiche Beziehungsarbeit gilt, lässt sich auch auf Berührung übertragen. Hattie (2015) hat in seiner Metaanalyse gezeigt, dass eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen einen starken positiven Effekt auf die Lernleistungen der Schüler*innen hat. Berührung kann zu einer positiven Beziehungsgestaltung beitragen. Wie bei einer gelungenen Beziehung wird bei einer positiv erlebten körperlichen Berührung unter anderem das Bindungshormon Oxytocin ausgeschüttet (vgl. Grunwald, 2017, S. 158f.). Neurobiologisch betrachtet werden die allgemeine Gesundheit, die Möglichkeiten zur Stressbewältigung, die Motivation und die Lern- und Leistungsbereitschaft positiv beeinflusst (vgl. Grunwald, 2017, S. 162f.). Im Gegensatz dazu sind „Stress und Angst [...] in allen Bereichen, wo Lernvorgänge eine Rolle spielen, kontraproduktiv“ (Bauer, 2016, S. 39). In einer von Grunwald (2017) beschriebenen Studie steigert eine kurze wohlgemeinte Berührung am Oberarm durch eine Lehrkraft die Bereitschaft von Student*innen, sich einer herausfordernden Aufgabe an der Tafel zu stellen. „Offensichtlich können durch einen kurzen Berührungsreiz schnell und wirksam Wertschätzung und Respekt [...] transportiert werden“ (Grunwald, 2017, S. 161).

5.2 Handlungsrahmen für Berührung im schulischen Kontext

Die Komplexität des Themas lässt es nicht zu, grundsätzliche Aussagen zu treffen, die sich auf jede reale Situation übertragen lassen. Bestehende individuelle ambivalente Gefühle und strukturelle Antinomien erschweren das pädagogische Handeln. Ein Kind, welches sich und andere gefährdet, wird durch das *beherzte körperliche Eingreifen* einer pädagogischen Fachkraft, wie es in Kapitel 3.3 beschrieben wird, in seiner Freiheit eingeschränkt. Dies ist ein Beispiel für grundsätzliche Dilemmata im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, welche sich nicht auflösen, sondern einer gründlichen Reflexion bedürfen (vgl. Helsper, 2002). „Es geht auch nicht darum, die in den Berührungen inhärente Ambivalenz durch Reflexion aufzulösen lassen, sondern durch die Reflexion zunehmende Sicherheit im Umgang damit zu entwickeln.“ (Weigelt, 2010, S. 196)

Dieser Reflexionsprozess sorgt für eine Sensibilisierung, die den pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz abverlangt, also die Bereitschaft, die Ambivalenzen anzunehmen und mit widersprüchlichen Gefühlen umzugehen. Mehr Sicherheit kann der Kontext bieten, in dem sich die jeweilige Berührungshandlung einordnen lässt. Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt verschiedene Handlungsrahmen, in denen sich die Berührung abspielen kann. Während Berührungshandlungen, die eindeutig eine strafrechtliche Relevanz haben, klar unzulässig sind, gibt es auch einen Graubereich, der Handlungen einschließt, die näher reflektiert werden sollten.

¹³ Den Anspruch, einen vollständigen Überblick über die positiven Effekte von Berührungen im schulischen Kontext zu geben, kann der Text nicht erfüllen.

Verbotene Berührungen – i.d.R. strafbare Handlungen –	Grauzone nicht verboten, aber aus pädagogischer / psychologischer Sicht zu vermeiden bis zu unterlassen	Selbstschutz – Notwehr Recht auf körperliche Unversehrtheit
		Eingreifen und Beenden Nothilfe und Aufsichtspflicht
		Berührung aufgrund objektiver Notwendigkeit z.B. bei Behinderung, Pflege, Erste-Hilfe
		Berührung als pädagogische Intervention z.B. Kämpfen im Sportunterricht, Theater, Tanzen
		Kultivierte / ritualisierte zwischenmenschliche Berührung z.B. Begrüßung, Trost- oder Mut-Spenden

Abbildung 1 (Siebert, 2013)

Die in Kapitel 5.1 beschriebene Situation sollte in sich harmonisch und für die Beziehung stimmig wirken. Dabei kann die Berührung der Schulter sowohl als kultivierte zwischenmenschliche Berührung als auch als pädagogische Intervention gewertet werden. Nur leichte Veränderungen der Situation oder ergänzende Hintergründe zu den Personen könnten den Gesamteindruck (vgl. hierzu Kap. 4) verändern. Situationen sind nicht statisch; was in einem Moment noch zulässig ist, kann plötzlich als grenzverletzend gesehen werden. Biografie, Reife- oder Entwicklungsstand des Schülers bzw. der Schülerin, Geschlecht der Lehrkraft, kulturelle Hintergründe, interpersonelle Schwierigkeiten der Schüler*innen, wie z.B. Körperkontaktstörungen (vgl. Jansen & Streit, 2015), können dazu führen, dass hier eher die Empfehlung ausgesprochen wird, diese Berührungshandlung zu vermeiden bis sie zu unterlassen. Dann wäre die gleiche Berührungshandlung in der Grauzone zu verorten – nicht verboten, doch aus psychologischer Sicht eher zu vermeiden.

Wenn sich ein Ritual mit Körperkontakt oder eine Berührung als pädagogische Intervention an den *Reckhaner Reflexionen* (Prenzel et al., 2017) orientieren, kann ein Erlebnisraum geschaffen werden, der ein Modell für achtsame und respektvolle Begegnungen schafft.

„Ein bedeutendes Grundbedürfnis ist Körperkontakt. [...] Unter Schülerinnen und Schülern kann beobachtet werden, wie sie durch Anrempeln, Schubsen und Boxen versuchen, miteinander in Kontakt zu treten. Gleichzeitig haben in der Lebenswelt von Kindern Aggressionen eine große Bedeutung. Sie ist ein menschliches Potenzial und sollte sozialisiert und kultiviert werden. Dafür braucht es Raum und Zeit. Hier kann die Schulpsychologie z.B. auf freiwillige, spielerische Kämpfe zur Gewaltprävention hinweisen (vgl. Juul 2013, Neumann 2004).“ (Siebert, 2017b, S. 8)

Das freiwillige spielerische Kämpfen ist ein Beispiel für eine pädagogische Intervention, die einigen Irrtümern ausgesetzt ist. So geht es nicht um das Ausleben von Aggressionen, im Sinne einer Katharsis, sondern um die Sensibilisierung für ein achtsames Miteinander (im Gegensatz zu einem Gegeneinander-Kämpfen). Kampfsportarten, bei denen die Berührung keine Verletzungen hervorrufen soll, sind ein Medium für das Erlernen von Rücksichtnahme und Empathie (vgl. Happ, 1998; Ekmekcioglu & Ericson, 2011).

Körperliche Berührung ist eine Form der Kommunikation und unterliegt vergleichbar einem Gespräch der Gefahr, zwischen Sender*in und Empfänger*in missverstanden zu werden. Eine durch eine pädagogische Fachkraft initiierte Berührung sollte durch sie verbal begleitet werden, und es ist in vielen Situationen vertrauensbildend, sie anzukündigen und/oder um Erlaubnis zu fragen. Eine umsichtige Sportlehrkraft wird z.B. vorher die erforderliche Hilfestellung erläutern und sich das Einverständnis zur Berührung abholen.

6 Berührung im schulischen Kontext während und nach Corona

In Zeiten von Corona, in denen aufgrund des hohen Ansteckungsrisikos ein Berührungsverbot kommuniziert wird, ist ein Dilemma unausweichlich, und es muss in den Situationen, die Berührung erforderlich machen, eine Art Hilflosigkeit auf allen Seiten entstehen. Es ist davon auszugehen, dass die Krise bereits vorhandene Unsicherheiten und Widersprüche noch zu vergrößern droht. Deshalb ist es wichtig, sich vorher über diese Ambivalenz kollegial und mit der Schulleitung auszutauschen und einen Handlungsrahmen zu entwickeln.

„Gerade in Zeiten, in denen der Beitrag der Schule auch zur Krisenbewältigung und den damit verbundenen vielfältigen Anforderungen reflektiert werden muss, sollte schulisches Lernen [...] umfassend angelegt sein und sowohl auf die Persönlichkeitsbildung, auf die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen und die Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit zielen.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 22)

Die Empfehlung der Friedrich-Ebert-Stiftung, die Persönlichkeitsbildung gerade in der Krise und für die Krisenbewältigung zu berücksichtigen, benötigt zukünftig auch eine potenzialorientierte Ausführung zur zwischenmenschlichen Berührung. Sie langfristig als grundsätzliche Bedrohung zu vermitteln, wird ihre Spuren hinterlassen.

6.1 Beziehungsgestaltung ohne körperliche Präsenz

Die Wirkung von Berührung auf die Beziehungsgestaltung erfordert eine persönliche körperliche Präsenz einer Lehrkraft aus Fleisch und Blut im Lernprozess:

„Neurobiologisch gesehen, ist beim ‚Lernen am Modell‘ die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von überragender Bedeutung. Die Spiegelzellen eines Beobachters verweigern, wie Experimente zeigen, jede Aktivität, wenn die beobachtete Handlung nicht von einem lebenden Individuum ausgeführt wird, sondern von einem Instrument, einem Apparat oder Roboter [...]. Daraus ist zu schließen, dass die persönliche Unterweisung, auch das Zeigen und Vormachen durch die lehrende Person, eine entscheidende Komponente des Lehrens und Lernens ist. Da Lehrer bzw. Lehrerinnen nie ausschließlich als Stoffvermittler agieren können, sondern immer als ganze Person in Erscheinung treten, wird klar, dass effizientes Lehren und Lernen in der Schule nur im Rahmen einer gelungenen Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern möglich ist.“ (Bauer, 2016, S. 126f.)

Zur gelungenen Gestaltung der Beziehung gehört vor allem ein professionelles Feedback (vgl. Hattie, 2015), welches in der Corona-Pandemie im Distanzlernen auch zu einem Belastungserleben unter den Lehrkräften führt (vgl. Eickelmann & Drossel, 2020). Rückmeldungen zum Lernen und Verhalten, wie sie unter anderem die *Reckhaner Reflexionen* (Prengel et al., 2017) vorsehen, gestalten sich auf Distanz schwieriger. Es bedarf Kreativität, einer großen Einsatzbereitschaft und viel Fingerspitzengefühls, die pädagogische Beziehungsarbeit ohne körperliche Präsenz aufrechtzuerhalten. Eine reine Wissensvermittlung, die nicht berührt, die ohne persönliche Bindung auskommen soll, negiert den zwischenmenschlichen Aspekt von Bildung.

„Erfolgreiches Lernen basiert primär auf stabilen, vertrauten und zuverlässigen Beziehungen. Gerade sozial unsicher gebundene, in instabilen familiären Beziehungen oder in unsicheren, prekären Lebenslagen lebende Kinder und Jugendliche brauchen zunächst sozial-emotionale Stabilität, um sich mit kognitiv oft anspruchsvollen Themen auseinandersetzen zu können. Diese persönlichen Beziehungen müssen kontinuierlich und ohne größere personelle Fluktuationen gesichert werden. Empfohlen wird während der Zeiten des Fernunterrichts, dass diese Schüler_innen möglichst eine feste Ansprechperson aus der Schule haben, die mindestens einmal wöchentlich persönlichen Kontakt hält.“ (Friedrich-Ebert-Stiftung, 2020, S. 37)

Wissenschaftliche Erkenntnisse über den Einfluss von Berührung, Bindung und Beziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung und kognitive Entwicklung von Schüler*innen, wie z.B. der direkte entwicklungspsychologische Zusammenhang zwischen Intelligenz- und Tastsinnesleistungen (vgl. Böhme, 2019), sollten nicht nur bei wiederholten Schulschließungen oder einem Hybridmodell (Kombination aus schulisch angeleitetem Lernen zuhause und Präsenzunterricht), sondern grundsätzlich bei den Digitalisierungsbestrebungen, der Schulentwicklung und der Professionalitätsentwicklung berücksichtigt werden. Vor allem in den Präsenzzeiten kommt den psychosozialen Aspekten eine besondere – vielleicht sogar kompensatorische – Bedeutung zu.

„Konstruktive Unterstützung und damit die sozialen Beziehungen zu Lehrkraft und Mitschüler*innen sind [...] gerade in Zeiten von Quarantäne und *Social Distancing* (eigentlich: *Physical Distancing*) sehr wichtig. [...] Und für ein Minimum an sozialer Einbettung reichen schriftliche Formate sicherlich nicht aus. In Präsenzphasen sollte – bei allen Altersgruppen – Zeit geschaffen werden, um Erlebnisse, Gefühle und Bedürfnisse auszutauschen.“ (Klieme, 2020, S. 127; Hervorh. i.O.)

6.2 Pädagogische Interventionen gegen zukünftige Berührungsängste

Nach dem Berührungsverbot in der Corona-Pandemie wird es eine Herausforderung sein, sich wieder angstfrei anzunähern. Sicherlich ist die Angst vor Ansteckung in der Geschichte der Menschheit nichts Neues. Doch die durch die Corona-Pandemie geforderte Berührungslosigkeit scheint einen aktuellen gesellschaftlichen Nerv zu treffen. So stehen unsere kultivierten Berührungs- und Verabschiedungsrituale, wie z.B. das Händeschütteln (vgl. Grunwald, 2017, S. 153), derzeit auf dem Prüfstand (vgl. Mantha-Hollands & Orgad, 2020). Die in Kapitel 5 vorgestellten Veröffentlichungen verweisen bereits *vor Corona* auf den individuellen und gesellschaftlichen Wert, sich mit Berührung und den Folgen von Berührungsarmut auseinanderzusetzen. Elisabeth von Thadden beschreibt zwei Jahre *vor Corona* eine gesellschaftliche Atmosphäre, die durch die derzeit bestehenden Ängste, sich mit Corona zu infizieren, eine aktuelle Brisanz bekommt.

„Noch steht es nicht fest, ob wir eher auf eine Gesellschaft zusteuern, in der Menschen angstlos zugewandt sein können und einander freiwillig nah kommen – oder ob es eine Gesellschaft sein wird, in der argwöhnische Verschlossenheit, Kontrollbedürfnis und eine appetische Berührungslosigkeit vorherrschen. Beides liegt in der Luft.“ (von Thadden, 2018, S. 11)

Gegen die Verknüpfung von Nähe und Bedrohung sollten im Interesse der Persönlichkeitsentwicklung aller Schüler*innen in den Schulen Interventionen entwickelt werden. Die Abbildung 1 im Kapitel 5.2 kann für schulinterne Diskussionen genutzt werden und eine Orientierung für die Schulentwicklung bieten. Die pädagogischen Fachkräfte haben sicherlich eine Modellfunktion und stehen von Seiten der Schüler*innen unter Beobachtung, wie sie *nach Corona* mit körperlicher Berührung umgehen. Dies wird maßgeblich von der individuellen Einstellung zu körperlicher Berührung, der Persönlichkeit und den unbewussten Anteilen im Selbst abhängen, und somit benötigt eine professionelle Nähe im schulischen Kontext eine begleitete persönliche Reflexion. Schulpsycholog*innen können dabei unterstützen und begleiten.

Literatur und Internetquellen

- Bartens, W. (2014). *Wie Berührung hilft: Warum Frauen Wärmflaschen lieben und Männer mehr Tee trinken sollten*. München: Knauer.
- Bauer J. (2012). Aggression und Friedenskompetenz aus Sicht der Hirnforschung. *Pädagogik*, 64, 11–13.
- Bauer, J. (2016). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.

- Böhm, T. (2017). *Nein, du gehst jetzt nicht aufs Klo! – Was Lehrer dürfen: Der Experte für Schulrecht hilft bei allen kniffligen Lehrerfragen*. München: mvg.
- Böhme, R. (2019). *Human Touch: Warum körperliche Nähe so wichtig ist*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406725913>
- Conen, M.L. (2002). Institutionen und sexueller Missbrauch. In D. Bange & W. Körner (Hrsg.), *Handwörterbuch sexueller Missbrauch* (S. 196–201). Göttingen: Hogrefe.
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Ekmekcioglu, C. (2015). *Drück mich mal – Warum Berührungen so wichtig für uns sind*. Frankfurt a.M.: Westend.
- Ekmekcioglu, C., & Ericson, A. (2011). *Der unberührte Mensch: Warum wir mehr Körperkontakt brauchen*. Wien: Edition a.
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2016). *Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_11_08_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Auswertung.pdf.
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). (2020). *Schule in Zeiten der Pandemie. Empfehlungen für die Gestaltung des Schuljahres 2020/21*. Stellungnahme der Expert_innenkommission der Friedrich-Ebert-Stiftung: J. Antony, M. Becker-Mrotzek, A. Chapman, M. Diedrich, J. Eger, B. Eickelmann et al. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 20.10.2020. Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16228.pdf>.
- Grunwald, M. (2017). *Homo Hapticus. Warum wir ohne Tastsinn nicht leben können*. München: Droemer.
- Grunwald, M., & Beyer, L. (2001). *Der bewegte Sinn. Grundlagen und Anwendungen zur haptischen Wahrnehmung*. Basel: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-8302-3>
- Happ, S. (1998). Zweikämpfe mit Kontakt. *Sportpädagogik*, (5), 13–23.
- Hattie, J.A.C. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Aus dem Engl. übers. u. erw. von W. Beywl & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W. (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (5., durchges. Aufl.) (S. 15–34). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05653-9_2
- Jansen, F., & Streit, U. (2015). *Fähig zum Körperkontakt*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41118-2>
- Juul, J. (2013). *Aggression: Warum sie für uns und unsere Kinder notwendig ist*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisse ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Mantha-Hollands, A., & Orgad, L. (2020). Geschütztes Kulturgut? Warum auch zukünftig auf das Händeschütteln verzichtet werden kann. *Der Tagesspiegel* vom 19.05.2020. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter: <https://m.tagesspiegel.de/gesellschaft/geschuetztes-kulturgut-warum-auch-zukuenftig-auf-das-haendeschuetteln-verzichtet-werden-kann/25822856.html%0A>.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Müller-Oberlinghausen, B., & Kiebgis, G. (2018). *Berührung: Warum wir sie brauchen, und wie sie uns heilt*. Berlin: Ullstein.

- Neumann, U. (2004). *Der friedliche Krieger. Budo als Methode der Gewaltprävention*. Marburg: Schüren.
- Perls, F.S., Hefferline, R., & Goodman, P. (2006) *Gestalttherapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Prenzel, A., Heinzl, F., Reitz, S., & Winklhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckhan: Rochow-Edition.
- Sam, D., & Rode, F. (2016). *Was Lehrer nicht dürfen: Antworten auf die 50 wichtigsten Schülerfragen – inklusive der dazugehörigen Paragraphen*. Berlin: Ullstein.
- Schmid, W. (2019). *Von der Kraft der Berührung*. Berlin: Insel.
- Senat für Bildung und Wissenschaft Bremen. (2013). *Ergänzende Richtlinien für die Schulen der Stadtgemeinde Bremen zum Verbot der sexuellen Belästigung und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen*. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter: https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/740.02_Sexuelle_Belaestigung_und_Gewalt_gegenueber_Kindern%2C_Jugendlichen.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. (2020). *Musterhygieneplan Corona für die Berliner Schulen*. Internes Dokument.
- Siebert, M. (2013). *Taktile Berührungen – Körperkontakt im pädagogischen Kontext*. Unveröff. Manuskript.
- Siebert, M. (2017a). Auf Aggressionen sicher reagieren. *Die Grundschule*, (3), 22–26.
- Siebert, M. (2017b). Körpersprache und Körperkontakt in der Schule. *Praxis Schulpsychologie*, 11, 7–8.
- von Thadden, E. (2018). *Die berührungslose Gesellschaft*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406727832>
- Weigelt, L. (2010). *Berührungen und Schule – Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92444-1>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Siebert, M. (2020). Beherrztes körperliches Eingreifen und der Wert von Berührung im schulischen Kontext. Antworten aus einem Workshopangebot zu Handlungsoptionen vor, während und nach der Pandemie. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 193–206. <https://doi.org/10.4119/pflb-3906>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>