

Polarität zwischen Führen und Wachsenlassen

Erziehung im historischen Wandel

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts
an der Fakultät für Umwelt-, Regional und Bildungswissenschaften
der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Nadine SCHERZ, BA

Teresa UNTERHALSER, Bakk.^a phil.

am Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaften

Begutachter: Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner

Graz, 2017



Eidesstattliche Erklärung

Wir, Nadine Scherz, BA und Teresa Unterhalser, Bakk.^a phil., erklären ehrenwörtlich, dass wir die vorliegende Masterarbeit ohne Einwirkung fremder Hilfe angefertigt beziehungsweise vollbracht haben und dass wir nur angegebene Quellen und Hilfsmittel, die im Literaturverzeichnis als solche kenntlich gemacht wurden, verwendet haben. Inhalte, die aus fremden Quellen herausgenommen beziehungsweise zitiert wurden und in direkter oder indirekter Form übernommen worden sind, wurden als solche gekennzeichnet.

Weiters bestätigen wir, dass diese wissenschaftliche Arbeit in gedruckter und auch elektronischer Form abgegeben wurde und die Inhalte beider Versionen ident sind.

Zudem versichern wir, dass wir ausschließlich nach dem uns vorgegebenen Zitationssystem gearbeitet haben und diese Arbeit nicht in gleicher oder ähnlicher Form bei einer anderen Prüfungsbehörde aufliegt.

Ort, Datum

Nadine Scherz

Teresa Unterhalser

Gleichheitsgrundsatz

Anmerkung im Sinne des Gleichbehandlungsgesetzes

In der vorliegenden Masterarbeit wird aus historischen Gründen bei gewissen Begriffen auf eine geschlechterspezifische Differenzierung, wie z.B. Aufseherinnen, Hauslehrer, verzichtet, da es in den damaligen Jahrhunderten gewisse Berufssparten gab, in der entweder nur weibliche oder nur männliche Personen tätig waren. Ansonsten wurde in der gesamten Arbeit auf eine gendergerechte Formulierung Rücksicht genommen.

Danksagung

Mein persönlicher Dank geht an...

...unsere Masterarbeitsbetreuerin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Kittl-Satran posthum für die zuvorkommende Unterstützung während der Entstehung dieser Arbeit. Sie widmete sich der schwierigen Anfangsphase und trug maßgeblich durch ständiges und sehr kompetentes Feedback zum Gelingen der Arbeit bei.

...Univ.-Prof. Dr.phil. Arno Heimgartner, der in weiterer Folge die Betreuung unserer Masterarbeit übernommen hat und wesentlich zum Abschließen unserer Masterarbeit beigetragen hat.

...meine Freundin und Forschungspartnerin Teresa Unterhalser für die reibungslose Zusammenarbeit und die motivierenden Worte.

...Freunde und Familie, die mich in dieser Zeit durch ihren Beistand immer wieder motivierten und unterstützten.

...einige weitere BegleiterInnen, die alle in zahlreichen Stunden Korrektur gelesen haben und mich durch ihre fachlichen Kompetenzen unterstützt haben.

...die InterviewpartnerInnen, ohne die diese Masterarbeit nicht hätte verfasst werden können. Mein Dank gilt ihrer Informationsbereitschaft, die mir spezielle Einblicke eröffnet hat.

Mein besonderer persönlicher Dank gilt

...natürlich meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht und mich in all meinen Entscheidungen unterstützt haben; die mich immer wieder ermutigt haben und mir starken emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums gegeben haben.

Vielen lieben Dank!

Nadine Scherz

Danksagung

„Leider lässt sich eine wahrhafte Dankbarkeit mit Worten nicht ausdrücken.“

Johann Wolfgang von Goethe (1749- 1832)

Mein persönlicher Dank geht an...

...unsere Betreuerin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Kittl-Satran posthum für die immerwährende Hilfe und Unterstützung. Besonders bedanken möchte ich mich für die ehrlichen, aufbauenden und kritischen Worte, die mir während des Schreibprozesses sehr geholfen haben.

...Univ.-Prof. Dr. Arno Heimgartner, der so kurzfristig die Betreuung unserer Arbeit übernommen hat und somit einen wesentlichen Anteil am Abschluss dieser beigetragen hat.

...meine Freundin und Forschungspartnerin Nadine Scherz, für ihr unermüdliches Verständnis und die gute aber auch kreative Zusammenarbeit.

...FreundInnen und WegbegleiterInnen für die aufheiternden Worte, wenn es nicht so gut voranging oder Zweifel aufkamen und für die vielen heiteren Abende, um den Kopf frei zu bekommen.

...die InterviewpartnerInnen, die Institutionen und die vielen Menschen im Hintergrund, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Mein besonderer persönlicher Dank gilt...

...meiner Familie, insbesondere meinen Eltern und meiner Schwester. Meine Eltern haben mich nicht nur in Bezug auf mein Studium unterstützt, sondern in allen Lebenslagen. Ohne ihre liebevollen, herzlichen und aufbauenden Worte wäre ich nicht da wo ich heute bin. Mein Dank lässt sich gar nicht in Worte fassen!

Ich danke euch/Ihnen von Herzen!

Teresa Unterhalsler

Kurzfassung

Das Anliegen dieser Masterarbeit, mit dem Titel *Polarität zwischen Führen und Wachsen lassen – Erziehung im historischen Wandel*, ist es, auf das Thema kindliche Erziehung einzugehen und den geschichtlichen Kontext ab dem 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart zu erläutern, um zu unterstreichen, welchen hohen Stellenwert diese im Leben eines Menschen einnimmt.

Die Themen Erziehung und Kindheit sind damals wie auch heute noch umstrittene Themen, die immer wieder in den Vordergrund pädagogischer Diskussionen gerückt werden. Daher ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, den historischen Kontext der früheren Kindererziehung in Verbindung mit dem heute existierenden Erziehungskonzept der *Neuen Autorität* genauer herauszuarbeiten und zu erforschen.

In diesem Zusammenhang haben sich folgende Forschungsfragen ergeben: „*Inwiefern hat sich die Erziehung seit dem 18. Jahrhundert bis ins 21. Jahrhundert verändert?*“ und „*Ist das Konzept der Neuen Autorität eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen?*“.

Um brauchbare Ergebnisse zu erlangen, werden SozialpädagogInnen, die in einer Fremdunterbringung arbeiten, interviewt und deren Erziehungsverständnis durch ein leitfadengestütztes Interview festgehalten. Weiters wurden Beobachtungen in sozialpädagogischen Einrichtungen durchgeführt.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen auf, dass das Konzept der *Neuen Autorität* innerhalb der Fremdunterbringungen häufig angewandt wird, um Kinder und Jugendliche zu erziehen. Aufgrund dessen sollte sich die Sozialpädagogik im Bereich der Kindererziehung noch mehr mit dem Autoritätsverständnis in der Erziehung beschäftigen und in dieser Hinsicht an Präsenz in der Gesellschaft gewinnen.

Schlüsselwörter: Erziehung, Autorität, Kindheit, Jugend, Konzepte

Abstract

The purpose of this master thesis, entitled *Polarity between Leading and Letting grow – education in historical development*, is to investigate childhood education in historical context from the 18th century up until today to make this concept more comprehensible for the public. Education and childhood are topics that have been – and still are – controversial, frequently being the focus of pedagogical discussions.

Hence, the aim of this paper is to link and explore historical context of former childhood education to the current concept of *New Authority*.

In connection with this the following research questions arise: *“How has education changed from the 18th to the 21st century?”* and *“Is the concept of New Authority a possibility the best possible way to support children and adolescents in their development?”*.

To gather data, social education workers who are working in a home have been interviewed and their concept of education has been determined through guideline-based interviews. Further, observations in socio-educational institutions were made.

The results of the investigation show that the concept of *New Authority* is often used within homes to educate children and adolescents. Therefore, social pedagogy, with special regard to the area of childhood education, should deal more with the understanding of authority in education and aim to raise society’s awareness of this issue.

Key words: education, authority, childhood, adolescence, concepts

„Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: Wurzeln und Flügel.“

Johann Wolfgang Goethe (1749- 1832)

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	22
1. Einleitung (Nadine Scherz & Teresa Unterhalser)	23
2. Begrifflichkeiten (Teresa Unterhalser)	26
2.1. Erziehung	26
2.2. Bindung.....	27
2.3. Autorität.....	29
3. Geschichte der Kindheit (Teresa Unterhalser).....	31
3.1. Kindheit im 18. Jahrhundert.....	33
3.1.1. Kindheit in der bäuerlichen Familie.....	33
3.1.2. Kindheit in der kleinbürgerlichen Familie	34
3.1.3. Kindheit in der großbürgerlichen Familie	35
3.1.4. Kindheit in der adeligen Familie	35
3.2. Kindheit im 19. Jahrhundert.....	36
3.2.1. Kindheit in der proletarischen Familie.....	36
3.2.2. Kindheit in der bäuerlichen Familie.....	36
3.2.3. Kindheit in der kleinbürgerlichen Familie	37
3.2.4. Kindheit in der bürgerlichen Familie	37
3.2.5. Kindheit in der adeligen Familie	37
3.3. Kindheit im 20. und 21. Jahrhundert.....	38
4. Erziehungskonzepte des 18. Jahrhunderts (Teresa Unterhalser)	41
4.1. Erziehungsverständnis nach John Locke (1632*-1704†).....	41
4.1.1. Vom Wesen der Erziehung.....	42
4.1.2. Von den Zielen der Erziehung	43
4.1.3. Vom Lernen und der Bedeutung des Spiels	43
4.1.4. Vom Wesen des Kindes	43
4.2. Erziehungsverständnis nach Jean-Jacques Rousseau (1712*-1778†).....	44
4.2.1. Umgang mit Gefahren und Überbehütung.....	47
4.2.2. Verwöhnung	47

4.2.3.	Zerstörung von Gegenständen und Strafe.....	48
4.3.	Erziehungsverständnis nach Johann Heinrich Pestalozzi (1746*-1827†)	48
4.4.	Das Philanthropinum nach Johann Bernhard Basedow (1724*-1790†)	52
4.5.	Erziehungsverständnis nach Friedrich Schleiermacher (1768*-1834†).....	53
5.	Erziehung zu Zeiten der Reformpädagogik (Nadine Scherz)	55
5.1.	Reformpädagogik.....	55
5.2.	Phasen der Reformpädagogik.....	56
5.2.1.	Erster Abschnitt.....	56
5.2.2.	Zweiter Abschnitt.....	56
5.2.3.	Dritter Abschnitt.....	57
5.3.	Erziehungsverständnis in der Reformpädagogik	57
5.3.1.	Sozialisation des Kindes	57
5.3.2.	Pädagogik vom Kinde aus.....	58
5.4.	Ellen Keys (1849*-1926†) Auswirkungen auf die Reformpädagogik	59
5.4.1.	Jahrhundert des Kindes	60
5.4.2.	Ellen Keys Auffassung vom Kind.....	61
6.	Reformpädagogische Erziehungskonzepte (Nadine Scherz).....	62
6.1.	Friedrich Fröbel (1782*-1852†).....	62
6.1.1.	Erziehungsphilosophie nach Fröbel.....	62
6.1.2.	Erziehungsverständnis nach Fröbel	64
6.2.	Rudolf Steiner (1861*-1925†).....	64
6.2.1.	Konzepte der Anthroposophie	65
6.2.2.	Erziehungsverständnis nach Steiner	65
6.2.3.	Waldorfpädagogik	66
6.3.	Maria Montessori (1870*-1952†).....	67
6.3.1.	Erziehungskonzept nach Montessori.....	67
6.4.	Reformpädagogische Bewegungen.....	69
6.4.1.	Landerziehungsheimbewegung.....	69
6.5.	Fazit der Reformpädagogik	70

7.	Erziehung zu Kriegszeiten (Teresa Unterhalser)	72
7.1.	Erziehung während des Ersten Weltkrieges	72
7.1.1.	Erziehungskonzept nach Siegfried Bernfeld	73
7.2.	Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus	76
7.2.1.	Ziele der NS-Pädagogik	79
7.2.2.	Hitler-Jugend.....	79
7.2.3.	NS-Pädagogen.....	80
8.	Konzepte zur Wiederherstellung der sozialen Lage (Teresa Unterhalser)	84
8.1.	John Dewey (1859*-1952†).....	84
8.1.1.	Demokratiegedanke	84
8.1.2.	Laboratory School	85
8.1.3.	Erziehungsverständnis nach Dewey.....	86
8.2.	Erziehungsverständnis nach Jane Addams (1860*-1935†)	87
8.2.1.	Hull House	87
8.3.	Janusz Korczak (1878*-1942†)	89
8.3.1.	Erziehungsverständnis nach Korczak.....	89
8.4.	Erziehungsverständnis von Herman Nohl (1879*-1960†)	92
8.4.1.	Bildung nach Nohl.....	92
8.4.2.	Erziehung nach Nohl.....	93
8.5.	Erziehungsverständnis nach Theodor Litt (1880*-1962†)	94
8.5.1.	Führen oder Wachsenlassen.....	94
8.6.	Anton Semjonowitsch Makarenko (1888*-1939†).....	96
8.6.1.	Kollektiverziehung nach Makarenko	96
9.	Antipädagogik (Nadine Scherz)	98
9.1.	Erziehung durch die Antipädagogik	98
9.2.	„Konrad, sprach die Frau Mama ...“	100
9.3.	Antiautoritäre Erziehungskonzepte.....	101
9.3.1.	Erziehungsverständnis nach Hubertus von Schoenebeck (1947*).....	101
9.3.2.	Erziehungsverständnis nach Alexander Neill (1883*-1973†)	103

9.3.3.	Bruno Bettelheim (1903*-1990†)	106
10.	Aufkommen der Schwarzen Pädagogik (Nadine Scherz)	110
10.1.	Katharina Rutschky (1941*-2010†)	111
10.2.	Alice Miller (1923*-2010†)	112
10.3.	Menschenbild in der Schwarzen Pädagogik	113
10.3.1.	Das Bild vom Erwachsenen	113
10.3.2.	Das Bild vom Kind	114
10.3.3.	Das Bild von ErzieherInnen	114
10.4.	Ziele der Schwarzen Pädagogik	115
10.4.1.	Die Unterordnung unter den Erwachsenen	115
10.4.2.	Die Erziehung zu bürgerlichen Tugenden	115
10.4.3.	Die Konditionierung zum Nicht-merken der Kinder	117
10.5.	Methoden der Schwarzen Pädagogik	118
10.6.	Folgen der Schwarzen Pädagogik	121
10.7.	Alternativen zur Schwarzen Pädagogik	122
10.7.1.	Weißer Pädagogik	122
10.7.2.	Antipädagogik	122
10.7.3.	Reformpädagogik	122
10.8.	Fazit zur Schwarzen Pädagogik	123
11.	Erziehung im 20. und 21. Jahrhundert (Teresa Unterhalsler)	124
11.1.	Erziehungsverständnis nach Paulo Freire (1921*-1997†)	125
11.1.1.	Das Bankiers Konzept	126
11.1.2.	Die Problemformulierende Bildungsarbeit	126
11.2.	Erziehungsverständnis nach Eduard Spranger (1882*-1963†)	127
11.2.1.	Volksmoral	127
11.2.2.	Erziehungsstile nach Eduard Spranger	128
11.3.	Erziehungsstile von Diana Baumrind (1927*) und Kurt Lewin (1890*-1947†)	130
12.	Mehr Mut zur Erziehung (Nadine Scherz)	133
13.	Das Konzept der <i>Neuen Autorität</i> (Nadine Scherz)	135

13.1.	Haim Omer (1949*).....	135
13.2.	Ziele der Neuen Autorität	136
13.2.1.	Ziel der elterlichen Präsenz	136
13.2.2.	Ziel der wachsamem Sorge	138
13.2.3.	Ziel des gewaltlosen Widerstands.....	140
13.2.4.	Ziel der Ankerfunktion.....	144
13.3.	Sieben Säulen als Handlungsstrategien der <i>Neuen Autorität</i>	146
13.3.1.	Präsenz und wachsame Sorge	146
13.3.2.	Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung.....	147
13.3.3.	Unterstützungsnetzwerk und Bündnisse	147
13.3.4.	Proteste und gewaltloser Widerstand.....	148
13.3.5.	Versöhnung und Beziehungen.....	148
13.3.6.	Transparenz	149
13.3.7.	Wiedergutmachung.....	149
13.4.	Fazit zur Neuen Autorität	151
14.	Diskussion des theoretischen Teils (Nadine Scherz & Teresa Unterhalser).....	152
15.	Empirische Untersuchung – Neue <i>Autorität</i> (Nadine Scherz & Teresa Unterhalser)	156
15.1.	Forschungsvorhaben	156
15.1.1.	Forschungsfragen und Ziel	156
15.1.2.	Stichprobe und Durchführung	157
15.1.3.	Methoden	157
16.	Auswertungs- und Analyseverfahren nach Mayring (Nadine Scherz).....	164
17.	Ergebnisse (Nadine Scherz & Teresa Unterhalser).....	167
17.1.	Darstellung der Interview- und Beobachtungsergebnisse pro Kategorie	167
17.2.	Diskussion zur Beantwortung der Fragestellungen	189
17.2.1.	Einordnung in die Befundlage.....	193
18.	Fazit (Nadine Scherz & Teresa Unterhalser).....	196
	Literaturverzeichnis	198
	Abbildungsverzeichnis.....	214

Tabellenverzeichnis.....	214
Anhang.....	215
Kategoriensystem	215
Interviewleitfaden	217
Beobachtungsbogen	220
Interviewlegende.....	228

VORWORT

Erziehung ist ein in der Gesellschaft ständig stattfindender Prozess, denn ErzieherInnen, Eltern, Erziehungsberechtigte, LehrerInnen, aber auch Kinder untereinander erziehen sich sozusagen gegenseitig. Daher beschreibt die vorliegende Masterarbeit die vielen unterschiedlichen Erziehungsstile seit dem Aufkommen des Erziehungsthemas *Kindheit im 18. Jahrhundert*. Wir zeigen mit dieser Arbeit, dass sich die Erziehungsstile immer wieder neu erfinden und unter einem anderen Namen neu aufkommen. Infolgedessen haben wir uns mit den verschiedenen Epochen und deren prägenden PädagogInnen beschäftigt, um einen Einblick in die heutigen Erziehungsstrategien zu geben. Wir haben uns für dieses Thema entschieden, da es ein in unserer Gesellschaft allgegenwärtiges Thema ist und es daher für die Entwicklung eines Menschen wichtig ist, verschiedene Ansätze zu kennen und anzuwenden. Während des Schreibprozesses wurde deutlich, dass sich die Erziehungsstile immer wieder unter einem neuen Namen wiederholen. Fest steht, dass Erziehung, egal wie unterschiedlich die Ansätze sind, auf einem Grundstock basiert – die Formung des Menschen.

1. EINLEITUNG

(NADINE SCHERZ & TERESA UNTERHALSER)

Die Sozialpädagogik entstand zunächst als eine Art Nothilfe für sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche. Erziehung passierte damals wie auch heute vorrangig in der Familie und später in der Schule. Zu Entstehungszeiten der Sozialpädagogik spielte nicht nur Erziehung eine wichtige Rolle, sondern auch die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen fand innerhalb dieser Sozialräume statt. Doch schon bald war hierfür kein Platz mehr und aus dieser Krise heraus entstand die Sozialpädagogik. Sie sollte aber kein Lückenfüller sein, sondern stellte eher einen zusätzlichen Raum dar, in dem Erziehung und Sozialisation geschehen konnte. Dieser neue Raum schuf neue Bildungserfahrungen für die Heranwachsenden. Es wurde daraufhin immer deutlicher, dass die Sozialpädagogik nicht nur gegen soziale Probleme wirken sollte, sondern auch durch positive Erfahrungen gekennzeichnet wurde (vgl. Dollinger/Raithel 2006, S. 7f.).

„Es dürfte kaum zu bezweifeln sein, dass die Sozialpädagogik mit grundlegenden Fragestellungen der Gesellschaft befasst ist. Ob es sich um Bildung im Jugendalter, den Umgang mit normabweichendem Verhalten, Ganztagschulen oder familiale Erziehungsprozesse handelt: Sozialpädagogik agiert verantwortlich an zentralen Ansatzpunkten sozialen Lebens“ (Dollinger 2008, S. 9).

Ein Faktor, der die Sozialpädagogik auszeichnet, ist die Tatsache, dass ihre Theorien unmittelbaren Zugang zu ihren Problemlagen suchen. Ihr Anliegen ist es, Sachverhalte zu klären und deren Sinnhaftigkeiten zu ergründen, weiters will sie die Beschaffenheit der Gesellschaft, in der sie interagiert, erkunden. Dafür ist es wichtig, dass die Sozialpädagogik den zeitgenössischen Geist versteht und ihre Praktiken dementsprechend anpasst, damit sie die sozialen Formen und das subjektive Leben versteht. Im Zuge dessen muss sie Analysen und Verstehensangebote vorweisen können, um ihre Position innerhalb der Erziehung und Bildung zu beglaubigen. Um nun den historischen Wandel mit einzubeziehen, ist es wichtig, dass die Sozialpädagogik die unterschiedlichen Konzepte der jeweiligen Zeit versteht (vgl. Dollinger 2008, S. 9).

In der heutigen Zeit wird von einem Erziehungsnotstand oder auch einer Erziehungskrise gesprochen. Viele PädagogInnen kritisieren, dass die Familie als solche zerfällt. Die Werte einer Familie spielen keine Rolle mehr, dadurch werden innerhalb dieser Krisen ausgelöst, die die Schutzfunktion einer Familie zerstören können. Dennoch ist und bleibt die Familie eine der wichtigsten und zentralsten Bereiche für Bildung und Erziehung. Neben ihrer Funktion als Schutzraum für Kinder und Jugendliche kann sie sowohl die Förderung eines Kindes als auch dessen Entwicklung hemmen (vgl. Liegle 2006, S. 51). Somit liegt es in der Verantwortung der Eltern, ihre Kinder zu erziehen. Eltern oder Erziehungsberechtigte kommen im-

mer wieder in Situationen, die sie an ihren Fähigkeiten zweifeln lassen. Aber nicht nur die eigenen, sondern auch die Fähigkeiten der Kinder werden in Frage gestellt, was wiederum dazu führt, dass der positive Zuspruch für die Kinder fehlt, den sie aber unbedingt für eine positive Entwicklung benötigen. Erziehende verspüren oft den Druck, dass die Erziehung makellos ablaufen muss, damit sich die Kinder bestmöglich entwickeln können und so zu gesellschaftsfähigen Menschen werden, die ihr Leben selbstständig meistern können (vgl. Römer 2012, S. 18ff.). Aber nicht nur Eltern stehen vor diesen Problemen, auch SozialpädagogInnen in sozialpädagogischen Einrichtungen für fremduntergebrachte Jugendliche stehen ebenfalls vor der Herausforderung, Jugendliche erziehen zu müssen.

Aufgrund dessen beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit Erziehung und Erziehungskonzepten im historischen Wandel. Ein Hauptaugenmerk dieser Arbeit stellt zudem das Konzept der *Neuen Autorität* von Haim Omer dar, die ein Lösungsansatz für diverse Erziehungsschwierigkeiten darstellen kann. Aus den Recherchen ergab sich demnach folgende Forschungsfrage: „*Inwiefern hat sich die Erziehung seit dem 18. Jahrhundert bis ins 21. Jahrhundert verändert?*“. Diese und weitere Unterfragen sollen zunächst im theoretischen Teil der Arbeit erforscht werden, während im empirischen Teil der Arbeit die Frage, „*Ist das Konzept der Neuen Autorität eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen?*“, und deren Subfragen geklärt werden sollen.

Was soll nun mit dieser Arbeit erreicht werden? Zum einen ist es wichtig zu verstehen, was Kindheit ist und wie sich diese entwickelt hat und zum anderen, welche Erziehungsansätze es gibt. Auf Grund dessen ist ein Ziel dieser Arbeit, Verständnis für die Lebensphasen des Menschen zu schaffen, speziell die der Kindheit. In weiterer Folge sollen die Erziehungskonzepte der PädagogInnen der vergangenen und des aktuellen Jahrhunderts vorgestellt werden, um somit ein Repertoire für ErzieherInnen, Eltern und SozialpädagogInnen zu schaffen, damit jede/r das für sich richtige Erziehungskonzept finden kann. Die gewählten Methoden dieser Arbeit sind zum einen die Literaturrecherche im Theorieteil und zum anderen die qualitativen Erhebungsmethoden des leitfadengestützten Interviews und der teilnehmenden Beobachtungen im empirischen Teil.

Am Beginn der Arbeit werden die Begrifflichkeiten Erziehung, Bindung und Autorität erläutert. Diesem Kapitel folgt der Teil Geschichte der Kindheit, der einen Einblick in die Entstehung und Entwicklung des Begriffes und der Lebensphase Kindheit gibt. Weiters werden in diesem Kapitel die Kindheit in den Ständen des 18. und 19. Jahrhunderts und die Kindheit heutzutage genauer betrachtet. Anschließend daran werden die ersten Erziehungskonzepte des 18. Jahrhunderts, als dem Thema Kindheit langsam eine größere Rolle in der Gesellschaft zukam, beschrieben. Das folgende Kapitel beinhaltet die Reformpädagogik des 19. Jahrhun-

derts. Diese brachte neue Konzepte *vom Kinde aus* wie die Montessoripädagogik oder die Waldpädagogik hervor. Die Erziehung während der Kriegsjahre des 20. Jahrhunderts scheint sich vom Gedanken *der Erziehung vom Kinde aus* wieder zu entfernen. Demgemäß wird dies im Kapitel 7. näher beleuchtet. Darauf folgen die Erläuterungen zur sogenannten Schwarzen Pädagogik sowie der Antipädagogik. Diese beiden Konzepte könnten nicht unterschiedlicher sein, dennoch haben sie einen gemeinsamen Grundgedanken – das Kind zu formen. Während die Antipädagogik so wenig wie möglich in diese Formung eingreifen möchte, ist in der Schwarzen Pädagogik genau das Gegenteil der Fall. Hier wird das Kind dauerhaft kontrolliert und wenn es sein muss, auch physisch oder psychisch gezüchtigt. Der Theorieteil schließt mit dem Kapitel der *Neuen Autorität* nach Haim Omer und einer kritischen Auseinandersetzung mit allen gesammelten Erziehungskonzepten ab. Der Empirieteil beinhaltet das Forschungsdesign, in dem die Stichprobe, Orte der Durchführungen und Methoden beschrieben werden. Am Ende der Arbeit werden die Ergebnisse der Forschung präsentiert und ausstehende Forschungsfragen beantwortet.

2. BEGRIFFLICHKEITEN

(TERESA UNTERHALSER)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Erziehungsverlauf von Kindern und Jugendlichen vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart. Deshalb ist es unumgänglich, Begriffe wie Erziehung, Bindung und Autorität im zweiten Kapitel zu erläutern, denn diese Begrifflichkeiten stehen in engem Zusammenhang mit dem Erziehungsverständnis. Zudem tragen die Begriffserklärungen auch zu einem besseren Verständnis der Arbeit bei.

2.1. ERZIEHUNG

„Die Aufgabe der Erziehung ist die Entwicklung des Individuums durch ein absichtliches System von Mitteln zu dem Zustand, in welchem dasselbe alsdann selbständig seine Bestimmung zu erreichen vermag“ (Dilthey/Bollnow 1986, S. 14).

Der Wortursprung kommt aus dem mittel- und neuhochdeutschen und wird auf das Verb *ziehen* zurückgeführt, was im übertragenen Sinn auch als *herausziehen* betrachtet werden kann. Es bezieht sich aber auch auf die Wörter *großziehen* und *aufziehen* (vgl. Raithel et al. 2009, S. 21). Grundsätzlich ist zu sagen, dass Erziehung eine soziale Handlung ist. Im Laufe dieser, versuchen Menschen, andere Menschen dauerhaft zu beeinflussen beziehungsweise umzuformen, aber Merkmale werden auch beibehalten, wenn diese als wertvoll eingestuft werden (vgl. Brezinka 1990, S. 95). Zusammengefasst meint Brezinka nun: *„Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“* (Brezinka 1990, S. 95). Die zu Erziehenden sollen also geändert und geformt werden. Es existieren laut Brezinka drei Gründe warum jemand erzogen werden muss. Das erste Motiv für eine Erziehung ist, dass das bereits vorhandene als positiv angesehen wird und daher versuchen die ErzieherInnen dies beizubehalten und zu festigen. Das zweite Motiv ist, dass die Erziehenden bemüht sind neue Dispositionen zu schaffen. Und der letzte Punkt ist, dass versucht wird bestehende Merkmale, die als nicht wertvoll erachtet werden zu beseitigen (vgl. ebd. 1990, S. 84).

Es gibt zwei unterschiedliche Formen der Erziehung, zum einen die intentionale und zum anderen die funktionale Erziehung. Die intentionale Erziehung funktioniert von Mensch zu Mensch. Der/Die ErzieherIn hat das Ziel dem *Zögling* etwas beizubringen. Es ist also eine Absicht dahinter. Die funktionale Erziehung passiert eher nebenbei. Der/Die zu Erziehende lernt aus Zeitungen, aus dem Fernsehen oder aus Büchern (vgl. Raithel et al. 2009, S. 23). Klaus Hurrelmann (1994) hat die Erziehung als soziale Interaktion zwischen Menschen beschrieben, bei der der/die ErzieherIn, planvoll und zielgerichtet versucht, gewolltes Verhalten zu fördern. Das Ganze soll unter Rücksichtnahme auf die zu Erziehenden passieren, es werden seine/ihre Bedürfnisse und persönlichen Eigenarten miteinbezogen und berücksich-

tigt. Erziehung ist ein Sozialisationsprozess, bei dem Erwachsene in die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes eingreifen. Immer mit dem Ziel, es zu einem selbstständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu erziehen (vgl. Hurrelmann 1994, S. 13).

Letztendlich lassen sich zwei Grundverständnisse der Erziehung herauskristallisieren, wenn die verschiedenen Definitionen von PädagogInnen betrachtet werden.

„Das Bild des Bildhauers bzw. Handwerkers, nach dem Erziehung ein ‚herstellendes‘ Handeln, analog zur handwerklichen Produktion ist. Der Erzieher agiert zu einem angestrebten Zweck mit Hilfe bestimmter Mittel und Methoden (Technizismus).

Das Bild des Gärtners bzw. Bauers, nach dem analog zum Gießen der Pflanze Erziehung ein begleitendes Wachsen lassen ist. Der Erzieher unterstützt ‚pflegend und schützend‘ den ‚natürlichen‘ Entwicklungsprozess (Naturalismus)“ (Raithel et al. 2009, S. 24).

Der Technizismus findet sich nach John Lockes Annahmen des Sensualismus, in der utilitaristischen Pädagogik im 18. Jahrhundert bis hin zur Montessori-Pädagogik und in den Auffassungen der lernpsychologischen Konzepte der Erziehung im 20. Jahrhundert wieder. Während der Naturalismus eher in Rousseaus Schriften herauszulesen ist und von der Romantik und Reformpädagogik bis hin zur Antipädagogik reicht (vgl. Raithel et al. 2009, S. 24).

2.2. BINDUNG

„Unter Bindung versteht man ein lang andauerndes, affektives Band zu ganz bestimmten Personen, die nicht ohne weiteres auswechselbar sind und deren körperliche und psychische Nähe und Unterstützung gesucht wird, wenn z. B. Furcht, Trauer, Verunsicherung und Krankheit in einem Ausmaß erlebt wird, das nicht mehr selbstständig zu regulieren ist“ (Seiffge-Krenke 2007, S. 52).

Der bekannteste Bindungsforscher war der britische Psychoanalytiker John Bowlby (1907*-1990†). Er war der Ansicht, dass die soziale Bindung oder auch bindungsorientierte Erziehung dazu dient, dass höhere Säugetiere und Menschen, Schutz bei einem anderen Menschen bekommen. Damit zum Beispiel ein Säugling zu seiner Bezugsperson kommt, hat er angeborene Reflexe und Verhaltensmuster wie Schrei-, Moro- oder Lächelreflex, Hand- und Fußgreifreflex sowie den Rootingreflex, Um die Aufmerksamkeit einer Pflegeperson auf einen Säugling zu lenken, ist dieser mit dem sogenannten Kindchenschema ausgestattet.

Nach Bowlby gibt es vier Phasen zur Entwicklung einer emotionalen Bindung:

1. Der Säugling ist sozial ansprechbar und unterscheidet nicht zwischen Personen.
2. Ab dem 6. Monat werden die sozialen Reaktionen auf wenige vertraute Personen eingeschränkt.
3. Zwischen dem 6. Monat und dem 3. Lebensjahr findet eine Prägungsphase an eine vertraute Person statt. Diese Phase gilt als kritische Phase und ist ein Grundstein für die Entwicklung emotionaler Bindungsfähigkeit. Wenn in dieser Phase die Bezugsperson über einen Zeitraum von circa einer Woche vom Kind getrennt ist, kann es dazu führen, dass das Kind in eine anaklitische Depression verfällt.
4. Wenn das 3. Lebensjahr vollendet ist, können Kinder immer besser damit umgehen, dass die Bezugsperson nicht immer anwesend ist (vgl. Rossmann 2010, S. 84f.)

Ob ein Kind nun eine Bindung, beispielsweise zur Mutter hat, zeigt sich darin, dass das Kind zu weinen beginnt, es versucht nachzulaufen, wenn die Mutter nicht anwesend ist oder diese den Raum verlässt. Durch körperlichen Kontakt mit der Bezugsperson wird das Nähebedürfnis wieder befriedigt. Sollte die Hauptbezugsperson nicht verfügbar sein, kann sich ein Kind auch eine weitere Person suchen, zum Beispiel den Vater, dem es vertraut. Des Weiteren ist anzumerken, dass eine Bezugsperson nicht zwingend mit dem Kind verwandt sein muss. Eine Bindung entsteht nicht zwangsweise durch eine biologische Verwandtschaft, sondern dann, wenn die Bezugsperson eine Schutzfunktion für das Kind innehat. Hat ein Kind nun eine Bindung zu einer Person, bei der es sich sicher fühlt, beginnt es seine Umwelt zu erforschen. Dies wird als Exploration bezeichnet (vgl. SOS-Kinderdorf 2008, S. 6). Bindung und Exploration gehen Hand in Hand. Ohne Bindung ist das Kind verunsichert und traut sich nicht seine/ihre Umwelt zu erkunden oder bricht die Exploration ab, wenn sich die Bezugsperson entfernt. Somit wird Neugier und Lernen stark beeinflusst, im positiven wie im negativen Sinn (vgl. Seiffge-Krenke 2007, S. 52f.).

Bowlby war auch der Meinung, dass die Bindung monotrop, also nur zu einer Person hin, gegeben ist. Diese Annahme wurde mittlerweile von der Theorie, der Hierarchie der Bindungen abgelöst. Es gibt also nicht nur eine Bezugsperson, sondern mehrere, die hierarchisch geordnet sind. Die Faktoren, die entscheidend sind, auf welcher Ebene eine Person steht, sind einerseits der Zeitfaktor, also wie viel Zeit widmet die Person dem Kind, die Qualität der Zuwendung, das emotionale Engagement und andererseits auch ob und wie regelmäßig die Person zur Verfügung steht (vgl. Brisch 2001, S. 16).

Mary Ainsworth (1913*-1999†) war die Erste, die die Bindungsqualitäten beschrieben hat. Es gibt drei unterschiedliche Formen der Bindung. Im ersten Fall ist die Mutter die Bezugsperson an oberster Stelle, die unterschiedlichen Qualitäten gelten aber auch für andere Personen. Sicher-gebundene Kinder suchen die Nähe der Mutter, lassen sich von ihr trösten und

sehen die Mutter als sichere Basis. Die nächste Bindungsform ist die unsicher-vermeidende. Bei dieser Art der Bindung zeigen die Kinder keine Trennungsreaktion und bei Wiederkehr der Mutter, wird diese ignoriert oder sogar gemieden. Unsicher-ambivalent-gebundene Kinder sind ängstlich, reagieren bei Trennung von ihrer Mutter beunruhigt (vgl. SOS-Kinderdorf 2008, S. 9).

Karl Heinz Brisch (1955*), deutscher Kinder- und Jugendpsychiater (2001) hat einige Faktoren für eine sichere Bindung herausgearbeitet. Der erste Punkt für eine sichere Bindung ist die Feinfühligkeit der Bezugspersonen. Dies bedeutet, dass die Personen die Bedürfnisse des Säuglings oder Kleinkindes wahrnehmen, richtig interpretieren und letztendlich auch schnell befriedigen. Aus diesem Grund entwickeln Säuglinge auch häufig eine Bindung zu denjenigen, die seine Grundbedürfnisse stillen. Werden diese Bedürfnisse jedoch nicht oder unzureichend erfüllt, entsteht oft nur eine unsichere Bindung (vgl. Brisch 2001, S. 41). Ein weiterer wesentlicher Faktor ist die Bindungsqualität der Eltern. Einige Studien zu diesem Thema besagen, dass die eigene erlebte Bindungsform bei 70% der Eltern an ihre Kinder weitergegeben wird. Aber auch der ökologische Kontext beeinflusst das Bindungsverhalten zwischen Säuglingen beziehungsweise Kleinkindern und ihren Bezugspersonen (vgl. SOS-Kinderdorf 2008, S. 11). Abschließend ist also zu sagen, dass es unterschiedliche Formen von Bindungen gibt und diese von diversen Faktoren beeinflusst werden.

2.3. AUTORITÄT

Wenn von Erziehung gesprochen wird, ist es unabdingbar den Begriff Autorität zu erwähnen. Denn diese beiden Begrifflichkeiten stehen im Erziehungsverständnis in engem Zusammenhang.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass Autorität eine gesellschaftliche Positionierung ist, nach der Menschen entsprechend handeln. Jedoch wird der Begriff Autorität in Bezug auf Erziehung heute anders wahrgenommen als vor 100 Jahren. Denn früher galt jemand als autoritäre Erziehungsperson, wenn er/sie physische Bestrafung, Distanz, Furcht, unbedingten Gehorsam und die Unanfechtbarkeit seiner/ihrer Person verwendete und einforderte. Eine autoritäre Persönlichkeit wurde damals nicht hinterfragt. Diese Form der Umsetzung von Autorität im Bereich der Erziehung ist in der heutigen Zeit nicht mehr angemessen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 24f.). Heutzutage wird versucht den Autoritätsbegriff im Erziehungsverständnis von seinen negativen Behaftungen zu befreien und ihn vor allem durch das Konzept der *Neuen Autorität*, welches in den letzten Kapiteln dieser Arbeit erläutert wird, positiv zu untermauern. In diesem Konzept setzt sich nämlich „(...) langsam die Erkenntnis durch, dass elterliche Autorität auch ein legitimer und positiver Begriff sein kann“ (Omer/Schlippe 2016, S. 14). Denn hier wird die Meinung vertreten, dass Autorität im Erziehungszusammenhang nicht mit Machtausübung und Kontrolle in Verbindung gebracht werden soll, sondern

mit elterlicher Präsenz. Somit ist es Aufgabe der Erziehenden elterliche Präsenz auszustrahlen und einerseits als UnterstützerIn zu agieren, aber auch eindeutige Grenzen zu setzen (vgl. Köllner et al. 2012, S. 240f.).

3. GESCHICHTE DER KINDHEIT

(TERESA UNTERHALSER)

In diesem Kapitel werden die gesellschaftlichen Verhältnisse von der damaligen Zeit bis heute beschreiben, die natürlich auch einen wesentlichen Einfluss auf die heutige Erziehung hatten. Desweiteren lässt sich daraus ein Erziehungsverständnis der jeweiligen Zeit ablesen, denn nicht immer hatten Kinder denselben Stellenwert in der Gesellschaft, wie heute.

Im 16. und 17. Jahrhundert war der Stellenwert eines Kindes nicht vergleichbar mit dem von heute. Wenn Kinder gefragt wurden, wie alt sie sind, konnten einige keine konkrete Zahl beziehungsweise kein konkretes Alter nennen, da es einfach für das damalige Leben keine Wichtigkeit hatte. Im Mittelalter reichte der Nachname und eventuell eine Ortsergänzung um sich identifizieren zu können. Die numerische Identifikation durch das Geburtsdatum kam erst ab dem 18. Jahrhundert (vgl. Ariès 2014, S. 69f.). Das Lebensalter wurde im selben Jahrhundert immer bedeutender, da die Menschen anfangen, sich mit der Vorstellung von Kindheit und Puerilität, Jugend und Adoleszenz sowie Alter und Senilität auseinanderzusetzen. Diese Begriffe bezeichnen in der heutigen Zeit die verschiedenen Lebensalter (vgl. ebd. 2014, S. 73). In der Zeit vor dem 18. Jahrhundert gab es die Vorstellung von Kindheit noch nicht. Der aufkeimende Gedanke wurde im Mittelalter, aufgrund von fehlender Literalität, keiner Idee von Erziehung und fehlendem Schamgefühl wieder erdrückt. Zu diesen Faktoren kommt noch hinzu, dass die Kindersterblichkeitsrate sehr hoch war und dadurch die emotionale Bindung von Erwachsenen zu Kindern eher gering war (vgl. Postman 2014, S. 27). Erst im 16. Jahrhundert wurde Kindheit zum Thema (vgl. Schweizer 2007, S. 526). Im nachfolgenden 17. Jahrhundert begannen die Menschen das *Kleinkind* auch als kleines Kind zu sehen. Dennoch wurde der Begriff *Kind*, nicht nur für Kinder verwendet, sondern auch um Freunde zu verabschieden (zum Beispiel: Adieu, mein Kind!) (vgl. Ariès 2014, S. 84). Schon bei den antiken Griechen wurde jede/r zwischen dem Säuglingsalter und dem Greisenalter als Kind oder Jugendliche/r bezeichnet (vgl. Postman 2014, S. 16).

„Eines jedoch liegt auf der Hand. Auch wenn die Griechen über das Wesen der Kindheit nur undeutliche und verschwommene Vorstellungen hegten (jedenfalls nach unseren Maßstäben), so entwickelten sie doch beträchtlichen Ehrgeiz in Erziehungsfragen“ (ebd. 2014, S. 17)

Weitere Indizien dafür, dass es keine Idee von Kindheit gab, waren die fehlende Kinderliteratur, die nicht vorhandenen Kinderheilkundebücher oder Darstellungen von Kindern als kleine Erwachsene auf Gemälden. Obwohl im 17. Jahrhundert in England die Sterblichkeitsrate der Kinder sehr hoch war, wurde in diesem Jahrhundert die Kindheit wiederentdeckt (vgl. Postman 2014, S. 27f.). Die Identitätsbildung von Kindern begann sich ebenfalls in diesem Jahrhundert zu entwickeln. Vorher bekamen Geschwister immer die gleichen Namen, nur mit

Hilfe von Beinamen konnten sie unterschieden werden. Es wurde immer offensichtlicher, dass Kinder eine andere Sprache haben als Erwachsene. Im Zuge dessen kam die Kinderheilkunde zum Vorschein und verbreitete sich rasch unter der Bevölkerung. Kinderliteratur hingegen erschien erst Mitte des 18. Jahrhunderts (vgl. ebd. 2014, S. 55). Auch der Anteil der Schulen und der Kinder, die Lesen und Schreiben lernten, wurden in England immer höher, daher hat sich der Gedanke der Kindheit hier auch am schnellsten entwickelt. Kinder wurden, während ihrer Schulzeit, als ungeformte Erwachsene gesehen. Das unmündige Kind wurde dann erst zum Kind, als es in das Alter kam, um lesen zu lernen (vgl. Ariès 2014, S. 85). Erwachsene, die nicht lesen und schreiben konnten, wurden im 17. Jahrhundert als Kind bezeichnet (vgl. Postman 2014, S. 54). Selbst die Sprache hatte zu damaligen Zeiten keine eigenen Begriffe für Säuglinge, Kleinkinder, Schulkinder oder Jugendliche. Im englischen Sprachgebrauch wurde zur damaligen Zeit das Wort *Baby* auch für größere Kinder verwendet (vgl. Ariès 2014, S. 85f.).

Kindheit, wie sie heute bekannt ist, gab es also nicht immer. Das antike Griechenland hatte keinen Begriff für ein Kind, daher widmeten sie dieser Lebensspanne auch nicht sehr viel Aufmerksamkeit. Selbst die Kindestötung war bis zu Zeiten Aristoteles (384 v. Chr.*-322 v. Chr.†) weder moralisch noch gesetzlich verboten. Dennoch war Erziehung ein Thema der griechischen Philosophen (vgl. Postman 2014, S. 15ff.).

„Das Material, das ich über die Methoden zur Disziplinierung von Kindern gesammelt habe veranlaßt mich zu der Überzeugung, daß ein großer Prozentsatz der vor dem 18. Jahrhundert geborenen Kinder – in heutiger Terminologie – ‚geschlagene Kinder‘ waren“ (deMause 1977, S. 66).

Dennoch waren es die GriechInnen, die die Idee der Kindheit geboren haben. Die RömerInnen übernahmen einiges von ihnen, unter anderem die Schulerziehung. Sie entwickelten den Gedanken von Kindheit weiter. Im Zuge dessen wurde auch ein Bewusstsein für das Schamgefühl geboren. *„Ohne entwickeltes Schamgefühl kann es Kindheit nicht geben“* (Postman 2014, S. 19). Der Untergang der römischen Kultur versetzte die Entwicklung, die Kindheit als Lebensphase anzuerkennen wieder an den Anfang. Der soziale und kulturelle Rückgang in das sogenannte finstere Mittelalter, brachte auch Veränderungen für die Kindheit mit sich. Dies ist besonders an vier Punkten erkennbar. Die Menschen konnten beziehungsweise lernten nicht mehr zu lesen oder zu schreiben, es fand keine Erziehung mehr statt, das gerade erst aufkommende Schamgefühl verschwand wieder und somit verschwand die Kindheit wieder (vgl. Postman 2014, S. 19f.). Selbst die mittelalterliche Kunst stellte bis zum 17. Jahrhundert keine Kinder dar. Es werden kinderähnliche Figuren gezeigt, die zwar in ihrer Körpergröße von Erwachsenen zu unterscheiden sind, aber sonst keine kindlichen Züge aufweisen (vgl. Ariès 2014, S. 92). Kindern wurde keine eigene Persönlichkeit zugestanden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Kindersterblichkeit sehr

hoch war und die Menschen sich daher erst mit ihnen beschäftigten, als sie älter waren (vgl. ebd. 2014, S. 99).

Der Begriff *Junge* wurde bis in das 17. Jahrhundert auch für erwachsene Männer verwendet. Es gab weder im französischen noch im englischen oder deutschsprachigen Raum eine eigene Bezeichnung für männliche Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sieben und sechzehn Jahren. *Kind* bezeichnete damals auch eher ein Verwandtschaftsverhältnis als eine Lebensphase (vgl. Plumb 1971, o.S. zit.n. Postman 2014, S. 24).

„Mit Sicherheit kann man sagen, daß es in der mittelalterlichen Welt keine Vorstellung von kindlicher Entwicklung gab, keine Vorstellung von Bildungsvoraussetzungen oder einem Lernen in geordneten Schritten, keinen Begriff von Schulausbildung als Vorbereitung auf die Erwachsenenwelt“ (Postman 2014, S. 25).

Diese Aussage von Neil Postman wird von Philippe Ariès gestützt, der ebenfalls meint *„(...) [die mittelalterliche Welt] hatte keine Vorstellung von Erziehung“* (Ariès 2014, S. 559).

3.1. KINDHEIT IM 18. JAHRHUNDERT

Der folgende Abschnitt gibt einen Einblick in die Kindheit des 18. Jahrhunderts. Es werden das Familienleben und das Aufwachsen von Kindern aus den verschiedenen Ständen der damaligen Zeit beschrieben. Die Abschnitte beschränken sich dabei eher auf die Erziehung und Bildung der Kinder sowie auf das Familienleben. Da dieses Jahrhundert von den Ständen geprägt war, werden diese auch gelistet aufgezeigt. Das Leben in einer bäuerlichen Familie, in einer kleinbürgerlichen, in einer großbürgerlichen sowie in adeligen Familien wird genauer betrachtet.

3.1.1. KINDHEIT IN DER BÄUERLICHEN FAMILIE

Verschiedene ZeitzeugInnen berichten in dem Werk *„Deutsche Kindheiten. Autobiographische Zeugnisse 1700-1900“* über ihre Kindheit im 18. Jahrhundert. Der Sohn eines Bauern beschreibt seinen Vater als zwar gesundheitlich angeschlagenen Menschen, welcher aber dennoch hart arbeitete, um seine Schulden zurückzahlen zu können. Für ihn war es sehr wichtig, dass die Kinder nicht nur mit Essen versorgt wurden, sondern auch Erziehung genossen. Die Familie war äußerst sparsam und hatte nur das Nötigste. Der Zeitzeuge beschreibt den Vater als sehr streng mit sich selbst. Aber nicht nur mit sich selbst sondern auch von seinen Kindern hatte er große Erwartungen. So war es Pflicht, selbst für Drei- bis Vierjährige, in Phasen, in denen keine Arbeiten zu verrichten waren, lesen und schreiben zu üben. Dem Vater war es wichtig, dass seine Kinder schon vor Schulbeginn lesen und ein wenig schreiben konnten. Es wird beschrieben, dass der Bauerssohn gebildeter war als so mancher Sohn aus reichem Hause. Weiters wird notiert, dass die Kinder zwar grundsätzlich

dazu erzogen wurden selbst zu handeln, aber dennoch mussten sie vorher immer die Erlaubnis des Vaters einholen. Bei Ungehorsam oder Verhalten, welches nicht der Frömmigkeit entsprach, bestrafte der Vater die Kinder. Einer der Jungen hatte die Gerstenähren eines anderen Jungen gestohlen und sie als seine ausgegeben. Daraufhin bestrafte der Vater das Kind mit Prügel sowie physischer und psychischer Folter (vgl. Schad 1828, S. 72-78). „*Ich mußte also gehorchen*“ (Schad 1828, S. 78).

Weitere ZeitzeugInnen erinnerten sich an die Bezugspersonen aus ihrer Kindheit. Hierbei spielten nicht nur die Eltern eine wichtige Rolle in der Erziehung, auch die Großeltern waren Bezugspersonen für die Kinder. Viele Menschen waren im 18. Jahrhundert gottesfürchtig und sehr fromm. Diese Religiosität gaben sie an die Kinder weiter. Die Menschen damals wussten noch nicht viel über Erziehung. Es gab zwar den Ausdruck *uppten*, welcher die physische Fürsorge für ein Kleinkind beschreibt, aber mehr war ihnen nicht bekannt (vgl. Hardach-Pinke/Hardach 1978, S. 86-94). „*Die ganze Erziehung lag in der sittlichen und religiösen Ordnung des Familienlebens*“ (Eilers 1856, S. 91).

Die Berichterstattungen der Menschen aus dem 18. Jahrhundert, welche in Bauernfamilien gelebt hatten, zeigen, dass Erziehung und Autorität einen großen Stellenwert innerhalb der Familie hatten. Insbesondere die Figur des Vaters sowie dessen Entscheidungen und Beschlüsse wurden nicht in Frage gestellt. Die physische und psychische Züchtigung war an der Tagesordnung. Bei Missachtung diverser Regeln wurden die Kinder mit physischen Strafen maßgeregelt. Die Eltern wurden allesamt als äußerst bescheidene und hart arbeitende Menschen beschrieben, die aber keinen Ungehorsam seitens ihrer Kinder duldeten.

3.1.2. KINDHEIT IN DER KLEINBÜRGERLICHEN FAMILIE

Wenn in einer kleinbürgerlichen Familie die Mutter oder der Vater verstarb, übernahmen die Großeltern sowie Tanten und Onkeln die Erziehung. Obwohl die Kindheit im 18. Jahrhundert noch in den Kinderschuhen steckte, wussten einige Menschen dennoch was Kindheit ausmachte und was zu beachten ist, um ein Kind glücklich aufwachsen zu sehen. Die Gesellschaft war maßgeblich für die Grundwerte der Erziehung verantwortlich – sie gab quasi vor, was sich gehörte und was nicht. Bei dem kleinsten Ungehorsam seitens der Kinder wurde die Rute gezückt. Dies veranlasste einige Kinder zu lügen, damit sie der Züchtigung entkamen. Es kam auch vor, dass Kinder sehr abgeschottet von der Außenwelt aufgezogen wurden – sie kannten weder Laster noch Ausgelassenheit. Sie hatten somit kaum eine Möglichkeit mit Gleichaltrigen zu spielen oder Zeit zu verbringen. Oft war die Mutter der Part, der es den Kindern untersagte, ausgelassen zu sein (vgl. Jung-Stilling 1777, S. 102-106). Auch in der kleinbürgerlichen Familie spielte die Religion eine große Rolle. Viele Menschen waren sehr fromm. Das Leben der Familien war von beten und Gott geprägt. Dies ging so weit,

dass ZeitzeugInnen berichten, dass sie als Jesuit verkleidet durch die Welt gehen mussten (vgl. Fessler 1824, S. 107-110).

3.1.3. KINDHEIT IN DER GROßBÜRGERLICHEN FAMILIE

Im Gegenteil zur kleinbürgerlichen Familie, wurden die Kinder in einer großbürgerlichen Familie zum Teil Zuhause unterrichtet. Die Eltern legten größten Wert auf geistige Förderung aber auch auf körperliche Betätigung. *„Was solte uns alle Weisheit der Welt ohne Gesundheit?“* (Huber 1796, S. 143). Die Kinder mussten Sommer wie Winter die gleiche Kleidung tragen, damit sie abgehärtet und nicht kränklich wurden. Die wenige freie Zeit zwischen den Lernstunden wurde genutzt, um zu laufen, zu springen und zu klettern. Die Mädchen wurden, anders als die Jungen, von der Mutter in die Hauswirtschaft eingeführt. Außerdem wurden sie in diversen Sprachen in Wort und Schrift unterrichtet (vgl. Huber 1796, S. 143ff.). Auch wenn die Väter zum Teil äußerst entspannte und lebensfrohe Menschen waren, war ihnen der Gehorsam der Kinder sehr wichtig. Sie erzogen ihre Kinder mit strenger Hand und forderten bedingungslosen Gehorsam. Sollten sich die Kinder nicht daran gehalten haben, so folgten unweigerlich körperliche Züchtigungen. Während der Abwesenheit der Eltern übernahmen Aufseherinnen oder Gesellschafterinnen die Erziehung. Trotzdem wurde die Erziehung nicht von einer einzigen Person durchgeführt. Oft war es der Fall, dass im Kleinkindalter eine Erzieherin für die Kinder zuständig war, erst später folgte der Hauslehrer. Die religiöse Erziehung blieb meist in der Hand der Mutter (vgl. Dinter 1828/29, S. 146-153). *„Die Richtung der Erziehung und des Unterrichts bestimmte jedoch der Vater“* (Dinter 1828/29, S. 153). Die Schulbildung der Mädchen war stark abhängig von der Bereitschaft des Vaters, sein Kind in die Schule zu schicken. Reiche Familien konnten es sich leisten auch ihren Töchtern Bildung zu ermöglichen. Das Erlernen von Sprachen stand hier oft im Vordergrund (vgl. Schopenhauer o.J., S. 156-163).

Die Väter der oben beschriebenen ZeitzeugInnen waren allesamt eher unbekümmerte Männer, die aber trotzdem Gehorsam von ihren Kindern forderten. Wenn dieser nicht umgesetzt wurde, dann konnte es passieren, dass die Kinder mit Schlägen bestraft wurden. Die Bildung war in oben genannten Familien ausnahmslos von großer Bedeutung. Die Kinder wurden entweder von ihren Vätern unterrichtet, hatten Hauslehrer oder/und gingen in Schulen.

3.1.4. KINDHEIT IN DER ADELIGEN FAMILIE

Die Erziehung von adeligen Kindern war hauptsächlich die Aufgabe der Mutter, die aber unter der Aufsicht des Vaters stand. Wenn es die finanziellen Mittel zuließen wurde auch ein Hauslehrer oder Hofmeister eingestellt. Dieser war zum Großteil für die Bildung und Erziehung der Knaben zuständig. Er lehrte sie lesen, schreiben, religiöse Bildung und Latein sowie diverse praktische Fertigkeiten. Die Mädchen wurden von der Mutter in Haushaltsfüh-

rung unterrichtet. Die Haushälterinnen der Familien beschäftigten sich neben ihren Aufgaben im Haushalt auch mit den Kindern. Ab dem 17. Jahrhundert bekamen die weiblichen Nachkommen oft eine Gouvernante an die Seite gestellt, die sie in Singen und Tanzen sowie Französisch unterrichtete (vgl. Demel 2005, S. 64; vgl. Bernstorff 1835, S. 180-183).

3.2. KINDHEIT IM 19. JAHRHUNDERT

Wie bereits im Abschnitt 3.1. beschrieben, werden auch hier das Familienleben und das Heranwachsen der Kinder, allerdings aus dem 19. Jahrhundert, erläutert. Der Aufbau des Abschnittes ist dem vorangegangenen sehr ähnlich. Es werden ebenfalls die verschiedenen Erziehungsstile und Bildungswege der Kinder in den verschiedenen Ständen betrachtet. Wie bereits im vorherigen Abschnitt werden Familien aus dem proletarischen, aus dem landwirtschaftlichen, aus dem bürgerlichen und dem adeligen Stand erläutert.

3.2.1. KINDHEIT IN DER PROLETARISCHEN FAMILIE

Die Kindheit in einer proletarischen Familie war geprägt von dem Gedanken Geld zu beschaffen. Oft waren die Kinder für die Eltern nichts weiter als eine Arbeitskraft, die Geld einbringen musste. Die Eltern waren meist nicht liebevoll und erkannten auch nicht, dass es ihren Kindern in der Zukunft besser gehen könnte, wenn sie sich mehr mit ihnen beschäftigen würden und ihnen eine bessere Bildung ermöglichen würden. In diesem Kreis waren schon die Eltern gefangen, die bereits in jungen Jahren bis zu 15 Stunden pro Tag in einer Fabrik arbeiten mussten. Diejenige, die selbst lesen und schreiben konnten, versuchten in ihrer knappen Freizeit ihren Kindern ein wenig beizubringen, noch bevor sie in die Schule kamen. Da oft kein Geld vorhanden war um die Kinder zu ernähren, wurden diese entweder in Waisenhäuser geschickt oder wenn es die Möglichkeit gab zu den Großeltern gegeben (vgl. Enters 1921, S. 191-196). Alleinerziehende Mütter hatten es im 19. Jahrhundert besonders schwer. Einerseits musste die Mutter arbeiten gehen um Geld zu beschaffen, andererseits musste sie die Kinder erziehen. Daher war es keine Seltenheit, wenn Kinder in die staatlich überwachte Erziehung kamen (vgl. Krille 1914, S. 202-207).

3.2.2. KINDHEIT IN DER BÄUERLICHEN FAMILIE

Die Kindersterblichkeitsrate war im 19. Jahrhundert immer noch sehr hoch. Demgemäß waren Eltern sehr besorgt, wenn sie ein Neugeborenes bekamen. Zudem wurden Kinder in der damaligen Zeit nicht nur als Familienmitglied gesehen, sondern auch als Arbeitskraft. Daher war es damals keine Seltenheit, dass Heranwachsende als Hilfskräfte auf dem Feld mithelfen mussten. Sollte ein Kind also sterben, kam es für die Eltern zu einem emotionalen Verlust, wie auch zum Ausfall einer wertvollen Unterstützungskraft (vgl. Felder 1904, S. 226-230).

3.2.3. KINDHEIT IN DER KLEINBÜRGERLICHEN FAMILIE

Ebenso wie die Kinder der proletarischen und bäuerlichen Familie mussten die Kinder einer kleinbürgerlichen Familie hart arbeiten, da das Geld knapp war. Das Leben war geprägt von Arbeit und Entbehrungen. Die Eltern stellten für ihre Kinder die Vorbildfunktion dar. Sie lehrten ihnen, dass ehrliche Arbeit etwas sehr Gutes ist und, dass der Drang nach Wissen wichtig ist. Die Kinder in kleinbürgerlichen Familien mussten von Beginn an selbstständig erzogen werden, da die Eltern keine Zeit und kein Geld für einen Hauslehrer hatten (vgl. Weber 1888, S. 257-260).

3.2.4. KINDHEIT IN DER BÜRGERLICHEN FAMILIE

Die großbürgerliche Familie im 19. Jahrhundert zählte meist zu den gebildeten Ständen. Wie in den meisten Ständen war auch in dieser Form der Familie der Vater das Oberhaupt. Oft war es den Kindern möglich zu spielen und Zeit mit Gleichaltrigen zu verbringen. Da die Eltern keine Geldsorgen hatten, hatte zumindest ein Elternteil Zeit sich mit den Kindern zu beschäftigen. Die Erziehung in solchen Familien wird als etwas Selbstverständliches beschrieben. In einigen Familien war es Brauch, dass die Kinder ihre Eltern immer mit *Lieber* beziehungsweise *Liebe* ansprachen. Diese Ansprache sollte gewährleisten, dass ein solch liebevoller Ausdruck es nicht zulässt, dass die Kinder etwas Trotziges oder Böses zu ihren Eltern sagen würden. Die Geste, die Hände der Eltern zu küssen, war so in das tägliche Leben integriert, dass die Kinder es vermissten, wenn es ihnen verwehrt wurde. Es wurde fast schon ein Bedürfnis. Die Kinder wurden mit etwa sechs Jahren eingeschult. Davor war es üblich, dass die Mutter oder der Vater ihnen bereits das Alphabet beigebracht hatten und die Kinder schon einige Gedichte konnten. Neben der Schule war das Erlernen von Musik wichtig (vgl. Lewald 1858, S. 291-301).

3.2.5. KINDHEIT IN DER ADELIGEN FAMILIE

Wie bereits im 18. Jahrhundert war es auch im 19. Jahrhundert üblich, dass die Erziehung von adeligen Kindern von mehreren Personen übernommen wurde. In den ersten Lebensjahren wurde das Kind einer Amme anvertraut, erst danach folgte eine Erzieherin. Die Kinder mussten schon früh das höfische Zeremoniell lernen, ob es ihnen gefiel oder nicht. Erinnerungen an die Eltern sind eher selten, da die Kinder Ammen und Kindermädchen hatten. Im Laufe der Kindheit folgte für die Mädchen eine weitere Person, die die Erziehung vorantrieb, eine Gouvernante. Diese wird oft als einflussreichste Person im Leben eines adeligen Kindes beschrieben (vgl. Erbach-Schönberg 1920, S. 356-361).

Ende des 19. Jahrhunderts bis Anfang des 20. Jahrhunderts wurde Bildung immer wichtiger für die Menschen. Sie erkannten, dass sie mit Hilfe von Bildung aus ihrer Gesellschaftsschicht ausbrechen und ihr Leben verbessern konnten. Wie bereits erwähnt, engagierten die

Eltern, die es sich leisten konnten, Privatlehrer für ihre Kinder, damit deren Grundausbildung gesichert war. Söhne hatten in den vorangegangenen Jahrhunderten einen höheren Stellenwert als Töchter. Insofern war die Ausbildung der Söhne wichtiger und umfassender, um ihnen eine erfolgreiche Karriere zu sichern. Für Mädchen war es wichtig einen erfolgreichen Mann zu heiraten und die Herrschaft über den Haushalt zu haben. Es galt als Zeichen des Wohlstandes, wenn die Frau nicht arbeiten gehen musste (vgl. Schnöller/Stekl 1999, S. 37).

3.3. KINDHEIT IM 20. UND 21. JAHRHUNDERT

Wie in den Abschnitten Kindheit im 18. Jahrhundert und Kindheit im 19. Jahrhundert wird deutlich, dass die schichtspezifischen Unterschiede innerhalb der verschiedenen Kindheiten vom Stand des Kindes abhängig waren. Ein Kind aus eine bäuerlichen Familie kann nicht mit dem Kind einer adeligen Familie verglichen werden, daher ist die Entwicklung der Kindheit äußerst differenziert darzustellen. Der Trend der Pädagogisierung und die Sichtweise der Kinder bewirkten, dass erkannt wurde, dass Kinder aus sozial höheren Schichten zwar einen besseren Zugang zu Bildung hatten, aber dennoch wird die damals angewandte Erziehung heute als repressive Pädagogik bezeichnet. In der heutigen Zeit ist diese als Schwarze Pädagogik¹ bekannt. Das 18. und 19. Jahrhundert brachten neue Formen der Kinderarbeit wie Fabrik- oder Heimarbeit hervor. Im Gegensatz dazu stand Bildung in höheren Schichten im Vordergrund, um den sozialen, gesellschaftlichen und finanziellen Status zu halten. Währenddessen galt vor allem in ärmeren Schichten, Gewalt nach wie vor als Züchtigungs- und Erziehungsmittel. Zu dieser Zeit änderte sich auch das Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Das sozialpädagogische Konzept der Arbeitserziehung im 18. Jahrhundert führte dazu, dass es immer mehr Erziehungsanstalten gab, die aber auch gleichzeitig Produktionsstätten waren. Damals wurde behauptet, dass diese Anstalten der Rettung der Kinder vor Verelendung und unsittlichem Lebenswandel bewahren sollten. Heute ist klar, dass wirtschaftspolitische Überlegungen an erster Stelle standen und nicht die Kinder. Viele Jahre mussten Kinder in diesen Produktionsstätten arbeiten, erst Ende des 19. Jahrhunderts kam der Wohlfahrtsstaatsgedanke in vielen Ländern Europas auf. Mit ihm wurden die Lebensbedingungen vieler Kinder verbessert. Der soziale Wohnbau, Verbot der Kinderarbeit und die Einhaltung der Schulpflicht waren nur einige Punkte, die zu einem besseren Leben beitrugen. Diese Gesetze hatten unter anderem den Grundgedanken, die Schutzbedürftigkeit der Kinder und das Kindeswohl einzuhalten. Im 20. Jahrhundert versuchte die Politik, die sozialen Unterschiede zu minimieren. Bildung stand hierbei an oberster Stelle. Die Kindheit im 20. Jahrhundert wurde somit zur Schulkindheit. In der Literatur wird von Scholarisierung von Kindheit geschrieben. Kinder wurden von ProduzentInnen zu KonsumentInnen. Dies führte dazu, dass sich der Status von Kindern veränderte. Früher waren sie Arbeitskräfte,

¹ siehe Kapitel 10

ErbInnen oder eine Altersabsicherung, heute sind sie eine Zukunftsressource und emotionale BeziehungspartnerInnen für ihre Eltern. Das nützliche Kind wurde in diesem Sinne zum nutzlosen Kind umgewandelt (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, S. 10f.). Durch das Sentimentalisieren von Kindheit, was so viel bedeutet wie die Verschiebung der Heranwachsenden von der materiellen auf eine emotionale Ebene (vgl. Wintersberger 2005, S. 193), ist auch die Privatisierung verbunden. In den letzten Jahrhunderten sind Kinder in Bereichen wie Familie, Bildungs-, Freizeit- oder Betreuungseinrichtungen mehr und mehr in den Mittelpunkt gerückt. Eltern und Heranwachsende haben durch diese Veränderungen auch eine stärkere emotionale Bindung. Die bürgerliche Kernfamilie war Ende des 19. Jahrhunderts die ideale, gesellschaftlich anerkannte und anzustrebende Form des Familienlebens. In den 1950er und 1960er Jahren erreichte die Kernfamilie ihren Höhepunkt.

Das Familienbild mit dem gut verdienenden Vater, der fürsorglichen Mutter sowie den wohl-erzogenen Kindern rückte in der Zeit des Nationalsozialismus immer mehr in den Vordergrund. Einer der nationalsozialistische Gedanken war die Verehrung der Mutter. Minderjährige wurden für propagandistische Organisationen gewonnen, in denen sie nach dem nationalsozialistischen Regime erzogen wurden. Während des Zweiten Weltkrieges hat sich der Status der Kindheit wieder verändert. Kindheit war schon klar von der Erwachsenenzeit abgegrenzt, aufgrund der Gesamtsituation ist diese Grenze wieder verschwunden. Kinder und Jugendliche mussten Aushilfsdienste erledigen. Die Gesellschaft machte schon bald keinen Unterschied mehr zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, S. 12). In der Nachkriegszeit wurden die Lebensqualität und die materielle Existenzsicherung von Familien und Kindern wieder besser. Heranwachsende konnten wieder in einen Schutz-, Schon- und Lernraum eingeordnet werden.

„Insgesamt setzte sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts das strukturelle Muster moderner Kindheit durch. Dieses Strukturmuster [kann] mit den Begriffen der Familialisierung, Pädagogisierung, Scholarisierung, Ent-Ökonomisierung und von Kindheit als Schutz-, Schon- und Lernraum gefasst [werden]“ (Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, S. 12).

Kindheit war in den vorangegangenen Jahrhunderten, speziell bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, von schichtspezifischen Unterschieden geprägt. Heute ist Kindheit immer homogener – Kinder gehen in die Schule, die Familie stellt meist die zentrale Lebenswelt dar und die Freizeitgestaltung dient der Selbstentfaltung. Es gibt immer mehr kinderspezifische Waren, die auch für alle sozialen Schichten produziert werden (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, S. 13). Brinkhoff (1996) beschreibt die heutige Kindheit als Airbag-Kindheit. Die Merkmale dafür sind Massenmedien und Massenproduktion (vgl. Brinkhoff 1996, S. 32). Kinder wurden in den 1980er Jahren als KonsumentInnen entdeckt und somit wurde die Kindheit kommerzialisiert und in weiterer Folge als Konsumkindheit bezeichnet (vgl. Hengst 1996, S. 132). Obwohl es im 20. Jahrhundert keine Stände mehr gibt, gibt es eine Kluft zwischen den

sozialen Schichten. Vor allem Kinder aus Mehrkind- oder Einelternfamilien sind von Kinderarmut betroffen. Die Gesellschaft hat sich stark verändert. Immer mehr Heranwachsende leben bei den Großeltern und sehen diese auch als ihre wichtigsten Bezugspersonen. Der Trend von Großfamilien geht in die andere Richtung – es werden weniger Kinder pro Familie geboren. Dies kann bewirken, dass Eltern mehr Zeit für ihr einziges Kind haben, aber auch, dass Heranwachsenden weniger Spielgefährten im Alltag zur Verfügung stehen. Aufgrund von weniger gleichaltrigen Kindern ist es für sie schwieriger geworden, soziale Kontakte zu knüpfen. Meist oder hauptsächlich passieren solche Beziehungen nur in Institutionen wie in der Schule. Das Generationenverhältnis ließ in den 1990er Jahren die Politik darüber diskutieren, ob sie sich stärker auf die ältere Bevölkerungsgruppe konzentrieren soll. Die Kindheitsforschung befürchtete ein Vergessen und verarbeitete dies in der Marginalisierung von Kindheit. Diese Befürchtungen waren umsonst, da besonders in dieser Zeit die Rechte der Kinder immer weiter vorangetrieben und weiterentwickelt wurden (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007, S. 14).

Infolgedessen rückten die Themen Kindheit und Erziehung am Ende des 20. Jahrhunderts immer mehr in den Vordergrund. Auch das zu dieser Zeit eingeführte Züchtigungsverbot von Kindern und Jugendlichen trug einen wesentlichen Teil dazu bei (vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.). Zu erwähnen ist jedoch, dass diese Kluft von autoritärer Erziehung früherer Zeiten und der heutigen gewaltfreien Erziehung zu einem unklaren Stellenwert des Kindes in der Gesellschaft führt. Folglich ist es immer wieder ein Diskussions-thema von Eltern, PädagogInnen wie auch LehrerInnen, wie ein/e Heranwachsende/r richtig erzogen werden sollte (vgl. Omer/Schlippe 2016, o.S.).

Diesbezüglich werden in den nächsten Kapiteln einige Erziehungskonzepte bedeutsamer PädagogInnen vorgestellt, um einige Eindrücke über die Themen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen zu erhalten.

4. ERZIEHUNGSKONZEPTE DES 18. JAHRHUNDERTS

(TERESA UNTERHALSER)

Immanuel Kant (1724*-1804†) hat im Zeitalter der Aufklärung gefordert, dass Menschen den Mut haben, ihren eigenen Verstand zu benutzen. Die Menschen des 18. Jahrhunderts waren aufgrund von Dogmen, Vorurteilen, autoritären Kirchen und sozialen Strukturen eingeschüchtert. Dennoch ist das 18. Jahrhundert von der Anthropologie geprägt – sie ist die Wissenschaft, die sich mit dem Menschen auseinandersetzt und somit eine große Errungenschaft aus dem Zeitalter der Aufklärung. Daher wird dieses Jahrhundert auch oft als Jahrhundert der Pädagogik bezeichnet, dessen Höhepunkt allerdings erst im 19. Jahrhundert war. Die Epoche des 18. Jahrhunderts ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sie als „(...) *Beginn und Grundlage der eigentlichen modernen Periode der europäischen Kultur und Geschichte (...)*“ (Troeltsch 1897, o.S. zit.n. Van der Pot 1999, o.S.) gesehen wird. Dies gilt ebenfalls für die Theorie und Praxis von Erziehung (vgl. Tenorth 2010, S. 75).

Folglich beschäftigt sich dieses Kapitel mit pädagogischen Konzepten des 18. Jahrhunderts, in dem wichtige PädagogInnen und deren Erziehungsentwürfe beschrieben werden.

4.1. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH JOHN LOCKE (1632*-1704†)

Auch wenn John Locke nur relativ kurz im 18. Jahrhundert gelebt hat, ist es dennoch wichtig ihn zu erwähnen, da er als Vorreiter des Zeitalters der Aufklärung galt (vgl. Dietrich 1975, S. 21). Das Konzept von Locke ist, wie bei vielen PädagogInnen, von der eigenen Erziehung geprägt. Folglich nimmt er viele Ideen von seinem Vater auf. Er berücksichtigt in seiner Erziehung die Jugend aller Stände. Dennoch ist er der Ansicht, dass der Stand des Gentlemans besonderer Aufmerksamkeit geschenkt werden müsse, da er glaubt, wenn dieser Stand wohl erzogen ist, dann würden die anderen Stände nachfolgen (vgl. Schmidt 1991a, S. 104).

Lockes Werk ‚*Gedanken über die Erziehung*‘ (1693) beinhaltet vier Grundsätze:

1. Erziehung erfolgt in allen Ständen.
2. Da im Zeitalter der Aufklärung die Vernunft des Menschen immer mehr in den Vordergrund rückt, ist Erziehung, Unterricht und Lernen ebenfalls ein wichtiger Part der Menschen. Locke möchte mit seinem Konzept den leichtesten, kürzesten und erfolgversprechendsten Weg für Erziehung aufzeigen.
3. Das Ziel seines Konzeptes besteht darin, dass die *Zöglinge* eine sittliche Persönlichkeit und berufliche Fähigkeiten und Tüchtigkeit erlangen.

4. Laut Locke ist ein ethischer Fortschritt der Menschheit zu erwarten. Da der Adelsstand durch Erziehung in Ordnung gebracht wird, werden die unteren Stände folgen (vgl. ebd. 1975, S. 21f.).

4.1.1. VOM WESEN DER ERZIEHUNG

Erziehung schafft alles. Die Menschen werden zu dem was sie sind, wegen Erziehung. Als bildliche Vorstellung liefert Locke das Bild eines Flusses, der durch Menschenhand reguliert werden kann. Das Erziehung unbegrenzt ist und alles verändern kann, sofern der Geist und der Körper gesund sind, ist nicht nur ein Gedanke den Locke hegte, sondern entspricht dem Zeitgeist der Epoche des 18. Jahrhunderts. Locke beschreibt die Seele eines Kindes als *tabula rasa*, also quasi als unbeschriebenes Blatt, das erst durch Erfahrungen und Sinneseindrücke lernt. Etwas Angeborenes gibt es laut Locke nicht. Alles was ein Kind weiß, hat es von außen gelernt. Sein Argument um diese These zu stützen ist, dass sowohl Heranwachsende als auch Wilde und Ungebildete eine gewisse Grundintelligenz und gewisses Grundwissen besitzen. Das einzige, das Locke als angeboren ansieht, ist das Begehren nach Glück und Vermeidung von Unglück. Menschen müssen also gelehrt und aufgeklärt werden. Um Menschen nun mit Wissen zu befüllen, müssen sie laut Locke Erfahrungen sammeln können. Zuerst müssen Heranwachsende mit ihren Sinnen die Umwelt wahrnehmen können, damit sie eine Selbstreflexion durchführen können (vgl. Dietrich 1975, S. 24f.).

„Da schließlich das Denken die Richtung des Willens bestimmt, das Denken aber bereits mit dem Sammeln von Erfahrungen und ihrem Einprägen in die ‚tabula rasa‘ anhebt, wird verständlich, daß Erziehung alles vermag“ (ebd. 1975, S. 25).

Die einzige Aufgabe der Lehrenden ist, die richtigen Sinneswahrnehmungen aufzunehmen und zu verinnerlichen. Locke geht auch davon aus, dass Kinder an alles gewöhnt werden können mithilfe von Sinneswahrnehmungen und Reflexionen. Dies ist die Erziehungsauffassung der gesamten Aufklärungszeit. Was zu dieser Zeit aber noch nicht klar war ist, dass auch Gewöhnung eine bewusste oder unbewusste Zustimmung des *Zöglings* benötigt, damit sie funktionieren kann. John Locke ist der Meinung, dass Erziehung nur mithilfe von Einprägungen möglich ist. Dies bedeutet nun, dass Erziehung einerseits durch Aneignung von Erfahrungen passiert und andererseits durch Wiederholen von Denkvorgängen (vgl. ebd. 1975, S. 26). Locke ist der Ansicht, dass Menschen erst durch Erziehung geformt werden, wie an diesem Zitat erkennbar ist:

„(...) daß von allen Menschen, die wir antreffen, neun von zehn, durch Erziehung das sind, was sie sind, gut oder schlecht, nützlich oder unnütz. Sie macht die großen Unterschiede unter den Menschen. Die kleinen und fast unmerklichen Eindrücke auf unsere zarte Kindheit haben wichtige und bleibende Folgen“ (Locke 1693, o.S.).

4.1.2. VON DEN ZIELEN DER ERZIEHUNG

Locke nennt in seinen Schriften vier Eigenschaften als Erziehungsziele – Tugend, Lebensklugheit, Lebensart und Kenntnisse. Die Tugend steht für ihn an erster Stelle. Sie wird gebraucht, wenn ein Mensch sich bei Anderen besonders positiv präsentieren möchte und deren Gunst erwerben will. Dies bedeutet, dass der Mensch nicht immer tugendhaft sein muss, sondern nur wenn sie ihm nützt. Die Lebensklugheit steht für Geschick im Umgang mit Geschäften. Das Verhalten anderen Menschen gegenüber wird mithilfe der Lebensart beschrieben. Erst am Ende führt er die Kenntnisse auf, die er als Schulkenntnisse deklariert (vgl. Dietrich 1975, S. 24-27).

4.1.3. VOM LERNEN UND DER BEDEUTUNG DES SPIELS

Beim Lernen von Sprachen setzt Locke auf das Konzept des spielenden Lernens. Dies ist darauf zurückzuführen, dass er meint, dass Lernen keine Last sein soll. Als Beispiel bringt Locke das Lesenlernen. Hierfür sollen Eltern Würfel, mit je einem Buchstaben auf jeder Fläche nehmen, und damit spielen. Kinder werden so neugierig und wollen sich freiwillig an diesem Spiel beteiligen. Dies gilt allerdings nur für jüngere Heranwachsende, denn das Lernen ist eng mit dem Kindesalter verknüpft (vgl. Dietrich 1975, S. 24-27).

4.1.4. VOM WESEN DES KINDES

Locke war in seiner Sichtweise, die Kinder betreffend, schon sehr fortschrittlich. Er erkannte, dass sie und das Spiel zusammengehören. Das kindliche Spiel und die kindliche Ausgelassenheit werden in den Vordergrund gebracht. Dennoch ist der Respekt, den Kinder Erwachsenen gegenüber zeigen sollen von großer Wichtigkeit. Trotz der Forderung nach freier Entfaltung ist die Zeit der Aufklärung noch sehr autoritätsgläubig (vgl. Dietrich 1975, S. 24-27).

John Locke erkannte, dass Kindheit ein anderer Lebensabschnitt war als das Erwachsenenleben. Diese Ansicht teilte auch Jean-Jacques Rousseau, welcher im folgenden Abschnitt behandelt wird.

4.2. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712*-1778†)

Jean-Jacques Rousseau wurde 1712 geboren und war kein akademisch gelehrter Pädagoge, sondern durchlief während seiner Berufslaufbahn unterschiedliche Stellungen. Erst mit seinem Werk ‚*Émile oder über die Erziehung*‘ (1762) fanden seine pädagogischen Ansichten Beachtung.

Das Werk handelt von einem ausgedachten *Zögling* namens *Émile*, welcher laut Rousseau in Verbundenheit mit der Natur leben muss. Für Rousseau ist das naturgegebene Leben auf dem Land die einzige Möglichkeit ein gutes Leben führen zu können (vgl. Thesing 1999, S. 13-16). „*Das Grundübel ist die Scheinexistenz des gesellschaftlichen Menschen*“ (Thesing 1999, S. 16). Für Rousseau ist die Gesellschaft dafür verantwortlich, wie ein Mensch sich zu sehen hat. Dies bedeutet, dass die Gesellschaft vorgibt, was ein Mensch von sich selbst zu halten hat, er ist also abhängig von dieser öffentlichen Meinung. Um den Ansprüchen zu genügen soll ein Mensch sich viele materielle Güter anschaffen damit ein sozialer Aufstieg gelingt, allerdings besteht die Gefahr, dass er sich dadurch selbst verliert. Aufgrund dieser Unterwerfung und Abhängigkeit kommt es automatisch zu einer Selbstentfremdung (vgl. ebd. 1999, S. 17). „*Rousseaus Bildungsideal ist der ursprüngliche, einfache, von Natur aus unverdorbene Mensch*“ (Thesing 1999, S. 17).

Rousseau fordert in seinem Werk ‚*Émile oder über die Erziehung*‘ auch, dass Kindheit als eigene Lebensphase gesehen wird, die geachtet und geschützt werden muss.

„Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden. Wollen wir diese Ordnung umkehren, erzeugen wir frühreife Früchte, die weder Saft noch Kraft haben und bald verfault sein werden (...).“ (Rousseau 1963, S. 206f.).

Außerdem war Rousseau gegen den Gedanken der Schule, wo Kinder Texte oder Bücher auswendig lernen müssen. Er sieht diese Forderung als nicht zielführend für die Bildung der Heranwachsenden, da sie dadurch nur eingeschränkt sind und sie nur unwichtige Dinge lernen. Ihm ist wichtig, dass Kinder sich frei entfalten können. Nur mithilfe von Erfahrungen haben sie einen Bezug zu dem was sie lernen, was dazu führt, dass sie ihre Selbsttätigkeit fördern. Weiters ist es für Rousseau wichtig, dass Heranwachsende einen handwerklichen Beruf erlernen, da sie nur durch handwerkliche Tätigkeiten ihr ganzes Potential entfalten können und auf ihre körperlichen und motorischen Fähigkeiten angewiesen sind (vgl. Thesing 1999, S. 17f.).

Rousseaus pädagogische Aussagen lassen sich in folgende Thesen zusammenfassen, die nicht nur auf sein Erziehungskonzept, sondern sich auch auf seine Weltanschauung beziehen. Dennoch sind sie zu erwähnen, da sie diverse Ansichten veranschaulichen.

1. *Studium und Erfindung der Kindheit*

In seinen Schriften fordert er eine neue soziale Wahrnehmung des Kindes. Diese Wahrnehmung änderte sich seit dem 17. Jahrhundert deutlich.

2. *Kindheit erfinden heißt sie anthropologisch grundieren*

Das Fundament von Rousseaus Konstruktion der Kindheit ist eine hypothetische Anthropologie. Für Rousseau ist die Natur wohlgeordnet, während es der Mensch gar nicht ist. Der Mensch wird erst zum Menschen durch soziale Erziehung. Daher stellt er sich die Frage, was aus einem Menschen wird, wenn sich dieser nicht mit seinesgleichen zusammenschließt. In einem von Rousseaus Werken beschreibt er einen solchen Menschen. Der wilde Mensch wächst ohne Kunstfleiß, ohne Sprache, ohne Kultur, ohne Kommunikation und ohne Interaktion auf. Die Fähigkeiten dieses Menschen werden sich auf Wahrnehmung und Fühlen beschränken, Wollen und Nicht-Wollen sowie Begehren und Fürchten werden ihn antreiben. Die Fähigkeit mit zufälligen oder inszenierten Gelegenheiten in Interaktion zu treten nennt Rousseau Kraft der Perfektibilität. Diese ist der größte Unterschied zwischen Mensch und Tier.

3. *Das Ziel der Erziehung ist dasjenige der Natur selbst*

Der Mensch besitzt zwei Grundkräfte: Selbstliebe und Mitleid. Diese Fähigkeiten sollen den Menschen dazu bringen auf andere Rücksicht zu nehmen, auch wenn sie ihr eigenes Wohlergehen erreichen wollen, sollte dies mit dem möglichst kleinsten Schaden für andere passieren. Mit dieser These schreibt Rousseau, schon vor Kant, den empfindungsfähigen Naturwesen ein moralisches Recht zu.

4. *Natürliche Erziehung in der entfremdeten Welt*

Die natürliche Erziehung benötigt Abstand von der Gesellschaft. Sie braucht quasi den Rückzugsort des Privaten und den Schutzraum des Hauses um zu funktionieren.

5. *Negativität als Voraussetzung und als pädagogisches Prinzip*

Die Perfektibilität kann nur entstehen, wenn vorher negative Gegebenheiten entstanden sind. Darum setzt die natürliche Erziehung auch negative Erziehung in drei Punkten voraus:

- a. Negative Erziehung unterscheidet pädagogisch spezifizierte Erziehung und funktionale Erziehung.
- b. Negative Erziehung benutzt keine operativ pädagogischen Handlungsformen.
- c. Negative Erziehung gebraucht gesellschaftlich definierte Zielstellungen nicht.

6. *Nicht Belehrung und Instruktion, sondern Lernen ermöglichen, oder: Jeder begreift nur, was er selbst versucht*

Für Rousseau ist es von besonderer Bedeutung, dass LehrerInnen ihre *Zöglinge* durch eigene Erfahrungen lernen lassen und ihnen nicht nur durch Worte etwas beibringen möchten.

7. *Glaubensbekenntnis als religiöse Bildung am Beispiel und im Gespräch*

Jeder Mensch soll durch Vernunft und Empfindung entscheiden welche Religion für ihn passend sein kann. Rousseau vertritt den Gedanken, dass jeder Mensch eine Religion braucht, diese aber eben selbst finden muss.

8. *Einheit von Anthropologie, Pädagogik und Politik als Sprengkraft gegen das Ancien Régime*

Der aufkeimende Gedanke von einer Lehre des Menschen sowie Menschen die nicht kompromisslos dem absolutistisch herrschenden König von Frankreich zustimmten, sorgte bei der Regierung für Schaudern. Die Anthropologie schürte Skepsis unter den Menschen Frankreichs. Aber nicht nur die Idee über die Stände, auch die Erziehung begann sich zu verändern. Dies führte dazu, dass sich ein neuer politischer Gedanke formte.

9. *Nachahmung nicht empfohlen, sondern irritieren lassen, nachdenken, Neues entdecken und versuchen*

Rousseaus Werk ‚*Émile oder über die Erziehung*‘ ist kein Erziehungsratgeber. Dennoch wurde er von vielen Frauen als solcher verwendet.

„Die Erziehungsschrift gibt vielmehr zu bedenken, dass die Selektionsmechanismen funktionaler bürgerlicher Erziehung im politischen System des Ancien Régime solche des herrschenden politischen Systems sind und nicht mit jenen der Möglichkeit von Erziehung überhaupt gleichgesetzt werden dürfen“ (Hansmann 2006, S. 41).

10. *Evaluation der Erziehungstheorie*

Die hypothetische Anthropologie ist die Grundlage von Rousseaus Erziehungstheorie (vgl. Hansmann 2006, S. 31-42).

Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsansichten werden im heutigen Jahrhundert als unzulänglich kritisiert. Der Erziehungsroman ‚*Émile oder über die Erziehung*‘ ist aber kein Ratgeber, sondern setzt sich aus Romanen psychologischer Abhandlungen und moralischen Beiträgen zusammen. Deswegen kann er auch als pädagogische Utopie bezeichnet und dem Naturalismus zugeordnet werden. Der Hauptkritikpunkt dieses Werkes besagt, dass die Menschen zwar Kinder in die Welt setzen, aber die Erziehung und Aufzucht an Andere, wie

zum Beispiel Ammen oder Hauslehrern weitergeben. Kinder der heutigen Zeit lernen kaum noch die Natur und deren Lebenswelt kennen. Natur- und Waldkindergärten nehmen das Konzept Rousseaus auf und lassen Kinder Natur wieder erleben (vgl. Thesing 1999, S. 21).

„Rousseau setzt sich für die Anerkennung der Kindheit als eigenständige Lebensphase ein, die von den Erwachsenen nicht eingeschränkt wird und als unwiederholbar betrachtet werden muss. Sein Vorwurf ist, dass die Erwachsenen in den Kindern lediglich kleine Erwachsene sehen und die Kindheit als möglichst schnell zu überwindende Phase definieren“ (Thesing 1999, S. 21f.).

Weiters ist Rousseau überzeugt, dass Heranwachsenden viel zu früh unnützes Wissen beigebracht wird, welches sie viel später vielleicht einmal brauchen. Sein Erziehungsziel ist daher nicht der/die Erwachsene, sondern das reife Kind (vgl. ebd. 1999, S. 22). Damit die Menschen seine Theorie auch in der Praxis umsetzen konnten, hat Rousseau in seinem Werk beschrieben, wie Eltern oder ErzieherInnen in bestimmten Situationen mit den *Zöglingen* umgehen sollen.

4.2.1. UMGANG MIT GEFAHREN UND ÜBERBEHÜTUNG

Wenn ein Kind zu Sturz kommt, ist es nicht sehr ratsam sofort hinzustürmen, da es sich durch diese Handlung nur noch mehr erschreckt. Zielführender ist es eher, dass die ErzieherInnen ruhig bleiben, das Malheur ist schließlich schon passiert. Somit fordert Rousseau in seinem Werk auch, dass Heranwachsende von ihren Erziehungsberechtigten nicht überbehütet werden dürfen, da sie ansonsten nicht lernen mit Schmerzen umzugehen. Sobald kleine Schmerzen ausgehalten werden können, ist es für Kinder leichter auch größere Schmerzen erdulden zu können. Für ihn ist es wichtig, dass Heranwachsende lernen was es heißt Leid zu empfinden und auszuhalten. Denn nur so lernen sie, dass sie vorsichtig sein müssen (vgl. Rousseau 1963, S. 182).

4.2.2. VERWÖHNUNG

Für Rousseau ist der sicherste Weg ein Kind unglücklich zu machen, die Verwöhnung. Die Wünsche der jungen Menschen werden immer mehr und immer größer, bis sie nicht mehr zu erfüllen sind, außer von Gott selbst. Diese ungewohnte Verweigerung oder Unmöglichkeit der Erfüllung der Wünsche ist für einen jungen Menschen schwerer zu ertragen als der Verzicht darauf. Der Mensch ist ein Wesen, welches glaubt, dass ihm alles gehört. Daher fühlen sich verwöhnte Kinder noch mehr als *Herr des Universums*. Wenn die ErzieherInnen dem *Zögling* die Wünsche verweigern, spürt es eine Art Auflehnung und entwickelt Hass gegenüber der Welt. Aus diesem Grund sieht auch Rousseau eine große Kluft zwischen einem glücklichen und einem verwöhnten Kind. Er sagt, dass Heranwachsende nie glücklich sein können, wenn sie verwöhnt sind (vgl. Rousseau 1963, S. 201f.).

4.2.3. ZERSTÖRUNG VON GEGENSTÄNDEN UND STRAFE

Wenn ein Kind alles zerstört, rät Rousseau den Eltern, dass sie einfach alles aus dem Blick des Kindes räumen, das es zerstören könnte. Sollte es dennoch etwas kaputt machen, sollten nicht sofort neue Sachen angeschafft werden. Das Kind soll den Schmerz des Verlustes spüren können. Auch wenn es die Fensterscheibe seines Zimmers zerstört, soll es lieber einen Schnupfen bekommen als seinen Verstand verlieren. Nach einer gewissen Zeit, wird eine neue Fensterscheibe eingesetzt, aber ohne Kommentar seitens der Erziehenden. Wenn der/die Heranwachsende aber die Scheibe wieder demoliert, muss eine andere Technik angewandt werden. Dem Kind soll mitgeteilt werden, dass die Scheibe den Erziehenden gehört und daher soll sie ganz bleiben, danach wird das Kind in einen fensterlosen Raum gesperrt. Hier wird das Kind schreien und toben, aber mit der Zeit wird es sich beruhigen. Nach einiger Zeit wird dem Kind ein Handel vorgeschlagen, wenn es nie wieder Fensterscheiben zerschlägt, darf es den Raum verlassen. Der *Zögling* wird diesen Vorschlag dankend annehmen. Wichtig bei dieser Methode ist, dass am Ende gesagt wird: Das ist vernünftig, alle haben einen Vorteil davon (vgl. Rousseau 1963, S. 225f.)

Anders als Rousseaus Erziehungskonzept, welches hauptsächlich dem Adel vorbehalten ist, widmete sich Johann Heinrich Pestalozzi auch der Armenerziehung, dessen pädagogische Überlegungen im nächsten Abschnitt näher erläutert werden (vgl. Rang 1959, o.S. zit.n. Thesing 1999, S. 23).

4.3. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746*-1827†)

Pestalozzi war ein Sympathisant Rousseaus, er hat einige der Anschauungen übernommen. Selbst seinen Sohn hat er nach dem französischen Philosophen benannt. Er stand nach dem Ausbruch der französischen Revolution auf der Seite der Regierung. Allerdings stellte Pestalozzi fest, dass durch diese Revolution in Frankreich das Verderben nach Europa getragen wurde. Er sah es als Pflicht an dieser verwahten Menschennatur zu helfen und ihr wieder zurück zur Besonnenheit zu verhelfen. Dies war der Beginn seines Erziehungskonzeptes (vgl. Menck 1993, S. 117). Johann Heinrich Pestalozzi gilt als ein Vorreiter der Sozialpädagogik, dennoch fand er mit seinem kontroversen Erziehungskonzept nicht nur AnhängerInnen. Seine Thesen richteten sich an arme und verwaiste Kinder, Kinder im Elementarbereich sowie Reformen der Volksschulen.

Die Bildung des Menschen ist eines der Hauptthemen von Pestalozzi. Seine Theorien beinhalten, neben der Bildung des Menschen, auch Themen wie Kritik an der Gesellschaft, Vorstellung einer besseren Welt, die Beziehung zwischen Menschen und Gott und die Bedeutung richtiger Erziehung, die wichtig für die Entwicklung des Menschen ist. Um Pestalozzis

Bildungstheorie besser zu veranschaulichen, ist es sinnvoll sich konzentrische Kreise vorzustellen. In der Mitte dieser Form, steht der Mensch als Individuum. Er soll hier zu sich selbst kommen und die Beziehung zu Gott im Auge behalten. Im ersten Kreis findet sich die Familie und die vertraute Welt wieder. Die beiden äußeren Kreise beziehen sich laut Pestalozzi auf die Berufswelt und gesellschaftlich-politische Bedingungen. Unverzichtbar für Glück ist dennoch der Verzicht auf Überflüssigkeiten und Oberflächlichkeit (vgl. Thesing 1999, S. 25-30). Das Menschenbild von Pestalozzi ist maßgeblich für sein Erziehungskonzept. Er ist der Auffassung, dass es wichtig ist, dass der Mensch weiß was der Mensch eigentlich ist. Erst dann ist er im Stande an Erziehung zu denken. In einem seiner Werke beschreibt Pestalozzi den Menschen folgendermaßen: Der Mensch entsteht aus drei Verschiedenheiten – aus der Natur, aus dem Geschlecht und dem Selbst (vgl. Menck 1993, S. 115).

Pestalozzi pochte auch auf die Dreiheit des Menschen – *Kopf, Herz, Hand*.

„Im Zentrum dieser Methode steht die repetitive formale Übung der Subjektivität, die sich Pestalozzi als Kräfte der Seele vorstellt, bis diese aus sich selbst heraus das Gute erzeugen. Diese Übungen bestehen in der Anschauung der elementaren Ordnung der äussern Welt“ (Osterwalder 2006, S. 54).

Für Pestalozzi steht der Kopf für die geistige, die Hand für die physische und das Herz für die sittliche Entwicklung. Die Entwicklung der Sitte, also des Herzens, wird in der Mutter-Kind-Beziehung geschaffen. Wenn das Kind in dieser Beziehung emotionale Sicherheit erlebt, dann kann sich Urvertrauen bilden. Dadurch lernt es auch anderen Menschen, der Welt und letztendlich Gott zu vertrauen. Um die Entwicklung des Kopfes voranzutreiben ist die praktische sinnliche Erfahrung notwendig (vgl. Thesing 1999, S. 34).

Die Elementarbildung stellt für Pestalozzi einen weiteren Grundpfeiler dar, denn nur durch die bewusste Erziehung kann dem Kind die Umwelt so gezeigt werden, dass es sie versteht. Das Kind kann dadurch auch lernen das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden und lernt die Dinge seiner Umwelt zu ordnen und zu strukturieren. Um nun zu einer Erkenntnis zu gelangen braucht der/die Heranwachsende laut Pestalozzi vier Schritte – Anschauung, Bestimmtheit, Klarheit und Deutlichkeit (vgl. ebd. 1999, S. 35).

Die Armenerziehung war für Pestalozzi ein persönliches Anliegen und sollte zur Verbesserung der Lebensbedingungen beitragen. Er forderte daher, dass die Armen zur Armut erzogen werden müssen. Dies bedeutete aber nicht, dass er nicht wollte, dass den Armen geholfen wird, sondern er meinte damit, dass sich Menschen, die sich in Armut befinden, lernen, sich selbst zu helfen. Ihm war wichtig, dass die Kinder der Armenschicht, neben Lesen, Schreiben und Rechnen, auch Fertigkeiten in Hauswirtschaft, Feldbau und Industriearbeit erwerben konnten. Um diesen immensen Lernaufwand unterzubringen, hatten die *Zöglinge* einen äußerst straffen Zeitplan (vgl. ebd. 1999, S. 35f.). Trotz diesen minutiös durchgeplan-

ten Tagesablaufs, baute Pestalozzi auch Bewegungs- und Spieleinheiten in den Tag der Heranwachsenden ein (vgl. Pestalozzi 1801-1803, o.S. zit.n. Thesing 1999, S. 36). Außerdem gilt die Familie für Pestalozzi als wichtige Erziehungsinstanz, da diese ein entscheidendes Erfahrungsfeld für das Kind darstellt. Hier wird es geliebt und aufgezogen und kann dadurch seine kognitiven Fähigkeiten ausbilden und erweitern. Neben der Familie gilt die Natur, wie auch schon für Rousseau, als Erfolgsrezept für eine ausgeglichene Entwicklung (vgl. Thesing 1999, S. 31f.).

Wie bei jedem Erziehungskonzept gibt es nicht nur positive, sondern auch negative Argumente. Im Falle Pestalozzis wird kritisiert, dass er bereits sehr früh seinen Vater verloren hat und von zwei Frauen aufgezogen wurde, dadurch hat er die Rolle der Mutter idealisiert und die Rolle des Vaters eher der eines Königs oder Herrschers gleichgetan. Die Erziehung war für ihn patriarchisch geprägt und weist autoritäre Züge auf. Weiters wird beanstandet, dass Pestalozzi das Spiel zwar in den Alltag eines Kindes integriert, dieses aber als Überbrückung zwischen Schulstunden dient. Er erkennt den pädagogischen Nutzen des Spieles nicht. Der letzte Kritikpunkt an Pestalozzis Erziehungskonzept ist seine Armenerziehung. Ihm wird vorgeworfen weder die Chancenverbesserung noch die Vermögensumverteilung anzuerkennen. Trotz all dieser negativen Argumentationen kann einiges von ihm übernommen werden. Obwohl Pestalozzi in seinem Leben viele Misserfolge und Rückschläge aushalten musste, hat er nie aufgegeben.

„Gescheitert ist Pestalozzi nicht zuletzt deswegen, weil er ausdrücklich darauf verzichtete, vermögende Kinder heranzuziehen, deren Eltern zum Unterhalt des Institutes hätten beitragen können, (...)“ (Menck 1993, S. 114).

Auch sein Prinzip von *Herz, Kopf und Hand* ist in der heutigen Zeit von großer Bedeutung. Junge Menschen wollen ihre Umwelt be- und ergreifen können. Deswegen ist Pestalozzi ein Vorreiter der heutigen Bildung für die breite Bevölkerungsmasse (vgl. Thesing 1999, S. 40f.). Wie an der folgenden Abbildung ersichtlich ist, unterscheidet Pestalozzi drei Zustände des Menschen: den natürlichen, den gesellschaftlichen und den sittlichen Zustand (vgl. Raithel et al. 2009, S. 112).

Tabelle 1: Pädagogische Anthropologie nach Pestalozzi (Brühlmeier 1977, o.S. zit.n. Raithel et al. 2009, S. 113)

		<i>Instanz</i>	<i>Abhängigkeits- verhältnis</i>	<i>Charakterisie- rung</i>	<i>Anspruch</i>
Niedrige (sinnliche, tierische) Natur des Menschen	Naturzu- stand verdorben oder unverdorben	Instinkt	Zwang	Werk der Natur	Naturfreiheit
	Gesell- schaftlicher Zustand Positiv oder negativ	Gesetz	Gehorsam	Werk der Gesellschaft	Selbstständig- keit, bürgerli- che Freiheit
Höhere Natur des Menschen	Sittlicher Zustand	Gewissen	Freiheit	Werk des Subjekts	Sittliche Freiheit

Tabelle 1 zeigt nun, dass Pestalozzi der Meinung ist, dass der Naturzustand durch den Instinkt, welcher ein Werk der Natur und somit unter Zwang passiert, die Naturfreiheit fordert. Dem gegenüber steht der gesellschaftliche Zustand, der mithilfe des Gesetzes durchgesetzt werden soll. Er verlangt Gehorsam und wurde durch die Gesellschaft geschaffen. Der sittliche Zustand repräsentiert das Gewissen. Das Subjekt selbst hat sich entschieden, wie sein Gewissen funktioniert.

Die Kernaussagen von Pestalozzi lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Pestalozzi orientiert sich an Rousseaus Idee der Natur des Menschen. Der Mensch kann sich nur in einer förderlichen Umwelt frei entfalten. Dennoch ist es notwendig den Menschen zu erziehen, da er, wenn er sich selbst überlassen ist, für die Gesellschaft unwichtig und auch gefährlich werden kann. Erziehung bekommt mit diesem Gedanken einen höheren Stellenwert, weil mit dieser Aussage suggeriert wird, dass vermehrt in die Entwicklung eines Individuums eingegriffen werden muss (vgl. Raithel et al. 2009, S. 112).

Wie bereits erwähnt, war es ein großes Anliegen Pestalozzis, dass arme Kinder und Jugendliche Bildung und Ausbildung erhalten. Im folgenden Abschnitt über das Philanthropinum

nach Johann Bernhard Basedow, welcher sich ebenfalls für die Bildung aller Stände einsetzte wird die Erziehungsanstalt näher erläutert.

4.4. DAS PHILANTHROPINUM NACH JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724*-1790†)

Johann Bernhard Basedow gilt als Begründer einer neuen Richtung von PädagogInnen – den PhilanthropInnen oder auch Menschenfreunden. Das Philanthropinum wurde 1774 in Dressau eröffnet (vgl. Menck 1993, S. 142). Die sogenannte Gelehrtenschule war oft die einzige Schule in einer Stadt. An ihr wurde, unter anderem, zweimal in der Woche die kirchliche Predigt gelehrt. Die LehrerInnen waren allesamt TheologInnen, die die Heilige Schrift in Deutsch, Lateinisch, Griechisch und Hebräisch unterrichteten. Am Beginn der Gelehrtenschule lernten die Heranwachsenden Lesen und Schreiben. Dies war für alle Stände gleich. Wollte oder musste ein Kind nun zum Beispiel SchneiderIn oder SchusterIn werden, beendete es die Schule, sobald es das Gefühl hatte, für seinen künftigen Beruf genug lesen und schreiben zu können. Bereits Ende des 17. Jahrhunderts wurden die Stimmen immer lauter, dass dieses System nicht passend war und, dass die LehrerInnen dieser Zeit ihr Gehalt nicht wert waren. So wurde vorgeschlagen, dass Kinder eines höheren Standes die Ritterakademie besuchen sollten und für Kinder der niedrigeren Stände wurde ein Modell entwickelt, das näher am Leben war. Mithilfe von Rousseaus Ansichten begriffen die Stadtmenschen, dass sie auch *Menschen* sind. Sie versuchten aus ihren ständischen Grenzen auszubrechen. Hierbei kam ihnen Basedow zur Hilfe. Er schlug ein neues Bildungssystem vor, bei dem die Unterschiede innerhalb der Stände unwichtig waren (vgl. Blättner 1973, S. 91). 1774 wurde letztendlich das Philanthropinum feierlich eröffnet, nachdem Basedow das bisherige Schulsystem als verfallen und verdorben kritisiert hatte (vgl. Tenorth 2010, S. 86). Dieses Schulkonzept sollte die Reichen, die viel Schulgeld zahlen mussten, zu Menschen machen, während die Ärmere, die wenig Schulgeld zu bezahlen hatten, zu SchullehrerInnen ausgebildet wurden.

Die Schule vertrat die Idee von Rousseau, die Natur in den Geist aufzunehmen. Obwohl es damals üblich war Perücken zu tragen, trugen die Heranwachsenden dieser Schule keine, damit sie der Natur möglichst nah sein konnten. Die Lehrer und Pädagogen versuchten mithilfe von Spiel und Spaß die Heranwachsenden zu motivieren. Aber nicht nur am Äußeren der Kinder konnte erkannt werden, dass das Konzept der Schule an die Natur angelehnt war. Es gab keine Scham, keine Geheimnisse und keine Verehrung der Mutter. Um den Charakter zu formen, orientierten sich die Gelehrten am Ehrgeiz der SchülerInnen. Physische Strafen wurden abgeschafft und durch Belohnungen ersetzt. Strafen gab es nur noch in Form von Freiheitsentzug. Trotz gut gemeinter Ideen wurde das Naturkonzept von Rousseau falsch verstanden. Basedow wurde oft und viel kritisiert und sein Versagen kam für Viele

nicht unerwartet. Bereits im Jahr 1793 schloss das Philanthropinum, da Basedow seine Leitideen nicht umsetzen konnte (vgl. Blättner 1973, S. 92ff.).

Anders als Basedow, der an der Erziehungsidee von Rousseau festhielt, war es für Friedrich Schleiermacher, dessen Erziehungsverständnis im nächsten Abschnitt behandelt wird wichtig, dass es zwei Erziehungsansätze gibt den konservativen und den revolutionären (vgl. Böhm 2013, S. 86).

4.5. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH FRIEDRICH SCHLEIERMACHER (1768*-1834†)

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher gilt als einer der ausschlaggebendsten Theologen des 19. Jahrhunderts.

„Es gibt für Studierende der Erziehungswissenschaft keinen Grund, Friedrich Schleiermacher als einen Klassiker der Pädagogik zu lesen: Als Pädagoge ist er nur ein Produkt der Rezeptionsgeschichte. Genauer: Als kanonisierter Autor ist Schleiermacher das Opfer seiner sich gegen seine eigenen Texte wendenden Erfolgsgeschichte“ (Brachmann 2002, S. 22).

Warum ist der Theologe dennoch wichtig für die Sozialpädagogik? Erst im 20. Jahrhundert wurde er als Sozialpädagoge gesehen. In einer Biographie über Schleiermacher wird geschrieben, dass er für die Entwicklung der Hermeneutik verantwortlich ist. Somit hat der Theologe Einfluss auf das methodologische Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Winkler 2006, S. 77f.).

Die Kindheitserinnerungen der *Zöglinge* von Schleiermacher zeigen deutlich, dass er eine besondere Liebe zu Kindern hatte. Sein Unterricht war berühmt, trotzdem gilt er als Theoretiker und nicht als Praktiker der Erziehung (vgl. Schmidt 1991b, S. 217).

Für ihn ist entscheidend, was die ältere Generation von der jüngeren möchte und wie sie dies mithilfe der Erziehung schaffen können. Daher stehen in seinen Theorien neben der Familie, auch die Schule, der Beruf, die Kirche, der Staat und die Gesellschaft als auch der soziale Wandel im Mittelpunkt. Schleiermacher ist der Überzeugung, dass Revolutionen durch Erziehung unnötig werden (vgl. Tenorth 2001, S. 129f.). Die Gesellschaft nimmt einen hohen Stellenwert in seinen Werken ein. So sind die Themen, *„Gesellschaftlichkeit des Individuums“* und *„Individualität in der Gesellschaft“* nur zwei Motive in seinen Schriften (vgl. Winkler 2006, S. 81).

In der Abhandlung *„Über den Beruf des Staates zur Erziehung“* macht Schleiermacher deutlich, dass es in seiner Pädagogik um Erziehung geht.

„Die organisierte Pädagogik soll dabei durch ihre situativen und prozessualen Arrangements wie durch ihre Praktiken ermöglichen, dass der Zögling in jeder Hinsicht Herr über sich selbst wird, Autonomie gewinnt und sich in ihrer Ausübung beherrschen mag“ (Winkler 2006, S. 86).

Erziehung sollte also zwei unterschiedliche Züge aufweisen, zum einen, einen konservativen und zum anderen einen revolutionären. Die ältere Generation muss wichtige Werte an die jüngere Generation weitergeben. Dennoch sollte ein Kind im Stande sein, seine eigenen Erfahrungen machen zu können. Es kann seine Welt revolutionär erkunden, um die erworbenen Erlebnisse zu verarbeiten. Dieser Vorgang ist in der Schule aber auch außerhalb von Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Minderjährige müssen ihre eigenen Erfahrungen machen, in Kombination mit der Wertevermittlung der älteren Generation. Auf Grund dessen ist es unumgänglich, dass Erziehung aus dem Generationenwechsel entsteht (vgl. Böhm 2013, S. 86).

5. ERZIEHUNG ZU ZEITEN DER REFORMPÄDAGOGIK

(NADINE SCHERZ)

Nach der Erläuterung des Erziehungsverständnisses aus dem 18. Jahrhundert, geht es in diesem Kapitel darum, die reformpädagogische Bewegung, welche sich am Ende des 19. Jahrhunderts herausgebildet hatte, vorzustellen. Ein wichtiges Augenmerk wird dabei auf die bedeutsamen PädagogInnen, wie Ellen Key, Friedrich Fröbel, Rudolf Steiner und Maria Montessori gelegt, die in dieser Zeit die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen durch ihre *Pädagogik vom Kinde aus* in den Mittelpunkt stellten. Des Weiteren soll ein Basiswissen über die pädagogischen Erziehungskonzepte der PädagogInnen erläutert werden, damit anschließend das Erziehungsverständnis, wie auch die Kindererziehung in der Zeit der Reformpädagogik besser nachvollzogen werden können.

5.1. REFORMPÄDAGOGIK

Die Reformpädagogik ist eine historische Epoche, die sich über eine Zeitspanne von 1890 bis 1933 erstreckte. „*Dem Wort nach kann man unter Reformpädagogik jede auf Reform, d.h. Veränderung im Sinne der Verbesserung zielende pädagogische Lehre verstehen*“ (Adam 1981, S. 17). Jedoch in der pädagogischen Fachsprache kam es dazu, mit Reformpädagogik, pädagogische Bewegungen zu definieren, die in vielen europäischen Ländern und in den USA von der Wende des Jahrhunderts an bis zum Beginn des Nationalsozialismus eine progressive Rolle gespielt haben (vgl. ebd. 1981, S. 17). In dieser Epoche entstand somit eine bestimmte Theoriebewegung und eine neuartige Praxis, welche im weiteren Sinne als Erziehungslehre und -praxis definiert werden kann. Diese Erziehungslehre tendiert stark auf Veränderungen hin und vertritt eine *Pädagogik vom Kinde aus*. Infolgedessen ist der pädagogisch wichtigste Aspekt der reformpädagogischen Bewegung die Orientierung vom Kinde aus, welche im Unterschied zu den bis dahin bestehenden Forderungen vom Erwachsenen aus, steht. Die Reformpädagogik definiert somit die Erziehung hauptsächlich als ein natürliches Selbstentwickeln der Heranwachsenden und befähigt den Menschen, sich selbst zu helfen. Auch der Aspekt der Individualisierung des Kindes wurde in den reformpädagogischen Ansätzen durch das Gemeinschaftsprinzip erweitert, denn es wurde die Meinung vertreten, dass sich Erziehung immer in der Gemeinschaft vollzieht. Deshalb wurde auch die schulische Trennung nach Geschlechtern, Konfession und Gesellschaftsstand abgeschafft (vgl. Schröder 2007, S. 9f.).

Weiters kann die Reformpädagogik der Literatur nach, in drei große Abschnitte gegliedert werden, die wie folgt aufgeteilt sind.

5.2. PHASEN DER REFORMPÄDAGOGIK

Der erste Abschnitt kann ungefähr am Ende des 19. Jahrhunderts (1890) datiert werden, wo pädagogische Überlegungen zur Sozialisation des Kindes angestellt wurden. Der zweite Abschnitt ist gegen Ende des Ersten Weltkrieges (1918) anzusetzen, wo versucht wurde die pädagogischen Überlegungen der ersten Phase praktisch umzusetzen und die produktive Arbeit der Heranwachsenden in den Mittelpunkt zu stellen. Der dritte und letzte Abschnitt kann im Jahr 1924 gesehen werden, wo eher kritische Ansichten gegenüber den enthusiastischen Reformansätzen geäußert wurden. Der letzte Abschnitt endete 1933 durch die Pädagogik des Nationalsozialismus (vgl. Kappler 1999, S. 4).

5.2.1. ERSTER ABSCHNITT

Dieser erste Abschnitt war gekennzeichnet durch den Industrialisierungsprozess, der sich in dieser Zeit immer weiter ausgebreitet hatte. Es kam zu einem enormen Bevölkerungswachstum und einer ungeheuerlichen Bautätigkeit in den städtischen Gebieten. Folglich war die Gesellschaft davon überzeugt, einiges an den Lebensverhältnissen des Individuums verbessert zu haben. Nichtsdestotrotz wird der Anfang der reformpädagogischen Bewegung als eine eher kritische Phase gesehen, wo versucht wurde den Heranwachsenden einen Wertewandel näherzubringen. Daraus entstand eine Generation, die überhaupt keine Sympathie an den Erneuerungen beziehungsweise Verbesserungen des 19. Jahrhunderts finden konnte (vgl. Kappler 1999, S. 5).

Ausgangspunkt dieses ersten Abschnitts war somit die kritische Auseinandersetzung mit der damals bestehenden Erkenntnis, dass ein einheitliches Gedankengut nach alten, traditionellen Gesellschaftsformen erzeugt werden sollte. Durch diese scharfe Kritik gelang es, die Bedürfnisse der Kindheit beziehungsweise das Problem der Erziehung in den Mittelpunkt zu stellen und Veränderungen in Bezug auf soziale Missstände anzustreben. Ab diesem Zeitpunkt standen die Heranwachsenden im Mittelpunkt und wurden sozusagen neu wahrgenommen (vgl. Kappler 1999, S. 5f.).

5.2.2. ZWEITER ABSCHNITT

Wie am Anfang des Kapitels schon erwähnt, begann der zweite Abschnitt der reformpädagogischen Bewegung nach dem Ende des Ersten Weltkrieges, wo theoretische Überlegungen der ersten Phase, praktisch umgesetzt wurden. Wurde im ersten Abschnitt versucht, soziale Missstände darzustellen und theoretische Überlegungen am bestehenden System zu unternehmen, wurde in diesem Abschnitt an der praktischen Umsetzung gearbeitet. Es wurde nahezu das gesamte Schulwesen überarbeitet, um den schulischen Unterricht in seiner traditionellen Form aufzulockern. Der Grundgedanke dahinter war die effektive körperliche

Arbeit der Heranwachsenden in einer Schule, die als echte Lebensstätte wahrgenommen werden sollte. Wie auch in den späteren Kapiteln zu lesen ist, versuchte auch Maria Montessori die Freiheit und Eigenständigkeit der SchülerInnen in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Überlegungen zu stellen. Ebenfalls trug Rudolf Steiner zu dieser Zeit wesentlich dazu bei, das Thema Kindheit in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken. Was vor 1914, dem Ersten Weltkrieg nur als theoretische Überlegungen in den Gedanken vieler PädagogInnen existierte, wurde nun nach dem Ersten Weltkrieg in die Realität umgesetzt (vgl. Kappler 1999, S. 8f.).

5.2.3. DRITTER ABSCHNITT

Der letzte Abschnitt der reformpädagogischen Bewegung kann ungefähr im Jahre 1924 datiert werden, wo scharfe Kritik an den früher geleisteten Reformansätzen geübt wurde. Hier wurde versucht sich mit eher realistischen Überlegungen an das Problem der Erziehung heranzutasten. Im Gegensatz zu den früheren enthusiastischen Ideen der Reformpädagogik in den ersten beiden Abschnitten wurde in dieser Zeit versucht über die Grenzen der kindlichen Erziehung und Reformen nachzudenken.

Der letzte Abschnitt der Reformpädagogik wurde jedoch abrupt durch die Machtübernahme des Nationalsozialismus in Österreich und Deutschland abgebrochen. Es wurde jedoch versucht seit Ende des Zweiten Weltkrieges (1945) an den früheren reformpädagogischen Bewegungen vor dem Jahr 1933 anzuschließen, doch es ist nie wirklich erreicht worden, die Überlegungen der reformpädagogischen Bewegung unter den bestehenden Bedingungen neu zu realisieren (vgl. Kappler 1999, S. 10).

5.3. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS IN DER REFORMPÄDAGOGIK

5.3.1. SOZIALISATION DES KINDES

Wie vorhin schon erwähnt wurde, ist durch die Reformpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts die Sozialisation des Kindes zu einem zentralen Thema gesellschaftlicher Aufgaben geworden. In dieser Zeit setzte sich nämlich der Begriff der Sozialisation durch. Sozialisation bezeichnet Prozesse, „(...) *die mehr und anderes umfassen als das bewusste, absichtsvolle Handeln von Erziehern bzw. die sogar ganz ohne solches Handeln auskommen*“ (Koller 2010, S. 117). Zu berücksichtigen ist hier, dass bei dem Sozialisationsbegriff der Kernpunkt auf der Bedeutung äußerer, gesellschaftlicher Aspekte für individuelle Entwicklungs-, Bildungs- oder Lernprozesse gesehen wird. Im Gegensatz zum Bildungsbegriff wurden pädagogische bedeutsame Ereignisse dann unter sozialisationstheoretischen Blickwinkeln nicht vom bildenden Menschen her gedacht, sondern aus der Sicht gesellschaftlicher Verhältnisse, in die Kinder hineingeboren worden sind (vgl. Koller 2010, S. 117f.). Folglich setzte sich zunehmend der Gedanke durch, dass Heranwachsende nicht nur körperlich herangezogen

werden müssen, sondern die komplizierte Gesellschaft kennenlernen müssen, um in ihr existieren zu können. Deshalb war es gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Idee der Reformpädagogik die Erziehung als natürliches Selbstentwickeln der Kinder zu sehen und Kinder bei ihrer eigenständigen Entwicklung maßgeblich zu unterstützen. Ein wichtiger Aspekt diesbezüglich war die Selbsttätigkeit der jungen Erwachsenen, das freie Gespräch und das Lernen durch Handeln (vgl. Schröder 2007, o.S.).

„Nicht der Erzieher ‚macht‘ das Kind, sondern das Kind ist durch seine eigene Entwicklungskraft ‚Herr seiner selbst‘“ (Thesing 1999, S. 158).

5.3.2. PÄDAGOGIK VOM KINDE AUS

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der Reformpädagogik ist die *Pädagogik vom Kinde aus*. Hierbei geht es um die selbstständige und individuelle Entwicklung der Heranwachsenden. Die *Pädagogik vom Kinde aus* stellt nämlich die Machtposition der Eltern und ErzieherInnen hinten an, und ermöglicht den Heranwachsenden nur durch Unterstützungsmaßnahmen eine individuelle Entfaltung ihrer Persönlichkeit.

Damit sollen ErzieherInnen nicht Führen, sondern als UnterstützerInnen, AssistentInnen und HelferInnen der Heranwachsenden agieren. In diesem Sinne treten die ErzieherInnen zurück und wirken lediglich als Anwalt/Anwältin der Kinder. Außerdem ist es auch ihre Aufgabe den jungen Erwachsenen einen Raum für selbstständiges Ausprobieren zu ermöglichen. Diesbezüglich müssen sich die ErzieherInnen bewusst werden, dass die Umgebung erstrangig den Heranwachsenden und deren Entwicklung gehört (vgl. Thesing 1999, o.S.). In dieser Umgebung können die Heranwachsenden eigenständig entscheiden, was sie tun. Nichtsdestotrotz sind den Kindern Grenzen der Freiheit durch die Rechte der anderen Heranwachsenden gesetzt (vgl. Potthoff 2000, S. 89f.). Auch Bildung wird in diesem Zusammenhang als ein nicht „(...) von außen nach innen führender Prozess, sondern eine aus dem Innern heraus kommende ganzheitliche Entwicklung, an der das Kind selbst aktiv mitarbeiten muss (...)“, verstanden (Potthoff 2000, S. 87). Vor allem sollen die jungen Erwachsenen nicht planlos den zahlreichen Anstößen der Umwelt nachstreben, sondern aus einem tiefliegenden inneren Bedarf heraus zur Arbeit finden (vgl. ebd. 2000, S. 89).

5.4. ELLEN KEYS (1849*-1926†) AUSWIRKUNGEN AUF DIE REFORMPÄDAGOGIK

Den größten Einfluss auf die Anfänge der reformpädagogischen Bewegungen hatte vor allem Jean-Jacques Rousseau durch seinen 1762 erschienen Erziehungsroman *„Émile oder über die Erziehung“*. Wie am Anfang der Arbeit schon erwähnt wurde, definiert er in diesem Werk sein Erziehungsideal: Die natürliche Entfaltung der Anlagen des Menschen, Fernhalten von allem Zwang, und vor allem das Vermeiden von jeglicher direkter Einflussnahme von außen.

Auch das Erscheinen des Buches *„Das Jahrhundert des Kindes“* im 1900 Jahrhundert der schwedischen Schriftstellerin Ellen Key leitete den Beginn der Reformpädagogik ein und lieferte den Gedankenstoß einer Epoche pädagogischen Bestrebens, das im Sinne Jean-Jacques Rousseaus den Weg für ein besseres Verständnis des Kindes freimachte (vgl. Potthoff 2000, S. 7). In diesem Werk griff Ellen Key somit die Gedanken Rousseaus auf:

„Der Glaube an die Unverderbtheit der Natur; dass jeder Geist (...) seine besondere Form [hat], nach der er geleitet werden muss“ (Rousseau 1985, S. 73); *der Gedanke der indirekten Erziehung; die Zuversicht auf eine harmonische Entwicklung des Kindes, wenn der Erwachsene sie nicht stört“* (Potthoff 2000, S. 7).

Mit der Wiederaufnahme der Gedanken von Rousseau entstand insofern ein neues Bild vom Kind, wobei es als Mittelpunkt der Erziehung gesehen wird. Für Ellen Key war somit eine bestimmte Richtung der Reformpädagogik entscheidend, nämlich die Idee vom natürlichen Wachsenlassen der Heranwachsenden und eine harmonische Entwicklung vom Kinde aus. Daher nahm sie den Erziehungsgedanken Rousseaus, dass letztlich nicht mehr erzogen werden sollte mit großer Begeisterung auf, und war der Meinung, dass der wichtigste Faktor der Erziehung gerade darin gesehen werden sollte, nicht zu erziehen. Was so viel bedeutet wie, das Kind in Frieden zu lassen und lediglich dessen individuelle Entfaltung zu unterstützen (vgl. Schröder 2007, S. 14ff.). Laut Key haben Kinder und Jugendliche ein Recht auf ihren eigenen Willen, kindliche Gefühle, Egoismus und auf eine eigene Psyche. Die Heranwachsenden sollen als eigenständige handelnde Personen gesehen werden und Erwachsene sollen sie mit Respekt, Vertrauen und Fairness beachten. Folglich nimmt Ellen Key die Erziehung zur Selbstständigkeit als wichtigste Grundlage für eine natürliche Erziehung wahr und ist gegen eine Erziehung zu Herdenmenschen. Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass Ellen Key kein extremes Wachsenlassen vertritt, sondern Bedingungen einräumt, welche die ErzieherInnen dazu anregen, konstruktiv zu wirken. Dies bedeutet, dass das Kind mit Baumaterial für seine Persönlichkeit zu versorgen ist, damit es dann eigenständig seine Persönlichkeit aufbauen kann. Zudem ist sie auch der Meinung, dass die ErzieherInnen und deren

Persönlichkeitsentwicklung dem Kind als Vorbildfunktion dienen sollen, um ein Gelingen der Erziehung anzuregen (vgl. Schröder 2007, S. 22f.).

5.4.1. JAHRHUNDERT DES KINDES

In ihrer individualpädagogischen und sozialreformerischen Studie *„Jahrhundert des Kindes“* versuchte Ellen Key ein besseres Verständnis für junge Menschen zu etablieren.

Sie beschäftigte sich darum mit der Gleichberechtigung von Geschlechtern, Frauenrechten und Kinderrechten und verursachte dadurch mit ihren Ansichten schon damals, wie auch heute noch zahlreiche Kontroversen. Sie ist der Meinung, dass beide Geschlechter grundlegend dieselben Rechte als Menschen haben. Außerdem ist sie auch der Auffassung, dass in der Zeit der reformpädagogischen Bewegungen die Arbeit der Frau als Mutter beziehungsweise Erzieherin immer wichtiger geworden ist, als viele ökonomisch hoch bewertete Arbeiten der Männer. Zu Keys Vision einer rechtmäßigen Gesellschaft gehört eine kulturelle Entwicklung, in der die Unterdrückung des einen Geschlechts durch das andere unzumutbar ist. Desweiteren definiert Key auch einige Bedingungen, um eine sichere und geeignete *Fortpflanzung* zu gewährleisten. Hierbei geht sie sogar so weit, dass sie eine Art Gesundheitszeugnis für die Fortpflanzung fordert. Sie ist der Ansicht, dass eine Mutter nicht zu jung sein darf, da einerseits die Kinder einer zu jungen Mutter zu schwach werden könnten und andererseits es eine enorme Last für die Mutter wäre (vgl. Schröder 2007, S. 21f.). Ebenso stellt sie die Forderung, dass *„(...) Menschen, ganz, allseitig und menschenwürdig (...) leben [können] und eine mit allen Möglichkeiten für ein ähnliches Leben ausgerüstete Nachkommenschaft hinterlassen (...) können“* (Key 2000, S. 25).

Eine weitere Forderung Ellen Keys ist, dass Kinder wie auch die Mütter von der Gesellschaft so geschützt werden, dass erziehende Mütter von äußerer Arbeit für den Lebensunterhalt eine gewisse Zeit freigestellt werden können. Auch alleinerziehende Mütter sollten nach Ellen Key geschützt werden, um ihrer selbst als Mensch willen, als auch im ihrer Heranwachsenden willen. Für Ellen Key ist auch die Mutterrolle von großer Bedeutung und deshalb ist sie der Meinung, dass Mütter zu Erzieherinnen ausgebildet werden sollten, denn dadurch können sie sich mit ihrer Rolle identifizieren und die Heranwachsenden zu Individuen erziehen. Hauptziel von Keys Überlegungen ist somit eine Bewusstseinsveränderung von Erwachsenen, denn nur perfekt vorhandene ErzieherInnen, können die Heranwachsenden zu dem perfekten Kind erziehen (vgl. Schröder 2007, S. 21f.).

5.4.2. ELLEN KEYS AUFFASSUNG VOM KIND

In ihrem reformpädagogischen Erziehungskonzept nimmt Ellen Key die Heranwachsenden als ideale Wesen wahr und fordert das natürliche Wachsenlassen der Kinder, da diese nur so zur individuellen Entfaltung erzogen werden können. *Die Pädagogik des Wachsenlassens* ist ein bedeutsamer Aspekt in Keys *Pädagogik vom Kinde aus*. Voraussetzung ist es, den Heranwachsenden ihre eigene Persönlichkeit zuzugestehen und ihnen mit Respekt zu begegnen. Zudem sollen sich die natürlichen Anlagen der Heranwachsenden frei entfalten können, um das eigene Wesen fördern zu können (vgl. Schröder 2007, S. 22).

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Ellen Keys reformpädagogischen Überlegungen war die Selbstständigkeit des Kindes. Schon in ihrem Werk *„Das Jahrhundert des Kindes“* räumte die Reformpädagogin ein, dass in einer *Schule der Zukunft* die Selbsttätigkeit des Kindes respektiert wird. Vor allem sollte das Kind erst dann unterrichtet werden, wenn es selbst danach verlangt. Folglich sollten die institutionellen Einrichtungen den Heranwachsenden einen Platz zum Wohlfühlen ermöglichen und nicht von Disziplin und Gehorsamkeit geprägt sein.

Hinzukommend fordert Ellen Key auch, dass institutionelle Einrichtungen durch häuslichen Unterricht ersetzt werden sollten, da Kinder sich nur außerhalb von institutionellen Einrichtungen spezifisch entfalten können. Auf Grund dessen plädiert Ellen Key darauf, dass es eine Zukunftsaufgabe sein sollte, eine Generation von Müttern zu bilden, die zugleich die Heranwachsenden vom Kindergartensystem befreien können (vgl. Schröder 2007, S. 24).

6. REFORMPÄDAGOGISCHE ERZIEHUNGSKONZEPTE

(NADINE SCHERZ)

„Betrachtet man die Gefährdungen der Kinder in den geschichtlichen Epochen, so kommt den Männern und Frauen eine besondere Bedeutung zu, die sich öffentlich für die Rechte von Kindern eingesetzt, sich als ‚Anwälte der Kinder‘ verstanden haben“ (Thesing 1999, S. 86).

Demzufolge werden in diesem Kapitel Erziehungskonzepte bedeutsamer ReformpädagogInnen erläutert, die einen Beitrag zur Bildung und freien Entfaltung von Kindern geleistet haben und sich für den Schutz ihrer Lebensrechte einsetzten.

6.1. FRIEDRICH FRÖBEL (1782*-1852†)

Friedrich Fröbel hat das 19. Jahrhundert mit seiner pädagogischen Arbeit und seiner Erziehungslehre maßgeblich geprägt. Auch die Kindergartenpädagogik und die institutionelle Früherziehung sind untrennbar mit seinem Namen verbunden, denn Fröbel gilt auch heute noch als *Vater des Kindergartens*. Auch der frühe Verlust seiner Mutter trug wesentlich zu seinem Erziehungsverständnis bei, da er durch dieses Ereignis die Familie als wichtigstes Erziehungs- und Erfahrungsfeld schätzen lernte. Daher definiert er die Mutter und deren Liebe als die Seele der Familie und ihre natürlichen mütterlichen Kräfte als Ausgangspunkt der Erziehung (vgl. Thesing 1999, S. 87). *„Die Liebe ist für ihn Seinsgrund der Familie, Liebe und Achtung der Eltern Grundlage aller Erziehung“* (Thesing 1999, S. 87).

6.1.1. ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE NACH FRÖBEL

Friedrich Fröbels Erziehungsphilosophie legitimierte sich eher religiös-mystisch. Er geht davon aus, dass sich jedes Individuum als Wesen Gottes sphärisch in Einheit entfaltet und von ihm bedingt ist. Er sieht den Grund aller Dinge in der *Entscheidungsweise Gottes* und dessen göttlichen Gesetzen. Ebenfalls meint er auch die göttliche Ordnung im Menschen und dessen Lebensbestimmung verankert zu sehen. Infolgedessen stehen für ihn Mensch, Natur und Gott in einem harmonischen Zusammenhang, den er als Lebenseinigung beschreibt (vgl. Thesing 1999, S. 90).

„Jeder Mensch verkörpert als Individuum in seiner Einzigartigkeit das göttliche Gesetz und ist zugleich Teil der sich noch vollziehenden Schöpfung“ (Thesing 1999, S. 90). Demgemäß ist Fröbel der Meinung, dass die Aufgabe der Erziehung das Durchbrechen dieser Gesetze sei. Das Individuum muss sich seiner Gesetze bewusst werden, um zu Selbständigkeit und Freiheit zu gelangen.

Das menschliche Streben geht somit in drei Richtungen:

1. *Die Erforschung der Natur,*
2. *Das Hinabsteigen zu sich selbst,*
3. *Das Erheben zu Gott.*

Die Entwicklung dieser drei Ziele im Menschen hielt Fröbel für die essentiellste Aufgabe der Erziehung (vgl. Thesing 1999, S. 90).

Fröbel entwickelte schon gegen Anfang des 19. Jahrhundert eine eindrucksvoll moderne Sicht des Menschenkinde. Er sah schon damals die psychische Entwicklung des Menschen vom Unbewussten zum Bewusstsein hin strebend, wobei der unbewussten Entwicklungsphase eine wichtige Bedeutung für die zukünftige Persönlichkeitsentwicklung und der Lebenseinstellung zukommt. Ebenfalls erkannte Fröbel in der angeborenen Hilflosigkeit der Heranwachsenden nicht nur ein Risiko für die menschliche Entwicklung, sondern auch eine zentrale Grundlage für die Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung. Zu einem seiner wichtigsten Erkenntnisse gehört die Beobachtung, dass sich die Heranwachsenden durch einen angeborenen Tätigkeits- und Bildungstrieb nicht nur ihre Persönlichkeit selbstständig aufbauen, sondern auch hierin der notwendige Ansatzpunkt für die frühe kindliche Erziehung gesehen werden kann (vgl. Thesing 1999, S. 88ff.). Vor allem die neuhumanistischen Bildungsgedanken allseitiger Kräfteentfaltung der Kinder zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit beeinflussten Fröbels Verständnis der Kindererziehung im Sinne der Selbsttätigkeit der jungen Erwachsenen (vgl. Stumpf 2015, S. 75). Deshalb werden in Fröbels Erziehungslehre drei Entwicklungsgesetze aufgezeigt, an denen sich die Erziehung orientieren sollte:

1. *Selbstentfaltung*

„Die äußeren Einwirkungen verarbeitet das Kind durch Wahrnehmen, Beobachten, Vergleichen, Erkennen, Denken, Fühlen und Wollen. Das ursprüngliche Wesen des Kindes zeigt sich in seinem Bedürfnis, schöpferisch tätig zu sein“ (Klein-Jäger 1978, S. 14 zit.n. Thesing 1999, S. 91).

Hierbei meint er, dass ein junger Mensch sich nur dann selbstständig entfalten kann, wenn er sich auch eigenständig zur Selbsttätigkeit motivieren kann und sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt (vgl. Thesing 1999, S. 91).

2. *Entwicklung der eigenen Art*

Friedrich Fröbel nahm die Heranwachsenden als Personen wahr, als selbstständige lebendige Individuen, die sich in einer ansteigenden Differenzierung des Verhältnisses zwischen *Ich* und *Welt* aufhalten und entfalten (vgl. Thesing 1999, S. 91).

3. Innerste Wesensfreiheit

Den Freiheitsbegriff definiert Fröbel in diesem Zusammenhang nicht als Zügellosigkeit, sondern vielmehr sollen sich die Heranwachsenden freiwillig an feste Gesetze und Regeln binden. Jedoch meint er hiermit nicht die freie Erziehung als das Kind sich selbst zu überlassen, sondern es unbewusst zu führen und zu unterstützen. Wichtig war es Fröbel hierbei, dass es zur Entfaltung des Gemütslebens kommt, welche durch Erzählen, Singen und Fingerspielen angeregt werden sollte (vgl. Thesing 1999, S. 91).

6.1.2. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH FRÖBEL

Im Mittelpunkt Fröbels Pädagogik stand die Selbsttätigkeit des Kindes und nicht die Autorität der Eltern. Sein Erziehungsziel waren mündige Individuen, und er wollte dieses Ziel ganzheitlich und den kindlichen Bedürfnissen gemäß erreichen – in Partnerschaft mit den Erziehungsberechtigten. Vor allem war es ihm wichtig, hierbei auch die Rechte der Kinder und die Entfaltung ihrer Bildungschancen zu bewahren (vgl. Blättner 1956, S. 146).

„Die Gesinnung gleicht dem wirkenden Wesen einer Knospe, sie sucht sich frei zu machen, gleichsam aufzublühen, auszudufte, um sich so selbst zu verstehen, selbst zu erfassen“ (ebd. 1956, S. 145).

Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass Fröbel die erzieherische Aufgabe der Eltern immer noch in der Unterstützung und Begleitung der Kinder sieht (vgl. ebd. 1956, S. 146). Einerseits nahm er das Kind als eigenständiges und unverstelltes Wesen wahr, auf der anderen Seite betont er jedoch die Wichtigkeit der erziehenden Familie für die Entwicklung des Kindes. Daher sollten sich Heranwachsende laut Fröbel durch ihr eigenständiges aktives Tun frei entfalten, jedoch unter den festgelegten Formen und Gesetzen der Eltern (vgl. Thesing 1999, o.S.).

Somit kann auch gesagt werden, dass das Erziehungsverständnis nach Fröbel darin liegt, dass der Umschwung im Weltbild eines Kindes als geistiges Wachstum beziehungsweise als qualitativer Strukturwandel angesehen wird.

6.2. RUDOLF STEINER (1861*-1925†)

Auch Rudolf Steiner war wie Friedrich Fröbel ein anerkannter Pädagoge des 19. Jahrhunderts. Er war Begründer der weltanschaulichen Programme der Anthroposophie und der damit einhergehenden Waldorfpädagogik.

Die pädagogischen Überlegungen Steiners, die sich an der anthroposophischen Menschenkunde, ganz dem jungen Menschen orientierten, wurden über lange Zeit hin weder in der reformpädagogischen Bewegung noch in anderen wissenschaftlichen pädagogischen Dis-

kursen anerkannt. Erst der katastrophale Zuwachs von Zivilisations- und Sozialschäden bei Heranwachsenden und das Elend der staatlichen Bildungsreform ließen die Wichtigkeit von Rudolf Steiners pädagogischen Konzept deutlich werden (vgl. Scheuerl 1991, S. 170). Auch durch die 1919 erste entstandene *Freie Waldorfschule* für ArbeiterInnenkinder der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik und Heranwachsenden aus bürgerlich anthroposophischen Elternhäusern wurden die Anthroposophie und Waldorfpädagogik zu einer der einflussreichsten geistigen Bewegungen des 20. Jahrhunderts (vgl. Stumpf 2015, S. 119). Kaum jemand hatte am Beginn des 20. Jahrhunderts so eine starke erziehungs- und lebensreformerische Denkweise enthüllt wie Rudolf Steiner.

6.2.1. KONZEPTE DER ANTHROPOSOPHIE

Für Rudolf Steiner ist die Anthroposophie eine weltweit vertretene spirituelle und esoterische Weltanschauung sowie ein Erkenntnisweg, der die Individuen durch eine gewisse Geisteswissenschaft zur Vervollkommnung des menschlichen Daseins lenkt und mit der die realgeistige Welt erforscht werden kann. Anthroposophie ist ein Weg für die Einzelnen zu einem sittlich reifen und verantwortungsvollen Menschen zu gelangen. Hierbei meint Steiner, dass der Mensch im Laufe seines Lebens mehrere verschiedene Reinkarnationen durchläuft und sich aus Gott herausbildet. Die Wiedergeburt dient der Höherentwicklung der Individuen. Dies bedeutet, bevor der Mensch nach dem Ableben in einem neuen Körper Aufnahme findet, wird das Individuum neu aufgebaut und dessen seelische Organe erneuert (vgl. Thesing 1999, S. 218f.).

„Das Ich bekommt durch den Kontakt mit den geistigen Wesen Einsicht in das vergangene Leben, kann bereuen und wird geläutert, bevor es erneut inkarniert wird“ (Thesing 1999, S. 219).

6.2.2. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH STEINER

In der kindlichen Entwicklung repräsentiert die Anthroposophie nach Steiner nicht die Überlegungen der Entwicklungspsychologie, sondern meint, dass jedes Individuum im Abstand von sieben Jahren mehrere Wiedergeburten durchlebt. Diese sieben Jahre definiert Rudolf Steiner nicht als Entwicklungsstufen des Menschen, sondern als Metamorphosen des Menschen. Hier geht es nicht um das Abwerfen von Schalen, die neue Schichten freilegen, sondern um die Umgestaltung des menschlichen Ichs (vgl. Thesing 1999, S. 219). Diese Jahrsiepte charakterisieren unter anderem typische Zustände des Kindes zum Lernen, sie weisen auf spezifische Lernformen der Kinder hin und zeigen somit welches elterliche Verhalten diesen Zuständen am förderlichsten entgegenkommt. Im ersten Jahrsiebt verlässt das Individuum die Hülle der Mutter und öffnet sich der materiellen Welt. Obwohl das Individuum sich hier neu verkörpert hat, hat es den kosmischen Verstand und die Erinnerungen daran verloren und muss sich erneut den Bedingungen der Erde anpassen. Diese physische Geburt ist

die Zeit der Nachahmung und des Vorbildes. Hier soll die Umwelt des Heranwachsenden von den ErzieherInnen angenehm, vorbildlich und aufregend gestaltet werden, denn zu früh erlebte Gefahren können die Entwicklung der jungen Menschen negativ beeinflussen. Im darauffolgenden Jahrsiebt ereignet sich der Zahnwechsel. Es ist die Phase der Nachfolge und der Autorität. Hier bilden die Heranwachsenden ihren Charakter und vorgelebte Gewohnheiten. Aus diesem Grund ist es Aufgabe der ErzieherInnen als Vorbild zu agieren und Gesetze des Lebens durch Handlungen und Autorität erleben zu lassen. Das dritte Jahrsiebt ist durch die Zeit der Geschlechtsreife gekennzeichnet. Der individuelle Verstand der Heranwachsenden bildet sich heraus, konkretes Denken wird möglich und die ErzieherInnen werden von den Kindern und Jugendlichen als gleichgestellte GesprächspartnerInnen wahrgenommen. In dieser Zeit beginnen die Heranwachsenden sich von der vorgelebten Autorität abzugrenzen und eigene Ideale zu verfolgen. Im vierten und letzten Jahrsiebt sind die jungen Menschen laut Steiner in der Phase der Familiengründung und der Gestaltung der eigenen Welt (vgl. Scheuerl 1991, S. 176ff.). Demzufolge ist die Entfaltung der Heranwachsenden als Prozess des Wachstums und Metamorphosen zu sehen, in welchem sich die geistigen Kräfte etappenweise entfalten.

6.2.3. WALDORFPÄDAGOGIK

Die Waldorfpädagogik gründet sich im Wesentlichen aus der oben erwähnten anthroposophischen Geisteswissenschaft. Hierbei handelt es sich um die schrittweise Entfaltung des Menschen zur freien Selbstbestimmung.

Rudolf Steiner meint hierzu:

„Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein“ (Steiner 1919, S. 37).

Zudem setzt sich die Waldorfpädagogik ein für:

1. *„Koedukation der Geschlechter*
2. *Soziale Koedukation verschiedener Volksschichten*
3. *Ein Klassenlehrer, der die Schüler von der ersten bis zur achten Klasse führt*
4. *Epochenunterricht, d.h. ein Jahresthema statt eines Stoffplans*
5. *Keine Zensuren, sondern Verbalbeurteilungen*
6. *Kein Sitzenbleiben*
7. *Künstlerisches Arbeiten und Handwerken in allen Altersstufen“ (Thesing 1999, S. 220).*

Waldorfpädagogik und anthroposophische Erziehung definiert Steiner nicht als Sozialisationshilfen, sondern als eine Art Inkarnationshilfen. Er sieht die SchülerInnen, die Kinder hier

als eine ewige Individualität, die sich über mehrere Lebensstufen und Weltsysteme fortlaufend hinweg vervollständigt (vgl. Thesing 1999, S. 220).

Das Erziehungsziel der Waldorfschule kann laut Steiner so definiert werden:

„Wir Menschen hier auf dieser Erde müssen ja im Grunde genommen, wenn wir nicht starr werden wollen in irgendeiner unserer Lebensepochen, immerfort vom Leben lernen. Aber das muß man erst lernen, vom Leben zu lernen. So, daß es nicht aufhört, wegen seiner toten Begriffe und dergleichen, im späteren Dasein vom Leben zu lernen; daß es nicht starr wird“ (Steiner 1956, S. 58 zit.n. Thesing 1999, S. 179).

Auf diese Weise meint er, dass Heranwachsende keine fertig vorgegebenen Begriffe und Definitionen in der Schule für ihr weiteres Leben erlernen sollen, sondern durch offene Begriffe und künstlerische Erziehung zu neuen Wahrnehmungen und Fragen angeregt werden sollten (vgl. Thesing 1999, S. 178ff.). Im Gegensatz zu anderen zeitgenössischen Überlegungen Montessoris, die neue Erziehung auf empirische Kinderpsychologie zu überlagern, versucht Rudolf Steiner einen Erziehungsplan ganzheitlich aus seiner esoterischen-spiritualistischen Anthropologie, aus der Denkweise der verborgenen Natur des Individuums zu schaffen (vgl. Thesing 1999, o.S.).

6.3. MARIA MONTESSORI (1870*-1952†)

Wenn von der Erziehung im 19. Jahrhundert gesprochen wird, ist es unabdingbar Maria Montessori zu erwähnen, eine Vertreterin einer entwicklungsoptimistischen *Pädagogik vom Kinde* aus. Die Montessori-Pädagogik, welche von der selbstständigen Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder ausgeht und durch Vorbereitung genauer ausgewählter Selbstbildungsmaterialien eine optimale Förderung bei den Heranwachsenden zu erreichen versucht, ist weltweit bekannt. Auch ihr didaktisches Material, mit dem Heranwachsende selbstständig in einer von ErzieherInnen vorbereiteten Umgebung lernen sollen, hat heute noch großen Einfluss auf das heutige Erziehungsverständnis.

Ihr pädagogisches Konzept entwickelte Montessori aus ihren gewonnenen Erfahrungen als Leiterin des 1907 gegründeten Kinderhauses *Casa dei bambini* für benachteiligte Kinder. In diesem Kinderhaus wurden die Heranwachsenden im Vorschulalter nach Montessoris Ideen erzogen. Vorerst entwickelte sie ihr pädagogisches Vorhaben für beeinträchtigte und sozialbenachteiligte Heranwachsende, das sie jedoch schon bald auf Heranwachsende in Regleinrichtungen anwandte (vgl. Thesing 1999, o.S.).

6.3.1. ERZIEHUNGSKONZEPT NACH MONTESSORI

Folglich geht auch Maria Montessori bei ihrem Erziehungskonzept, wie auch einige PädagogInnen ihrer Zeit, von einer vitalen Antriebskraft bei Individuen aus, die eine individuelle Ent-

wicklung fördert. Diese Kraft wird als HelferIn jeglicher Entwicklung des Kindes verstanden und bewegt die Heranwachsenden zu ihren Handlungen. Deshalb war es ihre Vorstellung, dass junge Erwachsene selbst ausreichende Kräfte und Interessen aufweisen, sich eigenständig bilden und sich mit ihrer Welt erfolgreich beschäftigen können, ohne die eingreifende Hand des Erwachsenen zu benötigen (vgl. Potthoff 2000, S. 88). Sie vertraut somit auf die sich selbst entwickelnde, selbstständige Persönlichkeit der Heranwachsenden und fordert die Anleitung zur Selbstständigkeit durch indirekt arrangierende Erziehungsmaßnahmen (vgl. Raithel et al. 2009, S. 142).

Um jedoch die selbsttätige Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes auszubilden, sind zwei Aspekte ausschlaggebend. Einerseits muss eine strukturierte, das bedeutet eine von den ErzieherInnen sinnvoll vorbereitete Umgebung geschaffen werden, um die geistigen Kräfte der Heranwachsenden aktivieren zu können (Thesing 1999, S. 153f.).

„Man muss dem Kind eine Umgebung bieten, in der alle Dinge seine Proportionen entsprechend gebaut sind; und dort soll man es leben lassen. Dann entwickelt sich in ihm jenes aktive Leben (...) die Offenbarung eines geistigen Lebens“ (Montessori 1976, S. 28 zit.n. Potthoff 2000, S. 87).

Montessori sieht vor allem in einer pädagogisch gut strukturierten Lernumgebung ein effektives Mittel zur indirekten Steuerung des Lernens (vgl. Potthoff 2000, S. 93).

Andererseits müssen nach Montessori in dieser speziellen Lernumgebung auch vorstrukturierte Materialien, die Montessori-Materialien zur Verfügung gestellt werden, um die Selbstbeschäftigung der Heranwachsenden ausschlaggebend zu fördern. Hierbei handelt es sich um sinnvoll aufgebautes Arbeits- und Trainingsmaterial, mit dem Kinder selbstständig Sinnes-, wie auch Geschicklichkeitsübungen erlernen können (vgl. Thesing 1999, S. 149f). Diese Materialien sieht Montessori als Schlüssel zum Verständnis der Welt (vgl. Potthoff 2000, S. 90).

Polarisation der Aufmerksamkeit

Weiters definiert Montessori in ihrem Erziehungskonzept auch den Aspekt der *Polarisation der Aufmerksamkeit*, der besagt, dass bereits Heranwachsende im jüngeren Alter zu einer starken Fixierung ihrer Aufmerksamkeit auf ein einzelnes Objekt ihrer Wahl fähig sind (vgl. Potthoff 2000, S. 89). Kommt es dazu, dass sich ein Kind für einen bestimmten Gegenstand interessiert, so kann es durch seine Aufmerksamkeit zu einem erstaunlichen Lernergebnis kommen, und zwar ohne direkte Einwirkung der ErzieherInnen. Die Beschäftigung mit einer gewissen Sache führt zur völligen Konzentrationsfokussierung und nimmt den Heranwachsenden ganz in Anspruch. Somit kommt es durch diese Konzentrationsfokussierung zur Selbstdisziplinierung des Kindes und folglich zu einer indirekten Erziehung (vgl. Raithel et al.

2009, S. 142f.). Montessori schreibt in diesem Zusammenhang: „*Nur das Kind, das weiß, was es benötigt, um sich zu üben und sein geistiges Leben zu entwickeln, kann wirklich frei auswählen*“ (Montessori 1973, S. 244f. zit.n. Potthoff 2000, S. 90).

Der/Die Heranwachsende muss somit Herr seiner/ihrer selbst werden und lernen, über sich selbst zu bestimmen. Dies erfordert ein gewisses Maß an Selbstdisziplin, an die sie sich erst herantasten müssen. Ohne diese Disziplin können Heranwachsende nicht eigenständig werden (vgl. Potthoff 2000, S. 90).

6.4. REFORMPÄDAGOGISCHE BEWEGUNGEN

Die Bewegungen, die sich im Laufe der Reformpädagogik herauskristallisierten, gelten heutzutage als bedeutsamste pädagogische Erneuerungen dieser Zeit.

Durch die im 19. Jahrhundert voranschreitende Industrialisierung und die im 20. Jahrhundert geführten Weltkriege kam es zur massiven Veränderung der Gesellschaft. Das Selbstwertgefühl der Individuen verlor bei gleichzeitiger Zunahme sozialen Elends an Geltung. Demgemäß wurden pädagogische Überlegungen bezüglich Bildung und Erziehung diskutiert und soziale Bewegungen drängten zu einer Gesellschaft, in der alle Individuen unabhängig ihrer sozialen Lage einen Anspruch auf personale Anerkennung, Mitbestimmung und ein Recht auf Bildung haben. Somit kam den Themen Bildung und Erziehung unter den PädagogInnen dieser Zeit eine zentrale Rolle bei der Gleichstellung gesellschaftlicher Unterschiede zu. Dadurch wurde auch die Volksbildung thematisiert und in den Mittelpunkt gerückt, deren Ziel es war eine Laienbildung für alle Individuen zu gewährleisten. Daraus entwickelten sich viele weitere soziale Bewegungen, die sich für die Jugendpflege einsetzten. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Landerziehungsheimbewegung von großer Bedeutung (vgl. Gramm 2003, S. 1f.).

6.4.1. LANDERZIEHUNGSHEIMBEWEGUNG

Zu den bedeutendsten Gründern der Landerziehungsheime gehörten Hermann Lietz (1868*-1919†), Gustav Wyneken (1875*-1964†), Paul Geheeb (1870*-1961†) und Kurt Hahn (1886*-1974†).

Diese Vertreter sehen das Individuum in einem dauerhaften Entwicklungsprozess. Sie definieren diesen Prozess, als lebenslange, unbewusste Auseinandersetzung, mit der sich das Individuum und seine Umgebung beschäftigt und aus der das Individuum erhaltene Eindrücke teils verarbeitet oder auch ablehnt. Sie meinen jedoch auch, dass dieser Entwicklungsprozess von anderen Menschen gefördert werden muss, um zur entsprechenden Entfaltung des Individuums zu kommen (vgl. Potthoff 2000, S. 81).

„Um also als Mensch zu gedeihen (...) [oder] Charakter zu entfalten, muss das Kind in einer Gemeinschaft aufwachsen, in der Menschen der verschiedensten Altersstufen, vom Säugling bis zum Greise, in einer von Reinheit, Liebe und gegenseitigem Verstehen erfüllten Atmosphäre (...) miteinander leben“ (Potthoff 2000, S. 81).

Nach dessen Ansichten nach, muss die menschliche Entwicklung von der nationalen Erziehung ausgehen, in die das Individuum hineinwächst. Folglich ist es hier bedeutsam, den/die Heranwachsende durch das gemeinsame Erleben des Arbeitens zum Respektieren der Anderen und zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit anzutreiben. Daher kam es gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum Entstehen dieser Landerziehungsheime, die den Heranwachsenden einen Lern- und Lebensort ermöglichen sollten. Neben der Ermöglichung des Lern- und Lebensortes und der Erziehung in der Gemeinschaft sind auch die Koedukation, gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen und der Epochenunterricht wichtige Themen, die in den Landerziehungsheimen umgesetzt worden sind (vgl. Potthoff 2000, S. 82f.). Der Ansatz der Landerziehungsheime spielte im 19. Jahrhundert eine wichtige Rolle, denn auf der einen Seite erwiesen sich diese als geeignetes Versuchsfeld reformpädagogischer Ideen und auf der anderen Seite waren sie Probestein für die Chancen und Grenzen ihrer Realisierung. Überdies versuchten die Landerziehungsheime auch die aktuelle Bildungsreform von dem Irrtum zu befreien, dass es in einer demokratischen Erziehung beziehungsweise Bildung keine geistig hervorragende Schicht geben dürfe. Denn die VertreterInnen der Landerziehungsheime meinen, dass Führung in jeder gesellschaftlichen Ordnung nötig sei (vgl. Scheuerl 1991, S. 168f.).

6.5. FAZIT DER REFORMPÄDAGOGIK

Bei all den pädagogischen Überlegungen zu Zeiten der Reformpädagogik waren sich die ReformierInnen in einem Punkt, ihrer starken kritischen Haltung gegenüber der bisherigen Erziehung in schulischen Institutionen, einig. Sie waren der Meinung, dass der bisherige Erziehungsverlauf den Heranwachsenden keine freie und individuelle Entwicklung ihrer Eigenart ermöglicht, da ihnen der ausgeübte Zwang der schulischen Institutionen im Wege stehe. Dieser Zwang umfasste in der damaligen Zeit enorme psychologische Belastung bis hin zur Einschüchterung durch körperliche Gewalt. Als Sanktion verkündeten die ReformpädagogInnen eine Umgestaltung der schulischen Institution zur *Freien Schule* in verschiedenen Formen sowie mit unterschiedlichen Aspekten in Bezug auf Freiheit (vgl. Gramm 2003, S. 3f.). Somit verfolgten ziemlich alle reformpädagogischen Konzepte das Ziel das systemische Lernen und das individuelle Erleben in einen furchtlosen Bildungsprozess einzuarbeiten. Infolgedessen ist das wichtigste Merkmal der reformpädagogischen Konzepte die Orientierung am Kinde. Ein Merkmal, das vor allem das Umdenken im historischen Sinn signalisiert. Dies bedeutet, dass nicht die Schule und dessen Anforderungen an die Heranwachsenden

im Vordergrund des pädagogischen Denkens stehen, sondern die optimale und individuelle Entwicklung derer und eine Schule, die diese Entwicklung unterstützt. Zentraler Aspekt ist es somit auch, Kinder in ihrer Entwicklung zur selbstständigen Persönlichkeit und zur Entfaltung ihrer Individualität zu helfen (vgl. Eichelberger/Wilhelm 2003, o.S.).

Jedoch gibt es zu diesem Erziehungsverständnis der reformpädagogischen Bewegungen auch einige Kritikpunkte. Eine Erziehung könne nicht allein auf Freiheit, Individualität und Selbstentfaltung begründet werden. Es müssen auch die objektiven Perspektiven der Notwendigkeit gesehen werden (vgl. Adam 1981, S. 13). Auch Adolf Reichenwein (1898*-1944†), deutscher Pädagoge, übte Kritik an dem Erziehungsverständnis der Reformpädagogik. Er meinte, „(...) *die Reformer vergäßen, daß das Hinabsteigen zum Kind die Grenzen nicht verwischen darf und Anregungen des Erziehers bei gleichzeitigem Vermögen zur Disziplin notwendig sind*“ (Adam 1981, S. 13).

7. ERZIEHUNG ZU KRIEGSZEITEN

(TERESA UNTERHALSER)

Europa galt am Beginn des 20. Jahrhunderts als aufstrebend und fortschrittlich. Wie bereits durch das vorherige Kapitel bekannt wurde, proklamierte Ellen Key das 20. Jahrhundert als das Jahrhundert des Kindes. Das Kind hätte also als vollständiges Mitglied der Gesellschaft gesehen und auch als solches behandelt werden sollen. Gewalt, Züchtigung, Unterdrückung und Druck sollten einer moderneren Erziehungsmethode Platz machen. Ellen Key, und auch andere PädagogInnen aus dem 19. Jahrhundert ahnten nicht, dass das 20. Jahrhundert in eine andere Richtung, als sie es gehofft hatten, gehen würde. Vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in der beide Weltkriege stattfanden, hatten es Heranwachsende besonders schwer. Sie litten mitunter am meisten unter den Kriegen, ethnischen Säuberungen, Pogromen und Vertreibungen (vgl. Fleermann 2015, S. 18).

Infolgedessen wird in den nächsten Kapiteln die Erziehung während des Ersten und Zweiten Weltkrieges erläutert und es werden gesellschaftliche Verhältnisse beschrieben.

7.1. ERZIEHUNG WÄHREND DES ERSTEN WELTKRIEGES

1914 gab es einen erneuten Aufschwung, da eine noch nie dagewesene Industrialisierung Unmengen an neuartigen Waffen und Fortbewegungsmitteln lieferte. Aufgrund der neuen Waffen gab es viele Opfer. Um dem Mangel an Soldaten an der Front gerecht zu werden, wurden immer mehr Männer, unter ihnen auch Jugendliche, rekrutiert. Dies führte dazu, dass ein ständiger Arbeitskräftemangel herrschte, was wiederum zur Folge hatte, dass Frauen, Kinder und Kriegsgefangene als Arbeitskräfte eingesetzt wurden (vgl. Scheucher et al. 2011, S. 230f.). Zudem wird der Erste Weltkrieg auch als Kulturkrieg bezeichnet, da während dieser Zeit neben PädagogInnen, auch WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen und PublizistInnen für die Erhaltung der Kultur gekämpft haben (vgl. Prondczynsky 2004, S. 42). Einige VertreterInnen, wie etwa der Pädagoge Theobald Ziegler (1846*-1918†) oder auch der Politiker Matthias Kleinheisterkamp (1893*-1945†), bekundeten öffentlich, dass es gut sei, dass das Jahrhundert des Kindes nach Ellen Key, nun durch die Kriegspädagogik abgelöst wurde. Ziegler brachte 1914 sein Werk *„Zehn Gebote einer Kriegspädagogik“* heraus, es diente dazu den LehrerInnen ein neues Verständnis für ihre Lehraufgabe zu vermitteln (vgl. ebd. 2004, S. 61). Der Krieg und dessen Geschehnisse waren ein Großteil des vorgeschriebenen Unterrichtstoffes. Die Schulstunden waren geprägt von Kriegsinhalten. Erst zwei Jahre nach Ausbruch des Krieges gab es Stimmen die forderten, dass in der Schule der Normalzustand ausgerufen werden sollte (vgl. ebd. 2004, S. 64). Die Pädagogik zu Zeiten des Ersten Weltkrieges zielte vor allem darauf ab, dass die Kinder für den Krieg erzogen wurden, sei es als Arbeitskräfte oder als Frontkämpfer.

7.1.1. ERZIEHUNGSKONZEPT NACH SIEGFRIED BERNFELD

In diesem Abschnitt wird der österreichisch-jüdische Pädagoge, Psychoanalytiker und Wissenschaftler Siegfried Bernfeld (1892*-1953†) erläutert, welcher sich in der Zeit des Ersten Weltkrieges mit der Kriegswaisenpflege beschäftigte und zudem pädagogische Überlegungen zur jüdisch-sozialistischen Reformpädagogik anstellte.

Kinderheim Baumgarten

Diese Überlegungen setzte Bernfeld im Jahr 1914 in die Praxis um, indem er sich entschloss, sich die Organisation der Kriegswaisenpflege zur Aufgabe zu machen.

Er beschäftigte sich somit mit der Kibbuzerziehung, welche sich mit der Identitätsanpassung von Minderheiten beschäftigte. Er sah sich in der Pflicht, den Waisen eine zweckmäßige und sinnvolle Integration in den Prozess der jüdischen Erneuerung zu ermöglichen. Dadurch war es dessen Idee eine kollegiale Siedlung gleichwertiger Mitglieder zu schaffen, in der das alltägliche Leben kollektiv organisiert wurde (vgl. Stumpf 2015, S. 149f.). Somit leitete er 1919, nach dem Ersten Weltkrieg, das Kinderheim Baumgarten, ein pädagogisches Projekt, das sich mit der Erziehung jüdischer Waisenkinder beschäftigte. Es war der erste Versuch rund 300 Heranwachsende im Alter von drei bis sechzehn Jahren im Rahmen eines Internats- und Schulbetriebs zu erziehen (vgl. Niemeyer/Neumann 2012, S. 265).

„Hier sollte mit pädagogischen, literarischen, fachpolitischen und berufshandwerklichen Kursangeboten nicht zuletzt die Auswanderung von Kindern nach Palästina vorbereitet werden“
(Stumpf 2015, S. 149).

Folglich wurde versucht in diesem großangelegten Kinderheim den Waisenkindern einerseits eine landwirtschaftliche und industrielle Lehrstätte zu ermöglichen, wie auch andererseits Wohn- und Verpflegungsgrundlagen anzubieten. Überdies versuchte Siegfried Bernfeld auch reformpädagogische Konzepte im Kinderheim Baumgarten umzusetzen und orientierte sich hierbei an vier Komponenten. Der sozialpädagogischen, der kollektiven, der partizipativen und der jüdischen Komponente (vgl. Stumpf 2015, S. 152).

1. Die sozialpädagogische Komponente

Hierbei geht es um die Eröffnung von einer angemessenen Erziehungsalternative für gefährdete Waisenkinder. Das Kinderheim Baumgarten versteht sich jedoch nicht als schulische Institution und nicht als Waisenhaus, sondern als lebendiges Konstrukt, das eine kindergerechte Erziehung ermöglicht.

2. *Die kollektive Komponente*

Bei dieser Komponente wird darauf geachtet, dass die Heranwachsenden prozessorientiert in einer Gemeinschaft lernen und sich als eigenständiges Mitglied einer Gemeinschaft sehen.

3. *Die partizipative Komponente*

In diesem Prozess sind die Heranwachsenden wie auch die ErzieherInnen, AkteurInnen des erzieherischen Handelns. Insofern können sie die Inhalte wie auch den sozialen Ort des erzieherischen Handelns mitgestalten. Das Ziel hierbei sollte sein zur sozialen Wirklichkeit zu erziehen, ohne vorgegebene Wertpräferenzen.

4. *Die jüdische Komponente*

Bei dieser Komponente geht es um das gemeinsame, autonome Lernen in verschiedenen Altersgruppen, welches schon im Judentum empfohlen wurde. Denn Lernen wurde im Judentum als „(...) *gemeinschaftliches lebenslanges Lernen und selbstständiges Interpretieren* (...)“ (Stumpf 2015, S. 152) definiert. Den LehrerInnen kommt in dieser Lernzeit eine unterstützende, fördernde Aufgabe zu, wodurch sich ein positives SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis entfalten kann (vgl. Stumpf 2015, S. 152ff.).

Außerdem erläutert Bernfeld auch, dass Erziehung und Bildung nicht einzig und allein von der Erziehbarkeit der Heranwachsenden abhängt, sondern auch grundlegend von den materiellen Voraussetzungen sowie der historischen Konstitution des Bildungswesens (vgl. Stumpf 2015, S. 150f.).

Dahingehend definierte er in seinem Werk ‚*Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*‘ (1925) drei grundlegende Grenzen der Erziehung:

1. *Die soziale Grenze der Erziehung.*
2. *Die Grenze, die durch die seelischen Tatsachen in dem/der ErzieherIn gegeben ist.*
3. *Die Grenze der Erziehung, die in der Erziehbarkeit des Kindes liegt (vgl. Stumpf 2015, S. 150ff.).*

ad 1)

Mit der sozialen Grenze meint Bernfeld, dass Erziehung keineswegs die Vorbereitung auf strukturelle Veränderungen der Gesellschaft gewesen sei, sondern meist als deren Folge vollzogen wurde.

Infolgedessen definiert er einen gesellschaftlichen Rahmen, in dem sich erzieherische Prozesse abspielen, immer zu dem Zweck, diesen Rahmen zu konservieren. Durch diese Konservierung kommt es jedoch zur Verhinderung von Neuem und es wird sichtbar, dass Erziehung kein geeignetes Mittel für gesellschaftliche Veränderungen darstellt (vgl. März 2000, S. 507).

Als Voraussetzung für Erziehung betont Siegfried Bernfeld die ursprüngliche Entwicklung der Individuen. Er ist der Meinung, dass nur mit der ontogenetischen Entwicklung der Individuen Erziehung möglich sei, und auch umgekehrt bedürfe sie der Erziehung, da Menschen ohne Erziehung in gesellschaftlichen Strukturen nicht lebensfähig seien. Außerdem ist laut Bernfeld auch das Erleben der Kindheit in der Erwachsenengesellschaft eine wichtige Voraussetzung für eine positive Erziehung, denn die Erlebnisse in diesen gesellschaftlichen Prozessen fördern den Entwicklungsverlauf bei Heranwachsenden (vgl. Stumpf 2015, S. 151).

ad 2)

Bei der zweiten Grenze steht der/die Erziehende selbst im Mittelpunkt des Geschehens. Hiermit meint Bernfeld, dass ErzieherInnen einem Kind immer so gegenüberreten, wie auch diese es selbst erlebt haben. Denn die ErzieherInnen stehen immer vor zwei Kindern, dem zu erziehenden Kind vor sich, welches sie als sich selbst ansehen mit denselben Wünschen und Konflikten, und dem verdrängten Kind in ihnen (vgl. Bernfeld 1925, S. 141).

ad 3)

Bei der dritten und letzten Grenze geht es um die Erziehbarkeit der Kinder und Jugendlichen, ihre Strukturen und Veränderbarkeiten. Bernfeld ist der Meinung, dass vergangene Geschichten und Erfahrungen Heranwachsende unterschiedlich prägen können und sie deswegen unterschiedliche Verhaltensweisen aufzeigen (vgl. ebd. 1925, S. 143-146).

Nach Siegfried Bernfelds pädagogischen Auffassungen kann von einer antiautoritären Gemeinschaftspädagogik gesprochen werden, die er durch das Kinderheim Baumgarten umzusetzen versuchte.

Antiautoritäre Erziehung kann als Erziehungskonzept gegen Ende der 1960er Jahre und 1970er Jahre verstanden werden. Anders als bei der vernachlässigenden Erziehung und der permissiven Erziehung, bei denen die Erziehungsberechtigten ebenso wenig oder gar keine Autorität ausübten, handelt es sich bei der antiautoritären Erziehung, um eine Erziehungsphilosophie, die Ideale der Rechte, der Freiheit und der Autonomie des Kindes fördert. Der Erziehungsprozess soll nicht von Zwang und Macht der ErzieherInnen geprägt sein, sondern

die freie Entfaltung der Heranwachsenden ermöglichen. Folglich setzte sich die antiautoritäre Erziehung einerseits für die Förderung der psychischen Unabhängigkeit der Heranwachsenden ein, und andererseits für die Liberalisierung der Ordnungserziehung (vgl. Neill 1969, o.S.). Auch Siegfried Bernfeld versuchte diese Ideale und Merkmale der antiautoritären Erziehung in dem Kinderheim Baumgarten umzusetzen und folglich den Waisenkindern eine dementsprechende Entwicklung zu ermöglichen. Siegfried Bernfelds Überlegungen zur antiautoritären Erziehung wurden auch erst in den Jahren 1960 beziehungsweise 1970 von der StudentInnenbewegung und der daraus hervorkommenden Heimkampagne in Deutschland angenommen (vgl. Stumpf 2015, S. 149).

7.2. ERZIEHUNG IN DER ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS

1933, mit der Machtübernahme des Nationalsozialismus in Österreich und Deutschland und der Beendigung der Reformpädagogik, begann sich eine andere Art der Erziehung herauszukristallisieren.

Das Dritte Reich wurde von führenden Persönlichkeiten aus dem nationalsozialistischen Regime auch als *Erziehungsstaat* tituliert. Die Erziehungsvorschläge der Regierung waren ein Wechsel aus politischen und pädagogischen Zielen (vgl. Miller-Kipp 2001, S. 55). Erziehung setzte sich aber nicht nur aus Schule und Wissenschaft zusammen. Sie findet überall statt, in der Familie, in Jugendgruppen oder beim Spielen der Kinder (vgl. Lingelbach 1987, S. 283).

Am Beginn der Führung durch Adolf Hitler (1889*-1945†) 1933, waren viele, darunter auch ErziehungswissenschaftlerInnen begeistert über solch ein großes Ereignis.

„Die überwiegende Mehrheit von Lehrern und Erziehern beteiligte sich aktiv an der Erziehung breiter Teile des deutschen Volkes im nationalsozialistischen und antidemokratischen Geiste, ja sogar an der Diskriminierung und Aussonderung der vom Faschismus als minderwertig definierten Menschengruppen wie insbesondere Juden, Zigeuner, Polen, Schwerbehinderte und Geisteskranken“ (Keim 1990, S. 7).

Dennoch gab es unter ihnen auch PädagogInnen, die diese Ideologie boykottierten und sogar vor 1933 vor dieser warnten. Diversen Berichten zufolge, fielen etwa 3.000 LehrerInnen den politischen Säuberungen der Nationalsozialisten zum Opfer. Sie wurden entweder in Konzentrationslager gebracht, verschwanden im Untergrund oder wanderten aus. Die nationalsozialistische Regierung hat sich dennoch Erziehungspläne zurechtgelegt, die die Umerziehung des deutschen Volkes gewährleisten sollen (vgl. Keim 1990, S. 7f.). Erwähnenswert ist, dass viele Menschen die Reden von Hitler freiwillig angehört haben und sich auch freiwillig in dieses Regime integrieren ließen. Sie waren MitläuferInnen, Opfer und TäterInnen zugleich (vgl. Rang 1990, S. 67). Bei der Ausweitung des Deutschen Reiches wurden slawi-

sche Gebiete unterworfen und als neues deutsches Großreich gesehen. Die Erziehung der dort ansässigen Menschen war äußerst wichtig.

„NS-Erziehungspolitik unterschied in ihrer Behandlung der nachwachsenden Generation scharf nach der Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen zu bestimmten Bevölkerungsgruppen und den Funktionen, die diesen Populationen in einem künftigen übernationalen Imperium zugedacht wurden“ (Lingelbach 1990, S. 51).

Ein Teil der Bevölkerung war dazu bestimmt mit zu herrschen, während der Rest dazu bestimmt war zu dienen. Menschen die als erblich krank angesehen wurden oder Juden/Jüdinnen waren, waren unerwünscht und deswegen auch automatisch ausgegrenzt (vgl. ebd. 1990, S. 51). Hitlers Anschauung nach gab es nur die eine reine Rasse, die Arier. Nur diese Rasse war im Stande die Führung über andere zu übernehmen. Er war der Meinung, dass diese Herrenrasse durch Mischung mit minderwertigen Rassen verunreinigt wurde, und es lange dauern würde, bis die Reinheit wiederhergestellt werden kann (vgl. Lingelbach 1987, S. 26).

Die NS²-Pädagogik war vor allem durch Zwänge sowie Ein- und Unterordnung geprägt. Kinder wurden durch äußere und innere Feinde, innerhalb dieses Vernichtungskrieges, bedroht (vgl. Malina 2007, S. 91). Die Frage, ob NS-Pädagogik dem ursprünglichen Gedanken von Erziehung, nämlich die Selbstständigkeit und Mündigkeit von Kindern zu fördern, überhaupt gerecht wird, wird angezweifelt. Erziehung soll das Gute, das von Erwachsenen definiert und festgelegt wird, fördern. Die NS-Erziehung wird daher eher mit negativen Begriffen assoziiert. Allerdings muss angemerkt werden, dass viele Handlungen der NationalsozialistInnen als Umerziehung beziehungsweise Erziehung galten, mit Pädagogik aber wenig zu tun haben (vgl. Lingelbach 1990, S. 47f.).

*„Das Erziehungsideal des Nationalsozialismus, seine Berufung auf Ordnung und Unterordnung, Pflicht und Gehorsam, Stärke und Selbstverleugnung waren dabei ebenso wie die *politischen [sic] Bestandteile der Ideologie des Nationalsozialismus im Grunde nichts Neues“ (Malina 2007, S. 92).*

Die geforderte Ordnung und Unterordnung finden sich auch in der Schwarzen Pädagogik, welche im Kapitel 10. genauer erläutert wird, und in der vor allem Autoritarismus herrschte, wieder. Es ist eine Art Erziehung, die den blinden Gehorsam und Unterwürfigkeit fordert. Diese Elemente sind auch in der nationalsozialistischen Pädagogik zu finden (vgl. Böhm 2004, S. 17). Der Schweizer Theologe Johann Georg Sulzer (1720*-1779†) meinte bereits im 18. Jahrhundert, dass Kindern der eigene Wille einfach früh genug genommen werden müsse.

² Nationalsozialistische
Seite 77

*„Kann man da den Kindern den Willen benehmen, so erinnern sie sich hernach niemals mehr, *daß [sic] sie einen Willen gehabt haben und die Schärfe, die man wird brauchen müssen, hat auch eben deswegen keine schlimmen Folgen“ (Sulzer 1922, S. 132).*

Diesen Gedanken übernahmen die Nazis. Um nun den Willen der Minderjährigen nicht zu fördern, sondern auf den späteren Militärdienst vorzubereiten, stand das Erlernen von Wissen nicht an oberster Stelle der Erziehungsziele von Adolf Hitler. Das Heranzüchten von gesunden Körpern stand im Vordergrund. Erst danach wurden die geistigen Fähigkeiten geschult, wobei es auch hier noch Abstufungen gab. Der Körper war das Wichtigste, danach folgte die Förderung der Willens- und Entschlusskraft, erst am Ende war die schulische Bildung wichtig. Es war Aufgabe des Staates dafür zu sorgen, dass Kinder schon von Beginn an körperliche Ertüchtigungen erlernten, damit sie für ihr späteres Leben gerüstet waren (vgl. Lingelbach 1987, S. 29). Er traf mit diesen Forderungen den Zeitgeist der Menschen. Sein Gedanke zur Leibeserziehung diente aber eher rassistischen Zwecken und nicht der Bildung des Menschen (vgl. Giesecke 1999, S. 24). Weiters war es wichtig, dass die Schule Jugendliche nicht mit Wissen belastet, welches sie nicht benötigen. Der Lehrplan wurde folglich stark eingeschränkt und verkürzt, um für sportliche Aktivitäten Platz zu machen (vgl. Lingelbach 1987, S. 31). Bereits zu Zeiten der Reformpädagogik gab es Kritik, dass die Erziehung und die Schulbildung zu starr seien. Den Kindern und Jugendlichen wird zu viel totes Wissen vermittelt, das wiederum zu einer lebensfernen Bildung führt (vgl. Giesecke 1999, S. 24). Kinder und Jugendliche wurden während des Erziehungsprozesses immer mehr zu einem Material, egal ob sie von der Elite abstammten oder nicht. Die gesamten Erziehungsvorgänge wurden mit der Zeit instrumentalisiert und einer gefühllosen Politik zugehörig gemacht. Der Faschismus hatte insofern ein Problem mit seinem Erziehungskonzept, dass ihm ein verbindliches Programm sowie ein eigenes pädagogisches Konzept fehlten. Wenn neue Ideen aufkamen, die nicht ganz dem faschistischen Gedanken entsprachen, wurden diese als Bedrohung gesehen und sofort wurden die erprobten destruktiven Ansätze wieder angewandt (vgl. Lingelbach 1987, S. 267f.).

Dennoch stellt sich die Frage inwieweit die nationalsozialistischen Machteliten, Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule beeinflusst haben. In der Schule und in Jugendgruppen gab es genaue Vorgaben für die Erziehung, aber außerhalb dieses Systems war es schwer zu sagen, ob Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung gefördert oder behindert worden sind und ob es ein rechts-revolutionäres Erziehungskonzept gab (vgl. ebd. 1987, S. 285). Während die ersten Konzentrationslager geschaffen wurden, waren sie ein Teil des damaligen Erziehungssystems. Der Zwangscharakter, der in der NS-Zeit üblich war, wurde hier auch wieder sehr deutlich (vgl. Tenorth 1985, S. 122). Die Kernelemente der NS-Ideologie finden sich auch in ihrer Pädagogik wieder. Der deutsche Geist und das deutsche Volk stehen im Vordergrund. Krieg und Militarismus sowie Zucht und Gemeinschaft, die durch Befehl

und Gehorsam geprägt sind, Biologismus und Rassismus und letztendlich Antisemitismus sind ebenfalls entscheidende Themen, die die Erziehung beeinflussten (vgl. Ortmeier 2012, S. 160).

7.2.1. ZIELE DER NS-PÄDAGOGIK

Ein Erziehungsideal von Adolf Hitler war, dass die Jugend lernte den deutschen Gedanken auch geistig zu verinnerlichen und dementsprechend zu handeln. Um dies zu erreichen, wurden Kinder, die dem Jugendvolk angehörten, in dem sie vier Jahre verbachten, sofort in die Hitlerjugend gebracht, in der sie ebenfalls vier Jahre waren. Danach kommen sie sofort in die Partei, entweder in die Sturmstaffel oder in die Sturmabteilung oder zu den nationalsozialistischen Kraftfahrkorps. Nach eineinhalb bis zwei Jahren werden die Jugendlichen, sollten sie den nationalsozialistischen Gedanken noch nicht verinnerlicht haben, in einen Arbeitsdienst geschickt, in dem sie sieben Monate verbringen. Dem folgt der Wehrdienst, der ebenfalls zwei Jahre dauert. Falls die jungen Erwachsenen schließlich vom Wehrdienst zurückkehren, werden sie sofort wieder in die Sturmstaffel oder in die Sturmabteilung gebracht, damit der deutsche Gedanke erhalten bleibt (vgl. Fest 1980, zit.n. Giesecke 1999, S. 19).

Außerdem hat Adolf Hitler in seinem Hauptwerk, Grundideen und Leitlinien für seine Politik veröffentlicht. Aber neben politischen Stellungnahmen findet sich auch eine Vorgabe wie Erziehung passieren soll und was das Ergebnis dieser Erziehung sein soll. Das Hauptziel der Formung der jungen Menschen ist der *Deutsche Mensch* (vgl. Bracht 1998, S. 176).

„Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutrreinheit geführt worden zu sein“ (Litt 1955, o.S. zit.n. Lingelbach 1987, S. 29f.).

Das grundlegende Erziehungsziel der NS-Pädagogik war somit eine Differenzbildung (vgl. ebd. 1987, S. 266). Um diese Differenzbildung zu garantieren, wurden Kinder schon in jungen Jahren in die Hitler-Jugend, welche im nachfolgenden Abschnitt beschrieben wird, aufgenommen.

7.2.2. HITLER-JUGEND

Die Hitler-Jugend hatte nach 1933 eine große Bedeutung für das Dritte Reich.

„In ihrer sozialisatorischen Praxis stützte sich die Hitler-Jugend nicht nur auf Repression und Zwang, sondern auch auf Attraktion und soziale Integration“ (Klönne 1990, S. 80).

Nach der Machtübernahme des Nationalsozialismus im Jahre 1933, wurde die Hitler-Jugend von einer Parteijugend zur Staatsjugend. Die Mitgliedschaft war zu Beginn noch freiwillig,

später, 1939, wurde sie erzwungen. So stieg die Anzahl der beteiligten Jugendlichen von etwa 100.000 (1932) auf 8,7 Millionen (1939). Somit waren fast alle Jugendlichen Mitglieder der Hitler-Jugend (vgl. Struck 2000, o.S.). Die Hitler-Jugend, damals nur für männliche Jugendliche, wurde 1926 auf dem Reichsparteientag der NSDAP³ gegründet und war der Sturmabteilung unterstellt. Hitler nannte sie seine Kampfjugend. 1930 schlossen sich die Mädchengruppen der NSDAP zum Bund-Deutscher-Mädel zusammen (vgl. Miller-Kipp 2001, S. 18).

Die Jugendgruppe folgte dem Prinzip: *Jugend wird von Jugend geführt*. Sie gliederten sich in Alter und Geschlecht. Obwohl Mädchen und Jungen getrennt waren, hatten alle eine Uniform, um das Zugehörigkeitsgefühl zu fördern und zu stärken. Um den Verein für Jugendliche interessant und attraktiv zu machen, wurden Paraden, Propagandamärsche oder Geländespiele veranstaltet. Einmal wöchentlich gab es Heimabende. Hier trafen sich Kleingruppen, um gemeinsam propagandistischen Radiosendungen zuzuhören, oder um diverser Aktivitäten vorzubereiten. Das Ziel der Hitler-Jugend war die Vermittlung der NS-Ideologie. Die Gefolgschaftstreue, die Kameradschaft, die Pflichterfüllung sowie die Willensstärke standen hierbei im Vordergrund. Aber auch die körperliche Leistung und Betätigung hatte einen hohen Stellenwert in der Hitler-Jugend (vgl. Struck 2000, o.S.). Um offiziell aufgenommen zu werden, mussten die Jugendlichen ein Pathos schwören. Sie versprachen Pflichterfüllung und Gehorsam, was aber letztendlich in Zwang endete (vgl. Miller-Kipp 2001, S. 25).

7.2.3. NS-PÄDAGOGEN

Dieses Unterkapitel wird sich näher mit den offiziellen Pädagogen Adolf Hitlers beschäftigen. Auf der einen Seite wird Ernst Kriek vorgestellt, der sich für eine reinere und rasseabhängige Erziehung stark machte und auf der anderen Seite Alfred Baeumler, der gegen das Rasedenken war. Kriek und Baeumler waren die Hauptverantwortlichen der NS-Pädagogik (vgl. Keim 1990, S. 17).

Die beiden Vertreter der NS-Erziehungswissenschaften gelten als extremste Vertreter, die sich mit ihren Theorien und Konzepten gegenüberstanden. Die Grundposition Kriecks fordert einen stärkeren Bruch mit der *verjudeten* deutschen Philosophie. Weiters möchte er die Volkserziehung durchsetzen. Baeumler hingegen ist für die NS-Weltanschauung zuständig und spielte eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der Erziehung in der NS-Zeit (vgl. Ortmeier 2012, S. 157).

Ernst Kriek (1882*-1947†)

Ernst Kriek beschäftigte sich mit der *Reinen Erziehungswissenschaft*. Im Jahr 1922 erschien sein Werk *Philosophie der Erziehung* (vgl. Giesecke 1999, S. 34). Erziehung ist für

³ Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei

ihn eine Urfunktion, genauso wie Sprache, Recht und Religion. Er hat vier vollkommen gleichberechtigte Formen der Erziehung definiert:

1. „*Die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft.*
2. *Die Gemeinschaft erzieht die Glieder.*
3. *Die Glieder erziehen einander.*
4. *Die Glieder erziehen die Gemeinschaft*“ (Lingelbach 1987, S. 68).

Diese vier Punkte sind unter der Rubrik *Fremderziehung* einzuordnen. Daneben gibt es noch die *Selbsterziehung*, welche nur zwei Formen zu verzeichnen hat:

1. „*Die Gemeinschaft erzieht sich selbst.*
2. *Der einzelne erzieht sich selbst*“ (Lingelbach 1987, S. 68).

Diese Punkte vertrat Kriek in seinem Erziehungskonzept. Das Revolutionäre daran ist, dass die Gemeinschaft, alleine durch ihre Präsenz, erzieht. Individuen wie Eltern oder LehrerInnen sind bloße FunktionsträgerInnen innerhalb einer Gemeinschaft. Diese Gemeinschaften erziehen aber keine Individuen, sondern erschaffen die zu Erziehenden nach einem bestimmten kollektiven Leitbild. Kriek nannte diesen Vorgang Zucht (vgl. Giesecke 1999, S. 37). Funktionale Erziehung ereigne sich auf drei Ebenen. Die erste oder unterste Schicht ist diejenige, in der unbewusste Wirkungen, Bindungen und Beziehungen von Mensch zu Mensch passieren. Sie ist somit die Basis des Gemeinschaftslebens. Die nächste Schicht beinhaltet jedes bewusste Handeln, zum Beispiel innerhalb der Familie oder auch am Arbeitsplatz. Die entscheidende Ebene ist die dritte und letzte. Hier können Erziehungsabsichten, Zwecke und Methoden festgestellt werden (vgl. ebd. 1999, S. 37f.).

Die Familie und das Volk sind jeweils eigenständige Gemeinschaftsgebilde. Während die Familie als Urzelle der Gemeinschaftsbildung gilt, ist das Volk ein Gliedsystem das sich aus Kultur- und Sprachgemeinschaft sowie Rechts- und Staatsgemeinschaft zusammensetzt, und kann somit als Bindeglied zwischen den einzelnen Gemeinschaften gesehen werden (vgl. Lingelbach 1987, S. 70). Außerdem meint Kriek, dass die Familie einen Sonderposten einnimmt. Die Familie gilt, wie bereits erwähnt, als Urzelle der Gemeinschaft, das Volk hingegen sei die höchste und größte Form dieser. Das Individuum sei ein Glied einer Gemeinschaft. Es werde in das System mit eingebunden. Die Gemeinschaft schränke die Glieder nicht ein oder unterdrücke sie, sondern gibt lediglich einen Rahmen vor, in dem sich die Individuen bewegen sollen. Abweichungen aus diesem Rahmen könnten dazu führen, dass das System zerbricht. Daher gäbe es für ein Fehlverhalten auch Konsequenzen, die entweder zur Folge haben, dass einzelne Glieder ausgeschlossen werden oder eben die Gemeinschaft zerbricht (vgl. Giesecke 1999, S. 39). Es muss aber erwähnt werden, dass Kriek

nicht jede soziale Formation als Gemeinschaft sieht. Die genaue Definition einer wahren Gemeinschaft findet sich nicht in der Literatur, es ist nicht einmal klar, ob die Schule als solche Gemeinschaft gilt oder nicht. Die Familie wird als Gemeinschaft gesehen, die ihre MitgliederInnen erzieht. Kinder, die Teil dieses Systems sind, erziehen sich untereinander. Zeitgleich erziehen sie aber auch das System und andere Systeme, wie zum Beispiel eine Nachbarsfamilie, werden miterzogen (vgl. ebd. 1999, S. 40).

Die Kernpositionen von Kriecks Konzept lassen sich nun wie folgt zusammenfassen. Die Züchtung steht definitiv im Vordergrund seiner Thesen. Sie soll aber keine Gewinnung im biologischen Sinne darstellen, sondern setzt auf geistige Zielsetzung, Wertung und Bildung. Der Pädagoge ist der Ansicht, dass es zwischen der biologischen Züchtung und der geistigen Erziehung keine scharfe Grenze gibt (vgl. Ortmeier 2012, S. 5f.).

Alfred Baeumler (1887*-1968†)

Im Jahr 1933 wurden auf dem Opernplatz in Berlin Bücher von nicht-deutscher Philosophie verbrannt. Diesem Schauspiel wohnte auch der Ordinarius der Politischen Bildung in Berlin bei, Dr. Alfred Baeumler. In seiner Rede forderte er die StudentInnen, die mehrheitlich in Sturmabteilungsuniformen anwesend waren auf, Werke zu verbrennen, die einen fremden Geist innehatten, Werke, die eben nicht dem faschistischen Gedanken entsprachen. Ein ähnliches Schicksal traf seine eigenen Werke nach Kriegsende, sie wurden allesamt verbrannt (vgl. Giesecke 1999, S. 75f.). Bis zum Jahre 1933 engagierte sich Baeumler weder in der Politik, noch unterstützte er das rechte Gedankengut. Daher verwunderte es viele seiner Bekannten, dass er sich der NSDAP anschloss. Er rechtfertigte seinen Beitritt damit, dass er die vorangegangenen Regierungen als unfähig sah und nun endlich selber etwas ändern wollte (vgl. ebd. 1999, S. 78f.). Alfred Baeumler lehnt es ab, eine allgemeingültige pädagogische Aussage zu fällen. Die Pädagogik ist darauf angewiesen den Menschen zu formen, bevor es die Politik mache (vgl. Lingelbach 1987, S. 189). Ein konträrer Gedanke zu Kriek war, dass Baeumler davon ausging, dass ein Individuum maßgeblich an der Prägung eines Staates, einer Gemeinschaft aber auch einer Pädagogik beteiligt ist. Somit gilt die Wesensdeutung des Menschen als Kernstück seines Konzeptes (vgl. ebd. 1987, S. 92f.). Bis zum Jahr 1945 hatte Baeumler kein Werk veröffentlicht, das sich mit der Erziehung im Nationalsozialismus auseinandersetzte. Lediglich Schriften von Vorträgen oder Vorlesungen, bei denen er auf Einzelfragen geantwortet hatte, waren zu finden. *„Er versuchte, die nationalsozialistische Erziehung jeweils im Gegensatz zum individualistischen Liberalismus und der bildungsgeschichtlichen Tradition zu fundieren, (...)“* (Giesecke 1999, S. 95). Vorrangig beschäftigte sich Baeumler mit der Schule, der LehrerInnenbildung sowie Sport. Es war ihm sogar ein Anliegen die Schule gegen die eher schulfreundliche Hitler-Jugend zu verteidigen. Er war der Auffassung, dass Bildung ein Prozess ist, der sich über Jahre hinzieht. Ein Kind

brauche einfach Zeit für diese Bildungsprozesse, die den Eltern oft nicht sichtbar waren. Die Öffentlichkeit meldete sich meist nur dann zu Wort, wenn sie innerhalb dieses Bildungsprozesses etwas vermisse. Viele unterstellten dem Schulsystem damals, dass die Schule zu weit weg von der Realität wäre, dies negierte Baeumler immer wieder (vgl. Giesecke 1999, S. 96-98). Baeumler war wie Kriek ebenfalls bekennender Antisemit, aber beide bekräftigten, dass sie keine Rassisten seien. *Rasse* benutzte er nur im Zusammenhang mit einer anthropologischen Grundgegebenheit. In seinem Werk *„Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“* (1942) geht es um die Charakterbildung eines Menschen, die aber nur durch reine Anlage und nicht durch äußere Faktoren beeinflusst ist (vgl. Giesecke 1999, S. 98).

8. KONZEPTE ZUR WIEDERHERSTELLUNG DER SOZIALEN LAGE

(TERESA UNTERHALSER)

In den folgenden Kapiteln werden weitere Bildungs- und Erziehungskonzepte bedeutsamer PädagogInnen vorgestellt, welche sich im Laufe des Kriegsgeschehens mit der Neustrukturierung der gesellschaftlichen sozialen Lage beschäftigten. Folglich wird dabei auf John Dewey, Jane Addams, Janus Korczak, Herman Nohl, Theodor Litt und Anton Semjonowitsch Makarenko eingegangen.

8.1. JOHN DEWEY (1859*-1952†)

Der Amerikaner John Dewey gilt im angloamerikanischen wie auch im europäischen Raum als Philosoph und klassischer Pädagoge des 20. Jahrhunderts. In die Pädagogikgeschichte ging er vor allem durch sein demokratisches Verständnis von Erziehung ein, denn er formulierte Demokratie und Erziehung als Zustände untrennbarer und miteinander geteilter Erfahrungen.

Folglich ging er der Frage auf den Grund, wie eine schulische Institution aussehen muss, um mündige BürgerInnen hervorzubringen und gegen die Routine des Gewohnten ankämpfen zu können. Auf diese Frage jedoch hat die schulische Institution am Ende des 19. Jahrhunderts, die Dewey als kritisch ansieht, keine Antwort. Insofern sieht Dewey die Lösung in der Neugestaltung der Schule (vgl. Stumpf 2015, S. 105). Da weder autoritäre Lehrzwänge noch Herrschaftsstrukturen zur Motivation von schulischen Lernprozessen führten, entwickelte John Dewey andere neue strukturierte Lernformen der Schulordnung und Lerndisziplin. Somit sah Dewey die demokratische Schulreform als Voraussetzung für egalitäres Lernen und Lehren in der fortgeschrittenen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts und entwickelte dementsprechend ein umfangreiches und philosophisches Modell eines konstruktiven Lernens (vgl. Scheuerl 1991, S. 87). Dieses Modell beziehungsweise seine Überlegungen zur Erziehung zur Demokratie hat John Dewey versucht in seiner 1896 gegründeten *Laboratory School* umzusetzen (vgl. Neubert 2006, S. 229).

8.1.1. DEMOKRATIEGEDANKE

Um das Konzept der *Laboratory School* besser zu verstehen, ist es wichtig den Demokratiegedanken von John Dewey kurz zu erläutern.

In Deweys Erziehungsverständnis ist Demokratie nicht als Regierungsform, sondern als Lebensform zu verstehen. Daher fordert er eine Demokratisierung in jeglichen Lebensbereichen mit dem Ziel, Heranwachsende zu mündigen BürgerInnen zu erziehen. Folglich meint Dewey, Demokratie sei ausgefülltes, nicht-entfremdetes Leben. Sie ergibt sich aus der Anstrengung, Arbeit und Aufmerksamkeit auf das Essentielle um der Erreichung des gewünsch-

ten Zieles willen. Seine provokante Gleichstellung von erfülltem Leben und Demokratie bedeutet die Veränderung der schulischen Institution zur einer Beschäftigung, die Spaß macht. Hierbei sollte es jedoch nicht um das Schmachhaftmachen der Schule gehen, sondern um Verständnis des Lernens durch den/die Lernende/n selbst (vgl. Scheuerl 1991, o.S.).

„Eben diese Partizipation unterscheidet Erziehung von Dressur oder Manipulation“ (Scheuerl 1991, S. 91).

Ein weiterer wichtiger Aspekt demokratischen Lernens nach Dewey ist die Mitbestimmung. Somit ist Demokratie in Deweys Zusammenhang als Emanzipation der Zukunft zu verstehen, welche durch Autonomie praktisch wird. Dementsprechend meint Demokratie in der schulischen Institution, dass der/die Lernende ein Bewusstsein und Eigenverantwortung für seinen/ihren individuellen Lernprozess anfertigen muss (vgl. ebd. 1991, S. 89).

8.1.2. LABORATORY SCHOOL

Wie vorhin schon erwähnt, kam das bestehende Bildungswesen den persönlichen, sozialen und politischen Anliegen der modernen Industriegesellschaft und dessen Anforderungen nicht nach. Auf Grund dessen gründete John Dewey 1896 eine Versuchsschule *Laboratory School* in Chicago, die als erstes reformpädagogisches Experiment des 20. Jahrhunderts in die Geschichte der Pädagogik einging. Darunter verstand er eine schulische Einrichtung als Anwendungs- und Experimentierfeld für seine pädagogisch philosophischen Überlegungen zur demokratischen Erziehung (vgl. Scheuerl 1991, S. 86, 97). Die Wichtigkeit der pädagogischen Reformbewegung lag für John Dewey in der Abschaffung der Schwächen herkömmlicher Schulformen. Folglich entwickelte er eine neue schulische Ordnung und Lerndisziplin in der *Laboratory School* und wollte den Schulunterricht am lernenden Heranwachsenden orientieren. Seine Absicht war es auch, den Kindern sämtliche kulturelle Ressourcen der Gesellschaft zu ermöglichen. Infolgedessen stimmte er für eine Gesamtschule, welche zielgerichtete Tätigkeiten für das alltägliche Leben anbietet und folglich die lebensferne Einseitigkeit der profitorientierten Berufsbildung abschafft (vgl. Stumpf 2015, S. 107).

Er meint auch:

„Die Mehrheit lernt Desinteresse oder Schulfreundschaft; erwirbt Passivität statt geistiger Selbstständigkeit; übt sich im Konkurrieren statt im Kooperieren; in Anpassung statt in Selbstbestimmung“ (Scheuerl 1991, S. 85).

Auch diesen Problemen wollte er mit seiner Schule entgegenwirken, indem er auf Selbst- und Mitbestimmung seiner SchülerInnen wie auch LehrerInnen setzte. Er versuchte die SchülerInnen als Subjekt in den Lernprozess miteinzubeziehen (vgl. Scheuerl 1991, S. 91).

Auch der Kontakt zu Jane Addams, die *Hull House* – ein soziales Nachbarschaftshaus gegründet hat – hat dementsprechend zur Gründung seiner *Laboratory School* beigetragen. Denn ab diesem Zeitpunkt verstand John Dewey Schule als *Social Center* – als eine Art der Nachbarschaftshilfe – dessen Aufgabe es war, in den jeweiligen Wohngemeinden zur gesellschaftlichen Veränderung beizutragen (vgl. Stumpf 2015, S. 106).

8.1.3. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH DEWEY

Der Pädagoge John Dewey entwickelte ein pädagogisches Erziehungskonzept, das sich gezielt am Demokratiedanken orientiert und sich jeder Absicht einer Aneignung durch autoritäre und totalitäre Ideologien widersetzt (vgl. Neubert 2006, S. 221). Schulische Institutionen sollen somit seiner Auffassung nach demokratische Gesichtspunkte anfertigen und Erfahrungs- und Lebensräume erschaffen, welche für den gemeinsamen konstruktiven Lernprozess genutzt werden können (vgl. Neubert 2006, S. 229). Daher ist er der Meinung, dass schon „(...) *von klein auf die Einübung in demokratische Umgangsformen, die Verwirklichung eigener (Lern-) Interessen, die Fähigkeit zur Kritik und autonomen Entscheidungsfindung auf der Grundlage selbst gemachter Erfahrungen (...) unterstützt werden [sollte]*“ (Neubert 2006, S. 229).

Dewey ist auch der Meinung, dass den Heranwachsenden die Chance gegeben werden sollte, durch eigenes Ausprobieren, sowie durch Partizipation an gemeinsamen Projekten zu ihrer individuellen, selbstständigen Entfaltung ihres Lebens zu gelangen (vgl. Neubert 2006, S. 221). Sonach soll durch eigenständiges Handeln das Gewissen der Heranwachsenden angeregt werden und ihnen vermittelt werden, dass ein Mensch lernen muss, um zu überleben. Das schulische Lernen hat diese Dringlichkeit jedoch verloren und wird folglich von den Heranwachsenden als unnötige Last erlebt. Um jedoch das eigenständige Suchen, Entdecken und Handeln der Heranwachsenden anzuregen, statt es durch vorgegebene Strukturen und Regeln zu ersticken, muss Schule Lernnotwendigkeiten erzeugen, die nicht von außen beauftragt wurden, sondern innerhalb der SchülerInnen mitbestimmt wurden (vgl. Scheuerl 1991, S. 92).

„Und zwar sollte es sich dabei nicht um eine willkürlich gestellte Aufgabe handeln, sondern um eine gemeinsam mit anderen ausgeführte Tätigkeit, die aus sich heraus für die Lerner als hinreichend bedeutsam erscheint, dass sie selbst ihren Wert erkennen und ein lebendiges Interesse daran entwickeln können“ (Neubert 2006, S. 227).

Soweit schulische Institutionen die Wissbegierde der jungen Erwachsenen in dieser Art fördert und ihnen Möglichkeiten und Materialien zum selbstständigen Experimentieren eigener Lösungen ermöglicht, ist das Individuum frei beziehungsweise auf dem Weg in die Freiheit und Selbstständigkeit. Der/Die ErzieherIn hat zwar die Verantwortung im erzieherischen Prozess damit das Ziel überhaupt erreicht werden kann, jedoch die Art und Weise wie das Ziel

erreicht wird, besteht in der Mündigkeit des/der Heranwachsenden. Dies bedeutet, dass der/die ErzieherIn die Aufgabe hat, eine Lernumwelt aus Materialien zu schaffen, an denen sich die Kinder orientieren und selbst ausprobieren können (vgl. Scheuerl 1991, S. 91, 93). Große Bedeutung hat für Dewey an dieser Stelle der Umstand, dass ein solches autonomes Lernen durch eigenständiges Ausprobieren und Handeln die Heranwachsenden zu einer experimentellen Grundeinstellung gegenüber dem eigenen Lernprozess führen kann (vgl. Neubert 2006, S. 228). Für ihn stellt diese Art des experimentierten Lernens sogenannte informelle Bildungsprozesse dar, die ausschlaggebend für persönlichkeitsbildende Wirkungen sind (vgl. Stumpf 2015, S. 108). Somit verweist Dewey auf die Wichtigkeit der Kontextualität des Denkens und warnt vor der akademischen Schubladenmentalität (vgl. Neubert 2006, S. 224).

8.2. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH JANE ADDAMS (1860*-1935†)

Die US-amerikanische Feministin, Soziologin und Sozialreformerin Jane Addams lebte in Chicago zur Zeit der Industrialisierung. Diese Zeit brachte eine Menge an sozialen Hürden, wie Flüchtlingsbewegungen und Armut mit sich, auf die die amerikanische Bevölkerung nicht vorbereitet war.

Sonach war es Jane Addams' Idee am Ende des 19. Jahrhunderts in Chicago eine Gesellschaftsreform durch Bildung zu entwickeln, um der vorherrschenden Armut entgegenzuwirken. Auch wie ihr damaliger vorhin beschriebener Weggenosse John Dewey, der sozialreformerische Überlegungen für die Bildungskonzeption in schulischen Institutionen anstrebte, versuchte Addams sozialreformerische Ideen umzusetzen, um eine direkte Verbesserung der ImmigrantInnen zu bewirken. Folglich kann die Sozialreformerin als Wegbereiterin der *Sozialen Arbeit* gesehen werden, indem sie durch ihr 1889 gegründetes *Hull House* in Chicago einen wesentlichen Teil zur Gemeinwesenarbeit beitrug (vgl. Stumpf 2015, S. 112).

8.2.1. HULL HOUSE

Wie im vorigen Abschnitt schon erwähnt, gründete Jane Addams 1889 das *Hull House* und begann dadurch mit ihrer *Sozialen Arbeit*.

Zu dieser Idee kam sie durch ihre Bildungsreise durch Europa, bei der sie das erste soziale Nachbarschaftshaus kennenlernen durfte. Dieses Nachbarschaftshaus *Toynbee Hall* ist ein von Londoner AkademikerInnen entwickeltes soziales Nachbarschaftshaus im großstädtischen Elendsviertel. Demgemäß beschloss auch Jane Addams in Chicago solch eine Institution zu gründen, da auch dieser Stadtteil in jener Zeit von Elend und Armut betroffen war. Vor allem die ImmigrantInnen lebten in schrecklichen, armen Verhältnissen und hofften auf Gelegenheitsjobs. Auch für die Kinder und Jugendlichen gab es zu dieser Zeit keine sozialen Einrichtungen, um sie zu bilden beziehungsweise sie zu beschäftigen. Daher begann Jane

Addams *Soziale Arbeit* und Daseinsvorsorge mit der Nachbarschaft zu betreiben und bot dort Hilfe an, wo sie auch wirklich benötigt wurde.

Das *Hull House* wurde somit zum wesentlichen Treffpunkt der Armen des Chicagoer Viertels, welches Bildungs- und Sozialleistungen anbot und soziale Reformen vorantrieb. Das Siedlungshaus konnte Einrichtungen wie Abendschulen für Erwachsene, einen Kindergarten, ein Kaffeehaus, eine Bibliothek und verschiedene Arbeitsmöglichkeiten anbieten. Das *Hull House* diente jedoch auch Frauen und Arbeitslosen, bot Minderheiten Zuflucht und setzte sich für die dementsprechenden gerichtlichen Verfahren ein (vgl. Stumpf 2015, S. 112f.).

Jane Addams beschreibt das *Hull House* „(...) nicht nur als Unterstützung bei der unmittelbaren Problembewältigung, sondern als Experiment zur Lösung grundsätzlicher Probleme, verursacht von der kapitalistischen Industriegesellschaft einer Großstadt“ (Stumpf 2015, S. 114).

Mit der Gründung des *Hull House* wollte Jane Addams das Ziel erreichen, Armut zu beseitigen und den gesellschaftlichen sozialen Problemen entgegenzuwirken. Entsprechend richteten sich die pädagogischen Überlegungen der Sozialreformerin insbesondere auf die Gleichstellung der Gesellschaft. Folglich kämpfte sie für die Machtbegrenzung der Stärkeren, für bessere Lebensbedingungen der Armen und für eine generelle menschengerechtere Gesellschaftsordnung (vgl. ebd. 2015, S. 112, 115).

In diesem Zusammenhang definierte Jane Addams drei Ziele des *Hull House*:

1. *Die solidarische Teilhabe am Leben der Menschen, verbunden mit Ressourcenangeboten.*
2. *Teilhabe aller Menschen an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen beziehungsweise Teilsystemen der Bildung.*
3. *Förderung der kulturellen Vielfalt der Bevölkerung (vgl. Stumpf 2015, S. 114).*

In ihrer Tätigkeit im *Hull House* lernte sie auch, dass es bedeutend ist am Leben der Armen teilzunehmen und sie zu ermutigen, sich selbst zu helfen. Hierbei meint sie, dass Unterstützung der individuellen Stärke einer Person nicht nur bedeuten soll, zu loben, sondern sie auch dazu zu ermutigen, sich in Krisensituationen selbst weiterzuhelfen (vgl. ebd. 2015, S. 116). Bildung im Chicagoer-Settlement bedeutet, an Erfahrungs- und Alltagswissen wie auch an das unterschiedliche kulturelle Wissen der einzelnen ImmigrantInnen anzuschließen. Denn Bildung im *Hull House* wurde durch den Prozess der Kommunikation und aktiven Interpretation betrieben (vgl. ebd. 2015, S. 115f.). Die Settlement-Bewegung von Jane Addams war eine wesentliche, ausschlaggebende Bewegung innerhalb der Sozialarbeit und der Ge-

meinwesensarbeit, dessen Aufgabe es ist politische wie auch ökonomische Verhältnisse zu verändern, die zu Elend und Armut der Gesellschaft führen.

8.3. JANUSZ KORCZAK (1878*-1942†)

Janusz Korczak rückte durch den 1972 erhaltenen Friedenspreis des *Deutschen Buchhandels* vermehrt in das öffentliche Interesse der PädagogInnen in Deutschland. Seine pädagogischen Überlegungen und die darin definierte positive Einstellung gegenüber Heranwachsenden werden heutzutage wieder besonders beachtet (vgl. Thesing 1999, S. 99). Vor allem in einer Zeit, in der Kindermisshandlungen noch gegenwärtig waren, gewann Korczaks Verständnis der ErzieherInnen als *Anwalt/Anwältin* der Kinder neue Bedeutung. Er verfasste keine anspruchsvollen pädagogischen Leitideen, die in der Praxis nicht zu erreichen wären, sondern setzte sich für ein gemeinschaftliches Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen ein. Nicht eine Erziehung mit festen Regeln und Formen verlangt er, sondern eine offene Pädagogik, die das Leben heute bejaht (vgl. ebd. 1999, S. 112).

Auch seine 1910 angetretene Arbeit als Erzieher eines Waisenhauses für jüdische Kinder, namens *Dom Sierot – Das Haus der Waisen* war prägend für damalige wie auch heutige pädagogische Bewegungen. In diesem Waisenhaus mit Heranwachsenden bis zum 14. Lebensjahr aus harten sozialbenachteiligten Verhältnissen, war es Korczaks Ziel, seine Ideen einer Kinderrepublik umzusetzen. Er sieht die Arbeit im Waisenhaus nicht als Umsetzung von pädagogischen theoretischen Konzepten, sondern als gemeinsames Alltagsleben mit den Heranwachsenden. 1942 wurde das Waisenhaus *Dom Sierot* verlegt und Korczak zusammen mit circa 200 Kindern und Jugendlichen in einem Vernichtungslager ermordet. Hierbei zu erwähnen ist jedoch, dass Korczak aus eigenem Willen mit den Heranwachsenden mitgefahren ist (vgl. ebd. 1999, S. 101f., S. 107).

8.3.1. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH KORCZAK

Janusz Korczak ist mit seinen pädagogischen Überlegungen in der Zeit der Aufklärung einzuordnen, wo die Würde des einzelnen Individuums im Mittelpunkt steht. Verlangt er das Recht des Kindes auf Achtung und redet er von der Würde des Kindes, so meint er nicht nur diese, sondern alle Individuen. Er ist jedoch der Meinung, dass Heranwachsende weniger in der Lage sind, ihre eigenen Rechte und Bedürfnisse einzuklagen (vgl. Thesing 1999, S. 102).

Folglich definiert er drei wesentliche Grundrechte der Kinder:

„Das Recht des Kindes auf seinen Tod

das Recht des Kindes auf den heutigen Tag

das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist“ (Thesing 1999, S. 103).

Das erste Grundrecht richtet sich vor allem gegen die Erziehungsatmosphäre der Überbehütetheit der Kinder aus damaligen vermögenden Familien, die den Heranwachsenden aus Sorge jedes kleine Experiment untersagten. Doch genau diese riskanten Erfahrungen gehören nach Janusz Korczak zu einer gesunden Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes dazu (vgl. Potthoff 2000, S. 96). Eine solche Erziehungsmethode, die nur bewachen will und dadurch die Heranwachsenden vom Leben abschirmt bis sie kein Selbstvertrauen mehr besitzen und keine eigenständigen Schritte mehr unternehmen, ist laut Korczak nicht vertretbar. Ihm widerstrebt diese Überbehütung, die den Heranwachsenden nie einer Gefahr aussetzt und Fehler ersparen will, da er meint, genau solche Ereignisse machen den Menschen lebensstüchtig (vgl. Thesing 1999, S. 104).

„Korczak wendet sich also gegen eine ‚Überpädagogisierung des Alltags‘, in dem die Sorge um das Kind umschlägt in Dauerbehütung“ (Thesing 1999, S. 104).

Mit dem zweiten und dritten Grundrecht greift Janusz Korczak zwei charakteristisch reformpädagogische Forderungen auf. Im zweiten Grundrecht plädiert er dafür, dass das Leben der Heranwachsenden nicht durch ständige Vorbereitungen der Erwachsenen beeinflusst werden soll, sondern das Kind sich dem Augenblick hingeben und sich ganz als Mensch wahrnehmen soll (vgl. Potthoff 2000, S. 96).

Auch Schleiermacher äußerte sich 1826 zu diesem Thema:

„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seiner Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich eine Befriedigung sein für den Menschen wie er gerade ist“ (Schleiermacher o.J., S. 84 zit.n. Potthoff 2000, S. 96).

Heranwachsende sollten, so betont Korczak, ein Recht auf ihre Kindheit haben und nicht möglichst schnell erzogen und auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorbereitet werden (vgl. Thesing 1999, S. 104f.).

Das letzte Grundrecht ist eine Mahnung gegen die Überheblichkeit von ErzieherInnen, die der Meinung sind, dass ihr Handeln einen ausschlaggebenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung hat. Denn Korczak ist der Ansicht, dass der Wille eine/n Heranwachsende/n

nach einem vorgegebenen Rezept formen zu wollen, als Gewalttat definiert werden kann (vgl. Thesing 1999, S. 105).

„Du kannst ein lebhaftes, aggressives Kind nicht dazu zwingen, gesetzt und leise zu sein; ein mißtrauisches und verschlossenes wird nicht offen und redselig werden, ein ehrgeiziges und widerspenstiges nicht sanft und nachgiebig“ (Korczak 1967, S. 157 zit.n. Thesing 1999, S. 105).

Jede/r Heranwachsende sollte das Recht haben, sich individuell so entfalten zu können, wie das auf Grund seiner/ihrer menschlichen Anlagen möglich ist. Wenn sich ein Kind nach seinen Vorstellungen entfalten darf, wird es laut Korczak am ehesten glücklich sein. Der/Die ErzieherIn darf in diesem Sinne nur die negativen Einflüsse abweisen, die das Leben in der Gemeinschaft schädigen würden (vgl. Potthoff 2000, S. 96f.). Korczak plädiert somit vor allem auf eine freie Entwicklung aller menschlichen individuellen Anlagen. Sein Ziel ist es, eine Welt ohne Unfreiheit, die von Menschlichkeit und gegenseitigem Respekt geprägt ist, zu schaffen. Dazu meint er, müsse jede einzelne Person in ihrer Einzigartigkeit verstanden und das in ihr liegende Besondere erkannt werden. Zudem ist es vor allem Voraussetzung die Heranwachsenden aus der Situation der Unterdrückung durch die Erziehenden zu befreien. Den Kindern muss die Möglichkeit geboten werden, über sich selbst zu bestimmen und für andere Verantwortung übernehmen zu können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Korczaks Erziehungshaltung ist der Begriff der *vorbehaltlosen Liebe*. Hiermit meint er, dass viele Erziehungsberechtigte ihre Kinder als deren persönliches Eigentum ansehen und das Kind nicht als eigenständig denkende Person wahrnehmen. Dieser Egoismus der Erziehungsberechtigten nötigt Heranwachsende allerdings dazu, die Lebensziele ihrer Eltern anzustreben und nicht ihre eigenen Ziele zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang fordert Korczak, dass Eltern ihre Kinder so achten und annehmen sollen, wie sie sind, trotz ihrer Eigenarten (vgl. Potthoff 2000, S. 95ff.). Infolgedessen ist Korczaks Pädagogik, als eine Pädagogik der Offenheit und Unabgeschlossenheit zu verstehen, die hinter die Fassaden blickt, hinterfragt, versteht und akzeptiert. Somit verlangt er von den ErzieherInnen Geduld, um die Heranwachsenden sich entwickeln und reifen lassen zu können. Diese Einstellung jedoch wurde in der damaligen Zeit als rebellisch angesehen, da noch die Auffassung des *bedingungslosen Gehorsams* vertreten wurde (vgl. Thesing 1999, S. 103ff.).

Abschließend kann gesagt werden, dass sich Janusz Korczaks Konzentration auf jedes einzelne Individuum und dessen persönliche Bedürfnisse bezieht. Hiermit verkörpert Korczak die Tradition der *Pädagogik vom Kinde aus*, wie sie auch bei anderen PädagogInnen wie Ellen Key, Maria Montessori usw. zu finden ist. Seine Pädagogik sucht auch nicht nach einem gleichen oder ähnlichen Verhalten bei Heranwachsenden, sondern sieht die Einzigartigkeit in jedem Individuum. Insofern kann es deviantes Verhalten gar nicht geben, denn jede

Lebensäußerung ist durch die individuelle menschliche Umgebung verschieden (vgl. Potthoff 2000, S. 100).

8.4. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS VON HERMAN NOHL (1879*-1960†)

Der deutsche Philosoph und Pädagoge Herman Nohl war einer der bekanntesten Erziehungswissenschaftler des 20. Jahrhunderts. Er versuchte mit seinem Aspekt des *Pädagogischen Bezugs*, die Grundstruktur der Erziehung herauszufiltern und die Eigenständigkeit der Pädagogik dadurch zu belegen. Auch das Erleben beider Weltkriege und die Zeit der massiven gesellschaftlichen Umstrukturierungen, prägte Nohl und dessen Denkweise sehr (vgl. Dollinger 2006, S. 247f.). Nach Ende des Krieges und dem Zusammenbruch der gesellschaftlichen Struktur sah er gerade in der Pädagogik das Betätigungsfeld, auf dem die Ungleichheit der Gesellschaft bezwungen werden konnte (vgl. Stumpf 2015, S. 131f.). Anlässlich stellte er in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Überlegungen „(...) *das Ziel, Erziehung zum Wohl des Volkes und zur Überwindung zeitgenössischer Krisen einzusetzen*“ (Dollinger 2006, S. 251). Angesichts dessen wurde Nohl als engagierter Pädagoge gesehen, der sich aus fürsorglichem Interesse der gesellschaftlichen Zwangslage annahm und zu ihrer Bearbeitung pädagogische Reformmaßnahmen herausarbeitete (vgl. Dollinger 2006, S. 250).

8.4.1. BILDUNG NACH NOHL

Als Grundlage für seine Bildungstheorie sieht Herman Nohl Bildung als eine „(...) *planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen*“ (Prange 2009, S. 113).

Desweiteren schreibt der Pädagoge in seinem Bildungsprozess dem Aspekt des *Pädagogischen Bezugs* eine wichtige Rolle zu. Hierbei sieht er den diesen als Voraussetzung für ein generelles pädagogisches Verhältnis. Herman Nohl definiert die zwischenmenschliche Beziehung zwischen den Heranwachsenden und den ErzieherInnen als eine Gemeinschaft, in der beide voneinander abhängig sind (vgl. Colla 1999, S. 347f.). Was bedeutet jetzt aber der *Pädagogische Bezug* im Zusammenhang mit der Erziehungswirklichkeit? Nohl definiert diesen mit folgenden Worten: „*Grundlage der Erziehung ist die Bildungsgemeinschaft zwischen dem Erzieher und dem Zögling mit seinem Bildungswillen*“ (Nohl 1933, S. 21).

Der Pädagogische Bezug

Der *Pädagogische Bezug* nach Nohl basiert auf zwei grundlegenden Sachverhalten. Auf der einen Seite wird die Wechselseitigkeit im erzieherischen Prozess hervorgehoben, was so viel bedeutet, dass nur in einem Kollektiv ein Bildungsprozess überhaupt nachvollziehbar ist.

Hier definiert Nohl Gemeinschaft als eine Arbeitsgemeinschaft des Aufeinanderangewiesenseins von Heranwachsenden und ErzieherInnen.

Auf der anderen Seite jedoch zeigt sich bei Nohl ein Menschenbild, wenn er andeutet, dass jeder *Zögling* einen Bildungswillen und ein Wachstumspotential hat. Somit kann davon ausgegangen werden, dass jedes Individuum eine Weiterentwicklung anstrebt und einen ausgeprägten Bildungswillen besitzt (vgl. Biermann-Ratjen et al. 2003, S. 86ff.).

„Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1933, S. 22).

Hierbei sah Herman Nohl die Bedeutsamkeit auf dem Aspekt *um seiner selbst willen*, dass die ErzieherInnen nicht VertreterInnen der Wünsche Anderer beziehungsweise der Gesellschaft sind. Daher sollen die einzelnen individuellen Bedürfnisse und Interessen der Heranwachsenden der Ursprung erzieherischer Tätigkeit sein und nicht die gesellschaftlichen Ansprüche. Erziehung ist somit laut Nohl dadurch gekennzeichnet, dass sie ihren Ausgangspunkt in den Heranwachsenden sieht, dies bedeutet, dass sie sich nicht als Autorität gegenüber dem *Zögling* anerkennt (vgl. Nohl 1949, o.S.). Erziehung als positives Beziehungskonstrukt zwischen *Zögling* und ErzieherIn wird laut Nohl durch das Einfühlungsvermögen zu Gunsten des *Zöglings* erworben. Dies wird auf der einen Seite durch Unterstützung und Liebe, auf der anderen Seite durch Respekt von Leistungen erzielt, wobei erzieherisches Tun auch scheitern kann. Die ErzieherInnen sollen ihre Aufgaben mit Begeisterung erfüllen und aus der professionell vorgegebenen Rolle der Interessierten heraustreten (vgl. Nohl 1949, o.S.).

8.4.2. ERZIEHUNG NACH NOHL

Nohl vertritt mit seinem Erziehungskonzept eine Autorität, bei der es an Stelle des *unbedingten Gehorsams* und dem *Brechen des Eigenwillens* der Heranwachsenden, zur Selbstständigkeit und Aktivität des *Zöglings* kommen soll. Der vorhin erwähnte *Pädagogische Bezug* verkörpert keine einseitige von den ErzieherInnen auf die Heranwachsenden hin ausgerichtete Erziehung, sondern eher eine harmonische Wechselwirkung der beiden. Folglich bezeichnet Nohl sein pädagogisches Verständnis als moderne und aktive Pädagogik, die den *Zögling* als aktiv handelndes Objekt wahrnimmt und nicht als passiv aufnehmenden Gegenstand erzieherischer Handlungen. Auch wenn Nohl in der Pädagogik das Hauptaugenmerk auf dem Kinde sieht, sollte diese nicht einzig und allein dem Selbstzweck dienen, sondern auch gegenüber objektiven Zielen pflichtig sein (vgl. Nohl 1949, o.S.).

Abschließend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Nohls Ursprung seiner Pädagogik, ganz ähnlich wie bei vielen VertreterInnen der Reformpädagogik, nicht der individuelle Mensch war, sondern die Sorge um eine bedrohlich bedrängte Gesellschaft. Ihre Aufgabe war vor-

rangig die Restitution einer kulturellen Gesamtheit und folglich die Orientierung am Volk (vgl. Dollinger 2006, S. 251).

8.5. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH THEODOR LITT (1880*-1962†)

Theodor Litt zählt zu den relevantesten deutschen Sozialphilosophen und Pädagogen. Durch den Einfluss des Ersten Weltkrieges erkannte er seine Begeisterung zur Philosophie und wissenschaftlichen Pädagogik. Seine erziehungswissenschaftlichen Ansichten kristallisierten sich durch die Auseinandersetzung mit der reformpädagogischen Bewegung und den beiden Weltkriegen, wie dem damit verbundenen Nationalsozialismus heraus (vgl. Scheuerl 1991, S. 241ff.).

Dies und seine kulturpädagogischen Aspekte veranlassten ihn zu einer kritischen Meinung gegenüber den reformpädagogischen Bewegungen, da Theodor Litt die ErzieherIn als Anwalt/Anwältin des Potentials der Heranwachsenden und nicht als Anwalt/Anwältin der Kinder selbst sieht. Folglich wird die Zukunft nicht durch die ErzieherInnen geformt, sondern durch die Heranwachsenden selbst. Somit ist für den Pädagogen Litt der Zusammenhang des Erziehungsgedankens mit dem des Führergedankens der reformpädagogischen Bewegung disparat (vgl. Litt 1967, S. 25).

Des Weiteren war bei Theodor Litt eine geistige Gegnerschaft zum Nationalsozialismus zu erkennen, da dieser Totalitarismus ablehnte und sich als Fürsprecher der Freiheit von Bildung wie generell der unverzichtbaren Eigenständigkeit sah (vgl. Matthes 2003, S. 87f.).

8.5.1. FÜHREN ODER WACHSENLASSEN

Die pädagogische Diskussion zum Thema *Führen oder Wachsenlassen* von Litt ist nur in enger Verknüpfung mit der reformpädagogischen Bewegung, die seit Ende des 19. Jahrhunderts an der Umgestaltung der kindlichen Erziehung in Theorie und Praxis interessiert ist, zu verstehen. Kristallisationspunkte dieser reformpädagogischen Bewegungen waren einflussreiche Kongresse zur Thematik der Erziehung, wo auch Theodor Litts Studie zur Diskussion kam.

Wer in Theodor Litts Studie ‚*Führen oder Wachsenlassen*‘ eine teils, teils oder eine sowohl als auch Interpretation herausliest, unterschätzt den enormen denkerischen Anteil des Pädagogen Litts an sich selbst (vgl. Nicolin/Wehle 1982, S. 51f.). Denn für den Pädagogen „(...) gewinnen Begriffe und Formeln, »in denen der Geist sich selbst, seine eigene vielbewegte Wirklichkeit zu erfassen sucht« erst in der Beziehung zu dem vielgliedrigen Ganzen der dazugehörigen Gesamtanschauung ihrer zweifelsfreien Sinn“ (Nicolin/Wehle 1982, S. 51). Theodor Litt ist nämlich der Meinung, dass sich der menschlich-geistige Lebensbereich und die Erziehung, die kulturelle Wirklichkeit und das in sie eingegliederte Individuum gegenseitig beeinflussen. Die Eigenheit des Individuums, die existierende Kultur und deren kulturellen

Güter sind zusammenzufügen, wobei es wichtig ist, dass sich diese beiden Aspekte in einem wechselseitigen beweglichen Spannungsverhältnis sehen. Somit lehnt Theodor Litt ein allgemeingültiges Bildungsideal ab (vgl. Vogelhuber 1953, S. 348f.).

Auch wies der Pädagoge in einem dieser Kongresse über das Thema *„Die gegenwärtige pädagogische Lage“* auf die Überheblichkeit der Pädagogik und auf eine Neigung zur Pädagogisierung der Gesellschaft hin. Denn er bemerkte die Entwicklung eines Aufstieges des pädagogischen Enthusiasmus und mahnt die Pädagogik vor einem allgemeinen Machtanspruch, aus dem heraus sie sich als Schlüssel zur Lösung allen Übels der Zeit auf allen Bereichen anbot (vgl. Nicolin/Wehle 1982, S. 54). Denn *„Erziehung kann für ihn nicht der Schlüssel zur Lösung gesellschaftlicher Probleme sein, weil solche Visionen zwangsläufig zu einer Pädagogisierung der Politik führten und damit unwillkürlich in eine Politisierung der Pädagogik münden“* (Dudek 1993, S. 121).

Dieser Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik, hatte die Folge, dass es zu einem Verlust pädagogischer Autonomie kam, mit dem Ausgang unabwendbarer Einheitlichkeit von Führung und Erziehung (vgl. Dudek 1993, o. S.). Daher lehnt Litt eine Gleichstellung von Führertum und Erziehertum ab, denn er ist der Meinung, wenn der/die ErzieherIn dem Kind ein fixes, feststehendes Bild vorgibt, beschränkt er das Eigenrecht der/des Heranwachsenden enorm (vgl. Nicolin/Wehle 1982, S. 54).

„Pädagogik als Idee, als System und als Praxis müsse sich nach Litts Ausführungen ihrer Grenzen im funktionalen Zusammenspiel mit den anderen kulturellen Mächten, dem Staat, der Wirtschaft, der Religion, der Wissenschaft und der Kunst stets bewußt sein“ (Dudek 1992, S. 120).

Folglich knüpft Theodor Litt mit seinem Werk *„Führen oder Wachsenlassen“* an die eben geschilderte Situation an und versucht seine Auslegung der erziehungswissenschaftlichen These zu erklären.

In diesem Werk beginnt Litt mit seiner Analyse des Wachsenlassens. Hiermit meint er nicht den ganzheitlichen Verzicht pädagogischer Unterstützung, sondern eine sinnvolle Selbstbegrenzung des erzieherischen Tuns. In Anlehnung an Rousseaus Anforderung, die Natur wachsen zu lassen, ist mit der Anforderung des Wachsenlassens eine einschneidende Gesellschaftskritik festgehalten, die die vorhandene Lebensform als niedergeschlagen ansieht. Weiters ist eine Wiederbelebung nur in der Freisetzung der als ursprünglich gut eingeschätzten Möglichkeiten der Heranwachsenden möglich. Infolgedessen kommt es zu einer Absage an die Gegenwart und die Vergangenheit und zur Freigabe dessen, was wachsen und gedeihen will. Die Aufgabe der ErzieherInnen liegt folglich in der Entscheidung was wachsen darf, was abzuwehren ist beziehungsweise was als gleichgültig angesehen wird.

Darin sieht Theodor Litt die Verknüpfung von *Führen und Wachsenlassen*. Ein ruhiges Wachsenlassen und ein pflichtbewusstes Entscheiden beziehungsweise Führen sind für ihn in der Erziehung unerlässlich (vgl. Litt 1967, o.S.).

8.6. ANTON SEMJONOWITSCH MAKARENKO (1888*-1939†)

Der sowjetische Pädagoge und Schriftsteller Anton Semjonowitsch Makarenko gilt als einer der bekanntesten Repräsentanten der sowjetischen Pädagogik und als Klassiker der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Er wirkte im Zeitraum während und nach der Sozialistischen Oktoberrevolution (1917). In dieser Zeit wurde Russland vom autoritären Zarentum befreit und es wurde eine neue gesellschaftliche Ordnung angestrebt. Außerdem forderte der Krieg zu dieser Zeit zahlreiche Opfer und hinterließ unzählige heimatlose und elternlose Kinder und Jugendliche, die versorgt werden mussten (vgl. Scheuerl 1991, S. 196ff.).

Anlässlich dieser Ereignisse setzte sich Makarenko ab 1920 für das Problem der Kinder- und Jugendverwahrlosung ein und strebte eine Resozialisation der Betroffenen an. Die dabei erzielten sozialen Erkenntnisse brachten ihn auf die Idee einer kontextuellen Pädagogik (vgl. Stumpf 2015, S. 143ff.).

8.6.1. KOLLEKTIVERZIEHUNG NACH MAKARENKO

In dieser kontextuellen Pädagogik ging es Makarenko um eine Pädagogik, die das gemeinsame Leben so ordnet, dass die einzelnen und gesellschaftlichen Anliegen gleichermaßen beachtet werden und mit den Bedürfnissen der konkreten sozialen Realität übereingestimmt werden. Innerhalb dieser kontextuellen Pädagogik entwickelte sich das Konzept der Kollektiverziehung. Hierin war es Makarenkos Ziel, die *Zöglinge* zu neuen Menschen umzuerziehen. Um die Kollektiverziehung näher zu beschreiben, definiert er Prinzipien wie *Kollektiv*, *Selbstverwaltung* und *Disziplin*. Der Begriff des *Kollektivs* wird hier als die Notwendigkeit verstanden, eine sinnstiftende Einheit zu schaffen (vgl. Stumpf 2015, S. 146f.). „*Das Merkmal eines Kollektivs besteht darin, daß es kein Haufen ist, sondern ein zielbewußt aufgebautes Organ, das fähig ist zu handeln*“ (Stumpf 2015, S. 146). Deshalb legte er innerhalb seines Konzepts großen Wert auf das *Selbstversorgungsprinzip*. Hierbei geht es darum, dass die Kinder und Jugendlichen bewusst in die Verantwortlichkeit für das Führen und Erhalten des Kollektivs genommen wurden. Auch die *Disziplin*, zur Schau getragen durch uniforme Kleidung und Appelle, galt als wichtiger Indikator in der Kollektiverziehung.

Außerdem geht Makarenko in seinem Erziehungssystem mit dem Prinzip der parallelen Einwirkung vor. Der/Die ErzieherIn soll gegenüber den Heranwachsenden als gleichwertiges Mitglied in der Gemeinschaft verstanden werden und auch dementsprechend auftreten. Das der/die ErzieherIn hier auch wirklich als ErzieherIn tätig ist, soll den Heranwachsenden verborgen bleiben. Die Erziehung der Kinder und Jugendlichen findet somit in dieser Weise

nicht auf direktem Wege statt, sondern nimmt den Umweg über die Gemeinschaft. Folglich wirkt sich das Erziehungsgeschehen effektiver auf die Kinder und Jugendlichen aus, da diese keine direkten Anweisungen von einer Autoritätsperson erhalten (vgl. Stumpf 2015, S. 146f.). „Auf diese Weise erreichte man, dass aus ehemaligen Rechtsbrechern Mitglieder des kommunistischen Arbeitskollektivs wurden“ (Stumpf 2015, S. 147). Außerdem versuchte Anton Semjonowitsch Makarenko die Autorität innerhalb der Gemeinschaft aufzulösen, indem er die Hierarchie der Abteilungen immer wieder auswechselte, um den einzelnen Personen das Kommandieren wie auch das Unterordnen zu vermitteln (vgl. ebd. 2015, S. 146f.).

Sein Erziehungsziel war es folglich Kinder und Jugendliche vollständig in die Gesellschaft zu integrieren, indem sie am gesellschaftlichen Leben teilhaben sollten. Zudem meinte Makarenko auch, dass Heranwachsende als Teil der Gesellschaft und als vollwertige/r StaatsbürgerIn gesehen werden müssen. Er plädierte auf einen strukturierten Tagesablauf bei Kindern und Jugendlichen, wobei die Kinder den Ablauf selbst im Auge behalten müssen und die ErzieherInnen nur im Hintergrund wirken. Somit kann gesagt werden, dass Makarenko einen *neuen Menschen* schaffen wollte, der in und auch für die sozialistische Gesellschaft lebte, kämpfte und arbeitete (vgl. Heinrich 1976, S. 4f.).

Abschließend ist nun zu erwähnen, dass sein im 20. Jahrhundert entwickeltes Konzept der Kollektiverziehung Ideen und Überlegungen aus reformpädagogischen Bewegungen enthielt, aber auch autoritäre Strukturen zum Vorschein kommen. Er war kein Vertreter der *Pädagogik vom Kinde aus*, wie zahlreiche andere ReformpädagogInnen, doch sein Erziehungsoptimismus, seine Überlegungen zur Erziehung zum *neuen Menschen* und vor allem die Verantwortlichkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen und einer besseren Gesellschaft, deuten darauf hin (vgl. Stumpf 2015, o.S.).

9. ANTIPÄDAGOGIK

(NADINE SCHERZ)

9.1. ERZIEHUNG DURCH DIE ANTIPÄDAGOGIK

Nach den Vorkommnissen des Zweiten Weltkrieges und der damit verbundenen NS-Pädagogik wurde in den darauffolgenden Jahren versucht neue pädagogische Überlegungen bezüglich Kindererziehung und Autorität hervorzubringen. Folglich kam es dazu, dass Erziehung und Autorität nach Ende des Zweiten Weltkrieges im Umbruch war und die Rückkehr zu der früher herrschenden Autorität auch keine Lösung darstellen konnte. Das Verständnis der Autorität wurde von der liberalen Gesellschaft nicht nur im Erziehungskontext kritisiert, sondern auch durch negative Behaftungen beschmutzt. Es hieße Autorität würde zur unnatürlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beitragen. Sonach wurde mit der Entstehung der Antipädagogik jedoch allmählich auf Autorität verzichtet und auf die freie eigenständige Entfaltung der Heranwachsenden Wert gelegt (Omer/Schlippe 2010, S. 24ff.).

Denn mit der Entstehung der Antipädagogik, die um circa 1970 mit der amerikanischen Kinderrechtsbewegung begann, wurde ein anderes abweichendes Menschenbild erläutert, dass dem Menschenbild der früheren pädagogischen Überlegungen nicht entsprach. Wie aus den vorherigen Kapiteln herauszulesen ist, waren die Grundüberzeugungen des pädagogischen Menschenbildes vor den 1970er Jahren wie folgt: *„Das Kind ist nicht fähig, von Geburt an das eigene Beste selbst zu spüren“* (Schoenebeck 1985, S. 19). Weil die Heranwachsenden dies nach der Geburt noch nicht können, war es die Aufgabe der Erziehungsberechtigten Verantwortung für ihre Nachkommen zu übernehmen, und folglich auch verantwortlich darüber zu entscheiden, was das Beste für die Heranwachsenden sei. Daraus ergab sich der erzieherische Anspruch: *„Ich weiß besser als du, was für dich gut ist“* (Schoenebeck 1985, S. 19). Daher lag die Entscheidungsfreiheit bei den Erziehungsberechtigten. Sie entscheiden für die Kinder und wollen ihnen deren Lebensweise aufzwingen. Erst im Laufe des Älterwerdens wird die Verantwortung den Heranwachsenden übergeben (vgl. ebd. 1985, S. 19). Somit gilt hier: *„Der (junge) Mensch ist ein zu erziehendes Wesen“* (Schoenebeck 1985, S. 19). Die antipädagogischen Überlegungen definierten jedoch ein anderes gegenteiliges Menschenbild. Sie sehen die Heranwachsenden sehr wohl als eigenständiges fähiges Wesen nach der Geburt, die das eigene Beste selbst verspüren können. Somit gilt hier, Kinder und Jugendliche nicht zu befähigen, sondern sie von Geburt an selbst entscheiden zu lassen. Schließlich wird in dieser Hinsicht auch die Erwachsenenverantwortung abgelehnt und eine eigenständige, individuelle Selbstverantwortung der Heranwachsenden angestrebt. Es ist nun die Aufgabe der Kinder und Jugendlichen, und nicht der Erziehungsberechtigten, wahrzunehmen und mitzuteilen, was das Beste für sie sei. Die Erwachsenen müssen lediglich der Aufgabe nachgehen, die von den Heranwachsenden geäußerten Wünsche zu realisieren

(vgl. Schoenebeck 1985, S. 19f.). Folglich werden die Erwachsenen als FreundIn und nicht als ErzieherIn angesehen und folgen dem Motto: „*Unterstützen statt erziehen*“ (Schoenebeck 1985, S. 20). Diese Unterstützung basiert in diesem Sinne auf einer gleichberechtigten Grundlage, da die Autorität der Heranwachsenden, der Autorität der Erwachsenen gegenübersteht. Dementsprechend können Kinder in der antipädagogischen Eltern-Kind-Beziehung eigenständig entscheiden, ob sie Unterstützung benötigen oder nicht oder hilfreiche Angebote der Erwachsenen annehmen oder ablehnen. Die Unterstützung und gegenseitige hilfreiche Energie kann nur in einem autonomen, erziehungsfreien, zwanglosen und befreundeten Miteinander gefunden werden (vgl. Schoenebeck 1982, S. 18ff.).

Erwachsene, die jedoch der Meinung sind in Vertretung der Kinder verbindlich herausfinden zu müssen, was das Beste für sie sei, haben aus antipädagogischer Sichtweise nicht verstanden, dass die Heranwachsenden diese Eigenschaft selbst besitzen und sie es durch solche existentiellen Fehlentscheidungen emotional schwer beeinträchtigen. Kommt es ständig zu solchen Fehlentscheidungen durch Erwachsene und in Folge zu emotionaler Aggressivität von Kindern, kann dies dazu führen, dass die Heranwachsenden im Erwachsenenalter eine grundlegende Abscheu gegen Andere und sich selbst entwickeln (vgl. Schoenebeck 1985, S. 20).

Abschließend kann gesagt werden, dass sich durch den Aufbruch der Antipädagogik eine neue Elterngeneration herauskristallisiert. Diese Generation bemüht sich darum, als *Geschwister* ihrer Kinder wahrgenommen zu werden und infolgedessen den Erziehungsanspruch ablehnen beziehungsweise die Erziehungsverantwortung an die Heranwachsenden selbst zu übergeben. Der Erziehungsanspruch ist hier als jene Grundeinstellung eines Individuums zu definieren, das von sich aus glaubt, besser einschätzen zu können, was für Andere gut ist, als dieser selbst. Die Lebensphilosophie der antipädagogischen Eltern beruht darauf, dass jedes Individuum für sich selbst verantwortlich ist, auch Heranwachsende für sich. Sie glauben an die Fähigkeit eigenständig und individuell von Geburt an entscheiden zu können (vgl. Schoenebeck 1982, S. 9f).

Ein Zitat soll die neue Elterngeneration und deren Erziehungsverständnis untermauern:

„In der neuen Beziehung bin ich frei von dem Anspruch, für die Kinder besser zu wissen als sie selbst, was für sie gut ist und dies durchsetzen zu wollen. Es kommt schon vor, daß ich meine, besser zu wissen, was gut ist. Aber in der neuen Beziehung fehlt der Anspruch, daraus dann auch Taten folgen zu lassen und dabei auch noch ein Gefühl zu haben, im Recht zu sein“ (Schoenebeck 1982, S. 12).

9.2. ‚KONRAD, SPRACH DIE FRAU MAMA ...‘

Wie viele andere pädagogische Strömungen hat auch die Antipädagogik KritikerInnen. In diesem Sinne wird im nächsten Abschnitt auf Andreas Flitner (1922*-2016†) eingegangen.

Denn in seinem Werk ‚Konrad, sprach die Frau Mama ...‘ (1982) setzte sich der deutsche Pädagogik-Professor Andreas Flitner einerseits kritisch mit der antipädagogischen Bewegung auseinander und andererseits legte er sinnvolle Alternativen im Umgang mit Heranwachsenden dar. Ausgangspunkt seines Werkes ist die Tatsache, dass der rasche Wandel der Gesellschaft und die Instabilität der Gegenwart auch die Erziehung erreicht hat. Politische und soziale Veränderungen verunsichern Eltern wie auch ErzieherInnen und beeinflussen deren Selbstbewusstsein im Umgang mit Heranwachsenden.

Dem zu Folge ist es ihm wichtig die Erziehung an die vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen der heutigen Zeit anzupassen. Insofern sieht er die zentrale Aufgabe der Erziehung darin,

„(...) ein Kind zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu führen, das heißt, ihm durch Hilfe, Einübung, Unterstützung zu ermöglichen, in immer weiteren Bereichen ‚erwachsen‘ zu werden“ (Willemsen/Wortmann 2014, S. 4).

Die Heranwachsenden sollen sich Eigenwissen aneignen und sich eigenständig in der Welt orientieren, sich eine eigene Meinung bilden, verantwortlich für sich selbst und andere Personen handeln können. Folglich hat die Erziehung ihr Ziel nur dann erreicht, wenn die Heranwachsenden die Bewertungsmaßstäbe und Handlungsgrundsätze als ihre eigenen anerkennen. Es soll erreicht werden, dass das Kind nicht aus Gehorsam handelt, sondern aus Einsicht und aus seiner eigenen Überzeugung heraus (vgl. Willemsen/Wortmann 2014, S. 1-4). Diese Selbstständigkeit der Heranwachsenden kann laut Andreas Flitner jedoch nur durch geführte Hilfe erlangt werden, da er Alltag und Umwelt nicht als so geformt sieht, dass junge Erwachsene sich darin eigenständig entwickeln können. Alltägliche Situationen und die soziale Umwelt sind ihnen dabei nicht hilfreich, erwachsene Personen zu werden beziehungsweise über sich selbst bestimmen zu können. Viele Einflüsse, die auf die Heranwachsenden einwirken, dienen nicht der Förderung ihrer individuellen Selbstständigkeit, sondern bewirken eher ein rasches Einfügen in das gesellschaftliche Rollenspiel der Umgebung (vgl. ebd. 2014, S. 1-4).

Genau darin sieht Flitner den Kritikpunkt der Antipädagogik. Zwar sieht auch er das Kind als eigenes selbstständiges Wesen und bringt das Verständnis mit, *„(...) daß Kinder von uns nicht gemacht und geformt werden, sondern daß sie ein ursprüngliches Selbst mit auf die Welt bringen“ (Schoenebeck 1985, S. 41).*

Jedoch sind sie seiner Meinung nach nicht in der Lage in der heutigen immer komplizierter werdenden Gesellschaft und Umwelt, völlig alleine handeln zu können. Sondern es bedarf der Hilfe von Erwachsenen. Somit sollten die Heranwachsenden schrittweise lernen, sich zwischen Lenkung der Erwachsenen und Verführung der Umwelteinflüsse frei zu bewegen. Mithilfe der Erwachsenen lernt das Kind ein verführerisches Angebot abzuschätzen. Dies bedeutet, dass das Kind lernt der direkten Beeinflussung zu widerstehen. Vorab weil es eine Anweisung eines/einer Erwachsenen war, jedoch in späterer Folge, weil das Kind selbst anfängt zu verstehen. In solchen Situationen werden die Heranwachsenden die Welt nur dann verstehen lernen, wenn die Erwachsenen bei ihnen bleiben und sie vor den fabrizierten Beeinflussungen der modernen Welt schützen, damit sie eigene Erfahrungen machen können. Aber erst durch die Kommunikation mit anderen Menschen können sich eigene Erfahrungen und das *Ich* eines Menschen festigen und herausbilden (vgl. Willemsen/Wortmann 2014, S. 1-4). Daher ist das Bedeutendste für die Qualität der Kindererziehung die Art und Weise, wie Erwachsene den Heranwachsenden helfen, „(...) *sich selbst zu finden und die eigene Person lernend zu entfalten*“ (Willemsen/Wortmann 2014, S. 2). Schließlich kann gesagt werden, dass der strukturelle Wandel, die Mobilität der Gesellschaft, wie auch soziale und technische Erneuerungen dem früheren Erziehungsverständnis, der im gemeinschaftlichen Zusammenleben der jüngeren und der älteren Generation bestand, ein jähes Ende gesetzt wurde. Daher sind Aspekte wie Lehren, Lenken und Deuten der Welt, im heutigen Erziehungsprozess unentbehrlich (vgl. Schoenebeck 1985, S. 41f.).

9.3. ANTIAUTORITÄRE ERZIEHUNGSKONZEPTE

Um auch die Standpunkte beziehungsweise antiautoritäre Überlegungen bezüglich Kindererziehung einiger bedeutsamer PädagogInnen kennenzulernen, werden im folgenden Abschnitt einige ihrer Konzepte erläutert. Es werden Eindrücke von Hubertus von Schoenebeck, Alexander Neill mit seiner demokratischen Schule *Summerhill* und Bruno Bettelheim dargelegt.

9.3.1. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH HUBERTUS VON SCHOENEBECK (1947*)

Hubertus von Schoenebeck studierte zuerst Rechtswissenschaften, bevor er sich seiner Tätigkeit als Lehrer widmete. Nach seinem Lehramtsstudium widmete er sich der Erforschung einer erziehungsfreien Kommunikation (vgl. Schoenebeck 2015, o.S.).

Die erziehungsfreie Praxis hat genauso wie die Pädagogik, für diverse Probleme, verschiedene Lösungsansätze, um an ihr Ziel zu gelangen. Schoenebeck beschreibt dies mit dem Vergleich eines Schlosses in das kein Schlüssel passt. Der/Die BesitzerIn steht nun mit einem nicht passenden Schlüssel vor seiner/ihrer Haustür und kann nicht eintreten. Deswegen braucht es einen anderen Zugang zum Haus. Er führt dieses Beispiel an, da der/die LeserIn

etwas hat, das er/sie anfassen kann und es sich somit besser vorstellen kann. Da bei diesem Prozess, des nicht eintreten Könnens, etwas mit einem passiert (vgl. Schoenebeck 1994, S. 3).

Selbstverantwortung

Das Kind wird von Geburt an so gesehen, dass es sofort für sich selbst verantwortlich ist. Das Neugeborene gesteht den Eltern/ den Erziehungsberechtigten zu, dass sie es lieben und sich um es sorgen, aber signalisiert ihnen auch, dass es selbst am Besten weiß, was ihm guttut oder nicht. Diese Ansicht unterscheidet sich radikal von anderen pädagogischen Meinungen. Der Gedanke dahinter ist der, dass die postpädagogischen Konzepte davon ausgehen, dass der Mensch als vollwertig zur Welt kommt und nicht erst zu etwas Vollkommenen gemacht werden muss (vgl. Schoenebeck 1994, S. 7).

Ob eine Entscheidung nun gut oder schlecht für ein Individuum ist, ist eine subjektive Wahrnehmung. Darum kann ein Mensch nicht diese Entscheidung für einen anderen treffen, da er immer nur im eigenen Interesse handelt. Wer sich nun aber nicht daranhält, dass Kinder selbst entscheiden können, was ihnen guttut und was nicht, verletzt sie psychisch schwer. Die Kinder verlieren ihre Selbstliebe und ihr Selbstvertrauen, da ihnen nicht zugestanden wird, für sich selbst zu entscheiden. Um nun diese innere Welt der Kinder zu schützen, hat sich die Antipädagogik stark gemacht (vgl. ebd. 1994, S. 7f.).

„Die Antipädagogik klärt hier auf: es gibt eine Alternative, eine konstruktive Alternative. Wir sind selbstverantwortliche Menschen von Anfang an, voller Selbstliebe und voller Sozialität. Auf dieser Basis leben erziehungsfreie Menschen, auf dieser Basis findet ihre Praxis statt“ (Schoenebeck 1994, S. 9).

Positive Auswirkungen

Wenn Kinder nun selbst entscheiden dürfen was das Beste für sie ist, können sie viele Sachverhalte selber besser einschätzen. Entscheidungen wie zum Beispiel: *Was und wie viel esse ich?* oder *wann gehe ich schlafen?* Schoenebeck berichtet, dass Kinder die nach diesem Konzept erzogen werden, durchaus in der Lage sind, diverse Situationen lösen zu können und diese auch gut lösen zu können. Sollten sie jedoch überfordert sein, besteht immer die Möglichkeit, dass sie dies an die Erwachsenen delegieren. Antipädagogisch-erzogene Kinder handeln oft wie andere Kinder auch, nur dass sie Gefahren besser einschätzen können, es keine Schwierigkeiten bei dem Zubettgehen gibt und auch nicht bei gesundem Essen. Die Kinder haben Vertrauen zu ihren Erziehungsberechtigten, da diese sie eigenständig Entscheidungen treffen lassen, daher fällt es den Schützlingen leichter sich den Erwachsenen anzuvertrauen (vgl. Schoenebeck 1994, S. 22-24).

9.3.2. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH ALEXANDER NEILL (1883*-1973†)

Alexander Sutherland Neill gilt als einer der bedeutsamsten Vertreter der antiautoritären Erziehung, da er in Anlehnung an die reformpädagogischen Bewegungen 1921 seine demokratische Schule *Summerhill* gründete. Diese Internatsschule wurde zum Sinnbild für demokratische und antiautoritäre Kindererziehung, indem der Pädagoge versuchte das Konzept der antiautoritären Erziehung und des freien Unterrichts umzusetzen. Auf die Idee seines Tuns brachte ihn die in seiner Kindheit vorherrschende strenge Erziehung. Das Erziehungsklima seiner Zeit war geprägt von Disziplin und Zwang. Auch er erfuhr innerhalb der Familie eine strenge Behandlung durch seinen Vater.

Infolgedessen war es ihm ein Anliegen diese negativen Erfahrungen abzuschütteln und den Heranwachsenden mit seinem Konzept eine demokratische, nichtautoritäre Erziehung zu ermöglichen (vgl. Thesing 1999, S. 117f.).

Antiautoritäre Erziehung nach Neill

Die antiautoritäre Erziehungsform ist um 1967 als Gegenbewegung der vorangegangenen autoritären Erziehung entworfen worden. Diese Erziehungsform kann auch als autonome, repressionsfreie und demokratische Erziehung definiert werden, da hier auf jegliche Art von Autorität verzichtet wird. Ferner kann diese Form der Erziehung in *antiautoritäre Erziehung radikaler Prägung* und *antiautoritäre Erziehung liberaler Prägung* unterteilt werden.

Bei der *antiautoritären Erziehung liberaler Prägung* wird der Erziehungsroman ‚*Émile oder über die Erziehung*‘ von Jean-Jacques Rousseau aus dem 18. Jahrhundert herangezogen. Denn Rousseau ist der Meinung, dass das Kind von Natur aus gut ist und nur durch äußerliche Einflussfaktoren beeinflusst wird. Insofern soll bei dieser Art antiautoritärer Erziehung nur Wert auf die Entwicklung der Heranwachsenden, also dem Weg der Natur gelegt werden. Erziehung darf hier nicht direkt einhaken, sondern soll die Heranwachsenden frei reifen lassen. Alle körperlichen und psychischen Strafen werden hier abgelehnt. Lediglich natürliche Strafen bei fahrlässigem Verhalten der Jugendlichen sind gestattet, um ihnen ihr fehlerhaftes Verhalten aufzuzeigen.

Bei der *radikalen Prägung antiautoritärer Erziehung* wird versucht, mithilfe erzieherischer Maßnahmen die Gesellschaft und dessen negative Einflüsse zu verändern. Denn diese Prägung meint, dass die Heranwachsenden ihr Glück nur dann finden können, wenn nicht sie sich selbst verändern, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse verändert werden (vgl. Weber 1974, o.S.).

Summerhill

Neills pädagogische Überlegung war es nun die traditionellen autoritären Strukturen nach dem Ersten Weltkrieg in jeglichen gesellschaftlichen Bereichen aufzulösen. Es haben zwar schon PädagogInnen des 18. Jahrhunderts freiheitliche, demokratische und selbstbestimmte

Erziehungsformen gefordert, jedoch hatten ihre Überlegungen bis dahin keinen grundlegenden Einfluss auf die erzieherische wie auch politische Praxis. Daher versuchte Alexander Sutherland Neill mit der Gründung seiner Internatsschule ein völlig neues Schul- und Erziehungskonzept zu schaffen, als es bisher in den allgemeinbildenden Schulen vorherrschte. Die Internatsschule soll kindergerecht gemacht werden und den Heranwachsenden völlige Freiheit ermöglichen (vgl. Thesing 1999, S. 120f.).

Somit wurden die Heranwachsenden in der von ihm geleiteten Internatsschule *Summerhill* nach völlig anderen Grundsätzen erzogen. Ihm ging es um eine Erziehung, in der den jungen Erwachsenen viel Freiheit ermöglicht wird, die Macht der ErzieherInnen minimiert wird und die Autorität der Kinder der der Erwachsenen gegenübersteht. Als Grundlage des gemeinschaftlichen Zusammenlebens und der antiautoritären Erziehung dient gegenseitiges Vertrauen. Die Kinder sollen sich aus ihrem eigenen Willen heraus bilden, da die Teilnahme am Unterricht in Neills pädagogischen Konzepts freiwillig war. Der Pädagoge ging nämlich davon aus, dass in den Heranwachsenden eine natürliche Lernbereitschaft angelegt ist, die sie am besten ohne Beeinflussung durch Andere entfalten können. Zudem meint er, dass die Schulpflicht und Zensuren, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit unterdrücken (vgl. Thesing 1999, S. 118-123).

„Ein Kind, das lernen will, lernt jedenfalls – gleichgültig, nach welchen Methoden gelehrt wird“ (Neill 1969, S. 23). Insofern lernt ein Kind das, was es will und was es für richtig hält.

Um Regeln und Probleme zu besprechen, gab es lediglich demokratische Schulversammlungen bei denen Regeln und Probleme besprochen wurden, um ein sittliches Gemeinschaftsleben zu ermöglichen. Es wurden Schwierigkeiten zwischen den unterschiedlichen Altersgruppen diskutiert und nach sinnvollen Lösungswegen gesucht, wobei die Stimme des/der Schulleiters/Schulleiterin dasselbe Gewicht hatte wie die eines/einer Heranwachsenden (vgl. Thesing 1999, S. 118, 124f.).

Ein weiterer zentraler Aspekt den der Pädagoge versucht in seinem pädagogischen Konzept umzusetzen, ist die Koedukation von Mädchen und Jungen. Denn in seiner Internatsschule wuchsen Mädchen und Jungen gemeinsam auf (vgl. Thesing 1999, S. 122).

„In Summerhill werden Jungen und Mädchen sich selbst überlassen (...). (...) sie wachsen ohne irgendwelche falschen Vorstellungen über das andere Geschlecht auf“ (Neill 1969, S. 71).

Das internationale Ansehen Alexander Sutherland Neill blieb trotz seinem pädagogischen Konzept *Summerhill* aus. Erst als die demokratischen Erziehungsformen 1969 stark diskutiert wurden und die deutschsprachige Veröffentlichung von *„Theorien und Praxis der antiautoritären Erziehung: Das Beispiel Summerhill“* herauskam, wurde der Pädagoge berühmt (vgl. Thesing 1999, S. 117ff.).

Die unreifen Heranwachsenden

Alexander Sutherland Neill erlebte die Heranwachsenden, welche er in seiner Internatsschule aufgenommen hatte, als unfertige, gezügelte und gehemmte Kinder. Sie waren diszipliniert, folgten der Autoritätsperson aufs Wort und waren zugleich unglücklich. Laut Neill entsteht dieses Problem der Gehorsamkeit und Disziplinierung schon bei der Geburt, denn die Heranwachsenden werden nach einem gewissen Stundentakt gefüttert und durch das Stillen diszipliniert. Deshalb forderte er, dass die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden sollten, wann sie Hunger haben und ihnen diesbezüglich mehr Freiheit zugestanden werden sollten.

Da Neills Forderungen von Freiheit jedoch falsch interpretiert wurden und es zu einigen Erziehungskatastrophen kam, indem Eltern ihren Schützlingen zu viel Freiheit gegeben haben, veröffentlichte Neill 1966 ein Werk mit dem Titel *„Freiheit, nicht Zügellosigkeit“*. In diesem unterscheidet der Pädagoge zwischen Freiheit und Zügellosigkeit.

Freiheit besagt nicht, dass junge Erwachsene immer machen und tun können, was sie wollen. In seinem pädagogischen Konzept, das in *Summerhill* umgesetzt wird, haben die Heranwachsenden die Freiheit, vom Unterricht fernzubleiben, weil das nur den/die jeweilige/n Heranwachsende/n selbst betrifft. Folglich ist es ihnen jedoch nicht erlaubt, die anderen SchülerInnen während des Unterrichts zu stören, da dies die Freiheit der anderen einschränken würde (vgl. Thesing 1999, S. 121f.). *„Freiheit heißt, tun und lassen zu können, was man mag, solange die Freiheit der anderen nicht beeinträchtigt wird. Das Ergebnis ist Selbstdisziplin“* (Neill 1969, S. 123).

Daraus folgend definiert Neill die Zügellosigkeit als Beeinträchtigung beziehungsweise Belästigung der Freiheit von anderen (vgl. Thesing 1999, S. 122).

Außerdem diagnostizierte der Pädagoge auch, dass die meisten Heranwachsenden auf seiner Internatsschule ein gestörtes Verhältnis zu ihrem eigenen Körper und zum Thema Sexualität hatten, da in der damaligen Zeit Sexualität als etwas Unartiges repräsentiert wurde. Bezüglich dieser Diagnose versuchte Neill den Heranwachsenden eine normale Auffassung sexueller Beziehungen zu vermitteln (vgl. ebd. 1999, S. 123).

Kritik an Summerhill

Auch Alexander Neill erfuhr mit seinem pädagogischen Konzept der antiautoritären, demokratischen Erziehung, Kritik. Viele seiner aufgestellten Thesen und Forderungen wurden missverstanden, wie zum Beispiel die oben erwähnte Freiheit versus Zügellosigkeit.

Weiters musste er sich rechtfertigen, dass es ihm nicht um die generelle Auflösung gesellschaftlicher Autoritäten ging und sein Entwurf antiautoritärer Erziehung keine Anordnung eines Aufstands politischer Macht war. Ihm ging es lediglich um die Erzeugung einer pädagogischen Schule für Heranwachsende, in der ihnen Freiheit und Glück ermöglicht wird.

Ein weiterer Kritikpunkt war die Finanzierung der Internatsschule. Da sich *Summerhill* eigenständig finanzieren musste, waren die Eltern aufgefordert eine gewisse Summe Geld für den Schulaufenthalt ihrer Schützlinge zu zahlen. Dies jedoch war gleichzeitig die Anschuldigung an den Pädagogen, dass er mit seiner Schule ein pädagogisches Paradies lediglich für wohlhabende Mittel- und Oberschichtkinder erschuf (vgl. Thesing 1999, S. 127ff.).

Einige andere KritikerInnen waren wie Neills auch der Meinung, dass es sinnvoll wäre „Kinder dort abzuholen, wo sie gerade sind“ (Thesing 1999, S. 128). Jedoch meinen sie auch, dass Heranwachsende nichtsdestotrotz für das weitere Leben vorbereitet werden müssen und nicht in einer Scheinwelt leben sollten, so wie es ihnen durch *Summerhill* vermittelt wird. Folglich meinen KritikerInnen, dass das Leben in dem pädagogischen Paradies *Summerhill* weltfremd ist und keine konkrete Vorbereitung auf die Welt bietet.

Auch die freie Entfaltung der Sexualität, die durch das Konzept *Summerhill* angestrebt wird, wird kritisiert (vgl. ebd. 1999, S. 127ff.). Der Psychoanalytiker und Kinderpsychologe Bruno Bettelheim meint dazu:

„Kein Zweifel kann darüber bestehen, daß wir gegenüber der Sexualität des Kindes eine tolerante Haltung einnehmen sollten. Ich teile aber nicht Neills Überzeugung, daß schon dann, wenn wir jegliche Verdrängung der Sexualität vermeiden könnten und Kinder zu freier sexueller Betätigung, besonders zur Masturbation, Mut machten, allen Übeln der Welt abgeholfen wäre und daß es dann keinen Haß und keine Kriege mehr gäbe (...).“ (Bettelheim 1971, S. 97 zit.n. Thesing 1999, S. 129).

9.3.3. BRUNO BETTELHEIM (1903*-1990†)

Wie auch einige andere bedeutsame PädagogInnen und PsychologInnen wurde auch der US-amerikanische Psychologe und Psychoanalytiker Bruno Bettelheim durch den Zweiten Weltkrieg stark in seiner Arbeit beeinflusst. Denn Bruno Bettelheim war ursprünglich Österreicher, wurde jedoch 1938, als die NationalsozialistInnen in Österreich einmarschierten, als Jude in Konzentrationslagern festgehalten. Während seines Aufenthalts in den Konzentrationslagern beschäftigte er sich umso mehr mit der Psychoanalyse und den traumatischen Ereignissen, die später seine psychologische Arbeit entscheidend prägten. Nach ungefähr einem Jahr in den Konzentrationslagern wurde Bruno Bettelheim erlaubt nach Amerika zu emigrieren, wo er später an seinen Ausarbeitungen und Analysen arbeitete (vgl. Sutton 1996, o.S.). Aufgrund seiner Forschungen und zahlreichen Veröffentlichungen zu psychoanalytischen, sozialpsychologischen und pädagogischen Themen gilt Bettelheim als der große Vorläufer der *Psychoanalytischen Pädagogik*.

Auch die Leitung seiner *Sonia Shankman Orthogenic School*, in welcher emotional geschädigte Kinder und Jugendliche aufgenommen wurden, machte ihn berühmt. Er versuchte eine herkömmliche Heilanstalt in eine milieutherapeutische Modelleinrichtung umzuwandeln.

Durch diesen Versuch und auch seinen späteren praktischen Umsetzungen in seiner *Sonia Shankman Orthogenic School* gilt er als Begründer der Milieuthherapie, welche er in seinen Werken genauestens erläutert (vgl. Thesing 1999, S. 135f.).

Erziehungskonzept nach Bettelheim

Der Begriff des *therapeutischen Milieus* war grundlegend für seine Umsetzung in seiner Modelleinrichtung für emotional stark beeinträchtigte Heranwachsende. Er bemühte sich darum in seiner Einrichtung ein therapeutisches und heilendes Milieu zu schaffen, um den Kindern und Jugendlichen eine schönere Umgebung als diese einer Heilanstalt zu ermöglichen (vgl. Thesing 1999, S. 137).

Bruno Bettelheim definiert seine Modelleinrichtung folgendermaßen:

„Die Schule ist ein Internat für Kinder mit normaler oder überdurchschnittlicher Intelligenz. Alle Kinder, die in der Schule untergebracht sind, sind frei von körperlichen Krankheiten, leiden aber an schweren psychischen Störungen, die erwiesenermaßen durch gewöhnliche therapeutische Methoden nicht zu beeinflussen waren (...). Viele dieser Kinder sind, bevor sie zu uns gebracht wurden, auf verschiedene Weise behandelt worden, sie waren z.B. in einer Kinderanalyse, in psychotherapeutischer Behandlung (...) oder bei einem frei praktizierenden Arzt, haben aber auf die Behandlung nur wenig oder überhaupt nicht reagiert. Die meisten Kinder bleiben durchschnittlich zwei Jahre oder länger auf der Schule. Wir können vierunddreißig Kinder von sechs bis vierzehn Jahren aufnehmen; die Störungen umfassen den ganzen Symptomkreis von Verwahrlosung oder funktioneller Leseunfähigkeit (Legasthenie) bis zur Schizophrenie der Kindheit (Hebephrenie) (...)“ (Bettelheim 1971, S. 25).

Das therapeutische Milieu

Wie vorhin schon erwähnt, liegt das Ziel Bettelheims erzieherischer Maßnahmen und therapeutischer Behandlung darin, für Heranwachsende in seiner Modelleinrichtung ein Milieu zu verwirklichen, dass auf die Grundbedürfnisse der Kinder und ihre persönliche Entwicklung abgestimmt ist. Hierbei sind für den Psychoanalytiker drei Dimensionen ausschlaggebend:

1. Institutionelle Dimension

Bei dieser Dimension geht es Bettelheim vor allem darum, dass seine Modelleinrichtung einfach und klar aufgebaut ist. Es gibt klare Strukturierungen und soziale Gemeinschaft wird vertreten. Obendrein lehnt er auch hierarchische Strukturen in seiner *Orthogenic School* ab, da diese zur Einschüchterung der beeinträchtigten Heranwachsenden führen könnten. Er will mit seiner Einrichtung keine institutionalisierte Gewalt verkörpern, wie er es in den Konzentrationslagern erleben musste. Somit sollen die beeinträchtigten Kinder Respekt vor den Anderen, Wohlwollen und Achtung empfinden können.

2. *Physikalische Dimension*

Hierbei stellt Bruno Bettelheim die These auf, dass die Gestaltung der Räumlichkeiten sich ausschlaggebend auf das Milieu auswirkt. Infolgedessen versuchte Bettelheim in der Modelleinrichtung einen Ort der Ruhe und Erholung zu schaffen, anstatt eine traditionelle Klinik mit Gitterstäben vor den Fenstern einzurichten. Den emotional beeinträchtigten Kindern soll ein Ort ermöglicht werden, der ihnen Schutz, aber auch persönliche Autonomie bietet.

3. *Personale Dimension*

Hier spielt die Persönlichkeit der MitarbeiterInnen in der Modelleinrichtung eine zentrale Rolle. Ausschlaggebend ist hier nicht ein allgemeines Wissen oder gewisses Verfahren, sondern die persönliche Einstellung zum Leben und den Individuen. Die wichtigste Grundhaltung ist die Gewissheit darüber, dass zwischen den MitarbeiterInnen und den beeinträchtigten Heranwachsenden mehr Ähnlichkeiten als Ungleichheiten bestehen. Dieses Verständnis ermöglicht es, im therapeutischen Verlauf die Kinder empathisch zu verstehen (vgl. Thesing 1999, S. 138f.).

Milieuthérapie in der heutigen Heimerziehung

Auch heute noch ist die Milieuthérapie ein großes Diskussionsthema in europäischen Ländern. Heutzutage steht die Milieuthérapie für die Wandlung von der Pflege, Verwahrlosung und Fürsorge hin zu einer therapeutischen und sozialpädagogischen Unterstützung junger Heranwachsender. Denn die heutigen Kinderheime werden immer öfter damit konfrontiert, dass mehr Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Mängeln in ihrer persönlichen Entwicklung ins Heim kommen und eine bloße Ausgliederung aus dem krankheitserregenden Milieu und die anschließende Fürsorge nicht mehr ausreichend sind (vgl. Flosdorf 1988, S. 102).

Folglich thematisierte Bettelheim dieses Problem am Anfang der 70er Jahre in seinem Werk *„Liebe allein genügt nicht – Die Erziehung emotional gestörter Kinder“* (1970) und forderte diesbezüglich eine therapeutische Ausbildung von HeimmitarbeiterInnen. Weiters unterstrich er die Wichtigkeit der Schaffung eines therapeutischen Milieus für emotional gestörte Heranwachsende (vgl. Thesing 1999, S. 139). In diesem Zusammenhang ist es das Ziel neue Erziehungsmethoden für emotional geschädigte Kinder zu schaffen, um ihnen das Hineinwachsen in eine komplexe Umwelt von heute zu erleichtern (vgl. Bettelheim 1971, o.S.).

Zudem ist es auch das Bemühen der heutigen Kinderheime,

„(...) das heilpädagogische Anliegen zu einem Gesamtprinzip unseres Heimes zu machen, d.h. jeder Therapeut und jeder Erzieher bemüht sich immer wieder aufs Neue um die möglichst tiefe

und umfassende Erfassung der kindlichen Schwierigkeit. Dabei wird von vornherein anerkannt, dass der Prozess der Bindung und Übertragung nicht einfach vom sogenannten Therapeut gepachtet werden kann, sondern dass dieser Übertragungsprozess sich dort eben am ehesten aktualisiert, wo er durch die interindividuellen Persönlichkeitsgegebenheiten begünstigt wird“ (Flosdorf 1988, S. 105).

Somit sind ErzieherInnen tauglichere und sinnvollere TherapeutInnen als psychotherapeutische ExpertInnen, die nur über eine gewisse Zeit mit den Heranwachsenden arbeiten (vgl. Thesing 1999, S. 141).

Das Konzept der Milieuthherapie hat folglich enormen Einfluss auf die heutige Heimerziehung, denn sie verursachte den Wandel von der traditionellen Anstaltsfürsorge hin zu einer heilpädagogisch-orientierten Heimerziehung. Die Erziehung ist heutzutage nicht mehr strikt vom pädagogischen Verhältnis her zu deuten oder aus der Sicht der Sozialisation isoliert, sondern es wird versucht die drei Dimensionen nach Bettelheim in der Heimerziehung zu integrieren (vgl. ebd. 1999, S. 144).

10. AUFKOMMEN DER SCHWARZEN PÄDAGOGIK

(NADINE SCHERZ)

Wenn der pädagogische Verlauf bezüglich Erziehung weiter fortgeführt wird, ist erkennbar, dass sich die Blütezeit der Schwarzen Pädagogik 1977 herauskristallisierte und als Gegenbewegung zur Antipädagogik entworfen wurde. Die Schwarze Pädagogik ist jedoch kein neues Phänomen. Denn Alice Miller ist der Meinung, dass sich die Aspekte der Schwarzen Pädagogik schon durch die gesamte pädagogische Entwicklung ziehen (vgl. Miller 1983, S. 78). Wenn Nachforschungen zur Schwarzen Pädagogik angestellt werden, kann erkannt werden, dass sich die Grundlagen teilweise aus den damaligen Interpretationen der Bibel ergaben. Denn die Bibel zeigte eine Erziehung zur Gehorsamkeit und Härte auf und warnte vor denkbaren Folgen bei Nichteinhaltung. Auch in den zehn Geboten heißt es: „*Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren*“ (Katholische Bibelanstalt, 2. Mose 20, 12). Demzufolge wurden durch diese Aussage des Gebotes die Herrschaftsverhältnisse zwischen den Heranwachsenden und deren Eltern festgelegt.

Die Blütezeit erreichte diese Art der Pädagogik jedoch zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Miller 1983, S. 78, 117). Ausschlaggebend für die Durchsetzung des Begriffs in der Erziehungswissenschaft war das 1977 erschienene Werk ‚*Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*‘ der deutschen Publizistin Katharina Rutschky, das sich in dieser Zeit ausschlaggebend auf die Kindererziehung auswirkte. Denn mit ihren veröffentlichten Texten über erzieherische Irrwege der vorherigen Jahrhunderte und über menschenfeindliche Äußerungen verschiedener PädagogInnen wurden eine große Masse für die im Namen der Pädagogik vorgenommenen Misshandlungen der Kinder sensibilisiert (vgl. Miller 1983, o.S.). Auch Rutschky selbst ist der Ansicht, dass Pädagogik und somit auch die Schwarze Pädagogik entstanden sind, als das Bewusstsein für Kinder und deren Bedürfnisse hervorgetreten ist (vgl. Rutschky 2001, o.S.). In diesem Sinne bezeichnet sie die Schwarze Pädagogik als etwas, dem „(...) [die] Heranwachsende seit dem 18. Jahrhundert ausgesetzt sind“ (Rutschky 2001, S. 15). Denn wie auch in den ersten Kapiteln erwähnt wurde, war das Züchtigen und die Unterordnung der Heranwachsenden keine Besonderheit. Auch das Setzen von Konsequenzen, mit Schlägen oder Liebesentzug standen auf der Tagesordnung, um den Kindern und Jugendlichen Disziplin zu vermitteln (vgl. deMause 1980, o.S.).

In diesem Kapitel soll somit die Schwarze Pädagogik aus einem historistischen Blickwinkel heraus thematisiert und Ziele und Methoden dieser Pädagogik vorgestellt werden. Auch Begriffsdefinitionen von Katharina Rutschky und Alice Miller werden zu diesem Thema dargestellt.

10.1. KATHARINA RUTSCHKY (1941*-2010†)

Katharina Rutschky verbreitete den Begriff der Schwarzen Pädagogik durch ihr Werk *„Schwarze Pädagogik – Quellen der Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung“* aus dem Jahr 1977 unter zahlreichen PädagogInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen. Sie führte den Begriff in die Erziehungswissenschaft ein und prägte dadurch die erzieherischen Konzepte nachhaltig (vgl. Flitner 2009, S. 15f.).

„Als Schwarze Pädagogik bezeichnete sie alles das, was in der pädagogischen Theorie und Praxis dem humanen Sinn der Erziehung – nämlich der Führung des Kindes zur Mündigkeit – widerstreitet; was zwar den Namen der Erziehung beansprucht, aber, genauer besehen, nicht für Leben und Freiheit der Kinder, sondern vielmehr für ihre Bändigung und Kränkung, für die Zerstörung ihrer Lebensfreude sorgt“ (Flitner 2009, S. 15).

Eine eigene Definition der Schwarzen Pädagogik ist bei Katharina Rutschky nicht zu finden, sondern sie fasste Quellentexte in ihrem Hauptwerk zusammen, welche die Eigenschaften und Praktiken der Schwarzen Pädagogik darstellen sollten (vgl. Flitner 2009, S. 15ff.). Ihr Werk sollte schließlich als Versuch verstanden werden, die Erziehung der vorherigen Jahrhunderte zu erläutern, als *„(...) deprimierende Anhäufung von Ratschlägen und Hinweisen, wie die Macht gegenüber Kindern hergestellt werden kann, wie Kinder in Gehorsam und Respekt gehalten, gelenkt und überwacht werden können“* (Flitner 2009, S. 17).

Zu erwähnen ist auch, dass Katharina Rutschky auf die Wichtigkeit und die Entwicklung der Kindererziehung eingeht. Die ErzieherInnen nehmen bei Rutschky eine wesentliche Rolle im erzieherischen Prozess ein, da diese für die moralische und kindliche Entwicklung der Heranwachsenden zuständig sind (vgl. Rutschky 2001, o.S.). Den ErzieherInnen *„(...) fällt also gegenüber den Heranwachsenden die Rolle des Über-Ichs zu, das ja im Seelenhaushalt der vergesellschafteten Individuen der Sitz der Moral ist“* (Rutschky 2001, S. 148).

Daher lehnte sich die deutsche Publizistin mit dieser Ansicht an Sigmund Freuds Strukturmodell der Psyche an. Hier unterteilte er die menschliche Psyche in drei Instanzen mit unterschiedlichen Funktionen: dem *Es*, dem *Ich* und dem *Über-Ich*. Das *Es* definiert jene unbewusste Struktur der menschlichen Bedürfnisse und Affekte, welche Individuen von Geburt an besitzen. Infolgedessen strebt das *Es* nach zielbewusster Befriedigung seines Strebens. Das *Ich* vermittelt zwischen der Instanz *Es* und der Außenwelt beziehungsweise dem *Über-Ich*. Folglich wird dieses *Ich* als Instanz, in dem bewusstes Nachdenken zum Einsatz kommt, definiert. Die Instanz des *Über-Ichs* definiert jene Struktur, in der soziale Werte und Normen festgelegt sind. Diese Werte werden vor allem durch Erziehung an die Kinder und Jugendlichen herangetragen und verkörpern somit die gesellschaftlichen allgemeinen Werte. Somit ist das *Über-Ich* für die Entwicklung der persönlichen Moral zuständig. Kurz gesagt, enthält das *Es* die Instinkte beziehungsweise Anliegen der Menschen, das *Über-Ich* verkörpert die

gesellschaftlichen Wertvorstellungen und somit ist das *Ich* dafür zuständig, zwischen diesen beiden Instanzen zu vermitteln (vgl. Freud 1965, S. 10f.).

Dieses Strukturmodell versuchte Rutschky nun auf die Schwarze Pädagogik anzuwenden. Hier sieht sie die ErzieherInnen und die Gesellschaft als Instanzen, die den Auftrag haben für die moralische Entfaltung der Kinder zu sorgen, sodass diese die gesellschaftlichen Normen verinnerlichen und diese als Teil ihrer persönlichen Identität ansehen. Desweiteren sollen auch die eigenen Bedürfnisse und Anliegen der Heranwachsenden gelenkt werden (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

Als zentrale Grundlage der Schwarzen Pädagogik sah Katharina Rutschky auch die Polarisierung zwischen den Erwachsenen und den Kindern, da sie der Meinung war, dass nur das ungleichmäßige Machtverhältnis dieser beiden Gruppen eine Schwarze Pädagogik ermöglicht (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

10.2. ALICE MILLER (1923*-2010†)

Alice Miller, eine Schweizer Kindheitsforscherin, beschäftigte sich in ihren unzähligen Werken mit dem Begriff der Schwarzen Pädagogik von Katharina Rutschky und befasste sich gründlich mit dieser Thematik. Ihr vorhandenes Wissen, durch ihre frühere Ausbildung zur Psychoanalytikerin verwendete Miller dazu, um die Folgen und Auswirkungen der Schwarzen Pädagogik in Bezug auf Kinder zu verdeutlichen. Zudem versucht sie auch den Grund für die Anwendung dieser Art der Pädagogik zu erklären (vgl. Miller 1983, S. 122).

Alice Miller definiert den Begriff der Schwarzen Pädagogik als eine

„Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, den Willen des Kindes zu brechen, es mit Hilfe der offenen oder verborgenen Machtausübung, Manipulation und Erpressung zum gehorsamen Untertan zu machen“ (Miller 2004, S. 7).

Dadurch wird von den Heranwachsenden verlangt, dass kindliche Verhalten so schnell wie möglich abzuwerfen, um erwachsen zu werden und Achtung und Respekt zu verdienen (vgl. Miller 2004, S. 77). Mit diesen Anforderungen konnte Alice Miller jedoch nicht konform gehen und vertritt eine antipädagogische Haltung und hielt erzieherische Maßnahmen für absurd. Sie war der Meinung, dass Kinder und Jugendliche – wie es auch die Antipädagogik vorsieht – einer Unterstützung bedürfen, anstatt einer Erziehung durch Erwachsene (vgl. Miller 1983, S. 122).

10.3. MENSCHENBILD IN DER SCHWARZEN PÄDAGOGIK

In der Schwarzen Pädagogik wurden Individuen als unvollständige Wesen betrachtet, welche die Anlagen zum Bösen in sich trugen. Die Börsartigkeit der Menschheit wurde durch die Erbsünde von Adam und Eva begründet, da diese gegen göttliche Verbote verstoßen haben. Deshalb werden auch all ihre Nachkommen als verdorben und gottlos wahrgenommen. Um nun die Nachkommen von diesen Anschuldigungen zu befreien, wurde Erziehung notwendig, denn nur dadurch konnten die Menschen geformt und zu einem guten Menschen gemacht werden (vgl. Rutschky 2001, o.S.). *„Der Mensch kann nur werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“* (Kant 1803, S. 59).

Auch kann das gebräuchliche Menschenbild in der Schwarzen Pädagogik einem behavioristischen Verständnis zugeordnet werden, da davon ausgegangen wird, dass Personen die Reize ihrer Umgebung aufnehmen und darauf mit individuellen Aktionen reagieren. Hierbei wird über sämtliche emotionale Reaktionen und innere Vorgänge hinweggesehen. VertreterInnen des behavioristischen Ansatzes sind der Meinung, dass die jungen Menschen mit ihren Lernvorgängen von außen geleitet werden müssen und durch Beobachtung und Nachahmung lernen. Demzufolge werden die Individuen als kontrollierbar betrachtet, die durch das Einwirken von ErzieherInnen gebildet und geformt werden können (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 59).

10.3.1. DAS BILD VOM ERWACHSENEN

In der hierarchischen Verteilung standen die Eltern in der Rangordnung ober den Kindern und Jugendlichen und waren die *Herren* über die Heranwachsenden. Auch die Autorität, die Lebenserfahrung und die Makellosigkeit sowie Anordnungen und Belehrungen der Erziehungsberechtigten durfte in der Schwarzen Pädagogik durch Kinder nicht in Frage gestellt werden (vgl. Miller 1983, S. 30, 77).

Des Weiteren wurden Elternteile als *„(...) große, selbstständige, tüchtige Wesen“* (Miller 1983, S. 77) definiert und verdienten infolgedessen Anerkennung und Beachtung. Die Eltern waren zur Kindererziehung pflichtig und somit war es ihre Aufgabe dieser Pflicht unter allen Umständen nachzukommen. Dazu waren Männer und Frauen nicht gleichberechtigt, denn der Mann übernahm den dominierenden Part innerhalb der Familie und stand über der Frau und deren Kinder. Zu dieser Zeit kam es auch dazu, dass hauptsächlich die Männer für den erzieherischen, strengen Teil der Kindererziehung zuständig waren, da Frauen ihre Heranwachsenden nicht gut züchtigen konnten und durch die sogenannte *Affenliebe*, eine rücksichtvolle und liebevolle Erziehung verzogen. Eltern konnten damals auch zwischen unterschiedlichen Methoden frei wählen, um den Heranwachsenden die richtigen Werte der Gesellschaft zu vermitteln. So war es ihnen auch erlaubt ihre Schützlinge anzulügen oder ihnen

Tatsachen vorzuenthalten, um sie zu ehrlichen Menschen zu erziehen. Bei Eltern galt dieses Verhalten allerdings nicht als falsch, da diese bereits erwachsen und erzogen sind (vgl. Miller 1983, S. 46, 57, 82).

10.3.2.DAS BILD VOM KIND

Im Gegensatz zu den Erwachsenen wurden Kinder als zarte, hilflose und abhängige Wesen wahrgenommen, welche wie vorhin schon erwähnt von Natur aus habgierig und boshaft sind (vgl. Miller 1983, S. 77). Schließlich behinderten diese heranwachsenden Wesen durch ihre Selbstsucht die Erziehung durch Erwachsene. Diese negativen Gewohnheiten und Charakterzüge der Kinder waren als eine Art Krankheit wahrzunehmen, die nicht von alleine verschwinden, sondern nur durch die Hilfe der Erwachsenen behandelt werden können. Folglich hatten die Elternteile die Aufgabe, das Böse und Fehlerhafte der Kinder durch erzieherisches Handeln aus ihnen heraus zutreiben (vgl. Miller 1983, S. 51, 111). Zudem gehörte es auch zu den Aufgaben der Eltern, die Heranwachsenden ständig zu kontrollieren, da diese kaum Selbstbeherrschung besaßen und sich leicht durch andere Einflüsse verführen ließen (vgl. Ziller 1857, S. 136). *„Der Erzieher muß im Kind den potentiellen Feind sehen, dessen Aktivität er dauernd überwachen, am besten vollständig unterbinden muß“* (Rutschky 2001, S. 148). Außerdem standen die Heranwachsenden durch die Erhaltung der Eltern in deren Schuld und sollten folglich immer Achtung vor ihren Eltern haben und diesen auch im alltäglichen Leben betreiben (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

10.3.3.DAS BILD VON ERZIEHERINNEN

Neben den Eltern spielen auch die ErzieherInnen eine zentrale Rolle im Menschenverständnis der Schwarzen Pädagogik, da diese einen großen Teil des alltäglichen Lebens, meist in Form von Ausbildung oder Betreuung, mit den Heranwachsenden gestaltet. So haben auch die ErzieherInnen durch ihre erwachsene Position beziehungsweise vermehrte Erfahrung, das Recht zu bestimmen, was am besten für die *Zöglinge* sei (vgl. Anonym 1796/1808, S. 223f.).

„Den Lehrern, welche Stellvertreter der Väter, und nächst Gott die größten Wohltäter sind, sollen die Schüler Liebe und Hochachtung bezeigen und ihnen mit kindlicher Anhänglichkeit und Offenheit begegnen“ (Anonym 1796/1808, S. 223).

Die ErzieherInnen hatten damals auch eine bedeutsame Position in der Gesellschaft, da die Kindererziehung auch ihre Aufgabe und nicht nur die der Eltern war. Auch der Unterricht nahm einen wesentlichen Teil der Kindererziehung ein. Folglich hatten die ErzieherInnen viel Macht und setzten diese in der Kindererziehung ein, um das Ziel der Gehorsamkeit zu erreichen. Abschließend kann gesagt werden, dass das dominierende Menschbild in der Schwarzen Pädagogik strikt zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen unterschied. Die Er-

wachsenen standen in der Hierarchie deutlich über den Kindern. Ihre Äußerungen und Befehle durften von den Heranwachsenden keinesfalls hinterfragt werden und galten als oberstes Prinzip. Außerdem wurden Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen als schwache, hilflose und bösertige Individuen gesehen, welche von Natur aus böse Gedanken verfolgten. Somit war es den Eltern, wie auch den ErzieherInnen erlaubt sich die Kinder nach deren Vorstellungen zu formen, damit diese zu guten Individuen wurden.

Anzumerken ist jedoch, dass das Menschenbild der Schwarzen Pädagogik zwar zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen unterschied, jedoch keine Differenzierung innerhalb der Erwachsenen vornahm. So wurde den Erwachsenen unabhängig von ihrem Niveau oder ihren menschlichen Fähigkeiten eine große Stärke gegenüber ihren Kindern zugesprochen, da Erwachsene quasi immer wussten, was das Beste für das Kind sei (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

10.4. ZIELE DER SCHWARZEN PÄDAGOGIK

Die Schwarze Pädagogik versucht mit ihren erzieherischen Maßnahmen eine Charakterveränderung der Heranwachsenden zu bewirken. *„Wer erzieht, versucht die Persönlichkeit eines Menschen zu beeinflussen, damit er eine vom Erzieher gewollte Verfassung oder Eigenschaft erwirbt“* (Brezinka 1995, S. 161).

Diese Erziehungsziele können dabei nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst von den Erwachsenen umgesetzt werden. Mehrfach kann es dazu führen, dass sich die eigene erlebte Erziehung widerspiegelt und Eltern meist die Erziehungsmethoden ihrer Erziehung auf ihre Kinder übertragen (vgl. Brezinka 1995, o.S.).

Die Erziehungsziele, die im nächsten Abschnitt genauer erläutert werden, dienten häufig dazu, dass Kinder und Jugendliche die Fähigkeit erlernen, sich im späteren Leben an vorgegebene Strukturen der Gesellschaft anzupassen.

10.4.1.DIE UNTERORDNUNG UNTER DEN ERWACHSENEN

Die Unterordnung der Heranwachsenden unter den Erwachsenen galt als zentrales Ziel in der Schwarzen Pädagogik. Zugleich war dieses Ziel auch die Voraussetzung für das Erreichen aller weiteren Ziele. Somit war es Aufgabe der Eltern, ihre Schützlinge von Anfang an, an die Unterordnung beziehungsweise das Hierarchiemodell zu gewöhnen, denn nur eine vollkommene Unterordnung der Heranwachsenden machte die Umsetzung der Schwarzen Pädagogik möglich (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

10.4.2.DIE ERZIEHUNG ZU BÜRGERLICHEN TUGENDEN

Auch die Aufklärung über bürgerliche Werte und Tugenden wie Ordnung, Dankbarkeit, Ehrlichkeit, Gehorsamkeit, Fleiß, Bescheidenheit und Keuschheit waren wesentliche Bestandteile

le der Erziehungsziele (vgl. Rutschky 2001, o.S.). Hierbei ging es um die Sozialisation der Heranwachsenden und darum, sie zu guten und gesellschaftsfähigen Menschen zu formen.

„Sozialisation bezeichnet den Gesamtzusammenhang der kognitiven, sprachlichen, emotionalen und motivationalen Entstehungen und lebenslangen Veränderung der Person im Rahmen sozialer, interaktiver und gegenständlicher Einflüsse“ (Helsper 2006, S. 80).

Somit kann also gesagt werden, dass Sozialisation das Erlernen der sozialen Tugenden und Werte ist, um sich dementsprechend in eine bestehende Gesellschaft integrieren zu können. Heranwachsende sollten lernen, wie die Gesellschaft und die darin bestehende Kultur ihrer Zeit funktioniert, um sich eingliedern zu können. Dies bedeutet weiters, dass das Individuum zu einem *„(...) gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt (...)“* (Tillmann 2006, S. 461) werden sollte.

Zu den wichtigsten bürgerlichen Tugenden in der Zeit der Schwarzen Pädagogik zählten:

1. *Ordnung*

Diese Tugend wurde als ein zentrales Ziel in der Schwarzen Pädagogik bezeichnet, da es hierbei sowohl um die äußere als auch um die innere Ordnung der Individuen geht (vgl. Rutschky 2001, o.S.). *„Unordnung im Äußerlichen wurde als Ausdruck innerer Unordnung, äußerliche Unreinlichkeit als Zeichen psychisch-moralischer Flecken gewertet“* (Koch 1995, S. 34).

2. *Dankbarkeit*

Die Erziehungsberechtigten forderten auch uneingeschränkte Dankbarkeit ihrer Schützlinge, für alle erzieherischen Maßnahmen und Handlungen. Dazu zählte auf der einen Seite die Dankbarkeit für die Pflege in Form von Essen, Unterkunft und Bekleidung durch die Erwachsenen. Auf der anderen Seite wurde jedoch auch Dankbarkeit für die Erziehung zu einem besseren Wesen eingefordert, da Erziehung ein ansehnliches Privileg war. Die Heranwachsenden sollten auch für Schläge oder andere Bestrafungen dankbar sein (vgl. Koch 1995, S. 40).

3. *Ehrlichkeit*

Eine weitere wichtige Tugend, welche den Heranwachsenden in der Schwarzen Pädagogik vermittelt wurde, war die Ehrlichkeit. Diese wurde in der Gesellschaft als wesentliche Eigenschaft angesehen, da sie zum einen dazu beitrug Kinder zu besseren Wesen zu machen und zum anderen Eltern bei der Umsetzung ihrer Erziehungsmethoden unterstützte (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

4. *Gehorsam*

Auch die Gehorsamkeit wurde von den Heranwachsenden abverlangt und galt als eines der wichtigsten Prinzipien in der Schwarzen Pädagogik. Nach Alice Miller wurde unter Gehorsamkeit die Unterordnung unter einen Willen, beziehungsweise die Achtung vor einem höheren Geist verstanden (vgl. Miller 1983, S. 59, 172).

5. *Fleiß*

Da Erwachsene in der damaligen Zeit auf die Hilfe ihrer Kinder angewiesen waren und Unterstützung im Haushalt oder am Hof benötigten, waren die Kinder und Jugendlichen dazu verpflichtet den Eltern fleißig zur Hand zu gehen ohne die übertragenen Aufträge zu hinterfragen (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

6. *Bescheidenheit*

Die Tugend der Bescheidenheit war vor allem in Zeiten der Armut sehr wesentlich in der Gesellschaft, da die Bedingungen zu diesen Zeiten oft kein wohlhabenderes Leben zuließen. Demzufolge war es wichtig die Kinder zur Bescheidenheit zu erziehen und ihnen diese Situation zu erklären, damit sie im späteren Leben leichter mit dieser Lebenssituation zurechtkommen (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

7. *Keuschheit*

Auch die Erziehung zur Keuschheit war in der Schwarzen Pädagogik eines der wesentlichen Erziehungsziele. Hierbei ging es darum, die Heranwachsenden zur Unerfahrenheit, zur Reinlichkeit und zu sexuellem Desinteresse zu erziehen. Daher wurden die Heranwachsenden zur totalen Keuschheit erzogen und nicht wahrheitsgemäß über negative und positive Wirkungen der Sexualität belehrt (vgl. Koch 1995, S. 52).

10.4.3.DIE KONDITIONIERUNG ZUM NICHT-MERKEN DER KINDER

Alice Miller meinte auch, dass einer der zentralen Ziele der Schwarzen Pädagogik der Aspekt der Konditionierung zum Nicht-Merken ist. Dies bedeutet, dass die Erwachsenen beim Einsatz erzieherischer Mittel darauf achten sollten, dass die Heranwachsenden nicht bemerken, was ihnen gerade angetan wurde (vgl. Miller 1983, S. 240f.). Es ist gerade eines der *„Hauptziele der »Schwarzen Pädagogik«, das Sehen, Wahrnehmen und Beurteilen des in der Kindheit Erlittenen von Anfang an zu verunmöglichen“* (Miller 1983, S. 240).

Die Tatsache, dass den Minderjährigen die erzieherischen Handlungen nicht bewusst sind, macht die Schwarze Pädagogik überhaupt erst möglich, da bei der Entdeckung dieser Grausamkeiten die Heranwachsenden sich hätten wehren können. Da aber die Kinder ihre Elternteile von Geburt an verehren und lieben, wurden deren Aktionen zu keiner Zeit angezweifelt und ein ungestörter Erziehungsverlauf ermöglicht (vgl. Miller 1983, S. 240f.).

10.5. METHODEN DER SCHWARZEN PÄDAGOGIK

Die pädagogischen Methoden in der Schwarzen Pädagogik richten sich nach den oben erwähnten Erziehungszielen.

Demzufolge ist es sinnvoll, wenn Eltern bei der Erziehung ihrer Schützlinge schon sehr früh auf diese Erziehungsmethoden zurückgreifen, um einerseits die dementsprechende Wirkung erzeugen zu können und andererseits die Kinder an diese Methoden gewöhnen zu können (vgl. Miller 1983, S. 26ff.). Miller meint somit: „*Je länger man [den Unarten] nachsieht, desto schwerer sind sie hernach wegzubringen*“ (Miller 1983, S. 76).

Daher sei es enorm wichtig, Minderjährige mit den Erziehungsmethoden vertraut zu machen und keine Möglichkeit zu versäumen, an ihnen zu arbeiten. Überdies können Erwachsene die jeweiligen Erziehungsmethoden ohne Widerstand ausprobieren, da die Heranwachsenden aufgrund ihrer körperlichen Unterlegenheit nicht in der Lage wären sich dagegen zu wehren. Außerdem nehmen Kinder die angewandten Methoden, die sie schon von klein auf kennen, als natürlich wahr. Wichtig bei der Umsetzung der Erziehungsmethoden ist vor allem, dass die Erwachsenen nicht nachgegeben und ihren Methoden treu bleiben, um einen Erziehungserfolg zu erreichen (vgl. ebd. 1983, S. 26ff.).

Zu den zentralen Erziehungsmethoden der Schwarzen Pädagogik zählen:

1. *Körperliche Gewalt*

Die Anwendung von körperlicher Gewalt an Kindern und Jugendlichen war einer der häufigsten Erziehungsmethoden bei der Umsetzung der Schwarzen Pädagogik. Diese Form von Erziehung wurde meistens bei Bestrafungen oder zur Unterstreichung eines Standpunktes angewandt. Außerdem war zu diesen Zeiten der Einsatz von körperlicher Gewalt eine legitime Art und Weise Heranwachsende zu erziehen, sofern es zur Erreichung der Erziehungsziele beitragen konnte (vgl. Miller 1983, S. 85).

2. *Abschreckung und Ängstigung*

Eine weitere Methode um Kinder und Jugendliche zu erziehen, war ihnen absurde, schreckliche Geschichten zu erzählen und sie infolgedessen vor Untaten abzuschrecken. Neben diesen Geschichten kam es auch dazu, dass Kinder und Jugendliche auf öffentliche Hinrichtungen mitgenommen wurden, um ihnen zu präsentieren, welche Folgen ihre Entscheidungen und Schandtaten haben könnten. Das Sehen der Straftaten sollte eine heilende, positive Wirkung auf die Heranwachsenden haben und sie folglich zu Klugheit und Gehorsamkeit bringen (vgl. Weisse 1791, S. 6).

Beispiele solcher abschreckender Geschichten zeigt das berühmte Kinderbuch ‚*Struwwelpeter*‘ von Heinrich Hoffmann (1809*-1894†). Dieses Werk entstand 1844 und verkörperte zahlreiche Kurzgeschichten über Kinder, welche sich nicht nach den

Vorstellungen der Erziehungsberechtigten verhalten haben und infolgedessen mit harten Folgen zu rechnen hatten (vgl. Pohlmann 2009, S. 1f.).

3. Lügen

Die Methode des Lügens wurde in der Schwarzen Pädagogik angewandt, um Heranwachsende einerseits einzuschüchtern und andererseits sie zur Ehrlichkeit zu zwingen. Dies bedeutet, dass den Kindern Unwahrheiten und falsche Tatsachen erzählt wurden, damit sie einen Fehler gestehen und folglich das Ziel der Ehrlichkeit erreicht werden konnte. Die Methode des Lügens wurde auch angewandt, wenn Heranwachsende etwas hinterfragen wollten (vgl. Miller 1983, o.S.). Denn „(...) *das Wissenwollen muß vom Pädagogen sehr früh unterbunden werden, auch damit das Kind nicht zu schnell merken kann, was mit ihm gemacht wird*“ (Miller 1983, S. 50).

4. Strafe und Belohnung

Beim Begehen von Untaten hatten die Heranwachsenden mit Strafen zu rechnen, welche in unterschiedlichster Form ausfallen konnten. Wie vorhin erwähnt, konnte die körperliche Gewalt als Bestrafung eingesetzt oder auch auf die Rüge zurückgegriffen werden (vgl. Matthias 1902, S. 426).

Neben den Strafen konnten die Kinder auch hin und wieder Belohnungen erfahren, welche „(...) *zwar nicht unnatürlich, aber doch immer künstliche Folgen des Wohlverhaltens*“ (Kahle 1890, S. 46) waren. Jedoch ist hier anzumerken, dass auf die Methode der Belohnung in der Schwarzen Pädagogik verzichtet werden konnte, da lediglich die Bestrafungen ein fixer und unabdingbarer Bestandteil dieser Pädagogik waren. Belohnungen sollten die Heranwachsenden lediglich erheitern, aber keinesfalls in Aussicht gestellt werden, damit Heranwachsende etwas Gutes tun (vgl. Kahle 1890, S. 46f.).

5. Verweigerung von Grundbedürfnissen und Abhärtung

Die Umsetzung dieser Methode erfolgte aus zwei wesentlichen Gründen. Auf der einen Seite konnte die Verweigerung der Grundbedürfnisse als eine Art Bestrafung gesehen werden und auf der anderen Seite diente die Abhärtung dazu, Heranwachsende zu Bescheidenheit zu erziehen. Es war wichtig, sie schon früh an Entbehrungen zu gewöhnen und sie auf jede Situation vorzubereiten, da die sozialen Umstände zu damaligen Zeiten immer ungewiss waren (vgl. Miller 1983, o.S.).

6. Liebesentzug

Auch der Liebesentzug durch die Eltern war eine häufige Methode in der Schwarzen Pädagogik. So wurden die Kinder bestraft, wenn sie nicht gehorsam waren (vgl. Rutschky 2001, o.S.). Damit ist gemeint, dass beim Begehen von Untaten seitens der Heranwachsenden, Eltern, nachdem die Kinder um Vergebung gebeten haben, ihre

„(...) völlige Zuneigung nicht eher wieder zu erkennen geben [sollten], als bis [die Heranwachsenden] durch völligen Gehorsam [ihr] voriges Verbrechen gebessert und bewiesen [haben], daß [sie] entschlossen [seien], ein treuer Untertan [ihrer] Eltern zu bleiben“ (Krüger 1752, S. 171).

7. Manipulation

Diese Methode handelt von der Manipulation des Kindes. Hierbei versuchen Eltern mit allen Mitteln zu verhindern, dass die Heranwachsenden bemerken was ihnen für Grausamkeiten angetan wurden. Die Eltern hingegen werden den Kindern als WohltäterInnen vermittelt, denen sie dankbar sein müssen für jegliche Art der Züchtigung. Um jedoch den Respekt und die Abhängigkeit der Minderjährigen sicherzustellen, repräsentierten die Erwachsenen ihre Erziehungsmethoden, als das beste Mittel für das Kind (vgl. Miller 1983, S. 35ff.).

8. Kontrolle und Machtausübung

„(...) je besser man ein Kind kennt, je nützlicher kann man auch an ihm arbeiten“ (Sulzer 1748, S. 188).

Zu dieser Methode zählen das ständige Überwachen von Aktivitäten der Heranwachsenden, das Ausfragen der Kinder sowie die genaue Organisation des täglichen Ablaufs. Durch diese Methoden konnten die Eltern ihre Macht über ihre Kinder ausbauen (vgl. Rutschky 2001, o.S.).

9. Demütigung

Demütigungen werden von Erwachsenen als Methode eingesetzt, um einerseits ihre Macht den Heranwachsenden zu demonstrieren oder andererseits um Bestrafungen auszuführen. Vorrangig sollten Erniedrigungen dann angewandt werden, wenn Mahnungen keine Auswirkungen auf die Heranwachsenden haben. Außerdem wurden Kinder damals nicht mit Worten erniedrigt, sondern durch das Herbeiführen unangenehmer Zustände (vgl. Rutschky 2001, S. o.S.).

Diese Ziele und Methoden der Schwarzen Pädagogik wurden damals konsequent verfolgt, um keinen Machtverlust der Erwachsenen zu befürchten. Heutzutage wird allerdings ver-

sucht, gemeinsam mit den Heranwachsenden zu arbeiten, da die damaligen Methoden drastische Folgen für die Entwicklung der Kinder haben (vgl. Miller 1983, o.S.).

10.6. FOLGEN DER SCHWARZEN PÄDAGOGIK

Alice Miller meint dazu, dass einige Erkenntnisse der Psychologie bestätigen, dass die erzieherischen Maßnahmen der Schwarzen Pädagogik drastische Folgen für die psychische wie auch physische Entwicklung der Heranwachsenden haben. *„Jedes absurde Verhalten hat seine Vorgeschichte in der frühen Kindheit“* (Miller 1983, S. 157).

Außerdem greifen Erwachsene auf Erziehungsmethoden zurück, welche sie in ihrer eigenen Kindheit erlebt haben und wenden die Erlebnisse bei ihren eigenen Schützlingen an. Denn auch Miller meint, *„(...) daß nämlich geschlagene Kinder weiterschlagen, bedrohte bedrohen, gedemütigte weiter demütigen und an der Seele getötete weiter töten“* (Miller 1983, S. 268).

Folglich ist die Erziehung der eigenen Schützlinge oft ein Abbild der eigenen frühkindlichen Erfahrungen.

Zu diesem Problem kommt jedoch hinzu, dass die Heranwachsenden ihren Eltern wegen diesen grausamen Erziehungsmethoden nicht böse sind, da sie diese Methoden einerseits als normal ansehen und andererseits von den Eltern abhängig sind. Dadurch wird die eigene Kindheit und die damit verbundenen Erfahrungen verschönert und das Erlebte als normal wahrgenommen. Solange diese zwei Probleme nicht aufgebrochen werden können, wird die Schwarze Pädagogik von Generation zu Generation weitervermittelt werden (vgl. ebd. 1983, o.S.). Auch die Methode des Liebesentzugs kann negative Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben, da die Aufwachsenden keine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen aufbauen können und es infolgedessen zu einer gestörten Eltern-Kind-Beziehung führen kann. Diese Beziehungsstörungen können auch eine enorme Auswirkung auf die Entwicklung des sozialen Verhaltens und die Qualität weiterer späterer Beziehungen der Heranwachsenden haben. Ebenfalls kann die Methode der Verweigerung der Grundbedürfnisse und die Darstellung einer unsicheren Zukunft die Entwicklung der Kinder schädigen, da diese Aussagen eine große Furcht vor der Zukunft in den Heranwachsenden bewirken können (vgl. Miller 1983, o.S.).

Auch Adolf Hitler ist ein Beispiel, wenn es um das Begreifen der Folgen Schwarzer Pädagogik geht. Denn dieser litt als Kind unter der strengen und diktatorischen Erziehung seines Vaters. Auch regelmäßige Bestrafungen und Demütigungen standen an der Tagesordnung. Somit wird vermutet, dass Adolf Hitler als Erwachsener unbewusst das Verhalten seines Vaters nachahmte und den Hass auf ihn, auf die jüdische Bevölkerung übertrug (vgl. Miller 1983, S. 90, 189ff.).

10.7. ALTERNATIVEN ZUR SCHWARZEN PÄDAGOGIK

Nach der ausführlichen Erläuterung der Schwarzen Pädagogik, werden nun in diesem Abschnitt mögliche Alternativen zur Schwarzen Pädagogik dargestellt. Hier stellt sich unter anderem nun auch die Frage, ob es neben einer Schwarzen Pädagogik auch eine Weiße Pädagogik gibt. Was sehen bedeutsame PädagogInnen wie auch VertreterInnen der Schwarzen Pädagogik als Alternative?

10.7.1. WEIßE PÄDAGOGIK

Wenn von einer Weißen Pädagogik gesprochen wird, müsste sie als eine Pädagogik definiert werden, die als Gegenstück zur Schwarzen Pädagogik gesehen werden kann und dementsprechend gegensätzliche Methoden und Ziele verfolgt.

Alice Miller, welche den Begriff der Weißen Pädagogik herausgearbeitet hatte, definierte dieser Art der Pädagogik als eine sanfte Pädagogik, welche auf ein absolutes Züchtigungsrecht verzichtet. Jedoch ist auch anzumerken, dass Miller die Weiße Pädagogik nicht als besser beurteilt, da auch diese Form der Pädagogik einen manipulativen Charakter besitzt. Sie versteht darunter lediglich eine Umlegung von der körperlichen Gewalt auf eine seelische und emotionale Gewalt mit gleichbleibenden Erziehungszielen.

Wie ganz am Anfang des Kapitels der Schwarzen Pädagogik beschrieben wurde, vertrat Alice Miller eine antipädagogische Meinung und verschmähte jegliche Form der Erziehung, auch eine Weiße Pädagogik (vgl. Miller 1983, S. 113ff.). *„Auch meine antipädagogische Haltung wendet sich nicht gegen eine bestimmte Art von Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre“* (Miller 1983, S. 118).

10.7.2. ANTIPÄDAGOGIK

Auch die Antipädagogik, welche ausführlich in Kapitel 9. beschrieben wurde, ist laut Alice Miller eine mögliche Alternative der Schwarzen Pädagogik zu entfliehen (vgl. Flitner 2009, S. 65). Denn durch den hartnäckigen Versuch das traditionelle Erziehungsverständnis aufzulösen, könnte *„(...) sich eine neue Solidarität von Kindern und Erwachsenen ergeben. (...) Einem neuen partnerschaftlichen Verhältnis zwischen den Generationen würden damit die Tore geöffnet“* (Flitner 2009, S. 50f.).

10.7.3. REFORMPÄDAGOGIK

Auch die Reformpädagogik steht mit ihrem vorherrschenden Menschheitsideal und ihrem Erziehungsverständnis *Pädagogik vom Kinde aus* im Gegensatz zu den Grundsätzen der Schwarzen Pädagogik. Denn wie in Kapitel 5. schon ausführlich erläutert wurde, handelt es sich hierbei um ein kinderfreundliches Erziehungsverständnis, welches versucht die Heran-

wachsenden als eigenständiges Wesen wahrzunehmen und sie dementsprechend in die Erziehung mit einzubeziehen (vgl. Burkard/Weiß 2008, S. 103).

10.8. FAZIT ZUR SCHWARZEN PÄDAGOGIK

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schwarze Pädagogik eine Art von Erziehung war, welche eine Unterwerfung der Heranwachsenden unter deren Eltern abverlangte und die Erziehung zu bürgerlichen Tugenden einer Gesellschaft verfolgte. Um diese Erziehungsziele nun auch erreichen zu können, waren Eltern dazu verpflichtet ihre Schützlinge mit seelischer und körperlicher Gewalt dorthin zu drillen.

Da aber einige psychologische Studien zeigten, dass die Umsetzung der Schwarzen Pädagogik drastische Auswirkungen auf die persönliche Entwicklung der Heranreifenden hat, wurde das Konzept der Schwarzen Pädagogik überdacht.

Daher kam es dazu, dass sich das Erziehungsverständnis in den letzten Jahren, vor allem seit der Einführung des absoluten Gewaltverbots in der Erziehung gegen Ende des 20. Jahrhunderts sehr verändert hat. Auch die Ansichten von Bildung und das Menschbild allgemein haben sich enorm gewandelt (vgl. Miller 1983, o.S.).

„Gehorsam, Zwang, Härte und Gefühlslosigkeit [galten nun] nicht mehr als absolute anerkannte Werte“ (Miller 1983, S. 81).

Somit haben sich auch ErzieherInnen wie auch Eltern an dem neuen Erziehungsverständnis orientiert und versucht gemeinsam mit den Heranwachsenden zu arbeiten und nicht gegen sie, wie es in der Schwarzen Pädagogik üblich war. Seither werden die Heranwachsenden als eigenständige und aktive Individuen mit eigenen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Ressourcen wahrgenommen (vgl. ebd. 1983, o.S.).

Während die Schwarze Pädagogik unter anderem physische Züchtigungen einsetzte um ihre Erziehungsziele zu erreichen, waren das 20. und das 21. Jahrhundert von Gewaltverbot sowie neuen Erziehungsstilen geprägt. Dies wird im nachfolgenden Kapitel näher beschrieben.

11. ERZIEHUNG IM 20. UND 21. JAHRHUNDERT

(TERESA UNTERHALSER)

Einen zentralen Einfluss auf die Kindererziehung im 20. und 21. Jahrhundert hatte natürlich, wie schon im vorherigen Kapitel kurz erwähnt, die Durchsetzung des absoluten Gewaltverbots in der Erziehung gegen Ende des 20. Jahrhunderts. Diesem bedeutsamen Schritt vom damaligen Züchtigungsrecht bis hin zum gegenwärtigen, absoluten Gewaltverbot in der kindlichen Erziehung sind zahlreiche Reformen zur Einschränkung der Gewaltanwendung in der Erziehung vorangegangen (vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

Anlässlich der Neugestaltung des Kindschaftsrechts im Jahr 1978, wurde das damalige Züchtigungsrecht der Erziehenden, in Form eines neugestalteten Paragraphen aufgelöst, wonach diese noch berechtigt waren

„(...) unsittliche, ungehorsame oder die häusliche Ordnung störende Kinder auf eine nicht übertriebene und ihre Gesundheit unschädliche Art zu züchtigen“ (Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

Jedoch brachte der 1978 eingeführte Paragraph über die Rechte zwischen Eltern und Kindern, der festlegte, dass das *„(...) minderjährige Kind die Anordnungen der Eltern zu befolgen hat und die Eltern bei ihren Anordnungen und deren Durchsetzung auf Alter, Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes Bedacht zu nehmen haben“* (Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.) erste Aufregungen.

Denn bei diesem damaligen festgelegten Paragraph war nicht definiert in welcher Form die Erziehungsberechtigten ihre Anforderungen durchsetzen dürfen. KritikerInnen sahen somit die Frage als zweifelhaft, ob nicht doch auch weiterhin die körperliche Züchtigung moralisch vertretbar sein könnte. Anlässlich dieser Diskussion wurde dieser Paragraph mit der Kindschaftsrechtsreform 1989 überarbeitet und neu definiert (vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

„Das minderjährige Kind hat die Anordnungen der Eltern zu befolgen. Die Eltern haben bei ihren Anordnungen und deren Durchsetzung auf Alter, Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes Bedacht zu nehmen; die Anwendung von Gewalt und die Zufügung körperlichen oder seelischen Leides sind unzulässig“ (Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

Folglich kam Österreich im Jahr 1989 und Deutschland im Jahr 2000 dem verfassungsmäßig feststehenden Gewaltverbot in der kindlichen Erziehung nach (vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.):

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor

schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut“ (Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

Mit diesen gesetzlichen Regelungen wurde somit eindeutig definiert, dass es Erziehungsberechtigten nicht erlaubt ist, Gewalt als Erziehungsmethode einzusetzen oder den Heranwachsenden geistige oder körperliche Leiden zuzufügen. Zudem ist es auch ihre Pflicht, das Wohlbefinden der Minderjährigen mit ihrem vollkommenen Tun zu fördern und völlige Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen. Kinder haben dadurch das Recht auf Sicherheit und Geborgenheit wie auch den Anspruch auf Vermeidung von Gefahren (vgl. Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

Trotz dieser gesetzlichen Verankerung bezüglich des Züchtigungsverbot bei Kindern und Jugendlichen, stellt sich heute immer noch die Frage, wie die heranwachsende Generation erzogen werden sollte? Dies ist vor allem in einer Zeit, wo sich Kinder beziehungsweise Menschen und die allgemeinen gesellschaftlichen Situationen ständig verändern, schwer zu beantworten. Eine grundlegende Antwort auf diese Frage kann nicht gegeben werden, jedoch wird versucht mit den Erziehungsstilen beziehungsweise Erziehungskonzepten von Paulo Freire, Eduard Spranger sowie Diana Baumrind und Kurt Lewin einen Einblick zu schaffen.

11.1. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH PAULO FREIRE (1921*-1997†)

Paulo Freire wurde 1921 geboren und war *Pädagoge der Befreiung* aus Brasilien. Er widmete sein Lebenswerk dem Versuch, Benachteiligten mit Hilfe der Volksbildung aus ihrer Lage zu helfen (vgl. Institut Paulo Freire o.J., o.S.). Bereits im Kindesalter war es ihm ein Anliegen den Hunger der Bevölkerung zu bekämpfen und so entschied er sich für ein Studium der Rechtswissenschaften. Er promovierte und arbeitete auch einige Zeit als Rechtsanwalt, beendete aber seine Karriere und entschied sich für ein weiteres Studium im Fach Pädagogik. Seine Abschlussarbeit beinhaltete den Schwerpunkt des Unterrichts von erwachsenen AnalphabetInnen (vgl. Friesenbichler 2007, S. 2). Diese Arbeit führte er weiter aus und entwickelte schließlich ein Konzept, das sich mit der Lebenssituation dieser Menschen beschäftigt. Also vertrat er eine *Pädagogik mit den Unterdrückten* und keine *Pädagogik für die Unterdrückten* Denn laut Freire kann einem Menschen nicht optimal geholfen werden, wenn nicht dessen Lebenssituation genauer betrachtet wird (vgl. Freire 1973, S. 34f.). Außerdem beschäftigte sich der Pädagoge mit zwei unterschiedlichen Konzepten, dem *Bankiers Konzept* und der *Problemformulierenden Bildungsarbeit*.

11.1.1.DAS BANKIERS KONZEPT

Bei diesem Konzept stehen sich Lehrende und Lernende gegenüber. Die Lehrenden, die sich für wissend halten, lehren, denken, reden und handeln während, die Lernenden, die als unwissend gelten, belehrt werden und zuhören. Die Subjekte in diesen Lernprozessen sind die Lehrenden, während die Objekte die Lernenden repräsentieren (vgl. Friesenbichler 2007, S. 4; vgl. Freire 1973, S. 57ff.). Somit reflektiert dieses Konzept die gesellschaftliche Hierarchie wieder. Unwissende Menschen werden als Objekte dargestellt, die nur darauf warten von Wissenden befüllt zu werden. Sie warten darauf, ohne den Inhalt kritisch zu hinterfragen. So in etwa läuft es auch bei Bankgeschäften ab. Den Bankiers wird vertraut und deren Entscheidungen, was Einlagen betreffen, nicht angezweifelt. Dadurch wird die Kreativität der Menschen eingeschränkt, aber gleichzeitig die Passivität sowie Leichtgläubigkeit gefördert. Folglich wird das System der UnterdrückerInnen und Unterdrückten immer weiter verstärkt (vgl. Friesenbichler 2007, S. 4).

11.1.2.DIE PROBLEMFORMULIERENDE BILDUNGSARBEIT

Die *Problemformulierende Bildungsarbeit* versucht anders als das *Bankiers Konzept* die Hierarchie nun aufzulösen. Die Wirklichkeit ist ein komplexes Gebilde, das weder Lehrende noch Lernende alleine verstehen können. Sie müssen zusammenarbeiten, um die Wirklichkeit zu verstehen. So werden aus Lehrenden Lernende und aus Lernenden Lehrende. Jede Sparte weiß etwas was die anderen nicht wissen. Um nun an das Wissen des Anderen zu gelangen ist es unausweichlich miteinander zu kommunizieren und in einen Dialog zu treten. Niemand wird bevormundet oder gezwungen etwas zu lernen. Bildung entsteht durch ein dialektisches Prinzip (vgl. Friesenbichler 2007, S. 4; vgl. Freire 1973, S. 60ff.). Diese Form der Bildung führt schließlich dazu, dass der Mensch in eine Form der Mündigkeit geleitet wird. Mit Hilfe der erlernten Kritikfähigkeit gelingt es letztlich die eigenen Fähigkeiten zu benutzen und eigenständig zu handeln. Menschen werden durch dieses Prinzip gestärkt und lernen, dass ihre Welt veränderbar ist und, dass sie sich auch aus ihren Verhältnissen, wie zum Beispiel dem Unterdrücktsein, selbstständig befreien können (vgl. Friesenbichler 2007, S. 4).

Das Konzept von Paulo Freire hat großen Einfluss auf den Bildungsbereich der Erwachsenenbildung in ganz Europa, besonders in Österreich. Bildung ist für ihn ein Grundrecht, aber nicht nur Grundbildung. Ob die Bildungsziele wie Mündigkeit, Selbsttätigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit erreicht werden, hängt davon ab wie und was gelehrt und gelernt wird. Freire ist sich dennoch bewusst gewesen, dass Bildung nicht das alleinige Heilmittel für gesellschaftliche Benachteiligung ist. Er meinte sogar, dass die falschen Lehrmethoden mehr Schaden als Nutzen bringen könnten. Daher ist es ihm wichtig, dass der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden erhalten bleibt (vgl. ebd. 2007, S. 5).

11.2. ERZIEHUNGSVERSTÄNDNIS NACH EDUARD SPRANGER (1882*-1963†)

Eduard Spranger gilt als einer der Vater einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik als universitäre Wissenschaft (vgl. Ofenbach 2002, S. 104).

Eduard Spranger beschäftigte sich in seinem Erziehungskonzept mit der staatsbürgerlichen Erziehung. Er ist der Meinung, dass ein Lehrplan sich an Kinder und Jugendliche anpassen muss und nicht umgekehrt. Es hat keinen Sinn einen perfekten Lehrplan zu haben, wenn ihn Kinder und Jugendliche nicht annehmen können. Weiters ist er der Meinung, dass Politik und Staatskunde so interessant gestaltet werden müssen, wie es in Technik oder Sport der Fall ist (vgl. Spranger 1959, S. 11). Schon früh erkannte er, dass das Schulsystem Jugendliche besser integrieren müsse (vgl. Ofenbach 2002, S. 105). Neben einem angepassten Lehrplan, war die Volksmoral ein wichtiger Bestandteil des Erziehungsverständnisses von Eduard Spranger. Diese wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

11.2.1.VOLKSMORAL

Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerlicher Unterricht unterscheiden sich darin, dass es in der Schule schwieriger ist politisch zu erziehen. Daher ist es wichtig den Unterricht so anzulegen, dass die ethischen Punkte an die richtige Stelle gestellt werden (vgl. Spranger 1970, S. 103).

Die Moral spielt hierbei auch eine wichtige Rolle. Moral ist laut Spranger nichts, das ein Mensch von Geburt an besitzt, der Mensch muss erst in sie hineinwachsen. Die Moral wird in der deutschen Philosophie dem Geistigen zugeordnet. Innerhalb des staatsbürgerlichen Unterrichtes herrschte eine Ordnung um das Zusammenleben zu garantieren. Diese Ordnung basiert nicht auf Freiwilligkeit, sondern wenn es sein muss, auch auf Zwang. In diesem Sinne ist zu beachten, dass Zwang das Verhalten beeinflussen kann. Dieser Zwang kann keine Gesinnung erzwingen. Schließlich stellt sich die Frage, ob ein Zusammenleben auch stattfinden kann, wenn kein Zwang herrscht. Hier tritt die Moral in den Vordergrund. Sie versucht Ordnung und Sittlichkeit zu garantieren. Die Moral wird nicht immer im vollen Bewusstsein eingesetzt. Doch wie wird der Mensch bestärkt, damit er moralisch handelt? Bei Einhaltung winkt eine Ehrverleihung und bei Missachtung droht eine Ehrentziehung. Recht und Moral müssen nicht immer konform gehen, aber es ist möglich (vgl. ebd. 1970, S. 104-106).

„Moral ist eine kollektive Regelung der gesinnungsmäßigen Einstellungen und Werthaltungen gemäß einer gemeinsam anerkannten Lebensordnung von höherem Wertniveau“ (ebd. 1970, S. 106).

Im Gegensatz zu anderen PhilosophInnen und PädagogInnen aus der Vergangenheit, die zuerst ihre idealen Zielvorstellungen und Bildungsziele definiert haben, und nach diesen Kriterien ihr *perfektes Erziehungskonzept* entwickelt haben, hat Spranger einen anderen Weg

gewählt. Er war der Meinung, dass zu hohe Ideale und Wunschvorstellungen von keinem Menschen zufriedenstellend erfüllt werden können und somit würde Frust entstehen. Es wäre also realitätsfern. Spranger vertrat die Meinung, dass in jedem Wirtschaftssystem gleichzeitig auch ein Erziehungssystem vorliegt, da es für fast jeden Beruf eine Art Ausbildung bedarf. Aber nicht nur in Wirtschaftssystemen findet Erziehung statt – quasi in allen Lebensbereichen, sei es Familie, Partnerschaft, Jugendgruppen und Kultur wird erzogen. Jedes dieser Gebiete hat seine eigenen Wertvorstellungen und Ideale (vgl. Ofenbach 2002, S. 128).

Eduard Spranger war ein, für seine Zeit, moderner Denker. Er sah die Erziehung als Um- und Neubau an (vgl. Eisermann 2001, S. 11).

11.2.2.ERZIEHUNGSSTILE NACH EDUARD SPRANGER

Spranger ist der Meinung, dass es nicht nur einen richtigen Weg zu einem Ziel gibt. Folglich hat er verschiedene Ansätze definiert, die die unterschiedlichen Arten ein Kind zu erziehen definieren. Diese werden im Folgenden erläutert.

1. Weltnah

Der Mensch lernt durch Teilhabe am wirklichen Leben. Durch Nachahmung werden Situationen erprobt. Daher ist der weltnahe Stil im Alltag gut umsetzbar. Das Ziel dieses Stils ist die funktionale Mitgliedschaft der Gesellschaft. Der Nachteil ist allerdings, dass schnell eine Überforderung eintreten kann. Ältere Kulturen haben diesen Stil als Teil ihrer Erziehungskultur angenommen.

2. Isolierend

Im Gegensatz zum weltnahen Erziehungsstil, lernt der Mensch beim isolierenden Stil nicht in der Welt, sondern in einem geschützten Schonraum. Die Realität, die schlechte Einflüsse haben könnte, kann hier kaum Druck ausüben. Allerdings wird dieser schnell weltfremd.

3. Frei

Die Eigenständigkeit sowie die Eigeninitiative werden hier besonders gefördert. Der Mensch muss sich frei bewegen können um Selbstbeherrschung zu erlernen. Das Menschenbild ist eher optimistisch und das Ziel ist die Mündigkeit des/der Einzelnen. Dennoch sollte darauf geachtet werden, dass durch diesen freien Stil keine Unordnung oder Zügellosigkeit entsteht. Vorreiter dieses Stils waren Rousseau sowie die Reformpädagogik, mit ihrer Forderung zur individuellen Entfaltung.

4. *Gebunden*

Wie der Name schon sagt bewegt der *Zögling* sich hier nicht frei, sondern ist von Geboten abhängig. Die persönliche Ordnung wird durch Führung und festgelegte Regeln aufgebaut. Am Ende dieser Form der Erziehung sollte ein/e systemdienliche/r BürgerIn entstehen. Der Nachteil hierbei ist sicherlich der Zwang und der entstehende Unabhängigkeitsdrang.

5. *Entwicklungsgemäß*

Hier passiert alles *vom Kinde aus*. Es wird also nur das gelernt, was auch wirklich aufgenommen werden kann. Das wichtigste ist, dass das Kind eine glückliche Gegenwart erlebt. Da es keine wirkliche Führung gibt, kann es zur Unterforderung oder zu verzögerter Entwicklung kommen. Wie schon der freie Erziehungsstil kann auch dieser Stil Rousseaus Erziehungskonzept zugeordnet werden.

6. *Vorgreifend*

Die Kindheit und Jugend werden nur als Durchgangsstadien angesehen. Daher ist es erforderlich, dass eine schnelle, geistige Reife erlangt wird. Nachteile hierbei sind Überforderung und Entmutigung. Dies war ein Gedanke der PhilanthropInnen.

7. *Uniform*

Der/Die Einzelne ist nicht wichtig, denn alle werden gleich behandelt und von allen wird das Gleiche verlangt. Das Wohl des Ganzen steht im Vordergrund. Die Vorteile, wie zum Beispiel Gerechtigkeitsinn oder Verständnis für Andere, stehen den Nachteilen, wie Gleichgültigkeit oder Mittelmäßigkeit, gegenüber.

8. *Individualisierend*

Die Individualität und deren Förderung stehen im Fokus. Erst wenn es einem Individuum gut geht, kann es auch der Gemeinschaft gut gehen. Das persönliche Lebensglück sowie eine optimale Entfaltung spielen eine große Rolle. Dadurch kann aber ein Egoismus ohne Solidarität entstehen, wo nur das gelernt wird, was einem leichtfällt (vgl. Spranger 1956, S. 96-121).

Während Eduard Spranger seine Erziehungsstile eher an die Bildung und die Gesellschaft angelehnt hat, versuchen Diana Baumrind und Kurt Lewin ihre Klassifikation an die Art und Weise wie Erziehungsberechtigte mit ihren Schützlingen umgehen, anzupassen. Diese Konzepte werden im nachfolgenden Abschnitt erläutert.

11.3. ERZIEHUNGSSTILE VON DIANA BAUMRIND (1927*) UND KURT LEWIN (1890*-1947†)

Aufgrund der Fülle an Erziehungsmöglichkeiten, hat Diana Baumrind im 20. Jahrhundert bei ihren Eltern-Kind-Beobachtungen, wie auch Kurt Lewin, drei elterliche Erziehungsstile erfasst. Baumrind definierte anfänglich den autoritativen, den autoritären und den permissiven Stil, welche sich mit denen von Kurt Lewin ähneln. Auch Eleanor Maccoby (1917*), amerikanische Psychologin, und John A. Martin erweiterten die Stile nach Baumrind, und unterteilten den permissiven Stil in einen verwöhnenden und in einen vernachlässigenden Stil (vgl. Liebenwein 2008, S. 32). Da sich Diana Baumrind aber trotzdem immer weiter mit ihrer Unterteilung beschäftigte und Maccoby/Martin auch zu einer Erweiterung beitrugen, kann gesagt werden, dass heute vier wesentliche elterliche Erziehungsstile klassifiziert werden – der autoritative, der autoritäre, der permissiv-verwöhnende und der zurückweisende-vernachlässigende Erziehungsstil (vgl. Steinberg et al. 1994, o.S. zit.n. Liebenwein 2008, S. 33).

1. *Der autoritative Erziehungsstil*

Bei diesem Erziehungsstil ist es wichtig, dass sich Eltern mit ihren Kindern auseinandersetzen. Es werden die Diskussion und die konstruktive Auseinandersetzung gefördert. Die Autonomie der Heranwachsenden soll auf- und ausgebaut werden. Die Bedürfnisse der Kinder sind wichtig und werden respektiert beziehungsweise wird versucht diese zu erfüllen. Dennoch gibt es klare Regeln an die sich die Kinder und Jugendlichen halten müssen, bei gleichzeitiger hoher Zuwendung der Eltern (vgl. Kosalke 2009, S. 87f.). *„Die Kinder autoritativer Eltern sind (tendenziell) kompetent, selbstsicher, beliebt, mit geringem antisozialem Verhalten, wenig Drogenkonsum im Jugendalter“* (LMU o.J., S. 10).

2. *Der autoritäre Erziehungsstil*

Hier wird von Anfang an gefordert, dass Kinder und Jugendliche einen hohen Grad an Reife haben. Dies wird in diesem Stil vorausgesetzt. Gehorsam steht an oberster Stelle und wird definitiv eingefordert. Autorität und Fleiß sind wichtige Werte, ebenso wie Kontrolle und Macht. Die Kinder erhalten meist wenig Unterstützung seitens der Eltern (vgl. Kosalke 2009, S. 87f.). *„Die Kinder autoritärer Eltern haben ein eher niedriges akademisches und soziales Kompetenzniveau, sind unfreundlich, leicht reizbar, und haben niedriges Selbstvertrauen“* (LMU o.J., S. 11).

3. *Der permissive Erziehungsstil*

Die Eltern verhalten sich ihren Kindern gegenüber äußerst warmherzig. Sie stellen kaum Regeln auf, daher gibt es auch so gut wie keine Strafen. Sie fordern ihre Kinder

wenig bis gar nicht. Die Kontrolle, die bei einem autoritären Stil sehr wichtig ist, wird hier eher vernachlässigt. Demzufolge wird es vermieden Macht auf das Kind auszuüben (vgl. Kosalke 2009, S. 87f.). *„Die Kinder permissiver Eltern sind impulsiv, unkontrolliert, bei niedrigem schulischem Leistungsniveau. Risiko für Drogenkonsum und abweichendes Verhalten im Jugendalter“* (LMU o.J., S. 12).

4. Der zurückweisende-vernachlässigende Erziehungsstil

Dieser Stil ist dadurch geprägt, dass sich Eltern wenig mit der Erziehung ihrer Kinder auseinandersetzen. Sie wenden wenig Zeit und Energie für die Erziehung auf. Es kann sogar sein, dass die Kinder vernachlässigt und nur unzureichend unterstützt werden. Dieser Stil ist sehr elternbezogen (vgl. Kosalke 2009, S. 87f.).

Zusammenfassend dient nun diese Tabelle nach Liebenwein (2008) als Anschauungsmodell.

Tabelle 2: Klassifikation von Erziehungsstilen (vgl. Liebenwein 2008, o.S.)

		Kontrolle		
		Hoch	Mittel	Niedrig
Wärme	Hoch	Autoritativ	[Demokratisch]	Permissiv-verwöhnend
	Niedrig	Autoritär		Zurückweisend-vernachlässigend

Kurt Lewin untersuchte, anders als Diana Baumrind, die Erziehung von Kindern im Alter zwischen zehn und elf Jahren. In einer künstlich geschaffenen Situation beobachtete er nun die Interaktionen zwischen einer Gruppe von Kindern und GruppenleiterInnen. Aufgrund der Ergebnisse dieser Untersuchungen definierte Lewin drei unterschiedliche Stile – den autokratischen, den demokratischen und den laissez-faire Stil (vgl. Liebenwein 2008, S. 32). Die Erziehungsstile nach Lewin unterscheiden sich kaum von denen von Diana Baumrind, somit ist deren Beschreibung kürzer gehalten.

1. Der demokratische Erziehungsstil

Wie der Name dieses Erziehungsstils bereits vermuten lässt, ist es hier wichtig, dass ErzieherInnen und Kinder gemeinsam die Ziele und Methoden definieren. Die Kinder können bei der Zielerreichung mitbestimmen. In einer Demokratie gilt die Mehrheitsentscheidung. Dies lernen Kinder bereits in einem frühen Alter, wenn sie nach diesem Stil erzogen werden (vgl. Bacher et al. 2007, S. 274).

2. *Der autokratische Erziehungsstil*

Anders als bei dem demokratischen Erziehungsstil entscheidet hier der/die ErzieherIn allein über alles. Die ErzieherInnen achten darauf, dass ihre *Zöglinge* Leistungen bringen und lenken deren Aktivitäten in die Richtung, die sie für richtig halten. Es kommt selten zu Diskussionen. Bedürfnisse und Probleme der Kinder werden oft nicht beachtet. Das wichtigste Prinzip ist der Gehorsam (vgl. Donau Universität Krems 2013, o.S.).

3. *Der laissez-faire Erziehungsstil*

Die ErzieherInnen gewähren ihren *Zöglingen* viele Freiheiten. Sie greifen kaum bis gar nicht in die Erziehung ein. Das Kind entscheidet selbst über sein Leben. Dabei wird es weder unterstützt noch bestraft. Kinder haben auf der einen Seite zwar Entscheidungsfreiheiten, aber auf der anderen Seite fehlt ihnen oft die Orientierung, da es weder Regeln noch Grenzen gibt (vgl. Donau Universität Krems 2013, o.S.).

12. MEHR MUT ZUR ERZIEHUNG

(NADINE SCHERZ)

Auch der deutsche Pädagoge Bernhard Bueb (1938*) beschäftigt sich mit der Frage der *richtigen Kindererziehung* im 21. Jahrhundert. Durch sein 2006 veröffentlichtes Werk ‚*Lob der Disziplin*‘ forderte er von Eltern wie auch SozialpädagogInnen und LehrerInnen mehr Mut zur Erziehung.

Der Autor lässt dem Begriff der Disziplin eine zentrale Rolle in der Kindererziehung zukommen, da dieser seiner Meinung nach als Voraussetzung für Autonomie und Glück der Heranwachsenden dient (vgl. Bueb 2008, o.S.). Denn „(...) *nur wer früh gelernt hat, Verzicht zu üben, Autorität anzuerkennen und Verantwortung zu übernehmen, kann später sein Leben selbstbestimmend in die Hand nehmen*“ (Bueb 2008, o.S.). Infolge der im 19. Jahrhundert entstandenen reformpädagogischen Bewegungen und dem Nationalsozialismus des 20. Jahrhunderts, will Bernhard Bueb mit seinen Äußerungen einen Beitrag leisten, das Mittelmaß in der Erziehung zu finden. Autorität und Disziplin wieder zum Ansehen zu verhelfen, und dadurch den Aufwachsenden eine neue Zukunft zu ermöglichen (vgl. ebd. 2008, S. 11f.). Folglich vertritt Bueb die Ansicht, dass Sprösslinge nicht gehorsam zur Welt kommen und infolgedessen Befehle verachten, sich gegen erzieherische Maßnahmen erheben, Regeln missachten und alle Mittel einsetzen, um ihren eigenen Willen durchzusetzen. Deshalb meint der deutsche Pädagoge, dass es bedeutsam ist die heranwachsende Generation zu formen, in ihr Leben einzugreifen und sie zu disziplinieren, um sie auf ihre Selbstständigkeit vorzubereiten. Daher ist es ein Muss, Kinder und Jugendliche zur Selbstständigkeit und Freiheit zu zwingen.

Zudem bedarf es auch einem gewissen Maß an Selbstdisziplin der Erziehenden, um Wutausbrüche der Heranwachsenden auszuhalten. Bueb ist auch der Meinung: Je höher der Bildungsgrad der Erziehenden ist, umso größer ist die Selbstdisziplin, da gebildetere Individuen sich darüber bewusst sind, dass Erziehung nicht ohne Konflikte funktionieren kann. Sich mit den täglichen Konflikten in der Erziehung auseinanderzusetzen, nicht zu ignorieren und aufzugeben wie auch der Öffentlichkeit nicht zu entfliehen, wenn konsequentes Handeln Aufregen erzeugt, braucht Mut zur Erziehung (vgl. ebd. 2008, S. 15-18).

Ein weiterer Aspekt, der Eltern laut Bueb nahe gelegt werden muss, ist die Einsicht, dass Eltern absolute Macht gegenüber ihren Kindern haben und dies auch regelkonform ist. Beispielsweise heben Mütter ihre Schützlinge gegen deren Widerstand hoch oder zerrren sie in eine Richtung. Jedoch ist in diesem Zusammenhang zu sagen, dass diese elterliche Macht auch eine Schutzfunktion innehat. Wenn beispielsweise ein Elternteil das Kind ergreift, bevor es auf eine befahrene Straße läuft, wirkt sich die elterliche Macht als lebensrettend aus. Folglich kommt es tagtäglich dazu, dass Eltern ihre Macht nutzen, um ihre Sprösslinge zu erziehen. Anzumerken ist hierbei auch, dass sich die Kinder durch die elterliche Macht ge-

borgen fühlen, weil sie ihre Eltern als mächtig wahrnehmen. Die Macht der Erziehenden wird allerdings durch Liebe zu ihren Kindern gedämpft und wandelt sich so in Autorität um (vgl. Bueb 2008, S. 47f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Bernhard Bueb in einer Zeit, wo die Heranwachsenden nicht mehr erzogen werden, sondern lediglich aufwachsen, den Eltern als Autoritätsperson eine zentrale Rolle zuschreibt. Er kritisiert in diesem Zusammenhang auch die antiautoritäre Erziehung, da er der Meinung ist, dass eine Erziehung ohne Autorität keine Erziehung sei (vgl. Bueb 2008, S. 107).

„Die Autorität legitimiert sich in der Familie durch die von Natur aus bestehende Fürsorge der Eltern für ihre Kinder und deren Hilflosigkeit und Unfähigkeit zum selbstständigen Überleben“
(Bueb 2008, S. 59).

Um Bernhard Buebs pädagogischen Überlegungen gerecht zu werden, ist es angemessen zu betonen, dass er trotz seiner Äußerungen bezüglich Autorität, auf eine Erziehung ohne Strafen Wert legt, da es ihm um eine Veränderung des Verhaltens durch Einsicht und nicht durch Strafen geht (vgl. ebd. 2008, S. 107).

Auch Haim Omer versucht mit seinem Konzept der *Neuen Autorität* auf die Veränderung der Verhaltensweisen von Erwachsenen wie auch Kinder und Jugendlichen einzuwirken.

13. DAS KONZEPT DER NEUEN AUTORITÄT

(NADINE SCHERZ)

In diesem Kapitel wird ein Überblick über ein Konzept zur Lösungserarbeitung im Erziehungskontext des 21. Jahrhunderts gegeben. Aus diesem Grund soll der systemische Ansatz der *Neuen Autorität* näher erläutert werden, der Eltern, SozialpädagogInnen wie auch ErzieherInnen mit Führungsverantwortung stärkt und ihnen Selbstbewusstsein vermittelt, um ihre elterliche Autorität umsetzen zu können. Das folgende pädagogische Konzept von Haim Omer ist von Wertschätzung und Gewaltlosigkeit geprägt und zielt darauf ab, in konfliktbelasteten Familien wieder einen wertschätzenden und respektvollen Umgang zu schaffen. Ziele und Handlungsstrategien dieses Konzeptes werden ebenso im folgenden Theorieteil dargestellt (vgl. Omer/Schlippe 2016, o.S.).

13.1. HAIM OMER (1949*)

Haim Omer wurde 1949 in Brasilien geboren und promovierte im Fachbereich Psychologie an der Hebrew University in Jerusalem. Seit 1998 versuchte er sich nun in seinem erlernten Fachgebiet und wurde als Lehrstuhlinhaber für Klinische Psychologie an der Universität Tel Aviv angestellt. Während seines beruflichen Werdegangs als Psychotherapeut, Forscher und Lehrer publizierte er mehrere Artikel und Bücher und zeigte Themen auf wie den Paradigmenwechsel in der Erziehungsverantwortung beziehungsweise dem Zusammenhang zwischen Denken und Handeln in der Erziehungsarbeit. Anlässlich dieser Themen und der Tatsache, dass Haim Omer vor ungefähr 15 Jahren begann mit Eltern zu arbeiten, deren Kinder ein aggressives Verhalten aufzeigen, entwickelte er das Konzept der *Neuen Autorität*, in dem ein verändertes Selbstverständnis von Autorität entworfen wird (vgl. Freies Institut für BeziehungsAspekte o.J., o.S.). Mit dem Konzept der *Neuen Autorität* kam der Gedanke auf, Eltern bei Erziehungsunsicherheiten zu helfen und ihnen somit eine Art Sicherheit innerhalb der Gesellschaft zu ermöglichen. Denn Omer stellte fest, dass viele Eltern wie auch LehrerInnen mit Gefühlen der Hilflosigkeit und Ohnmacht gegenüber ihren Kindern geplagt werden und „(...) in einen Machtkampf mit ihren Kindern verstrickt sind, der nur Unterwerfung oder Beherrschung zulässt“ (Omer/Schlippe 2004a, S. 7). Daher versucht er in seinem Konzept der *Neuen Autorität*, Kontrolle und Macht im Erziehungsgeschehen durch Selbstkontrolle und Entschlossenheit zu ersetzen (vgl. Omer/Schlippe 2016, o.S.).

Immer mehr Publikationen und Seminare bezüglich dieses Themas tragen dazu bei, dass dieses Konzept der *Neuen Autorität* oder Teile davon, neben Israel, auch in einigen europäischen Ländern Anwendung findet. Seit mehr als zehn Jahren wird dieses Konzept in Österreich von vielen SozialpädagogInnen, BeraterInnen wie auch TherapeutInnen umgesetzt.

13.2. ZIELE DER NEUEN AUTORITÄT

An dieser Stelle sollen nun die zentralen Ziele des Konzepts der *Neuen Autorität* erläutert und beschrieben werden. Somit wird näher auf die elterliche Präsenz, die wachsame Sorge, den gewaltlosen Widerstand und die Ankerfunktion eingegangen, denn diese Aspekte verkörpern eine neue Autorität durch Beziehungsarbeit mit wertschätzendem Umgang, anstatt Autorität durch Bestrafung (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 10).

13.2.1. ZIEL DER ELTERLICHEN PRÄSENZ

Haim Omer definiert den Begriff der elterlichen Präsenz als einen Grundbaustein für das Konzept der *Neuen Autorität*. Laut ihm ermöglicht elterliche Präsenz „(...) die Wiederherstellung der Autorität auf eine für Eltern akzeptable und auch für das Kind annehmbare Weise“ (Omer/Schlippe 2016, S. 28). Mit der Präsenz der Elternteile gelinge die Autorität viel eher als mit Bestrafungen. Es geht darum, den Jugendlichen zu zeigen, dass die Erziehungsberechtigten eine Haltung eingenommen haben, in der die Botschaft steckt, dass sie ihre Pflicht als Elternteil erfüllen und Präsenz zeigen werden (vgl. ebd. 2016, S. 28f.).

Zentrale Grundlagen der elterlichen Präsenz

Der Ansatz der elterlichen Präsenz drückt die Anwesenheit der Eltern im Leben ihrer Kinder aus. Hierbei geht es um das Bewusstsein, als Elternteil im Mittelpunkt der Familie zu stehen und dieser Rolle entsprechend zu handeln (vgl. Omer/Schlippe 2004a, S. 29f.).

Somit sollte den Kindern genau diese Botschaft vermittelt werden:

„Ich bin hier!

Ich bin dein Vater/deine Mutter und werde es bleiben!

Ich werde dir nicht nachgeben, aber ich werde dich auch nicht aufgeben!

Ich kämpfe um dich und um meine Beziehung zu dir, nicht gegen dich!“ (Omer/Schlippe 2004a, S. 33).

Hierbei geht es nicht um Konsequenzen oder Machtausübung gegenüber den Kindern und Jugendlichen, sondern um Zusammenhalt und Wertschätzung zwischen den Anwesenden, „(...) die zwar in einer Situation ungleich verteilter Macht leben, die jedoch auf der Basis der »Gleichberechtigung der Stimmen« miteinander in Verhandlung treten können“ (Omer/Schlippe 2004a, S. 29).

Obwohl Macht auch eine Form der Anwesenheit sein kann, schließt das Prinzip der elterlichen Präsenz jegliche Machtausübung in der Beziehung zwischen Kindern und Eltern aus (vgl. Omer/Schlippe 2004a, S. 29). Gelungen ist die elterliche Präsenz erst dann, wenn die Erziehungsberechtigten sich als ErzieherIn, UnterstützerIn und BegleiterIn des Kindes verstehen und sich trotzdem nicht von den Kindern und Jugendlichen an den Rand der Familie

drängen lassen. Erst wenn Eltern von sich selbst überzeugt sind, sich handlungsfähig fühlen und soziale Verbundenheit erfahren, vermitteln sie elterliche Präsenz (vgl. Omer/Schlippe 2004a, o.S.).

Strukturierung der elterlichen Präsenz

Es können drei zentrale Aspekte der elterlichen Präsenz unterschieden werden:

1. Die Fähigkeit, wirksame Handlungen auszuführen (Erlebensaspekt)

Beim Erlebensaspekt geht es darum, dass Eltern ihre Handlungen und Abläufe als Ausdruck ihrer eigenen Biographie erfahren. Diese Ausbildung der eigenen Persönlichkeit dient als Grundbaustein für elterliche Präsenz. Sonach überträgt sich die Haltung der Eltern auf die Kinder, indem ihnen Werte und Weltanschauungen vermittelt werden, die den elterlichen Bedürfnissen entsprechen.

Auch das Selbstwertgefühl der Eltern ist ein wesentlicher Teil des Erlebensaspektes. Hierbei geht es um die erlebte Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit in der eigenen Elternrolle und darum, wie sich ihre Erlebnisse in der Kindererziehung auf das Selbstbild auswirken. Gestärkt wird das Wirksamkeitserleben, wenn sich die Erziehungserfahrungen positiv mit dem Selbstbild decken. Kommt es zur keiner Überschneidung dieser beiden Faktoren, kann das Wirksamkeitserleben geschwächt werden.

Ein weiterer Faktor des Erlebensaspektes ist die Überzeugung der eigenen elterlichen Kompetenzen, um schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bezwingen zu können (vgl. Köllner et al. 2012, S. 238f.).

2. Das Bewusstsein für ein eigenes moralisches und persönliches Selbstvertrauen (Verhaltensaspekt)

Der Verhaltensaspekt definiert sich erstens aus der Umsetzung der elterlichen Kompetenzen, was bedeutet, Kinder durch eigenes Potenzial versorgen zu können. Zweitens aus der körperlichen Präsenz. Hierbei ist es wichtig, dass Eltern im Leben ihrer Kinder anwesend sind und daran teilhaben. Der dritte Faktor, der den Verhaltensaspekt definiert, ist das Interesse am Kind, wobei es um eine Art freundschaftlicher Zuwendung geht. Viertens drückt der Verhaltensaspekt auch die sorgende Präsenz aus, welche vermittelt, dass Eltern ihre elterliche Rolle annehmen (vgl. Köllner et al. 2012, S. 239f.).

3. Das Gefühl, dass die eigenen Anstrengungen von Anderen eher unterstützt als vereitelt werden (systemischer Ansatz)

Beim systemischen Aspekt geht es um die Frage nach dem Vorhandensein von Unterstützung durch den/die PartnerIn und durch Bekannte. Basis für den Aufbau eines hilfreichen Unterstützernetzes ist gegenseitiges Vertrauen, wechselseitige Verlässlichkeit und Kommu-

nikation über Erziehungsabläufe wie auch Verständigung beim Umgang mit Konflikten und Krisensituationen. Die Anwesenheit durch Dritte stärkt die Position der Eltern in ihrer Rolle und gibt ihnen die Möglichkeit des Austausches über diverse Probleme. Auch das Bündnis mit weiteren Personen aus dem sozialen Umfeld des Kindes stärkt die Eltern in ihrem Erleben von Präsenz. Je größer das soziale Unterstützungsnetzwerk der Eltern ist, auf das sie in problematischen Situationen zugreifen können, desto ausgeprägter ist üblicherweise die elterliche Präsenz (vgl. Köllner et al. 2012, S. 240).

„Für das Kind stellt das soziale Netz der Eltern »die Welt« dar, denn wenn das Kind erlebt, wie die Eltern oder der alleinerziehende Elternteil von bedeutsamen anderen Personen gestützt werden, dann stärkt das die Präsenz der Eltern in den Augen des Kindes“ (Omer/Schlippe 2002, S. 140 zit.n. Köllner et al. 2012, S. 240).

Fehlende elterliche Präsenz

Eines der wichtigsten Dinge im Leben eines Kindes sind liebende Eltern, die den Kindern zur Seite stehen. Eltern, die im Leben ihres Kindes anwesend sind und sie in jeder Lebenslage unterstützen. Jedoch im Fall der fehlenden elterlichen Präsenz erleben Kinder dies als Mangelerscheinung. Der Verlust eines Elternteils kann furchtbar für Kinder und Jugendliche sein, denn sie erleben ihre Eltern als hätten sie ihre persönliche Stimme verloren. Beiläufig verlieren Kinder und Jugendliche infolgedessen auch das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit, indem sie von ihren Eltern in einem leeren Raum zurückgelassen werden.

Ursachen für die fehlende elterliche Präsenz können ständiges Nachgeben sein oder die Tatsache, sich vom eigenen Kind an den Rand der Familie drängen zu lassen. In diesem Zusammenhang fühlen sich auch Eltern oftmals ihrer elterlichen Präsenz beraubt und erleben das Gefühl von ihren Kindern gesteuert zu werden. Somit werden die Eltern zum/zur Ausführenden des Kinderwillens und verlieren ihre persönliche Individualität. Nur eine Person, die selbst präsent ist, kann einem Kind Sicherheit und Obhut gewähren und es beim Aufwachsen bestmöglich unterstützen (vgl. Omer/Schlippe 2004a, S. 30f.).

13.2.2.ZIEL DER WACHSAMEN SORGE

Die heutige moderne Gesellschaft beeinflusst das soziale Umfeld von Kindern und Jugendlichen enorm. Noch nie war das soziale Umfeld so anonym und verführend wie in der heutigen Zeit. Dies führt zu dem Problem, dass sich Eltern immer mehr ausgeschlossen und an den Rand gedrängt fühlen von dem, was ihre Kinder machen. Dadurch fällt es ihnen immer schwerer als anwesende Person den vielen Gefahren und Risiken, denen ihre Kinder ausgesetzt sind, entgegenzuwirken und ihre Aufgabe entsprechend erfüllen zu können (vgl. Omer 2015, S. 12).

Umso bemerkenswerter ist es jedoch, dass „(...) die *Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder aufmerksam und fürsorglich zu beaufsichtigen, als entscheidender Faktor in der Verhinderung vieler Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern [gilt]*“ (Omer/Schlippe 2016, S. 69). Daher gilt laut Omer die wachsame Sorge der Eltern als wesentlicher Bestandteil seines Konzepts der *Neuen Autorität*, um einen entwicklungsförderlichen Umgang von Eltern mit ihren Schützlingen zu gewährleisten. Hierbei geht es nicht um Kontrolle der Kinder und Jugendlichen, sondern um eine Form der Autorität, welche auf der grundlegenden elterlichen Haltung aktiver und respektvoller Teilhabe am Leben ihres Kindes basiert. Es geht darum, Eltern dabei zu unterstützen, nicht weiterhin hilflos am Rande des Geschehens zu stehen, sondern ihre Kinder aktiv zu begleiten (vgl. Omer 2015, S. 12).

Grade der elterlichen wachsamem Sorge

Um die elterliche Fürsorge in den jeweiligen Situationen dementsprechend umsetzen zu können, wurden drei verschiedene Grade dieser Fürsorge definiert. Diese Grade der wachsamem Sorge in denen sich Eltern bewegen, ist den meisten Eltern, vor allem den Müttern seit jeher vertraut.

1. Offene Aufmerksamkeit

Die offene Aufmerksamkeit zeichnet sich durch die Aufmerksamkeit und das Interesse am Leben des Kindes aus, ohne das Kind gezielt zu kontrollieren. Eltern können eine ganz spezielle Aufmerksamkeit für das Verhalten ihrer Kinder entwickeln. Mit Babys bewegen sich Mütter meist unbewusst in der Phase der offenen Aufmerksamkeit, denn sie entwickeln eine spezielle Art der Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse ihres Kindes, auch wenn sie von anderen Dingen abgelenkt sind (vgl. Omer 2015, S. 14, 21f.).

2. Fokussierte Aufmerksamkeit

In diesem Fall befragen die Eltern das Kind zum Vorgefallenen und wollen eine Berichterstattung des Kindes über den Verlauf. Der Übergang zur fokussierten Aufmerksamkeit vollzieht sich dadurch, dass die Mutter ihrem Kind Aufmerksamkeit schenkt und präsent in dessen Leben wird, nachdem dieses ein alarmierendes Geräusch von sich gibt (vgl. Omer 2015, S. 14, 21f.).

3. Schutz (-maßnahmen)

Liegt ein tatsächliches Problem vor und das Kind befindet sich in Gefahr, greifen die Eltern aktiv ein, um das Kind zu schützen. Jede Gefährlichkeit für das Kind bewirkt das energische Eingreifen der Eltern (vgl. Omer 2015, S. 14). Daher erweist sich die elterliche wachsame Sorge als herausforderndes Ereignis, da die Elternteile einer-

seits achtsam und präsent im Leben ihrer Kinder sein müssen, jedoch auf der anderen Seite eine gewisse Distanz zum Kind gewährleisten und vertrauen lernen müssen (vgl. Omer 2015, S. 13).

„Schutz zu bieten, ist die konkreteste Form der elterlichen Fürsorge“ (Omer/Schlippe 2016, S. 70).

Wachsame Sorge und Privatsphäre

Mit der Zunahme der Risiken und Gefahren der heutigen Zeit, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, wächst auch die Bedeutung der Privatsphäre.

Dadurch sind Eltern oft dem Gefühl ausgesetzt, sich nicht in die Angelegenheiten ihrer Kinder einmischen und Aufsichtsmaßnahmen ergreifen zu können, da das Eingreifen in die Privatsphäre oft als totales Verbot wahrgenommen wird (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 71ff.). Das Eingreifen in die Privatsphäre des Kindes und das Vertrauen ihm gegenüber, ist abhängig von der Gefährlichkeit, der das Kind ausgesetzt ist. Somit benötigt ein Kind mit problematischen Verhaltensweisen eine stärkere, eingrenzende Aufsicht als andere Kinder. Die drei Komponenten der elterlichen wachsamten Sorge können sich den Situationen entsprechend ändern, je nachdem, welchen Risiken das Kind ausgesetzt ist (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 76f.).

„Die Wechselbeziehung zwischen Selbstständigkeit und Sicherheit bedarf eines ständigen Abwägens des Grades der wachsamten Sorge“ (Omer/Schlippe 2016, S. 76).

13.2.3.ZIEL DES GEWALTLOSEN WIDERSTANDS

Das dritte Ziel der *Neuen Autorität* entwickelt sich aus einem psychologischen Therapiemodell heraus, dass Haim Omer in Zusammenarbeit mit mehreren PsychologInnen entwickelte. Das Modell ist ursprünglich aus sozialen und politischen Kämpfen aus der ganzen Welt entsprungen. Es knüpft an Mahatma Gandhi an, der Indien zur Unabhängigkeit führte, oder Martin Luther King, der für die Bürgerrechte und Rassengleichheit in den USA sorgte. Diese beiden Ereignisse basieren auf dem Ansatz des gewaltlosen Widerstands. Zuerst wird versucht sich der laufenden Unterdrückung zu widersetzen und dann wird entschieden den Kampf in einer gewaltfreien Art und Weise zu führen, auch wenn die andere Seite gewaltsame Maßnahmen ergreift. Diese beiden Prinzipien drehen den Kampf in gewaltlosen Widerstand um.

Infolgedessen legte Haim Omer diesen Ansatz des gewaltlosen Widerstands auf eine psychologische Ebene um und wollte damit aufzeigen, wie Eltern ihre elterliche Autorität wiederherstellen können und gewaltsame und riskante Verhaltensweisen mit ihren Kindern bewältigen können (vgl. Schorr-Sapir 2012, o.S.).

Der Ansatz des gewaltlosen Widerstands im Konzept der *Neuen Autorität* kann hier als wirksames Mittel gesehen werden, das Eltern wie auch LehrerInnen dazu verhilft, Punkte, an denen es gewohnheitsgemäß zu Eskalation kommt, zu vermeiden. Ziel dieser Maßnahme sollte es sein in konfliktbelasteten Familien wieder einen respektvollen Umgang zu schaffen und deren Beziehungen zueinander zu verbessern. Um dieses Ziel zu erreichen ist es Voraussetzung, dass es den Eltern und den LehrerInnen gelingt, ihre Rolle wieder einzunehmen und diese den Kindern zu vermitteln.

Als höchstes und wichtigstes Prinzip des gewaltlosen Widerstands gilt es, den Erziehungsberechtigten durch das Konzept der *Neuen Autorität* zu vermitteln, dass sie stetig Widerstand gegen das problematische Verhalten ihrer Schützlinge leisten sollen, wobei dieser Widerstand nicht emotional, psychisch oder gewalttätig sein sollte. Jegliche Anwendung von verbaler, körperlicher oder psychischer Gewalt oder Handlungen, mit denen Verächtlichkeiten und Beleidigungen einhergehen, sind untersagt (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.a, S. 1).

Handeln Elternteile nach diesem Prinzip, versuchen sie gegen das problematische Verhalten der/des Jugendlichen anzukämpfen, ohne sie/ihn dabei anzuführen oder herabzusetzen. Zu beachten ist jedoch, dass der Widerstand immer gegen das problematische Verhalten der/des Jugendlichen geleistet wird und nie gegen den/die Jugendliche/n selbst (vgl. Schorr-Sapir 2012, o.S.). Folglich werden einige Maßnahmen beschrieben, um gegen das problematische Verhalten von Jugendlichen vorzugehen.

Die Ankündigung

Die Ankündigung wird als Auftakt des gewaltlosen Widerstands gesehen und soll den Kindern und Jugendlichen vermitteln, dass das augenblickliche Verhalten nicht mehr akzeptiert wird. Eine Ankündigung soll möglichst kurz, einfach und direkt formuliert werden. Außerdem soll diese zu einem ruhigen Zeitpunkt vermittelt werden und keinen drohenden Ton enthalten. Die Inhalte der Ankündigung werden auch schriftlich festgehalten, um immer wieder darauf zurückgreifen zu können. Inhalte einer solchen Ankündigung können Verhaltensweisen sein, die für Eltern nicht akzeptabel sind und gegen die sie sich widersetzen wollen (vgl. Omer/Schlippe 2004b, S. 235f.).

Das Sit-in

„Das Sit-in wurde ursprünglich als Mittel des gewaltfreien Widerstands in der gesellschaftlichen und politischen Arena entwickelt“ (Omer/Schlippe 2016, S. 148).

Ziel eines Sit-ins ist es, den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, dass die Elternteile das aggressive und respektlose Verhalten des Kindes nicht mehr akzeptieren und auf einen Lösungsvorschlag des Kindes warten (vgl. Omer/Schlippe 2004b, S. 237f.). Bei einem Sit-in

setzt sich ein Elternteil in das Zimmer des Kindes während seiner/ihrer Anwesenheit und fordert einen, vom Kind gemachten Lösungsvorschlag ein (vgl. Omer/Schlippe 2004b, S. 237f.).

„Ihre Fähigkeit, sitzen zu bleiben und den Versuchen des Kindes zu widerstehen, sie aus dem Zimmer zu verbannen oder in einen Streit zu verwickelt, stellen klare Anzeichen dar, dass die Eltern sich schon in einem Prozess der Veränderung befinden“ (Omer/Schlippe 2016, S. 153).

Ein Sit-in verspricht den Eltern Präsenz und Standhaftigkeit ohne Eskalation (vgl. Omer/Schlippe 2004b, S. 237f.). Zu beachten ist jedoch, dass das Sit-in in einer ruhigen Phase durchgeführt wird, da es ansonsten zu einer Eskalation kommen könnte. Eltern beurteilen das Prinzip des Aufschiebs eines Sit-ins häufig als entlastend, da sie nicht mehr unmittelbar auf provokantes Verhalten und Drohungen der Kinder und Jugendlichen reagieren müssen. Den Eltern sollte dabei jedoch aufgezeigt werden, dass es sich in dieser Situation nicht um Schwäche handelt, sondern um eine zentrale Maßnahme, Eskalation zu vermeiden. Eltern sollten in diesem Sinne das inakzeptable Verhalten ansprechen und darauf hinweisen, dass auf dieses zu einem späteren Zeitpunkt Bezug genommen wird. Durch das momentan schweigende Verhalten der Eltern und dem gewonnenen Zeitintervall, kommt es zum Abbau des provokativen Verhaltens, weil es keine Resonanz mehr erfährt. Somit wird den Kindern und Jugendlichen eindeutig vermittelt, dass Einladungen zur Diskussionen nicht mehr anerkannt werden (vgl. Omer/Schlippe 2004b, S. 232ff.).

Mobilisierung von Unterstützungsnetzwerken

Das Geheimhalten von Gewalttaten kann dazu führen, dass weitere Gewalttaten passieren. Auch wenn Scham in der heutigen Gesellschaft als eine negative Erfahrung definiert wird und das Familienimage zerstört werden könnte, ist es von enormer Wichtigkeit unterstützende Personen in dieses Geschehen mit einzubeziehen, da diese durchaus dazu beitragen können, Gewaltstrukturen aufzulösen. Das Unterstützungsnetzwerk wird in diesem Falle über die vorgefallene Situation informiert und sollte gegenüber den gesamten Betroffenen eine wertschätzende und unterstützende Haltung einnehmen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 136f.).

Der Aufbau von Unterstützungsnetzwerken beeinflusst die Rolle der Eltern wie auch deren elterliche Handlungen auf positive Art und Weise. Durch das Unterstützungsnetzwerk wird einerseits Kontrolle über die elterlichen Handlungen erreicht und dem Kind Unterstützung angeboten, andererseits stärkt dieses Netzwerk das Selbstbewusstsein der Eltern gegenüber ihren Kindern (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 30). Insofern müssen die Eltern ihre Rolle nicht mit physischen Taten bestärken, sondern können in Ruhe auf die Unterstützung des Netzwerkes bauen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 53).

Die VertreterInnen der *Neuen Autorität* sehen sich nicht mehr als einzige Führungskraft, die über alle herrscht, sondern als Mitglied einer Gemeinschaft, die Stärke und Legitimität aus dieser heraus schöpft. Die Autoritätsperson der *Neuen Autorität* ist sich bewusst, dass ihre/seine Stärke nicht nur von ihr/ihm selbst, sondern auch von dem unterstützenden Netzwerk, das er/sie repräsentiert, stammt (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 52).

Die Telefonrunde

Beim Verschwinden von Kindern und Jugendlichen, ist der Entschluss möglichst viele Personen zu kontaktieren, ein zentraler Aspekt, um Widerstand zu leisten. Diese Maßnahme stellt eine weitere Möglichkeit dar, die Öffentlichkeit zu mobilisieren, sich Unterstützung zu holen und Widerstand zu demonstrieren.

Kontaktiert werden sollten nicht nur Freunde und Bekannte bei denen sich das Kind aufhalten könnte, sondern auch nicht so nahestehende Personen, da somit die Such- und Präsenzbotschaft weiterverbreitet wird und einen gewissen sozialen Druck auslöst (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 97ff.).

In diesem Fall hat eine Telefonrunde mehrere Ziele:

1. Wachsame Sorge auszuüben,
2. Das Unterstützungsnetzwerk auszubauen,
3. Elterliche Präsenz im Freundes- und Bekanntenkreis des Kindes zu vermitteln,
4. Das Kind ausfindig zu machen und zur Heimkehr zu bewegen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 97).

Bei der Durchführung einer Telefonrunde verändert sich der Status beziehungsweise die Rolle der Eltern wesentlich, indem sie aufzeigen, dass sie ihre elterliche Fürsorgepflicht wahrnehmen. Sonach können betroffene Eltern auch bei anderen Eltern mit Kooperation rechnen, da auch diese sich in einer ähnlichen Lage befinden und die Sorge nachvollziehen können (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 101).

Die Wiedergutmachung

Als unabdingbar gelten Wiedergutmachungstaten, welche den positiven Geist des gewaltfreien Widerstands ausdrücken (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 159).

Gewalttätiges oder respektloses Verhalten versucht einen Bruch der zwischenmenschlichen Beziehungen. Insofern ist es wichtig diese Beziehungen durch Wiedergutmachungstaten zu verbessern, da Wiedergutmachungen eine Reintegration ermöglichen und das Zugehörigkeitsgefühl verstärken.

Wiedergutmachungstaten sollten Eltern von ihren Kindern wegen dessen gewalttätigen und respektlosen Verhaltens einfordern. Das betroffene Kind sollte sich selbstständig eine Wiedergutmachung als Entschädigung für die Betroffenen überlegen. Sollte das Kind jedoch keinen Vorschlag hervorbringen, können die Eltern sich gemeinsam mit dem Kind Wiedergutmachungstaten überlegen und dieses bei seiner Entscheidung unterstützen. Somit ist es Aufgabe der Erwachsenen als RepräsentantIn des Kindes zu agieren und aktiv am Prozess der Wiedergutmachung mitzuwirken (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 266f.). Das Einfordern einer Wiedergutmachung sollte jedoch wie beim Sit-in nicht gleich nach einem Angriff geschehen, sondern in einer ruhigen Phase besprochen werden. Bei Einforderungen der Eltern an ihre Kinder ist jedoch zu beachten, dass niemals die Würde des Kindes verletzt und lediglich der gewaltfreie Widerstand ausgedrückt werden sollte (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 161). Ziel der Wiedergutmachung ist es somit, die Verinnerlichung der Wertvorstellungen gegen Gewalt zu fördern und den/die TäterIn wieder in die Gemeinschaft zu integrieren (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 268).

13.2.4.ZIEL DER ANKERFUNKTION

Haim Omer entwickelte aus dem Ansatz des gewaltlosen Widerstands die Theorie der Ankerfunktion. Er meint, dass gewaltloser Widerstand, nicht nur Verhaltensstörungen und Eskalation vermindern kann, sondern auch eine elterliche Modalität, eine weitere Ebene der Elternrolle diskutiert. Nach einigen Untersuchungen ließen sich Übereinstimmungen des gewaltlosen Widerstands mit dem der Bindungstheorie nach Ainsworth feststellen, die besagte, dass die elterliche Funktion einer sicheren Basis wichtig ist, um einen gesunden Entwicklungsprozess der Kinder zu ermöglichen (vgl. Schorr-Sapir 2012, o.S.).

Ein Elternteil muss sozusagen in der Entwicklungsphase, in der Heranwachsende ihren Explorationsradius erneut erweitern und infolgedessen neuen Gefahren ausgesetzt sind, als Anker dienen. Das Bereitstellen der sicheren Basis ist Aufgabe, die den Eltern abverlangt wird und als Sicherheitsfunktion für Kinder und Jugendliche dient. Die Eltern nehmen ihre Rolle als Eltern erst dann wahr, wenn sie ihrem Kind diese Sicherheitsfunktion zur Verfügung stellen und das Kind davor bewahren, sich in gefährliche Situationen zu begeben. Um diese Funktion dementsprechend erfüllen zu können, müssen die Erziehungsberechtigten ihren Schützlingen einen Anker als sichere Basis zur Verfügung stellen. Zudem ist es ausschlaggebend, dass sich die Eltern selbst in ihrer elterlichen Rolle beziehungsweise Funktion verankern, um überhaupt einen sicheren Hafen gewährleisten zu können. Ein Kind benötigt in riskanten Situationen einen Anker, um nicht auf die See zu treiben. Somit ist es Aufgabe der Eltern das Kind so zu verankern, dass es sich in den festgelegten Begrenzungen der Eltern frei bewegen kann, ohne abdriften zu können (vgl. Omer 2013, S. 21f.)

Die Ankerfunktion nach Haim Omer besteht außerdem aus vier zentralen Elementen:

1. *Routine*

Die Eltern müssen den Kindern eine tägliche Routine und zentrale Hausregeln zu-rechtlegen, um für Orientierung und Sicherheit der Kinder zu sorgen.

2. *Präsenz*

Die Eltern müssen im Leben ihrer Kinder präsent sein und delinquentes Verhalten der Kinder verringern.

3. *Unterstützung*

Die Eltern rekrutieren ein Unterstützungsnetzwerk, das ihnen dabei hilft ihre Rolle zu stärken und ihre Ankerfunktion aufrechtzuerhalten (vgl. Schorr-Sapir 2012, o.S.).

„*Unterstützung verringert die empfundene Bedrohung und mäßigt dementsprechend die Reaktion der Autoritätsperson*“ (Omer/Schlippe 2016, S. 53).

4. *Selbstkontrolle*

Selbstkontrolle erfordert die Bereitschaft, Fehler zuzugeben und sein fehlerhaftes Verhalten zu reflektieren. Außerdem sollten die Eltern das eigene Verhalten nicht vom Verhalten des Kindes bestimmen lassen (vgl. Schorr-Sapir 2012, o.S.).

Relevanz der Bindungsbeziehung

Im Zusammenhang mit der Ankerfunktion ist auch noch die Relevanz der Bindungsbeziehung im Konzept der *Neuen Autorität* zu erwähnen, da die Bindung zwischen Eltern und Kindern nicht nur im Säuglingsalter bedeutsam ist, sondern auch im Kindes- und Jugendalter eine konstante Basis bietet, auf dem sich Familienbeziehungen reproduzieren können. Außerdem gibt ein gutes Bindungsverhältnis allen Familienmitgliedern ein Gefühl von Geborgenheit, Struktur und Sicherheit. Folglich soll es in der Bindungsbeziehung nicht darum gehen, Kontrolle oder Autorität über kindliche Auffälligkeiten zu erlangen, sondern den Wiederaufbau einer unterbrochenen Bindungsbeziehung fördern. Ziel ist es somit, bei Auseinandersetzungen mit dem Kind die zerstörte Beziehung durch elterliche Präsenz wieder aufzubauen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 47).

Auch die Bindungstheorie nach Mary Ainsworth, welche im Kapitel der Begrifflichkeiten schon erwähnt wurde besagt, dass durch Interaktion mit Menschen emotionale Beziehungen aufgebaut werden und unsichere Bindungen zwischen Eltern und ihren Kindern zu Fehlentwicklungen in der Persönlichkeit führen. Somit gelten elterliche Fürsorge, Sensibilität und Zuwendung als Grundvoraussetzungen einer sicheren und positiven Beziehung (vgl. Wahl 2009, S. 129).

Klaus und Christine Ettrich meinen daher, „(...) eine sichere Bindung ist Ausgangspunkt eines Entwicklungspfadens zur Kompetenz. Eine sichere Bindungsorganisation ist gleichzeitig ein Risikopuffer zur Förderung der psychischen Stabilität und Belastbarkeit“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 29).

Dieser Aussage zur Folge ist es enorm wichtig immer einen Blick auf die Eltern-Kind-Bindung zu werfen, um problematische Verhaltensweisen der Kinder abzufangen.

13.3. SIEBEN SÄULEN ALS HANDLUNGSSTRATEGIEN DER NEUEN AUTORITÄT

Die Sieben Säulen der *Neuen Autorität* beinhalten wesentliche Aspekte des Konzeptes und legen dar, welche Maßnahmen relevant für die Stärkung der eigenen Position sind.

Ein Überblick über die Sieben Säulen soll helfen, das Konzept der *Neuen Autorität* deutlicher darzustellen und besser verstehen zu können (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).



Abbildung 1: Die 7 Säulen der Neuen Autorität (Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).

13.3.1. PRÄSENZ UND WACHSAME SORGE

Die erste Säule der *Neuen Autorität* umfasst Präsenz und wachsame Sorge. Dieses Prinzip gilt als wesentlicher Aspekt im Konzept der *Neuen Autorität*. Hierbei geht es um die Stärkung der eigenen Position und um die Wiederherstellung der elterlichen Autorität durch Nähe und Präsenz. Dies bedeutet, präsent im Leben des Kindes zu sein, wertschätzend, respektvoll und frei von Drohungen und Gewalt zu agieren (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).

„Eine neue Autorität kann nicht auf Distanz und Furcht basieren, sondern auf Präsenz und Nähe“ (Omer/Schlippe 2016, S. 29).

Die Entscheidung am Leben des eigenen Kindes teilzunehmen, im guten Kontakt zum Kind und mir selbst zu stehen, drückt im Sinne der *Neuen Autorität* aus, wirklich präsent zu sein und als Erwachsene/r die Verantwortung als Elternteil zu übernehmen. Parallel dazu übernehmen die Erwachsenen somit auch die Verantwortung für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und stehen für die Werte und Regeln des Zusammenlebens ein (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).

Die wachsame Sorge ist hier als eine Form der Autorität zu verstehen, die nicht auf Kontrolle und Druck basiert (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 69).

Sie ist erklärt durch die Nachricht der Eltern an das Kind:

„Wir sind deine Eltern und bleiben es! Wir bleiben da, wenn es harmonisch und angenehm, aber auch wenn es unangenehm und herausfordernd zugeht!“ (Omer/Schlippe 2016, S. 69).

Die elterliche wachsame Sorge ermöglicht den Elternteilen auch achtsam und hellhörig zu sein, um bei Gefahren die notwendigen Maßnahmen einleiten zu können. Die Anwesenheit im Leben des Kindes und die Sorge um das Kind lassen einige problematische Entwicklungen rechtzeitig erkennen und vorbeugen (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).

13.3.2.SELBSTKONTROLLE UND ESKALATIONSVORBEUGUNG

Die Verbindlichkeit zur Selbstkontrolle zeigt einen Unterschied zwischen der *Neuen Autorität* und der Autorität früherer Zeiten auf (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 32).

Das Konzept der *Neuen Autorität* erfordert die Bereitschaft der Erziehungsberechtigten, keine Kontrolle über deren Kindern auszuüben, Fehler zuzugeben und diese zu korrigieren, Provokationen zu verhindern und ihre Wiedergutmachung anzustreben. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu erkennen, dass niemand Kontrolle über andere Personen haben kann, sondern lediglich über seine/ihre eigenen Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen. Somit kann jeder/r selbst entscheiden, wann er/sie auf Provokationen reagieren möchte. Hierbei ist dennoch zu bedenken, dass eine verzögerte Reaktion auf den Konflikt sinnvoller wäre, als eine sofortige Reaktion, da sich die Gemüter bis dorthin beruhigen können (Prinzip des Aufschubs) (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.c, o.S.).

Ein weiterer Aspekt der Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung ist das Prinzip der Beharrlichkeit. Anstatt jemanden besiegen zu wollen, sollte versucht werden auf den Widerstand gegen das kritische Verhalten zu beharren, um die Situation nicht eskalieren zu lassen (Prinzip der Beharrlichkeit). Zudem sollten Elternteile auch dazu bereit sein, eigene Fehler zuzugeben und diese auch zu korrigieren beziehungsweise zu entschuldigen (Prinzip der positiven Fehlerkultur) (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.c, o.S.).

13.3.3.UNTERSTÜTZUNGSNETZWERK UND BÜNDNISSE

Viele Eltern fühlen sich allein gelassen und manchmal sogar isoliert mit der Kindererziehung beziehungsweise den problematischen Verhalten ihrer Kinder. Folglich definiert das Konzept der *Neuen Autorität*, Unterstützernetzwerke und Bündnisse mit außenstehenden Personen als zentrale Elemente. Das Einbinden von Dritten beziehungsweise „(...) *das Rekrutieren der Helfer verändert die Position der Eltern innerhalb der Familie*“ (Omer/Schlippe 2016, S. 143),

stärkt deren Position in ihrer Elternrolle und führt zur Entlastung und Verbesserung der Lebenssituation.

Erst wenn diese Bündnisse zwischen Eltern und deren Unterstützungsnetzwerken stark genug sind, kann optimal auf Gefahren, denen das Kind ausgesetzt ist, reagiert werden. Obendrein tragen die Bündnisse auch zur gelingenden Kommunikation zwischen Kindern und Erziehenden bei, da die Kinder Sicherheit, Respekt und guten Kontakt verspüren (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).

13.3.4.PROTESTE UND GEWALTLOSER WIDERSTAND

Bleibt das inakzeptable Verhalten von Seiten des Kindes oder des Jugendlichen beständig, sollten Widerstandsmaßnahmen ergriffen werden, die deutlich signalisieren, dass dieses Verhalten nicht mehr länger akzeptiert wird und alles Mögliche unternommen wird, um diese Verhaltensweise zu beenden.

Hierbei geht es vor allem um das Deutlich- und Sichtbarmachen der elterlichen Entschlossenheit und Verbundenheit. Es wird in diesem Zusammenhang nicht nur vom Widerstand leisten bei destruktiven Verhalten gesprochen, sondern davon, dass der/die Erziehende selbst der Widerstand ist (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).

Handeln Elternteile nach diesem Prinzip, versuchen sie gegen das problematische Verhalten der/des Jugendlichen anzukämpfen und leisten Widerstand gegen dieses (vgl. Schorr-Sapir 2012, o.S.). *„Gewaltloser Widerstand hat als Ziel, Sie zu befähigen, das destruktive Verhalten Ihres Kindes zu beenden, ohne eine Eskalation hervorzurufen“* (Omer/Schlippe 2015a, S. 231). Handlungsmöglichkeiten des gewaltlosen Widerstands, wie das Sit-In, die Ankündigung und die Telefonrunde wurden bereits im Abschnitt 13.2.3 beschrieben.

13.3.5.VERSÖHNUNG UND BEZIEHUNGEN

Versöhnungen und Beziehungen gelten als einer der wichtigsten Ressourcen im Konzept der *Neuen Autorität*. Darauf bezieht sich jede Handlung der *Neuen Autorität*. Infolgedessen sollen wertschätzende Gesten, respektvolle und beziehungsstiftende Handlungen im Vordergrund stehen. Es gilt auch viel Zeit in eine gute Beziehung zu investieren, um Beziehungen zwischen den Kindern und den Erwachsenen stärken zu können und problematisches Verhalten mildern zu können.

Auch Versöhnungsgesten sollten immer parallel zu Handlungen des Widerstands gesetzt werden, um aufzuzeigen, dass beispielsweise Elternteile an einer guten und harmonischen Beziehung interessiert sind, auch wenn das Kind problematische Verhaltensweisen aufzeigt. Dem Kind soll bewusst gemacht werden, dass sich der Widerstand gegen sein Verhalten und nicht gegen es selbst richtet und das Interesse an einer guten Beziehung bestehen bleibt (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 2).

13.3.6. TRANSPARENZ

Auch Transparenz ist von großer Wichtigkeit im Konzept der *Neuen Autorität* und gilt als grundlegende Stärke dieser Form von Autorität. Partielle oder gänzliche Transparenz kann bewirken, dass es zur Aufhebung der Geheimhaltung von Handlungen der Autoritätsperson sowie auch dem destruktiven Verhalten des Kindes kommen kann. Somit wird das Unterstützungsnetzwerk über die Maßnahmen der Elternteile im Widerstand gegen das destruktive Verhalten des Kindes wie auch über das problematische Verhalten des Kindes selbst informiert (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 32).

Dementsprechend mobilisiert Transparenz Unterstützungsmaßnahmen, bewegt Dritte eine klare, gewaltlose Haltung einzunehmen und trägt zur Wirksamkeit elterlicher Maßnahmen bei (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 2).

„Das Aufdecken des Geheimnisses und das Einführen der Helfer in den geschützten Bereich der Beziehungen innerhalb der Familie verkündet mehr als alles andere die Entschlossenheit der Eltern, die Gewalt zu bekämpfen“ (Omer/Schlippe 2016, S. 155).

Ein sinnvolles Hilfsmittel im Aspekt der Transparenz beziehungsweise um eine Form von Öffentlichkeit hervorzubringen, ist das Dokumentieren der Ereignisse. Hierbei geht es um das Festhalten von problematischen Handlungen des Kindes wie auch um die Dokumentation schöner Momente mit dem Kind. Eine korrekte Dokumentation hat zweierlei Hintergründe: Einerseits wird das problematische Verhalten des Kindes öffentlich gemacht, andererseits werden auch die positiven Seiten des Kindes hervorgebracht, sodass Eltern ihre Sichtweise auf das Kind überarbeiten können, die nach kritischen Situationen geschwächt ist (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 155).

13.3.7. WIEDERGUTMACHUNG

„Wo Schaden ist, muss es eine ENT-SCHÄDIGUNG geben!“ (Steinkellner/Ofner 2013, S. 19).

Folglich sind Wiedergutmachungsgesten die Alternative zu Bestrafungen und Sanktionen im Konzept der *Neuen Autorität*.

Sanktionen und Bestrafungen nach Konflikten erzielen nicht den gewünschten Lerneffekt. Somit sind die VertreterInnen der *Neuen Autorität* der Meinung, dass gerade begleitende Wiedergutmachungsprozesse auf die Einsicht von begangenen Fehlern einwirken können. Bei der Durchführung von Wiedergutmachungsprozessen muss jedoch auf die Reintegration des/der Schädigers/Schädigerin geachtet werden, um diese/n nach seiner/ihrer Wiedergutmachung wieder vollwertig in die Gruppe aufnehmen zu können. Auch der/die Geschädigte wird durch diese Wiedergutmachungsprozesse ernst genommen. Die Kluft zwischen dem/der TäterIn und dem/der Geschädigten wird dadurch vermindert.

Die Bereitschaft der Eltern, Kinder zu Wiedergutmachungstaten für seine/ihre problematischen Verhaltensweisen zu bewegen, drückt einerseits den positiven Geist des gewaltlosen Widerstands aus (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 159), andererseits erlangen Eltern dadurch Respekt, da ihre Konfliktkompetenzen sichtbar werden (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 2).

Wie bereits erwähnt sollten Wiedergutmachungstaten jedoch nicht sofort nach einer Eskalation vom Kind eingefordert werden, da die Situation zu dieser Zeit noch sehr angespannt ist (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 160).

Auch sollte vom Kind im Wiedergutmachungsprozess nicht erwartet werden, die Wiedergutmachung selbstständig zu leisten, sondern dem Kind soll deutlich vermittelt werden, dass ihm/ihr bei seinem Weg der Wiedergutmachung geholfen wird und seine Eltern und FreundInnen tatkräftig zur Seite stehen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 267).

Das Ziel der Wiedergutmachung besteht darin, „(...) *die Verinnerlichung der Wertvorstellungen gegen Gewalt zu fördern*“ (Omer/Schlippe 2016, S. 268).

13.4. FAZIT ZUR NEUEN AUTORITÄT

Der Autoritätsbegriff wird heute noch sehr mit den Begriffen Macht und Kontrolle in Verbindung gebracht. Somit ergab sich daraus auch die Assoziation, Autorität stünde in direkter Verbindung mit unbedingtem Gehorsam.

Dadurch sind der Begriff und alles, was damit in Verbindung steht mit negativen Behaftungen beschmutzt und Eltern erwiderten dies mit der Aufgabe ihrer elterlichen Präsenz. Eltern wollten so wenig wie möglich autoritär erziehen. Doch genau darin liegt das Risiko durch ein zurückhaltendes Erziehungsverhalten als Elternteil seine Autorität zu verlieren und zum/zur besten FreundIn des Kindes zu werden. Dies kann auf lange Sicht für Kinder und Eltern zur Enttäuschung werden und sie fühlen sich hilflos und auf den Rand der Familie gedrängt. In weiterer Folge kann dies dazu führen, dass Eltern mit übertriebener Strenge reagieren und in eine zu autoritäre Erziehungsform geraten (vgl. Köllner et al. 2012, S. 240f.).

„Trotz dieser Schwierigkeiten setzt sich (...) die Erkenntnis durch, dass elterliche Autorität auch ein legitimer und positiver Begriff sein kann. Tatsächlich stellt die elterliche Autorität eine notwendige Grundbedingung für ein intaktes Verhältnis zwischen Kind und Eltern dar“ (Omer/Schlippe 2016, S. 14).

Haim Omer und Arist Schlippe sind der Meinung, dass Autorität nicht mit Macht und Kontrolle in Verbindung gebracht werden soll, sondern mit elterlicher Präsenz. Hierbei ist es wichtig, dass Elternteile im Leben ihrer Kinder anwesend sind und teilhaben (vgl. Köllner et al. 2012, S. 240f.). Präzente Elternteile sind *„(...) zugänglich für die Bedürfnisse und Anliegen ihrer Kinder, halten zugleich aber auch klare und erklärbare Verhaltensregeln für ihre Kinder vor“* (Köllner et al. 2012, S. 241). Das Autoritätsverständnis früherer Zeiten beinhaltet Aspekte wie Furcht und Distanz. Für Präsenz und Nähe gab es in diesem Verständnis von Autorität keinen Platz. Die *Neue Autorität* nach Haim Omer verleiht den Eltern Autorität durch Präsenz. Hier werden die eigenen Werte und Überzeugungen der Eltern positioniert und dem Kind wird dadurch eine wichtige Ankerfunktion ermöglicht.

Weiters zeichnet sich die *Neue Autorität* durch den völligen Verzicht auf Gewalt und dem Widerstand gegen das problematische Verhalten des Kindes aus. Auch plädiert die *Neue Autorität* für den Aspekt der Transparenz. Diese bewirkt, dass es zur Aufhebung der Geheimhaltung von Handlungen der Autoritätsperson sowie auch vom problematischen Verhalten des Kindes kommen kann. Ein weiterer Aspekt den die *Neue Autorität* von der traditionellen Autorität unterscheidet, ist der Aspekt der Selbstkontrolle. Durch Selbstkontrolle sollten Erziehende sich und ihre Handlungen reflektieren.

Die *Neue Autorität* ermöglicht den Eltern, autoritativ zu handeln beziehungsweise zu erziehen und ihren Pflichten als Elternteile nachzukommen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 28ff.).

14. DISKUSSION DES THEORETISCHEN TEILS

(NADINE SCHERZ & TERESA UNTERHALSER)

In diesem Kapitel wird versucht, einen kritischen Blick auf den gesamten theoretischen Teil zu werfen und diverse Aussagen aus der Literatur zu hinterfragen. Zudem sollen nun auch die bedeutsamsten Erkenntnisse des Theorieteils zusammengefasst und miteinander verglichen werden. Auch die Hauptforschungsfrage mit ihren Unterfragen soll in diesem Kapitel beantwortet werden.

„Inwiefern hat sich die Erziehung seit dem 18. Jahrhundert bis ins 21. Jahrhundert verändert?“

- „Welches Erziehungsverständnis hatte man in den jeweiligen Jahrhunderten?“
- „Welche Erziehungskonzepte gab es in diesen Jahrhunderten und wie unterscheiden sich diese?“

Was sich nun aus dem theoretischen Teil herausgefiltert hat, ist ein sich immer wieder änderndes Erziehungsverständnis. Folglich kann gesagt werden, dass sich die Erziehung seit dem 18. Jahrhundert bis heute maßgeblich geändert hat, da vor allem gesellschaftliche Verhältnisse das Erziehungsgeschehen beeinflussen. Auch der Stellenwert eines Kindes war in damaligen Zeiten anders als heute und kann nicht mit dem heutigen Verständnis von Kindheit verglichen werden.

In der Zeit des 18. Jahrhunderts gab es kaum eine Vorstellung von der Lebensphase Kindheit. Daher war es in diesem Jahrhundert selbstverständlich, dass Kinder als junge Erwachsene wahrgenommen wurden und auch dementsprechend strenger erzogen worden sind. Zudem ist auch hinzuzufügen, dass es in der damaligen Zeit noch keine Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern gab und dieses Phänomen sich ebenfalls auf die Kindererziehung auswirkte. So war es damals üblich, dass der Vater das Familienoberhaupt war und zudem dazu befähigt, Kinder und Frau mit Schlägen zu bestrafen. Schläge waren im 18. Jahrhundert ganz normale Verhaltensweisen in der Gesellschaft, die nicht hinterfragt oder angezweifelt wurden. Körperliche Strafen aber auch Demütigungen waren im 18. Jahrhundert die verbreiteten Erziehungsmethoden aller Stände. Der einzige Unterschied zwischen den Ständen zeigte sich bei der Bildung der Kinder und Jugendlichen. Somit stand den Heranwachsenden aus den höheren Ständen eine bessere Ausbildung durch Privatlehrer zu als Kindern aus ärmeren Verhältnissen.

Im darauffolgenden 19. Jahrhundert wurde die Ständegesellschaft langsam aufgelöst und die Kluft zwischen Arm und Reich wurde ein wenig verringert. Auch das Befassen mit dem Le-

bensalter wurde im selben Jahrhundert immer bedeutender, da die Menschen anfangen, sich mit der Vorstellung von Kindheit, Jugend und Adoleszenz sowie Alter und Senilität auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass die Sozialisation des Kindes im 19. Jahrhundert ein zentrales Thema darstellte und folglich mildere Erziehungsmethoden beziehungsweise Erziehungskonzepte aufkamen. Die Sozialisation des Kindes war vor allem in Zeiten der reformpädagogischen Bewegung ein ausschlaggebender Punkt, das Erziehungsverständnis damaliger Zeiten zu überdenken. Die Reformpädagogik tendiert stark auf Veränderung hin und vertritt eine *Pädagogik vom Kinde aus*, in der sich nicht an den Erwachsenen, sondern am Kind orientiert wurde. Im Gegensatz zum vorherigen 18. Jahrhundert war hier das Ziel, Kinder und Jugendliche bei der selbstständigen Entwicklung zu begleiten und nicht durch körperliche Züchtigung zu formen.

So wie die gewalttätigen Erziehungsmethoden aus dem 18. Jahrhundert von der Reformpädagogik abgelöst wurden, so schnell kamen sie durch die Weltkriege auch wieder zurück. Denn Gewalt, Züchtigung, Unterdrückung und Druck sollten einer moderneren Erziehungsmethode Platz machen. Somit hatten Kinder und Jugendliche während der Kriegszeiten nicht nur mit Armut und gesellschaftlich-sozialen Problemen zu kämpfen, sondern auch mit verschärften Erziehungsmethoden – vor allem zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges. Denn nach Hitlers Erziehungsgedanken während des Zweiten Weltkrieges ging es darum, Kindern und Jugendlichen den *deutschen Gedanken* geistig zu verinnerlichen. Um dies zu erreichen, wurden die Heranwachsenden dazu gezwungen, sich gewissen Parteien beziehungsweise Bündnissen anzuschließen, die darauf abzielten, ihnen diesen sogenannten deutschen Gedanken einzuprägen. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass das grundlegende Erziehungsziel dieser Zeit eine Elitenbildung war und Kinder einer psychischen Züchtigung unterworfen waren.

Nach diesen gesellschaftlich schwierigen Zeiten versuchten einige PädagogInnen, sich dieser Katastrophe anzunehmen und entwickelten Erziehungskonzepte, die sich mit der Neustrukturierung der gesellschaftlichen Lage beschäftigten. Diese PädagogInnen versuchten, neue Bildungskonzepte in den Vordergrund zu bringen und ein neu durchdachtes Erziehungsverständnis zu vermitteln. Ihnen war es wichtig, sich wieder am Kinde zu orientieren und einen Demokratiedanken durchzusetzen.

Auch die Antipädagogik, die um circa 1970 aufgekommen ist, beschäftigte sich nach den Vorkommnissen des Zweiten Weltkrieges mit dem Umbruch des Erziehungsverständnisses. Diese Strömung sah die autoritäre Erziehung im Zweiten Weltkrieg als kritisch an, da VertreterInnen der Antipädagogik der Meinung waren, dass zu viel Autorität zur unnatürlichen Entwicklung der Heranwachsenden führen würde. Sonach wurde mit der Entstehung der antipädagogischen Strömung allmählich auf Autorität verzichtet und auf die freie eigenständige Entfaltung der Heranwachsenden Wert gelegt.

Im Gegensatz dazu stand jedoch die Schwarze Pädagogik (1977), die wie auch die Erziehung während des Zweiten Weltkrieges die Meinung vertritt, dass eine Charakterveränderung der Heranwachsenden nötig sei, um sie dementsprechend auf die Gesellschaft und das Leben vorzubereiten. Um hier das gewünschte Erziehungsziel zu erreichen, wurde in der Schwarzen Pädagogik, wie auch im 18. Jahrhundert und zu Zeiten des Zweiten Weltkrieges, auf die körperliche Züchtigung zurückgegriffen.

Um nun endlich der Gewalt an Kindern und Jugendlichen ein jähes Ende zu setzen, kam es 1989 zum absoluten Züchtigungsverbot an Kindern und Jugendlichen. Demnach heißt es:

„Das minderjährige Kind hat die Anordnungen der Eltern zu befolgen. Die Eltern haben bei ihren Anordnungen und deren Durchsetzung auf Alter, Entwicklung und Persönlichkeit des Kindes Bedacht zu nehmen; die Anwendung von Gewalt und die Zufügung körperlichen oder seelischen Leides sind unzulässig“ (Bundesministerium für Familie und Jugend 2011, o.S.).

Auch PädagogInnen des 21. Jahrhunderts weisen mittlerweile ein anderes Erziehungsverständnis als PädagogInnen der vorherigen Jahrhunderte auf und vertreten die Meinung einer straffreien Erziehung. Sie sind der Meinung, dass die Heranwachsenden sich an Strukturen und Regeln halten müssten, aber auch in kritischen Situationen die Unterstützung ihrer Eltern bedürften. In diesem Zusammenhang kann auf das Konzept der Neuen Autorität verwiesen werden, das eine neue Autorität durch Beziehungsarbeit mit wertschätzendem Umgang vertritt. Somit kann auch die Unterfrage, *„Was ist das Neue an dem Konzept der Neuen Autorität im Gegensatz zu den Erziehungskonzepten der vorherigen Jahrhunderte?“*, geklärt werden. Indem hier deutlich wird, dass das Konzept der *Neuen Autorität* den Begriff der Autorität neu interpretiert. Autorität wird hier nicht mit den negativen Synonymen wie Kontrolle und Macht in Verbindung gebracht, sondern mit Begriffen wie Präsenz und wachsame Sorge, die den Kindern und Jugendlichen eine wertschätzende und unterstützende Atmosphäre vermitteln sollen. Folglich kann gesagt werden, dass das Neue an der *Neuen Autorität* die veränderte Auffassung beziehungsweise Wahrnehmung des Begriffs Autorität ist.

Trotz der Darlegung der unterschiedlichen Erziehungskonzepte von bedeutsamen PädagogInnen stellt sich heute für Erziehungsberechtigte immer noch die Frage, wie sie ihre Schützlinge erziehen sollen? Jedes Erziehungskonzept kann und muss kritisch hinterfragt werden, da es immer Vor- und Nachteile geben wird. Wichtig ist jedoch, dass das angewandte Erziehungskonzept für die Erziehungsberechtigten moralisch vertretbar beziehungsweise umsetzbar ist.

Zu betonen ist, dass es keine grundlegende Antwort auf die Frage der richtigen Erziehung gegeben werden kann. Jedoch kristallisiert sich aus dem theoretischen Teil heraus, dass eine Mischung aus den unterschiedlichen Erziehungskonzepten – also eine gewaltfreie Er-

ziehung mit einem ausgewogenen Mittelmaß an autoritärer und antiautoritärer Erziehung – für die kindliche Erziehung eine wünschenswerte Variante wäre.

15. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG – NEUE AUTORITÄT

(NADINE SCHERZ & TERESA UNTERHALSER)

15.1. FORSCHUNGSVORHABEN

Die nun folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der empirischen Vorgehensweise dieser Arbeit. Das Hauptaugenmerk der Forschung bezieht sich auf die *Neue Autorität* nach Haim Omer in sozialpädagogischen Einrichtungen. Im Forschungsdesign werden die Ziele der Arbeit, die Stichprobe, die Durchführung, die Fragestellungen sowie die Methoden und deren Auswertung genauer erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse ausgewertet, dargestellt und diskutiert. Danach folgt ein Fazit, um die gesammelten und zentralen Ergebnisse sowie Auswertungen noch einmal darzustellen.

15.1.1. FORSCHUNGSFRAGEN UND ZIEL

Aufgrund der Rechercharbeiten und der Auseinandersetzung mit den Themenbereichen der Erziehung und Autorität hat sich folgende Forschungsfrage mit ihren Subfragen ergeben.

„Ist das Konzept der Neuen Autorität eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen?“

- „Wie wird das Konzept der *Neuen Autorität* in der Erziehung bei fremduntergebrachten Jugendlichen umgesetzt?“
- „Welche Elemente/Aspekte wären zentral, um das Konzept der *Neuen Autorität* umsetzen zu können?“
- „Welche zentralen Eigenschaften benötigen PädagogInnen persönlich, um das Konzept der *Neuen Autorität* überhaupt umsetzen zu können?“
- „Welche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Anwendung/Umsetzung des Konzepts der *Neuen Autorität*?“

Das Ziel dieser Untersuchung soll nun zum einen sein, aufzuzeigen, wie die *Neue Autorität* in sozialpädagogischen Einrichtungen für fremduntergebrachte Jugendliche umgesetzt wird und zum anderen, welche Vor- beziehungsweise Nachteile sich bei diesem Erziehungskonzept ergeben können. Fremduntergebrachte Jugendliche sind auf die ErzieherInnen, BetreuerInnen und PädagogInnen angewiesen. Daher sollte in solchen Einrichtungen ein Konzept verwendet werden, das die Jugendlichen bestmöglich unterstützt und ihnen die Sicherheit gibt, sich so gut wie möglich zu entwickeln. Aus diesem Grund sollen in der vorliegenden Arbeit sowohl die Anwendung der *Neuen Autorität* als auch ein mögliches Beitragen zur Entwicklung fremduntergebrachter Jugendlicher untersucht und demonstriert werden, mit

dem Ziel, bei allen professionell tätigen SozialpädagogInnen, die mit fremduntergebrachten Jugendlichen arbeiten, Bewusstsein für deren Verantwortung bei der Arbeit mit diesem Beziehungskonzept zu schaffen.

15.1.2. STICHPROBE UND DURCHFÜHRUNG

Die Stichprobe für diese Forschung setzt sich aus SozialpädagogInnen im Alter zwischen 25 und 45 Jahren aus Niederösterreich und der Steiermark zusammen. Alle interviewten oder beobachteten SozialpädagogInnen arbeiten in einer sozialpädagogischen Einrichtung für fremduntergebrachte Jugendliche nach dem Konzept der Neuen Autorität. Beim Zugang zu dieser Stichprobe handelte es sich um eine nichtzufallsgesteuerte bewusste Auswahl. Die Kontaktaufnahme zu den SozialpädagogInnen wurde dabei einerseits über einen ehemaligen SOS-Kinderdorf-Forschungskontakt und andererseits über E-Mail Anfragen hergestellt. Die acht Interviews, deren Dauer zwischen 25 und 50 Minuten betrug, wurden persönlich in den Einrichtungen durchgeführt, wobei die Beobachtungen in einer Institution für fremduntergebrachte Jugendliche in der Steiermark abgehalten wurden.

Neben den SozialpädagogInnen wurden auch Jugendliche in dieser sozialpädagogischen Einrichtung beobachtet. Die sieben bis zwanzig beobachteten Jugendlichen befanden sich im Alter zwischen 12 und 19 Jahren.

15.1.3. METHODEN

Um die Ergebnisse, die für die Beantwortung der Fragestellungen nötig sind, zu erhalten, wurden zum einen ein leitfadengestütztes Interview und zum anderen eine nichtteilnehmende Beobachtung als Methoden gewählt. Damit die Resultate, die die qualitativen Methoden ergeben haben, ausgewertet werden können, werden die Ergebnisse mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt. In den folgenden Abschnitten werden diese näher erläutert.

Beschreibung des Interviewleitfadens und des problemzentrierten Interviews

Bei den durchgeführten Interviews handelt es sich um leitfadengestützte Interviews mit einer Leitfadenkonstruktion anhand von vier Dimensionen, an dem sich die InterviewerInnen orientieren und während des Gesprächs Fragen einwerfen können. Diese Zwischenfragen sollen jedoch den Erzählfluss nicht hemmen, sondern bei einem Stocken oder einer Blockade der GesprächspartnerInnen als Unterstützung dienen. Außerdem können Fakten, die für die Forschung relevant sind und nicht von den GesprächspartnerInnen erwähnt wurden, hinterfragt beziehungsweise angesprochen werden (vgl. Diekmann 2012, S. 542f.).

Ein weiteres Merkmal dieser Interviewart ist, dass die Befragten möglichst frei ihre Meinung äußern können, um einem offenen Dialog nahezukommen. Die InterviewpartnerInnen sollen frei Auskunft geben können, ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Diese Offenheit hat

den Vorteil, dass einerseits überprüft werden kann, ob der/die Befragte die Frage auch wirklich verstanden hat und andererseits ermöglicht es den Befragten, ihre subjektive Ansicht zu erläutern und selbst Zusammenhänge im Gespräch entwickeln zu können. Zudem können durch die Offenheit auch die konkreten Umstände der Interviewsituation dargelegt werden. All das sorgt dafür, eine positive, vertraute Beziehung zwischen InterviewerInnen und InterviewpartnerInnen zu schaffen, denn die Befragten sollen sich geachtet und nicht ausgefragt fühlen.

Zu beachten ist auch, dass das problemzentrierte Interview und dessen Dimensionen immer auf ein bestimmtes Problem hin ausgerichtet sind, das die InterviewerInnen definieren und auf das sie immer wieder während des Gesprächs zurückkommen. Diese Problemlage wurde in der vorliegenden Befragung von den InterviewerInnen bereits im Vorfeld analysiert, nach derer sie bestimmte Dimensionen erarbeiteten und folglich einen Interviewleitfaden zusammenstellten, um den Gesprächsverlauf dementsprechend lenken zu können (vgl. Mayring 1990, S. 46f.). *„Die Problemzentrierung meint, daß an gesellschaftlichen Problemstellungen angesetzt werden soll, deren wesentliche objektive Aspekte der Forscher sich bereits vor der Interviewphase erarbeitet“* (Mayring 1990, S. 46).

Ist die Formulierung und Darstellung der Problemlage erfolgt und die daraus entwickelten Dimensionen für den Leitfaden definiert, geht es in der nächsten Phase um die Testung des entwickelten Interviewleitfadens. In dieser Pilotphase werden Probeinterviews durchgeführt, um einerseits den Interviewleitfaden und dessen Dimensionen zu testen beziehungsweise gegebenenfalls abzuändern und andererseits zur Schulung der InterviewerInnen (vgl. Mayring 1990, S. 48).

Erst dann wird mit der eigentlichen Interviewdurchführung begonnen. Die Interviewgespräche bestehen aus drei klar voneinander abgegrenzten Teilen:

1. Sondierungsfragen

Als Sondierungsfragen werden allumfassende Einstiegsfragen in ein Thema verstanden. Dabei soll eruiert werden, ob die vorliegende Thematik für den/die Einzelne/n überhaupt wichtig ist und welche subjektive Bedeutung es für ihn/sie besitzt (vgl. Mayring 1990, S. 48). Hierbei können auch Hintergrundinformationen, wie sozialdemographische Daten der befragten Personen, anhand eines kurzen Fragebogens erfasst werden. Diese Aussagen können eine positive Stimmung während der Interviewführung erzeugen, da nun schon einzelne Vorkenntnisse vorhanden sind und diese nicht erst währenddessen hinterfragt werden müssen (vgl. Diekmann 2012, S. 542f.).

2. Leitfadenfragen

Bei den Leitfadenfragen handelt es sich um diejenigen Themenbereiche, die als essentiellste Fragestellungen im Interviewleitfaden definiert worden sind (vgl. Mayring 1990, S. 48).

3. Ad-hoc-Fragen

Ad-hoc-Fragen ergeben sich spontan im Interviewverlauf, denn während des Interviews kommen immer wieder zentrale Aspekte vor, die im Interviewleitfaden nicht notiert sind, die aber dennoch wichtig für die Themenstellung und den Erhalt des Gesprächs sein können. Somit kann der/die InterviewerIn hier spontane Ad-hoc-Fragen formulieren (vgl. Mayring 1990, S. 49).

Die Standardisierung durch den Leitfaden erleichtert auch die Auswertung und Vergleichbarkeit mehrerer Interviews, da das Interviewmaterial mit den jeweiligen Leitfadenfragen verknüpft und folglich dementsprechend nach den einzelnen Dimensionen erfasst werden kann (vgl. Mayring 1990, S. 49).



Abbildung 2: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring 1990, S. 48).

Beschreibung des Beobachtungsbogens und der nicht-teilnehmenden Beobachtung

Beobachtung ist ein Teil der menschlichen Alltagshandlungen. Aufgrund von Beobachtungen und den daraus resultierenden Optionen treffen Menschen Entscheidungen. Beispiele hierfür wären, ob bei einer bestimmten Wetterlage ein Regenschirm nötig ist oder ob die Straße sicher überquert werden kann. Somit ist die Beobachtung eine visuelle Darstellung der Umwelt. Mit den Augen nimmt der Mensch Informationen aus seiner Umgebung wahr, mit diesen Informationen ist er nun im Stande, sich zu orientieren oder Entscheidungen zu treffen. Mit Hilfe von Auswahl- und Selektionsmechanismen, die meist unbewusst und zufällig eingesetzt werden, werden Vorurteile, Erwartungen, Vorlieben oder andere Interessen begründet. Die Wissenschaft verlangt aber, dass das Gesehene oder das Beobachtete bewusst und gezielt wahrgenommen wird. Dies hat zur Folge, dass sich die wissenschaftliche Beobachtung durch die alltägliche Beobachtung anhand der Reflexion unterscheidet, in Bezug auf was und wie wahrgenommen wird. Selbst bei einer wissenschaftlichen Beobachtung lässt es sich schwer verhindern, dass persönliche Interessen, Wertevorstellungen oder Vorurteile das Gesehene beeinflussen. Um diese Einflüsse so gering wie möglich zu halten, werden vorab Auswahlentscheidungen bezüglich des zu Beobachtenden getroffen. Was so viel bedeutet wie, es wird entschieden was, seien es Gegenstände, Personen oder Verhaltensweisen, beobachtet werden soll und wie die Beobachtung festgehalten wird, mit einer Videokamera oder einem Beobachtungsbogen. Die Beobachtung findet sich vor allem in der Psychologie und Ethnologie als empirische Methode wieder, da sie sich besonders gut eignet, um Verhalten zu begreifen (vgl. Klammer 2005, S. 193ff.).

Die Beobachtung bietet neben ihren Vorteilen, wie die neutrale und unauffällige Erfassung von Verhalten, auch Nachteile, wie die Unmöglichkeit, Meinungen und Einstellungen zu erfassen (vgl. Lang o.J., S. 5).

Der Ablauf einer Beobachtung soll nun mit der folgenden Abbildung grafisch dargestellt werden.

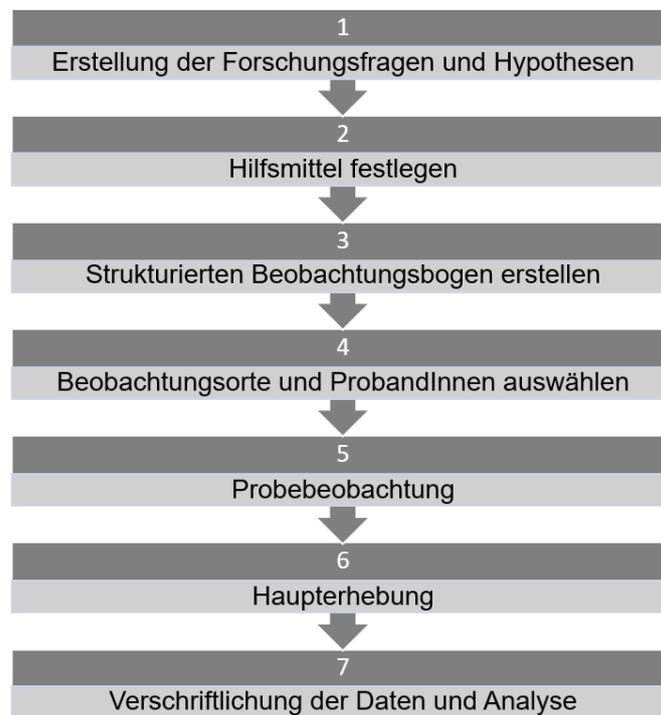


Abbildung 3: Ablauf der Forschungsarbeit (vgl. Diekmann 2012, S. 74)

Nach dieser graphischen Darstellung wurde die vorliegende Forschungsarbeit aufgebaut. Zu Beginn wurden demnach die Forschungsfragen, wie in Abschnitt 15.1.1 zu sehen, erstellt. Der nächste Schritt beinhaltet die Festlegung der Hilfsmittel. Die gewählten Hilfsmittel sind in diesem Fall ein halb-strukturierter Beobachtungsbogen, dessen Erstellung zugleich der dritte Punkt der Liste ist. Der vierte Punkt schreibt vor, einen Beobachtungsort sowie die ProbandInnen auszuwählen. Als Beobachtungsort wurde, wie bereits erwähnt, eine sozialpädagogische Einrichtung für fremduntergebrachte Jugendliche in der Steiermark gewählt. Die Probebeobachtung, um sich die vorhandenen Gegebenheiten anzusehen, wurde im Februar 2017 durchgeführt, während die Haupterhebungen zwischen Mai 2017 und Juni 2017 abgehalten wurden. Der siebte und letzte Punkt ist die Verschriftlichung der Daten und deren Auswertung, die mit Hilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring passiert ist.

Die wissenschaftliche Beobachtung wird in vier unterschiedliche Kriterien nach Bortz/Döring (1995) unterteilt:

1. offene/ verdeckte Beobachtung: wissen die Beobachteten, dass sie beobachtet werden?
2. teilnehmende/ nicht-teilnehmende Beobachtung: nimmt der/die BeobachterIn aktiv am Geschehen teil?

3. natürliche/ künstliche Beobachtung: befindet sich die zu beobachtende Person in ihrem natürlichen Umfeld oder in einem Labor?
4. systematische/ unsystematische Beobachtung: gibt es ausformulierte Beobachtungskategorien? (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 245).

Welche Form der Beobachtung nun zum Einsatz kommt, hängt allein vom Forschungsgegenstand ab. Die vorliegenden Forschungsfragen wurden mit einer nicht-teilnehmenden Beobachtung mittels eines halb-strukturierten Beobachtungsbogens erarbeitet. Die PädagogInnen und Jugendlichen, die beobachtet wurden, wussten, dass sie beobachtet wurden, aber nicht welche Kriterien für die Forschung ausschlaggebend waren, um ein unverfälschteres Ergebnis zu erhalten.

Eine Beobachtung kann neben teilnehmend und nicht-teilnehmend auch offen und verdeckt sein. In diesem Zusammenhang bedeutet offen, dass die beobachteten Personen wissen, dass sie beobachtet werden. Die Personen wissen auch über das Forschungsvorhaben Bescheid. Dem steht die verdeckte Beobachtung gegenüber. Hierbei sind die zu beobachteten Personen weder über die Forschung noch über den Inhalt der Forschung informiert. Die BeobachterInnen sind demnach nicht als solche erkennbar (vgl. Dieckmann 2012, S. 564f.). In diesem Fall war es so, dass die Leitung der sozialpädagogischen Einrichtung über das Forschungsvorhaben und den Inhalt Bescheid wusste, ebenso wussten die SozialpädagogInnen, dass sie beobachtet wurden, allerdings erfuhren sie erst im Nachhinein, was untersucht wurde. Aus Grund dessen kann auch von einer halbverdeckten Beobachtung gesprochen werden. Die Ergebnisse sollten so wenig wie möglich von den Forscherinnen beeinflusst werden, daher wurde die Option der nicht-teilnehmenden Beobachtung gewählt.

Weiters kann zwischen einem strukturierten und einem unstrukturierten Leitfaden entschieden werden. Bei einem strukturierten Leitfaden oder in diesem Fall Beobachtungsbogen ist ganz genau festgelegt, was zu beobachten ist und wie dies aufgezeichnet wird. Der unstrukturierte Leitfaden lässt den ForscherInnen mehr Freiheiten. Es liegen zwar auch Forschungsfragen vor, diese werden jedoch offener formuliert, was auch im Zuge der Beobachtung zu merken ist (vgl. Greinstetter 2016, o.S.). Die vorliegende Forschung hat sich für einen halb-strukturierten Leitfaden für die Beobachtung entschieden. Es wurden Forschungsfragen konstruiert und dementsprechend ein Beobachtungsbogen, der aber neben fest vorgegeben Anhaltspunkten auch freiere Interpretationsmöglichkeiten bietet.

Der Beobachtungsbogen im Anhang zeigt, dass am Beginn die Nummer der Beobachtung, der Beobachtungstag, das Datum und der Zeitraum sowie der Beobachtungsort angeführt werden. Weiters wird angegeben, wie viele SozialpädagogInnen und Jugendliche sich während der Beobachtung in der Einrichtung aufhielten. Danach ist er nach den Dimensionen und Kategorien des Leitfadens angeordnet, damit so viele Eindrücke und Sachverhalte wie möglich aufgezeichnet werden können.

Die erste Dimension ist in diesem Fall die *Neue Autorität*. Sie beinhaltet die Sieben Säulen und ob diese angewandt werden und wenn ja, in welchen Situationen. Die Ziele der *Neuen Autorität* stellen die nächste Kategorie dar. Die pädagogische Umsetzung dieser ist ein weiterer Teil der Dimension. Die Dimension wird mit der Frage, was die erkennbaren Vor- und Nachteile der *Neuen Autorität* darstellen, eingeleitet. Die zweite Dimension trägt den Namen *Beziehungen*. Innerhalb dieser wird beobachtet, wie die Beziehungen zwischen BetreuerInnen und Jugendlichen, sowie bei den Jugendlichen untereinander aussieht und ob erkennbar ist, dass sich bei der Anwendung der *Neuen Autorität* etwas verändert. Die dritte Dimension ist die Anwendung der *Neuen Autorität* in der Wohngemeinschaft. Entscheidend für die Forschung ist hier, ob und wie die Jugendlichen auf die *Neue Autorität* reagieren. Gleichzeitig wird bei den BetreuerInnen genau beobachtet, welche Gefühle und Reaktionen bei ihnen zu sehen sind. Die vierte und letzte Dimension umfasst, ob andere Erziehungskonzepte in der sozialpädagogischen Einrichtung angewandt werden.

Bei der Auswertung der Daten wurde die Inhaltsanalyse nach Mayring mittels MaxQDA herangezogen. Das Erhebungsinstrument der nicht-teilnehmenden Beobachtung ist ein halbstrukturierter Beobachtungsbogen, der sich an den gleichen Dimensionen orientiert wie das leitfadengestützte Interview.

16. AUSWERTUNGS- UND ANALYSEVERFAHREN NACH MAYRING (NADINE SCHERZ)

Die Auswertung und Kategorisierung des Forschungsmaterials ist im ersten Schritt durch die computergestützte Datenanalyse mit MaxQDA erfolgt. Diese Software eignet sich optimal zur qualitativen Auswertung von unstrukturierten Daten, wie zum Beispiel Interviews, Feldnotizen und Bildern (vgl. Verbi 2016, o.S.).

Im weiteren Sinne wurde dann auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring Bezug genommen, dessen Idee darin besteht, „(...) Texte systematisch [zu] analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelnden Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2002, S. 114).

Mayring bezieht sich bei seiner qualitativen Inhaltsanalyse auf neun Phasen, die eine klare Strukturierung aufweisen.

1. *Bestimmung der Materialien*

In dieser ersten Phase geht es darum, das relevante Auswertungsmaterial der Interviews herauszuarbeiten. Hier werden lediglich die Absätze herausgefiltert, die auf das Ziel der Arbeit und deren Forschungsfragen abzielen.

2. *Interviewsituation*

In der zweiten Phase beschäftigen sich die ForscherInnen mit der Interviewsituation, wo Fragen geklärt werden, unter welchen Umständen beziehungsweise Voraussetzungen die Interviews stattgefunden haben.

3. *Charakteristika der erhobenen Materialien*

Hier ist es wichtig, für eine klare Strukturierung des Materials zu sorgen. Das erhobene Material muss in Form gebracht werden und ausschlaggebende Passagen sollten gekennzeichnet werden.

4. *Art und Weise der Analyse*

Nachdem das erhobene Material in den ersten drei Phasen näher untersucht beziehungsweise angeschaut wurde, sollte hier in der vierten Phase versucht werden zu definieren, auf welche wesentlichen Aspekte die Analyse gerichtet werden sollte.

5. *Formulierung der Forschungsfragen*

In der fünften Phase müssen die Forschungsfragen mit der vorangegangenen Literatur abgestimmt werden. Hier kann es auch dazu führen, dass weitere andere Nebenfragen definiert werden müssen, um die Hauptforschungsfrage besser beantworten zu können.

6. *Festlegung des Analyseverfahrens*

Bei diesem Schritt ist es relevant zu entscheiden, welche interpretative Analyseform herangezogen werden soll. Denn „*Mayring unterscheidet drei grundlegende Typen inhaltsanalytischen Vorgehens: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung*“ (Lamnek 1995, S. 208).

7. *Bildung von Kategorien*

In dieser Phase ist es wichtig, sich intensiv mit dem erhobenen Material zu beschäftigen, um folglich dementsprechende Kategorien bilden zu können, die zur Beantwortung der Fragestellungen dienen sollen. Zudem ermöglichen die Kategorien auch eine einfachere Verarbeitung des vorhandenen Materials.

8. *Analysieren der erhobenen Daten*

In diesem achten Schritt ist es relevant, sich genauer mit der ausgewählten Analyseform zu beschäftigen. Hier wird je nach Analyseform das erhobene Material analysiert beziehungsweise ausgewertet. Wie in Phase sechs beschrieben wurde, definiert Mayring drei unterschiedliche Analyseformen: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.

Bei der Zusammenfassung geht es wie der Name schon sagt um die Zusammenfassung der wichtigsten vorhandenen Daten, um ein generelles Grundkonstrukt zu schaffen. Bei dem zweiten Typen, der Explikation, geht es um die Darlegung verständlicher Passagen des erhobenen Materials. Bei der Strukturierung wird großen Wert auf eine klare Gliederung gelegt. Hier wird versucht, anhand von den definierten Kategorien eine klare Linie des erhobenen Materials zu schaffen.

9. *Interpretation in Bezug auf die Forschungsfragen*

Hier im letzten Schritt bei Mayring werden die erhaltenen bedeutsamen Ergebnisse zusammengefasst und erläutert. Wichtig ist hierbei auch, dass die Ergebnisse in Verbindung mit den Forschungsfragen interpretiert werden (vgl. Mayring 1988, S. 42-68 zit.n. Lamnek 1995, S. 210ff.).



Abbildung 4: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse (Mayring 2007, o.S.).

Die Aussagen der Interviews und das erhobene Material der Beobachtungen werden folglich mittels der gebildeten Kategorien dargestellt und analysiert. Es werden die Ergebnisse der Interviews pro Kategorie angeführt, wie auch die Ergebnisse der Beobachtungen pro Kategorie ausgewertet.

Damit der Vergleich der Ergebnisse beider qualitativen Forschungsmethoden deutlich gemacht werden kann, wird im darauffolgenden Kapitel ein Vergleich der Interviewergebnisse und der Beobachtungsergebnisse pro Kategorie angestellt.

In diesem Zusammenhang lässt sich die Technik der Strukturierung nach Mayring bei der qualitativen Inhaltanalyse herauslesen. Somit wird hier versucht, eine gewisse Struktur aus dem erhobenen Material zu entnehmen. Diese strukturelle Ordnung wird dann in Form eines Kategoriensystems an die gewonnenen Daten transportiert. Daher müssen alle Textteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, methodisch aus dem vorhandenen Material herausgefiltert und bearbeitet werden (vgl. Mayring 1994, S. 169f.).

Abschließend wird versucht, anhand der Ergebnisse die Fragestellungen der Arbeit zu beantworten beziehungsweise zu diskutieren.

17. ERGEBNISSE

(NADINE SCHERZ & TERESA UNTERHALSER)

17.1. DARSTELLUNG DER INTERVIEW- UND BEOBACHTUNGSERGEBNISSE PRO KATEGORIE

1. *Neue Autorität*

Die erste Dimension *Neue Autorität* dient dazu, einen Einblick in das im 21. Jahrhundert entstandene Konzept von Haim Omer zu erhalten. Die Sieben Säulen sind ein zentraler Aspekt dieser Erziehungsmethode und müssen den AnwenderInnen der *Neuen Autorität* bekannt sein, um diese richtig in die pädagogische Arbeit einbringen zu können. Neben den Sieben Säulen wird außerdem der heutige Stellenwert eines Kindes in der Gesellschaft hinterfragt. Der Theorieteil hat bereits beschrieben, dass sich dieser in den letzten Jahren und Jahrhunderten stark verändert hat. Diese Dimension soll nun helfen, die *Neue Autorität* in der Praxis besser zu verstehen.

1.A. Zentrale Aspekte

Subkategorien: 7 Säulen, Präsenz & wachsame Sorge, Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung, Unterstützungsnetzwerke & Bündnisse, Proteste & Gewaltloser Widerstand, Versöhnung und Beziehung, Transparenz, Wiedergutmachung, Stellenwert des Kindes

Die am häufigsten genannte Säule der *Neuen Autorität* ist die der Präsenz & der wachsamem Sorge. Sie ist für die befragten BetreuerInnen die beste Möglichkeit, den Jugendlichen zu zeigen, dass sie für sie da sind und dass sie jemanden haben, der sich für sie einsetzt. Weiters wird deutlich, dass die wachsame Sorge den Jugendlichen vermittelt, dass es jetzt Menschen gibt, die sich um einen Sorgen. Somit wird diese Säule als Basis für die weitere Zusammenarbeit mit den Jugendlichen gesehen (vgl. P3, Z. 8/ P4, 10/ P7, Z. 8).

„(...) [Da die] wachsame Sorge sicherlich eine Säule ist, die auf alles andere dann auch aufbaut, indem man auch einfach vermittelt, du wir machen uns jetzt wirklich große Sorgen. Ja. Und natürlich auch die Präsenz, ja“ (Interview P2, Z. 75).

„Präsenz kann bei Jugendlichen zunächst Ablehnung hervorrufen, in weiterer Konsequenz aber bedeutet sie Sicherheit, denn es gibt da jemanden, der auf mich schaut und Acht gibt“ (P8, Z. 57).

Die Präsenz war auch bei den Beobachtungen deutlich zu erkennen. Besonders bei unerlaubten Verhaltensweisen. Wie im Interview schon erwähnt wurde, war auch bei den Beobachtungen zu bemerken, dass beispielsweise unerlaubtes Rauchen dazu führt, dass die Präsenz der BetreuerInnen erheblich verstärkt wird. Dies ist auch beim Aufwecken der Jugendlichen am Morgen ersichtlich gewesen und konnte auch am Abend beobachtet werden.

Die minderjährigen Jugendlichen haben eine bestimmte Uhrzeit, zu der sie in der Institution sein müssen. Während der Beobachtungen wurde klar, dass das nicht immer so genau genommen wird seitens der Jugendlichen. Hier sind die BetreuerInnen sehr präsent, indem sie beim Eingang auf den/die Jugendliche/n warten (vgl. B1, Z. 13/ B2, Z. 13/ B3, Z. 13/ B4, Z. 13).

Ein weiterer wichtiger Punkt beziehungsweise eine weitere wichtige Säule stellt die der Transparenz dar. Sie macht das Verhalten der BetreuerInnen für die Jugendlichen nachvollziehbar und ist besonders bei neuen Entwicklungen, hinsichtlich Regeln, nützlich (vgl. P5, Z. 22).

„Die Neue Autorität lebt vor, was eine gesunde Beziehung ausmacht, bietet ein Modell dafür an. In diesem Zusammenhang ist auch Transparenz ein ganz entscheidender Wert“ (P8, Z. 55).

Neben der Präsenz war die Transparenz bei den Beobachtungen ein wichtiger Punkt. Bei der Regelüberschreitung des Rauchens wurde klar kommuniziert, warum dieses Verhalten nicht erlaubt und geduldet wird. Morgens, als ein/e Jugendliche/r nicht aufgestanden ist, wurde seine/ihre Arbeitsstelle/Schule informiert und dies außerdem dem/der Jugendlichen gesagt. Beim gemeinsamen Abendessen sprachen die BetreuerInnen mit den Jugendlichen über ihren Tag und besprachen gemeinsam Entscheidungen, die die Jugendlichen betrafen (vgl. B1, Z. 13/ B2, Z. 13/ B3, Z. 13/ B4, Z. 13).

Die Wiedergutmachung ist ebenfalls ein großer Aspekt, der bei der Erziehung der Jugendlichen mithilft. Sie dient vor allem dazu, dass sich weder TäterIn noch Opfer schlecht fühlen müssen, da der/die TäterIn für seine/ihre Tat verantwortlich ist und mit den Konsequenzen umgehen lernen muss. Nicht-einhalten von Regeln führt nicht nur innerhalb der Wohngemeinschaft zu Unmut, auch in ihrem späteren Leben müssen sie mit Konsequenzen umgehen können. Die Wiedergutmachung bietet hier eine gute Möglichkeit, sich mit dem Fehlverhalten und gleichzeitig mit dem Opfer auseinanderzusetzen (vgl. P7, Z. 9/ P4, Z. 8).

„Sie lernen von Beginn an, dass ihr Verhalten auch ihren MitbewohnerInnen Konsequenzen hat, aber sie die Möglichkeit haben, durch eben Wiedergutmachungen die Beziehung wieder zu verbessern“ (P6, Z. 57).

In den durchgeführten Interviews kristallisierten sich auch noch die Unterstützungsnetzwerke & Bündnisse als zentrale Elemente des Konzeptes heraus.

„Dann natürlich sind Netzwerke ein super wichtiger Aspekt. Ohne die bist du einfach aufgeschmissen. Wir müssen mit den Eltern und Freunden immer wieder in Kontakt treten, also müssen wir untereinander gut vernetzt sein, sonst können uns die Jugendlichen ausspielen untereinander“ (P7, Z. 8).

Infolgedessen kann gesagt werden, dass ein guter Kontakt zu den Jugendlichen, wie auch zu deren gesamten sozialen Umfeld essentiell ist, um gemeinsam mit diesen Bündnissen auf das Bewusstsein und Tun des/der Jugendlichen einzuwirken. Zudem vermitteln diese Unterstützungsnetzwerke den SozialpädagogInnen ein sicheres Gefühl in Bezug auf ihr Verhalten, da sie sich mit den Problemen und Herausforderungen nicht alleine gelassen fühlen (vgl. P4, Z. 9/ P6, Z. 9).

Auch die Beobachtungen zeigten, dass die SozialpädagogInnen an einem guten Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der Jugendlichen, wie auch deren FreundInnen interessiert sind. Mit den Erziehungsberechtigten wurde immer wieder Kontakt aufgenommen, um sich mit diesen über den/die Jugendliche und dessen/deren Verhalten auszutauschen. Auch beim Fernbleiben eines/einer Jugendlichen wurden sofort zahlreiche soziale Netzwerke des/der Jugendlichen alarmiert beziehungsweise kontaktiert, um deren/dessen Aufenthaltsort zu ermitteln (vgl. B1, Z. 13/ B4, Z. 13).

Auch Haim Omer meint dazu, dass *„die Bereitschaft, mit möglichst vielen Leuten Kontakt aufzunehmen, wenn das Kind nicht zur vereinbarten Stunde nach Hause kommt, (...) ein zentraler Bestandteil der wachsamten Sorge [ist]“* (Omer/Schlippe 2016, S. 97).

Die Säulen der Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung, Versöhnung & Beziehung sowie Proteste & gewaltloser Widerstand sind ebenso wichtige Eckpfeiler der Erziehungsmethode, wurden aber nicht so oft genannt wie Präsenz & wachsame Sorge. Dennoch wurde es während der Interviews deutlich, dass der gewaltlose Widerstand ein oft genutztes Mittel bei Fehlverhalten seitens der Jugendlichen war. Dies ist besonders in einer Textpassage aufgefallen. Der/Die InterviewpartnerIn erzählte von einem Vergehen eines/einer Jugendlichen. Er/Sie war unter sechzehn und rauchte, trotz Verbot. Der/Die BetreuerIn stellte sich neben den/die Jugendliche/n und erklärte, dass er/sie schon wisse, dass die BetreuerInnen nicht wollen, dass unter Sechzehnjährige rauchen, weil es das Gesetz verbietet. Im ersten Moment reagierte der/die Jugendliche natürlich mit Ärger und dämpfte die Zigarette nicht aus, also blieb der/die BetreuerIn neben ihm/ihr stehen. So lange bis ersichtlich war, dass der/die Jugendliche zum Nachdenken angeregt wurde. In diesen und vielen anderen Situationen kam der gewaltlose Widerstand zum Vorschein (vgl. P1, Z. 45).

Es wurde deutlich, dass die Sieben Säulen Hand in Hand gehen, sofern sie innerhalb einer Eskalation eingesetzt werden. Durch das Zeigen von Präsenz und Transparenz führt eines zum anderen. Um deeskalierend zu agieren, braucht es Bündnisse, den gewaltlosen Widerstand, Versöhnung und Beziehung sowie die Wiedergutmachung (vgl. B1, Z. 13/ B2, Z. 13/ B3, Z. 13/ B4, Z. 13).

1.B. Ziele

Subkategorien: Beziehungsstärkung, 7 Säulen der *Neuen Autorität*, Autoritätsverständnis, Struktur/Regeln aufzeigen, zum Nachdenken anregen

„Und die Ziele so in dem Sinne sind einfach, dass die Neue Autorität das Ziel hat ein weiterer Versuch sein zu dürfen, um das Ziel zu haben, dass sich die Jugendlichen in der Wohngemeinschaft wohlfühlen können, hier ankommen können und eigentlich die persönlichen Ziele, die sie eigentlich erreichen wollen, dann auch für sie auch erkennen können dadurch“ (P2, Z. 79).

Die InterviewpartnerInnen waren sich bei den Zielen der *Neuen Autorität* im Großen und Ganzen einig. Die Hauptziele der *Neuen Autorität* stellten neben der Vermeidung von Grenzüberschreitungen auch das Einwirken auf das Bewusstsein der Jugendlichen dar. Die *Neue Autorität* sei eine Möglichkeit – mithilfe der Sieben Säulen – die Jugendlichen zum Nachdenken anzuregen. Die Tatsache, dass sie untereinander über die Reaktionen der BetreuerInnen auf deren Verhaltensweisen redeten, sei schon ein großer Gewinn, denn somit denken sie auch über ihr eigenes Verhalten nach. Die Jugendlichen können reflexiv werden und denken künftig vielleicht nach, bevor sie ein unerwünschtes Verhalten an den Tag legen. Gleichzeitig biete die *Neue Autorität* die Möglichkeit, individuell auf jede/n Jugendliche/n einzugehen und sich mit diesem genauer auseinanderzusetzen (vgl. P1, Z. 85/ P3, Z. 11/ P5, Z. 11).

„Kurzfristig ist das Ziel, in akut schwierigen Situationen handlungsfähig zu sein. Mittelfristig ist das Ziel, Jugendliche in schwierigen Phasen (...) zu unterstützen, immer wieder Ideen dazu zu entwickeln, um Ohnmachtsgefühle zu vermeiden. Langfristig ist das Ziel, bei den Jugendlichen Denkprozesse anzustoßen, mit denen sie ihr eigenes Verhalten reflektieren und in Beziehung zu ihrer Umwelt setzen. Wünschenswert ist, dass sie so von sich aus ihr eigenes Verhalten ändern“ (P8, Z. 15-17).

Die BetreuerInnen geben den Jugendlichen Denkanstöße, was die Jugendlichen daraus machen, hänge ganz von ihnen alleine ab, denn die Jugendlichen könnten zu nichts gezwungen werden. Es werde versucht, auf das Bewusstsein der Jugendlichen einzuwirken und ihnen im gleichen Zug zu verdeutlichen, welches Verhalten in Ordnung ist und welches nicht. Dies werde unter anderem mit Hilfe von Präsenz und Transparenz erreicht. Dabei sei allerdings wichtig, dass die Jugendlichen miteingebunden werden, damit sie selbstständig zu Lösungen kommen können. Bereits vorgefertigte Lösungsvorschläge hätten keinen Lerneffekt und würden somit am Ziel vorbeiziehen (vgl. P1, Z. 79/ P3, Z. 11/ P5, Z. 11).

Strukturen und Regeln sind ein ständiger Begleiter innerhalb der *Neuen Autorität*. Sie geben den BetreuerInnen wie auch den Jugendlichen einen Rahmen vor, in dem sich alle Beteiligten frei bewegen können. Somit werden den Jugendlichen Strukturen beziehungsweise Vorga-

ben vorgelegt, nach denen sie sich richten können. Ziel sei es hier, den Jugendlichen zu vermitteln, welches Verhalten angemessen ist und welches nicht (vgl. P1, Z. 79/ P7, Z. 12). Strukturelle Vorgaben stellten sich auch bei den Beobachtungen heraus. Strukturen und Regeln sind besonders durch die bestehende Hausordnung zu erkennen gewesen. Auch das immer wieder darauf hinweisen seitens der BetreuerInnen machte ersichtlich, dass Strukturen und Regeln ein wichtiger Punkt der Institution sind. Neben fix festgelegten Putzdiensten gab es auch gemeinsame Aktivitäten, an welchen die Jugendlichen teilnehmen sollten. Beispiele hierfür wären das gemeinsame Abendessen oder der *Donnerstalk*, der den Jugendlichen die Möglichkeit bietet, sich ihre Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf die Wohngemeinschaft von der Seele zu reden (vgl. B2, Z. 16/ B4, Z. 16). Mithilfe dieser Gespräche und deren Inhalte ist es sicher auch möglich, dass die Jugendlichen zum Nachdenken angeregt worden sind. Um hierüber fundierte Ergebnisse zu erhalten, hätten die Jugendlichen selbst interviewt werden müssen (vgl. B1, Z. 16/ B2, Z. 16/ B3, Z. 16/ B4, Z. 16).

Das Verständnis des Begriffes der Autorität hat sich innerhalb der Befragten weitgehend zum Positiven verändert. Früher war der Begriff mit etwas Negativem behaftet und wurde eher mit der Unterdrückung sowie Macht über die Kinder und Jugendlichen verknüpft. Durch den Einsatz der *Neuen Autorität* hat sich das bei den Befragten geändert. Die Autorität stellt nun eine Möglichkeit dar, Kindern und Jugendlichen mit Präsenz entgegenzukommen. Anstatt von Strafen wird ihnen Zeit und Aufmerksamkeit geschenkt, um infolgedessen eine Verhaltensveränderung zu erzielen. Denn mit dem Einsatz von Strafen wird langfristig keine Verhaltensveränderung seitens der Jugendlichen erreicht. Die *Neue Autorität* ist also ein neuer Zugang innerhalb der Pädagogik (vgl. P3, Z. 15/ P5, Z. 15/ P8, Z. 21). Ein weiterer Punkt, der erwähnt wurde, ist, dass der Begriff der *Neuen Autorität* auch nicht zutreffend ist, sondern es eher Neue Präsenz heißen müsste:

„Autorität ist vielleicht eh das falsche Wort. Also ich würde einfach irgendwie sagen, dass man anstatt der Neuen Autorität die Neue Präsenz sagen könnte“ (P2, Z. 61).

1.C. Pädagogische Umsetzung

Subkategorien: Eigenschaften der BetreuerInnen, Anwendungsbereiche der *Neuen Autorität*, Schwierigkeiten bei der Umsetzung, Anwendungszeitpunkt der *Neuen Autorität*

Die *Neue Autorität* stellt keine Garantie dafür dar, dass das Konzept bei allen Jugendlichen gleich gut wirkt. Die Jugendlichen entscheiden selbst, ob sie bereit sind, diese Methode anzunehmen. Dennoch bietet die *Neue Autorität* eine weitere Möglichkeit der Erziehungskonzepte und unterstützt die BetreuerInnen mit ihrem Methodenpool (vgl. P2, Z. 65).

Der Anwendungszeitpunkt der *Neuen Autorität* setzt meist gleich beim Erstgespräch mit den Jugendlichen an. Somit haben die Jugendlichen von Beginn an ein Regelwerk und Konzept,

das ihnen in weiterer Folge Sicherheit gibt. Das Konzept wird in allen befragten Institutionen bis zum Auszugstag angewandt. Meist kommt es bei Krisensituationen zum Einsatz. Es dient hauptsächlich dazu, deeskalierend zu wirken. Die *Neue Autorität* wird aber nicht nur in akut schwierigen Situationen angewandt, sondern auch um immer wiederkehrendes Verhalten zu unterbinden, wie zum Beispiel stehlen oder schimpfen (vgl. P1, Z. 17/ P2, Z. 47/ P3, Z. 17, Z. 28/ P5, Z. 17/ P6, Z. 24/ P7, Z. 29/ P8, Z. 28).

„Im gesamten pädagogischen Alltag. Bewusst jedoch in Krisensituationen, wo es zur Verletzung anderer kommen kann“ (P4, Z. 24).

Bei den Beobachtungen wurde ersichtlich, dass die *Neue Autorität* immer dann angewandt wurde, wenn eine Interaktion zwischen BetreuerInnen und Jugendlichen stattfand. Durch das Einsetzen von Präsenz folgten die anderen Komponenten beziehungsweise die restlichen der Sieben Säulen. Es wurden einige Verhaltensüberschreitungen seitens der Jugendlichen beobachtet, hier wurde besonders deutlich, wann sie angewandt wurde (vgl. B1, Z. 18/ B2, Z. 18/ B3, Z. 18/ B4, Z. 18).

Die Meinungen über Schwierigkeiten bei der Umsetzung der *Neuen Autorität* gehen bei den Befragten ein wenig auseinander. Ein Teil sieht bei der Umsetzung keine Schwierigkeiten, sondern nur eine Erleichterung, weil endlich ein Methodenpool zur Verfügung gestellt werde, mit dem die BetreuerInnen gut arbeiten können (vgl. P6, Z. 26/ P8, Z. 30). Der andere Teil sieht schon gewisse Schwierigkeiten, vor allem bei der Zusammenarbeit innerhalb des Teams, es müssten alle am gleichen Strang ziehen, egal ob sie von dem Konzept überzeugt sind oder nicht. Anfangs wurde die Sinnhaftigkeit und Durchführbarkeit der *Neuen Autorität* in Frage gestellt. Mit Hilfe von Schulungen und Supervisionen wurden diese Zweifel aber beiseite geräumt. Eine Herausforderung oder Schwierigkeit ist nach wie vor, ob die Jugendlichen das Konzept auch annehmen (vgl. P1, Z. 41, Z. 43/ P2, Z. 33/ P3, Z. 24/ P4, Z. 25).

Die Anwendungsbereiche der *Neuen Autorität* decken sich zu einem großen Teil mit den Anwendungszeitpunkten. Ein Beispiel für die Anwendung wurde bereits erwähnt, wenn unter Sechzehnjährige unerlaubterweise rauchen. In solchen Situationen kommt die *Neue Autorität* zum Einsatz. Die *Neue Autorität* hilft mit ihren Präventionstools, wie der Ankündigung, negative Verhaltensweisen anzusprechen. Bei wiederholten Dienstverweigerungen wird eine Ankündigung an den/die Jugendliche/n ausgehändigt und anschließend ein Sit-in veranstaltet, um dem/der Jugendlichen deutlich zu machen, dass dieses Verhalten nicht geduldet wird (vgl. P1, Z. 45/ P2, Z. 19/ P5, Z. 5).

„Also indem man wirklich nach diesem Schemata vorgeht, so wie es die Neue Autorität irgendwie vorsieht. Zum Beispiel bei Dienstleistungsverweigerung (...) ein Sit-in zu veranstalten. Davor auch eine Ankündigung zu schreiben. So welche Geschichten, indem man dann wirklich damit umgehen kann“ (P2, Z. 19).

Neben diversen Eigenschaften ist es sehr wichtig, dass alle MitarbeiterInnen innerhalb einer Institution den gleichen Wissenstand haben, damit das Konzept gut umgesetzt werden kann. Dennoch wurden Eigenschaften wie Durchsetzungsvermögen, Reflexionsbereitschaft, Kritikfähigkeit, Offenheit, Beharrlichkeit, Einfühlsamkeit, Wertschätzung und Geduld mehrfach genannt (vgl. P1, Z. 31/ P2, Z. 23/ P3, Z. 20/ P4, Z. 22/ P5, Z. 20/ P6, Z. 21/ P7, Z. 21/ P8, Z. 26).

Auch bei den Beobachtungen ist aufgefallen, dass Geduld und Durchsetzungsvermögen sowie Beharrlichkeit und Offenheit eine große Rolle spielen, um die *Neue Autorität* umsetzen zu können (vgl. B1, Z. 23/ B2, Z. 23/ B3, Z. 23/ B4, Z. 23).

1.D. Erfahrungen

Subkategorien: Vorteile, Nachteile, Verbesserungsvorschläge, Das Neue an der *Neuen Autorität*

Die Erfahrungen, die mithilfe der *Neuen Autorität* gemacht wurden, sind, dass mit diesem Konzept, genauso wie mit anderen, etwas erreicht oder eben nicht erreicht werden kann. Die Kooperation der Jugendlichen hängt auch immer mit dem Erfolg zusammen (vgl. P3, Z. 13).

„Das, was möglich ist, wird ja in hohem Maß von den Jugendlichen bestimmt, auf die wir keinen direkten Zugriff haben. Wir können sie irritieren, versuchen Lernprozesse in ihnen anzustoßen, der Rest liegt bei ihnen“ (P8, Z. 19).

Der Großteil der Befragten gab an, dass das Neue an der *Neuen Autorität* vor allem durch ein verändertes Menschenbild, im Speziellen das des Kindes, gekennzeichnet ist. Das Kind und sein Wohl stehen mehr im Mittelpunkt als vorher, obwohl sich die *Neue Autorität* auch sehr für die BetreuerInnen einsetzt. Weiters spielt Aggression bei der Erziehung nicht mehr so eine große Rolle, den BetreuerInnen stehen nun Mittel und Wege zur Verfügung, ohne Aggressionen auf die Jugendlichen einzuwirken (vgl. P3, Z. 33/ P4, Z. 32/ P5, Z. 35/ P6, Z. 33/ P7, Z. 34/ P8, Z. 39).

Bei der Befragung der SozialpädagogInnen wurde deutlich, dass die Vorteile der *Neuen Autorität* die Nachteile bei weitem übersteigen. Als Vorteile wurden genannt, dass die BetreuerInnen den Jugendlichen auf Augenhöhe begegnen können, dass Machtkämpfe vermieden werden, dass sie mithilfe von Präsenz und Transparenz den Jugendlichen Sicherheit geben können und dass die Jugendlichen aber dennoch genug Raum haben für ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche. Die BetreuerInnen können stets handlungsfähig und zuversichtlich bleiben, und somit Konflikten besser gegenüberstehen. Gleichzeitig wird das Kind als vollwertig angesehen. Ein weiterer Vorteil ist, dass nicht der Mensch als Person, sondern lediglich sein Verhalten kritisiert wird und dass der Leitsatz, ‚Schmiede das Eisen so lange es kalt ist‘,

immer zum Tragen kommt. Die *Neue Autorität* lässt zu, dass die BetreuerInnen liebevoll streng handeln können (vgl. P1, Z. 69/ P2, Z. 45/ P3, Z. 37/ P4, Z. 30/ P8, Z. 42).

„Es wird individuell auf das Kind eingegangen. Das Kind wird als Ganzes wahrgenommen. Augenmerk liegt auf den Bedürfnissen des Kindes“ (P5, Z. 38).

Organisationmanagement der *Neuen Autorität* und fehlende Konsequenzen wurden einheitlich als Nachteile genannt. Weiters ist die Tatsache, dass immer mehrere BetreuerInnen anwesend sein müssen, damit gewisse Vorgehensweisen umgesetzt werden können, als negativ beurteilt worden (vgl. P3, Z. 36/ P4, Z. 36/ P5, Z. 39).

„Negativ ist es einfach, dass es in der Umsetzung oft durch mangelndes Organisationsmanagement scheitert. Das ist oft das was schwierig ist“ (P1, Z. 69).

Vorteile, die sich während den Beobachtungen herauskristallisiert haben, waren, dass durch Kommunikation die Beziehung zwischen den BetreuerInnen und den Jugendlichen deutlich verbessert wird, zumindest im beobachteten Zeitraum. Nachteil hingegen war, dass nach einem Fehlverhalten keine unmittelbare Konsequenz gefolgt ist und dass nicht nachzuprüfen ist, ob die eingeforderte Wiedergutmachung auch wirklich erfolgt ist (vgl. B1, Z. 26/ B2, Z. 26/ B3, Z. 26/ B4, Z. 26).

2. Beziehungen

Die Kategorie *Beziehungen* kam zur Anwendung, um herauszufinden, ob und inwiefern sich die *Neue Autorität* auf zwischenmenschliche Beziehungen auswirkt und wie BetreuerInnen, sowie andere Bezugspersonen der Jugendlichen, ihre Bindung zu den Heranwachsenden durch die Anwendung des Konzeptes verstärken können. Außerdem soll diese Kategorie aufzeigen, ob das Konzept der *Neuen Autorität* auch außerhalb der Fremdunterbringung Auswirkungen auf die Jugendlichen und deren Lebensbereiche hat.

2.A. Familie

Subkategorien: Bindung, Eltern-Kind-Beziehung, Umgang mit der <i>Neuen Autorität</i> innerhalb der Familie
--

Hinsichtlich des Bindungsverhaltens zwischen den Heranwachsenden und deren Eltern waren sich die InterviewpartnerInnen einig, dass das Konzept der *Neuen Autorität* eine gute Möglichkeit ist, eine positive Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten aufzubauen, da bei diesem Konzept die Beziehung im Fokus steht. Der Beziehungsaufbau ist ein wesentlicher Aspekt, der im Konzept der *Neuen Autorität* verfolgt wird. Hier wird nämlich versucht, durch präsenten Auftreten und vermehrten Kontakt eine Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufzubauen. Auch wird den Jugendlichen der

Gedanke „*Ich bin für dich da*“ vermittelt, was dazu führt, dass sich die Heranwachsenden verstanden und angenommen fühlen. Das Zugehen auf Jugendliche ist vor allem in schwierigen Situationen besonders wichtig, um dem/der Heranwachsenden zu zeigen, dass er/sie nicht alleine ist, sondern von anderen Personen unterstützt und verstanden wird. Diese kleinen Aufmerksamkeiten sind von enormer Bedeutung, wenn es um einen positiven Beziehungsaufbau zu einem/einer Jugendlichen geht.

Deshalb halten die SozialpädagogInnen an einer Elternarbeit fest, um den Erziehungsberechtigten das Konzept der *Neuen Autorität* schmackhaft zu machen. Sie versuchen, den Eltern die Metapher der ausgestreckten Hand, die nicht zurückzieht, zu vermitteln, um ihnen auch innerhalb der Familie eine positive Beziehung zu ihren Kindern gewährleisten zu können. Denn genau dieses Verhalten gibt den Jugendlichen Halt und Vertrauen. Auch durch die bewusste Kontaktaufnahme fühlen sich die Heranwachsenden angenommen und verstanden. Die Begegnung auf Augenhöhe vermittelt den Kindern und Jugendlichen wie auch den Elternteilen ein positives Gefühl, da Vertrauen und Respekt geschürt wird (vgl. P1, Z. 55/ P4, Z. 40/ P5, Z. 43/ P7, Z. 46).

„Die Begegnung auf Augenhöhe im Gegensatz zur Machtausübung (Neue vs. Alte Autorität) macht eine gesunde, starke Beziehung erst möglich. Durch das Setzen von Grenzen und die konsequente Forderung nach deren Einhaltung bekommen die Jugendlichen viel Klarheit über das, was möglich ist und das, was nicht möglich ist, was sozial verträglich ist und was nicht. Gleichzeitig sind Beziehungsgesten ein wichtiges Instrument der Neuen Autorität. Jugendliche können so verstehen, dass eine gute Beziehung auch darauf aufbaut, dass es Grenzen gibt, die eingehalten werden müssen, nämlich die Grenzen des anderen. Natürlich müssen Eltern genauso auf die Grenzen der Jugendlichen achten“ (P8, Z. 47).

Auch die Aufzeichnungen der durchgeführten Beobachtungen zeigten, dass die SozialpädagogInnen einerseits an einer positiven Beziehung zu den Jugendlichen interessiert sind und andererseits auch zu deren Eltern eine positive Bindung aufbauen möchten. Denn die SozialpädagogInnen vermittelten den Kindern und Jugendlichen immer wieder, dass sie als gleichwertige Mitglieder wahrgenommen werden. Sie versuchten nicht, die Heranwachsenden in irgendwelche Strukturen zu pressen, sondern ihnen lediglich Werte zu vermitteln, die für deren Zukunft wertvoll sein können. Die positive Beziehung zu den Erziehungsberechtigten der fremduntergebrachten Jugendlichen zeigte sich darin, dass die BetreuerInnen tagtäglich in telefonischem Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der Jugendlichen stehen und diese auch in das Konzept der *Neuen Autorität* miteinbeziehen. Dadurch wird versucht, einerseits die Elternteile bei einer verbesserten Beziehung zu ihren Kindern zu unterstützen und andererseits auch einen Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und ihnen selbst zu schaffen (vgl. B1, Z. 27ff./ B3, Z. 27ff./ B4, Z. 27ff).

Aus den Interviews ergab sich, dass die InterviewpartnerInnen jedoch den Beziehungsaufbau zu den Erziehungsberechtigten der Jugendlichen schwieriger empfinden als den Bindungsaufbau zu den Jugendlichen selbst, denn mit den Jugendlichen stehen die BetreuerInnen rund um die Uhr in Kontakt und können gemeinsam an einer positiven Beziehung arbeiten. Erziehungsberechtigte der Heranwachsenden hingegen müssen erst einsichtig werden und von dem Konzept der *Neuen Autorität* überzeugt werden (vgl. P2, Z. 39/ P1, Z. 23).

„(...) es ist nur sehr schwierig in der Elternarbeit, die Neue Autorität so zu vermitteln, dass die Eltern auch darin den Sinn verstehen. Weil für die Eltern könnte unter Umständen, (das haben wir auch schon irgendwie gehabt), dass das vielleicht ein bisschen so laissez faire wirkt und dabei ist es das aber nicht ja“ (P2, Z.39).

Kritisch betrachteten die InterviewpartnerInnen auch die Umsetzung der *Neuen Autorität* innerhalb der Familie. Da sie der Meinung sind, dass eine Umsetzung des Konzepts der *Neuen Autorität* innerhalb der Familie und eine somit verbesserte Eltern-Kind-Beziehung nur dann möglich sei, wenn Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigte Zeitressourcen besitzen, um sich mit sich selbst, dem Kind und dem Prinzip des Konzeptes auseinanderzusetzen zu können. Zudem sei es auch wichtig, dass Elternteile sich etwas von SpezialistInnen aus diesem Gebiet sagen lassen und offen sind für dieses neue Erziehungskonzept. Denn nur dann könnten Eltern ihre Beziehung zu ihren Schützlingen verbessern (vgl. P1, Z. 23/ P2, Z. 39/ P3, Z. 46).

InterviewpartnerInnen meinen dazu:

„(...) Was es aber dazu braucht, ist es an Zeitressourcen und ähm wirklich den Willen der Eltern sich darauf einzulassen. Ähm. Also das Alte war nicht schlecht, ähm aber es gibt da jetzt was Neues ähm und, das kann man mal ausprobieren und ob sich die Menschen dann drauf einlassen ist die eine Frage, die andere ist wie viel Ressourcen also wie viel Ressourcen bekomme Fachkräfte um mit den Eltern daran zu arbeiten“ (P1, Z. 23).

„Grundsätzlich würde sich natürlich die Eltern-Kind-Beziehung auch positiv verändern, wenn sie sich auch zwischen Betreuern und Kind positiv verändert. Jedoch ist zu sagen, dass das Konzept innerhalb der Familie nur dann umzusetzen ist, wenn die Eltern sich genauer mit dem Konzept beschäftigen und den Grund dahinter verstehen (...)“ (P3, Z. 46).

Auch die Einhaltung der Sieben Säulen im Konzept der *Neuen Autorität* ist ein wesentlicher Aspekt, um eine gute Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufbauen zu können.

Es machte sich auch bemerkbar, dass vor allem die vermehrte Präsenz und die Wachsame Sorge, die den Kindern und Jugendlichen durch das Konzept der *Neuen Autorität* vermittelt werden, eine positive Beziehung zwischen allen Beteiligten herstellen kann, da einerseits

den Heranwachsenden Sicherheit und Vertrauen vermittelt und andererseits den Erziehungsberechtigten ein gewisser Grad an Respekt zugestanden wird (vgl. P7, Z. 59/ P3, Z. 42).

„Ich würde sagen, durch die Präsenz und die Wachsame Sorge, die den Kindern und Jugendlichen durch das Konzept der Neuen Autorität vermittelt werden sollte. Das heißt, wenn Eltern ihren Schützlingen vermehrt Zeit und Aufmerksamkeit schenken, kann dies die Bindung zwischen den Beteiligten schon sehr positiv beeinflussen“ (P3, Z. 42).

Auch der Ansatz des gewaltlosen Widerstands im Konzept der *Neuen Autorität* kristallisierte sich in den Interviews als ein wichtiger Aspekt im Umgang mit Kindern und Jugendlichen heraus. Der gewaltlose Widerstand kann hier wirksames Mittel gesehen werden, um eine positive Beziehung zu den Heranwachsenden aufbauen zu können. Ziel dieser Maßnahme sollte es nämlich sein, in konfliktbelasteten Familien wieder einen respektvollen Umgang zu schaffen und die Beziehung zwischen den Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten zueinander zu verbessern (vgl. P7, Z. 42).

„Ein großer Punkt hier ist sicher die Präsenz. Viele Eltern sind, warum auch immer, nicht wirklich da für ihre Kinder oder können es einfach nicht sein aus vielerlei Gründen. Und mit dem Ansatz des gewaltlosen Widerstandes kann sehr viel erreicht werden. Druck erzeugt Gegen- druck und wenn die Jugendlichen sowieso schon auf 180 sind, hat es nicht viel Sinn sie noch maßregeln zu wollen. Also der Ansatz würde sicher helfen damit die Beziehung zwischen der Herkunftsfamilie und dem Jugendlichen ein Stück besser werden kann. Ein gemeinsames Besprechen von den Anliegen der Jugendlichen ist sicher auch Punkt der das Verhältnis verbessern kann. Es verschafft den Eltern einfach mehr Respekt und gibt ihnen aber gleichzeitig ein Werkzeug in die Hand mit dem sie arbeiten können“ (P7, Z. 42).

2.B. BetreuerInnen/ Institution

Subkategorien: Bindung, Beziehung/ Interaktion zwischen BetreuerIn und Kind

Eine positive Beziehung durch den Einsatz der *Neuen Autorität* zeigt sich nicht nur bei Eltern und ihren Kindern, sondern auch in Fremdunterbringungen zwischen den Heranwachsenden und ihren BetreuerInnen. Auch hier wird versucht auf Augenhöhe mit den Jugendlichen zu kommunizieren und sie so anzunehmen, wie er/sie ist, um einen positiven Bindungsaufbau zu schaffen. Den Kindern und Jugendlichen wird durch Aufmerksamkeit vermittelt, dass die BetreuerInnen für sie/ihn da sind und sie/ihn in jeder Lebenslage unterstützen werden. Dadurch fühlen sich die Heranwachsenden gestärkt und sind für eine engere Beziehung zu den BetreuerInnen offen (vgl. P1, Z. 55/ P2, Z. 36f./ P3, Z. 50/ P5, Z. 53).

„(...) Seit wir das bewusst versuchen [die Neue Autorität] umzusetzen, haben wir vermehrt Kontakt. Schon bei der Erstaufnahme achten wir ähm beim ersten Kontakt mit dem Jugendlichen bzw. der Aufnahme von ihm achten wir auf äh spezielle Aspekte auf die wir früher nicht so geschaut haben. Auf Ressourcen, dass wir die gleich verfügbar machen“ (P1, Z. 55).

In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass eine der wichtigsten Faktoren der *Neuen Autorität*, die Fähigkeit zu konstruktiven Beziehungsgestaltung durch eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber jeder einzelnen Person ist. Die BetreuerInnen halten an einem respektvollen Umgang mit den Heranwachsenden fest und respektieren jeden/jede Einzelne/n so wie er/sie ist (vgl. P1, Z. 55/ P2, Z. 36f./ P5, Z. 53).

Die BetreuerInnen erkannten, dass eine zugewandte Haltung den Heranwachsenden gegenüber zu einer positiven Beziehung führen kann.

Denn „(...) In meiner zugewandten Haltung äh dem Kind oder dem Jugendlichen gegenüber äh kriegt das eine Kraft oder wo man dann authentisch ist. Und durch diese Authentizität äh fühlen sich die Jugendlichen wahrgenommen und ernstgenommen, auch indem ich Struktur vorgebe. Weil ich das auf eine bestimmte Weise tue. Das ist ähm ein ernst nehmen trotzdem. Ja. Also ich nehm den Jugendlichen immer ernst auch wenn ich sage das Verhalten geht gerade nicht und äh ich bleib da jetzt trotzdem dran, weil das ist wichtig für deine Entwicklung. Wir erachten das als Wichtig. Und auch dieses Wir darin, bin nicht nur ich alleine, ich entscheide nicht über deinen Kopf hinweg. Und eben über diese Struktur komm ich dann in eine Beziehung zu den Jugendlichen (...)“ (P1, Z. 25).

Auch die Beobachtungen zeigten eine zugewandte Haltung der BetreuerInnen gegenüber den Jugendlichen. Vor allem in schwierigen Situationen widmeten sich die BetreuerInnen vermehrt den Jugendlichen und versuchten gemeinsam mit den Heranwachsenden eine Lösung für das Problem zu erarbeiten. Ersichtlich wurde dies vor allem bei sensiblen Themen wie Liebeskummer. Hier versuchten sich die SozialpädagogInnen vermehrt den Jugendlichen zu widmen und ihnen Halt in diesen Situationen zu geben. Auch bei gemeinsamen Aktivitäten wurden immer wieder private Themen besprochen und den Jugendlichen ein offenes Ohr geschenkt (vgl. B2, Z. 30/ B4, Z. 33f.).

In diesem Sinne kann auch gesagt werden, dass durch das Konzept der *Neuen Autorität* vermehrt hinter die Kulissen geschaut wird, da sich die BetreuerInnen vermehrt mit den Menschen und deren Problemen auseinandersetzen und diese hinterfragen. Die BetreuerInnen wie auch die Jugendlichen werden hier als gleichgestellte Persönlichkeiten erlebt, was eine wesentliche Rolle beim Beziehungsaufbau spielt (vgl. P2, Z. 54f./ P4, Z. 47f.).

„Meine Präsenz zeigt dem Kind, ‚ich bin für dich da und die bist mir wichtig!‘ Das Kind fühlt sich angenommen, gesehen und gehört. Es merkt dass es nicht fallen gelassen wird“ (P5, Z. 53).

Die Beobachtungen hinsichtlich der BetreuerInnen-Kind-Beziehung zeigten auch, dass es situationsabhängig ist, wie das Verhältnis von den Heranwachsenden zu deren BetreuerInnen ist. Zu erkennen war, dass es in ruhigen Situationen, wie beispielsweise beim Mittagessen, ein positives Beziehungskonstrukt zwischen den Jugendlichen und den BetreuerInnen gibt, da BetreuerInnen auf die Jugendlichen zugehen, wie auch Jugendliche umgekehrt auf die BetreuerInnen. Hier wurde ersichtlich, dass die Betreuungspersonen Interesse am Kind zeigten, indem der weitere Tagesablauf gemeinsam besprochen wurde. Auffällig war vor allem, dass Jugendliche in ruhigen Situationen immer wieder Kontakt zu den BetreuerInnen suchten, um sich einfach mit ihnen auszutauschen. Genau diese Situationen fördern einen positiven Bindungsaufbau zwischen allen Beteiligten (vgl. B2, Z. 29ff./ B4, Z. 29ff.).

InterviewpartnerInnen meinen dazu:

„Seit wir das bewusst versuchen umzusetzen, haben wir vermehrt Kontakt [zu den Jugendlichen]“ (P1, Z. 55).

„(...) was ich dann auf jeden Fall verstanden habe, jetzt nicht nur durch die Ausbildung der Neuen Autorität, sondern das kommt dann auch mit der Zeit, wenn man sich mehr reflektiert, um was geht es wirklich. Äh. In meiner zugewandten Haltung äh dem Kind oder dem Jugendlichen gegenüber äh kriegt das eine Kraft oder wo man dann authentisch ist. Und durch diese Authentizität äh fühlen sich die Jugendlichen wahrgenommen und ernstgenommen (...)“ (P1, Z. 25).

In eskalierenden Situationen jedoch war das Verhältnis zwischen den Betreuungspersonen und den Jugendlichen angespannt, da es hier natürlich zu Auseinandersetzungen beziehungsweise Uneinigkeiten gekommen ist. Folglich waren weder Jugendliche noch BetreuerInnen gut aufeinander zu sprechen. Hier wurde dann versucht deeskalierend zu arbeiten, indem das Problem aufgeschoben wird und zu einem ruhigeren Zeitpunkt darüber gesprochen wird (vgl. B3, Z. 29ff./ B4, Z. 29ff.).

Folglich wurde hier nach dem *Prinzip des Aufschubs* beziehungsweise nach dem Motto *„Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“* gearbeitet. Die *Neue Autorität* erlaubt es nämlich nicht, sofort auf eine Missetat zu reagieren, sondern die Probleme erst dann zu besprechen, wenn sich alle Beteiligten wieder beruhigt haben. Auch dieses Prinzip trägt zu einem positiven Beziehungskonstrukt zwischen den Heranwachsenden und deren BetreuerIn bei, da hier eskalierende Situationen vermieden werden (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 58).

„Also im Endeffekt ist es schon so, dass indem das Konzept ja auch besagt so im Endeffekt, du solltest das Eisen schmieden, wenn es kalt ist. Also man könnte es auch so formulieren, dass es auch eine Form der Deeskalation auch ist, indem man sagt, Schnucki wir besprechen jetzt nicht die Dinge sofern wir jetzt alle komplett erregt sind, sondern wir besprechen erst nachher

die Dinge ... wenn sie ein bisschen abgekühlt sind und dann können wir wieder neu verhandeln ja“ (P2, Z. 36f.).

Außerdem ist das Beziehungskonstrukt zwischen Jugendlichen und BetreuerInnen unterschiedlich zu deuten, da es von dem/der Jugendlichen abhängt, inwiefern er/sie sich auf eine Bindung einlassen kann. Negative Erfahrungen aus der Kindheit können Bindungsstörungen auslösen und dementsprechend das Verhältnis zwischen Kindern und BetreuerInnen beeinflussen (vgl. B4, Z. 29ff.).

„Hiernach sollen Eltern – es können aber auch andere wichtige Bezugspersonen sein – eine sichere Basis bieten, der die Kinder vertrauen, auf die sie sich verlassen können und die ihnen Schutz gibt (...)“ (Lengning/Lüpschen 2012, S. 7).

2.C. Soziale Netzwerke

Subkategorien: Bindung, Kommunikation/zwischenmenschliche Beziehungen, Gemeinschaftsleben

Auch die Auswirkungen der *Neuen Autorität* auf die Beziehungen zwischen den Jugendlichen beziehungsweise zu anderen sozialen Netzwerken wie Peers oder Freunden wurden erforscht.

Hier zeigte sich, dass das Konzept der *Neuen Autorität* auch positive Auswirkungen auf die Beziehungen zwischen den Jugendlichen hat, da durch die vermehrte Kommunikation beziehungsweise Interaktion der Kontakt zwischen den Jugendlichen gestärkt wird. Sie treten öfter als Gemeinschaft auf und diskutieren auch Probleme untereinander (vgl. P5, Z. 57/ P3, Z. 56).

Zu beobachten war auch, dass die Jugendlichen sich über private Probleme austauschten und sich auch in schwierigen Situationen gegenseitig zu Seite standen. Unter den Jugendlichen zeigte sich vermehrt Kommunikation und Interaktion, die als zentrale Grundlage des Konzeptes der *Neuen Autorität* für eine gute Bindungsstruktur stehen. Weiters wurde beobachtet – wie auch aus den Interviews hervorgegangen ist – dass Jugendliche vermehrt in Interaktion treten und gemeinsame Aktivitäten starten. Neben gemeinsamen Unternehmungen kam es auch immer wieder vor, dass sich die Heranwachsenden trafen, um zu *tratschen* beziehungsweise sich auszutauschen (vgl. B4, Z. 33/ B1, Z. 33/ B2, Z. 33).

In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die Jugendlichen durch das Konzept der *Neuen Autorität* schon eine bessere Beziehung untereinander führen, indem sie sich gegenseitig Persönliches anvertrauen beziehungsweise vermehrt kommunizieren.

Durch das Konzept wird auch versucht, eine positive Beziehung zu anderen sozialen Netzwerken, wie beispielsweise dem Freundeskreis, aufzubauen. Da hierbei auf eine Verhaltens-

veränderung der Jugendlichen abgezielt wird, sollten auch Freunde beziehungsweise andere soziale Netzwerke miteinbezogen werden (vgl. P5, Z. 60/ P3, Z. 59).

Denn *„die Neue Autorität bezieht das gesamte Lebensumfeld des Kindes mit ein. Ein ganzes Dorf erzieht ein Kind (...)“* (P5, Z. 60).

Infolgedessen wird hier versucht, auf das ganze soziale Umfeld der Jugendlichen Einfluss zu nehmen beziehungsweise an einer einheitlichen Gemeinschaft zu arbeiten.

Auch die Beobachtungen zeigten, dass das soziale Umfeld der Heranwachsenden miteinbezogen wurde. Es kam immer wieder zu Gesprächen mit FreundInnen der fremduntergebrachten Jugendlichen, um einfach einerseits die Beziehung zwischen allen Beteiligten zu fördern und andererseits eine verbesserte Netzwerkarbeit aufbauen zu können (vgl. B1, Z. 32ff.).

InterviewpartnerInnen waren auch der Meinung, dass sich durch das Einbeziehen des sozialen Umfeldes der Jugendlichen die Netzwerkarbeit und die Beziehung untereinander verbessert hätten.

„(...) deutlich verbesserte Netzwerkarbeit mit interessierten und verfügbareren Partnern, vor allem bei der Elternarbeit“ (P4, Z. 55).

„(...) Eltern, alle anderen Netzwerkpartner und Peers können durch die Neue Autorität gestärkt werden. Durch Arbeitsbündnisse, die all diese Personen beinhalten können, kann man an einem Strang ziehen, Öffentlichkeit herstellen, Ressourcen bündeln, Unterstützernetze bilden, gemeinsam Ideen entwickeln“ (P8, Z. 64).

Ebenfalls kristallisierte sich heraus, dass die Jugendlichen durch das Konzept der *Neuen Autorität* einen respektvolleren Umgang untereinander pflegen, da sie von Beginn an vermittelt bekommen, wo die Grenzen anderer sind und wie damit umgegangen werden sollte. Das Bewusstmachen der Grenzen ist eine wichtige Grundlage für ein gesundes Beziehungsverhalten (vgl. P8, Z. 61/ P5, Z. 57).

„Respektvoller Umgang wird gestärkt (...). Sie lernen von Beginn an, dass ihr Verhalten auch ihren MitbewohnerInnen Konsequenzen hat, aber sie die Möglichkeit haben, durch eben Wiedergutmachtungen die Beziehung wieder zu verbessern“ (P6, Z. 57).

„Die Beziehungen der Jugendlichen wird gestärkt. Sie können sich darauf verlassen dass jeder Einzelne bekommt, was er braucht, dass die Bedürfnisse gesehen und gehört werden. Dies sorgt für eine grundlegende Sicherheit. In einer Sicheren Umgebung fällt es grundsätzlich leichter, soziale Kontakte und längerfristige Freundschaften einzugehen“ (P5, Z. 57).

Die Beobachtungen haben gezeigt, dass das Konzept der *Neuen Autorität* enormen Einfluss auf das Gemeinschaftsleben innerhalb der Wohngemeinschaft beziehungsweise auf den Freundeskreis hat.

Denn auf der einen Seite unterhalten sich die Jugendlichen in der Gruppe über Vorgefallenes beziehungsweise über das Fehlverhalten anderer Jugendlicher und auf der anderen Seite reflektieren sie zudem die Reaktion der BetreuerInnen in dieser Situation. Infolgedessen kommt hier der zentrale Aspekt des Bewusstseinsmachens zum Vorschein, da Jugendliche sich schon Gedanken über ihr Verhalten machen (vgl. B4, Z. 32ff./ B2, Z. 32ff.).

In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Jugendlichen „(...) *schon untereinander reden und unser Verhalten als Betreuer hinterfragen beziehungsweise auch das Verhalten anderer Jugendlichen reflektieren*“ (P3, Z. 56).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konzept der *Neuen Autorität* einen positiven Einfluss auf den Bindungsverlauf zwischen allen Beteiligten hat. Da einerseits durch das Konzept eine klare Struktur vorgegeben wird, kann es zu keinen Unklarheiten bezüglich Regeln und Fehlverhalten kommen und andererseits wird durch das Konzept auf eine wertschätzende Kommunikation und Gemeinschaft zurückgegriffen, was zu einem verbesserten Zusammenleben führt. Diese Aspekte – wie einheitliche Struktur, wertschätzender Umgang und die Zuwendung bei Problemen – die durch die *Neue Autorität* vermittelt werden, sind zentrale Grundlagen für ein gutes Beziehungskonstrukt.

3. Umgang mit der *Neuen Autorität*

Die Kategorie *Umgang mit der Neuen Autorität* zielte darauf ab, die Reaktionen von Jugendlichen und BetreuerInnen auf das Konzept der *Neuen Autorität* herauszufiltern. Hier wurde versucht herauszufinden, wie Kinder und Jugendliche beziehungsweise BetreuerInnen auf das Konzept der *Neuen Autorität* reagieren und wie sich das Konzept auf deren persönliche Gefühlswelt auswirkt. Zudem wurde auch herausgearbeitet, wie alle Beteiligten generell mit der Anwendung dieses Konzeptes umgehen beziehungsweise wie sie die *Neue Autorität* wahrnehmen.

3.A. Jugendliche

Subkategorien: Ärger, Widerstand, Gewalt, Verständnis, Reaktionen, Gefühle
--

In Bezug auf die Jugendlichen ergab sich aus den Interviews, dass die Anwendung der *Neuen Autorität* beziehungsweise alle pädagogischen Handlungen eine Auswirkung auf die Gefühlswelt der Jugendlichen haben. „*Alles was wir machen*“ (P1, Z. 37) könne positive wie auch negative Reaktionen bei den Jugendlichen auslösen (vgl. P8, Z. 32/ P1, Z. 37).

Alle „*unsere Interventionen lösen Reaktionen (...) aus und Verbindungen zu der Vergangenheit*“ (P1, Z. 37).

Die InterviewpartnerInnen meinten dazu aber, dass es von den einzelnen Jugendlichen abhängig sei, wie sie auf das Konzept der *Neuen Autorität* reagieren. Weiters wurde auch erwähnt, dass es situationsabhängig sei, wie sie mit der Anwendung des Konzeptes umgehen. Je nach Gefühlslage könne das Konzept entweder Wut und Widerstand der Jugendlichen hervorrufen, oder sie auch zur Einsicht bringen (vgl. P1, Z. 35/ P2, Z. 25/ P2, Z. 35/ P3, Z. 65/ P6, Z. 66).

„Ich würde sagen [die Neue Autorität] wirkt sich positiv, wie auch negativ auf ihre Gefühlswelt aus. Wenn wir ein Sit-in veranstalten und wenig bis gar nichts sprechen, denke ich schon, dass es zu einem Gefühlschaos im Jugendlichen kommen kann und dieser sein bzw. unser Verhalten als Betreuer reflektiert. Andererseits hat es sicher auch negative Auswirkungen auf die Gefühlswelt der Jugendlichen, wenn die Jugendlichen unser Verhalten absolut nicht verstehen und sich kontrolliert fühlen. Dann sind sie meist grantig oder böse. Andererseits sind sie aber in manchen Situationen dankbar für die Präsenz die wir zeigen. Zum Beispiel wenn es ihnen nicht gut geht“ (P3, Z. 65).

„(...) wenn du die Neue Autorität umsetzt, ist es halt auf alle Fälle so, indem du nicht glauben brauchst, dass das jetzt so super toll funktioniert gleich am Anfang, sondern indem natürlich auch die Jugendlichen, weil die BetreuerInnen auf Widerstand gehen, auch die Jugendlichen nachher natürlich in den Widerstand gehen und dann können schon so Situationen sein, die nicht einfach sind“ (P2, Z. 25).

„ (...) ... man kann auch zum Beispiel äh ... Humor ist es dann auch oft, manche können dann einfach ganz gut über sich selbst lachen, wenn man dann präsent ist so haha jetzt seit ihr schon wieder da haha. Ja das ist ganz unterschiedlich ja in allen Bandbreiten. Aber auch halt mit Wut und Aggressionsausladungen (...)“ (P1, Z. 35).

In diesem Zusammenhang zeigten auch die Beobachtungen, dass es von Jugendlichen zu Jugendlichen und von Situation zu Situation unterschiedlich ist, wie sie auf das Konzept der *Neuen Autorität* beziehungsweise auf das Verhalten der BetreuerInnen reagieren.

In Situationen, in denen Jugendliche nicht das bekommen haben, was sie wollten, reagierten die Heranwachsenden vorerst mit Ärger beziehungsweise Wutanfällen. Auch das Türen zuschlagen konnte beobachtet werden.

Hatte sich die Situation allerdings beruhigt und die SozialpädagogInnen konnten wieder normal mit den Heranwachsenden kommunizieren, war ersichtlich, dass die Kinder und Jugendlichen reumütig waren und ihr Verhalten reflektiert hatten (vgl. B1, Z. 36ff./ B4, Z. 36ff.). Folglich kann gesagt werden, dass das Konzept der *Neuen Autorität* – wie jedes andere Erziehungskonzept auch – unterschiedliche Reaktionen seitens der Jugendlichen auslöst.

„(...) Zuerst ist sicher mal der Widerstand der Jugendlichen da. Bis man da eine gemeinsame Basis hat und einander soweit vertraut und versteht, worum es geht. Und bis die neuen Verhaltensweisen eingetreten sind, dauert es halt auch (...)“ (P7, Z. 69).

Ein weiteres Merkmal, das die SozialpädagogInnen erwähnt haben, war die Irritation. Sie sind der Meinung, dass die Jugendlichen vorerst mit Irritation konfrontiert werden und das Verhalten der SozialpädagogInnen nicht gleich nachvollziehen können (vgl. P1, Z. 35/ P1, Z. 45).

„Es irritiert einmal. Also ich glaub, dass es auch einmal gut ist, ... wenn man einmal irritieren kann. Wenn so festgefahren Situationen sind dann äh sind sie irritiert damit, wenn wir auf einmal vermehrt Präsenz dort und da zeigen, wenn wir sehen das dort Brennpunkte sind. Irritation ist es (...)“ (P1, Z. 35).

„Das irritiert auch einmal und das zeigt auch die Haltung die wir haben“ (P1, Z. 45).

Anzumerken ist jedoch, dass die Jugendlichen nicht direkt auf das Konzept der *Neuen Autorität* reagieren, sondern auf das veränderte Verhalten der BetreuerInnen. Denn die Heranwachsenden bemerken die Anwendung des Konzeptes der *Neuen Autorität* nicht, sondern lediglich die Verhaltensveränderungen der PädagogInnen (vgl. P3, Z. 63).

„(...) Ähm das sie jetzt wissen, äh das sie den Namen kennen Neue Autorität, das sie Haim Omer kennen also über des sprechen sie nicht, nein. Also das ist nicht was über das sie sich unterhalten ... Hätte ich noch nie gehört oder mitbekommen. Nein gar nicht. Sie unterhalten sich natürlich über die BetreuerInnen, was die jetzt schon wieder für einen Scheiß gemacht haben, oder was das jetzt für ein Blödsinn ist ... oder was auch gut gelaufen ist, aber, dass das speziell wäre für sie nein. Das hat keinen speziellen Charakter für die Jugendlichen“ (P1, Z. 53).

„In Alltagssituationen wird ihnen dieser Zugang nicht so stark auffallen, aber trotzdem eine Wirkung entfalten (...)“ (P8, Z. 68).

Abschließend kann gesagt werden, dass die Kinder und Jugendlichen generell positiv auf das Konzept der *Neuen Autorität* beziehungsweise eher auf die veränderten Verhaltensweisen der BetreuerInnen reagieren.

Wie vorhin schon erwähnt, reagieren die Jugendlichen am Anfang meist irritiert oder auch mit einem aggressiven Verhalten, da sie den Hintergrund der präsenten Haltung der BetreuerInnen nicht immer gleich verstehen. Außerdem kann es sein, dass AnwenderInnen des Konzeptes immer wieder auf Unmut seitens der Jugendlichen stoßen, aber das ist nicht direkt vom Konzept der *Neuen Autorität* abhängig. Je länger jedoch mit den Jugendlichen gearbeitet und kommuniziert wird, desto einsichtiger werden sie und verhalten sich nach den vorgegebenen Strukturen (vgl. P6, Z. 66/ P8, Z. 68).

„Vorerst mit Abwehrreaktionen seitens der Jugendlichen. Da diese die Neue Autorität natürlich anders wahrnehmen als wir Betreuer. Da diese natürlich den wirklichen Grund dahinter nicht verstehen und oft unsere Präsenz als Kontrolle wahrnehmen (...)“ (P3, Z. 68).

„Wut, Angst, Freude, Trauer (insgesamt alle Emotionen, die in sozialen Gemeinschaften menschlich sind) sind eigentlich die häufigsten Emotionen (...)“ (P6, Z. 66).

3.B. BetreuerInnen/ Institution

Subkategorien: Gefühle, Herausforderungen, Präsenz, Gewaltloser Widerstand, Verständnis, Reaktionen

Bei den Interviews kristallisierte sich heraus, dass die Einführung des Konzeptes der *Neuen Autorität* eine große Umstellung für die SozialpädagogInnen mit sich brachte. Anfangs fühlten sich die BetreuerInnen unsicher im Umgang mit der *Neuen Autorität*, da sie sich erst in dieses Konzept einleben mussten. Außerdem meinten die befragten Personen, dass es anfangs schwierig gewesen wäre, mit dem Konzept konform zu gehen, da sie auf den ersten Blick den Sinn und Zweck dieses Konzeptes nicht verstanden haben. So waren sie der Meinung, dass das Konzept der *Neuen Autorität* keine Wirkung auf Kinder und Jugendliche haben werde (vgl. P2, Z. 81/ P3, Z. 26/ P4, Z. 65).

Die befragten Personen meinten dazu:

„Ich bin am Anfang sehr schwer damit klargekommen, indem ich das Gefühl gehabt habe, dass das nicht sehr viel was bringen wird ja. Bei der Umsetzung dann habe ich nachher gemerkt, dass du dann eigentlich wirklich wirklich ein professionelles Team brauchst, die auch dran bleiben, eine sehr gute Kommunikation untereinander auch haben. Und dann kann das auch wirklich sehr gut funktionieren. Sollte das aber irgendwie nur diesen ‚ja wir probieren es halt ein klein bisschen aus‘ Charakter kriegen, dann ist es glaub ich gescheiter, wenn man sich erst gar nicht daran orientiert und es eh gleich bleiben lässt (...)“ (P2, Z. 81).

„Meine Erfahrung ist, dass sich das Konzept der Neuen Autorität schlechter liest als es wirklich ist. Also wenn man sich nur kurz einliest, so wie ich es am Anfang gemacht habe, denkt man sich oje das geht nicht gut mit diesem Konzept. Aber in der Praxis ist es ganz ok. Natürlich ist es aber kein Wundermittel (lacht)“ (P3, Z. 31).

Zudem war es für die SozialpädagogInnen anfangs auch ein sehr komisches Gefühl nach dem Konzept der *Neuen Autorität* zu handeln, da sie gewisse Handlungsabläufe als provozierend empfunden hatten. Erwähnt wurde des Öfteren das Eingreifen in die Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen, wenn beispielsweise ein Sit-in in deren Zimmer durchgeführt wurde (vgl. P3, Z. 26/P7, Z. 27).

„(...) Man musste auf einmal anderes reagieren. Das größte Problem ergab sich bei mir in der Privatsphäre. Ich hatte anfangs oft das Gefühl zu sehr in die Privatsphäre der Jugendlichen einzutreten, wenn man beispielsweise ein Sit-in machte“ (P3, Z. 26).

„Also grundsätzlich finde ich Sit-ins recht schwierig. Mir ist schon klar, dass es einfach dazu gehört, aber irgendwie ist das so ein provokanter Eingriff in die Privatsphäre. Auch wenn es sein muss. Das ist für mich eine Schwierigkeit gewesen, oder ist es nach wie vor (...)“ (P7, Z. 27).

Auch die Beobachtungen zeigten, dass bei einem Sit-in ein angespanntes Verhältnis zwischen allen Beteiligten vorherrschte. Nicht nur der/die Jugendliche war irritiert von dem Verhalten der PädagogInnen, sondern auch die BetreuerInnen selbst wirkten angespannt (vgl. B4, Z. 41/ B3, Z. 41).

Ein weiteres Merkmal, das sich beim Umgang mit der *Neuen Autorität* herauskristallisierte, war der Gemeinschaftscharakter. Bei der Umsetzung des Konzeptes sollte darauf geachtet werden, dass vor allem die SozialpädagogInnen am gleichen Strang ziehen und das Konzept der *Neuen Autorität* gleichwertig umsetzen. Denn nur so kann auf das Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen eingewirkt werden (vgl. P2, Z. 81/ P3, Z. 68/ P4, Z. 65).

„Bei der Umsetzung dann habe ich nachher gemerkt, dass du dann eigentlich wirklich wirklich ein professionelles Team brauchst, die auch dran bleiben, eine sehr gute Kommunikation untereinander auch haben. Und dann kann das auch wirklich sehr gut funktionieren (...)“ (P2, Z. 81).

Auch die Aufzeichnungen der Beobachtungen zeigten, dass alle SozialpädagogInnen der Fremdunterbringung das Konzept der *Neuen Autorität* gleichermäßen umsetzen beziehungsweise auch vertreten. Denn den Jugendlichen blieb keine Chance, die BetreuerInnen gegeneinander auszuspielen, da diese sich immer untereinander austauschten und über jedes Verhalten der einzelnen Heranwachsenden Bescheid wussten. Auffällig war, dass sogar SozialpädagogInnen, die nicht im Dienst waren, aber eventuell über ein gewisses Verhalten der/des Jugendlichen besser Bescheid wussten, telefonisch kontaktiert wurden (vgl. B4, Z. 41/ B1, Z. 41).

Folglich kann gesagt werden, wenn das pädagogische Team aufeinander abgestimmt ist und gemeinsame Ziele verfolgt werden, sich die SozialpädagogInnen sicherer im Umgang mit der *Neuen Autorität* fühlen.

Sie definierten die Anwendung des Konzeptes in gewissen Situationen sogar als entlastend, da nicht immer sofort auf ein Verhalten reagiert werden muss (vgl. P8, Z. 75/ P3, Z. 70).

„(...) Ich muss sagen ich finde es ist sehr entlastend, die Situation einmal auf einen späteren Zeitpunkt verschieben zu können. Bzw. ohne gleich irgendwie schimpfen oder Strafen austeilen zu müssen, zu reagieren“ (P3, Z. 70).

„Also eigentlich ist es auch ganz gut, dass es, indem es auch ab und zu sehr entlastend sein kann ja. Also indem du da jetzt nicht immer den Fokus auf deine persönliche Betreuung, wie du das jetzt irgendwie siehst, legen kannst, sondern, indem es auch eine entlastende Situation dann auch darstellt, indem ich sage, ich kann das jetzt nicht ändern (...). Es beruhigt einen auch irgendwie, so indem man nicht 2000 verschiedene Ziele sofort abdecken muss oder was auch immer, sondern, dass man den zentralen Punkt dann einfach auf zwei Sachen irgendwie legt und sich wirklich darum intensiv kümmert (...) (P2, Z. 57).

Auch die vorgegebene Struktur des Konzeptes vermittelt den SozialpädagogInnen einen gewissen Grad an Sicherheit. Sie fühlen sich von den Kindern und Jugendlichen teilweise als Persönlichkeit erlebt und auch verstanden beziehungsweise angenommen. Außerdem haben natürlich auch Erfolgserlebnisse, wie beispielsweise ein positives Sit-in, Auswirkungen auf die Gefühlswelt der SozialpädagogInnen.

„(...) Ein klares Konzept, welches Individuell auf das Kind eingeht gibt Halt und Sicherheit auch für Betreuer. Ein Authentischer Umgang miteinander ist dabei Voraussetzung“ (P5, Z. 73).

„Mehrere Ankündigungen und Sit-Ins wurden bereits erfolgreich durchgeführt. So etwas freut einen natürlich. Also es wirkt sich nicht nur auf die Gefühle der Jugendlichen sondern auch auf unsere aus“ (P6, Z. 71).

Zusammenfassend kann hier gesagt werden, dass die Einführung der *Neuen Autorität* – wie bei den meisten Erneuerungen – eine enorme Umstellung für alle Beteiligten war. Umso mehr jedoch sich die BetreuerInnen wie auch die Jugendlichen mit dem Konzept beziehungsweise den Aspekten der *Neuen Autorität* auseinandersetzen, umso besser konnten alle darauf reagieren. Um das Konzept erfolgreich in Institutionen eingliedern zu können, benötigen die SozialpädagogInnen ein großes Durchhaltungsvermögen, Entschlossenheit und Geduld wie auch ein wenig Gleichgültigkeit.

„(...) Manche Maßnahmen verlangen Durchhaltevermögen das muss man erst einmal haben“ (P5, Z. 71).

„Man muss lernen, geduldig zu sein und gleichzeitig aber hartnäckig bleiben. Das ist schon ein Balanceakt, der recht schwer sein kann im Alltag. Gleichzeitig muss man auch a bissl a Gleichgültigkeit an den Tag legen, weil man die Auseinandersetzungen nicht an sich heran lassen soll“ (P7, Z. 71).

4. andere Erziehungskonzepte

Das Ziel dieser Kategorie war es herauszufinden, mit welchen anderen Erziehungskonzepten – neben dem Konzept der *Neuen Autorität* – Fremdunterbringungen arbeiten, um Kinder

und Jugendliche bestmöglich erziehen zu können. Auch Vor- und Nachteile dieser Konzepte sollten herausgefiltert und mit der *Neuen Autorität* verglichen werden.

4.A. Vergleich mit der NA

Subkategorien: Vorteile, Nachteile, Vergleich

Um Vor- und Nachteile der *Neuen Autorität* erforschen zu können, wurden auch andere Erziehungsmethoden bei den Interviews erfragt.

Hier ergab sich, dass das Konzept der *Neuen Autorität* in Fremdunterbringungen meist mit anderen Konzepten, wie dem lösungsorientierten Ansatz, Konzepten aus der Traumapädagogik oder Partizipationsmodellen, kombiniert wird. Bei all diesen Konzepten geht es darum, die Heranwachsenden in den Mittelpunkt der pädagogischen Tätigkeit zu stellen und auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen zu schauen. Zudem wurde auch immer wieder erwähnt, dass den Jugendlichen bei all den Konzepten ein Mitbestimmungsrecht gewährt wird (vgl. P1, Z. 71/ P2, Z. 69/ P4, Z. 70/ P8, Z. 81).

„(...) Die Neue Autorität wird als Zusatzmodell verwendet. Aber grundsätzlich verwenden wir zum Beispiel auch den lösungsorientierten Ansatz, wo es um darum geht, den Menschen bzw. die Jugendlichen in den Mittelpunkt unserer Tätigkeit zu stellen. Und auf das Wohl der Heranwachsenden zu schauen. Zudem wird auch versucht, den Jugendlichen am Geschehen teilhaben zu lassen“ (P3, Z. 76f.).

Ein/e andere/r InterviewpartnerIn meint:

„(...) wir arbeiten ja mit unterschiedlichen, mehreren. Und eines zum Beispiel ist der lösungsorientierte Ansatz, der ist auch wichtig bei uns, wo wir diese Oasengespräche zum Beispiel führen, wo wir auch noch einmal auf die Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen und Zukunftspläne der Jugendlichen eingehen können. Dann gibt es eben die Traumpädagogik die ganz wichtig ist mit den (...) Übungen. Die Arbeit mit Gefühlen, diese zu benennen, ganz wichtig auch um ... diese aufgeblasenen Vorstellungen von sich selbst, wie muss ich sein, zu entladen“ (P1, Z. 71).

Vor- und Nachteile diesbezüglich wurden keine genannt, da die InterviewpartnerInnen der Meinung waren, dass sich alle verwendeten Konzepte untereinander sehr gut ergänzen würden.

„(...) Also es ist eher, dass sich alles miteinander, untereinander ergänzt irgendwie. Also das ist jetzt nicht, dass das eine jetzt nur für sich alleine steht, sondern, das ist eher mehr, welche Grundhaltung wir überhaupt haben als BetreuerInnen ja“ (P2, Z. 71).

„Keinen Vorteil und Nachteil zur Neuen Autorität. Ergänzt sich gemeinsam sehr gut, da Jugendliche an allen Konzepten teilhaben können am Geschehen“ (P4, Z. 72).

Bei den Beobachtungen ist das Augenmerk auf die *Neue Autorität* gelegt worden, die auch hauptsächlich von den SozialpädagogInnen umgesetzt wurde.

Aber auch der lösungsorientierte Ansatz konnte beobachtet werden, da die SozialpädagogInnen immer wieder eine wertschätzende und lösungsorientierte Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen einnahmen (vgl. B4, Z. 54, 56).

Abschließend kann gesagt werden, dass die *Neue Autorität* mit anderen Erziehungskonzepten gut kombinierbar ist und den Jugendlichen Partizipation ermöglicht.

17.2. DISKUSSION ZUR BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNGEN

Dieser Abschnitt dient nun dazu, die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit zu beantworten und zwar mithilfe der bereits beschriebenen Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden. Zum besseren Überblick wird jede Forschungsfrage einzeln beantwortet.

„Ist das Konzept der Neuen Autorität eine Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen?“

Wenn nun die bisherigen Ergebnisse herangezogen werden, kann gesagt werden, dass die *Neue Autorität* zwar eine Möglichkeit ist, auf das Bewusstsein der Jugendlichen einzuwirken, aber es dennoch von mehreren Faktoren abhängt, ob damit auch die Entwicklung beeinflusst wird. Um ein eindeutiges Ergebnis zu erhalten, wäre wahrscheinlich eine Langzeitstudie nötig. Nur mittels dieser kann die Entwicklung eines Kindes/Jugendlichen mitverfolgt werden. Anhand der Forschungsergebnisse aus den Interviews und den Beobachtungen ist aber herauszusehen, dass die *Neue Autorität* auf jeden Fall den Versuch startet, die Jugendlichen positiv zu beeinflussen. Sie ist ein Tool, das Jugendliche dazu zu bringen soll, über ihr eigenes Verhalten nachzudenken, was dazu beitragen könnte, dass sich die Entwicklung eines Jugendlichen ins Positive verändert. Was die Jugendlichen mit dieser Option letztlich anfangen, hängt ganz alleine von ihnen ab. Die BetreuerInnen können ihnen zwar den Weg zeigen, gehen müssen sie ihn aber selber.

Die *Neue Autorität* ist außerdem ein wirkungsvolles Mittel, damit die Kommunikation zwischen den BetreuerInnen und den Jugendlichen gebessert werden kann. Mithilfe der Transparenz, der Präsenz und der Ankündigung sind die Jugendlichen im Stande, Handlungen der BetreuerInnen besser nachvollziehen können. Das Konzept von Haim Omer bietet somit eine Methode, um mit Jugendlichen zu kommunizieren, ohne sie zu unterdrücken.

Diese Art der Kommunikation kann nun eine Möglichkeit darstellen, die Beziehung zwischen BetreuerInnen und Jugendlichen zu stärken. Die Beziehung der BetreuerInnen zu den Jugendlichen spielt eine wesentliche Rolle bei der Erziehung innerhalb der Institution, denn wenn die Beziehung auf Vertrauen und Respekt basiert, kann die Erziehung leichter geschehen. Eine starke und gute Beziehung kann eine Ressource sein, auf die die Jugendlichen

später zurückgreifen können. Das Vertrauen, das für eine Beziehung wichtig ist, wird durch die *Neue Autorität* gefördert, da durch ihre transparenten Verhaltensweisen der/die Jugendliche nicht getäuscht werden können. Dadurch bekommen sie das Gefühl, dass ihre Meinung bei Entscheidungen und Vereinbarungen wichtig ist. Folglich werden sie in diese Prozesse miteinbezogen und somit ihre Selbstständigkeit gefördert.

Die BetreuerInnen dienen, wenn sie eine gute Beziehung zu den Jugendlichen haben, als ihr Anker. Diese Ankerfunktion ist ein zentrales Thema innerhalb der *Neuen Autorität*. Sie vermittelt Sicherheit, was für die Entwicklung eines Menschen essentiell ist.

Es kann also gesagt werden, dass die *Neue Autorität* definitiv einen Einfluss auf die Jugendlichen hat, aber die durchgeführte Forschung zu kurz und zu wenig ProbandInnen und Institutionen involviert hat, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten.

„Wie wird das Konzept der Neuen Autorität in der Erziehung bei fremduntergebrachten Jugendlichen umgesetzt?“

Bei den Beobachtungen wurde deutlich, dass die *Neue Autorität* bei Krisensituationen ganz gezielt eingesetzt wird. Hierbei wird vermehrt Präsenz und Transparenz seitens der BetreuerInnen gezeigt. Dies deckt sich auch mit den Aussagen in den Interviews. Sobald ein Fehlverhalten seitens der Jugendlichen gezeigt wird, greifen die BetreuerInnen sofort ein. Sie kommunizieren ganz klar, dass das Verhalten nicht Ordnung ist und in der Form auch nicht geduldet wird. Sollte dies nicht den gewünschten Effekt bei den Jugendlichen hervorrufen, gibt es eine Ankündigung, die dem/der Jugendlichen vermittelt, dass das letzte Wort noch nicht gesprochen wurde. Der Ankündigung folgt, laut Interviews, meist ein Sit-in. Dies dient vor allem dazu den/die Jugendliche zum Nachdenken zu animieren, dem folgt eine Wiedergutmachung seitens des/der Jugendlichen. Diese Methoden sollen dazu führen, dass die innere Haltung der Jugendlichen angeregt wird. Während der Interviews wurde dies besonders deutlich.

Die Beobachtungen in der sozialpädagogischen Einrichtung zeigten, dass die *Neue Autorität* auch zur Eskalationsvermeidung angewandt wurde. Es wurden keine Beschimpfungen oder Beleidigungen verwendet, sondern die BetreuerInnen zeigten auf mehreren Ebenen Präsenz. Zum einen verbal, indem sie den Jugendlichen vermittelten, dass Fehlverhalten nicht erwünscht ist, zum anderen zeitlich und räumlich. Die BetreuerInnen nahmen sich Zeit für die Jugendlichen und waren auch räumlich für sie da.

Durch die Interviews wurde deutlich, dass sehr viel Wert darauf gelegt wird, dass die Teams zusammenarbeiten und auf dem gleichen Wissensstand sind, dies wird durch Schulungen und Besprechungen sowie Supervisionen garantiert.

„Welche Elemente/Aspekte wären zentral, um das Konzept der Neuen Autorität umsetzen zu können?“

Aus der Theorie sowie aus der Praxis kristallisierte sich heraus, dass ein zentraler Aspekt im Konzept der *Neuen Autorität* die Offenheit der BetreuerInnen darstellt. Diese Offenheit wird bei der Beantwortung der zentralen Eigenschaften der BetreuerInnen noch genauer erklärt. In diesem Zusammenhang ist mit Offenheit gemeint, dass die PädagogInnen offen sein müssen für einen Beziehungsaufbau zu den Jugendlichen. Dies wurde vor allem in den Interviews deutlich, da die Beziehung zu den Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielt. Im Zeitrahmen der Beobachtungen war es dagegen eher schwierig, auf diesen Aspekt einzugehen, da auch hier der zeitliche Faktor zu gering war. Es waren Beziehungen zu erkennen, aber inwieweit sich diese verändern oder verbessern können, war nicht ersichtlich. Dennoch war zu beobachten, dass die BetreuerInnen zumindest versucht haben, eine offene Haltung gegenüber den Jugendlichen einzunehmen.

Ein ebenfalls wichtiger Faktor innerhalb der *Neuen Autorität* sind Regeln und Strukturen. Dies war besonders deutlich an den diversen Plänen zu erkennen. Diese Pläne beschreiben, welche/r Jugendliche welchen Dienst zu erledigen hat. Die vorgegebenen Zeiten für Mittagessen, Abendessen, Schule/Arbeit und Ausgehen sind ebenfalls klar kommuniziert worden, damit sich jede/r BewohnerIn daran orientieren kann. Die InterviewpartnerInnen haben Strukturen und Regeln als äußerst wichtig beschrieben, da viele der Jugendlichen bis zu ihrem Einzug in die WG ohne diese gelebt hätten.

Der Stellenwert des Kindes beziehungsweise des/der Jugendlichen habe sich durch die *Neue Autorität*, nach Aussage der PädagogInnen, verändert. Nun stehe das Kind zwar vermehrt im Mittelpunkt, allerdings habe sich mit dieser Verschiebung auch der Stellenwert der Erwachsenen neu geformt. Im Konzept der *Neuen Autorität* ist der/die Erwachsene ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Interaktionen, weshalb sich die Stellung der Erwachsenen zum Kind hin bewegt hat.

Der gewaltlose Widerstand ist ein weiteres Hilfsmittel der BetreuerInnen, das die *Neue Autorität* hervorgebracht hat. Mithilfe von Ankündigungen, Sit-ins, Mobilisierung der Netzwerke, Telefonrunden und Wiedergutmachungen haben die BetreuerInnen nun die Möglichkeit, eine Methode anzuwenden, die sich nicht gegen den/die Jugendliche/n richtet, sondern gegen dessen/deren Verhalten. Während der Beobachtungen und eventuell auftretenden Eskalationen war zu sehen, dass die BetreuerInnen sich nicht gegen die Persönlichkeit des/der Jugendlichen beschwerten, sondern dass das Verhalten kritisiert wurde. Somit fühlen sich die Jugendlichen nicht persönlich angegriffen und sind im Stande, an ihrem Fehlverhalten zu arbeiten.

„Welche zentralen Eigenschaften benötigen PädagogInnen persönlich, um das Konzept der Neuen Autorität überhaupt umsetzen zu können?“

Die beobachteten Eigenschaften, die PädagogInnen besitzen sollten, deckten sich zum Großteil mit den genannten Eigenschaften seitens der PädagogInnen selbst. Allen voran wurde das Durchsetzungsvermögen erwähnt. Es dient vor allem dazu, dass das angewandte Konzept auch Erfolg hat. Um durchsetzungsfähig zu sein, müssen die BetreuerInnen auch geduldig sein. Bei den Interviews kristallisierte sich heraus, dass Geduld ein wichtiger Faktor ist. Die BetreuerInnen müssen den Jugendlichen Zeit geben, um über ihr Verhalten nachzudenken und dürfen sie nicht zu etwas drängen. Daher ist es außerdem von Vorteil, wenn sich die PädagogInnen einfühlsam und wertschätzend gegenüber den Jugendlichen verhalten. Auffallend bei den Beobachtungen war, dass die BetreuerInnen nach Gesprächen mit den Jugendlichen untereinander die Situation kurz analysiert haben. Sie haben mehr oder weniger alles noch einmal Revue passieren lassen. Durch diese Handlung kann gesagt werden, dass die PädagogInnen reflexiv sind. Diese Reflexionsbereitschaft ist daher auch ein wichtiger Standpunkt innerhalb der Erziehung. So haben die BetreuerInnen die Möglichkeit, nochmal über das Geschehene nachzudenken und Verbesserungen innerhalb ihres Verhaltens zu erreichen. Es ist aber nicht nur wichtig, das eigene Verhalten zu betrachten, sondern auch das der Jugendlichen. Diese Reflexion ermöglicht den BetreuerInnen gleichzeitig, einen gewissen Grad an Offenheit darzulegen. Es scheint, als würden sie offen sein für neue Handlungsweisen ihrerseits, um eine Situation beim nächsten Mal eventuell anders zu lösen. Ein weiterer Vorteil, wenn die BetreuerInnen reflexiv und offen sind, ist, dass sie auch kritikfähig sein können. Diese Kritikfähigkeit wurde bei den Interviews mehrfach erwähnt. Die Jugendlichen sind oft schnell aufgebracht, wenn Sanktionen oder Regeln aufgezeigt werden, dieser Ärger trifft meistens die BetreuerInnen. Eine gewisse Form von Strenge und Beharrlichkeit waren bei den Beobachtungen ebenso ersichtlich. Gerade bei Ankündigungen, wie in den Interviews erwähnt wurde, sei es wichtig, klar und deutlich zu sein, aber auch nicht locker zu lassen, damit die Jugendlichen verstehen, dass ihr Verhalten nicht geduldet wird. Ebenso wurde die Offenheit gegenüber Weiterbildungsmaßnahmen als zentrale Eigenschaft der SozialpädagogInnen erwähnt, da diese eine Voraussetzung für ständiges Weiterentwickeln ist.

„Welche Schwierigkeiten zeigen sich bei der Anwendung/Umsetzung des Konzepts der Neuen Autorität?“

Anhand der ausgearbeiteten Daten der Interviews und Beobachtungen kristallisierte sich heraus, dass die größten Schwierigkeiten bei der Teamarbeit und bei der Ausführung auftreten. Es wurde mehrfach angegeben, dass das gesamte Team auf dem gleichen Wissensstand sein sollte, damit ein reibungsloser Ablauf möglich sei. Außerdem wurde kritisiert, dass mindestens drei BetreuerInnen anwesend sein müssten, um zum Beispiel ein Sit-in durch-

führen zu können. Dies sei im pädagogischen Alltag nicht immer zutreffend und stelle somit eine Herausforderung für die PädagogInnen dar.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich bei der Durchsetzung des Konzepts in Bezug auf die Jugendlichen. Wenn die Jugendlichen nicht auf die Erziehungsmittel eingehen beziehungsweise sie annehmen, wird es für die BetreuerInnen schwerer möglich, Zugang zu den Jugendlichen zu finden. In diesem Zusammenhang ist es daher schwierig, trotz der immerwährenden Kommunikation auf Augenhöhe, eine klare Hierarchie gelten zu lassen.

Einige PädagogInnen gaben an, dass sie persönlich Schwierigkeiten gehabt hätten, mit dem Konzept konform zu gehen, da sie sich anfangs mit dem Sinn des Konzeptes auseinandersetzen mussten.

17.2.1.EINORDNUNG IN DIE BEFUNDLAGE

Um nun eine Verbindung mit den theoretischen Vorgaben des Konzeptes der *Neuen Autorität* und den erzielten Forschungsergebnissen zu ziehen, wird in diesem Abschnitt versucht, einen Zusammenhang zwischen der Theorie und der Praxis herzustellen, außerdem werden die Ergebnisse mit anderen Forschungen verglichen.

Wie bereits im Abschnitt 13.2 erwähnt, sind die vier Hauptziele der *Neuen Autorität* die elterliche Präsenz, die wachsame Sorge, der gewaltlose Widerstand und die Ankerfunktion. Innerhalb der durchgeführten Forschung wurde deutlich, dass die Präsenz einen wichtigen Teil der Erziehung darstellt, dieses Ergebnis deckt sich auch mit Haim Omers Ansicht. Dieser beschreibt in seinem Konzept, dass die elterliche Präsenz ein entscheidender Faktor ist, damit Erziehung optimal funktionieren kann (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 28). Wie bei den Beobachtungen ersichtlich wurde, stellt die Präsenz nicht nur einen Vorteil für die Jugendlichen dar, sondern stärkt auch gleichzeitig die Position des/der ErzieherIn. Da Präsenz gezeigt wird, wird automatisch die eigene Stellung manifestiert. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Aussagen der Literatur, denn Omer selbst hat die Stärkung der eigenen Position in seinem Konzept der *Neuen Autorität* beschrieben (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1). Das Fehlen der elterlichen Präsenz, sei es durch Ableben der Eltern oder eines Elternteiles oder aus anderen Gründen, wie ständiges Nachgeben oder keine Zeit für die Kinder aufwenden, kann für den/die Jugendliche/n schwierig sein, da er/sie dadurch Sicherheit und Geborgenheit verlieren kann (vgl. Omer/Schlippe 2004a, S. 30f.). Diese Ansicht deckt sich mit den erzielten Ergebnissen. Den BetreuerInnen war es wichtig, Sicherheit zu vermitteln, dies gelingt ihnen, indem sie Strukturen für die Jugendlichen aufbauen und präsent sind.

Aber auch das Ziel der wachsamem Sorge zeigte sich in der Forschung, da SozialpädagogInnen immer wieder den Kontakt zu den Heranwachsenden suchten. Daher kann gesagt werden, dass es ihnen wichtig war am Leben des Kindes und dessen Umfeld teilzunehmen.

Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Aussagen Haim Omers, der „(...) die *Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder aufmerksam (...) zu beaufsichtigen*“ (Omer/Schlipp 2016, S. 69) als wesentlichen Faktor seines Konzeptes sieht. Zudem war es den BetreuerInnen auch ein Anliegen, den Kindern und Jugendlichen, vor allem in schwierigen Situationen ein offenes Ohr zu ermöglichen. Dies unterstreicht auch die Aussage von Omer, in der er meint, dass Erziehungsberechtigte eine sichere Basis für Kinder und Jugendliche darstellen sollen, damit diese ihren Explorationsradius erweitern können. Weiters dient dieser *sichere Hafen* als Begrenzung in dem sich die Jugendlichen frei bewegen können (vgl. Omer 2013, S. 21f.).

Der gewaltlose Widerstand war auch ein zentrales Merkmal in der Umsetzung der *Neuen Autorität*, da es innerhalb der Beobachtungen ersichtlich war, dass die SozialpädagogInnen ihren Widerstand immer gegen das Fehlverhalten der Jugendlichen gerichtet hatten und nie gegen die Jugendlichen selbst.

Auch die Beziehung zwischen Jugendlichen und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten ist innerhalb der *Neuen Autorität* ein wichtiger Faktor. Haim Omer meint dazu:

*„Als wichtigste Ressource wird die Fähigkeit zur **konstruktiven Beziehungsgestaltung** durch eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber jeder einzelnen Person in den Vordergrund gestellt. Die Verantwortlichen widerstehen der Gefahr, sich in Machtkämpfe hineinziehen zu lassen und handeln so eskalationsvorbeugend. Problematischem Verhalten wird nicht mit Vergeltungsmassnahmen und Strafen sondern durch Protest und beharrlichen gewaltlosen Widerstand begegnet, um so Veränderungsprozesse und Lösungsschritte in Gang zu setzten“ (INA o.J., o.S.).*

Dies sind somit die zentralen Aspekte, die auch in den Beobachtungen und Interviews ermittelt wurden. Eine wertschätzende Beziehung kann dazu beitragen, dass schwierige Situationen einfacher gelöst werden können.

Die Eigenschaften, die AnwenderInnen des Konzeptes der *Neuen Autorität* haben sollten, sind wie bereits erwähnt Reflexionsbereitschaft, Geduld, Kritikfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Offenheit. Haim Omer verwendet in seinem Konzept zwar nicht genau diese Beschreibungen, aber anhand seiner Texte lassen sich die genannten Eigenschaften zusammenfassen. Indem er beschreibt, dass Eltern nicht unmittelbar auf Fehlverhalten der Kinder reagieren sollten, sondern zuerst die Gemüter abkühlen lassen sollten (Prinzip des Aufschubs), damit sich alle beruhigen können und ein konstruktives Gespräch zustande kommt, zeigt er, dass er der Ansicht ist, dass Erziehende geduldig sein müssen. Nur mit Geduld ist eine optimale Nutzung des Konzeptes möglich (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.c, o.S.). Das Prinzip der Beharrlichkeit besagt, dass Eltern ein gewisses Maß an Durchsetzungsvermögen aufweisen müssen (vgl. Steinkellner/Ofner o.J.c, o.S.). Die Reflexionsbereitschaft wird zwar nicht definitiv erwähnt, lässt sich aber aus der Literatur dennoch herauslesen, da es nur möglich ist sich weiterzuentwickeln, wenn über das eigene Verhalten nachgedacht wird.

Eine Schwierigkeit, die sowohl von InterviewpartnerInnen als auch von Haim Omer genannt wurde, ist das Thema Privatsphäre. Eltern und ErzieherInnen haben nur einen schmalen Grat zur Verfügung, um zwischen Eindringen in die Privatsphäre und am Leben des Kindes Interesse zeigen zu unterscheiden. Ein Sit-in zum Beispiel ist für einige Befragten eine Herausforderung gewesen. Gerade weil diese Maßnahme ein gewisses Maß an Vertrauen fordert, kann sich das Kind oder der/die Jugendliche in seiner Privatsphäre gestört fühlen (vgl. Omer/Schlippe 2016, S. 71ff.).

Abschließend kann gesagt werden, dass sich die Ergebnisse der Forschung mit der Literatur von Haim Omer im Großen und Ganzen decken und somit das Konzept der *Neuen Autorität* definitiv ein zeitgemäßes Erziehungskonzept darstellt, indem neben Wertschätzung und Vertrauen auch Konsequenz eine große Rolle spielen.

18. FAZIT

(NADINE SCHERZ & TERESA UNTERHALSER)

Um abschließend ein Fazit ziehen zu können, ist es nochmals wichtig, einzelne Aspekte dieser Arbeit aufzugreifen. Mit dem empirischen Teil wurde versucht der Fragestellung „*Ist das Konzept der Neuen Autorität eine Möglichkeit Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen*“, auf den Grund zu gehen.

Die Ergebnisse unserer Forschung zeigten, dass das Konzept der *Neuen Autorität* eine gute Möglichkeit ist, auf das Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen einzuwirken, da alle Beteiligten als gleichwertige Mitglieder verstanden werden und auf Augenhöhe mit den Heranwachsenden kommuniziert wird. Wichtig dabei ist jedoch eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Konzept der *Neuen Autorität*, vor allem im sozialpädagogischen Setting und insbesondere in Fremdunterbringungen, da den Heranwachsenden eine klare Haltung und Struktur vorgelebt werden sollte.

Bisherige Überlegungen zeigten, dass Kinder und Jugendliche, besonders jene im Bereich der Fremdunterbringung, aufgrund ihrer Schicksalsschläge beeinträchtigt sind, weshalb ein achtsamer Umgang in Bezug auf die Erziehung essenziell erscheint und es vonnöten ist, sich mit dem Sinn und Zweck gewisser Erziehungskonzepte auseinanderzusetzen.

Ein umfassendes Fach- und Methodenwissen sowie eine Vielzahl persönlicher und sozialer Fähigkeiten sind im Bereich der Kindererziehung und vor allem im Tätigkeitsfeld der Sozialpädagogik notwendig, um hier bestehen zu können. Um einige Beispiele zu nennen, können die individuelle Wahrnehmung jedes einzelnen Individuums aber auch die Selbstreflexion genannt werden. Aus beiden Teilen der vorliegenden Masterarbeit geht hervor, dass es wichtig ist, sich bei der Kindererziehung auf jede/n Heranwachsende/n individuell einzulassen und auf dessen/deren persönliche Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen.

Folglich bestätigten die Ergebnisse unserer Untersuchung auch die Befunde von Haim Omer und Artist von Schlippe, die immer wieder erwähnen, dass das Konzept der *Neuen Autorität* eine Autorität durch Beziehungsarbeit mit wertschätzendem Umgang, anstatt Autorität durch Bestrafung verkörpert. Einerseits gilt es durch das Konzept der *Neuen Autorität* eine bessere Bindung zu den Heranwachsenden aufzubauen, andererseits sollte jedoch beachtet werden, dass die PädagogInnen/ErzieherInnen/Eltern von den Kindern und Jugendlichen nicht als gleichgestelltes Individuum innerhalb der Hierarchieordnung gesehen werden.

Um ein Gleichgewicht darin zu finden, ist wiederum Selbst- und Fremdrelexion gefordert. Auch zeigte sich, dass das Konzept der *Neuen Autorität* in Fremdunterbringungen meist mit anderen Erziehungskonzepten, wie dem lösungsorientierten Ansatz, Konzepten aus der Traumapädagogik oder Partizipationsmodellen, kombiniert wird. Bei all diesen Konzepten geht es darum, alle Beteiligten in den Mittelpunkt des Geschehens zu stellen. Einerseits soll

den Eltern, SozialpädagogInnen wie auch ErzieherInnen Führungsverantwortung und Selbstbewusstsein vermittelt werden, um ihre elterliche Erziehungsaufgabe umsetzen zu können. Andererseits gilt es in konfliktbeladenen Familien wieder einen wertschätzenden und respektvollen Umgang zu schaffen, in dem alle Beteiligten ein Mitbestimmungsrecht haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich in Bezug auf die Kindererziehung seit dem 18. Jahrhundert bis heute sehr viel getan hat. So schnell neue Erziehungskonzepte hervorgebracht wurden, so schnell wurden sie auch wieder von anderen ersetzt. Auch gesellschaftliche Ereignisse trugen immer wieder zur Veränderung der Kindererziehung bei. Wie sich die aktuellen Erziehungskonzepte weiterentwickeln, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Adam, E. (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938: Symposiumsdokumentation. Wien/Graz: Böhlau Verlag.

Anonym (1796/1808): Das Verhältnis der Anstaltszöglinge zu ihren Lehrern. In: Rutschky, K. (Hrsg.) (2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 223-224.

Ariès, P. (2014): Geschichte der Kindheit. München: dtv.

Bacher, J. et al (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: o.V. S. 271-299.

Bernstorff, Gräfin E. von (1835): Gräfin Elise von Bernstorff geborene Gräfin von Dernath. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Autobiographische Zeugnisse 1700-1900. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 180-184.

Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Bettelheim, B. (1971): Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Biermann-Ratjen, E. et al. (2003): Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Blättner, F. (1973): Geschichte der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Blättner, F. (1956): Geschichte der Pädagogik. Würzburg: Werkbund-Verlag.

Böhm, W. (2013): Geschichte der Pädagogik. München: C.H. Beck.

Böhm, W. (2004): Der Krieg als Erzieher. Die Verherrlichung des Krieges durch die Pädagogik. In: Gatzemann, T./Göing, A.-S. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und

Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 9-36.

Brachmann, J. (2002): Friedrich Schleiermacher. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim: Beltz.

Bracht, H.-G. (1998): Nationalsozialistische Erziehungspolitik. In: Keim, W. (Hrsg.): Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 175-181.

Brezinka, W. (1995): Erziehungsziele Erziehungsmittel Erziehungserfolg. Konstanz: Ernst Reinhardt Verlag.

Brezinka, W. (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel: Ernst Reinhardt.

Brinkhoff, K.-P. (1996): Kindsein ist kein Kinderspiel. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens und notwendigen Perspektivenerweiterung in der modernen Kindheitsforschung. In: Mansel, J. (Hrsg.): Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. o.O.:Leske + Budrich. S. 25-39.

Brisch, I. H. (2001): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bueb, B. (2008): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein Verlag.

Bundesministerium für Familie und Jugend (2011): Vom "archaischen Züchtigungsrecht" zum "absoluten Gewaltverbot". In: https://www.gewaltinfo.at/betroffene/kinder/gesetzliches_gewaltverbot.php [30.05.2017].

Burkard, F./Weiß, A. (2008): dtv – Atlas Pädagogik. München: dtv Verlag.

Colla, H. (1999): Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: Colla, H. et al. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Krieffel: Nonwied Verlag. S. 341-362.

Demel, W. (2005): Der europäische Adel. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.

deMause, L. (1980): Hört ihr die Kinder weinen – Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

deMause, L. (1977): Evolution der Kindheit. In: deMause, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychologische Geschichte der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp.

Diekmann, A. (2012): Empirische Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Dietrich, T. (1975): Geschichte der Pädagogik. 18.-20. Jahrhundert. Regensburg: Klinkhardt.

Dilthey, W./Bollnow, O.F. (1986): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dinter, G. (1828/29): Gustav Dinter. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 146-155.

Dollinger, B. (2008): Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollinger, B. (2006): Herman Nohl (1879-1960). Die Suche nach kultureller Einheit und ästhetischer Form. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 247-264.

Dollinger, B./Raithel, J. (Hrsg.)(2006): Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Donau Universität Krems (2013): Die klassischen Führungsstile nach Kurt Lewin (1890-1947). In:
<http://www.mahara.at/view/artefact.php?artefact=483243&view=66705&block=437730>
[16.06.2017].

Dudek, P. (1993): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag.

Eichelberger, H./Wilhelm, M. (2003): Reformpädagogik als Motor für die Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.

Eilers, G. (1856): Gerd Eilers. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 90-94.

Eisermann, W. (2001): Zur Spranger-Forschung in der Gegenwart. Rückblick und Ausblick. In: Meyer-Willner, G. (Hrsg.): Eduard Spranger. Aspekte seines Werkes aus heutiger Sicht. Rieden: Klinkhardt. S. 9-15.

Enters, H. (1921): Hermann Enters. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 191-196.

Erbach-Schönberg, M. zu (1920): Fürstin Marie zu Erbach-Schönberg, Prinzessin von Battenberg. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 356-362.

Etrich, C./Etrich, K. (2006): Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Heidelberg: Springer Verlag.

Felder, F.M. (1904): Franz Michael Felder. In: Hardach-Pinke, Irene/Hardach, Gerd (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 226-235.

Fessler, I.A. (1824): Ignaz Aurelius Fessler. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 236-246.

Fleermann, B. (2015): Kindheit und Jugend im Zweiten Weltkrieg. In: Fleermann, B./Mauer, B. (Hrsg.): Kriegskinder. Kriegskindheiten in Düsseldorf 1939-1945. Düsseldorf: Droste. S. 17-31.

Flitner, A. (2009): Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Flosdorf, P. (1988): Theorien und Praxis stationärer Jugendhilfe. Konzepte in Heimen der Jugendhilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.

Freies Institut für BeziehungsAspekte (o.J.): Zur Person Haim Omer. In: <http://www.beziehungsaspekte.com/de/zur-person-haim-omer.html> [15.02.2015].

Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

Friesenbichler, B. (2007): Paulo Freire. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 1. Überarbeitete Fassung. In: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/meb07-1.pdf>. [17.06.2017].

Freud, S. (1965): Abriss der Psychoanalyse: Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main/Hamburg: Fischer Verlag.

Giesecke, H. (1999): Hitlers Pädagogen. Weinheim und München: Juventa. In: www.hermann-giesecke.de/hitler.pdf. [5.06.2017].

Greinstetter, R. et al (2016): Leitfaden Neu zur Schulpraktischen Ausbildung. Schwerpunkt: „Beobachtung und Reflexion“. In: www.phsalzburg.at/.../PH.../Leitfaden_Beobachtung_und_Reflexion_18.01.2016.pdf [20.07.2017].

Gramm, A. (2003): Die reformpädagogische Bewegung und Projektunterricht. In: http://andreasgramm.de/papers/Gramm_Reformpaedagogische_Bewegung_und_Projektunterricht.pdf [25.05.2017].

Hansmann, O. (2006): Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Über die Kunst der Erziehung zur moralischen Freiheit in der entfremdeten Welt. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 27-52.

Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag.

Heinrich, D. (1976): Anton Semjonowitsch Makarenko. Lehrer. Pädagoge. Schriftsteller. „Ich fordere Dich, weil ich Dich achte“. In: <http://forge.fh-potsdam.de/~BiB/gruender/makarenko.pdf> [27.05.2017].

Helsper, W. (2006): Sozialisation. In: Krüger, H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag. S. 79-90.

Hengst, H. (1996): Kinder an die Macht!. Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Zeiher, H. et al. (Hrsg.): Kinder als Außenseiter?. Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim: Juventa. S. 117-134.

Huber, J. L. (1796): Johann Ludwig Huber. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 143-145.

Hurrelmann, K. (1994): Mut zur demokratischen Erziehung. In: Pädagogik, 46, 7-8, S. 13-17.

INA (o.J.): Was ist Neue Autorität. In: <http://www.neueautoritaet.at/index.php?id=45> [10.08.2017].

Institut Paulo Freire (o.J.): Paulo Freire. In: <http://www.pfz.at/article52.htm> [17.06.2016].

Jung-Stilling, J.H. (1777): Johann Heinrich Jung-Stelling. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 102-106.

Kahle, H. (1890): Strafen sind natürlich, Belohnung künstlich. In: Rutschky, K. (Hrsg.)(2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 46-47.

Kant, I. (1803): Durch Erziehung tut die Natur einen Schritt näher zur Vollkommenheit. In: Rutschky, K. (Hrsg.) (2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 59-61.

Kappler, H. (1999): Ellen Key – Schule und Erziehung in der Gegenwart. Graz: Universität Graz Dissertation.

Katholische Bibelanstalt (1980): Die Bibel. Einheitsübersetzung. Altes und Neues Testament. Stuttgart: Herder Verlag.

Keim, W. (1990): Einführung. In: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 7-14.

Key, E. (2000): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim: Beltz Verlag.

Klammer, B. (2005): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung für Kommunikationswissenschaftler und Journalisten. Weinheim/Basel: Beltz.

Köllner, A. et al. (2012): Elterliche Präsenz – Entwicklung eines Fragebogens für Eltern. In: Schlippe, A./Grabbe, M. (Hrsg.): Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 237-268.

Klönne, A. (1990): Jugend im Nationalsozialismus – Ansätze und Probleme der Aufarbeitung. In: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 79-87.

Koch, F. (1995): Der Kaspar-Hauser-Effekt – Über den Umgang mit Kindern. Hemsbach: Leske und Budrich Verlag.

Koller, H. (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Kosalke, D. (2009): Sozialpädagogische Fallanalyse und Bericht. Ein Modell für Fallanalyse und Berichte in Erziehungsbeistandschaften und Sozialpädagogischen Familienhilfen. Nordstedt: Books on Demand.

Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Thema. In: SWS Rundschau, 47, H. 1, S. 3-25.

Krille, O. (1914): Otto Krille. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 202-208.

Krüger, J. (1752): Wann ist das Prügeln erfordert? In: Rutschky, K. (Hrsg.) (2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 170-172.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung Band 2 Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Lang, S. (o.J.): Empirische Forschungsmethoden. In: https://www.unirrier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/.../Lang_Skript_komplett.pdf [20.07.2017].

Lengning, A./Lüpschen, N. (2012): Bindung. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lewald, F. (1858): Fanny Lewald. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 291-303.

Liebenwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer.

Lingelbach, K.C. (1990): „Erziehung“ unter der NS- Herrschaft – methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 47-64.

Lingelbach, K.C. (1987): Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt am Main: Dipa.

Litt, T. (1967): Führen oder Wachsenlassen: Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Klett Verlag.

LMU (o.J.): Entwicklung in der Familie. In: www.psy.lmu.de/epp/studium_lehre/lehrmaterialien/...ss10/.../bscnfws_10.pdf [16.6.2016].

Locke, J. (1693): Gedanken über die Erziehung. o.O.: o.V.

Malina, P. (2007): „Erziehungs“ –Terror: Politische und gesellschaftliche Voraussetzungen von Kindsein im Nationalsozialismus. In: Berger, E. (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung. Wien/Köln: Böhlau. S. 91-106.

Matthes, E. (2003): Theodor Litt: Führen oder Wachsenlassen. In: Horn, K./Ritzi, C. (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 87-104.

Matthias, A. (1902): Techniken des Strafens. In: Rutschky, K. (Hrsg.)(2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 426-431.

Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz Verlag.

Mayring, P. (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, A./Mengel, A./Muhr, T. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz GmbH. S. 159-176.

Mayring, P. (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativen Denken. München: Psychologie Verlag Union München.

März, F. (2000): Personengeschichte der Pädagogik. Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Menck, P. (1993): Geschichte der Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH.

Miller, A. (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Miller, A. (2004): Evas Erwachen – Über die Auflösung emotionaler Blindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Miller-Kipp, G. (2001) (Hrsg.): Auch du gehörst dem Führer. Die Geschichte des Bundes Deutscher Mädel (BDM) in Quellen und Dokumenten. Weinheim und München: Juventa.

Neill, A. (1969): Theorien und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Neubert, S. (2006): John Dewey (1859-1952). Erziehung zur Demokratie. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221-246.

Nicolin, F./Wehle G. (1982): Theodor Litt. Pädagogische Analysen zu seinem Werk. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Niemeyer, C./Naumann, M. (2006): Siegfried Bernfeld (1892-1953). Vom Außenseiter zum Idol des Mainstream. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 265-286.

Nohl, H. (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke Verlag.

Nohl, H. (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Langensalza: Beltz Verlag. S. 3-80.

Ofenbach, B. (2002): Eduard Spranger. Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Omer, H. (2015): Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H. (2013): Die elterliche Ankerfunktion als Mittler zwischen Autorität, Autonomie und Bindung. In: Grabbe, M. et al. (Hrsg.): Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 17-41.

Omer, H./Schlippe, A. (2016): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H./Schlippe, A. (2015a): Autorität durch Beziehung: Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H./Schlippe, A. (2010): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Omer, H./Schlippe, A. (2004a): Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. Elterliche Präsenz als systemisches Konzept. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H./Schlippe, A. (2004b): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Osterwalder, F. (2006): Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Von der Erziehung als Reform der Gesellschaft zur Erziehung der Innerlichkeit- große Erwartungen, wiederholte Misserfolge, der Weg zur pädagogischen Erlöser- Figur und Klassiker. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 53-74.

Ortmeyer, B. (2012): Votragskonzepte zur NS-Zeit. Verbrechen, Ideologie, Pädagogik. In: <https://paedagogikundns.wordpress.com/> [15.06.2017].

Pohlmann, C. (2009): Der Struwwelpeter – Heinrich Hoffman zum 200. Geburtstag. Berlin: Staatsbibliothek Berlin.

Postman, N. (2014): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Potthoff, W. (2000): Einführung in die Reformpädagogik. Von der klassischen zur aktuellen Reformpädagogik. Freiburg: Reformpädagogischer Verlag Jörg Potthoff.

Prange, K. (2009): Schlüsselwerke der Pädagogik. Von Fröbel bis Luhmann. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Prondczynsky, A. (2004): Kriegspädagogik 1914-1918. Ein nahezu blinder Fleck der Historischen Bildungsforschung. In: Gatzemann, T./Göing, A.-S. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 37-68.

Raithe, J. et al. (2009): Einführung Pädagogik: Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rang, A. (1990): Spranger und Flitner 1933. In: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 65-78.

Römer, F. (2012): Meine liebe Nervensäge. Warum störende Kinder nicht gestört sind und wie wir ihnen helfen können. Weinheim/Basel: Beltz.

Rossmann, P. (2010): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: Verlag Hans Huber.

Rousseau, J.-J. (1963): Émile oder über die Erziehung. o.O.: Reclam.

Rutschky, K. (2001): Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin: Ullstein Verlag.

Schad, J. B. (1828): Johann Baptiste Schad. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.) (1978): Deutsche Kindheiten. Autobiographische Zeugnisse 1700-1900. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 72-79.

Scheucher, A. et al. (2011): Zeitbilder 5 & 6. Von den frühen Hochkulturen bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Wien: öbv.

Scheuerl, H. (1991): Klassiker der Pädagogik. 2. Von Karl Marx bis Jean Piaget. München: Beck Verlag.

Schmidt, G.R. (1991a): John Locke. In: Scheuerl, H. (Hrsg.)(1991): Klassiker der Pädagogik 1. Von Erasmus von Rotterdam bis Hebert Spencer. Hamburg: o.V. S. 104-115.

Schmidt, G. R. (1991b): Friedrich Schleiermacher. In: Scheuerl, H. (Hrsg.)(1991): Klassiker der Pädagogik 1. Von Erasmus von Rotterdam bis Hebert Spencer. Hamburg: o.V. S. 217-237.

Schnöller, A./Stekl, H. (1999): Es war eine Welt der Geborgenheit. Bürgerliche Kindheit in Monarchie und Republik. Wien: Böhlau.

Schoenebeck, H. von (2015): Hubertus von Schoenebeck. In: http://www.amication.de/hubertus_von_schoenebeck.html [19.06.2017].

Schoenebeck, H. von (1994): Die Erziehungsfreie Praxis. Münster: Freundschaft mit Kindern.

Schoenebeck, H. von (1985): Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken. Weinheim/Basel: Beltz.

Schoenebeck, H. (1982): Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München: Kösel Verlag.

Schopenhauer, J. (o.J.): Johanna Schoppenhauer. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 156-165.

Schorr-Sapir, I. (2012): Non Violent Resistance in the Psychological Field. In: <http://www.nvrschool.com/int/about.aspx> [14.12.2016].

Schröder, S. (2007): Die Reformpädagogin Ellen Key. Paderborn: Grin Verlag.

Schweizer, H. (2007): Soziologie der Kindheit. Verletzlicher Eigen- Sinn. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Seiffge-Krenke, I. (2007): Psychoanalytische und tiefenpsychologisch fundierte Therapie mit Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta.

SOS-Kinderdorf (2008): Die Bindungstheorie. Überblick und neuere Forschungsansätze. SPI- Schriften. Innsbruck: o.V.

Spranger, E. (1970): Staat, Recht und Politik. Tübingen: Max Niemeyer.

Spranger, E. (1959): Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienste. Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Bonn: Oskar-Leiner-Druck KG.

Spranger, E. (1956): Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Steiner, R. (1919): Freie Schule und Dreigliederung. In: <http://anthroposophie.byu.edu/aufsaetze/s104.pdf> [27.02.2017].

Steinkellner, H./Ofner, S. (o.J.a): Gewaltloser Widerstand. In: http://www.neueautoritaet.at/uploads/INA/Was_ist_Neue_Autorit%C3%A4t_/gewaltloserWiderstand.pdf [14.12.2016].

Steinkellner, H./Ofner, S. (o.J.b): Die Sieben Säulen der Neuen Autorität in der Sozialpädagogik. In: http://www.neueautoritaet.at/uploads/INA/f%C3%BCr_wen/f%C3%BCr_Sozialp%C3%A4dagogik/7saeulensozpaed.pdf [21.12.2016].

Steinkellner, H./Ofner, S. (o.J.c): Die 7 Säulen der Neuen Autorität. In: <http://www.neueautoritaet.at/index.php?id=55> [21.12.2016].

Steinkellner, H./Ofner, S. (2013): Stärke statt Macht. Neue Autorität und Gewaltloser Widerstand. Skriptum zu den Trainingsseminaren Linz-München-Graz. Linz/München/Graz: NENA – Netzwerk Neue Autorität Bayern & Österreich.

Struck, B. (2000): Die Hitler Jugend – HJ. In: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/ns-regime/ns-organisationen/hitler-jugend.html> [28.05.2017].

Stumpf, H. (2015): Die wichtigsten Pädagogen. Wiesbaden: Marixverlag.

Sulzer, J. (1748): Der Nutzen einer genauen Ausforschung der Kinder. In: Rutschky, K. (Hrsg.)(2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 188-189.

Sulzer, J.G. (1922): Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. In: Klinke, W. (Hrsg.): Pädagogische Schriften. Langensalza: o.V. S. 42-173.

Sutton, N. (1996): Bruno Bettelheim: auf den Weg zur Seele des Kindes. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Tenorth, H.-E. (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München: Juventa& Böhlau.

Tenorth, H.-E. (2001): Sprangers Erziehungsphilosophie – ihre Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Meyer-Willner, G. (Hrsg.): Eduard Spranger. Aspekte seines Werks aus heutiger Sicht. Rieden: Klinkhardt. S. 16-29.

Tenorth, H.-E. (1985): Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Studien und Dokumentationen zur Deutschen Bildungsgeschichte Bd. 28. Wien/Köln: o.V.

Tenorth, H./Tippelt, R. (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Tillmann, K. (2006): Sozialisation. In: Krüger, H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag. S. 460-466.

Thesing, T. (1999): Leitideen und Konzepte bedeutender Pädagogen: ein Arbeitsbuch für den Pädagogikunterricht. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Van der Pot, J. H. J. (1999): Sinndeutung und Periodisierung der Geschichte: eine systematische Übersicht der Theorien und Auffassungen. Leiden: Brill.

Verbi (2017): MaxQDA. In: <http://www.maxqda.de/produkte/maxqda/> [18.07.2017].

Vogelhuber, O. (1953): Geschichte der neueren Pädagogik. München: Franz Ehrenwirth Verlag.

Wahl, K. (2009): Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Heidelberg: Spektrum Verlag.

Weber, E. (1974): Autorität im Wandel – Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag.

Weber, G. (1888): Georg Weber. In: Hardach-Pinke, I./Hardach, G. (Hrsg.)(1978): Deutsche Kindheiten. Regensburg: Athenäum Verlag. S. 257-260.

Weisse, C. (1791): Der erzieherische Wert einer Hinrichtung. In: Rutschky, K. (Hrsg.)(2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 6-9.

Willemsen M./Wortmann, E. (2014): Aufgabe von Erziehung heute (Andreas Flitner). In: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/DO01_3-12-006135_PerspPaedag1_Kap_6_Seite_123_online.pdf [25.05.2017].

Winkler, M. (2006): Friedrich Schleiermacher (1768-1834). In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75-100.

Wintersberger, H. (2005): Generationale Arbeits- und Ressourcenverteilung. In: Hengst, H./Zeiger, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften. S. 181-201.

Ziller, T. (1857): Über kindliche Unordnung, gesellschaftliche Ordnung und Charakterbildung. In: Rutschky, K. (Hrsg.) (2001): Schwarze Pädagogik – Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. München: Ullstein Verlag. S. 135-139.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Die 7 Säulen der Neuen Autorität (Steinkellner/Ofner o.J.b, S. 1).	146
Abbildung 2: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews (Mayring 1990, S. 48).	159
Abbildung 3: Ablauf der Forschungsarbeit (vgl. Diekmann 2012, S. 74)	161
Abbildung 4: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse (Mayring 2007, o.S.).	166

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Pädagogische Anthropologie nach Pestalozzi (Brühlmeier 1977, o.S. zit.n. Raithel et al. 2009, S. 113)	51
Tabelle 2: Klassifikation von Erziehungsstilen (vgl. Liebenwein 2008, o.S.).....	131

ANHANG

KATEGORIENSYSTEM

Dimensionen	Kategorien	Subkategorien
1. <i>Neue Autorität</i>	A: Zentrale Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> • 7 Säulen • Präsenz & wachsame Sorge • Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung • Unterstützungsnetzwerke & Bündnisse • Proteste & Gewaltloser Widerstand • Versöhnung & Beziehung • Transparenz • Wiedergutmachung
	B: Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsstärkung • 7 Säulen der <i>Neuen Autorität</i> • Autoritätsverständnis • Struktur/ Regeln aufzeigen • Zum Nachdenken anregen
	C: Pädagogische Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenschaften der BetreuerInnen • Anwendungsbereiche der <i>Neuen Autorität</i> • Schwierigkeiten bei der Umsetzung • Anwendungszeitpunkt der <i>Neuen Autorität</i>
	D: Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorteile • Nachteile • Verbesserungsvorschläge • Das Neue an der <i>Neuen Autorität</i>

2. Beziehungen	A: Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Bindung • Eltern-Kind-Beziehung • Umgang mit der <i>Neuen Autorität</i> innerhalb der Familie
	B: BetreuerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Bindung • Beziehung/ Interaktion zwischen BetreuerIn und Kind
	C: Soziale Netzwerke innerhalb der WG	<ul style="list-style-type: none"> • Bindung • Kommunikation – zwischenmenschliche Beziehungen • Gemeinschaftsleben
3. Umgang mit der <i>Neuen Autorität</i>	A: Jugendliche	<ul style="list-style-type: none"> • Ärger • Widerstand • Gewalt • Verständnis • Reaktionen • Gefühle
	B: Institution/ BetreuerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle • Herausforderungen • Präsenz • Gewaltloser Widerstand • Verständnis • Reaktionen
4. Andere Erziehungskonzepte	A: Vergleich mit der <i>Neuer Autorität</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorteile • Nachteile • Vergleich

INTERVIEWLEITFADEN

1. NEUE AUTORITÄT

1.A. Zentrale Aspekte

- Wie wird das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ bei Ihnen in der Institution umgesetzt/ angewendet?
- Welche zentralen Aspekte im Konzept der ‚Neuen Autorität‘ sind für Sie persönlich die bedeutendsten in Bezug auf die kindliche Erziehung?
 - Und warum?

1.B. Ziel

- Was ist das Ziel der ‚Neuen Autorität‘ bzw. welches Ziel verfolgt die Institution mit diesem Konzept?
- Was können PädagogInnen mit der Anwendung der ‚Neuen Autorität‘ (nicht) erreichen?
- Was bedeutet für Sie Autorität im Zusammenhang mit der ‚Neuen Autorität‘?
- In welchen Situationen bzw. wann ist die Anwendung der ‚Neuen Autorität‘ eine Möglichkeit auf Kinder und Jugendliche einzuwirken?

1.C. Pädagogische Umsetzung

- Welche Eigenschaften müssen PädagogInnen besitzen um zentrale Aspekte der ‚Neuen Autorität‘ umzusetzen zu können?
- In welchen Situationen wird die ‚Neue Autorität‘ in der Institution bewusst angewandt?
- Welche Schwierigkeiten sind bei der Einführung des Konzepts der ‚Neuen Autorität‘ aufgetreten?
- Welche Schwierigkeiten ergaben sich für Sie bei der Umsetzung der ‚Neuen Autorität‘?
- Ab welchen Zeitpunkt des Betreuungsverlaufs setzen Sie das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ um?

1.D. Erfahrungen

- Welche Erfahrungen konnten Sie durch das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ gewinnen?
- Was ist für Sie das Neue an der ‚Neuen Autorität‘?
- Was sind für Sie die Vor- bzw. Nachteile der ‚Neuen Autorität‘?
 - Bzw. was würden Sie am Konzept der ‚Neuen Autorität‘ ändern bzw. verbessern?

2. BEZIEHUNGEN DURCH DIE NEUE AUTORITÄT

2.A. Familie

- Inwiefern können Eltern bzw. generell andere Personen ihre Beziehung/ Bindung zu den Kindern/ Jugendlichen verbessern, wenn sie nach der ‚Neuen Autorität‘ erziehen würden?
- Wäre das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ auch innerhalb der Familie umsetzbar?
 - Wenn ja/nein warum?
 - Würde sich die Eltern- Kind Beziehung dadurch verbessern/ verschlechtern?

2.B. BetreuerInnen

- Ist das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ eine Möglichkeit eine positive Beziehung/ Bindung zu Kindern/ Jugendlichen aufzubauen?
 - Wenn ja/nein warum?
- Welche Erfahrungen in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen haben Sie erlebt durch den erhöhten Einsatz ihrer Präsenz?

2.C. Soziale Netzwerke innerhalb der WG

- Wie wirkt sich das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ innerhalb der WG aus?
 - Mit besonderem Augenmerk auf die Beziehung zwischen den Kindern/ Jugendlichen?
- Hat das Konzept der ‚Neuen Autorität‘ Auswirkungen auf andere Lebensbereiche, wie Eltern, Peers,...?
 - Wenn ja welche?

3. UMGANG MIT NEUEN AUTORITÄT

3.A. Jugendliche

- Wie reagieren Kinder/ Jugendliche auf das Konzept der ‚Neuen Autorität‘?
- Wie wirkt sich die ‚Neue Autorität‘ auf die Gefühlswelt der Jugendlichen aus?

3.B. Institution/ BetreuerInnen

- Mit welchen Herausforderungen müssen Sie bei der Anwendung der ‚Neuen Autorität‘ rechnen?
- Wie wirkt sich die ‚Neue Autorität‘ auf ihre persönliche Gefühlswelt aus?

4. ANDERE ERZIEHUNGSKONZEPTE/-METHODEN

4.A. Vergleich mit Neuer Autorität

- Gibt es neben dem Konzept der ‚Neuen Autorität‘ noch andere Erziehungsmethoden nach denen Sie in ihrer Institution arbeiten?
 - Wenn ja, mit welchen?
 - Was sind hierbei die Vor- bzw. Nachteile dieser Erziehungsmethoden?
- Welchen veränderten Stellenwert hat das Kind durch die ‚Neue Autorität‘ im Gegensatz zur alten Autorität?

BEOBACHTUNGSBOGEN

1.) Situationsanalyse:

Nummer der Beobachtung: _____

Tag der Beobachtung: _____

Dauer der Beobachtung: _____

Beobachtungsort: _____

Anzahl des Betreuungspersonals: _____

Anzahl der Jugendlichen: _____

2.) Beobachtungen:

Dimension 1: Neue Autorität

Zentrale Aspekte

„Wie wird die *Neue Autorität* in der Institution angewendet/ umgesetzt?“ „Sind die Sieben Säulen der *Neuen Autorität* bei der Erziehung durch die Betreuungspersonen zu erkennen?“

	Ja	Nein	Anwendung
Präsenz & wachsame Sorge			
Selbstkontrolle & Eskalationsvorbeugung			
Unterstützungsnetzwerke & Bündnisse			
Proteste & Gewaltloser Widerstand			
Versöhnung & Beziehung			
Transparenz			
Wiedergutmachung			

Ziele

„Sind die Ziele der *Neuen Autorität* erkennbar? Wie äußern sich diese?“

	Ja	Nein	Wie äußern sich diese?
Beziehungsstärkung			
7 Säulen			
Autoritätsverständnis			
Struktur/ Regeln aufzeigen			
Zum Nachdenken anregen			

In welchen Situationen wird die *Neue Autorität* (bewusst) angewandt?

Was können PädagogInnen mit der Anwendung der *Neuen Autorität* (nicht) erreichen?

Pädagogische Umsetzung

Welche Eigenschaften besitzen die BetreuerInnen die die *Neue Autorität* umsetzen?

Erfahrungen

„Was sind die Vor- und Nachteile der *Neuen Autorität*? Was ist neu an der *Neuen Autorität*?“

Vorteile	Nachteile	Neu	Schwierigkeiten bei der Umsetzung

Dimension 2: Beziehungen

BetreuerInnen

„Wie ist die Bindung zwischen Jugendlichen und BetreuerInnen? Wie interagieren die BetreuerInnen mit den Jugendlichen und umgekehrt?“

Bindung	Interaktion

Soziale Netzwerke innerhalb der WG

„Wie ist die Bindung der Jugendlichen untereinander? Wie kommunizieren sie miteinander? Beeinflusst das Konzept der *Neuen Autorität* das Gemeinschaftsleben innerhalb der WG?“

Bindung	Kommunikation	Gemeinschaftsleben

Dimension 3: Umgang mit der NA

Jugendliche

„Lassen sich folgende Emotionen bei den Jugendlichen beobachten, bei der Anwendung der *Neuen Autorität*?“

	Ja	Nein	Zeitpunkt/Situation
Ärger			
Widerstand			
Verständnis			
Gewalt			

„Wie äußern sich andere Reaktionen oder Gefühle?“

Institution/ BetreuerInnen

„Welche Gefühle lassen sich bei den BetreuerInnen beobachten?“

„Sind die BetreuerInnen präsent?“

- Ja
- Nein

„Zeigen die BetreuerInnen Verständnis?“

- Ja
- Nein

„Vor welchen Herausforderungen stehen die BetreuerInnen bei der Anwendung der *Neuen Autorität*?“

Dimension 4: Andere Erziehungskonzepte/-methoden

Vergleich mit Neuer Autorität

„Sind andere Erziehungskonzepte erkennbar? Wenn ja, welche?“

- Ja
- Nein

Andere Erziehungskonzepte	Umsetzung/Äußerung

3.) Sonstiges:

INTERVIEWLEGENDE

[I]	=	InterviewerIn
[P]	=	InterviewpartnerIn
...	=	Pause
(...)	=	unverständliches Wort
(lacht)	=	lachen

P 1	=	InterviewpartnerIn 1
P 2	=	InterviewpartnerIn 2
P 3	=	InterviewpartnerIn 3
P 4	=	InterviewpartnerIn 4
P 5	=	InterviewpartnerIn 5
P 6	=	InterviewpartnerIn 6
P 7	=	InterviewpartnerIn 7
P 8	=	InterviewpartnerIn 8

Da alle InterviewpartnerInnen anonym bleiben wollten, sind die Namen, sowie die im Interview vorkommenden Namen und Orte geändert worden.

Einleitende Worte und das Gespräch nach dem Interview wurden nicht transkribiert.