

**Fachhochschule Nordwestschweiz  
Hochschule für Soziale Arbeit  
Bachelorstudium in Sozialer Arbeit  
Basel**

# **Autorität in der Kindererziehung**



**Ist Autorität in der Kindererziehung nur mit und durch eine gelingende  
Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind wirkungsvoll?**

**Modul BA115 – Bachelor Thesis**

**Vorgelegt von  
Ilana Corpataux**

**Eingereicht bei  
Prof. Dr. Olaf Geramanis  
Im Juni 2017**

## **Abstract**

Der Begriff der „Autorität“ ist allgemein sehr umstritten und die Autoritätsverständnisse gehen weit auseinander. Die Meinungen darüber, ob und inwiefern Autorität in der Kindererziehung nötig, wünschenswert oder wirkungsvoll ist, haben sich in den unterschiedlichen Epochen und Gesellschaften stark verändert. Um die Frage nach der wirkungsvollen Autorität in der Kindererziehung beantworten zu können, muss das Resultat, die beabsichtigte Veränderung von Erziehung betrachtet werden, welche sich in Erziehungszielen äussern. Erziehungsziele hängen wiederum von dem gesellschaftlich anerkannten Bild des Kindes ab. Durch die Erkenntnisse der Psychologie des letzten Jahrhunderts nahm die Bedeutung der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind innerhalb der Kindererziehung zu. Deshalb werden in dieser Arbeit drei verschiedene Autoritätsverständnisse – Traditionelle Autorität, antiautoritäre Pädagogik der Freiheit, Neue Autorität – unter diesen Aspekten beschrieben und nach der wirkungsvollen Autorität untersucht.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abstract.....</b>	<b>- 2 -</b>
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>- 4 -</b>
<b>2. Begriffsdefinitionen .....</b>	<b>- 6 -</b>
<b>2.1. Autorität .....</b>	<b>- 7 -</b>
<b>2.2. Erziehung .....</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2.3. Bindung und Beziehung .....</b>	<b>- 11 -</b>
<b>2.3.1. Bindung .....</b>	<b>- 12 -</b>
<b>2.3.2. Beziehung .....</b>	<b>- 17 -</b>
<b>3. Geschichtliche Übersicht von Autorität und Erziehung.....</b>	<b>- 18 -</b>
<b>4. Die Traditionelle Autorität .....</b>	<b>- 25 -</b>
<b>4.1. Bild des Kindes .....</b>	<b>- 25 -</b>
<b>4.2. Erziehungsziele .....</b>	<b>- 27 -</b>
<b>4.3. Beziehung Erziehungsperson - Kind .....</b>	<b>- 29 -</b>
<b>5. Die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit.....</b>	<b>- 33 -</b>
<b>5.1. Bild des Kindes .....</b>	<b>- 34 -</b>
<b>5.2. Erziehungsziele .....</b>	<b>- 37 -</b>
<b>5.3. Beziehung Erziehungsperson - Kind .....</b>	<b>- 39 -</b>
<b>6. Neue Autorität .....</b>	<b>- 42 -</b>
<b>6.1. Bild des Kindes .....</b>	<b>- 44 -</b>
<b>6.2. Erziehungsziele .....</b>	<b>- 46 -</b>
<b>6.3. Beziehung Erziehungsperson - Kind .....</b>	<b>- 48 -</b>
<b>7. Schlussfolgerungen.....</b>	<b>- 53 -</b>
<b>7.1. Beantwortung der Fragestellung .....</b>	<b>- 57 -</b>
<b>7.2. Weiterführende Fragen .....</b>	<b>- 59 -</b>
<b>7.3. Persönliches Fazit .....</b>	<b>- 61 -</b>
<b>8. Quellenverzeichnis .....</b>	<b>- 63 -</b>
<b>8.1. Literatur .....</b>	<b>- 63 -</b>
<b>8.2. Internetquellen .....</b>	<b>- 65 -</b>
<b>Ehrenwörtliche Erklärung.....</b>	<b>- 67-</b>

## 1. Einleitung

Die Resonanz auf Sendungen wie „Super Nanny“ spricht für eine grosse gesellschaftliche Verunsicherung in der Frage nach einer guten, richtigen Erziehung (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 27). Die elterliche Unsicherheit für die eigene Kindererziehung äussert sich zudem in der Bestsellerliste von verkauften Büchern wie „Kinder brauchen Grenzen“ oder „Kinder brauchen uns“ (vgl. Göppel 2010: 28f.). Ein weiterer Ausdruck davon ist die Dichte von Erziehungsberatungsstellen für Eltern in Erziehungsnöten/-fragen (vgl. ebd.: 35). Es scheint als dass sich die Eltern nicht mehr wirklich sicher sind, was ihre Kinder für ein gelingendes Aufwachsen brauchen, weshalb sie versuchen auf Erkenntnisse von Expertinnen und Experten zurückzugreifen, um dort die Antwort(en) zu finden. Aus diesem Bedürfnis folgt die Erwartung an die Professionellen der Sozialen Arbeit (PSA), solche Antworten bereit zu haben (vgl. ebd.: 49).

In den letzten Jahren ist in der deutschen Erziehungslandschaft eine Tendenz festzustellen, die wieder nach mehr Strenge, Autorität und Disziplin in der Erziehung fordert, obwohl in der liberalen Gesellschaft eine Zeit lang, Begriffe wie „Autorität“ und „autoritär“ in der Erziehung fast als Schimpfworte galten (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 24). Die heutigen Kinder seien tyrannisch, verwahrlost, mediensüchtig, gewaltbereit und es fehlt ihnen an traditionellen Tugenden wie Selbstdisziplin, Zurückhaltung, Gehorsam oder Verlässlichkeit. Diese Meinung wird auch in der Öffentlichkeit vertreten. Im Jahr 2005 beispielsweise wurden 1000 Personen auf der Strasse gefragt, ob Eltern heutzutage ihre Kinder im Grossen und Ganzen zu autoritär erziehen oder ihnen zu viel Freiraum lassen. Dabei antworteten 82% der Befragten, dass heutige Eltern ihren Kindern zu viel Freiraum liessen (vgl. Göppel 2010: 27f.). Obwohl ein gemeinsamer Konsens in der Forderung nach mehr Autorität in der Erziehung herrscht, kann es keine Lösung sein, das traditionelle Autoritätsverständnis früherer Zeiten wiederherzustellen. Denn viele Ausdrucksformen der damaligen Autorität wie physische Bestrafung, Distanz, Furcht, unbedingter Gehorsam oder die Unanfechtbarkeit der Autoritätsperson sind heutzutage moralisch gar nicht mehr vertretbar. Wie kann also das Kind der modernen Familie auf eine moralisch und gesellschaftlich vertretbare Weise erzogen werden, wo die alten Autoritätsbilder sowie die antiautoritären Modelle gescheitert sind und trotzdem der Anspruch auf Autorität in der Erziehung besteht? (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 24)

Ausserdem ist in den letzten Jahren eine zunehmende Fokussierung auf das Eltern-Kind-Verhältnis zu beobachten. Das Eltern-Kind-Verhältnis veränderte sich hinsichtlich erzieherischer Wertorientierungen enorm - von einer autoritären Befehls- und

Gehorsamsbeziehung hin zu einer Verhandlungsbeziehung oder anders ausgedrückt, von „Erziehung zur Beziehung“ oder vom „Befehlen zum Verhandeln“ (vgl. Göppel 2010: 35). In neueren Erziehungsratgeber wird die „Beziehungsgestaltung“ sogar als Haupttätigkeit von Erziehungspersonen bezeichnet. Durch die Forschungsergebnisse der sogenannten „Bindungstheorie“, wurde der Fokus in der Erziehung vor allem auf die Beziehung zwischen der Erziehungsperson (Bezugsperson) und dem Kind gesetzt (vgl. Friedrich 2013: 22). Andere Autoren wie Maté und Neufeld (Maté/Neufeld 2004: 60) drücken dies folgendermassen aus: „Das Wichtigste in der Erziehung sind nicht die Fähigkeiten der Eltern oder die Eigenschaften der Kinder, sondern die Beziehung des Kindes zu der erwachsenen Person, welche die Verantwortung übernimmt.“

Wenn also der Anspruch auf Autorität in der Kindererziehung nach wie vor besteht, nun aber zusätzlich der Anspruch einer gelingenden Beziehungsgestaltung dazukam, generiert sich daraus folgende Frage:

*Ist Autorität in der Kindererziehung nur mit und durch eine gelingende Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind wirkungsvoll?*

Um diese Fragestellung bestmöglich beantworten zu können, scheint es unter anderem wichtig, die Frage, was Kinder und Jugendliche zum gelingenden Aufwachsen brauchen, im Hinterkopf zu behalten.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist demnach Autorität in der Kindererziehung unter dem Aspekt der Beziehung. Die Arbeit gliedert sich schliesslich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung soll gleich zu Beginn an relevante Begriffe hingeführt werden. Das nächste Kapitel stellt eine geschichtliche Übersicht von Autorität und Erziehung dar. In den darauffolgenden Kapiteln wird auf drei spezifische Autoritätsverständnisse (Traditionelle Autorität / antiautoritäre Pädagogik der Freiheit / Neue Autorität) fokussiert, welche unter folgenden Aspekten untersucht werden:

1. Was ist das gesellschaftlich anerkannte Bild des Kindes?
2. Was sind die Soll-Zustände, zu denen erzogen werden soll (Erziehungsziele)?
3. Wie ist das Verhältnis/die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind?

Im letzten Kapitel soll die Fragestellung aus den gewonnen Erkenntnissen beantwortet und weiterführende Fragen erwähnt werden. Gleichzeitig werden weitere spannende Erkenntnisse in einem persönlichen Fazit erwähnt. Die Arbeit schliesst mit einem persönlichen Schlusswort der Autorin ab.

## 2. Begriffsdefinitionen

In der heutigen modernen Informationsgesellschaft, in der sich die Wissenschaften dynamisch am Entwickeln sind, gewinnt die Fachsprache immer mehr an Bedeutung. Da Begriffe entweder etymologisch/historisierend oder semantisch definiert werden können, ist womöglich eine Differenzierung nötig. Bei einer etymologischen/historisierenden Begriffsdefinition, werden der Ursprung sowie die Entwicklung des Begriffs aufgezeigt. Bei der semantischen Begriffsdefinition werden vielmehr der Sinn und die Bedeutung des Wortes untersucht (vgl. Seel/Hanke 2015: 9f.). Das Zitat von Klauer (1973: 11, zit.in Seel/Hanke 2015: 9) erscheint als gutes Beispiel für die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer Begriffsdefinition, um allgemeiner Verwirrung entgegen wirken zu können:

„Die Begriffsbildung der Pädagogik stellt ein besonders trauriges Kapitel dar, und dass gerade die tragenden Begriffe dieser Wissenschaft so wenig klar, so wenig eindeutig und oft auch noch so unzweckmässig festgesetzt sind, wirkt sich nach allen Richtungen Verwirrung stiftend aus.“

Das semantische Feld des Begriffs „Autorität“ ist beispielsweise besonders unübersichtlich und das Wort für eine begriffliche Definition nahezu unbegreiflich, weshalb es zahlreiche Studien über Autorität gibt (vgl. Kohns/van Rahden/Roussel 2016: 8f.). Daraus erfolgt die Notwendigkeit, das Autoritätsverständnis einzuschränken. Einerseits wird eine begriffliche Einschränkung vorgenommen, die sich auf die Auswahl der Autorin gründet. Es soll erwähnt sein, dass es in der Literatur noch unzählig weitere Verständnisse und Definitionen zu finden gibt. Andererseits stellt diese Arbeit eine thematische Einschränkung dar, weshalb der Fokus auf drei unterschiedliche aber spezifische Autoritätsströmungen liegen wird. Diese sind die „Traditionelle Autorität“, die „antiautoritäre Pädagogik der Freiheit“ und die „Neue Autorität“. Einen Kontext in welchem Autorität ausgeübt wird, ist die Erziehung, weshalb auch der Erziehung eines besonderen Augenmerks bedarf. Da Erziehung eine soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Menschen impliziert, gewinnt die Beziehung zwischen den zwei Interaktionspartner an Bedeutung. Bowlby erwähnt beispielsweise, dass zwischen der Reaktion einer Mutter auf das Schreien ihres Babys während den ersten drei Monaten und deren Vorstellungen und Empfindungen über Häuslichkeit und Kindererziehung Zusammenhänge bestehen (vgl. Bowlby 2006: 326). Deshalb werden folgend Begriffe wie Autorität, Erziehung, Bindung und Beziehung definiert, was das Verständnis der weiteren Auseinandersetzung erleichtern soll. Dabei scheinen zudem Begriffe wie Macht, Zwang, Gehorsam und Freiheit relevant. Dabei wird versucht, diese unterschiedlichen Begriffe immer wieder in Zusammenhänge zu bringen.

## 2.1. Autorität

Weil das Adjektiv „autoritär“ mit dem Substantiv „Autorität“ häufig gleichgesetzt wird, kommt es zu grosser Verwirrung und einigen Widersprüchen. Der Widerspruch liegt darin, dass jede Erziehung auf Autorität angewiesen ist, nicht aber von autoritärem Verhalten geprägt sein muss. Die richtige Substantiv-Bezeichnung für „autoritär“ wäre „Autoritarismus“ und das zum Substantiv „Autorität“ gehörende Adjektiv ist „autoritativ“. Abhängig davon mit welchen Inhalten diese Begriffe gefüllt und assoziiert werden, entstehen unterschiedliche Verständnisse und damit einhergehende Gefühle. Beispielsweise kann es als Abwertung empfunden werden als „autoritär“ bezeichnet zu werden, wobei eine natürliche „Autorität“ zu sein, ehrwürdig ist (vgl. Ludwig 1997: 108f.). Folglich könnte man Autorität in zwei verschiedene Verständnisse unterscheiden – die „autoritäre Autorität“ und die „autoritative (natürliche) Autorität“.

Das Substantiv „Autorität“ kann auf das Römische Recht zurückgeführt werden. Der „auctor“ war der Ratgeber oder Urheber, der durch sein Wissen und Können Weisheit erlangt hatte, welche von den angesehensten Bürger Roms, dem Senat, als „consulta“, also Ratschläge beschlossen wurde, die dann wegen seiner „auctoritas“ als verbindlich galten. Die „auctoritas“ wurde jedoch ganz klar von der „potestas“, der Macht, unterschieden. Seine „auctoritas“ bildete sich auf dessen Persönlichkeit, Erfahrung, Qualifikation und Ansehen und nicht auf seine Position als Herrschender im System oder seine „autoritären Verhaltensweisen“ (vgl. Schroedter 2012: 47).

Wird Autorität hingegen im Zusammenhang mit Macht und dem Herrschaftsanspruch verstanden, wird oft in Polaritäten gedacht wie beispielsweise stark-schwach, Sieger-Verlierer, Herrscher-Beherrschte und die zentrale Frage ist immer „Wer ist der Boss?“. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Beziehung zwischen der Autoritätsperson und dem Kind ein „Nullzusammenspiel“ ist und aus einer Auseinandersetzung nur Einer als Sieger hervorgehen kann (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 37). Jeder Konflikt wird als Wettkampf mit der „Entweder-Oder-Logik“ betrachtet, der mit dem eindeutigen Sieg einer der Beteiligten enden muss, damit es am Schluss Null ergibt. Dabei spielt die Forderung nach unbedingtem Gehorsam eine zentrale Rolle. Erziehungspersonen, die in dieser Denkweise erziehen, verspüren ausserdem immer die Dringlichkeit, um die Anerkennung ihrer Autorität kämpfen zu müssen, welche in der Angst begründet ist, dass nur ein kleiner Schritt zwischen absolutem Sieg und vollkommener Niederlage liegt. Diesen Sieg zu erlangen bedeutet gegebenenfalls die Anerkennung der eigenen Autorität zu erzwingen, wofür Erziehungspersonen zu allen möglichen Massnahmen greifen, die auch körperliche Gewalt beinhalten kann. Solches

Verhalten kann mit dem Adjektiv „autoritär“ beschrieben werden. Ein solches Autoritätsverständnis ist in der Traditionelle Autorität früherer Zeiten zu finden. Diesem „Nullzusammenspiel“-Autoritätsverständnis – oder anders ausgedrückt – dieser Traditionellen Autorität versuchten die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit sowie das Konzept der Neuen Autorität von Haim Omer entgegen zu wirken.

In der antiautoritären Pädagogik der Freiheit-Bewegung kam die Idee der Egalität (Gleichberechtigung) auf. Damit ist die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind gemeint, in der beide als gleichberechtigte Subjekte innerhalb einer erzieherisch relevanten Beziehung angesehen werden. In einer solchen egalitären Situation resultiert die Autorität der Erziehungsperson aus seiner Kompetenz und seiner Persönlichkeit und nicht nur aus seiner Funktion als Erzieher oder Erzieherin. Das Kind kann in solch einer Situation der Erziehungsperson aufgrund seiner Autorität Respekt entgegenbringen, die es aber durch Respektlosigkeit auch wieder aufheben könnte (vgl. Schroedter 2012: 20). Dabei spielt nicht mehr die Forderung nach unbedingtem Gehorsam, sondern die Freiheit des Kindes eine zentrale Rolle. Die antiautoritäre Pädagogik stützte sich demnach auf das Autoritätsverständnis des römischen Reichs und lehnte die strukturelle, gegebene Herrschaftsautorität ab. Hingegen versuchte sie, Autoritäten, die auf Kompetenz und Persönlichkeit gegründet sind, heranzuziehen (vgl. ebd.: 47). Alexander Sutherland Neill war einer der einflussreichsten Begründer der antiautoritären Bewegung, während er seine Konzepte an seiner Internatschule „Summerhill“ umsetzte. Dass er als „autoritative Autorität“ galt, obwohl er „autoritäre Autorität sowie jegliche autoritären Verhaltensweisen“ konsequent ablehnte und unterlies, bezeugen die zahlreichen brieflichen Anfragen von Eltern zu Erziehungsproblemen sowie seine akademische Ehrenggrade von verschiedenen Universitäten (vgl. Ludwig 1997: 109).

Haim Omer, der Begründer der Neuen Autorität, geht in seinem Autoritätsverständnis von einer ganz anderen Logik als der „Entweder-Oder-Logik“ aus. Nach ihm gibt es nämlich auch Spiele, in denen beide Parteien gewinnen können, wie beispielsweise zwei Federballspieler, die versuchen, den Ball so lange wie möglich in der Luft zu halten. Dabei ergibt das Resultat nicht Null, sondern eine Summe, die dann grösser ist als Null (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 37). In seinem Autoritätsverständnis beruht Autorität weder nur auf den individuellen Kompetenzen, noch auf dem autoritären Verhalten der Autoritätsperson, sondern auf der Präsenz der Autoritätsperson in der Beziehung zum Kind sowie auf einem breiten Unterstützersystem von anderen Erziehungsbeteiligten des Kindes. Die Autorität ergibt sich nach Omer aus der elterlichen Pflicht zur Erziehung und die Pflicht zum Schutz und



Förderung des Kindes (vgl. <http://www.isi-netz24.ch/PDFs/Brochure%20Staerke-statt-Macht.pdf>).

## 2.2. Erziehung

Um eine umfängliche Grundlage für die weiteren Ausführungen machen zu können, sollen nun hier einige Definitionsversuche von Erziehung gemacht werden. Aus etymologischer Sicht ist das Wort „Erziehung“ aus dem Wort „ziehen“ entstanden, das das Auf- und Grossziehen mit pflegerischen Aspekten impliziert. Dies wird beispielsweise im deutschen Grundgesetz deutlich, in dem steht, dass die Pflege und Erziehung der Kinder das natürliche Recht der Eltern sowie die primäre ihnen obliegende Pflicht sei (vgl. Seel/Hanke 2015: 12). In Dolch's semantischem Verständnis ist Erziehung „die Gesamtheit jener zwischenmenschlichen Einwirkungen, durch die eine mehr oder minder dauernde Verbesserung im Verhalten und Handeln eines Menschen beabsichtigt oder erreicht wird“ (1965: 54, zit.in Seel/Hanke 2015: 12). Dabei handelt es sich also um einen zwischenmenschlichen Vorgang, in dem versucht wird, gezielt auf eine nachhaltige Verbesserung von Verhalten und Handeln von Personen Einfluss zu nehmen (vgl. ebd.: 12). Den umgangssprachlichen Definitionen von Erziehung geht die Annahme voraus, dass die Erziehungsperson über das Wissen verfügt „was gut und richtig ist“, welches sie dem Kind durch verschiedene Formen beizubringen versucht. Die Erziehungsperson versucht durch Erziehung, also durch planvolle, absichtliche und zielgerichtete Handlungen die Lernvorgänge bei Kindern zu unterstützen, die zu wünschenswerten Verhaltensweisen führen. Was wünschenswert, was gut und was richtig ist, entscheidet in diesem Fall die Erziehungsperson (vgl. Schroedter 2012: 17). Da Erziehung aber nicht nur zwischen Generationen, also zwischen Erwachsenen und jungen, heranwachsenden Kinder, stattfindet, sondern es auch soziale Interaktionen zwischen Gleichaltrigen gibt, die auf Veränderungen im Verhalten und Erleben von Individuen einwirken, wurden die Begriffe der Sozialisation und Enkulturation eingeführt.

Sozialisation bezeichnet die kontinuierliche soziale Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt, die ihn in bestimmte Rollen hineinwachsen lässt. Mit diesen Rollen übernimmt eine Person nicht nur bestimmte Formen und Normen des Verhaltens, sondern auch kulturelle und soziale Inhalte (vgl. Seel/Hanke 2015: 13).

Enkulturation umfasst den Lernprozess der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, sowie der allgemeinen Voraussetzungen, die einen Menschen zur Teilhabe an einer Gesellschaft befähigen, wie beispielsweise das Erlernen einer Sprache. Wenn die Erziehung als eine bewusst geplante Einweisung in eine Kultur und Gesellschaft verstanden wird, kann sie als Enkulturationshilfe bezeichnet werden. Wenn nun diese Hilfe beim Prozess des Anpassens

und gleichzeitig der Herausbildung einer eigenen Persönlichkeit als einseitiger Prozess verstanden wird, wird Erziehung zu einer vertikalen Hierarchie. Ein solches Verständnis kann nicht mehr als Hilfe bezeichnet werden, sondern vielmehr als einen Versuch der Beschleunigung der Enkulturation oder sogar als Massnahme, die eine bestimmte Form der Enkulturation erzwingen will und somit die Anpassung im Zentrum steht. Solches Verständnis ist oft grundlegend für die autoritäre Erziehung, wobei die antiautoritäre Erziehung diesen Prozess als zweiseitig versteht (vgl. Schroedter 2012: 17ff.). Zwei typische Metaphern für diese zwei unterschiedlichen Erziehungsverständnisse sind der Bildhauer oder der Gärtner. Die Erziehungsperson kann entweder mit einem Bildhauer verglichen werden, der aus dem Kind, das beliebig lenk- und formbar ist, das macht/formt was er/sie daraus haben möchte. Andererseits kann die Erziehungsperson mit einem Gärtner verglichen werden, der „nur“ für günstige Wachstumsbedingungen sorgt, in denen sich das Kind natürlich entfalten und aufwachsen kann (vgl. Seel/Hanke 2015: 15).

Die einseitige Enkulturationshilfe oder die „handwerkliche Erziehung“ wird mit dem Herrschaftsanspruch der autoritären Erziehung gleichgesetzt. In den Aussagen wie „Ich weiss schon, was gut für dich ist.“ steckt letztlich ein Herrschaftsanspruch des Erwachsenen über das Kind (vgl. Schroedter 2012: 17). Die nachwachsenden Personen sollen an die herrschende Ordnung angepasst werden und sich gleich zu Beginn an unbedingten Gehorsam gewöhnen, damit sie sich später dem Gesetz nicht widersetzen (vgl. ebd.: 27f.). Dass es sich um eine Machtfrage handelt, wird in Konfliktsituationen, in denen die Interessen des Kindes nicht denen des Erwachsenen entsprechen und dieser versucht, sie trotzdem durchzusetzen, am deutlichsten spürbar. Denn in solchen Momenten wird die Macht der Erziehungsperson oftmals in Frage gestellt (vgl. ebd.: 19).

Die Begriffsdefinition von Macht ist etwa genau so schwierig wie die von Autorität. Spannenderweise werden diese Begriffe auch ähnlich definiert. Im Duden online wird Macht einerseits als eine Stellung, Möglichkeit oder Befugnis einer Person bezeichnet, mit der sie über eine andere Person und deren Verhältnisse bestimmen kann. Andererseits ist Macht etwas oder jemand, der eine besondere beziehungsweise geheimnisvolle Kraft darstellt/besitzt (vgl. Dudenredaktion o.J.: Macht). Die erste Definition gleicht der von Max Weber (Max Weber 1976: 28, zit.in Kraus/Krieger 2016: 13), der Macht als „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf die Chance beruht“ bezeichnet. Diese Definition von Macht deutet auf einen Interessenskonflikt hin und auf ungleiche Chancen der Interessensdurchsetzung. Dabei wird vor allem die Beziehung zwischen dem Mächtigen und dem Unterworfenen angesprochen

(vgl. Kraus/Krieger 2016: 13). Diese Beziehung ist durch Hierarchien bestimmt und zeigt auf, dass es ein Gefälle von „unten und oben“ gibt. Dieses Gefälle muss aber nicht zwingend mit Unterdrückung, Ausbeutung und Gewalt von dem, der „oben ist“ ausgenutzt werden, sondern kann sich auch in einer verantwortungsbewussten Sorge für den, der „unten ist“ zeigen (vgl. Schad 2010: 15).

Die zweite Definition von Macht nach Duden online, bei der es um das Besitzen einer besonderen Kraft geht, könnte im weitesten Sinne mit der „konsensuellen Macht“ nach Hannah Arendt verglichen werden. Hannah Arendt, bezeichnet die Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln, als „konsensuelle Macht“. Dabei wird die Macht des Mächtigen durch die Gruppe ermächtigt, wobei seine Interessen im Einvernehmen mit jenen der Gruppe stehen. Die Gruppe selbst schreibt also der einen Person (dem Mächtigen) diese besondere Kraft zu, weshalb sie ihn ermächtigen (vgl. Kraus/Krieger 2016: 13f.). Diese Definition ähnelt der oben beschriebenen Definition von der römischen Autorität „auctoritas“. Ähnlich wie die Unterscheidung von Autorität durch Ansehen/Kompetenz/Zuschreibung Anderer oder Autorität durch den Herrschaftsanspruch und die Durchsetzung des eigenen Willens auch gegen Widerstand, kann Macht in zwei Kategorien unterschieden werden. Macht erfolgt entweder durch (freiwillige) Identifikation oder durch (unfreiwilligen) Zwang (vgl. Seel/Hanke 2015: 599). Zwang wird laut Duden als ein starker Einfluss, dem man sich nicht entziehen kann oder als eine Einwirkung auf einen Menschen von aussen, unter Anwendung oder Androhung von Gewalt bezeichnet (vgl. Dudenredaktion o.J.: Zwang).

Wenn Erziehung allerdings nicht nur als einen einseitigen Prozess verstanden wird, gewinnt der „pädagogische Bezug“ von Nohl (1933) als Wesensmerkmal von Bedeutung. Als pädagogischer Bezug ist die Interaktion zwischen dem, der erziehen will, und dem, der erzogen werden soll, also die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind, gemeint. Diese Beziehung ist auf Seiten der Erziehungsperson von Liebe und Autorität getragen und auf Seiten des Kindes von Liebe und Gehorsam. Wobei die Autorität der Erziehungsperson nicht aus dessen Macht und Überlegenheit erwächst, sondern aus seiner Verantwortung gegenüber dem Kind. Gleichzeitig wird der Gehorsam des Kindes nicht als Unterwerfung unter die Macht der Erziehungsperson verstanden, sondern als Vertrauen in diese (vgl. Seel/Hanke 2015: 14).

### **2.3. Bindung und Beziehung**

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, nimmt die Frage nach der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind an Bedeutung zu. Um diese Beziehung zwischen dem

Erwachsenen und dem Kind in den unterschiedlichen Autoritätsverständnissen untersuchen und genauer betrachten zu können, wird an dieser Stelle auf die Begriffe von Bindung und Beziehung näher eingegangen. Um den Begriff der Bindung zu erläutern, werden die Grundlagen der Bindungstheorie von John Bowlby dargestellt. Für den Begriff der Beziehung soll die Bedeutung der Dialogik nach Heinz Stefan Herzka verwendet werden.

### **2.3.1. Bindung**

Die Begründer der Bindungstheorie sind John Bowlby (1907-1990) und Mary Ainsworth (1913-1999). John Bowlby stellte durch seine Untersuchungen Hypothesen auf, die Mary Ainsworth und ihre Kollegen später dann überprüften. Die Anfänge von Bowlby's Beobachtungen stammen aus der Ethologie, der Verhaltensbiologie (vgl. Bowlby o.J.: 19f.). Dort wird unter anderem beobachtet, wie Muttertiere unterschiedlicher Gattungen mit ihren Jungen umgehen und umgekehrt. Dabei ist festzustellen, dass sich die Neugeborenen oft schon innerhalb weniger Stunden frei bewegen könnten und trotzdem gewöhnlich nur dem Muttertier folgen, falls sich dieses fortbewegt. Diese Beobachtungen<sup>1</sup> sind für Bowlby's Untersuchungen grundlegend. Er definiert jede Verhaltensform, deren Konsequenz in Nähe resultiert, als „Bindungsverhalten“ (vgl. Bowlby 2006: 179f.). Obwohl zum Beispiel ein Baby im Alter von vier Monaten schon im Blick, Lächeln oder Vokalisieren anders auf die Mutter als auf andere Personen reagiert, kann noch nicht von Bindungsverhalten gesprochen werden. Erst wenn das Baby schreit oder versucht der Mutter zu folgen, wenn diese den Raum verlässt oder es die Mutter bei ihrer Rückkehr mit Lächeln, Ausstrecken der Arme und Freudeschreien begrüßt, wird von typischem Bindungsverhalten gesprochen. In späteren Beobachtungen und Studien von Ainsworth und ihren Kollegen, die hier nicht in deren Ausführlichkeit erläutert werden, zeigten Babys im Alter von sechs Monaten solches Bindungsverhalten (vgl. ebd.: 196f.).

Zudem werden in diesen Studien und Beobachtungen von Ainsworth grosse Variationen im Entwicklungstempo bei Kindern festgestellt sowie eine wechselnde Intensität und Konsequenz, mit der das Kind Bindungsverhalten aufweist. Gründe für diese Variationen sind einerseits organischer und umweltbedingter Natur. Zu den organischen Gründen gehören Hunger, Müdigkeit, Krankheit, Schmerzen oder Unglücklichsein und als umweltbedingte Gründe erwähnt Ainsworth, dass das Bindungsverhalten des Kindes intensiver ist, wenn es verstört sei. Neben dem, dass das Kind selbst die Initiative zur Interaktion ergreift und deren

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um Beobachtungen von verschiedenen Affenarten, die ein spezifisches Verhalten zeigten, wenn es um das Aufsuchen und die Aufrechterhaltung von Nähe zu einem anderen Tier und die Wiederherstellung der Nähe, wenn diese beeinträchtigt ist sowie die Spezifität des anderen Tieres, geht.

Form beeinflusst, spielt auch die Art der Pflege, die es von der Mutter erhält, eine wichtige Rolle für die (Weiter-)Entwicklung seines Bindungsverhaltens (vgl. ebd.: 199). Ein Kind ist also bei seiner Geburt mit einem Verhaltensrepertoire ausgestattet, das dazu dient, die Nähe zur Bezugsperson aufrechtzuerhalten, wie zum Beispiel das Weinen. Die Bezugspersonen wiederum sind mit einem Verhaltensrepertoire ausgestattet, die sie befähigt, adäquat auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren (vgl. Fremmer-Bombik o.J.: 109).

Es wurde jedoch festgestellt, dass ein Kind nicht nur Bindungen aufbaut, zu Menschen, die es nähren oder die dessen physiologischen Bedürfnisse befriedigen können, sondern beispielsweise auch zu Gleichaltrigen, die gar keine Assoziation einer physischen Befriedigung erwecken. Dies hängt mit der stark ausgeprägten Kapazität des menschlichen Säuglings zusammen, auf soziale Reize reagieren und sich rasch in sozialer Interaktion engagieren zu können. Diese Feststellung führte zu der Annahme, dass die Promptheit mit der eine Person auf das Kind reagiert und die Intensität der Interaktion, die sie mit dem Kind eingeht, bestimmend für die Wahl der Bindungsperson ist, an die sich ein Kind bindet (vgl. Bowlby 2006: 211f.). Anders gesagt sind zwei Variablen besonders relevant für die Intensität einer Bindung zwischen zwei Menschen. Zum einen ist es die Bereitwilligkeit, mit der eine Mutter auf das Schreien ihres Babys reagiert und zum anderen ist es das Ausmass ihrer eigenen Initiative bei der sozialen Interaktion mit dem Baby. Die Reaktionsbereitschaft auf Schreien und die Bereitwilligkeit zum aktiven Anbahnen einer Interaktion muss jedoch nicht zwingend von der Mutter aus kommen, weshalb sinnvollerweise von Primärbezugspersonen gesprochen werden sollte. In den Beobachtungen von Schaffer und Emerson wurde beispielsweise festgestellt, dass einige Mütter zwar den ganzen Tag mit den Kindern verbrachten und diese ernährten, aber sich nicht wirklich reaktionswillig oder gesellig im Umgang mit den Kindern zeigten, dafür einige Väter, die nicht oft da waren, jedoch immer, wenn sie anwesend waren, sich intensiv mit ihren Kindern beschäftigten. In solchen Familien hatte sich das Kind intensiver an den Vater als an die Mutter gebunden (vgl. ebd.: 301f.).

Diese beschriebenen Variablen hängen wiederum von unterschiedlichen Faktoren ab, was das ganze Bindungsverhalten zusätzlich kompliziert macht. Beispielsweise beeinflussen die ursprünglichen Eigenschaften eines Babys sowie die einer Mutter das Bindungsverhalten beider, wobei das Letztere viel komplexer ist. Denn die Mutter bringt eine Geschichte zwischenmenschlicher Beziehungen mit (vor allem aber auch Erfahrungen und Prägungen ihrer eigenen Kindheit und Familie) und eine lange Erfahrung der Wertevorstellungen und Gebräuche ihrer Kultur. So reagiert jede Mutter unterschiedlich auf das Schreien ihres Babys – bei den einen erweckt es mehr Fürsorglichkeit, bei den anderen mehr Ungeduld, die einen

lassen sich durch die sozialen Annäherungsversuche ihres Baby ermuntern, die anderen entziehen sich. Schliesslich wurde beobachtet, dass reaktionsbereitere Mütter mehr Freude an der Gesellschaft ihres Babys haben, während die reaktionsunwilligen Mütter das Baby als eine Last empfinden, ausser wenn sie selbst die Initiative zur Interaktion ergreifen (vgl. ebd.: 326f.).

Da diese Variablen also von den unterschiedlichen Primärbezugspersonen unterschiedlich gelebt werden, entwickeln verschiedene Kinder auch unterschiedliche Bindungsverhalten, die mit Hilfe eines inneren Arbeitsmodells erklärt werden können. Diese Erklärungen sind Resultate, die aus zahlreichen Beobachtungen, Studien, Untersuchungen von Bowlby, Ainsworth und Anderen stammen. Für die Absicht der vorliegenden Arbeit sollten die oberflächliche Darstellung der vier verschiedenen Bindungsstile und die Definition vom inneren Arbeitsmodell ausreichen.

Ein inneres Arbeitsmodell ist die innere Erwartung des Kindes, wie die Bezugsperson auf dessen Bedürfnis reagieren wird. Die wichtigste Funktion dieses inneren Arbeitsmodells ist, die Ereignisse der realen Welt, das eigene Verhalten und deren Auswirkungen, vorausschauend planen und abschätzen zu können, um somit an Sicherheit zu gewinnen. Die verschiedenen Bindungen sind in der Unterschiedlichkeit innerer Arbeitsmodelle zu begründen, die nicht nur bewusste Gefühle und Verhaltensweisen betreffen, sondern auch auf die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, das Denken und das Unterbewusstsein eines Menschen einwirken. Je nach Erfahrung, die ein Kind mit seiner Primärbezugsperson macht, entwickeln sich innere Regelsysteme, die den Erkenntnisgewinn über die eigene Person und die zwischenmenschlichen Beziehungen beeinflussen (vgl. Fremmer-Bombik o.J.: 109ff.).

Ein sicheres inneres Arbeitsmodell befähigt das Kind, Vertrauen in die Verfügbarkeit der Bindungsfigur zu setzen und die daraus gewonnene Sicherheit zu nutzen, um die fremde Umgebung zu erkunden. Wenn die Bindungsfigur den Raum verlässt und länger wegbleibt, wird das Kind allmählich beunruhigt, lässt sich dann bei der Rückkehr jedoch schnell und wirksam beruhigen und von der Bindungsfigur trösten. Negative Gefühle führen also zu einem Bindungsverhalten, das wiederum zu einer positiven Lösung (Trost, Hilfe, Beendigung des Leidens) führt. Solche sicher gebundenen Kinder werden zu autonomen Erwachsenen, denen Bindungen und Bindungsfiguren von grosser Bedeutung sind, die einen guten Zugang zu den eigenen Gefühlen haben und die negative Erfahrungen in eine positive Grundhaltung integrieren können. Bei einem sechsjährigen Kind zeigt sich dieses sichere Bindungsverhalten darin, dass es nach einer anstrengenden Trennung offen darüber reden kann und seine

Zuversicht durch freundliche Zugewandtheit bestätigt wird, was zu einer entspannten Stimmung führt (vgl. ebd.: 114).

Mit einem unsicher - ambivalenten Arbeitsmodell schätzt das Kind die Bindungsperson als unberechenbar ein, weshalb sein Bindungssystem chronisch aktiviert ist, um die Nähe zur Bindungsfigur schon vor ihrem Weggang zu suchen, was wiederum das Erkundungsverhalten des Kindes stark einschränkt. Wenn die Bindungsfigur dann tatsächlich weggeht, wird die Erwartung bestärkt, dass die Bindungsfigur nicht verfügbar ist, was das Kind stark belastet. Nachdem die Bindungsfigur wieder zurückkehrt, verhält sich das Kind ihr gegenüber widersprüchlich, einerseits sucht es ihre Nähe, andererseits ist es wütend und ärgerlich auf sie, was sich in einem ambivalenten Verhalten äussert. Solche unsicher – ambivalent gebundenen Kinder werden zu Erwachsenen, die eher passiv, ängstlich oder ärgerlich gegenüber Bindungsfiguren sind und denen es schwer fällt unterschiedliche, vor allem negative Gefühle auf ein positives Ziel hin zu integrieren. Dies weil sich keine positive Erwartungshaltung gegenüber Bindungsfiguren entwickeln konnte. Bei einem sechsjährigen Kind zeigt sich dieses unsicher – ambivalente Bindungsverhalten in einer Unreife, welche das Kind länger als andere als anhänglich und kleinkindhaft erscheinen lässt (vgl. ebd.: 114f.).

Mit einem unsicher – vermeidenden Arbeitsmodell entwickelt das Kind die innere Erwartungshaltung, dass es in schwierigen Situationen oder als Antwort auf eine negative Gefühlsäusserung zurückgewiesen und alleine gelassen wird. Um das Risiko der schmerzhaften Zurückweisung zu verringern und die Nähe zu der Bindungsfigur optimal zu regulieren, entwickeln solche Kinder die Strategie der Vermeidung und äussern somit die negativen Gefühle, die sie den Bindungsfiguren gegenüber haben, nicht mehr. Solche unsicher – vermeidenden Kinder werden zu distanzierenden, teilweise dominant wirkenden Erwachsenen, die sich für starke, unabhängige Menschen halten, für die Nähe zu anderen und Bindungen wenig bedeuten. Bei einem sechsjährigen Kind zeigt sich dieses unsicher – vermeidende Bindungsverhalten in der Art und Weise wie es mit der Bindungsfigur spricht – höflich und gleichzeitig distanziert, kurz, auf das Nötigste beschränkt und es scheint so als hätte es eine unsichtbare Mauer aufgebaut hat, die weder das Kind noch die Bindungsfigur überwinden kann (vgl. ebd.: 115f.).

Bei einem unsicher – desorganisierten Arbeitsmodell ist das Kind über eine längere Zeit nicht in der Lage, eine klare Bindungsstrategie zu entwickeln und Erwartungen an die Bindungsfigur in einem Arbeitsmodell abzubilden. Der Grund dafür ist, dass die Primärbezugsperson in den ersten Monaten/Jahren nicht oder ungenügend in der Lage ist, die Grund-/Pflegebedürfnisse des Kindes feinfühlig wahrzunehmen und prompt darauf zu

reagieren, da sie oft selbst bindungsrelevante Probleme<sup>2</sup> aufweist. Solche unsicher – desorganisierte Kinder entwickeln dann die Strategie der Kontrolle und werden zu Erwachsenen, die einen verbalen und gedanklichen Mangel an inneren Zusammenhängen bei bindungsrelevanten Themen aufweisen. Bei einem sechsjährigen Kind zeigt sich diese Strategie der Kontrolle in einem Rollentausch, in dem sich das Kind plötzlich überfürsorglich um die Mutter kümmert oder aber diese durch bestrafendes Verhalten zu kontrollieren versucht, in dem es die Mutter beschimpft oder schlägt (vgl. ebd.: 116f.).

Obwohl sich diese inneren Arbeitsmodelle, die meist mit starken Gefühlen gekoppelt sind, verfestigen und somit das Bindungsverhalten eines Menschen das Leben lang beeinflussen, können und sollen diese bearbeitet und mit dem sicheren Modell ersetzt werden. Dies sieht Bowlby als Hauptaufgabe eines jeden therapeutischen Prozesses und ermutigt Individuen, sich der eigenen Vergangenheit zu stellen und diese Bindungssysteme aufzuarbeiten (vgl. ebd.: 119).

Nach diversen Beobachtungen und Studien, zeigten die meisten Kinder ein starkes und regelmässiges Bindungsverhalten bis fast zum Ende des 3. Lebensjahres. Danach verliert das kindliche Bindungsverhalten an Intensität, obwohl es bis zur Adoleszenz weiter zu beobachten ist. Mit dem Erreichen des 4. Lebensjahres wird demnach eine Reifeschwelle in der kindlichen Entwicklung überschritten. Mit der Adoleszenz wird die kindliche Bindung an die Eltern abgeschwächt und der/die Jugendliche orientiert sich vermehrt an anderen Personen wie die Peergroup oder den heterogen geschlechtlich Gleichaltrigen (vgl. ebd.: 199ff.). Neben den Extremfällen, in denen junge Erwachsene von den Eltern fliehen und den Kontakt ganz abbrechen oder sich gar nicht von ihnen lösen können und ständig in deren Abhängigkeit verweilen, hält das Band zu den Eltern bei den meisten Menschen bis ins Erwachsenenleben hinein. Im Erwachsenenalter kann sich das Bindungsverhalten einer Person auch auf „Bindungs-Figuren“ richten wie beispielsweise ein religiöser oder politischer Verband, eine Arbeitsgruppe oder die Universität. Ausserdem ist das Bindungsverhalten im Erwachsenenleben eine direkte Fortsetzung des Bindungsverhaltens der Kindheit, was sich dadurch zeigt, dass der Mensch fast immer in schwierigen Situationen die Nähe zu einer bekannten Person, zu der er Zutrauen hat, sucht (vgl. ebd.: 203f.).

Neben den Beobachtungen aus der Ethologie sind weitere theoretische Grundlagen, auf die Bowlby's Untersuchungen aufbauen, die Annahmen (Hypothesen) von Sigmund Freud und Adolf Mayer. Freud betonte, dass die innere Welt der psychischen Prozesse einer Person

---

<sup>2</sup> Mit bindungsrelevanten Probleme sind beispielsweise die unverarbeitete Trauer, eigene traumatische Erlebnisse oder der Missbrauch der Primärbezugsperson gemeint.



grossen Einfluss auf die Art und Weise wie sie denkt, fühlt und handelt und wie sie die Ereignisse und Situationen, denen sie begegnet, wahrnimmt, interpretiert und strukturiert, hat. Mayer betonte den grossen Einfluss der Ereignisse und Situationen, denen Menschen im Laufe ihrer Entwicklung ausgesetzt sind, auf die menschliche Psyche. Viele Kliniker waren sich schon vor vielen Jahren bewusst, dass der psychische Zustand einer Person stark von der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen abhängt, die sie hat oder eben nicht hat. Es sei dabei zu betrachten, ob die Beziehung warmherzig und harmonisch oder angespannt, ärgerlich oder ängstlich ist und ob sie von emotionaler Zugänglichkeit oder Unzugänglichkeit geprägt ist. Zudem würden die Ereignisse innerhalb des Familienlebens während der Kindheit und Jugend eine entscheidende Rolle dafür spielen, ob eine Person sich psychisch gesund entwickelt oder nicht (vgl. Bowlby o.J.: 18f.).

### **2.3.2. Beziehung**

Dialogik bezeichnet nach Heinz Stefan Herzka eine bestimmte Art von Beziehung und bezieht sich immer auf eine Zweiheit, eine Dualität. Es kann sich um zwei Gedanken, Begriffe, Lebensbereiche, Institutionen oder eben um zwei Personen handeln, die Einzeln je eine Einheit darstellen und erst gemeinsam ein neues Ganzes bilden. Es geht um eine Beziehung von zwei Gegenübern, die nicht im ständigen Wettstreit oder Machtkampf um die Wahrheit und das Recht stehen, sondern die daran interessiert sind, sich gegenseitig kennenzulernen, miteinander Gedanken und Gefühle auszutauschen und einander in der jeweiligen Einzigartigkeit anzunehmen und wertzuschätzen. Dieser Verständigungsprozess verläuft über das Gespräch, den Dialog. Menschliche Beziehungen sind demnach dialogische Prozesse, in denen zwei Einheiten, gleichzeitig, gleichwertig und gemeinsam ein neues Ganzes ausmachen (vgl. Herzka 1989: 19f.). Wenn dieses dialogische Beziehungsverständnis nun für die vorliegende Arbeit auf die Erwachsenen-Kind Beziehung bezogen wird, ist eine detailliertere Betrachtungsweise notwendig. Denn auf den ersten Blick besteht ein zu grosser Unterschied an Wissen, Können und Vermögen zwischen einem Erwachsenen und einem Kind. Diesem Machtgefälle kommt jedoch nur dort eine enorm hohe Bedeutung zu, wo in Machtverhältnissen gedacht und empfunden wird. Wenn stattdessen das einfühlende, offene, lernfähige Wesen eines Kindes betrachtet wird und man sich nicht nur vor Augen führt, was das Kind noch nicht kann, sondern auch was ein Erwachsener nicht mehr kann, so kann durchaus eine „Ebenbürtigkeit“ der Beiden festgestellt werden (vgl. ebd.: 22f.). Dieser Definitionsversuch von Beziehung ist nur einer von vielen. Wie die Beziehung zwischen einer Erziehungsperson und dem Kind tatsächlich definiert wird, hängt wie so vieles andere, von der Rolle, dem Bild des Kindes sowie den Normen und Wertvorstellungen einer Gesellschaft

ab. Wenn das Kind zum Beispiel in früheren Zeiten als ein „Geschenk Gottes“ galt wurde es anders behandelt als wenn es heute als „schwieriges Behandlungsobjekt“ angesehen wird, das auf allen Ebenen gefördert werden muss (vgl. Göppel 2010: 34).

An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass innerhalb dieser Arbeit, unter einer gelingenden Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind Folgendes gemeint ist:

Zum einen kann das Kind ein sicheres Arbeitsmodell und somit eine sichere Bindung zur Erziehungsperson entwickeln. Zum anderen beruht das Verhältnis zwischen der Erziehungsperson und dem Kind auf einem dialogischen Aushandlungsprozess, in dem beide als einzigartige Einheiten anerkannt werden und somit zu einem neuen Ganzen werden.

Als Erziehungspersonen sind grundsätzlich die Erwachsenen (Eltern, Lehrpersonen oder sonstige Erziehungsberechtigte-/beteiligte) gemeint und als deren Gegenüber, der/die Zu-Erziehende, das Kind. An dieser Stelle ist eine zusätzliche Einschränkung vorzunehmen. Für die vorliegende Arbeit gelten als Erziehungspersonen explizit der Vater, die Mutter, der Erzieher/die Erzieherin einer (sozial)pädagogischen Einrichtung und in spezifischen Fällen<sup>3</sup> die Sorgeberechtigten des Kindes. Die Untersuchungen dieser Arbeit beziehen sich jeweils auf das Kind im Alter von 0 bis ungefähr 12, also bis zur Geschlechtsreife. Um die Frage, ob Autorität für die Erziehung nur durch Beziehung wirkungsvoll ist, muss zunächst definiert werden, was „wirkungsvoll“ bedeutet. Wirkungsvoll kommt von dem Wort „Wirkung“, was nach Duden „die durch eine verursachende Kraft bewirkte Veränderung“ beschreibt oder auch mit dem Wort „Resultat“ gleichgesetzt wird (vgl. Dudenredaktion o.J.: Wirkung). Es ist deshalb wichtig, die Erziehung nach ihrer beabsichtigten Veränderung, nach ihrem Resultat zu untersuchen, weshalb jeweils die Erziehungsziele der drei verschiedenen Autoritätsverständnisse dargestellt werden.

Es erscheint hier noch wichtig klarzustellen, dass im Folgenden, Autoritätsverständnisse oder Gesellschaften zur Vereinfachung immer verallgemeinert werden. Dabei gilt es zu beachten, dass natürlich nicht immer ALLE Menschen einer Gesellschaft entsprechend gleich gedacht haben und Einzelpersonen immer auch anderer Meinung waren.

### **3. Geschichtliche Übersicht von Autorität und Erziehung**

Fragen rund um das Thema der Autorität und Erziehung gehen in der Geschichte der Menschheit sehr weit zurück. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, die Geschichte von Autorität und

---

<sup>3</sup> mit spezifischen Fällen sind beispielsweise die Sorgeberechtigten des Kindes in Pflegefamilien oder bei einer Adoption gemeint

Erziehung in ihrer Komplexität darzustellen. Um jedoch den Lesefluss und das Verständnis von Zusammenhängen der vorliegenden Arbeit für den Leser/die Leserin zu vereinfachen, werden ein paar ausgewählte Eckdaten dieser Geschichte der Autorität und Erziehung im Folgenden dargestellt. An dieser Stelle soll erwähnt sein, dass es sich um eine lückenhafte und oberflächliche Darstellung handelt, da sich die Auswahl der Eckdaten auf das persönliche Ermessen der Autorin, sowie auf die geschichtliche Darstellung von Autorität von Thomas Schroedter beschränkt und kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht.

Ob mit der Sesshaftigkeit des Menschen in der Evolutionstheorie oder mit der Vertreibung des Menschen aus dem göttlichen Paradies im christlichen Glauben, so entstand zu dieser Zeit das menschliche Machtbedürfnis, das schon dazumal zur Trennung von Bevölkerungsgruppen<sup>4</sup> führte. Damit hing die Teilung von Arbeit (von Mann und Frau beispielsweise) und der Anspruch auf Eigentum zusammen, was schliesslich zu einer ungleichen Verteilung führte, die das Machtdenken förderte (vgl. Schroedter 2012: 29f.). Macht wird demnach von Menschen gemacht und entsteht unvermeidlich dort, wo immer Regeln geschaffen, Kompetenzen verteilt, Abhängigkeiten arrangiert und ausgewählten Rollenträgern ein Anspruch auf bestimmte Rechte und Ressourcen zugesprochen wird. Macht ist ein Resultat von sozialen Prozessen, in denen Menschen ihr Verhalten aufeinander abstimmen und soziale Ordnungen hervorbringen. Denn in sozialen Ordnungen werden gewisse Menschen in ihrer Freiheit eingeschränkt, da die Nutzung von Freiheit nur bestimmten Rollen zuteil wird (vgl. Kraus/Krieger 2016: 10). Ein weiterer Grund, weshalb Gesellschaften eine Abstufung der Macht einführen wollten, könnte mit dem Wunsch der älteren Generation zusammenhängen, ihr Erbe und das damit verbundene Gedankengut, sowie die Charakterzüge der Vatergeneration, der nächsten Generation weitergeben zu wollen. Dieser Wunsch sollte mittels Erziehung verwirklicht werden.

Mit der Entwicklung der Schrift hing die Entstehung der Schule als einen Ort, an dem Wissen vermittelt wurde, zusammen, dessen Ursprung auf das alte Ägypten zurück zu führen sei (vgl. Schroedter 2012: 33f.). Ägyptische Quellen belegen, dass diese Schulen Orte der autoritären Dressur waren und damit eine autoritäre Gesellschaftsstruktur einherging. Ein Merkmal des Machtverhältnisses in der damaligen Erziehung war die Tatsache, dass Strafen von der Erziehungsperson ohne Hinzuziehung einer anderen Instanz verhängt und ausgeführt werden konnten, was das Kind der Willkür der Erziehungsperson auslieferte. Schon damals schien

---

<sup>4</sup> mit der Trennung von Bevölkerungsgruppen ging die Trennung der Gesellschaft in verschiedene Gruppierungen einher

jedoch die jüngere Generation gegen diese Autoritäten der Gesellschaftsstruktur zu rebellieren (vgl. ebd.: 35f.).

Zur etwa gleichen Zeit entstand eine weitere autoritäre Institution, in der junge Männer zum Kriegsdienst diszipliniert und erzogen wurden, wo es hiess „Autorität von oben, Gehorsam von unten“. In den damals vorherrschenden Umständen wie Krieg, Unruhen oder unterschiedlichen Gesellschaftsschichten wurde Gehorsam zur obersten Pflicht (vgl. ebd.: 36f.).

Später entwickelte sich im Alten Athen erstmals die Idee, dass die Erreichung einer Individualität als Erziehungsziel gelten sollte. Der griechische Mensch sah sich als Zentrum des Weltgeschehens, weshalb er kein anderes Ziel hatte als dass er im Laufe seines Lebens zu der reichsten und vollkommensten Form seiner Persönlichkeit gelangen sollte. Diese Erziehung zur Höchstleistung und die Vermittlung, dass es neben dem einen Gewinner nur noch Verlierer geben kann, förderte wiederum das Verständnis der autoritären Erziehung (vgl. ebd.: 43). Daraus folgte eine Erziehung, deren Grundlagen das Leistungsprinzip und die Forderung nach absoluter Disziplin waren (vgl. ebd.: 48).

Ein Merkmal der philosophischen Schulen Griechenlands war dann erstmals die Überzeugung, dass Wissen zwischen Lehrendem und Lernendem erfolgreicher vermittelt werden kann, wenn diese miteinander eine Beziehung pflegen und die Bildung nicht durch Erzwingung, sondern freiwilliges Lernen geschehen kann (vgl. ebd.: 46).

Im Römischen Reich wurde das Kind dann als von Grund auf aufnahmefähig und lernbereit gesehen, was zur Erkenntnis führte, dass Erziehung vielmehr durch spielerisches Lernen, anstatt durch Drohungen und körperliche Zucht, erfolgen sollte (vgl. ebd.: 48). In der späten römischen Erziehung kamen durch das Christentum wieder vermehrt Überzeugungen auf, das Kind zu striktem Gehorsam erziehen zu müssen. Dazu kamen noch die Tugenden der Keuschheit, Demut und Gottesfurcht als Erziehungsziele dazu. Das Leben wurde nur noch als Weg zum höheren Ziel nach dem Tode verstanden, woraufhin erzogen wurde. Durch das Vorbild von Jesus, der seinem Vater bis zum Tode gehorsam war, obwohl er sich hätte wehren können, wurde die völlige Unterwerfung der jüngeren unter die ältere Generation zum Massstab von Erziehung. Es sollte also ein Gehorsam vom Kind erwartet werden können, der unverzüglich und ohne Murren und unwillige Widerworte ausgeführt wird. Falls es dies nicht freiwillig tut, würde der Vater das Kind mit der Rute züchtigen müssen, denn „wer sein Sohn liebt, der züchtigt ihn“, heisst es in der Bibel. Verbunden mit einem missionarischen und universalistischen Anspruch übernahm die Kirche zu diesem Zeitpunkt den staatlichen sowie privaten Erziehungsauftrag und prägte die autoritäre Erziehung sehr (vgl. ebd.: 50ff.).

Dieser Einfluss der institutionalisierten katholischen Kirche, veränderte sich unter anderem mit den reformatorischen Bewegungen um die Wende des 16./17. Jahrhunderts herum. Auch andere gesellschaftliche Veränderungen, die einen anderen, neuen Umgang mit dem menschlichen Wissensschatz gewährten, wirkten sich nachhaltig auf die Erziehung aus. Als Beispiele dafür ist die Erfindung des Buchdrucks (1450 n.Chr.) oder der Beginn der Kolonialisierung zu nennen. So entstanden in der Infragestellung der traditionellen und gegebenen Autoritäten neue Ansätze wie die „Abkehr der Rute“, die aus der Überzeugung stammten, dass der Liebe des Kindes zur Erziehungsperson ein liebenswürdiges Verhalten der Erziehungsperson vorausgehen musste. Dabei waren Beziehungen zwischen dem Kind und der Erziehungsperson weiterhin von einer emotionalen Distanz geprägt, die sich vor allem auf die hohe Kindersterblichkeit begründen liess. Bei einer Sterblichkeit von bis zu 50 Prozent war eine allzu enge emotionale Bindung an ein neugeborenes Kind wenig vernünftig und oft wegen materieller Armut gar nicht erst möglich (vgl. ebd.: 62f.). Diese neuen Ansätze konnten sich jedoch noch nicht durchsetzen, da sie den Anforderungen der herrschenden Interessen und der ökonomischen Entwicklung wenig entsprachen (vgl. ebd.: 72).

Als Antwort auf die Not von Kriegen kamen zu Beginn des 18. Jahrhunderts Ideen der Armenbetreuung mit gleichzeitiger Belehrung auf. Durch die Entwicklung von Städten, wurden die Bürger der Städte zum Motor einer sich verändernden Bildungs- und Erziehungslandschaft. Durch die Einführung wissenschaftlicher Kategorien veränderte sich der Blick auf Autorität und die allgemeinen Herrschaftsstrukturen früherer Zeiten. Die Schule wurde zur Erziehungsinstanz von allen Gesellschaftsschichten etabliert und begann sich als eine systematisierte Form von Überwachung und Kontrolle zu entwickeln. Die autoritäre Erziehung wurde damit „verwissenschaftlicht“ (vgl. ebd.: 74f.).

In Folge der bürgerlichen Revolutionen und der Aufklärung wurde das Unterrichtswesen massiv ausgeweitet und das Erziehungsziel komplett verändert. Das Ziel von Erziehung war plötzlich, Erwachsene hervorzubringen, die in der Lage waren, mit einem wesentlich grösseren Wissensstand als die vorangegangenen Generationen, in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft umzugehen (vgl. ebd.: 76).

In dieser Zeit gestand Rousseau (1712-1778) in seinen Schriften erstmalig dem Kind eine grössere Bedeutung zu als dies in früheren Bildern des Kindes der Fall war. Rousseau betonte, dass das Kind eine eigene Befindlichkeit, eigene Wünsche und Regungen hat und seine Lebenswelt sich deutlich vom Erwachsenenleben unterscheidet. Er verstand die Erziehungsperson als Autorität, die den jungen Menschen prägt und dessen Bedürfnisse respektiert, als Subjekt einer gelungenen Erziehung. Das Kind soll ohne die schädlichen

Einflüsse der Kultur nach den Vorstellungen seiner Erziehungsperson geschaffen werden und als Produkt dessen Erziehung herauskommen. „Ich sehe mein Werk gekrönt und beginne, seine Früchte zu geniessen.“ (Rousseau 1981, zit.in Schroedter 2012: 79) Rousseau`s Verständnis implizierte zum ersten Mal, dass der Mensch von Natur auf gut ist. Dieses neue Verständnis stiess auf grosse Kritik, so dass seine Schriften sogar verboten wurden (vgl. ebd.: 78f.).

Beeinflusst von Rousseau`s Schriften wurde auch Pestalozzi (1746-1827), der die Erziehung von armen Kinder erstmals mit sozialarbeiterischen Elementen verband und sie somit aus den Händen der oberen Gesellschaftsschichten hin zu professionell ausgebildeten Lehrpersonen führte. Er stand für die Professionalisierung von sozialfürsorglichen Massnahmen und somit im weitesten Sinne für die Einführung der Pädagogik als Wissenschaft. Nach Pestalozzi`s Ansichten hat die Natur den Menschen entlassen, die Gesellschaft ihn geprägt und er selbst bildet daraus seine Persönlichkeit, wobei er grundsätzlich das Gute will und entsprechend danach sucht. Aber auch seine Ansichten wurden damals belacht und fanden zunächst einmal keinen grösseren Anklang in der Gesellschaft (vgl. ebd.: 87).

Weitere Entwicklungen des 18. und 19. Jahrhunderts, wie beispielsweise die Industrialisierung, Kinderarbeit, die Auswanderung in Kolonien oder die Einführung der gesetzlichen Schulpflicht für alle, veränderte die Erziehungsrealität wie noch nie zuvor. Zum einen wurde die Autorität der Kirche zunehmend vom Staat abgelöst und es wurde nicht mehr zum „gläubigen Christ“, sondern zum „folgsamen Bürger respektive fleissigen Arbeiter“ erzogen (vgl. ebd.: 89ff). Die Schule sollte auf dem Fundament christlicher Moral Menschen zum praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat erziehen (vgl. ebd.: 95). Zum anderen setzte sich die „Drei-Generationen-Familie“ zusammen, was der Familie eine neue Rolle als soziale Formation verlieh (vgl. ebd.: 89ff.). Drei-Generationen-Familie bedeutete, dass Grosseltern, Eltern und Kinder in einer oft kleinen Wohnung in der Stadt zusammenwohnten, um der Arbeit in den städtischen Industrien nachzugehen. Dabei wurden Kinder und Jugendliche teilweise ungenügend betreut oder sogar verwahrlost, so dass sie auf die Strasse gingen und sich mit anderen Jugendlichen zusammenschlossen (vgl. ebd.: 107). Dies galt als eine Erklärung für die Entstehung der sogenannten Arbeiterbewegungen zu dieser Zeit, die meistens von Jugendlichen geführt wurden und eine Auflehnung gegen die vorhandenen autoritären Strukturen darstellten. Ausserdem führte die finanzielle Unabhängigkeit einiger Jugendlichen teilweise zu einem Autoritätsverlust der Eltern (vgl. ebd.: 89ff.).

Obwohl die Autorität und das autoritäre Regime schon von früheren Generationen in Frage gestellt wurden, war die Proklamation und bewusste Bezeichnung der eigenen Kultur als Jugendkultur von Jugendlichen um 1900 neu. Ihre Absichten waren eine autonome Gemeinschaft und ein Leben ohne die Aufsicht von Schule und Elternhaus (vgl. ebd.: 109). Aus diesen Jugendbewegungen und den damit gekoppelten Verhältnissen in Deutschland formulierte Siegfried Bernfeld (1892-1953) als vehemente Kritik die Forderung nach einer antiautoritären Erziehung, dies vor allem zu Gunsten der Arbeiterkinder und Jugendliche (vgl. ebd.: 102). Dabei wurde die Eigenverantwortung für die Stellung in der Gesellschaft betont, welche entsprechend die „gottgewollte“ herrschende Hierarchie auflöste (vgl. ebd.: 94). Seine Kritik, sowie Vorstellungen über eine neue Erziehung waren ausserdem von Freuds Psychoanalyse geprägt, die unter anderem eine Freiheit für den menschlichen Sexualtrieb fordert (vgl. ebd.: 113). Bernfeld wollte nach dem Ersten Weltkrieg (1914-1918) eine neue Schulsiedlung (Schule und/mit Internat) gründen, um sich den unzählig verwaisten und verwahrlosten Kindern anzunehmen. Damit leitete er einen ernsthaften Versuch neuer Erziehung in die Gesellschaft ein, der eine Lösung für die autoritäre Erziehung, die „so viel Schaden verursacht hatte“ darstellen sollte (vgl. ebd.: 130f.). Obwohl sein Projekt an fehlenden Finanzen scheiterte, wurden später Schulen in seinem Sinne gegründet. Die von ihm beschriebenen Merkmale einer antiautoritären Schule sind später beispielsweise in der Summerhill-Internatschule von Neill zu finden, die 1921 in der Nähe von London gegründet wurde (vgl. Neill 1969: 21).

Die antiautoritären Forderungen und Ideen wurden gesellschaftlich jedoch (noch) nicht anerkannt und die Machtergreifung der Nationalsozialisten und der Antisemitismus als Staatsideologie endeten schliesslich im Zweiten Weltkrieg (1939-1945) (vgl. Schroedter 2012: 135).

Obwohl die antiautoritäre Pädagogik eine Reaktion auf die Kriege im 20. Jahrhundert waren und als Hoffnung für eine „bessere Welt“ galten, konnten antiautoritäre Positionen erst ab Mitte der 60er Jahre öffentlich vertreten werden. Dies wurde wahrscheinlich durch die am häufigsten zitierte Aussage von Theodor W. Adorno (1903-1969) möglich: „Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, dass man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug.“ (Adorno 1977: 674, zit.in Schroedter 2012: 143)

Ausserdem sollten nach dem Krieg Demokratisierung, Denazifizierung, Demilitarisierung, Dezentralisierung und Demontage der Macht und herrschenden Autoritäten den Neuaufbau der Gesellschaft bestimmen (vgl. ebd.: 140). Gleichzeitig wurde am 26. Juni 1945 in San Francisco die „Charta der Vereinten Nationen“ abgeschlossen, welche die Grundlage für die heute geltenden Menschenrechte darstellt: „Wir, die Völker der Vereinten Nationen – fest entschlossen, künftige Geschlechter vor der Geissel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat, unseren Glauben an die Grundrechte des Menschen, an Würde und Wert der menschlichen Persönlichkeit, (...) Bedingungen zu schaffen, unter denen Gerechtigkeit, Achtung (...) gewahrt werden können, (...) unsere Kräfte zu vereinen, um den Weltfrieden und die internationale Sicherheit zu wahren, (...) – haben beschlossen, in unserem Bemühen um die Erreichung dieser Ziele zusammenzuwirken“ (Schweizerische Eidgenossenschaft: Charta der Vereinten Nationen).

Daraus wurden spezifische Rechte des Kindes wie das Kindeswohl, das Recht auf Nicht-Diskriminierung, auf Leben und eine optimale Entwicklung und Förderung sowie das Recht auf Mitwirkung entwickelt (vgl. Kinderschutz Schweiz: o.S.). Diese gelten bis und mit heute zu den übergeordneten Erziehungszielen unserer Gesellschaft. Schroedter beschreibt zuletzt in seinem Buch die sogenannten „Ruten des 21. Jahrhunderts“ wie beispielsweise die „Rute Leistungsprinzip“ oder die „Rute Schönheitsideal“, die nun Herausforderungen für die aktuelle Gesellschaft darstellen (vgl. Schroedter 2012: 173ff.). Innerhalb dieser aktuellen Bedingungen entstand die Neue Autorität, die sich nun in den folgenden Jahren zu bewähren und etablieren versucht.

Aus der geschichtlichen Übersicht geht hervor, dass die Traditionelle Autorität mehr oder weniger bis ins 20. Jahrhundert andauerte. Wie das gesellschaftlich anerkannte Bild des Kindes war, welche konkreten Erziehungsziele herrschten und wie die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind aussah, wird im nächsten Kapitel beschrieben. Wenn die Darstellung der Traditionellen Autorität später mit der Bindungstheorie in Verbindung gebracht wird, darf nicht vergessen werden, dass sich die Bindungstheorie zeitlich erst später einordnen lässt. Die Definitionen und Beschreibungen der Traditionellen Autorität stammen vorüberwiegend aus dem 19. Jahrhundert, wobei die Bindungstheorie erst im 20. Jahrhundert entstand.



## 4. Die Traditionelle Autorität

Katharina Rutschky (1988) versucht in ihrem Buch „Schwarze Pädagogik“ die Definition, Folgen und Begleiterscheinungen der Erziehung, denen Heranwachsende seit dem 18. Jahrhundert ausgesetzt sind, aufzuzeigen. Dabei bedient sie sich an Textausschnitten von zeitgemässen Handbüchern oder an Texten von unterschiedlichen Autoren, die sich mit der Geschichte der Erziehung befasst haben und die selbst Zeitzeugen sind. In diesen Texten wird überwiegend von Zucht, dem Zögling und dem Erzieher (männlich!) geredet. Um diese Begriffe jedoch den aktuellen sowie gendergerechten Bedingungen anzupassen, werden sie folgend mit Erziehung, dem Kind und der Erziehungsperson(en) „übersetzt“. Dieses Buch gilt als Hauptquelle für das Kapitel der Traditionellen Autorität. Es wird versucht, in Unterkapiteln jeweils das gesellschaftlich anerkannte Bild des Kindes, die Erziehungsziele und damit Legitimation von Erziehung sowie die praxisnahen Interaktionsmerkmale zwischen der Erziehungsperson und dem Kind, aufzuzeigen. Es ist nicht immer einfach, diese sauber voneinander zu trennen, da sie eben oft ineinander verwoben sind und das Eine das Andere bedingt.

Für Sailer, einer dieser Zeitgenossen, ist die Voraussetzung für eine gute, moralische Erziehung die Ansicht und der Grundsatz, dass im Kind Anlagen zum Bösen existieren, welche in einem ewigen, doch Heiligen Krieg von der Erziehungsperson bekämpft werden müssen. Die Christenlehre mache die wahre Erziehung erst möglich, da sie eine angeborene Verderbnis, der Abfall der Menschheit von Gott, voraussetzt und diese zu bekämpfen versucht. „Und man würde besser daran sein, wenn man diese Grundlehre des Christentums und aller Weisheit in ernste Erwägung zöge, statt sie herunterzusetzen, weil sie uns demütigt, oder lächerlich zu machen, weil sie unsere Blösse aufdeckt.“ (Sailer 1809: 149) Denn die Pädagogen und Pädagoginnen, welche im Menschenkind ausschliesslich Tugendkeime und entsprechend nur das Gute sehen, werden bald enttäuscht werden (vgl. Sailer 1809: 149f.).

### 4.1. Bild des Kindes

Nach Sailer ist dem Kind nicht nur reine Schwäche, Gebrechlichkeit, Unmündigkeit vorzuwerfen, sondern auch Neid, Schadenfreude, Tücke, Lügenhaftigkeit, Kränkung, Herrschsucht oder dergleichen, welchem mit unablässigem und unnachgiebigem Ernst entgegengearbeitet werden muss. Das Kind ist also nicht nur verführbar zum Bösen, sondern hat das Böse schon in sich drin. Die Pflicht und das Ziel der Erziehung ist demnach der Entwicklung und dem Gedeihen des Bösen entgegen zu arbeiten, was Sailer als „heiligen Krieg“ bezeichnet. Ausserdem bezeichnet er dieses „Böse im Menschen“ als „Unkraut“,

welchem Kraft, Wärme und Boden durch Erziehung entzogen werden muss (vgl. Sailer 1809: 149).

In einem anderen Text, bei dem es um die Pflicht zum Gehorsam geht, wird ein ähnliches Bild vom Kind gezeichnet. Dort wird der eigene Wille des Kindes zunächst einmal als blosser Naturkraft beschrieben, welche das Kind in seinen sinnlichen und egoistischen Trieben und sündhaften Gelüsten gefangen nimmt. Damit das Kind aus dieser Gefangenschaft befreit werden kann, muss dieser natürliche, noch un gelenkte und ungebeugte Wille geformt und trainiert werden. Dies geschieht mittels klarer Leitung und der Einforderung von Gehorsam durch die Erziehungsperson. Es müssen Schranken um den Willen des Kindes gezogen werden, damit diese ihm als Schutzwehr gegen die äusseren, sinnlichen Reize und gegen die sinnlichen Antriebe von innen dienen. Je mehr das Kind diese Schranken achtet, desto unabhängiger wird es von der Macht des Sinnlichen. Dadurch wird dieser Wille mit der egoistischen, bösen Naturkraft geschwächt und verwandelt sich in den vernünftigen, sittlichen Willen, der für das Kind dann ein wertvolles Werkzeug für das allgemeine Leben darstellt. Dieser neue, geübte Wille, der sich zu unterordnen weiss, befähigt das Kind, frei von der Macht, seinen eigenen, selbstsüchtigen Trieben, ein sittliches Leben im Geiste zu führen (vgl. 5. Handbuch 1878: 163).

Das Handbuch „Verwöhnen, verzärteln, verziehen: ein bedenkliches Kleeblatt“ beschreibt das neugeborene Menschenkind als ein zartes Pflänzlein, das einer zarten, schonenden Behandlung höchst bedürftig ist. Dabei ist zwischen „zart behandeln“ und „verzärteln“ jedoch zu unterscheiden. Denn „verzärteln“ ist zarte Behandlung am unrechten Ort, zur unrechten Zeit und in unrichtiger Weise. Als Beispiel dafür wird die zärtelnde Verwöhnung genannt, die oft schon mit der Muttermilch beginnt. Die gute Mutter lässt sich vom Geschrei des Säuglings leiten, wann sie ihn stillt, anstatt den Säugling schon bei der ersten Nahrung an Einhaltung von Ordnung und Zeit zu gewöhnen. Denn damit könnte der Grund zu Ordnungsliebe, Mässigkeit, Gehorsam, Geduld, usw. gelegt werden. Bei Ersterem gewöhnt sich das Kind jedoch an Unordnung und wird leicht begehrlig und genussüchtig (vgl. 1. Handbuch 1887: 27f.). Wenn es die Wahl geben würde zwischen zu grosser Härte oder zärtelnder Güte in der Kindererziehung, sollte die vernünftige Erziehungsperson die zu grosse Härte wählen. Denn wie aus einer schweren Zeit tyrannischer Bedrückung kraftvolle Charaktere gebildet werden, so stärkt eine harte Erziehung das Kind und bildet dessen Charakter. Die verwöhnende Güte jedoch schwächt, erschläfft und bringt Sklaven hervor, die über sich selbst und die selbstsüchtige Begierde nicht herrschen kann (vgl. ebd.: 33).

In einem Artikel über „Ruhe im Unterricht“ werden die Kinder als lebhaft, lebendig und lauter als die Erwachsenen beschrieben und es wird dazu ermutigt, die Kinder tatsächlich Kinder sein zu lassen. Die beiden Autoren beschreiben dies folgendermassen: „Die Jugendzeit geht schnell genug vorüber; darum lasset die Jugend lustig und fröhlich sein, wo es ihr nur irgend vergönnt werden kann, wenn es auch ohne einige Unruhe und etwas Lärm nicht abgeht. Ertragen wir das gern, und freuen wir uns darüber.“ (Gräfe/Schumann 1878: 215) Die Autoren ermutigen explizit dazu, weil das lebendige und laute Verhalten der Kinder der Bequemlichkeitsliebe der Erwachsenen oft widerspräche und sie dies dann als Ungebundenheit, Rohheit und Verderbtheit der heutigen Jugend bezeichnen und stattdessen absolute Ruhe verlangen würden. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass auch die Erwachsenen, die sich über diese Lebhaftigkeit der Kinder ärgern, einmal Kinder waren und sich vielleicht sogar noch schlimmer verhielten, als die heutige Jugend (vgl. Gräfe/Schumann 1878: 215).

Obwohl sicherlich noch andere Erwachsene der Meinung von Gräfe und Schumann waren, lässt sich in der Literatur der Traditionellen Autorität vorüberwiegend das zuerst beschriebene Bild des Kindes finden, welches das Kind als von Grund auf böses Wesen mit einem un gelenkten Willen beschreibt, das geformt werden muss. Aus diesem Verständnis folgt, dass die Erziehungsperson der Traditionellen Autorität am ehesten mit dem Bildhauer verglichen werden kann, der das Kind mit Hammer und Werkzeugen formt und bearbeitet.

#### **4.2. Erziehungsziele**

Aus den oben beschriebenen Ansichten und Grundsätzen ergeben sich nun folgende Erziehungsziele.

Der oben erwähnte, sogenannte „Heilige Krieg“ unterteilt Sailer in den Offensivkrieg gegen den Keim des Bösen und in den Defensivkrieg für den Keim des Guten und für alles, was die Entwicklung dieses Keimes fördert. Dieser Krieg kann seiner Meinung nach nicht genug früh begonnen werden und bedarf eines ewigen Kampfes, weshalb er nie durch Waffenstillstand unterbrochen werden darf. Zudem kann dieser Krieg nur von Menschen erfolgreich geführt werden, die in sich und wider sich selber ritterlich gekämpft haben. Er meint damit Erziehungspersonen, die sich des eigenen „Unkrauts“ befreit haben. In Anbetracht dessen, dass dieses sittliche Verderben in der Allgemeinheit immer mehr zunimmt, müsse man in der Erziehung von diesem Grundsatz des „heiligen Krieges“ ausgehen (vgl. Sailer 1809: 149f.).

Ein anderer Text im Buch der Schwarzen Pädagogik beschreibt ein ähnliches Erziehungsziel. Das Ziel einer rechten Erziehung ist, dass das Kind von der Macht seiner eigenen, selbstsüchtigen Natur (seines Fleisches) befreit wird, dass es sich über die Ansprüche des

bloss natürlichen Sinneslebens erheben und innerlich von der äusseren, umflutenden Welt unabhängig sein kann. Das Kind soll also von früh an lernen, sich selbst zu verleugnen, zu überwinden und zu beherrschen und nicht blindlings den Trieben des Fleisches und der Sinnlichkeit zu folgen, sondern dem höheren Willen und den Trieben des Geistes (vgl. 1. Handbuch 1887: 25).

Ein Mittel, um diese Willenstransformation (die auch im vorgängigen Kapitel ähnlich beschrieben wurde) beim Kind zu bewirken und somit gleichzeitig ein weiteres Ziel der Erziehung, ist der Gehorsam. Der Gehorsam des Kindes muss von klein auf eingeübt werden, da er eine Angewöhnung und Fertigkeit ist. Es ist unabdingbar, dass die Erziehung gebietet und verbietet, dass sie Gehorsam des Kindes verlangt und gegebenenfalls erzwingt und dass sie klare Schranken setzt, denn nur so kann der Wille des Kindes transformiert werden. Nur wenn die Gebote der Eltern oder Lehrpersonen in jungen Jahren etwas gelten, dem gelten später auch die Gesetze des Staates etwas, was die Voraussetzung ist, der Gesellschaft keinen Schaden zu sein (vgl. 5. Handbuch 1878: 162f.). Denn dem Staat gehorchen bedeutet mitregieren, weil es dem Gesetz und Recht im Staat mit zur Herrschaft verhilft. Denn die Gesundheit und Lebenskraft eines politischen Gemeinwesens ruhen ebenso in der Blüte des Gehorsams gegen Gesetz und Obrigkeit sowie auf der vernünftigen Energie des Herrschers. Aber der Gehorsam adelt und läutert nicht nur den Willen oder erhält das Gesetz eines Staates aufrecht, sondern schärft auch die Aufmerksamkeitsfähigkeit eines Kindes und fördert dessen Denkvermögen und somit im weitesten Sinne seine intellektuelle Bildung (vgl. ebd.: 166f.).

Der Gehorsam dient dem Kind auch zur Orientierung und zur aktiven Teilnahme an den Interessen der Lebenskreise, in welchen es aufwächst, da es in der demütigen Haltung des Unerfahrenen den Erfahrenen/Weiseren folgen und sich unterordnen kann und somit am Segen derer teilhaben, sowie als Mitwirkender den Segen fortpflanzen kann. Wie in einem der zehn Gebote steht „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren.“, so enthält dieses Gebot die einfachste Pflicht und seine Befolgung den reichsten Segen (vgl. ebd.: 162).

Wenn in einer Zeit Krieg, Not, Leiden oder harter Broterwerb herrscht, wird ein Kind zu körperlicher Rüstigkeit und Tüchtigkeit, zur Verleugnungs- und Überwindungsfähigkeit, zu tapferem Mut, der äusseren, umflutenden Welt Trotz zu bieten und davon unabhängig zu bleiben, gezwungen. Wenn ein Kind jedoch in Reichtum und Verwöhnung, namentlich in wohlhabenden, meist städtischen Familien aufwächst, wird es oft sich selbst überlassen, mit Überfluss von jeglichen Dingen verwöhnt, verlernt Selbstbeherrschung, Ausdauer und Fleiss und gewöhnt sich daran, den Wert des Lebens nur nach dem Genuss zu schätzen und fleischliches Behagen für das höchste Erdenglück zu halten. Jedoch bleibt das Leben,

unabhängig vom Kriegsgeschehen einer Zeit, ein Kampf und fordert kampfeübte und in Übung erstarkte Menschen, die sowohl eine körperliche Rüstigkeit und Tüchtigkeit sowie eine bewusste, auf sittliche Selbstbeherrschung gerichtete Gewöhnung vorweisen (vgl. 1. Handbuch 1887: 29). Diese Anforderungen und somit Ziele der Erziehung, lernt ein Kind unter anderem dann, wenn es Anstrengungen und Beschwerden von klein an zu ertragen weiss, wenn die Erfüllung seiner Kindespflichten genau genommen werden, wenn unbedingten und pünktlichen Gehorsam verlangt und nötigenfalls erzwungen wird, wenn Vertrauen und Glaube gefordert und nicht ständig neu ausgehandelt und das Fehlverhalten des Kindes direkt und ungeschönt angesprochen wird und dieses Verhalten Konsequenzen mit sich bringt. Die Empfindlichkeit und Eigenliebe des Kindes sollte nicht verschont werden, in dem man ihm Selbstverleugnung, Beschämung oder Demütigung ständig erspart oder es unbedacht lobt (vgl. ebd.: 29ff.).

Mit Lob und Geschenken sollte sowieso sparsam umgegangen werden. Denn das Austeilen von Geschenken nährt nur die eigene Habsucht und prägt dem noch nicht gebildeten Geist der Kinder die Meinung ein, dass man nur wegen Geschenken Gutes tun müsse. Zudem werden die Kinder die Geschenke als eine „ihnen zustehende Schuldigkeit“ betrachten, wenn sie diese zu oft erhalten. Wenn die Geschenke im Zusammenhang mit einer von dem Kinde zu verrichtenden oder verrichtete Arbeit – einer Pflicht - ausgeteilt werden, entwickeln sie das Denken, sie hätten das Recht auf ein Geschenk und diese seien eine verdiente Belohnung, welche sie dann jeweils entsprechend einfordern werden. So berauben die Eltern ihre Kinder des beglückenden Gefühls einer tiefen Dankbarkeit eines unverdienten Geschenks und erschweren die kindliche Fähigkeit zur Tätigkeit und zum Fleiss, welche es in der Erziehung anzuspornen gilt (vgl. Pockels 1811: 34f.).

Zusammenfassend galten folglich die Befreiung der selbstsüchtigen, menschlichen Natur (Selbstbeherrschung), die Befähigung für ein erfüllendes Leben im Geiste, die Formung des kindlichen Willens, Gehorsam, Unterordnung, Ordnungsliebe, Tüchtigkeit, Fleiss und Ausdauer als typische Erziehungsziele der Traditionellen Autorität.

### **4.3. Beziehung Erziehungsperson - Kind**

Ein Grundtrieb der menschlichen Natur ist die Liebe der Eltern zu ihren Kindern. Diese kann die stärkste und nachhaltigste Quelle einer rechten Erziehung sein, aber gleichzeitig auch zur Hauptquelle der „Verziehung“ werden, wie dies im Handbuch „Verwöhnen, verzärteln, verziehen: ein bedenkliches Kleeblatt“ von 1887 beschrieben wird (vgl. 1. Handbuch 1887: 25). Als wahre Liebe wird dort die Liebe bezeichnet, die aus dem Herzen Gottes stammt und die von Jesus, dem Erlöser unserer selbstsüchtigen Natur, ab – und vorgebildet wurde und die

von dem Heiligen Geist (dem Geist Gottes) im Menschen erzeugt, genährt und erhalten wird. Durch diese göttliche Liebe wird die natürliche, elterliche Liebe gereinigt, geheiligt, geklärt und gestärkt und ermöglicht somit das Gedeihen des inwendigen Menschen des Kindes, also dessen Geistes. Im Zusammenhang mit dieser geheiligten Liebe wird davon gesprochen, dass diese Liebe auch wehtun und hart sein kann, um schlussendlich wohlzutun. Wie ein Chirurg weiss, dass der Schnitt seines Messers dem Patienten wehtut, er es aber trotzdem benützt, um das Leben des Patienten retten zu können, oder der Arzt ein ungeniessbares Arzneimittel verschreibt, um die Heilung des Kranken zu bezwecken, so bewahrt und rettet das „Hartseinkönnen“ und die Strenge dieser geheiligten Liebe die kindliche Seele vor der Hölle. Wenn sich die Eltern nun jedoch nicht von dieser göttlichen Liebe erfüllen und heiligen lassen, spricht der Autor dieses Handbuches von der „falschen Naturliebe“. Bei dieser „falschen Naturliebe“ wird das Fleisch des Kindes und dessen natürliche Selbstsucht, Eigenwillen, Eigensinn, Begehrlichkeit, Genusssucht gestärkt und mehr geachtet als dessen Seele und die Überwindung und Beherrschung dieser beschämenden Triebe des Fleisches (vgl. ebd. 26).

Um dem entgegen wirken zu können, braucht es von der Erziehungsperson jenes Mass an Autorität, welches alle Reize zum Ungehorsam überwältigen kann. Um diese Reize zu überwältigen, sollte die Erziehungsperson erstens alles frei lassen, was sie frei lassen darf und wenig Gebote aufstellen, da jedes Verbot grundsätzlich zur Übertretung reizt. Weiter muss das einmal aufgestellte Gebot mit unnachgiebigem Ernst behauptet werden, denn Gebote ohne Ernst sind leichte Zäune, die den jungen Springer (das Kind) zu nur noch kühneren Versuchen des Überspringens reizen. Als nächste Notwendigkeit beschreibt Sailer die Harmonie, in der die Erziehungsperson zu all denjenigen, die auf die Entwicklung des Kindes mit Einfluss haben könnten, stehen soll. Dadurch würde das schuldige Kind, wenn es einen Fehler begangen hatte, in allen ihn umgebenden Gesichtern Bestätigung für sein Fehlverhalten und entsprechend keine Verteidigung für sein Nichtgehorsam finden können (vgl. Sailer 1809: 190).

Zudem sollte das Kind gehorchen können, ohne die Gründe dafür verstehen zu müssen (vgl. ebd.: 191). Denn wenn ein Kind bei jedem Befehl Einsicht in die Gründe haben muss, führt dies dazu, dass dem kindlichen Glauben das Zweifeln beigebracht wird. Dabei wird vergessen, dass auch die Erwachsenen sich einer höheren Weisheit der göttlichen Weltordnung im Glauben fügen müssen ohne alles zu verstehen. So wie sich also die Erwachsenen im hingebenden Glaube an Gott, ohne ihn ganz zu verstehen oder jemals gesehen zu haben, handeln, soll das Kind im Glauben an die Weisheit der Eltern und Lehrer sein Tun unterordnen und damit eine Vorschule zum Gehorsam gegen den himmlischen Vater finden.

Ausserdem könne gar nicht mehr von Gehorsam und Ehrfrucht einer höheren Intelligenz die Rede sein, wenn das Kind nur noch den Befehlen gehorcht, die es selbst versteht und einsieht. Vielmehr kann dann von der Kunst des Überzeugens gesprochen werden, bei der sich das Kind nur noch der eigenen Einsicht selbstgefällig unterordnet (vgl. Kellner 1852: 172).

Schliesslich sollte die Erziehungsperson das Kind die ernstlich gedrohte Strafe fühlen lassen. Die Autorität also, die konsequent ist und sich selber Wort hält, wird nicht nur das Erziehungsziel des Gehorsams erreichen, sondern auch die Liebe des Kindes gewinnen (vgl. Sailer 1809: 191).

Ein etwas besonderer Begriff, mit dem jedoch relativ gut aufgezeigt werden kann, wie die Einstellung der Erwachsenen dem Kinde gegenüber um 1874 war, ist der Begriff der „Affenliebe“. Dieser Begriff stammt, laut Katharina Rutschky von zwei Texten von Plinius und Brehm. In diesen Texten wird die zärtliche Sorge der Affenmutter für das Affenkind und die Trauer, die sie tagelang bezeugt, wenn es dennoch sterben sollte, beschrieben. Dies wird dann als Verwöhnung und Zurückschrecken vor der heilsamen physischen und moralischen Abhärtung kritisiert (vgl. Rutschky 1988: 24). Im wörtlichen Sinne ist also die Liebe gemeint, die die Affenmütter ihren Jungen zeigen und die in einem solch hohen Grad vorhanden sein kann, dass die Äffinnen ihre Jungen teilweise sogar bis zum Tode (er)drücken, so Brehm und Plinius. Wenn nun Eltern einen ähnlichen Grad an natürlicher, oft unvernünftiger Liebe ihren Kindern gegenüber zeigten, wurde genauso von einer „Affenliebe“ gesprochen. Im Verständnis dieser „Affenliebe“ werden die Kinder zum Gegenstand der Bewunderung und Liebkosungen der Eltern. Dies äussert sich dadurch, dass alles was die Kinder tun, ungeprüft gutgeheissen, gelobt und belächelt wird. So wird beispielsweise das Lügen und Betrügen eines Kindes als dessen Klugheit angesehen oder Stolz und Überhebung als Selbstbewusstsein (vgl. 6. Handbuch 1874: 41).

Diese „Affenliebe“ galt wie oben schon angedeutet, als Krebschaden in der Erziehung, der jegliche weise Zuchtmittel ablehnte und die Kinder zu „verhätschelte Naturen“ machte. Solche Kinder würden somit Opfer ihrer eigenen Begierden und Leidenschaften und Widerspenstigkeit und Haltlosigkeit waren die Folgen. Als einziges Heilmittel galt dann die Anwendung weiser und strenger Zucht, Gewöhnung an ernste Arbeit und insbesondere in der Schule die konsequente Gleichstellung den übrigen Schülern gegenüber. Wenn ein Lehrer, ein solches Kind in seiner Klasse hatte, hätte er zwar eine schwere Stellung, würde sich aber nicht davon abschrecken lassen dürfen, diese genannten Heilmittel anzuwenden (vgl. ebd.: 42). Obwohl die Umgangsweise mit einem „unverschämten Schüler“ die Sache des Lehrers war und er grundsätzlich nicht ausserhalb der Klasse davon erzählte, konnte er im Notfall

trotzdem auf die Unterstützung der Schulleitung und Gesellschaft zählen. Wenn die Ehre einer Autoritätsperson verletzt wurde, musste dieses Gleichgewicht durch Demütigung oder Reue wiederhergestellt werden. Dabei galten die Werte der Unantastbarkeit und Geheimhaltung, was dazu führte, dass demütigende Erziehungsmassnahmen innerhalb der Familie oder Klasse blieben und diese als unantastbare Territorien galten (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 40).

Dass die Eltern mit dem Kind zufrieden sind, sollte die höchste Gesetzgebung für das Kind selbst sein. Wenn die Eltern dieser Zufriedenheit mit einer Belohnung Ausdruck verleihen wollen, dann können sie dies tun, wobei die Kinder diese Belohnung jedoch nicht einfordern dürfen sollen (vgl. Pockels 1811: 35). Solche Momente galten als Zeichen von Gunst, die nur selten und gegebenenfalls mit einer Erfahrung von Nähe einhergingen. Ansonsten war die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind von einer Distanz geprägt, die den grossen Unterschied zwischen der Autoritätsperson und dem Kind widerspiegeln und im Bewusstsein dessen vergegenwärtigen sollte (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 42).

Das Verhältnis der Erziehungsperson zum Kind war weitgehend distanziert und von der Idee der Dialogik weit entfernt. Das Kind wurde nicht als eigenständige Persönlichkeit angesehen, die es im Prozess des Dialogs kennenzulernen und anzunehmen galt. Vielmehr galt es als ein Wesen, welches es nicht sein sollte und das verändert respektive bekämpft werden musste. Vom Standpunkt des heutigen Wissens der Bindungstheorie, kann darauf geschlossen werden, dass die Primärbezugspersonen oft nicht feinfühlig auf das Kind reagieren konnten oder wollten. Wenn beispielsweise schon das Stillen der Mutter nicht direkt auf das Bedürfnis des Kindes (wenn es schreite) folgte, sondern nur zu einer bestimmten, festgesetzten Zeit geschah - damit es sich an Ordnung gewöhnen kann - kann darauf geschlossen werden, dass solche Kinder ein unsichereres Arbeitsmodell entwickelten. Ob dies jedoch wirklich der Fall war und welche Auswirkungen dies auf die zukünftige Gesellschaft hatte, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden.

Das beschriebene Autoritätsverständnis war Ausdruck einer Generation, für welche die Kompetenz, Qualifikation und das Ansehen Gottes als höchste Autorität selbstverständlich und nicht hinterfragbar galt. Gleichzeitig war die Realität von Strafen und der Hölle den Menschen präsent, was aus ihrem Gottesbild eines autoritären Gottes resultierte. Dies wirkte sich direkt auf die Kindererziehung aus, was sich in einer autoritären Erziehung zeigte, welche von Merkmalen der „autoritäre Autorität“ geprägt war. Obwohl der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind wenig bis keine Bedeutung zukam, war die



Traditionelle Autorität trotzdem wirkungsvoll, da sie die obengenannten Ziele weitestgehend erreichte.

Die Beschreibungen der Traditionellen Autorität lassen sich ausserdem in eine „Umbruchszeit“ verordnen, in der viel Neues entstand. Bilder einer festgefügt Ordnung von „oben und unten“ legten die Rollen der Erziehungs- und Autoritätspersonen fest, was wiederum Orientierung und Sicherheit vermittelte. Dass dies nicht nur negativ empfunden wurde, zeigen Bücher von Pörtner, die sich mit Lebensgeschichten von Menschen der letzten Jahrhunderte beschäftigten (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 24). Ausserdem reichten vereinzelte Aufstände über Jahrhunderte nicht aus, um dieses Autoritätsverständnis zu stürzen. Erst nach den zwei Weltkriegen im 20. Jahrhundert wurden die Aufstände in einem breiteren Konsens ernstgenommen und ein neues Autoritätsverständnis vertreten, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

## **5. Die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit**

„Unsere Gesellschaft ist krank und unglücklich, und ich behaupte, dass die Wurzel dieses Übels die unfreie Familie ist. Von der Wiege an werden die Kinder von den Kräften der Reaktion und des Hasses abgestumpft. Sie werden dazu abgerichtet, das Leben zu verneinen, weil ihr junges Leben ein einziges langes Nein ist. Mach keinen Lärm, onaniere nicht, lüg nicht, stiehl nicht!“ (Neill 1969: 112)

„Nicht die Pädagogik baut das Erziehungswesen, sondern die Politik. Nicht Ethik und Philosophie bestimmt das Ziel der Erziehung nach allgemein gültigen Wertungen, sondern die herrschende Klasse nach ihren Machtzielen; die Pädagogik verschleiert bloss diesen höchst hässlichen Vorgang mit einem schönen Gespinnst von Idealen.“ (Bernfeld 1970, zit.in Schroedter 2012: 23)

Nach solchen Aussagen über das Verständnis von Erziehung ist die Kritik an sie, welche die Grundlage der antiautoritären Pädagogik darstellt, naheliegend. Im Mittelpunkt dieser Kritik der „Antiautoritären“ steht die kirchliche, staatliche Autorität, die durch ihre Ausrichtung und Praxis der Erziehung den einzelnen Menschen an ihren Dogmen ausrichten will und somit die ökonomischen und politischen Verhältnisse in ihrem Sinne beeinflusst. Daraus entwickelten die „Antiautoritären“ in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts Konzepte, in denen das proletarische Klassenbewusstsein gestärkt werden sollte und das Wohlergehen des einzelnen Schülers und/oder das kollektive Interesse der Unterdrückten im Mittelpunkt stand (vgl. Schroedter 2012: 23f.). Proletariat ist die Gesellschaftsschicht(-klasse) von Beschäftigten, die in der kapitalistischen Gesellschaft keine eigenen Produktionsmittel besaßen und deshalb von

den höheren/reicheren Gesellschaftsschichten abhängig waren (vgl. Dudenredaktion o.J.: Proletariat). Die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit kann als eine Infragestellung der Mächtigen (der älteren Generation) verstanden werden. Diese Infragestellung folgt immer dann, wenn der Erziehung ein Machtverhältnis zwischen den Generationen zugrunde liegt, welches sich zu einem Gewaltverhältnis verändert. Diese Infragestellung kann sich auch im Gewaltausbruch manifestieren (vgl. Schroedter 2012: 28).

Diese antiautoritären Ideen und Konzepte wurden jedoch erst ab Mitte der 60er Jahre öffentlich vertreten, obwohl es schon vorher Anzeichen für eine Auflehnung gegen die autoritären Strukturen der Gesellschaft gab (vgl. ebd.: 142f.). Alice Miller beispielsweise verließ mit ihren Büchern Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre einen erheblichen Schub zur „antipädagogischen Bewegung“. Sie kam aus dem Hintergrund ihrer psychoanalytischen Arbeit mit Erwachsenen zu der Überzeugung, dass die erzieherische Traumatisierung des Kindes der Anfang aller psychischen Leiden und menschlicher Tragödien ausmache. Sie ging nämlich davon aus, dass die erzieherischen Ambitionen eines Erwachsenen stets auf dessen Motiv gegründet seien, die Erniedrigungen und Demütigungen der eigenen Kindheit rächen zu wollen. Dieses Motiv stamme aus dem unbewussten Wiederholungszwang eines Menschen. Sie forderte deshalb den radikalen Verzicht von erzieherischen Ambitionen, so sollen die Erwachsenen die Kinder beispielsweise nicht durch erzieherische Ideen einschränken oder in eine bestimmte Richtung lenken (vgl. Göppel 2010: 15).

Einer der bekanntesten Begründer der antiautoritären Erziehung war Alexander Sutherland Neill (1883-1973). Er berief sich vor allem auf die psychoanalytischen Erkenntnisse von Sigmund Freud (1856-1939). Basierend auf der Erkenntnis von Freud, dass beispielsweise jede psychische Störung auf sexuelle Verdrängung zurück zu führen ist, gründete Neill eine Schule (Summerhill), in der es keine sexuelle Verdrängung gab. Auf Freud's weitere Aussage hin, dass das Unbewusste viel wichtiger sei als das Bewusste, sagte sich Neill, dass es in seiner Schule keine Missbilligung, keine Strafen und keine Moralpredigten geben wird und jedes Kind seinen unbewussten Trieben uneingeschränkt folgen kann (vgl. Neill 1969: 270). Neill's Werk „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ wird als Hauptquelle für dieses Kapitel verwendet.

### **5.1. Bild des Kindes**

Leo Tolstoi war ein „Vorläufer“ der später aufkommenden antiautoritären Ideen und wurde im Jahr 1828, also in der Zeit der „Schwarzen Pädagogik“, geboren. Seine Kritik galt vor allem dem Bildungssystem von Westeuropa und im Speziellen der Handhabung und Durchführung der Schule. Beispielsweise kritisierte er den schulischen Zwang zum Stillsitzen

und die daraus resultierende fehlende Bewegung sowie die Einpferchung der Schülerinnen und Schüler in das Klassenzimmer, obwohl die Natur selbst Lebensbedingungen für eine gute kindliche Entwicklung vorweisen würde. Er wollte die Bildung bei den Kindern da ansetzen, wo sie mit ihrem Erfahrungsschatz anknüpfen können und die Schule zu einem Sammelort von wertvollen Erfahrungen machen (vgl. Schroedter 2012: 121ff.). Tolstoi begreift den Menschen als ein sich stetig entwickelndes Wesen, das sich mit wachsender Vernunft, mit zunehmendem Selbstbewusstsein und dem Bewusstsein bezüglich der Beschaffenheit der Welt, dem Gesetze Gottes annähert. Der Mensch hat demnach die Möglichkeit der Einsicht in die Wahrheit und Unveränderlichkeit des göttlichen Gesetzes und die freiwillige Annahme desselben. Er entwickelt seine Kräfte hin zu einem Zustand innerer Harmonie, welche die Grundlage für eine gerechte Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse darstellt (vgl. ebd.: 22). Darin besteht die Größe des Menschen, dem entsprechenden Respekt entgegengebracht werden muss (vgl. ebd.: 123). Neill beschreibt dies später folgendermassen: „Die Schule sollte das Leben des Kindes zum Spiel machen. (...) Es ist falsch, irgendetwas durch Autorität zu erzwingen. Das Kind sollte etwas so lange nicht tun, bis es selbst überzeugt ist, dass es das tun sollte“ (Neill 1969: 123). Als Beispiel erzählt Neill, wie die Kinder in seiner Schule „Summerhill“ nur das lernen, was sie lernen wollen. Denn ein Kind zum Lernen zu zwingen, sei genauso sinnlos und blöd, wie jemanden durch das Gesetz zu zwingen, eine bestimmte Religion anzunehmen. Somit kann sich beispielsweise ein freies Kind innerhalb von zwei Jahren den Schulstoff beibringen, für den ein autoritär erzogenes Kind acht Jahre benötigt (vgl. Neill 1969: 123f.).

Damit geht seine Überzeugung einher, dass das Kind als aufrichtiges Wesen geboren wird und wenn man es früh genug der Freiheit zuführt und dabei zur Aufrichtigkeit ermutigt, braucht es nicht das Stadium der Unaufrichtigkeit und der Schauspielerei von gespielter Höflichkeit zu durchlaufen. Aufrichtigkeit könne zwar zu unangenehmen Situationen führen, in denen beispielsweise ein dreijähriges Mädchen einem Besucher der Summerhill-Schule sagte „Ich glaube, ich mag dein Gesicht nicht.“, sie ist jedoch zweifellos besser als die unfreie, gespielte Höflichkeit (vgl. ebd.: 120).

Neill begreift den Menschen als ein von Grund auf gutes Wesen und glaubt nicht an die Existenz der Erbsünde. Ein wirklich glückliches Kind, welches das Leben nicht verneint und somit mit seiner Umwelt in Frieden und nicht im Krieg lebt, sei ein „freies Kind“. Seine Tochter sei eines der ersten „freien Kinder“ gewesen, welches automatisch die Grenzen zwischen Freiheit und Zügellosigkeit zu kennen schien und welches von allen anderen bewundert wurde. Trotzdem war auch sie kein völlig autonomes Kind, da jedes Kind von

seinen Eltern, Lehrpersonen und schlussendlich von der Gesellschaft geformt wird (vgl. ebd.: 113f.). Denn unglücklicherweise kann der menschliche Charakter wie der eines Hundes beliebig geformt werden. Die traditionelle Erziehung sei mit der Hundedressur zu vergleichen, die an den Geschehnissen des Zweiten Weltkrieges mitschuldig war. „Ich sah, wie 1935 hunderttausend folgsame, kriecherische Hunde auf dem Tempelhofer Feld in Berlin mit dem Schwanz wedelten, als der grosse Trainer Hitler seine Befehle pfiiff.“ (Neill 1969: 110). Der Mensch ist demnach eine Kombination aus allen Menschen, mit denen er zu tun gehabt und von denen er Wertbegriffe übernommen hat (vgl. ebd.: 127).

Ausserdem geht Neill davon aus, dass unfreie Erziehung<sup>5</sup> die menschlichen Emotionen des Lebens ignoriert und nur den Kopf erzieht. Das Unbewusstsein des Menschen wird völlig ausseracht gelassen und der Fokus ist nur auf dem offensichtlichen Bewusstsein. Dieser Mangel zeigt sich dann in Hass, Unbehagen und Gewalt (vgl. ebd.: 110).

Nach Neill entwickelt ein Kind auf Grund von zwei Tatsachen Minderwertigkeitsgefühle: Einerseits, wenn es Erwachsene Dinge tun sieht, die es selbst nicht tun darf oder tun kann. Andererseits sind Minderwertigkeitsgefühle auf den Penis als Machtsymbol zurück zu führen. Jungs würden sich oft schämen, weil ihr Penis zu klein ist und Mädchen schämen sich, weil sie keinen haben. Dies sei die Folge des Geheimnisses und Tabus, die die traditionelle Erziehung aus der menschlichen Sexualität gemacht hat (vgl. ebd.: 139).

Sexualität und die Einstellung zu ihr im traditionellen Autoritätsverständnis stellt nach Neill die Grundlage jeder negativen Einstellung zum Leben sowie der Ursprung von Religion überhaupt dar. Da religiöse Menschen glauben, dass das Fleisch gekreuzigt werden muss, entsteht ein Hass gegenüber dem eigenen Körper und seinen natürlichen, sexuellen Bedürfnissen. Dies führt dazu, dass schon Kinder, die sexuelle Triebe in sich spüren, sich so stark schuldig fühlen, dass sie nach einem Gott suchen, von dem sie Vergebung und Gnade erbitten können. Dabei sei Sexualität die stärkste Triebkraft menschlichen Verhaltens und man sollte die Kinder dazu erziehen, diesen Trieben schamlos und furchtlos gegenüber zu stehen. Dies würde erreicht werden, wenn das Berühren der Genitalien sowie natürliche Verrichtungen weder als ekelhaft beschrieben noch grundsätzlich verboten werden. Dadurch erzieht man Kinder zur vollen Freiheit (vgl. ebd.: 198f.).

Den antiautoritären Ansichten nach ist das Kind also ein von Grund auf gutes Wesen, das in seiner zustehenden Freiheit auf keinen Fall eingeschränkt werden darf. Weil das Kind jedoch stark beeinflussbar ist, trägt die Erziehungsperson eine grosse Verantwortung für eine gute

---

<sup>5</sup> Damit ist die Erziehung gemeint, die im Kapitel der Traditionellen Autorität beschrieben ist.

Erziehung, im Sinne von Freiheit. Denn durch Freiheit im Aufwachsen wird die Aufrichtigkeit, Furchtlosigkeit und das Glücklichwerden des Kindes begünstigt und erreicht.

## 5.2. Erziehungsziele

„Eltern und Lehrer machen aus dem Kind entweder einen freien Menschen, der glücklich bei der Arbeit, glücklich als Freund und glücklich als Liebender ist, oder ein armseliges Bündel voller Konflikte, das mit sich und der Welt zerfallen ist.“ (Neill 1969: 273) Das war Neills Grundverständnis, worauf er als Hauptaufgabe der Psychologie (in der er selbst tätig war) und als übergeordnetes Ziel seiner Konzepte, Ideen und Theorien, das Heilen von unglücklichen Menschen beschreibt. Verbrechen, Hass, Krieg könne alles auf das Unglücklichsein des Menschen zurückgeführt werden. Und er betrachtet es als seine Aufgabe Menschen (wieder) glücklich zu machen oder gar erst zu glücklichen Menschen zu erziehen (vgl. Neill 1969: 19f.).

Dies sei jedoch nur möglich, wenn Erwachsene an die Persönlichkeit des Kindes glauben und entschlossen sind, alles zu unterlassen, was die Persönlichkeit des Kindes verkrüppelt oder seinen Körper steif macht. Seiner Meinung nach gibt es leider nur eine Minderheit von Eltern, Ärzten und Lehrern, die genau dies tun, nicht an die Autorität glauben und sich hingegen bemühen, durch aktive und aufmerksame Beobachtungen die Wahrheit über die Menschennatur herauszufinden (vgl. ebd.: 125). Das Kind aktiv zu beobachten und es dabei wachsen und gedeihen zu lassen, wie es eben von selbst wächst und gedeiht, war sozusagen Neill's „Erziehungsstil“ (vgl. ebd.: 115). „Lasst um Himmels willen die Menschen ihr eigenes Leben leben.“ war das Motto für jede Situation in der antiautoritären Erziehung. Die Erziehungsperson soll das Kind so akzeptieren, wie es ist, und es nicht nach eigenen Vorstellungen formen wollen. Durch tolerante Behandlung des Kindes von der Erziehungsperson führt sie das Kind zur Toleranz, was ein weiteres Erziehungsziel darstellte (vgl. ebd.: 131).

Ausserdem hätte jedes Kind das Recht auf ein Leben nach eigenen Gesetzen und auf freie Entfaltung, ohne äussere Autorität in seelischen und körperlichen Dingen. Wenn Kinder in ihrer Entfaltung nicht gehindert werden und nicht das Gefühl haben, unter elterlichem Zwang zu stehen, würden sie später auch nicht gegen sie rebellieren (vgl. ebd.: 115). Rebellion ist ein Ausdruck von Verachtung, zu der ein Kind gezwungen wird, wenn es das Verlangen aufgeben hat, von Anderen anerkannt zu werden, weil es allgemein zu wenig Anerkennung erhielt. Weil das Verlangen nach Anerkennung natürlich und in jedem Menschen drin ist, zählt Anerkennung zu einem der wichtigsten Erziehungsziele von Neill. Wenn die Erziehungsperson das Kind anerkennt, fühlt es sich geliebt, was das Kind wiederum zur

Aufrichtigkeit ermutigt. Tadel hingegen bedeutet Hass und bewirkt schlussendlich Rebellion und Furcht (vgl. ebd.: 128f.).

Viele Menschen glauben tief im Innern, dass Kinder nicht gut sein können, wenn sie sich vor nichts fürchten müssen. Güte, die jedoch auf Furcht vor der Hölle, der Polizei, der Erziehungsperson oder vor Strafen beruht, ist keine Güte, sondern nur Feigheit. Auf der anderen Seite ist Anständigkeit, die auf Belohnung oder Lob oder sogar auf den Himmel hofft, von Bestechung abhängig. Deshalb würde die Traditionelle Autorität die Kinder zu Feiglingen erziehen, die das Leben fürchten (vgl. ebd.: 136). Die Erziehungspersonen sollten die Kinder jedoch vor der ungesunden Furcht schützen. Man kann als Erziehungsperson nicht alle ängstlichen Reaktionen eines Kindes (zum Beispiel der Schreck, wenn eine Tür zuschlägt) ausschalten, aber man kann es vor der ungesunden Furcht, die dem Kind aufgezwungen wird, schützen. Diese ungesunde Furcht ist die Furcht vor Strafen des zornigen Gottes und der zornigen Eltern (vgl. ebd.: 139).

Ein weiteres Erziehungsziel war, dass die Kinder die Fähigkeit, Konflikte in und vor einer grösseren Gruppe auszutragen und die eigene Position furchtlos den Erwachsenen und anderen Kindern darzustellen. Dies wurde durch das Prinzip der Selbstverwaltung und -bestimmung von Regeln und Abläufen an der Schule erreicht (vgl. Schroedter 2012: 160). In Summerhill war die höchste Instanz für die meisten Fragen die Schulversammlung, auf der alle Kinder und Erwachsene das gleiche Stimmrecht hatten (vgl. ebd.: 166).

Damit sich ein Kind natürlich und gut entwickeln kann, benötigt es Freiheit. Freiheit bedeutet zu nichts gezwungen zu werden, sagen zu dürfen was man denkt und nur dann etwas tun, wenn man es selber möchte. Wahre Freiheit macht das Kind liebevoller und aufrichtiger und die Aggressionsgefühle nehmen ab. Ausserdem ist Freiheit der Sieg über Unwissenheit, da man ein freies Volk nicht vor schockierenden Dingen beschützen müsste (vgl. Neill 1969: 122). Ausserdem ermutigt Freiheit zur Furchtlosigkeit (vgl. ebd.: 137). Die ganze Gesellschaft sei jedoch freiheitsfeindlich, konservativ und hasse neue Gedanken. Durch den Selbsterhaltungstrieb einer Gesellschaft, wird die Jugend als eine Gefahr angesehen, da sie zu einer neuen, rivalisierenden Menge heranwachsen und womöglich die bestehenden Strukturen vernichten könnte (vgl. ebd.: 119ff.). Obwohl es schwierig ist, Dinge aufzugeben, die man als wichtig angesehen hat, ist es unabdingbar, um Leben, Fortschritt und Glück zu finden. Erziehungspersonen müssen sich von Hass, der als Autorität und Kritik getarnt wird, sowie von der Vergangenheit und von Furcht lossagen, um glücklich und frei zu werden (vgl. ebd.: 126). Denn die Angst ist der Erzfeind von Freiheit, den eine Gesellschaft überwinden und bekämpfen muss (vgl. ebd.: 122).

Neill bedauert, dass die ganze Freiheitsbewegung mit seinen neuen Gedanken und Konzepten verdorben und geschmätzt wird, weil so viele Anhänger der Freiheit nicht auf dem Boden der Wirklichkeit stehen. Viele Erziehungspersonen, die von seinen neuen Gedanken und Prinzipien begeistert seien, könnten nicht zwischen Freiheit und Zügellosigkeit unterscheiden (vgl. ebd.: 116).

Ein zentrales Element der antiautoritären Erziehung ist die Selbstreflexion, welche ursprünglich von Adorno als Erziehungsziel definiert wurde. Neben der allgemeinen Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, befähigt Selbstreflexion einen Menschen zur Hinterfragung der strukturellen Autorität (vgl. Schroedter 2012: 144). Indem Kinder und Jugendliche sich ihre Regeln selbst formulieren, indem sie darüber nachdenken müssen, was gut für sie, für die anderen und für die Gemeinschaft ist, und indem sie sich dabei nicht von autoritären Vormündern leiten lassen, entwickeln und lernen sie die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Wenn auf Verordnungen von Charaktereigenschaften wie „sei lieb“, „sei mutig“, etc. verzichtet wird, eröffnet das stattdessen die Möglichkeit der Selbstreflexion und erwirkt die Neugierde nach dem Warum. Dies wiederum ermöglicht die eigene Aktivität, sich zu bilden, wobei die antiautoritäre Erziehung somit die Bildungsfähigkeit unterstützt (vgl. ebd.: 146).

Die Erziehungsziele der antiautoritären Pädagogik beschreiben im Grunde wünschenswerte Zustände einer zukünftig neuen, freieren und glücklicheren Gesellschaft. Zusammengefasst sind die Erziehungsziele Glück, Furchtlosigkeit, Schamlosigkeit, Selbstverwaltung, Selbstreflexion und schliesslich absolute Freiheit. Die Erziehungsperson gleicht dem Gärtner, der alles Unkraut um die zarte, junge Pflanze (das Kind) herum ausreisst, um ihr die besten Bedingungen zu schaffen, glücklich und frei aufwachsen und gross werden zu können. Genauso wie die Pflanze nur dann blüht, wann sie blühen möchte oder sich so ausbreitet, wie sie sich ausbreiten möchte, sollte sich das Kind nach individuellem Bedürfnis entfalten können.

### **5.3. Beziehung Erziehungsperson - Kind**

Wo in der traditionellen Autorität die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind vor allem durch Macht geprägt war, schliesst Neill in seinem Verständnis der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind Macht komplett aus. Es besteht kein Gefälle, da beide sich auf gleicher Ebene begegnen, akzeptieren und mit den gleichen Rechten miteinander umgehen würden. Er erklärt dies etwa so: „In einem Heim, in dem Disziplin herrscht, haben die Kinder *keine* Rechte. In einem Heim, in dem sie verwöhnt werden, haben sie *alle* Rechte. In einem guten Heim haben Kinder und Eltern jedoch *gleiche*

[Hervorhebungen im Original] Rechte.“ (Neill 1969: 116f.) In seinem Verständnis müssen einerseits die Kinder in gewissen Situationen gehorchen und andererseits die Erziehungspersonen in anderen Situationen. Wenn ein dreijähriges Kind beispielsweise über den Esstisch spazieren will, dann sagt man ihm, dass es dies nicht tun darf und es muss gehorchen. Wenn hingegen die Kinder dem Erwachsenen sagen, er solle aus ihrem Zimmer gehen, dann müsse auch er dies tun und somit gehorchen. Somit schliessen beide Parteien eine Art Kompromiss (vgl. ebd.: 117).

Das Glück und Wohlergehen des Kindes hängen von dem Grad der Liebe und Anerkennung ab, die Erziehungspersonen dem Kind geben. Es geht dabei nicht um eine besitzergreifende oder sentimentale Liebe, sondern darum, als Erziehungsperson auf der Seite des Kindes zu sein und sich so zu verhalten, dass sich das Kind geliebt und anerkannt fühlt (vgl. ebd.: 125).

Wenn die Erziehungsperson „Herr im Haus“ ist, dann wird sie von den Kindern vielleicht geachtet, aber noch viel mehr gefürchtet. Denn Selbstherrlichkeit und erzwungene Achtung schliessen immer Furcht ein und halten Liebe fern. In glücklichen Familien jedoch, in denen die Eltern ihre Kinder offen und ehrlich behandeln und beispielsweise Vater und Sohn Kameraden sind, kann Liebe gedeihen. Wenn sich also die Erziehungsperson auf eine Stufe mit den Kindern stellt, dann erwirbt sie eine Achtung der Kinder, welche Liebe und Verständnis enthält und frei ist von Furcht. Ausserdem kann in einer solcher Atmosphäre über alles gesprochen werden, da Anerkennung viele Hemmungen abbaut. Zudem sind Kinder gerne in der Nähe der Erziehungsperson, wenn sie wissen, dass sie von ihnen nicht abgelehnt, sondern anerkannt und geliebt werden (vgl. ebd.: 137f.).

Die Liebe hängt auch vom Vertrauen ab und die Kinder fühlen es, wenn ihnen nicht vertraut wird und fühlen sich damit weniger geliebt. So sollen die Erziehungspersonen also dem Kind wirklich vertrauen (vgl. ebd.: 126). Den Kindern soll ausserdem so viel Zärtlichkeit und Liebkosungen gegeben werden, wie die Erziehungspersonen nur geben können, was auch ein Ausdruck von Anerkennung und Liebe ist (vgl. ebd.: 130). Die Erziehungsperson soll die Probleme des Kindes mit praktischen Taten der Liebe und Anerkennung lösen und nicht nur mit leeren Worten. Denn Taten reichen an das Unbewusstsein heran, wo Worte wie Moralpredigten nur das Bewusstsein erreichen. Der Charakter eines Menschen ist eine Verbindung von dem Bewusstsein sowie dem Unbewusstsein eines Menschen. Deshalb können „nur“ Moralpredigten oder ausgesprochene Strafen einen Menschen und dessen Charakter nicht heilen, sondern es bedingt gemeinsame Taten. So ging Neill beispielsweise mit seinen Schülern zusammen das Huhn des Nachbars stehlen, um das Kind vom Drang des Stehlens zu befreien (vgl. ebd.: 272f.).



Nach Neill war der Grund für ein unerzogenes Kind praktisch immer die fälschliche Behandlung des Kindes auf Verschulden der Erwachsenen (vgl. Neill 1969: 117). Die Eltern eines „Sorgenkindes“ sollten sich seiner Meinung nach fragen, ob sie ihm genug Anerkennung gegeben, sowie genug Vertrauen und Verständnis gezeigt haben. Denn durch Anerkennung, Vertrauen und Verständnis können auch „Problemkinder“ geheilt werden (vgl. ebd.: 127). Seine Ansätze und Erziehungsziele galten demnach als Lösung für gesunde, glückliche Erwachsene und entsprechend für eine gesunde Gesellschaft. So fasst Neill (1969: 273) seine Erziehungsmethoden/-erfahrungen in seiner Schule Summerhill folgendermassen zusammen: „Ich habe in der Praxis bewiesen, dass viele Kinder, für die es nur noch eine Zukunft im Gefängnis zu geben schien, durch Freiheit und Aufhebung der moralischen Zucht (Traditionellen Autorität) geheilt worden sind.“

Einziges Bedenken für ein solches autonomes, in Freiheit erzogenes Kind, sei die Gefahr des übermässigen Interesses der Erwachsenen an ihm, durch das es zu sehr zum Mittelpunkt würde. Wobei diese Gefahr wahrscheinlich nicht bestehe in einer Gemeinschaft von frei über sich verfügenden Kinder, da dort kein Einzelnes hervorstechen würde (vgl. Neill 1969: 114).

Die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind in der antiautoritären Pädagogik entspricht dem Verständnis der Dialogik. Die Erziehungsperson sowie das Kind werden als gleichberechtigte Subjekte angeschaut, die im gemeinsamen Dialog einander kennen lernen und anerkennen. Die Selbstverwaltung fördert zum Beispiel diesen dialogischen Aushandlungsprozess und stärkt dabei die Beziehung. Das Kind wurde nicht nur als ebenbürtig angesehen, sondern auch als Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft, wobei beinahe auf das Kind hinaufgeschaut wurde.

Im Grunde sind Neill's Ansichten eine Auflehnung gegen die Religionen, spezifisch der Religion des Christentums, die in seinem Verständnis eine Feindschaft gegen das natürliche Leben darstellt, indem sie vor dem Erdenleben flüchtet und sich mit dem Jenseits echte Erfüllung verspricht. Seine Kritik gilt nicht allgemein gläubigen Menschen, sondern den Menschen, die ihren Gott als Autorität ansehen, der ihnen aufträgt, das Wachsen und das Glück des Menschen einzuengen (vgl. ebd.: 226ff.). Für Neill ist Gott das Gute in jedem Menschen und er war der Überzeugung, dass seine Schule dem Christus gefallen hätte, da sie von Liebe und Anerkennung geprägt war (vgl. ebd.: 334f.).

Erich Fromm war der Überzeugung, dass Neills Werk und Erziehungsansatz eine Saat ist, die aufgehen wird. „In einer neuen Gesellschaft, in der der Mensch und seine Entfaltung im Mittelpunkt aller Anstrengungen stehen wird, werden Neills Gedanken allgemeine Anerkennung finden.“ (Vorwort von Erich Fromm, zit.in Neill 1969: 18)

Die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit lässt sich ausserdem in eine Zeit vieler Unruhen und Aufständen verordnen, in der nach zwei Weltkriegen Orientierungslosigkeit und Verzweiflung herrschten. Davor sollten die Kinder zukünftig geschützt und bewahrt werden, weshalb sie in einem Schonraum wie beispielsweise in Summerhill (Immun-)Kräfte aufbauen können, um später in der Welt zurechtzukommen. Die Erziehungsziele der antiautoritären Pädagogik wurden durch die spezifische Beziehungsgestaltung zum Kind erreicht, zumindest innerhalb der antiautoritären Schulen. Entsprechend war die Beziehung zwischen dem Kind und der Erziehungsperson für die Erreichung der Erziehungsziele wirkungsvoll. Wie jedoch die langfristigen Auswirkungen dieses antiautoritären Autoritätsverständnisses ausfielen, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht empirisch erforscht werden (vgl. Ludwig 1997: 129ff.). Es lassen sich nur Tendenzen feststellen, dass antiautoritäre Ideen sich in der wandelnden Gesellschaft weiterverbreiteten. Hatte beispielsweise Fromm Recht, dass sich Neill's Gedanken in der heutigen Gesellschaft mehr denn je verankerten? Oder bewahrheiteten sich Neill's Bedenken, dass das Kind zum Mittelpunkt der Familie würde und alle Schuld für kindliche Probleme der Erziehungsperson zugeschrieben würde? Mögliche Antworten lassen sich im folgenden Kapitel finden.

## **6. Neue Autorität**

Die moderne Gesellschaft hat die frühere Traditionelle Autorität nicht nur kritisiert, sondern auch demoliert. Das bedeutet, dass sie in den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr wiederherstellbar ist, da viele ihrer Eigenschaften heutzutage gesellschaftlich nicht mehr anerkannt werden können beziehungsweise wollen. Ein Merkmal der Traditionellen Autorität war beispielsweise die Distanz und Hierarchie „von oben nach unten“, von der sie geprägt war. Heute möchte man allerdings keine distanzierten, „von oben herunterschauenden“ Erziehungspersonen mehr, sondern solche, die auf Augenhöhe liebevoll auf das Kind reagieren. Ein weiteres Merkmal war der Anspruch auf Kontrolle im Sinne, dass die Erziehungsperson jeweils bestimmen konnte, was das Kind zu tun und zu lassen hatte. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde, wenn nötig, auch Gewalt angewandt. Die Anwendung von Gewalt ist heute ein gesetzlich verankertes Tabu geworden. Die Tugend des Gehorsams war schliesslich die Lösung für alle Probleme, wobei heute dem nur gehorsamen Kind fehlende Autonomie und Selbstständigkeit unterstellt wird. Ein weiteres Merkmal war die unmittelbare Reaktion, die auf das negative Verhalten des Kindes folgen musste, beispielsweise durch Strafen, damit die Autorität der Erziehungsperson nicht gleich in Frage gestellt wurde. Ausserdem blieben Familienangelegenheiten innerhalb der Familie und es wurde nichts nach

aussen getragen. Heute jedoch gibt es ein allgemeines Recht, „hineinschauen“ zu dürfen und unter gewissen Bedingungen die Privatsphäre zu brechen (vgl. Omer 2014: Neue Autorität – Teil 1).

Zwischen den früheren Autoritätsmerkmalen und den heutigen Werten gab es wie oben beschrieben die Bewegung der antiautoritären Pädagogik der Freiheit. Eine freie Erziehung ohne Autorität, Unterdrückung, Strafe und Gewalt, die „gesunde“ Erwachsene und entsprechend eine gesunde Gesellschaft hervorbringen würde war wahrscheinlich der grösste Traum in der Geschichte der Pädagogik. Die Grundprinzipien der antiautoritären Erziehung waren Liebe, Verständnis, Anerkennung und Freiheit. Man ging davon aus, dass wenn Kinder keine Berührungen mit negativen Verhaltensweisen haben, sie als Erwachsene auch nicht danach handeln würden. Gleichzeitig erwartete man, dass diese Erziehung der Anerkennung, Wertschätzung und Bestätigung der Kinder, selbstbewusste Erwachsene hervorbringen würde. Als später jedoch zahlreiche Forschungen<sup>6</sup> ergaben, dass Kinder aus der antiautoritären Erziehung durch ein extrem niedriges Selbstwertgefühl charakterisiert waren und sie hohe Grade an Aggression, Schulabbruch und Drogenkonsum aufwiesen, war man überrascht (vgl. Omer 2015: 107). Wie konnte das niedrige Selbstwertgefühl, aus dem die negativen Handlungen entsprangen, erklärt werden, obwohl sie solch eine Fülle an Anerkennung, Wertschätzung und Bestätigung erhielten? Der Grund dafür ist, dass sich ein positives Selbstwertgefühl nicht nur auf Bestätigung und Anerkennung gründet, sondern auch auf die Überwindung von Schwierigkeiten. Wenn dem Kind also jede Aufgabe, die es ablehnt oder als zu schwierig empfindet, abgenommen wird, wird es der Erfahrung beraubt, Schwierigkeiten überwinden und daran wachsen zu können (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 26f.). Erfahrungen, in denen das Kind keine Wahl hat und aus Pflicht etwas überwinden muss, bilden und stärken dessen Charakter, was sich wiederum in einem positiveren Selbstwert zeigt. Wenn allerdings dieser Traum der Pädagogik nun für ein und allemal geplatzt ist und man unmöglich zu der Traditionellen Autorität zurückkehren kann, muss eine neue Autorität skizziert werden, die zu den aktuellen gesellschaftlichen Werten passt. Dieser Herausforderung stellte sich Haim Omer<sup>7</sup> und entwickelte mit zahlreichen Mitarbeitenden das Konzept der Neuen Autorität. Dies sei keine Revolution von Autorität, sondern eher eine Reformation, welche gute Merkmale der vergangenen Autoritätsverständnisse aufnimmt und sie an die aktuellen Bedingungen anpasst. So werden unter anderem Distanz, Kontrolle, Strafe

---

<sup>6</sup> Diese Forschungen begannen mit den Entdeckungen der Entwicklungspsychologin – Diana Baumrind – um 1971.

<sup>7</sup> Haim Omer ist im Jahr 1949 geboren und ist seit einigen Jahren Lehrstuhlinhaber für Klinische Psychologie an der Universität Tel Aviv, Israel.

und unmittelbares Handeln durch Präsenz, Selbstkontrolle, Transparenz und Beharrlichkeit ersetzt (vgl. Omer 2014: Neue Autorität – Teil 1).

Da die gefundene Literatur zur Neuen Autorität von Omer sehr praxisnah ist und vorüberwiegend konkrete Hinweise für das Verhalten von Eltern enthält, war es besonders schwierig, diese Inhalte in die drei Unterkapitel einzuteilen und die Eltern konsequent mit Erziehungsperson zu übersetzen. Wenn teilweise nur der Begriff „Eltern“ gebraucht wird, dann soll bedacht sein, dass nach wie vor „Erziehungspersonen im Verständnis dieser Arbeit“ gemeint sind. In diesem Kapitel werden überwiegend konkrete Hinweise und Verhaltensmethoden für Eltern (oder Erziehungspersonen) beschrieben.

### **6.1. Bild des Kindes**

In der aktuellen Gesellschaft der westlichen Kultur wurde das Kind so sehr ins Zentrum der Familie, ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt, wie noch nie zuvor. Die Familie wird als Kreis dargestellt mit dem Kind als Mittelpunkt. Alles dreht sich um die zentrale Frage, was das Kind braucht und wie die Eltern, Lehrpersonen, Betreuungspersonen (Erziehungspersonen) dem Kind gerecht werden können. Eine Problematik in dieser kreisförmigen Darstellung der Familie mit dem Kind im Mittelpunkt ist die Tatsache, dass die Frage „Was braucht das Kind?“ gleichzeitig die Frage „Was brauchen die Eltern, um dem Kind das zu geben, was es braucht?“ miteinschliesst. Diese Frage nach den Bedürfnissen der Erziehungspersonen wird allerdings nicht berücksichtigt (vgl. Omer 2014: Neue Autorität - Teil 1).

Eine weitere Problematik hinter dieser Annahme ist die automatische Schlussfolgerung, dass die Erziehungspersonen etwas falsch gemacht haben, wenn das Kind plötzlich Probleme aufweist. Sobald etwas mit dem Kind nicht stimmt, werden die Erziehungspersonen schuldig gesprochen, was sich wiederum negativ auf die Legitimation ihrer Autorität auswirkt.

Diese zwei Problematiken schwächen die Eltern so sehr, dass sie schliesslich nicht mehr fähig sind, dem Kind das zu geben, was es eigentlich bräuchte. Nach dem Konzept der Neuen Autorität wird die Familie nun als zwei Kreise nebeneinander verstanden, wobei der eine Kreis das Kind und der andere die Eltern darstellt (vgl. ebd.). Viele Eltern haben heute das Gefühl, das Einverständnis ihrer Kinder zu benötigen, wenn es darum geht, mehr elterliche Präsenz, Aufsicht und Begleitung im Leben des Kindes zu zeigen. Dabei entschuldigen sie sich beinahe für eine solche Fürsorge, obwohl es ihre grundlegende Pflicht und unentbehrliche Aufgabe als Erziehungsperson ist. Wenn Kinder bei ihren Eltern eine solche Haltung spüren, reagieren sie selbstverständlich mit Ablehnung oder Widerstand, was die Eltern wiederum verunsichert, auf ihre Präsenz zu verharren. Wenn Erziehungspersonen

hingegen von einem unerschütterlichen Verantwortungsgefühl erfüllt sind und den Mut haben, auch öffentlich in aller Deutlichkeit aufzutreten und zu agieren, dann ist die Fürsorge am effizientesten (vgl. Omer 2015: 39).

Zur effizienten Fürsorge und zum Schutze des Kindes gehört zudem, dass Eltern oder sonstige Erziehungspersonen das Kind nicht ausschliesslich alleine betreuen, sondern sich ein Unterstützernetz mit Helfern und Helferinnen aufbauen (vgl. ebd.: 41). Dieses Unterstützernetz ermöglicht, dass nicht nur im eigenen Namen, sondern als Vertreter des sozialen Umfelds aufgetreten und dem Kind entgegengetreten werden kann. Somit erhält die Autorität der Erziehungsperson Legitimation und praktische Hilfe (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 90f.). Als Helferinnen und Helfer in diesem Unterstützernetz eignen sich Personen, die in Beziehung oder Kontakt mit der Erziehungsperson oder/und dem Kind stehen, wie beispielsweise die Mutter der besten Freundin der Tochter oder der Nachbar oder die Lehrpersonen, Onkel, Tante, usw. (vgl. Omer 2015: 84f.). Ein solches Unterstützernetz ist geprägt von Offenheit, Vertrauen und Transparenz. Alle haben das gleiche Ziel: die Stärkung der elterlichen Präsenz im Leben des Kindes und den Schutz und die Hilfe für das Kind selbst. Dies wird dem Kind so kommuniziert und die Helferpersonen teilen dem Kind mit, dass sie ab sofort helfen werden und das Kind auf deren Unterstützung zählen kann. Diese Mitteilungen sollen immer ermutigend und nicht belehrend oder drohend sein. Bei einem Notfall kann dann eine Telefonrunde gemacht werden, wobei die Helferpersonen konkret zur Hilfe gezogen werden (vgl. ebd.: 88ff.). Ausserdem können Drohungen, Gewalt oder Eskalationen in Familien oder auch in der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind durch ein Unterstützernetz verringert oder verhindert werden. Die Dynamik von Eskalationsprozessen ist ähnlich wie die der Erpressungen. Je isolierter die erpresste Person, desto effektiver ist die Erpressung, weshalb auch oft mehr Gewalt angedroht wird, sollten mehr Personen davon informiert werden. Die Motivation von Erziehungspersonen, bei anderen Menschen nicht über das gewalttätige Verhalten oder die Drohungen des Kindes zu sprechen, ist die Angst vor Scham oder Demütigung oder sogar der Reaktion vom Kind. Dabei kann alles, was im Verborgenen geschieht, problemlos weitergeführt werden. Kommt jedoch eine Situation oder eine negative Verhaltensweise ans Licht, wird die Weiterführung derselben unterbrochen und gestoppt (vgl. Omer 2015: 84f.).

Omer geht davon aus, dass Handlungen von Menschen immer als Folgen eines inneren Dialogs zwischen verschiedenen Stimmen beschrieben werden können. Er vergleicht die

kindliche Seele mit einem Kaleidoskop<sup>8</sup> in dem manchmal die positiven und manchmal die negativen Stimmen die Oberhand haben. Das bedeutet, dass unabhängig davon, wie destruktiv sich das Kind verhalten mag, es immer Stimmen in sich hat, die eine Verbesserung seines Verhaltens erwünschen. Wenn nun die Erziehungsperson beharrlich bleibt und sich zugleich gewaltfrei und nicht bedrohlich dem Kind gegenüber verhält, vergrößern sich die Chancen, dass die positiven Stimmen im Kind erreicht werden und es auf kooperative Weise reagiert. Ausserdem bringt es einen positiven Kreislauf in Gang und verbessert die Bindungsbeziehung (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 55f.).

Nach Omer hat das Kind entsprechend beide Seiten in sich drin – das Gute sowie das Böse. Die guten Anteile im Kind können durch konkrete Verhaltensweisen der Erziehungspersonen gefördert werden. Für den konstruktiven Umgang mit den negativen Anteilen im Kind entwickelte Omer einige Handlungsmethoden wie beispielsweise das Unterstützernetz von Helferpersonen, welches Erziehungspersonen aufbauen können/sollen. In diesen Handlungsmethoden wird der Erziehungsperson sowie dem Kind das gleiche Mass an Aufmerksamkeit gegeben.

## **6.2. Erziehungsziele**

Eine elterliche Aufgabe ist es, ihre Kinder zu beschützen. Diese Aufgabe scheint in Anbetracht des Überflusses an Reizen der modernen Welt beinahe unerfüllbar. Mit Hilfe der elterlichen, präsenten Begleitung und Aufsicht können jedoch Gefahren für die Kinder und mögliche Fehlritte erheblich eingedämmt werden und die Kinder selbst werden befähigt und gestärkt, äusseren Versuchungen zu widerstehen. Diese Aufsicht ist von der elterlichen Haltung geprägt, dass das Leben ihres Kindes sie tatsächlich etwas angeht und es ihre Pflicht ist, zu wissen, was sich im Leben des Kindes abspielt. Eine solche Haltung nennt Haim Omer „wachsamer Sorge“ (vgl. Omer 2015: 12). Diese ist nicht mit Kontrolle gleichzusetzen. Elterliche Fürsorge und Präsenz im Leben des Kindes ist eben gerade deshalb erforderlich, weil Eltern ihr Kind nicht kontrollieren können, da sich Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen anderer nicht kontrollieren lassen. Auch wenn Eltern physische Gewalt anwenden und sie ihr Kind vielleicht dazu zwingen können, nach ihrem Willen zu handeln, geht das auch nur so lange sich das Kind in ihrer Gegenwart und Gewalt befindet. Sobald das Kind auch nur einen Moment von den Eltern weg ist, geschieht ein völliger Kontrollverlust. Durch die wachsamer Sorge können mögliche Gefahren trotz fehlender Kontrolle abgewehrt

---

<sup>8</sup> Ein Kaleidoskop ist in seiner Form an ein Fernrohr erinnerndes Spielzeug, bei dem durch mehrfache Spiegelung von bunten Glassteinchen im Innern, die sich durch Drehen jeweils anders zusammenfügen, wechselnde geometrische Bilder und Muster erscheinen.

werden sowie die kindliche Sicherheit und dessen Fähigkeit, Versuchungen zu widerstehen, nehmen zu (vgl. ebd.: 25f.).

Denn es ist leichter für ein Kind Versuchungen zu widerstehen, wenn es weiss, dass es von seinen Eltern wachsam umsorgt, begleitet und beaufsichtigt wird und diese den Fehltritt sowieso herausfinden würden (vgl. ebd.: 38). Gleichzeitig lernt das Kind durch die Erfahrung der elterlichen Fürsorge, schrittweise auf sich selbst Acht zu geben, wobei sich die Fähigkeit zur Selbstfürsorge entwickelt. Ausserdem wird ihm die Entwicklung zur Unabhängigkeit unter sicheren Umständen ermöglicht (vgl. ebd.: 25f.). Zur wachsamem Sorge gehören regelmässige Treffen im Alltag, in denen das Kind merkt, dass sich jemand für ihn interessiert und in dessen Leben präsent ist (vgl. ebd.: 38).

Omer beschreibt in einem ganzen Buch was wachsame Sorge ist und wie sie praktisch gelebt werden kann. Eine derart ausführliche Beschreibung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb nur kurz erklärt wird, um was es sich bei der wachsamem Sorge handelt. Im Grunde ist sie eine effiziente, fürsorgliche und flexible Begleitung des Kindes, welche in drei unterschiedliche Grade eingeteilt ist: Der schwächste Grad ist von einer offenen Aufmerksamkeit gekennzeichnet, der mittlere von einer fokussierten Aufmerksamkeit und bei dem höchsten Grad der elterlichen Fürsorge ergreifen die Eltern einseitige (Schutz-)Massnahmen (vgl. ebd.: 14). Solange nichts Ungewöhnliches im Leben des Kindes vorfällt und es keine Anzeichen von Problemen gibt, zeigen Eltern allgemeines Interesse, das in einem offenen Dialog zum Ausdruck kommt, der ihre Liebe, ihr Bedürfnis nach Nähe zum Kind und ihre Anteilnahme an dessen Leben widerspiegelt. Der Dialog erzeugt das Gefühl einer schützenden und fürsorglichen Begleitung und Sicherheit für das Kind (vgl. ebd.: 15f.). In bestimmten Situationen reicht das grundlegende, offene Interesse nicht mehr aus und die Eltern stellen dem Kind gezielt Fragen, um genauere Informationen zu dessen Plänen und Aktivitäten oder eine genaue Berichterstattung zum Vorgefallenen einzuholen. Eine gezielte Befragung wird dann notwendig, wenn Eltern besorgniserregende Anzeichen wahrnehmen und erfolgt nach einer bewussten Entscheidung. Dabei geht es nicht darum, das Kind zu verhören, sondern seine elterlichen Pflichten wahrzunehmen und das Kind in seinen Umständen nicht alleine zu lassen (vgl. ebd.: 18f.). Wenn Eltern merken, dass die Warnzeichen begründet sind und auf negative Entwicklungen hinweisen, müssen sie ihre Präsenz im Leben des Kindes verstärken und Massnahmen ergreifen, um bestehende Gefahren zu verringern oder problematische Verhaltensweisen einzuschränken. Diese Massnahmen sind deshalb einseitig, weil sie nicht vom Einverständnis des Kindes abhängen, sondern alleine von der Pflicht der Eltern (vgl. ebd.: 19f.).

Omer beschreibt die Neue Autorität als eine Ergänzung zur Bindungstheorie. Diese betont die Wichtigkeit der Bindung und Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind. Omer leitet daraus die zwei wichtigsten Aufgaben von Erziehungspersonen ab, nämlich dem Kind einen „sicheren Hafen“ sowie eine „sichere Basis“ zu verschaffen. Die Aufgabe des „sicheren Hafens“ bedingt, das Kind im Verlauf seiner Begegnungen und Auseinandersetzungen mit der Aussenwelt zu beruhigen, zu vergewissern und es emotional auftanken zu lassen. Eine „sichere Basis“ zu sein, bedeutet, das Kind zu unterstützen und ermutigen, die Aussenwelt/das Umfeld zu erkunden und Erfahrungen zu sammeln (vgl. Omer 2015: 32). Seine Ergänzung ist nun eine weitere wichtige Funktion von Eltern und Erziehungspersonen, nämlich die „Ankerfunktion“. „Diese Funktion bezeichnet die elterliche Stärke, möglichen gefährlichen Strömungen mit Hilfe ihrer eigenen sicheren Verankerung auf dem „elterlichen Grund“ [Hervorhebung im Original] entgegenzuwirken“ (Omer 2015: 33). Wo bei den ersten zwei Funktionen die empfindsame, unterstützende und verständnisvolle Seite der Erziehungsperson betont werden, wird bei der dritten Funktion die Stärke und das „auf der Hut sein“ und gegebenenfalls einschränken können, erwähnt. Der „sichere Hafen“ und die „sichere Basis“ können demnach als Liebe und Fürsorge der Erziehungsperson bezeichnet werden und die „Ankerfunktion“ als Autorität.

Die wachsame und flexible Sorge kann mit dem Ankerseil verglichen werden. Das Kind merkt meistens gar nicht, dass sein Bewegungsspielraum eingeschränkt ist, und kann sich frei bewegen bis hin zur maximalen Länge des Seils. Das Seil wird mit dem Alter und der steigenden Verantwortung des Kindes immer wie länger gelassen, wobei der Anker fest auf dem Grund steht und damit Sicherheit bietet, indem er im Notfall das Kind bremsen und vor Gefahren schützen kann. Das Bild vom Anker weist auf das Ziel hin, dass das Kind einmal, wenn die Zeit reif ist, den Anker lichten und mit eingezogenem, aber weiterhin vorhandenen Anker frei aufs offene Meer losziehen kann (vgl. ebd.: 33f.).

Erziehungsziele nach Omer sind entsprechend der Schutz des Kindes, die Präsenz und wachsame Sorge sowie Ankerfunktion der Erziehungsperson, die aus ihrer Pflicht heraus dem Kind nicht nur Liebe und Wertschätzung geben, sondern auch Grenzen setzen. Daraus leiten sich wünschenswerte Soll-Zustände (Erziehungsziele) wie Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstfürsorge und die Fähigkeit, Versuchungen zu widerstehen, für das Kind ab.

### **6.3. Beziehung Erziehungsperson - Kind**

Haim Omer und Arist Von Schlippe stellten in der modernen Erziehung vermehrt eine Dominanzorientierung anstatt eine Beziehung zwischen Erziehungspersonen und Kindern fest. Der Grund dafür sei der zunehmende Verlust der elterlichen Präsenz. Elterliche Präsenz meint



das Verhalten der Erziehungsperson, das dem Kind folgendes vermittelt: - 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! (vgl. Omer/Von Schlippe 2006: 33).

Noch nie in der Geschichte der Menschheit gab es eine solche Vielfalt an Unterhaltungsangebote für Kinder und noch nie war das soziale Umfeld der Jugend so anonym und verführend, wie in der heutigen Gesellschaft. Viele Eltern fühlen sich von dem, was ihre Kinder machen und erleben, ausgeschlossen. Durch die wachsame Sorge kann das Verhältnis zwischen Eltern und dem Kind so verändert werden, dass sich die Eltern weniger fremd und ausgeschlossen fühlen und dass sie möglichen negativen Entwicklungen entgegenwirken können (vgl. Omer 2015: 12f.).

Dafür ist der Dialog zwischen der Erziehungsperson und dem Kind von grosser Bedeutung. Offenheit, Aufrichtigkeit, Vertrauen und Transparenz innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung sowie auch der Transparenz zum Unterstützernetz sind grundlegend. Das Dilemma für einen produktiven Dialog besteht in der elterlichen Haltung, die sie im Hinblick auf diesen Dialog einnehmen wollen. Zum einen kann der Dialog zu offen, aufrichtig und freundschaftlich sein, zum anderen kann er in die erzieherischen Belehrungen auf Seiten der Eltern kommen. Beide jedoch sind für den Dialog, der die wachsame Sorge stärkt, kontraproduktiv (vgl. ebd.: 54ff.). In der neuen Autorität ist der Fokus nicht mehr auf dem, was das Kind gemacht hat oder tun sollte, sondern auf der Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind. Die inneren Arbeitsmodelle und das daraus folgende Bindungsverhalten sind nicht nur in der Säuglingszeit wichtig, sondern bilden den kontinuierlichen Boden, auf dem sich die Familienbeziehungen reproduzieren und allen Beteiligten ein Gefühl von Sicherheit, Stabilität und Ordnung bietet. Die Herausforderung der Neuen Autorität liegt entsprechend darin, wie Erziehungspersonen eine unterbrochene Bindungsbeziehung wiederaufnehmen können, oder diese Wiederaufnahme (auf Seiten des Kindes) durch deren Präsenz erleichtert werden kann. Die Erziehungspersonen wahren die eigene Präsenz, unabhängig vom Verhalten des Kindes (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 47). Ein Hindernis dabei stellt die Angst der Erziehungsperson von dem Kind abgelehnt oder gehasst zu werden dar. Die Angst vor der Wut des Kindes oder das Gefühl, das Kind um jeden Preis beschwichtigen zu müssen, hindert und lähmt die Erziehungsperson, das Kind zu beschützen und in dessen Leben ein sicherer Anker zu sein. Omer (2015: 106) beschreibt dieses Dilemma folgendermassen: „Die bittere Ironie ist, dass gerade Eltern, deren Liebe zum Kind und deren Bedürfnis nach seiner Liebe

den Umgang mit ihrem Kind bestimmen, ungewollt dazu beitragen, dass das Kind sie verachtet.“

In der Traditionellen Autorität war das unmittelbare Handeln auf einen Fehltritt des Kindes hin erforderlich, damit das Kind aus der Strafe lernt und nicht denkt, es habe gesiegt. Die Neue Autorität hingegen beruht auf Selbstkontrolle und Beständigkeit. Dabei ist zwischen Widerstand und Bestrafung zu unterscheiden. Das Bestrafen richtet sich auf das Fehlverhalten des Kindes und erfolgt unmittelbar. Widerstandmassnahmen erfolgen mit einem zeitlichen Aufschub und lenken die Aufmerksamkeit auf die eigenen Handlungen der Erziehungsperson, was ihr hilft, eine klare und überzeugende Haltung einzunehmen (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 45). Die Erziehungsperson sagt in diesem Fall während dem Konflikt „Ich bin nicht bereit, solches Verhalten hinzunehmen. Ich werde auf den Vorfall zurückkommen.“ und schiebt damit die Reaktion in gewissem Sinne auf. Dieser zeitliche Aufschub verhindert Eskalationen und ermöglicht der Erziehungsperson sich in der Zwischenzeit Hilfe einzuholen, sich sorgfältig auf die bevorstehende Auseinandersetzung vorzubereiten und dem Kind Beständigkeit in ihrer Präsenz zu demonstrieren, wenn sie zu einem späteren Zeitpunkt tatsächlich wieder darauf zurückkommt. Kinder sind oft erstaunt darüber, was in Aussagen wie „Was, erinnerst du dich noch daran?!“ deutlich wird. Solche Aussagen enthalten eine positive Färbung, da das Kind entdeckt, dass die Erziehungsperson sich auch in der Zwischenzeit weiter mit ihm auseinandergesetzt hat (vgl. ebd.: 58). Bei der Bestrafung ist die Beziehungsbotschaft eine Drohung, wobei eine Widerstandsmassnahme auf die Pflicht der Erziehungsperson Bezug nimmt, in der beispielsweise die Mutter zum Kind, das sein Geschwister geschlagen hat, sagt: „Es ist meine Pflicht, deiner Gewalt entgegenzuwirken – und ich bleibe an einer guten Beziehung zu dir interessiert.“. Kinder können sehr gut zwischen Bestrafung und Widerstand unterscheiden (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 45).

Ein Beispiel für eine solche Widerstandsmassnahme ist das Sit-in, welches eine wichtige Methode der Neuen Autorität darstellt. Das Sit-in wurde ursprünglich als Mittel des gewaltfreien Widerstands in der gesellschaftlichen und politischen Arena entwickelt. Es dient als Vereinen aller Kräfte (der Erziehungsperson sowie des Kindes), als Ausgang aus der Isolation und als Verpflichtung zur Gewaltlosigkeit und zur Deeskalation. Ausserdem ist es der Beginn eines Prozesses und ein wichtiger Schritt eine beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren.

Beim Sit-in betritt die Erziehungsperson zu einem geeigneten Zeitpunkt (ohne Zeitdruck oder anderen Verpflichtungen) das Zimmer des Kindes, setzt sich vor die Tür (so, dass das Kind nicht rausgehen kann) und vermittelt die Botschaft: „Wir (Erziehungsperson und

Unterstützernetz) können dein Verhalten nicht weiter ignorieren, nicht weiter mit dieser Verhaltensweise leben (wobei das problematische Verhalten ganz genau beschrieben werden soll). Wir sind hergekommen, um einen Weg zu finden, auf dem wir das Problem lösen können. Wir werden hier sitzen und warten darauf, dass du eine Lösung vorschlägst.“. Danach bleibt die Erziehungsperson still und wartet auf einen Vorschlag. Auf verschiedene Verhaltensweisen des Kindes wie drohen, ignorieren, provozieren, beschimpfen soll nicht eingegangen werden, stattdessen soll schweigend, geduldig und beharrlich auf einen Vorschlag gewartet werden. Falls die Gefahr besteht, dass das Kind Gewalt anwenden könnte, sollte eine Helferperson eingeladen werden, die während des Sit-ins entweder persönlich oder über das Telefon anwesend ist, wobei die Erziehungsperson dann das Zimmer betritt, während die Helferperson am Telefon mithört. Falls das Kind keinen Vorschlag macht, soll die Erziehungsperson nach einer Stunde das Zimmer ohne Drohung wieder verlassen und das Sit-in zu einem anderen Zeitpunkt wiederholen. Falls das Kind einen Vorschlag macht, kann die Erziehungsperson diesen würdigen und dem Kind versichern, dass er nun ausprobiert wird und danach das Zimmer verlassen. Nach dem Sit-in läuft wieder der normale Alltag, wobei die Geschehnisse nicht weiter erwähnt oder thematisiert werden (vgl. ebd.: 149ff.). Das Ziel des Sit-ins ist weder „Sieg“ noch „Niederlage“, sondern das Vermitteln der Botschaft von Präsenz und „Wir sind entschlossen, dieses Verhalten zu bekämpfen, weil wir dich lieben.“ (vgl. ebd.: 152). Das Sit-in eignet sich um komplementäre Eskalationen zu beenden und körperliche Erregungen zu minimieren, deshalb sollte es nie als eine unmittelbare Reaktion in Konfliktsituationen erfolgen. Erziehungspersonen dürfen also nur ein Sit-in durchführen, wenn sie emotional nicht aufgewühlt sind. Bestenfalls werden solche Sit-ins in therapeutischen Gesprächen reflektiert und begleitet. Eine gelungene Wirkung eines Sit-ins hängt nicht primär davon ab, dass das Kind Vorschläge bringt und mit der Erziehungsperson kooperiert, sondern mit der Stärkung der Erziehungsperson. Eine weitere Wirkung ist, dass das Muster der Herrschaftsausrichtung in einem System beendet wird, wenn das Kind merkt, dass die Erziehungsperson nicht nachgibt und beständig und beharrlich die Beziehung (wieder)aufnimmt (vgl. Omer/Von Schlippe 2012: 60f.).

Omer beschreibt wie wichtig Kontinuität für Kinder ist, in dem sie durch das Verhalten der Erziehungspersonen wissen, dass was heute gesagt oder abgemacht wurde, auch morgen noch zählt und gleich ist (vgl. Omer 2014: Teil 2).

Auch das Eingeständnis von Fehlern auf Seiten der Erziehungsperson ist ein Bestandteil der Neuen Autorität und wird zu einer Geste der Versöhnung, welche die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind von der Last früherer Konflikte befreit und eine

Wiedergutmachung ermöglicht. Eine solche Wiedergutmachung kann eine Krise immer auch in eine positive Gelegenheit verwandeln, was viel Druck wegnimmt (vgl. Omer/Von Schlippe 2012: 60). Der Mut zur Wiedergutmachung ist ein Merkmal der Neuen Autorität, die nicht mehr allwissend ist, sondern sich irren kann und bereit ist, Fehler richtigzustellen, was dazu führt, dass die Erziehungsperson und das Kind Seite an Seite und nicht mehr im Kampf einander gegenüberstehen (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 61).

Zusammengefasst versuchen die Handlungsmethoden der Neuen Autorität einen Rahmen zu skizzieren, in dem sich zwischen Erziehungsperson und Kind wieder Beziehung entwickeln kann oder in dem überhaupt erst einmal wieder Platz für Beziehung ist (vgl. Omer/Von Schlippe 2006: 26).

Eines der Hauptmerkmale der Neuen Autorität ist die wachsame Sorge der Erziehungsperson gegenüber dem Kind. Spannenderweise war schon in einem Artikel von 1722 von der wachsamem Sorge die Rede. Dort wird sie als sorgfältige Inspektion durch einen Präzeptor beschrieben und galt als Nerv der Erziehung (vgl. Francke 1722: 161). Diese Tatsache sowie die Ergänzung (Ankerfunktion) zur Bindungstheorie (sicherer Hafen/sichere Basis) bestätigen Omer's Aussage, dass sein Konzept der Neuen Autorität keine Revolution, sondern eine Reformation ist, bei der Ideen der Traditionellen Autorität aufgenommen, angepasst und erweitert werden. Die wachsame Sorge, besonders im höchsten Grad, auszuleben, fällt vielen Eltern schwer, weil sie das Gefühl der fehlenden Legitimation oder Isolation haben, die Macht der Gewohnheit andere Verhaltensweisen sind, die Scham und Verlegenheit, sich überhaupt in solch einer Lage gegenüber dem Kind zu befinden oder Ähnliches (vgl. Omer 2015: 20). Aber genau auf das zielt das Konzept der Neuen Autorität ab – die Stärkung der Eltern!

Heutzutage sind immer noch Viele der Meinung, dass den Forderungen einer Erziehungsperson sofort Folge geleistet werden muss, da jede Verzögerung in der Ausführung des Gehorsams auf die Schwäche der Autorität hinweist. Die Neue Autorität zeichnet sich jedoch durch Entschlossenheit und Beharrlichkeit aus. Beharrlichkeit bedeutet die Bereitschaft, immer wieder von neuem anzufangen, auch wenn die vorherigen Versuche nicht das gewünschte Ergebnis brachten (vgl. Omer/Von Schlippe 2010: 55).

Da es (wie schon aufgezeigt) unmöglich ist, das Verhalten des Kindes zu kontrollieren und der Fokus auf das negative Fehlverhalten die Beziehung beeinträchtigt, sollen die Erziehungspersonen sich auf die Stärkung ihrer eigenen Person konzentrieren, um die gewünschten Ziele und Pflichten einer Erziehungsperson erfüllen zu können. „Man kann

andere nicht ändern, sondern nur sich selbst.“, wäre wohl eine gute Beschreibung für Omer's Konzept der Neuen Autorität.

## 7. Schlussfolgerungen

Autoritätsverständnisse und damit Erziehungsmentalitäten haben sich wie vorgängig dargestellt in den unterschiedlichen Epochen stark verändert. Vorstellungen über Autorität in der Erziehung zeigen sich in den konkreten erzieherischen Massnahmen, mit denen die Erziehungsperson dem Kind begegnet. Diese Vorstellungen hängen unter anderem vom konkreten Autoritätsverständnis der Erziehungsperson ab. Da es in der Erziehung immer ein natürliches Gefälle<sup>9</sup> zwischen zwei Interaktionspartnern – der Erziehungsperson und dem Kind – gibt, kann Autorität nicht von Erziehung getrennt werden, zumindest nicht die „autoritative (natürlichen) Autorität“.

Erziehungsmentalitäten, Autoritätsverständnisse und erzieherische Massnahmen von Erwachsenen hängen mit deren Überzeugungen zusammen, was für ihr Kind gut und richtig ist (vgl. Göppel 2010: 14). Diese Vorstellungen darüber, was „gut, richtig, angemessen, notwendig“ ist oder wie „das wohlgezogene Kind“ zu sein hätte, gehen von Kultur zu Kultur und von Epoche zu Epoche beträchtlich auseinander. Dies weil sie neben dem Bild des Erwachsenen vom Kind, von den konkreten Erziehungszielen einer Gesellschaft abgeleitet werden, die wiederum mit den aktuellen gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen zusammenhängen (vgl. ebd.: 31).

Warum welche erzieherischen Überzeugungen zu bestimmten Zeiten vorhanden sind, lässt sich nicht mit Sicherheit festmachen. Oft implizieren solche erzieherischen Überzeugungen eine Kulturkritik (vgl. ebd.: 14). Allerdings bringt eine bestimmte Erziehung auch eine bestimmte Gesellschaft hervor und umgekehrt (vgl. 5. Handbuch 1878: 162). Die Kritik an eine zu liberale, freiheitliche beziehungsweise zu harte, strenge Erziehung drückt meist die Unzufriedenheit mit den bestehenden gesellschaftlichen Strukturen aus und gilt gleichzeitig als Hoffnung für eine Veränderung der Gesellschaft im erwünschten Sinne (vgl. Göppel 2010: 29f.). Oft stammt diese Kritik nicht von Kritiker einer bestimmten, alten Ordnung, die sich ein (neues) Bild von der Zukunft machen können, sondern von Jugendlichen, die in Phasen des Übergangs zu Akteuren werden, welche die Ordnungen der Alten in Frage stellen und somit einen Umbruch bringen (vgl. Schroedther 2012: 66). Ein eindrückliches Beispiel dafür sind

---

<sup>9</sup> Mit diesem Gefälle ist der grosse Unterschied an Wissen, Kompetenz, Persönlichkeit, Erfahrung, Qualifikation und Ansehen zwischen der erwachsenen Person und dem Kind gemeint (vgl. Kapitel 2.1. Autorität).

die erwähnten Jugendbewegungen der 60er Jahre, welche die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit stark prägten und verbreiteten.

Aus den vorangegangenen Darstellungen der Autoritätsverständnisse und deren Einbettung in die geschichtliche Übersicht, kann Erziehungskritik tatsächlich mit Kulturkritik gleichgesetzt werden. Daraus folgt die Frage, inwiefern die Konzepte der Neuen Autorität von Haim Omer nun als Kritik auf die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen verstanden werden können. Aus seiner starken Betonung auf die elterliche Präsenz, Pflicht, wachsame Sorge gegenüber dem Kind in der Erziehung, könnte die Kritik abgeleitet werden, dass zurzeit ein Mangel an Präsenz und wachsamer Sorge in Familien festzustellen ist. Dieser Mangel an Präsenz in der heutigen Erziehung kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden wie beispielsweise auf die hohe Berufstätigkeit von Eltern, die durch den gesellschaftlich anerkannten Wert „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ begünstigt oder hervorgebracht wird (vgl. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt: Für Familien). Die hohen Mobilitätsanforderungen, permanente Zeitknappheit, mediale Dauerüberreizung, Instabilität von Beziehungen sind weitere Probleme und Kritikpunkte an die modernen Familien. Diese Probleme seien nichts weiter als die Folgen der modernen Arbeits- und Lebensverhältnisse der heutigen Zeit (vgl. Göppel 2010: 48).

Gleichzeitig wurde mit der geschichtlichen Übersicht von Autorität und Erziehung sowie der Darstellung der drei verschiedenen Autoritätsverständnisse versucht aufzuzeigen, wie es in den letzten Jahren einen Tradition- und Autoritätsverlust in der Erziehung gab, der zu einer allgemeinen Verunsicherung in Erziehungsfragen führte. Hannah Arendt (1958: 275, zit.in Seel/Hanke 2015: 599) beschreibt dies folgendermassen: „Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, dass sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstattengeht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist.“ Autorität und Tradition galten in der Kindererziehung bis zur Erschütterung der Traditionellen Autorität im 20. Jahrhundert vorüberwiegend als selbstverständlich, nicht hinterfragbar und gleichzeitig orientierungsleitend. Als Autorität galt unter anderem die übergeordnete Wertigkeit, die allgemein gültige Norm oder eben das göttliche Gesetz, das über das Familiensystem sowie über Erziehungsfragen, stand. Eine solche übergeordnete Vernunft-Instanz oder Gottheit regelt nicht nur klare Ordnungen oder stützt und legitimiert die Erziehungsperson, sondern löst auch den Halt und die damit verbundene Geborgenheit aus, die dem Kind durch Erziehung gegeben werden soll (vgl. Bergmann 2005: 48ff.).

Mit der antiautoritären Pädagogik und den rasanten Veränderungen der Gesellschaft in den letzten Jahren wurden Tradition und Autorität in der Kindererziehung grundsätzlich in Frage gestellt, was zu einem allgemeinen Autoritätsverlust von Erziehungspersonen führte. Zu solchen Veränderungen gehörte beispielsweise die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die im Jahr 1957 in Kraft trat. Diese führte dazu, dass der Vater die formale Autorität, wie er sie in der traditionellen Familie hatte, verlor. In der Traditionellen Autorität hatte der Vater die alleinige Erziehungsgewalt und das alleinige Entscheidungsrecht bezüglich Erziehungsfragen. Heute entscheiden beide Elternteile, wenn es um Erziehungsfragen geht (vgl. Schad 2010: 105). Da nun unterschiedliche Erziehungspersonen in der Erziehung Einfluss nehmen, kommt das dialogische Beziehungsverständnis von Herzka zum Tragen und die Methode des Unterstützernetzes von Omer. Kinder können gut mit unterschiedlichen Verhaltensstrategien, Erziehungsstilen oder Persönlichkeiten der Erwachsenen umgehen, wenn sie die Erwachsenen trotzdem als eine Einheit spüren, die alle am gleichen Ziel arbeiten, und deshalb nicht in einem Loyalitätskonflikt zwischen zwei Parteien stehen müssen. Gleichzeitig erhöht diese Unterschiedlichkeit auch das Differenzierungsvermögen eines Kindes im Umgang mit Beziehungen, was schliesslich dessen Sozialkompetenz verbessert (vgl. ebd.: 107).

Da jedoch Erziehung ohne Autorität unmöglich ist, blieb die Forderung nach Autorität in der Kindererziehung bestehen. Die Forderung nach mehr Autorität resultierte ausserdem aus einer Orientierungslosigkeit, Verhaltensunsicherheit und Auflösung des sozialen Zusammenhalts, die wiederum aus der Infragestellung kultureller Werte und sozialer Normen entstanden (vgl. Seel/Hanke 2015: 599).

Zur etwa gleichen Zeit (um 1959) richtete sich zum ersten Mal in einem breiteren Konsens der Fokus auf die grundlegenden Bedürfnisse von Kindern sowie auf die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind. Die Erkenntnisse der Tiefenpsychologie<sup>10</sup> waren dafür grundlegend. Diese Erkenntnisse prägten Neill's Ansätze der antiautoritären Pädagogik sowie Bowlby's Bindungstheorie und liessen Entwicklungspsychologinnen wie Lotte Schenk-Danzinger einen sogenannten „Bedürfniskatalog von Kindern“ erstellen. Dabei rückte die anfänglich gestellte Frage „Was brauchen Kinder und Jugendliche zum gelingenden Aufwachsen?“ im Kontext von Erziehung ins Zentrum. Die Entwicklungspsychologin fasste acht Grundbedürfnisse eines Kindes zusammen:

- das Bedürfnis, akzeptiert und gewollt zu sein und bedingungslos geliebt zu werden
- das Bedürfnis, von den Eltern beachtet zu werden

---

<sup>10</sup> Als Begründer der Tiefenpsychologie galt Sigmund Freud.

- das Bedürfnis nach Expansion, also die Umwelt zu explorieren und zu entdecken
- das Bedürfnis nach Identifikation mit einerseits den Wertorientierungen und andererseits der Rollenidentifikation von Mann und Frau (Vater und Mutter)
- das Bedürfnis nach echter Gemeinschaft
- das Bedürfnis nach adäquatem Unterricht (nicht unter – noch überfordert zu werden)
- das Bedürfnis nach Akzeptanz in der Gemeinschaft von Gleichaltrigen
- das Bedürfnis in die Welt der Erwachsenen eingeführt zu werden

Ihre Erkenntnisse sollten Erziehungspersonen entscheidende Orientierungspunkte für die schwierige und verantwortungsvolle Aufgabe der Erziehung geben. Wie später Diana Baumrind eruierte, betonte auch Schenk-Danzinger, dass vor allem auch die Bewältigung von Schwierigkeiten zu einem positiven Selbstwert führen und ein gewisses Mass an Frustration für Kinder entwicklungsförderlich sei (vgl. Göppel 2010: 56). Mit diesen neuen Erkenntnissen hätte man meinen können, dass einer optimalen Erziehung nichts mehr im Wege stehe. Da die kindliche Entwicklung jedoch nicht nach linear logisch-kausalen Schemata abläuft, in welchen klare Zusammenhänge zwischen dem Bedürfnis des Kindes und der gelingenden Entwicklung bestehen, bleibt die Frage nach der optimalen Erziehung offen. Ausserdem sind Kinder nicht einfach nur „Produkte“ elterlicher Erziehungsanstrengungen/-versäumnissen, sondern immer auch Teil einer Kultur, einer eigenen „neuen Generation“, die in ihrer spezifischen Weise auf die aktuellen gesellschaftlichen Spannungen und Veränderungen reagieren (vgl. ebd.: 53ff.). Deshalb lässt sich die Frage nach der optimalen Erziehung oder dem optimalen Mass an Autorität nicht mit objektiv richtigen Antworten mit wissenschaftlicher Präzision festlegen (vgl. ebd.: 31).

Vielmehr können Soll-Zustände beschrieben werden, die sich in Erziehungszielen äussern. Der wichtigste Zweck von Erziehungszielen ist nach Brezinka, die Orientierung, welche sie den Erziehungspersonen gibt, in Bezug auf das erzieherische Handeln. Je klarer das Erziehungsziel, desto handlungssicherer ist die Erziehungsperson. Eine weitere Funktion des Erziehungsziels ist die Hebung des Selbstbewusstseins und des sozialen Ansehens der Erziehungsperson. Nicht zuletzt weckt ein klar formuliertes Erziehungsziel in der Erziehungsperson das Gefühl, dass sie bedeutend und notwendig ist. Die Kehrseite von klar formulierten Erziehungszielen ist, dass die Kinder ständig in der Diskrepanz von Sein und Sollen gesehen werden, was wiederum Druck auslösen kann. Vielmehr sollte in der Erziehung eine Atmosphäre von Geborgenheit und grundsätzlicher Akzeptanz herrschen, in der sich das Kind angenommen fühlt und sich daraus positiv entwickeln kann (vgl. ebd.: 268f.).



Basierend auf diesen neuen psychologischen Erkenntnissen entwickelte Haim Omer das Konzept der Neuen Autorität und versuchte damit eine Lösung für diese aufgezeigten Schwierigkeiten und Probleme von Autorität und Erziehung darzustellen. Die Neue Autorität versucht einerseits der Forderung nach Autorität UND Beziehung gerecht zu werden, wobei sich der Fokus nicht mehr nur auf Tradition und die gegebene Herrschaftsordnung der Familie oder der Gesellschaft richtet, sondern eben auf die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind. Es scheint als ob in der Neuen Autorität die Beziehung der Platz der Tradition eingenommen hat. Wo früher Autorität nur mit und durch Tradition möglich war, ist heute Autorität nur noch mit und durch Beziehung möglich. Andererseits zielt die Neue Autorität mit der Idee des Unterstützernetzes darauf ab, die Erziehungspersonen in ihrem Selbstbewusstsein und Ansehen zu stärken und sie betreffend erzieherischen Massnahmen handlungssicherer zu machen, was wiederum positive Auswirkungen auf das Kind haben sollte.

### **7.1. Beantwortung der Fragestellung**

Aus den vorangegangenen Erläuterungen folgt somit, dass die Antwort auf die Fragestellung dieser Arbeit – *Ist Autorität in der Kindererziehung nur mit und durch eine gelingende Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind wirkungsvoll?* - unterschiedlich ausfällt, je nach dem in welcher Epoche oder Kultur sie beantwortet wird. Diese Arbeit versuchte aufzuzeigen, wie dieser Anspruch auf Autorität und zusätzlich auf Beziehung in der Kindererziehung in unterschiedlichen Epochen und innerhalb verschiedener Autoritätsverständnisse gelöst wurde. Dabei wurde die Annahme bestätigt, dass das Bild des Kindes, welches die Erziehungspersonen verinnerlicht hat, mit den Erziehungszielen zusammenhängt, woraus sich wiederum bestimmte Merkmale der Beziehung zwischen den Beiden ableiten lassen. Um die Frage nach der wirkungsvollen Autorität in der Kindererziehung beantworten zu können, muss das Resultat oder die beabsichtigte Veränderung der Autorität in der Erziehung untersucht werden, weshalb entsprechend geprüft wird, ob die konkreten Erziehungsziele erreicht wurden oder nicht.

In der Traditionellen Autorität wurde das Kind als von Grund auf böses Wesen, das seinen eigenen fleischlichen Wünschen und Bedürfnissen verfallen ist, angesehen. Daraus leitete sich das primäre Erziehungsziel ab, dieses Fleisch im Kind zu bekämpfen. Dies scheint direkt mit dem damaligen Gottesbild der Menschen zusammenzuhängen. Da die Menschen das Bild eines autoritären, bestrafenden, Gehorsam fordernden Gottes hatten, handelten und erzogen sie ihre Kinder entsprechend gleich. Ausserdem herrschten zu dieser Zeit Umstände, die geprägt waren von Kämpfen, Unruhen, Not, in denen Gewalt und absoluter Gehorsam im

Zentrum standen. Deshalb wurde dieser Kampf gegen das Böse im Kind auch teilweise mit Gewalt gekämpft oder es wurde zumindest dann Gewalt angewendet, wenn das Kind nicht gehorsam war. Es wurde verlangt und erwartet, dass das Kind der Erziehungsperson ohne Widerwillen gehorcht und sich dessen Willen unterordnet, einfach aus dem Grund, weil sie die Autoritätsperson war und „man der gegebenen Autoritätsperson gehorcht“. Erwartungen an die Erziehungsperson beschränkten sich auf die Erreichung der Erziehungsziele, indem sie Unterordnung, Ordnungsliebe, Gehorsam, Tüchtigkeit und Fleiss vom Kind einforderten. Für die Erreichung dieser Ziele wurde in der Traditionellen Autorität nach Weber`s Verständnis Macht angewendet (vgl. Kapitel 2.2.). Da die Erziehungsziele somit (auch wenn nur durch die Anwendung von Macht) vorüberwiegend erreicht wurden, folgt, dass die Traditionelle Autorität in der Kindererziehung wirkungsvoll war, obwohl keine gelingende Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind vorhanden war. Die Bindung und Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind hatten keinen hohen Stellenwert in der damaligen Zeit, was beispielsweise auf die hohe Kindersterblichkeit zurückzuführen ist. Die Antwort auf die Frage würde im traditionellen Autoritätsverständnis entsprechend mit „Nein“ beantwortet werden.

Da die antiautoritäre Pädagogik der Freiheit Autorität grundsätzlich ablehnte, ist es schwierig die Frage nach der wirkungsvollen Autorität zu beantworten. Die typischen Erziehungsziele der antiautoritären Pädagogik, die vor allem von Neill konkret formuliert wurden, konnten nach Aussagen seinerseits innerhalb der Summerhill-Schule auch ohne Autorität erreicht werden. Das von Grund auf aufrichtige und gute Kind, sollte in absoluter Freiheit und in einer Atmosphäre von Liebe, Wertschätzung und Anerkennung erzogen werden und zu einem glücklichen, freien, aufrichtigen Erwachsenen werden. In Neill`s Ansicht sind Angst und der daraus folgende Gehorsam, Erzfeinde von Freiheit und Liebe, die es durch eine liberale Erziehung zu bekämpfen gibt. Dieser Kampf war ausserdem gegen das Christentum, das autoritäre Gottesbild und die Unterdrückung des menschlichen Sexualtriebes gerichtet. Die absolute Gleichberechtigung von Erziehungsperson und Kind und die Atmosphäre von Freiheit, Anerkennung und Liebe, sollten die Beziehung zwischen den Beiden fördern, wodurch die Erziehungsziele auch ohne Autorität erreicht werden können. Die Antwort auf die Frage wäre entsprechend „Erziehung muss auf Autorität verzichten und die Beziehung sollte das Kind glücklich machen.“ Die „autoritäre Autorität“ und jegliche autoritären Verhaltensweisen wurden in der antiautoritären Pädagogik der Freiheit zwar abgelehnt und das natürliche Gefälle zwischen Erziehungsperson und Kind bewusst abgetan, in dem gleiche Rechte für alle galten. Trotzdem galt Neill als eine „autoritative (natürliche) Autorität“,

weshalb die Erziehungsziele indirekt doch mit Autorität erreicht wurden. Gordon würde dies folgendermassen beschreiben: „Wende Macht an, und du verlierst an Einfluss“ (Gordon 1999: 138). Damit Kinder die Werte und die Erfahrung eines Erwachsenen annehmen können, müssen sie diesen mögen, respektieren und zu ihm hinaufblicken. Dies geschieht durch Wärme, Aufmerksamkeit und Respekt (vgl. Gordon 1999: 139). Unter diesem Prinzip Neill erzog.

In der Neuen Autorität kann die Frage ganz klar mit „Ja“ beantwortet werden. Eine gelingende Beziehung oder zumindest das Erschaffen eines Rahmens für eine gelingende Beziehung zwischen Erziehungsperson und Kind ist das Hauptmerkmal der Neuen Autorität. All die von Omer und seinen Kollegen beschriebenen Handlungsmethoden- und Hinweise wie die elterliche Präsenz, die „Ankerfunktion“, die wachsame Sorge, das Sit-In, die Beständigkeit, die Beharrlichkeit sowie das Aufbauen eines Unterstützernetzes zielen darauf ab, die Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind aufzubauen, zu stärken und zu bewahren. Das Bewusstsein der elterlichen Pflicht, das Kind zu schützen, sollte ausserdem die Eltern und Erziehungspersonen stärken. Die Neue Autorität stellt eine praktische Lösung für den beschriebenen Traditions- und Autoritätsverlust dar und scheint alle gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen der heutigen, aktuellen Gesellschaft miteinzuschliessen. Omer betont, dass Erziehung weder auf Autorität noch auf Beziehung verzichten kann, weshalb sie nur dann wirkungsvoll ist, wenn beides vorhanden ist.

## **7.2. Weiterführende Fragen**

Aus den gewonnenen Erkenntnissen dieser Arbeit ergaben sich der Autorin neue Fragen oder Gedankenanstösse, die nun kurz erwähnt werden. Diese Darstellung folgt nun aus der persönlichen Ich – Perspektive der Autorin.

Wie vorgängig erwähnt, konnten die längerfristigen Auswirkungen der unterschiedlichen Autoritätsverständnisse im Rahmen dieser Arbeit nicht in ihrer Komplexität und anhand empirischer Forschungen untersucht werden. Was aus den Kindern einer bestimmten Erziehung, geprägt von einem spezifischen Autoritätsverständnis, tatsächlich geworden ist, wäre spannend herauszufinden. Dabei wäre spannend, zu erforschen, welches der drei beschriebenen Autoritätsverständnisse am nachhaltigsten ist.

Durch die Erkenntnis, dass erzieherische Massnahmen jeweils vom konkreten Autoritätsverständnis abhängen, stellte sich mir die Frage nach den unterschiedlichen Erziehungsstilen auf der Handlungsebene. Wie hängen Vorstellungen über Autorität beispielsweise mit den von Diana Baumrind definierten Erziehungsstilen zusammen? Welches Autoritätsverständnis prägt die unterschiedlichen Erziehungsstile? Und wie wirkt

sich das auf die konkreten erzieherischen Massnahmen aus? Dabei erscheint mir wichtig, dass PSA, die in erzieherischen Kontexten arbeiten, immer wieder durch Selbstreflexion ihr eigenes Bild von Autorität reflektieren, da sich dies direkt auf der Handlungsebene auswirkt.

Aus der Unterscheidung der „autoritären Autorität“ und der „autoritativen (natürlichen) Autorität“ fände ich es zudem spannend zu untersuchen, welche Merkmale oder Charaktereigenschaften eine Person mit autoritativer (natürlicher) Autorität auszeichnen, der andere freiwillig folgen?

Gleichzeitig habe ich mich immer wieder gefragt, wie sich diese neu gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis der Sozialen Arbeit umsetzen lassen oder wo die konkreten Herausforderungen liegen. Wenn zum Beispiel die Bindung und Beziehung zwischen der Erziehungsperson und dem Kind von solch grosser Bedeutung ist, stellt sich für die PSA die schwierige Aufgabe, Kindern, die sie betreuen, qualitativ gute Bindungserfahrungen zu ermöglichen und ihnen verlässliche Bezugspersonen zu sein, damit die internalisierten Arbeitsmodelle (vor allem bei unsicher gebundenen) nicht noch mehr verfestigt oder sogar positiv verändert werden. Besonders bei grossen Gruppen „bindungsbedürftiger“ Kinder wird die Kapazität von PSA gesprengt (vgl. Hoffmann/Castello 2014: 18).

Ausserdem stellte sich mir die Frage wie in einem Team von Sozialarbeitenden, die Dialogik im pädagogischen Alltag gefördert werden kann. Es soll eben nicht darum gehen, dass alle Mitarbeitenden „gleich“ werden oder die Kinder gleich erziehen, sondern vielmehr darum, sich in seiner Unterschiedlichkeit anzuerkennen und zu unterstützen. Dafür würden sich vielleicht bewusst eingeplante Teamzeiten eignen, in denen die einzelnen Persönlichkeiten zum Vorschein kommen können und gegenseitiges Kennenlernen stattfinden kann.

Nach Max Webers Verständnis von Macht besteht nun meines Erachtens nicht immer automatisch ein Machtverhältnis in der Erziehung. Denn nicht immer besteht Möglichkeit oder die Chance, den eigenen Willen, den Gehorsam des Kindes oder die eigenen Interessen gegen Widerstreben des Kindes durchsetzen zu können. Diese Einschränkungen können Regeln einer pädagogischen Institution sein. Wenn es für eine solche Durchsetzung beispielsweise Gewalt brauchen würde und man als Erziehungsperson jedoch das Kind in einer pädagogischen Institution, in der Gewalt verboten ist, betreut und begleitet, hat die Erziehungsperson demnach keine Macht über das Kind. Daraus folgt, dass institutionelle Regeln oder gesellschaftlich anerkannte Regeln Machtverhältnisse immer wieder relativieren oder auflösen.

### 7.3. Persönliches Fazit

Neben den Erkenntnissen, die zur Beantwortung der Fragestellung dienten, möchte ich hier nun noch kurz ein paar weitere spannende Erkenntnisse, die mir die umfassende Literaturrecherche brachte, nennen und damit würdigen.

Im Buch „Gute Autorität“ von Wolfgang Bergmann, wird der oben erwähnte Autoritätsverlust beispielsweise auf die Abwesenheit von Existenz-/und Sinnfragen in der modernen Welt zurückgeführt. Fragen wie „Wozu lebe ich? Wozu bin ich auf dieser Welt? Was ist der Sinn, der Kern meines Daseins?“ würden automatisch zu der Frage nach Autorität führen. Obwohl es Fragen sind, die noch heute die Kinder sowie Erziehungspersonen elementar berühren würden, machen sie sie ratlos, da die Menschen der modernen Welt nicht gelernt haben, darüber nachzudenken, weil solche Fragen genau wie der Glaube an Gott verblasst sind. Durch dass viele der heutigen Kinder weder vom Elternhaus, noch von der Schule oder sonstigen Bekannten mit diesen Fragen konfrontiert werden, verlieren die Eltern ihre Autorität, denn nur dort, wo diese grundlegenden Fragen gestellt werden, suchen sich die Kinder eine Autorität, die sie lenkt und führt, nämlich zu sich selbst zurück (vgl. Bergmann 2005: 60ff.). Kann es demnach sein, dass Autorität in der Kindererziehung gar nicht eindeutig vom Glauben an Gott abgegrenzt werden kann und Autorität und Glaube grundsätzlich zusammenhängen?

Im „Allgemeinen Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften“ von 1832 wurde die Autorität beispielsweise nur unter dem Begriff „Autoritätsglaube“ behandelt. Kant, ein Begründer der Aufklärung, warnt vor diesem Autoritätsglauben, da in diesem Sinne die Autorität bloss auf dem Ansehen einer anderen Person beruht und nur an sie geglaubt wird, weil Andere glauben, was schlussendlich ein „blinder Glaube“ sei. Es sei demnach wichtig zu prüfen, ob der Mann, der das Zeugnis ablegt, nach seiner intellektuellen und moralischen Beschaffenheit Glauben verdiene, da einer Prüfung des Zeugnisses immer die Abklärung vorausgeht, wem man tatsächlich glaubt (vgl. Kohns/Van Rahden/Roussel 2016: 12).

Wie im Autoritätsverständnis des römischen Rechts, sollte also eine Person zunächst auf deren Glaubwürdigkeit, Ansehen, Kompetenz, Weisheit „geprüft“ werden, wobei sie dann als „autoritative (natürliche) Autorität“ anerkannt werden kann. Eine solche „Prüfung“ der Autorität stellt für mich persönlich Jesus dar, der als sichtbares Abbild des unsichtbaren Gottes auf diese Welt kam, um den Menschen zu zeigen, wie sehr Gott (unser Vater) die Menschen (seine Kinder) liebt. Da ich nun den Mann, der das Zeugnis ablegt – Jesus – als glaubwürdig erachte, anerkenne ich Ihn freiwillig als Autorität in meinem Leben, von der ich fasziniert bin und immer wieder neu inspiriert werde. Seine Weisheit und Sein Können

faszinieren mich, was dazu führt, dass ich gerne von Ihm lernen möchte. Gleichzeitig ist Er in seiner überwältigenden Liebe zu mir und der aktiven Beziehungsgestaltung sehr präsent in meinem Leben. Dies berührt mich und führt automatisch dazu, dass ich Ihm auf diese Liebe antworten möchte, in dem ich auf Seine sanfte Stimme in meinem Herzen höre und Seine Hinweise (Gebote) ernstnehme und befolge. Folglich hat Gott in meinem Leben Autorität, die auf Liebe, Beziehung, Freiheit und gleichzeitig Gehorsam meinerseits beruht. Die Liebe und Freiheit zeigen sich in meiner freiwilligen Antwort auf Seine Liebe, daraus ergibt sich eine tiefe Beziehung, woraus wiederum das freiwillige Gehorchen folgt. Wie im Johannesevangelium, im Kapitel 14, Vers 15, Jesus zu seinen besten Freunden (seinen Jünger) sagte „Wenn ihr mich liebt, werdet ihr meine Gebote halten.“, kann die Liebe als Grundlage für eine wirkungsvolle Autorität in einer zwischenmenschlichen Beziehung angesehen werden (vgl. Die Bibel 2013: 790).

Im Schreiben dieser Arbeit fiel mir ausserdem auf, wie die unterschiedlichen Autoritätsverständnisse unter anderem auch von den unterschiedlichen Gottesbildern der Menschen abhängen. In der Traditionellen Autorität herrschte das Bild des alttestamentlichen Gottes, was sich auf die Handlungsebene auswirkte. In der antiautoritären Pädagogik lehnte man sich gegen das Christentum und somit gegen Gott auf, was sich beispielsweise in der Meinung von Neill äussert, man solle dem Kind nichts über ein Wesen (Gott) erzählen, das man selbst nicht kennt (vgl. Neill 1969: 335). Neill hatte entsprechend keine Beziehung zu Gott. Spannend wäre es nun, das Gottesbild oder der Glaube von Haim Omer in Erfahrung zu bringen und die Neue Autorität unter diesem Aspekt noch zu beleuchten. Daraus folgt, dass das persönliche Gottesbild, welches ein Mensch verinnerlicht hat, sich auf seinen persönlichen Glauben an Gott sowie auf seine konkreten Handlungen auswirkt. Entsprechend ist es immer wieder wichtig, das eigene Gottesbild zu hinterfragen und es gegebenenfalls von Gott persönlich wieder richtigstellen zu lassen. Bei solchen Überlegungen stellt sich mir immer wieder die Frage, was die Entstehung von Glaube begünstigt, wieso einige Menschen glauben können und Andere nicht?!

Neben der Tatsache, dass Glaube gewöhnlich an Glaube entzündet wird, kann grundsätzlich nur von einer Wahrscheinlichkeit gesprochen werden, da das Erwachen des Glaubens in einem menschlichen Herzen immer ein Wunder ist und vor allem aber eine persönliche, freiwillig getroffene Entscheidung, die jeder Mensch schlussendlich selbst treffen darf (vgl. Grossmann 1928: 229f.).

## 8. Quellenverzeichnis

### 8.1. Literatur

- Aldort, N. (2016). *Von der Erziehung zur Einfühlung. Wie Eltern und Kinder gemeinsam wachsen können*. 5. Auflage. Freiamt: Arbor.
- Bergmann, Wolfgang (2005). *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bowlby, John (2006). *Bindung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Bowlby, John (o.J.) 1. Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1995). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 17-26.
- Die Bibel (2013). *Das Neue Testament und die Psalmen. Neue Genfer Übersetzung*. 2. Auflage. Lausanne: Bolanz Verlag.
- Francke, A. H. (1722). Aufsicht ist der Nerv der Erziehung. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 161-162.
- Fremmer-Bombik, Elisabeth (o.J.). 3. Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: Spangler, Gottfried/Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1995). *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 109-119.
- Friedrich, Hedi (2013). *Beziehungen zu Kindern gestalten*. 6. erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gordon, Thomas (1999). *Die neue Familienkonferenz. Kinder erziehen ohne zu strafen*. 10. Ausgabe. München: Wilhelm Heyne.
- Göppel, Rolf (2010). *Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Gräfe, H./Schumann, J. (1878). Ruhe im Unterricht. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 215-216.
- Herzka, Heinz Stefan (1989). *Die neue Kindheit. Dialogische Entwicklung – autoritätskritische Erziehung*. Basel: Schwabe & Co. AG.
- Hoffmann, Birte/Castello Armin (2014). Bindungserfahrungen. In: Castello, Armin (Hrsg.) (2014). *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag*. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. S. 9-21.

1. Handbuch (1887). „Verwöhnen, verzärteln, verziehen: ein bedenkliches Kleeblatt“. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 25-33.
5. Handbuch (1878). Die Pflicht zum Gehorsam und seine Pflege. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 162-170.
6. Handbuch (1874). „Affenliebe“. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 41-42.
- Kellner, L. (1852). Gehorsam ist Ehrfurcht vor einer höheren Intelligenz. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 172-173.
- Kohns, Oliver/Van Rahden, Till/Roussel, Martin (2016). Autorität. Krise, Konstruktion und Konjunktur – Zur Einleitung. In: Kohns, Oliver/Van Rahden, Till/Roussel, Martin (Hg.). (2016). Autorität. Krise, Konstruktion und Konjunktur. Texte zur politischen Ästhetik. Band 5. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH. S. 8 -
- Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (2016). Zur Einführung – Die Reflexion Sozialer Arbeit im Lichte von Theorien zur Macht. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hrsg.) (2016). Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. 4. Auflage. Lage: Jacobs Verlag. S. 9-30.
- Maté, Gabor/Neufeld, Gordon (2004). Unsere Kinder brauchen uns!. Erweiterte Neuauflage: Kinder im digitalen Zeitalter. Bremen: Genius Verlag.
- Ludwig, Peter H. (1997). Antiautoritäre Erziehung – ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: Ludwig, Peter H. (Hrsg.) (1997). Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.102-218.
- Neill, A. S. (1969). Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Omer, Haim (2015). Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Omer, Haim/Von Schlippe, Arist (2006). Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.



- Omer, Haim/Von Schlippe, Arist (2010). Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Omer, Haim/Von Schlippe, Arist (2012). Autorität ohne Gewalt. Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen. „Elterliche Präsenz“ als systemisches Konzept. 8. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Pockels, C. F. (1811). Richtig schenken, richtig loben. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 34-37.
- Sailer, J. (1809). Die Erziehung, ein ewiger, doch heiliger Krieg. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 149-150.
- Sailer, J. (1809). Der Kodex der Kinderbildung enthält nur zwei Gebote. In: Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1988). Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin: Ullstein GmbH. S. 189-191.
- Schad, Achim (2010). Kinder brauchen mehr als Liebe. Klarheit, Grenzen, Konsequenzen. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Schroedter, Thomas (2012). Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines verfemten Begriffes. 2. erweiterte Auflage. Stuttgart: Schmetterling Verlag GmbH.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2012). Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr vom 5. Oktober 2007.
- Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015). Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor, - Master- und Lehramtstudierende. Berlin Heidelberg: Springer VS.

## 8.2. Internetquellen

- Grossmann, H. (1928). Erziehung und Autorität. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift (Hrsg.) (1929). Band 39. Heft 9-10. Zürich: ETH-Bibliothek. S.223-234.  
URL: <http://www.e-periodica.ch/digbib/view?var=true&pid=spa-001:1929:39::34#297>  
[Zugriffsdatum: 14.2.2017]
- Dudenredaktion (o.J.): „Proletariat“ auf Duden online.  
URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Proletariat#b2-Bedeutung-1>  
[Zugriffsdatum: 25.5.2017]

Dudenredaktion (o.J.): „Wirkung-wirkungsvoll“ auf Duden online.

URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Wirkung#b2-Bedeutung-1>

[Zugriffsdatum: 28.5.2017]

Dudenredaktion (o.J.): „Macht“ auf Duden online.

URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Macht> [Zugriffsdatum: 2.6.2017]

Dudenredaktion (o.J.): „Zwang“ auf Duden online.

URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Zwang> [Zugriffsdatum: 3.6.2017]

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. Jugend, Familie und Sport. Für Familien.

Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

URL: <http://www.jfs.bs.ch/fuer-familien/hilfen/vereinbarkeit-von-beruf-und-familie.html> [Zugriffsdatum: 26.6.2017]

IFSW – International Federation of Social Workers (2000). Definition of Social Work.

URL: [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/DefSozArbeitIFSWIASSW.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/DefSozArbeitIFSWIASSW.pdf)

[Zugriffsdatum: 29.5.2017]

Kinderschutz Schweiz. Menschenrechte für Kinder.

URL: <https://www.kinderschutz.ch/de/kinderrechte.html> [Zugriffsdatum: 13.6.2017]

Netzwerk Neue Autorität in Schulen. Broschüre. (o.J.)

URL: <http://www.isi-netz24.ch/PDFs/Brochure%20Staerke-statt-Macht.pdf>

[Zugriffsdatum: 13.6.2017]

Omer, Haim (2014). Neue Autorität – Teil 1.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=I83VwInV5Gg> [Zugriffsdatum: 8.6.2017]

Omer, Haim (2014). Neue Autorität – Teil 2.

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VICvFdD6N7U> [Zugriffsdatum: 8.6.2017]

Schweizerische Eidgenossenschaft. Der Bundesrat. Charta der Vereinten Nationen. O.120.

URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20012770/index.html>

[Zugriffsdatum: 29.5.2017]

Schweizerische Eidgenossenschaft. Der Bundesrat. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. 0.107.

URL: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html>

[Zugriffsdatum: 29.5.2017]