

Vorträge und Aufsätze

Arbeitsbereich Allgemeine Pädagogik

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Karl-Franzens-Universität Graz

Jg. 2021

Denkwerkstatt

Allgemeine Pädagogik

Heft 18

Johanna Hopfner – Claudia Stöckl

**Utopien und ihr zweifelhaftes Schicksal.
Zum Beispiel die (anti-)autoritäre Erziehung.**



Utopien und ihr zweifelhaftes Schicksal. Zum Beispiel die (anti-)autoritäre Erziehung

Abstract:

Utopias and their doubtful fate. For example, (anti) authoritarian education

Why do revived utopias fail again and again? Taking the example of anti- authoritarian upbringing, the article provides a preliminary answer. Relevant older and newer positions show how fundamental pedagogical insights, despite all hostility, could pave the way and explain practice about itself. Unfortunately, the need for knowledge that can be used safely and reliably and that is supposed to guarantee success predominates in educational questions. This leads to distorted perceptions of well-founded concepts as well as their radical and revolutionary reform ... until the next rediscovery of the pedagogical foundations.

Utopien und ihr zweifelhaftes Schicksal. Zum Beispiel die (anti-)autoritäre Erziehung

Warum scheitern wiederbelebte Utopien immer wieder von Neuem? Am Beispiel der antiautoritären Erziehung gibt der Beitrag eine vorläufige Antwort. An einschlägigen älteren und neueren Positionen lässt sich zeigen, wie sich grundlegende pädagogische Einsichten, allen Anfeindungen zum Trotz doch Bahn brechen und die Praxis über sich selbst aufklären könnten. Leider überwiegt in Erziehungsfragen das Bedürfnis nach sicher und zuverlässig anwendbarem Wissen, das Erfolg garantieren soll. Das sorgt für verzerrte Wahrnehmungen von gut begründeten Konzepten genauso wie für deren grundstürzende und umwälzende Reform ... bis zur nächsten Wiederentdeckung der pädagogischen Fundamente.

Es gibt Utopien, die offenbar immer wieder neu am sogenannten „harten Boden der Tatsachen“ zerschellen müssen. Auf die Vorstellungen von der antiautoritären Erziehung trifft dies ohne Zweifel zu. Beinahe in regelmäßigen Abständen von etwa zwanzig oder fünfundzwanzig Jahren wird das Bild von einer zügellosen, disziplinenlosen, unregierbaren, lebensuntauglichen, rücksichtslosen, egoistischen, verwöhnten Jugend beschworen, die angeblich auf das Konto einer übertrieben liberalen Erziehung gehen, die es im fehlgeleiteten Verzicht auf jegliche erzieherische Macht und Autorität versäumt habe, der Jugend rechtzeitig die Grenzen aufzuzeigen und mit entschlossenem Nachdruck auf die Einhaltung gewisser Regeln und Anpassung an gültige Prinzipien des Zusammenlebens zu dringen¹. Die Abstände in denen das geschieht dürften kein reiner Zufall sein, und es wäre sicher interessant zu untersuchen, ob ein Zusammenhang mit jeder neuen Generation besteht, die das Alter der jungen Erwachsenen erreicht hat. Das ist nicht unsere Aufgabe. Es geht uns vielmehr um die Dynamik des Beschwörens und Abschwörens – die in den wiederkehrenden Diskursen um Erziehungsutopien greifbar wird und die – so die These – selbst ein Zeichen von einem fehlgeleiteten Verständnis dessen ist, was als anti- autoritäre Erziehung gilt. Ob dies absichtsvoll geschieht oder nicht, muss hier ebenfalls nicht interessieren. Es genügt der Nachweis, weshalb und inwiefern solche Argumentationsmuster größtenteils der sachlichen Grundlagen entbehren, als Zeitdiagnosen ebenso untauglich sind wie deren praktische Konsequenzen. Letztere beziehen ihre Plausibilität allzu oft jedenfalls nicht aus einer soliden Auseinandersetzung mit den vorgängigen Konzepten, von denen sie sich so entschieden abgrenzen wollen.

Im vorliegenden Fall ist nun seit einiger Zeit ein heilversprechendes Rezept für Erziehung mit „neuer Autorität“ im Umlauf, das dieser Dynamik folgt und zwar auf der Basis von vagen Unterstellungen, die nicht einmal mehr ausgesprochen, geschweige denn auf ihre Stimmigkeit hin untersucht werden müssten.

Der Beitrag wird sich im ersten Teil explizit mit diesen Unterstellungen befassen und zunächst das angebliche Scheitern der reformpädagogisch motivierten antiautoritären

¹ Konstruktionen von einer Jugend die in verschiedenen Auseinandersetzungen immer wieder zurückgewiesen wurden. In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts im Zuge der Reformpädagogik vor allem von entschiedenen Schulreformern (Rühle, Schwarzwald, Bernfeld, Aichhorn, Östereich, um nur einige zu nennen) vor und von der 68er Generation nach dem 2. Weltkrieg in Konfrontation mit Anhängern der Parole „Mut zur Erziehung“ vor allem von Vertreter_innen der Kritischen Erziehungswissenschaft. Anfang des 21. Jahrhunderts erneut in den Debatten über den angeblichen Mangel an Disziplin, angestoßen von Bueb, dem Leiter der ursprünglich reformpädagogisch orientierten Eliteschule in Saalem und zuletzt im Zusammenhang mit den Entdeckungen einer der Neuen Autorität.

Erziehung thematisieren, um anschließend an einige systematische grundlagentheoretische Einsichten über Autorität zu erinnern. Vor dieser Folie erfolgt im zweiten Teil eine kritische Auseinandersetzung mit fragwürdigen Methoden, Zielen und Resultaten des Konzepts der „neuen Autorität“. Beides zusammen verdeutlicht den Realitätsgehalt pädagogischer Utopien und verweist die Schimäre einer „alten“ Autorität auf ihren Platz außerhalb der Erziehung in den Bereich der strafrechtlichen, ordnungs- und bevölkerungspolitischen Herrschaftsinstrumente. Den Abschluss bildet ein Plädoyer für das utopische Denken, das gerade jetzt wieder von einem haltlosen Realitätssinn erschlagen zu werden droht, obgleich aus dieser Krise auch andere Lehren über die Gestaltungsnotwendigkeiten und ~möglichkeiten gezogen werden können.

Es heißt: „Totgesagte leben länger“...

Der anti-autoritären Erziehung prognostizierte man von Anfang keine allzu lange Lebenszeit. Solche Voraussagen lassen sich anscheinend völlig unbesehen, allein mit dem Hinweis auf die, nach geltenden Prinzipien eingerichteten Verhältnissen, abgeben, die für viele ohne autoritäre und gewaltsame Zwangsmaßnahmen kaum vorstellbar sind. Damit steht das Urteil bereits fest. Daran ändert sich kaum noch etwas, selbst wenn neue Informationen oder Richtigstellungen hinzukommen sollten. So bezeichnete der Gründer von Summerhill „seine Pädagogik selbst nicht als ‚antiautoritär/anti-authoritarin‘ ... obwohl ihm der Begriff bekannt war“ (Ludwig 1997, S. 107) und sein Buch erschien in deutscher Sprache erstmals 1965 unter dem Titel „Erziehung in Summerhill“. Erst die späteren Auflagen führten den Begriff anti-autoritäre Erziehung im Titel und entsprachen offensichtlich mehr dem Zeitgeist, obwohl Neill selbst es treffender fand, von einer Erziehung zur Freiheit, Selbstregulierung, Selbstbestimmung zu sprechen. Er hatte klare Vorstellungen davon, weshalb Eltern zu harte oder autoritäre Maßnahmen ergreifen und er wusste, worauf es ankommt. Häufig sei das „autoritäre Gebaren der Eltern auf Angst zurückzuführen, und tatsächlich haben alle Eltern Grund zur Angst: es gibt Elektrostecker, gefährliche Bäume, kochende Wasserkessel, den mörderischen Straßenverkehr“ (Neill 1973, S.17). Inzwischen gibt es noch eine ganze Reihe von existenziellen Ängsten, die Erwachsene und Kinder verunsichern – nicht erst seit Corona. Unangemessen ist und war schon für Neill lediglich die Art und Weise, wie Erwachsene auf diese Ängste reagieren und Kinder auf Gefahren hinweisen.

Körperliche Strafen, verbale Zurechtweisungen in unterschiedlicher Lautstärke und Stimmungslagen waren und sind zwar noch immer verbreitet, bewirken aber häufig das Gegenteil. Sie zerstören aber vor allem die Grundlagen für einen sachgemäßen und souveränen Umgang mit den Gefahrenquellen, den Kinder sich nicht nur damit erst noch aneignen müssen. „Jedes zornige Anschreien, jeder Schlag bedeutet für ein Kind: ‚Meine Mutter hat mich nicht lieb.‘“ (Neill 1973, S. 17) Die Sicherheit, Vertrauen und Mut zum eigenständigen – freien - Handeln erwächst nur auf der Basis von erfahrbarer Liebe. Umgekehrt steht für Neill genauso fest: „Der Grund, weshalb Kinder sich schlecht betragen, ist der Mangel an Liebe“ (Neill 1973, S.18). Im Unterschied zu seinen und den meisten Kritikern einer (antiautoritären) Erziehung zur Freiheit verwechselte Neill jedenfalls Liebe niemals mit Nachsicht. Man könne zwar „zuviel Nachsicht zeigen, aber nicht zuviel Liebe ... ein verwöhntes Kind ist nicht unbedingt ein geliebtes Kind“ (ebd.). Der Unterschied zwischen Liebe und Nachsicht mag noch so fundamental sein, die Verwechslung liegt offenbar praktisch bei keinem anderen Unterschied so nahe wie hier. Übertriebene Nachsicht und Großzügigkeiten haben ihren Grund häufig in einer Überforderung von Erwachsenen mit der allgemeinen Lebenssituation, im schlechten Gewissen angesichts vielfältiger Vernachlässigungen, in konkreten Konfliktsituationen unterschiedlichen Ursprungs oder schlicht in der Unkenntnis der Individualität der Kinder und ihrer Bedürfnisse.

Zuviel Nachsicht und übertriebene Strenge führen in letzter Konsequenz– das hat Neill ganz klargesehen – gleichermaßen zu wechselseitiger Entfremdung. Denn Eltern, die vorgeben, ihrem Kind zu helfen, glücklich zu werden, verwirklichen oftmals nur ein Bild, „das sie sich im Geiste von ihm gemacht haben!“ (ebd.) Umgekehrt behandeln Kinder ihre Eltern aus genau diesem Grund oftmals wie Fremde. Sie „belügen ihre Eltern nicht nur aus Furcht, sondern auch weil sie fühlen, daß die Eltern, in Folge des Abgrundes, der die Generationen trennt, sie doch nicht verstehen“ (Neill 1973, S. 20). „Eltern eines verwöhnten Kindes unterscheiden sich von den Eltern eines zur Freiheit erzogenen Kindes dadurch, daß die Eltern des freien Kindes nicht vernarrt in das Kind sind“ (Neill 1973, S.18). Eltern, die übertrieben begeistert von ihren vermeintlichen Ebenbildern bzw. Kopien sind und sich in ihren Kindern selbst wiederfinden wollen, bleiben ihren Kindern genauso fremd, wie diejenigen Eltern mit „autoritärem Gebaren“. Der Eindruck der letzteren, sie hätten ihre Kinder längst verloren, treffe in vielen Fällen tatsächlich zu, weil sie mit ihrem Drängen auf Disziplin, Nörgeleien und Moralpredigten

versuchten, „den Jungen die Lebensauffassungen und Moralvorstellungen der älteren Generation aufzudrängen“ (vgl. Neill 1973, S. 20).

Damit machten sich die Eltern jedoch genauso unglücklich wie ihre Kinder. Sie ziehen sich den Hass der Kinder zu und wollen in „ihrer Unwissenheit ... nicht einsehen“, dass sie selbst die Kinder „einem veralteten Kodex elterlichen Verhaltens opferten“. Beide Weisen stellen lediglich Versuche dar, „den Charakter des Kindes zu ‚formen‘“ (vgl. ebd.). Solchen vergeblichen Versuchen liegen offenkundig nicht Liebe zum und interessierte Neugier auf das (heranwachsende) Subjekt, sondern „nur die Absicht zugrunde, die eigene Persönlichkeit auf das Kind auszudehnen“ (vgl. ebd.). Durch manipulative Techniken der Bestrafung und durch Entzug von Anerkennung – der bis heute sehr missverständlich als „Liebesentzug“ bezeichnet wird – werden Kinder „schon als Kleinkind dazu gebracht, die äußere Autorität in sich hineinzunehmen und die Einstellung der Eltern zum Leben zu ... [ihrer] eigenen zu machen.“ (Neill 1973, S. 21). Diese Maßnahmen kennzeichnet Neill zurecht als „Dressur“, auch dann, wenn es auf den ersten Blick vielleicht gar nicht so aussehen mag, weil scheinbar eine tiefe Übereinstimmung herrscht, oberflächlich betrachtet jedenfalls.

In seiner Auseinandersetzung mit Skinner und dem, auf denselben zurückgehenden Behaviorismus kritisiert Neill aufs schärfste solche Methoden und stellt Skinner provokant die Frage „ob er jemanden kenne, der weise und gütig genug wäre, um den Charakter eines anderen zu formen“. Darauf antwortete Skinner im Observer vom 11.5. 1969 „Gewiss wird der Charakter geformt, und vermutlich von Männern, die weise genug sind, ihn zu formen. Ob sie gütig genug sind, oder ob sie wissen, was sie tun, ist etwas anderes. Die Gefahr liegt darin zu glauben, daß die Charakterbildner nicht benötigt würden“ (vgl. Skinner zit. n. Neill 1973, S. 38). Die Unverzichtbarkeit der Charakterbildung war, ist und bleibt der zentrale Einwand – um nicht zu sagen der immer wieder von neuem versetzte „Todesstoß“ – gegen sämtliche Versuche einer antiautoritären Erziehung in der Nachfolge Neills. Offen und ungeprüft bleibt in diesem totalen „Todesurteil“ freilich, ob überhaupt und wie sich so etwas Vielschichtiges wie ein Charakter bilden lässt. Die recht handgreifliche Vorstellung vom *Formen* trifft die Sache da schon eher. Das war von Skinner und seinen Anhängern und ist bis heute zweifellos genau so gemeint. Für Neill stand dagegen fest: Summerhill habe „den klaren Beweis erbracht“, dass Charakterbildner „nicht benötigt werden“ (Neill 1973, S. 38).

Seine Gründe interessierten und interessieren allerdings bis heute nur wenig. Das lässt sich zum einen eindrücklich daran zeigen, wie hartnäckig sich das Vorurteil hält, antiautoritäre Erziehung sei gleichbedeutend mit Regel- bzw. Zügellosigkeit. Eines seiner Bücher aus dem Jahr 1966 trägt „die ablehnende Haltung ... gegenüber der totalen Freiheit“ sogar im Titel „‘Freedom – not license!’ (‘Freiheit – nicht Zügellosigkeit!’)“ (vgl. Ludwig 1997, S. 167). Neill betonte in zahlreichen Beispielen exakt diesen Unterschied. Kinder und Jugendliche, die sich in ihrem Elternhaus frei fühlen entwickeln erst gar nicht den Wunsch, „zu rebellieren oder die elterliche Autorität zu mißachten“. Dort herrschen weder Zügellosigkeit noch fraglose Unterwerfung und „Willi *hat nicht den Wunsch*, Möbelstücke zu zertrümmern oder die Katze zu quälen“ (Neill 1973, S. 22). Beides sind deutliche Anzeichen dafür, dass Kinder jemanden hassen und sich rächen wollen, also Anzeichen dafür, dass sie nicht „in Freiheit aufwachsen“ und die Regeln des Zusammenlebens selbst mitbestimmen können.

Zum anderen zeigt sich das verbreitete Desinteresse an den Beweisen, die Summerhill liefern könnte, an der unbeirrbaren Sicherheit, mit der das Urteil feststeht, Summerhill sei gescheitert und ähnliche Projekte seien ebenfalls zum Scheitern verurteilt. Peter Ludwig stellte zum 75. Geburtstag der Schule im Jahr 1996 einen interessanten Sammelband zusammen, unter dem Titel „Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert?“. Er selbst führt dort den gründlichen und beachtlichen, aber wenig beachteten empirischen Nachweis, dass die Befürchtungen sich nicht bewahrheiten und die meisten Einwände nicht zutreffen (vgl. Ludwig 1997, S. 102-231). So sind Summerhill Absolvent_innen nachweislich durchaus lebensfähig, anpassungs- und teamfähig etc. Die „Isolation“ hat sie eher stark gemacht, mit der harten Realität „in der auf Konkurrenz angelegten (beruflichen) Welt“ ebenfalls zurecht zu kommen. Der Autor achtet dabei sorgfältig auf jene Mechanismen, von denen Neill bereits sprach. Denn das rückblickende Urteil der Kinder kann gefärbt sein, insbesondere – wenn sie sich zu Spiegelbildern ihrer Eltern und anderer Autoritätspersonen machen. Ludwig geht äußerst differenziert einzelne Formen des vermeintlichen Scheiterns durch, einschließlich der paradoxen Form eines Scheiterns durch die Verbreitung, die das Gedankengut einer liberalen Erziehung inzwischen in der pädagogischen Praxis gefunden hat (vgl. Ludwig 1997, S.147-159). Ferner konstatiert und korrigiert er eine Reihe extremisierender Auslegungen von zentralen Aussagen sowie extremisierende Umsetzungsversuche, die häufig auf missverstandenen Maximen der freiheitlichen Erziehung beruhen (Ludwig 1997, S. 161-194). Trotzdem

bleibt zu befürchten, dieselben Einwände werden auch noch zum 100. Geburtstag der Schule gebetsmühlenartig vorgetragen. Das Prinzip der Freiwilligkeit des Unterrichtsbesuch war zu Neills Lebzeiten und blieb bis in die Gegenwart hinein der zentrale Einwand gegen die Schule und ein permanenter Dorn im Auge der Schulinspektoren. Diese drohen seither immer wieder mit Schließungen, mussten und müssen aber zugeben, dass der Unterricht durchaus besucht und mitgestaltet wird. In Exkursionen staunen Besucher_innen bis heute über die umfangreiche Hausordnung, die sich die Schulversammlung von Summerhill gibt (vgl. Ludwig 1997, S. 167). Ein weiteres Prinzip, wonach Kinder ihre Sexualität frei entdecken und auf ihr Verlangen hin Sexualerziehung erhalten, ansonsten herrscht jedoch sexuelle Freizügigkeit unter den Kindern, rangiert ebenfalls bis heute als wichtiger Einwand. Weniger bekannt ist dagegen die Tatsache, dass es bislang keine ungewollten Schwangerschaften in Summerhill gab – wie ein Lehrer in dem Sammelband berichtet (vgl. Ludwig 1997, S. 28). Ernüchternd und amüsant zugleich ist die von Inge Hammelmann zusammengetragene „indiskrete Liste“ der „Schulschwänzer“, die alle ein Urteil über Summerhill haben, ohne die Schule je besucht zu haben. Da finden sich so klingende Namen aus der Schulentwicklung wie v. Hentig, Becker, Tillmann, Hurrelmann, v. Braunmühl, Negt (vgl. Ludwig 1997, S. 232 f).

Was dem *Praktiker Neill* aus seiner, auf Liebe zu den Kindern beruhenden Erziehungspraxis und den daraus entwickelten Ideen über die notwendigen Reformen des Schul- und Erziehungswesens erwächst, nachdem er sich zumindest an dem positiven Beispiel von Homer Lane orientieren konnte. Das entwickelt der *Theoretiker Langeveld* gedanklich weiter indem er die Probleme ordnet und analysierend von der Praxis aus zum System gelangen will. Es spielt an sich keine Rolle, ob und wie die beiden Zeitgenossen voneinander wussten. Im Ergebnis stimmen sie jedenfalls an vielen Punkten überein, auch wenn sie unterschiedliche Wege beschreiten. Deshalb spricht einiges dafür, dass es sich dabei um grundlegende Einsichten handelt – die Gültigkeit beanspruchen können, auch unabhängig von Fragen ihrer Verwirklichung oder ihres Scheiterns.

... oder Einige systematische Gründe für das Überleben der antiautoritären Utopie.

Für Langeveld steht vorab fest: Man kann Fehler in der Erziehung machen. Darin liegt jedoch niemals ein Problem. Im Gegenteil: das resultiert notwendigerweise aus der Tatsache, dass wir Menschen und als solche fehlbar sind. Mit Neill teilt er jedoch den entscheidenden Fixpunkt dafür, wann nicht von einer mangel- oder fehlerhaften Erziehung, sondern überhaupt nicht mehr von Erziehung die Rede sein kann. Dann nämlich, wenn die Handlungen *nicht* dazu verhelfen, die „inhaltliche Bestimmung der Lebensaufgabe des selbständigen Menschen“ zu verwirklichen (Langeveld 1965, S. 32) oder wie Neill betonte, wenn sie nicht zur Selbstbestimmung führen. Mit drastischen Worten unterscheidet Langeveld klar den „Päd – agogen“ von „Dem – agogen“. Wer die Erziehungsposition nutzt, um Menschen zu „tauglichen Spitzbuben“ oder zu „Anhängern“ verkehrter Grundsätze zu machen, raubt den Menschen ihre eigenen Möglichkeiten, funktionalisiert sie für seine Zwecke und zerstört wahrscheinlich sogar die Potentiale der Heranwachsenden. Dabei handelt es sich endgültig nicht mehr um einen lediglich unzulänglichen „Erziehungsversuch“, sondern um „eine durchaus geglückte Zertrampelung des Menschen im Kinde“ (ebd.).

Umgekehrt gilt: Erziehung legt im Unterschied zu Therapie oder Umerziehung als einzige „die fundamentale gefühlsmäßige Basis der Teilnahme an dem Leben der Menschen selber.“ (Langeveld 1965, S. 33). Mangelt es an Liebe zu dem heranwachsenden Subjekt, das bereits jemand ist und jemand sein will, also kein Ebenbild und keine Kopie der Eltern ist, so lässt sich dies selbst therapeutisch nicht mehr ausgleichen.

Das immanente und unhintergehbare Werturteil des Erziehers ist so einfach wie grundlegend. Eltern und alle, die erziehen, teilen diese grundlegende Intention: sie ziehen „die Fortsetzung des menschlichen Lebens und der menschlichen Arbeit der Beendigung“ vor und anerkennen darin – „bewußt oder unbewußt“ – als Ziel ein „Etwas“, das sich in diesem Prozess erst herausstellen wird. Sie wollen dem Kind helfen „etwas aus sich zu machen“. Langeveld nennt dies „die tiefste Wertentscheidung des Erziehens“ (ebd.). Alles Übrige verweist er in die Gebiete anderer Wissenschaften, der Philosophie oder Theologie.

Die nächste wichtige Unterscheidung, die Langeveld trifft, um Gefahren, Vermischungen und Übergänge zu kennzeichnen, die das benannte Grundlegende des

Erziehungsverhältnisses untergraben, verwässern oder wieder zerstören können, ist der Unterschied zwischen *Umgang* und Erziehung. Man unternimmt gemeinsam etwas, weil man sich gern hat und Gesellschaft sucht – das ist Umgang und dieser überwiegt bei Weitem im Verhältnis von Eltern und Kindern, Erwachsenen und Heranwachsenden – „das Kind ist nicht immer und überall ‚Zögling‘“ (Langeveld 1965, S. 34), aber es befindet sich in vielfältigen Umgangsverhältnissen. Langeveld betont ausdrücklich, die Grenzen seien zwar stets durchlässig und beinahe fließend. Der „Umgang kann jeden Augenblick in Erziehen umschlagen und ist daher ein ‚pädagogisch vorgeformtes Gebiet‘. Ein Gebiet, das erkennbar darauf angelegt ist, das Erziehungsphänomen existent werden zu lassen“. Umgekehrt kann und muss der Umgang sogar alles, was Erziehung war, auch wieder ganz „in sich verschwinden lassen“. Es ist wohlverstanden alles darauf angelegt, dass „jedes Erziehungsverhältnis nach Abschluß wieder in ein Umgangsverhältnis“ zurückkehrt (vgl. ebd.).

Innerhalb des Umschlags vom Umgang zur Erziehung ist ein neuralgischer Punkt deutlich greifbar: Die „Absichtlichkeit“ – Wenn Langeveld fordert, „so unabsichtlich wie möglich zu Werke zu gehen“ (ebd.), so besteht hier ganz deutlich nicht nur eine Übereinstimmung mit Neill. Überhaupt liegt darin das antipädagogische Element der Pädagogik schlechthin. Rousseau plädierte bereits 1762 in seiner Erziehungsutopie mit gutem Grund dafür, die Erziehung möglichst lange durch die Dinge selbst geschehen zu lassen, unabhängig von den Absichten und unabhängig vom gesellschaftlich geprägten Willen des Erziehers. Die Erziehung durch das Arrangement der Dinge, mag man wie Schäfer als reine Manipulation ablehnen/verteufeln (vgl. Schäfer 2017). Wie wichtig es ist, die Erziehungsabsicht möglichst zu kaschieren/unsichtbar zu machen, sieht man daran, dass das Kind/der Heranwachsende die Absichtlichkeit in der konkreten Situation, in der Umgang in ein Erziehungsverhältnis umschlägt, zu Recht als „Eingriff in seine Rechte, er selbst zu sein“ erlebt. „Absichtlichkeit fordert dann Widerspruch heraus oder hat doch eine langsame und oft dauernde *Entfremdung* zur Folge“ (Langeveld 1965, S. 34, Hervorh. JH/CS). Die Rückkehr in die Umgangssituation und den gleichwertigen bzw. gleichberechtigten Umgang miteinander und mit den Dingen später den objektiven Fragen des Lebens wird dadurch erschwert. Das Erziehungsverhältnis wird in der Situation fast penetrant auf Dauer gestellt. So verringern sich die Chancen, dass die Erziehungsintention überhaupt zu Tragen kommt und die Heranwachsenden in die Lage, etwas aus sich zu machen. Ferner verschwindet auch die Aussicht darauf, als gleichwertige Menschen wieder zueinander und miteinander in

eine unbeschwerter Umgangsrelation zurückzufinden. (vgl. ebd.). Alle Formen der Beaufsichtigung, Kontrolle, neuerdings mit GPS und Trakern über die SmartPhones, sind in diesem Sinn deutliche Anzeichen für ein gestörtes Verhältnis im (täglichen) Umgang. Dieser ist so bedeutsam, weil sich das Kind im natürlichen und sozialen Milieu bewegt und indem es Menschen, Natur, Kunst, Technik kennenlernt, „gewinnt es u.a. zugleich seine erste Selbsterkenntnis ... Gerade darum ist der Umgang ein so äußerst wertvolles, aber auch äußerst gefährliches Erziehungsmoment“ (Langeveld 1965, S.36).

Die Gefahren liegen nicht zuletzt in dem Spannungsfeld, das mit Autorität bezeichnet ist und anfangs zwar aus den persönlichen Verbindungen zwischen Eltern und Kindern erwächst, nach und nach jedoch in ein sachliches Verhältnis übergeht, in dem sich ihre wechselseitigen Beziehungen hauptsächlich dadurch auszeichnen, dass „diese Menschen in einem *Zusammenhandeln* aufeinander bezogen sind“ (vgl. Langeveld 1965, S. 48, Hervorh. JH/CS). Das vermittelnde Element sind hier wie dort die Tätigkeiten oder der „3. Faktor der Erziehung“ (Sünkel 2011). So wurzelt die „Erziehungsautorität“ zwar „in Kind- und Elternschaft“, ist jedoch zugleich und von Anfang an durch das wachsende Selbsttätigwerden des Subjekts begrenzt. Langeveld urteilt auch hier streng systematisch: Sobald der Erzieher „versäumt, das Kind all die Verantwortung tragen zu lassen, die es selbst tragen kann, und es für all das haftbar zu machen, wofür es verantwortlich sein kann, sobald er diesen verhängnisvollen Fehler begeht, ist er kein Erzieher mehr, da er damit den Zögling aus seiner eigenen Lebensmöglichkeit verdrängt“ (Langeveld 1965, S. 50). Neill sprach vom Kopieren und Ausdehnen der eigenen Persönlichkeit auf das Kind, was einer persönlichen Unterwerfung durch eine falsch verstandene Autorität gleichkommt.

So reift oder wird die Autoritätsbefolgung nicht zu dem, was sie werden muss, sondern verkommt „zu bloßer Passivität oder sklavischer Nachahmung“ – was nur zum Schein ein Erfolg der Erziehung ist. Freiheit und richtig verstandene Autorität sind kein Gegensatz, für Neill und Langeveld nicht und bis heute für all diejenigen nicht, die wie András Nemeth ein unbefangenes Verhältnis zur Lebensreform und Reformpädagogik haben.

Die Freiheit zu wählen, was und wie man leben will war immer unterstellt. Doch kommt sie nicht von ungefähr – mit einem Schlag aus der Hilflosigkeit in die Freiheit – sondern

aus dem Verhältnis. Das Kind muss die „Freiheit *empfangen* [...] von demjenigen, der es erzieht, von denjenigen, mit denen es sich identifiziert. Diese Freiheit wird durch die Erziehung mühsam beigebracht. Der Gegensatz von ‚Autorität‘ und ‚Freiheit‘ ist deshalb falsch: Autorität *schafft* hier Freiheit. [...] Das Kind erreicht, wenn es sich selbst überlassen bleibt, keine ‚Freiheit‘, aber es würde in Chaos, Bildlosigkeit und Willkür geraten oder in einem bloßen vitalen Vegetieren steckenbleiben. Menschliche Freiheit *ist* Gebundensein“ (Langeveld 1965, S. 52).

Für Langeveld ist „Autorität in der Erziehung technisch nötig“ und keine ethische Frage. Ausgehend von der Grundsatzentscheidung, dem Kind zur selbständigen Erfüllung *seiner* Lebensaufgaben zu verhelfen, darf daher Autorität nicht fehlen. Der Erzieher fordert „also *mit* Gehorsam *zugleich* Selbständigkeit (d.h. Übernahme von Verantwortung); diese jedoch steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Selbständigseinkönnen des Kindes.“ (Langeveld 1965, S. 55) Ein Spannungsverhältnis, dem keiner entkommt, denn um „folgen zu können, muß man unfolgsam sein können“ (Langeveld 1965, S. 43).

Das klingt paradox, ist es aber nicht, weil es sein Maß und seine Grenze in dem veränderten „persönlichen Dispositionssystem“ (Sünkel 2011, S.48) des Zöglings hat. Der Zögling muss in der Tat darauf vertrauen, dass der Erzieher – in diesem Prozess – nichts Unzumutbares und Unmögliches von ihm verlangt. Umgekehrt bedeutet das auch, der Erzieher muss dem Kind schrittweise vertrauen, dass es die Tätigkeitsdispositionen als angeeignete beherrscht.

Die Erziehung „zu selbstbewussten, kreativen, gemeinschafts- und konfliktfähigen Persönlichkeiten gilt heute als fast selbstverständlich“ (vgl. paedagogik.at). Trotzdem spricht niemand von einer verwirklichten Utopie. Offenbar verstehen Kritiker, Skeptiker und Befürworter der freiheitlichen Erziehung darunter recht Verschiedenes. Es herrscht, wie Ludwig feststellt, eine Begriffsverwirrung, die mit der Verbreitung einhergeht und zu so genannten „Doppelgänger“ (Fend) Effekten von theoretischen Positionen führt (vgl. Ludwig 1997, S. 117). Momentan wird vehement die Verbreitung

angeblich fehlgeleiteter, utopischer Ideen für viele Übel auf dem Gebiet der Erziehung verantwortlich gemacht².

„Neue Autorität“ als Antwort auf das Scheitern der anti- autoritären Erziehung

Seit einigen Jahren erfreut sich ein Konzept immer breiterer Beliebtheit in Fortbildungen, Elternbildungsangeboten, auf dem Gebiet der Ratgeberliteratur und in der LehrerInnen-Bildung: das von Haim Omer entwickelte und mit unterschiedlichen Fachleuten für verschiedene Settings konkretisierte Konzept der „Neuen Autorität“ (Omer und Haller, 2019; Omer und Streit, 2016; Körner et al., 2019).³ Mit Titeln wie „Raus aus der Ohnmacht“, „Das Geheimnis starker Eltern“, „Autorität ohne Gewalt“, „Autorität durch Beziehung“ oder „Stärke statt Macht“ spricht es Verunsicherungen in der Erziehungswirklichkeit an und will konstatierte Mängel der anti-autoritären Erziehungshaltung kompensieren.

Das Konzept der „Neuen Autorität“ entwickelt sich im Kontrast zu vorgängigen, meist missverstandenen Auffassungen von Autorität. Sie führen diese Erscheinungs- und Verfallsformen der Erziehung auf eine Schwäche der Erziehenden (Eltern, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte) zurück. Sie unterstellen ihnen, sie präferierten ein anti-autoritäres und kooperatives Verständnis von Erziehung und fühlten sich verunsichert und überfordert. Schematisch stellt sich die Platzierung des neuen Konzepts folgendermaßen dar:

„Alte Autorität	Gegenwärtige „autori- tätsverunsicherte“ Er- ziehung	„Neue Autorität“
Furcht/ Distanz	Interessiertheit, Nähe	Präsenz/ Beziehung

² „Wir wissen, dass antiautoritäre Erziehung ein utopischer Versuch war, Kinder ohne Grenzen und Anforderungen zu erziehen. Die *Mittel* der traditionellen Autorität sind nicht mehr legitim. Und trotzdem brauchen wir eine Form von Autorität, um unseren pädagogischen Auftrag zu erfüllen. Das Modell der *Neuen Autorität* beschreibt einen Weg aus diesem Dilemma“ (Omer und Haller, 2019. S. 24).

³ Körner et al. (2019. S. 16f) geben Auskunft, dass der Titel „Neue Autorität“ aus verschiedenen Gründen auch kritisch gesehen werde, sich allerdings gegenüber anderen Bezeichnungen wie „horizontale Autorität“, „kleine, nächste Autorität“, „verbindende oder menschliche Autorität“, „systemische Autorität“ oder „komplexe Autorität“ durchgesetzt habe.

Kontrolle/Gehorsam	Vorbehalte gegenüber Gehorsam, Macht und Kontrolle	Selbstkontrolle
Hierarchie/ Immunität vor Kritik	Rechtfertigungsdruck, Einsamkeit der Erziehenden	Netzwerk (Wir)/ Transparenz

Tab. 1: Merkmale Neuer Autorität im Vergleich zur „alten“ Autorität und zur gegenwärtigen Erziehungsrealität (Eigene Darstellung in Anlehnung an Körner et al., 2019. S. 30 und Omer und Streit, 2019. S. 22ff).

Die Entwicklung des Konzeptes nimmt ihre Ausgangspunkte zum einen im Angebot von „hilfreiche[n] Ideen zur Unterstützung von [ohnmächtigen] Eltern im Umgang mit schweren Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder“ (Körner et al., 2019. S. 16; Hervorh. JH/CS). Zum anderen aus dem Kontext *psychologischer Beratung* (Omer und Streit, 2016. S. 9). Beides soll das Konzept vorrangig als Ratgeber in *Erziehungsfragen* empfehlen, obwohl es aus der psychologischen Arbeit mit schwer verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen stammt.

Die Autoren und Proponenten der Neuen Autorität behandeln *Erziehung* als Voraussetzung und Vorbedingung ihrer *psychologischen* (Beratungs-) Praxis. Damit findet ein Transfer in die psychologische Rationalität statt, dem jedoch die genuin erziehungstheoretischen Grundlagen fehlen.

Im Folgenden untersuchen wir, ob das Konzept der „Neuen Autorität“ pädagogische Voraussetzungen von *Erziehung* berücksichtigt, auch ohne sich explizit darauf zu beziehen oder, ob von *Erziehung* nur die Rede und Verhaltenssteuerung gemeint ist.

Zunächst mag das Anliegen der Bände tatsächlich in einer Ermutigung der Erziehenden liegen, die Angehörige der ‚älteren Generation‘ darin bestärkt, die Verantwortung für den Prozess der *Erziehung* zu übernehmen und ihnen auch Entscheidungen zu übertragen. Um diese Entscheidungen gut treffen und „Zuversicht oder gar Stärke auszustrahlen“ und „Kindern und Jugendlichen Orientierung und Sicherheit“ bieten zu können, sei es auch nötig, gut für die eigenen Bedürfnisse zu sorgen. Dieser Hinweis wird untermauert durch einen von den in Flugzeugen bewährten und üblichen Notfallplänen: dort würden ebenfalls zuerst die Erwachsenen mit Sauerstoff versorgt, dann erst die Kinder (Omer und Haller, 2019. S. 11). Bereits an dieser Stelle fehlt die *sachliche* Grundlage, auf der die Entscheidungen im Rahmen von *Erziehung* zu treffen

sind. Nach Haim Omers Zeitdiagnose mangelt es den Erziehenden gerade an sicheren Entscheidungsgrundlagen, weshalb sie verunsichert sind (*Omer und Streit*, 2016. S. 16f). Allerdings wird ihnen diese in den Ratgebern – mangels Aufklärung über die Struktur der Erziehung – nur erneut vorenthalten. So bleibt die intendierte Ermutigung ein vager und lediglich abstrakter Appell. Denn in Ermangelung eines Dritten Faktors der Erziehung, bleibt nichts anderes übrig, als die inhaltlichen Anforderungen auf den *Erzieherwillen* zu reduzieren und sie daraus abzuleiten (*Sünkel*, 2011. S. 42). Die Antwort auf die Frage, wozu der Erzieherwille gebildet und wie er konkret beschaffen ist, bleibt Haim Omer zunächst schuldig. Im Vordergrund stehen die Verfahrensweisen und weniger die Inhalte der Erziehung.

Eltern bewerkstelligen „über ihre Präsenz, ihre Kunst zu deeskalieren, über ihre wachsame Sorge sowie über ihre Fähigkeit, sich Unterstützung zu organisieren, Widerstand zu leisten und Wiedergutmachungsprozesse anzustoßen“ (*Omer und Streit*, 2016. S. 133) eine gelingende Erziehung. Diese umbeschreiben die Autoren weiters damit, dass „alles glatt [läuft]“, Eltern „nur wenig sagen“ müssen und „das Miteinander (trotzdem) ohne große Probleme [funktioniert]“ (*Omer und Streit*, 2016. S. 15). Chaos im Umgang und Kinder, die ihre Eltern tyrannisieren (ebd.), „geringe Frustrationstoleranz“ und „eine Tendenz zur Grenzüberschreitung“ (ebd., S. 16) aufweisen, markierten im Gegensatz dazu jene angeblichen Fehlformen einer „antiautoritären kooperativen Erziehung“ (ebd.). Letztere überfordere sowohl Erzieher als auch Kinder und laufe darüber hinaus den gesellschaftlichen Anforderungen nach kreativen und zugleich gut funktionierenden Menschen zuwider.

Neben diesen allgemein gehaltenen Appellen an Erziehende, die ermutigend wirken sollen und mit dem allgemeinen Ziel lebens- und gesellschaftsfähiger Mitglieder der (Arbeits-)Gesellschaft untermauert werden, enthalten die Bücher zahlreiche Fallbeispiele. Exemplarisch soll hier eines wiedergegeben werden, das Einblicke in Verfahren und Ablauf eines SMS (Silent Message Sending) gibt. Silent Message Sending ist eine Kurzform des Sitzstreiks und Ausdruck „gewaltfreien“ Widerstands gegen ein bestimmtes Verhalten.

„Der zwölfjährige Georg droht am Nachmittag in der Schule beim Fußballspielen ausländischen Mitschülern. Er sagt, sie sollen dort hin verschwinden, wo sie hergekommen sind. Außerdem beschimpft er eine Mitschülerin. Am SMS [Silent Message Sending, einer 15-minütigen Kurzform des Sitzstreiks] nehmen Mutter und Vater – die Eltern sind getrennt –, die Direktorin, der Klassenvorstand und

die Nachmittagsbetreuungslehrerin teil. Sie holen Georg in den Besprechungsraum und die Nachmittagsbetreuungslehrerin erklärt mit ruhiger Stimme: ‚Georg, wir sind da, um gegen dein Verhalten, mit dem du andere Schüler beleidigst und abwertest, zu protestieren. Wir warten nun auf deine Vorschläge, wie sich das ändern kann.‘ Dann schweigen die Eltern, die Direktorin und die Lehrerinnen. Georg wendet sich nach dreißig Sekunden an seine Mutter: ‚Dass du da bist, wundert mich nicht! DU hast dich von deinem Psychologen aufhetzen lassen, schäm dich!‘ Schweigen. Nach einer Minute, dreißig Sekunden: ‚Warum sitzen Sie da, Frau Direktor, haben Sie nichts Besseres zu tun?‘ Schweigen. Nach zwei Minuten, fünfzig Sekunden zum Klassenvorstand: ‚Frau Klein, ich habe immer geglaubt, ich könnte mich auf Sie verlassen, aber das Gegenteil scheint wohl der Fall zu sein. Sie sind auch gegen mich.‘ Schweigen. Nach sechs Minuten zu seinem Vater: ‚Dass Mutter da ist, // ist verständlich, die ist ihrem Psychologen hörig, aber dass du da bist, enttäuscht mich außerordentlich. Von dir hätte ich das nicht erwartet!‘ Schweigen. Nach neun Minuten zur Nachmittagsbetreuungslehrerin: ‚Was soll der Blödsinn eigentlich? Das haben sicher Sie eingefädelt. Können Sie nicht dafür sorgen, dass das aufhört?!‘ Schweigen. Nach dreizehn Minuten, fünfzig Sekunden: ‚Frau Professorin, ich möchte mich bitte von Ludwig und Joseph (bekannte Störenfriede in der Klasse, in die auch Georg geht) wegsetzen. Darf ich das?‘ Schweigen. Nach fünfzehn Minuten beendet die Nachmittagsbetreuungslehrerin das SMS mit den Worten: ‚Danke für deine Vorschläge, Georg. Der Sitzstreik ist nun vorbei. Wir bleiben bei unserer Haltung und werden uns weitere Schritte überlegen. Du wirst von uns hören. Alles Liebe.‘“ (Omer und Streit, 2016. S. 111-112).

In diesem Fallbeispiel zeigt sich deutlich der Gegensatz von Erziehern und Kind, welcher eng mit dem Konzept verbunden ist. Er resultiert aus der entschiedenen Ablehnung eines „antiautoritären kooperativen Erziehungsstils“ und aus einer fehlenden Ausrichtung auf die gegenwärtige und zukünftige Eigenständigkeit des Kindes. In Unkenntnis oder Ignoranz gegenüber den genuin pädagogischen Grundlagen – seien sie nun praktisch erschlossen wie bei Neill oder theoretisch begründet wie bei Langeveld – und ganz bewusst als Alternative zum „so genannten kooperativen Erziehungsstil“ (Omer und Streit, 2016. S. 99), plädiert die Neue Autorität unter dem Stichwort „Unterstützung“ für ein *gemeinsames* Vorgehen. Durch ihre konzertierte Aktion, die eher einem Tribunal gleicht, etablieren die Erziehenden „ihre Position, ihre Stärke und ihren Einfluss“ – im Einklang mit modernen Werten, Normen und Haltungen (Omer und Haller, 2019. S. 24). Die „zentrale Aussage“ der Neuen Autorität lautet: „Wir geben dir nicht nach, und wir geben dich auch nicht auf!“ (Körner et al. 2019. S 16).

Einerseits mögen die institutionell vereinzelt Erziehenden durch Vernetzen und Austausch an Stärke, aber auch an Ressourcen für die eigene Regeneration gewinnen. Denn Vereinzelung wird gegenwärtig sowohl von Elternteilen als auch von Lehrer*innen als höchst belastend empfunden. Andererseits steht diese Verbindung mit

anderen Erziehenden in allen Beispielen ohne Umschweife direkt *in Opposition* zu den Kindern oder Jugendlichen.

Ausdrücklich geht es *nicht* darum, welche Reaktionen die Kinder und Jugendlichen zeigen, *vielmehr* gilt es, sich davon *unabhängig* zu machen. Dies „unterstreicht Ihre Souveränität“ und „stärkt Sie außerordentlich“ (Omer und Streit, 2016, S. 109, S. 111); Eltern „fühlen sich präsent und bedeutungsvoll“ (Omer und Haller, 2019, S. 25). Die nunmehr gestärkten – und in Stellung gebrachten – Eltern/Lehrkräfte können wirksamer *gegen* das Verhalten der Kinder vorgehen. Hinweise auf *gemeinsame* Praktiken im Umgang (Langeveld 1965, S. 36) oder auf eine *verbindende* Grundlage oder den Boden, auf dem alle Beteiligten *gemeinsam* stehen, finden sich nur in den mehrmaligen Empfehlungen, *nach* einer solchen Demonstration von Widerstand „zum Alltag über(zugehen)“ (ebd., S. 110). Ausdrücklich empfiehlt es sich, auf Nachfragen zu den angewandten Maßnahmen nicht einzugehen, sondern bei Formulierungen zu bleiben wie „Wir nehmen dein Verhalten nicht hin. Wir werden weiterhin Widerstand leisten“ (ebd.). Das Kind wird in *seiner* Subjektposition ausschließlich als Störenfried, Aggressor und Provokateur wahrgenommen und angesprochen. Es erhält selbst keine Möglichkeit, sich entsprechend zu äußern, zu erklären, zu verteidigen oder sich seinerseits Beistand zu holen. Es wird bis in die Sitzordnung hinein den Erziehenden *gegenüber* gestellt und mit deren geballter Autorität konfrontiert. *Sein* Beitrag zur Situation und zum Autoritätsverhältnis besteht lediglich in der Anerkennung und Unterordnung unter die fremden Mächte, ohne selbst als (potenziell und zunehmend) selbstverantwortliches Subjekt anerkannt zu werden.⁴

Dagegen ist das Zusammenwirken der Erziehenden aus grundlagentheoretischer Sicht als *pädagogische* Beziehung gekennzeichnet (Sünkel, 2011, S. 159ff) und trägt damit der systematisch stets gegebenen Vielfalt von Erziehenden Rechnung, die auch im Fall einer *Vereinzelung* innerhalb institutioneller Praktiken vorliegt. Die Vergemeinschaftung der Erziehungsaufgabe bezieht sich zentral auf den dritten Faktor und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Erziehung. Erziehende und Zöglinge wirken gemeinsam mit an der kulturellen Entwicklung und stehen *nicht* grundsätzlich in Opposition zueinander.

⁴ Dieses Muster der Konfrontation und feindlichen Gegenüberstellung von Kindern/Jugendlichen und Eltern/ErzieherInnen dürfte ein verbreitetes Mittel der „Didaktik in pädagogischen Ratgebern“ ganz allgemein sein (vgl. Schmid, Weickel & Wilfert, 2016, S. 243).

Bemerkenswert ist, Neue Autorität fragt nicht nach den Gründen und Hintergründen des auffälligen Verhaltens, dem sie zwar vorbeugen will, das sie jedoch ggf. allererst hervorruft. Ihr bleibt verborgen, ob sich das auffällige – und missbilligte – Verhalten als Widerstand der Zöglinge versteht, oder als „Eigenheit, Bockigkeit, Tyrannei, auch ... Provokation fühlbarer Führung“ (Langeveld 1965, S. 42) *hervorgerufen* von schüchternen, ängstlichen, oberflächlichen, ungebildeten, jähzornigen Eltern bzw. Erziehern. Oder ob es ein „Ungehorsam [ist], der die Züge eines quengelnden Widerspruchs, des Hinausschiebens, der Ausreden und Ausflüchte trägt, oder des Bestrebens, es unbedingt ein bißchen anders machen zu wollen“ (ebd.). In jedem Fall sind die Verhaltensauffälligkeiten die Folge eines ungeklärten Autoritätsverständnisses auf Seiten der Erziehenden. Die „wachsamer Sorge“ (Omer und Streit, 2016, S. 38) gilt den frühen Anzeichen von Gefahren und zeigt an, „wann das Tau des elterlichen Ankers straffer gezogen werden sollte und wann es gelockert werden kann. Wachsame Sorge begleitet das Schiff bei hohem Seegang und hält es sicher auf Kurs, lässt es aber zugleich, wenn sich die Wogen geglättet haben wieder auf die hohe See hinaus“ (Omer und Streit, 2016, S. 20). Solche und ähnliche Bilder ersetzen Erklärungen und Begründungen. Damit erhärtet sich der Verdacht, den unausgesprochenen dritten Faktor bildet in diesem Erziehungsverständnis letztlich doch der *Gehorsam*. Die fraglose *Einpassung* in gegebene Umstände und Anforderungen unterminiert weitgehend die Grundintention, wonach das Kind „jemand“ sein dürfe und „jemand“ werden solle. Das gilt nur unter Einschränkungen, solange es sich in den vorgegebenen Bahnen der Institutionen und gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Anforderungen bewegt. Gefordert wird die Anpassung an die Institutionen und Internalisierung der entsprechenden Selbstführungs-Imperative. So gewinnt man den Eindruck, abseits der humanen Rhetorik, steht die Neue Autorität der alten doch näher, als sie immer wieder betont oder es selbst wahrhaben will.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Erziehung löst sich weitgehend in Verhaltenssteuerung auf. Da die Wechselwirkungen von Erziehung, Umgang und Verhalten in psychologischer Perspektive nicht in den Blick kommen, schreibt man Verhaltensauffälligkeiten einseitig den Kindern oder Jugendlichen zu. Sie sind es, die „Lernschwierigkeiten im sozialen Bereich“ (Omer und Haller, 2019, S. 68) aufweisen. Es gibt keine Option, ihr Verhalten als eine „adäquate“ Antwort auf inadäquate Umstände oder Erziehungsmaßnahmen aufzufassen. Spiegelbildlich werden auch

Erziehungshandlungen als *unabhängig* von den Handlungen der Kinder oder Jugendlichen konzipiert.

Dagegen beruht Autorität im Rahmen einer Erziehung zur Freiheit auf dem wechselseitigen Vertrauen in die Potentiale, die sowohl Erziehende als auch Heranwachsende besitzen, um im tätigen Umgang miteinander sachgemäß und erfolgreich zusammenzuwirken. Ihre Lebensumwelt gestalten und neue Entwürfe wagen die Beteiligten nur, wenn sie auf einer soliden Basis des liebe- und respektvollen Umgangs miteinander aufbauen können. Dagegen entstehen gehäuft „Orientierungswaisen“ (Ludwig 1997, S. 193), wenn Eltern und Erziehende die Kinder nicht mehr im unbeschwerten Umgang mit den eigenen, begründeten Zielen ihres Handelns bekannt machen und durch die Übereinstimmung mit ihren Taten überzeugen wollen.

Die Voraussetzungen für ein möglichst widerspruchsfreies und gedeihliches Zusammenleben, kommen mit jedem Kind immer wieder neu und ohne Beispiel auf die Welt. Das ist die potenzielle reale Utopie. Nur - was machen wir daraus? Ohne die grundlegende Einsicht in die bedeutende Rolle, die Erziehung in und für die kulturelle Evolution (Sünkel 2011, S. 22) spielt, behandeln wir Kinder in eitlen Selbsterweiterungsprogrammen entweder als Kopien von uns selbst, wie Neill das beschreibt, oder provozieren und verlangen von ihnen einen berechnenden Umgang mit und die fraglose Unterwerfung unter einmal gültige Prinzipien und zermalmten so die hoffnungsvollen Potentiale der Menschheit.

Dagegen steht allemal die Gewissheit des Schmetterlings, den Korczak sagen lässt: „Ich bin ein Schmetterling. Trunken von Leben, von Jugend, weiß ich noch nicht, wohin ich mich wenden soll, aber euch werde ich nicht folgen. Ich werde dem Leben nicht erlauben, meine bunten Flügel zu stutzen, meinen Flug zu senken.“ (Korczak 2000, S. 128)

In diesem Sinne wünschen wir von Herzen alles Gute.

Literatur:

Hammelman, Inge: Schulschwänzer – Eine diskrete Liste In: Ludwig 1997, S. 232 f.
<https://www.paedagogik.at/lexikon/antiautoritaere-erziehung>(Zugriff 09.05.2020)

Korczak, Janusz.: Sämtliche Werke. Band 3. Bobo. Die verhängnisvolle Woche. Beichte eines Schmetterlings. Wenn ich wieder klein bin. Lebensregeln. Über die Einsamkeit. Bearbeitet und kommentiert von Friedhelm Beiner und Silvia Ungermann. Gütersloh: Verlagshaus 2000.

Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., von der Recke, T & Thelen, H.: Das Konzept der Neuen Autorität oder: „Stärke statt (Ohn-)Macht. In: Dies. (Hg.): Neue Autorität. Das Handbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.

Langeveld, Martinus, Jan: Einführung in die theoretische Pädagogik. 5. Aufl. Stuttgart: Klett 1965.

Ludwig, Peter H. (Hrsg.): Summerhill: Antiautoritäre Pädagogik heute. Ist die freie Erziehung tatsächlich gescheitert? Weinheim, Basel: Beltz 1997.

Ludwig, Peter H.: Antiautoritäre Erziehung – ein gescheitertes Konzept? Bemerkungen zur gegenwärtigen Bilanzierung liberaler Pädagogik in Elternhaus und Schule. In: Ders. 1997, S. 102-231.

Neill, Alexander, Sutherland: Die Befreiung des Kindes. In: Ders.; Berg, L.; Adams, P.; Ollendorff, R.; Duane, M.: Die Befreiung des Kindes. Zürich, Köln: Benzinger 1973. S. 9-39.

Omer, H. & Haller, R.: Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2019.

Omer, H. & Streit, P.: Neue Autorität. Das Geheimnis starker Eltern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.

Rousseau, Jean-Jacques (1762): Emile oder Über die Erziehung. Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Martin Rang. Stuttgart: Reclam 1963.

Salzmann, Chr. G.: Ameisenbüchlein (1744). St. Goar: Reichl 2007.

Schäfer, Alfred: Jean-Jaques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim, Basel: Beltz 2017.

Schmid, M., Weickel, M. Wilfert, L.: „und dann garantiere ich Ihnen, dass Erziehen kinderleicht sein wird“ – Zur Didaktik von Erziehungsratgebern. In: Bolle, R. & Halbeis, W. (Hg.): Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik. Jena: Garamond 2016. S. 235-249.

Stephens, David: Summerhill. Eine libertäre Schule in England. Die Erfahrungen eines Lehrers. In: Ludwig 1997, S. 22-33.

Sünkel, Wolfgang: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1. Weinheim, München: Juventa 2011.

Impressum

© 2021 Johanna Hopfner – Claudia Stöckl

Erstveröffentlichung in:

Garai, Imre/ Kempf, Katalin/ Vincze, Beatrix (Hg.): Mestermunka. A neveléstudomány aktuális diskurzusai. Budapest. L'Harmattan Kiadó. 2020. 371-387.

Bildhinweis:

Das Titelbild zeigt die Tischlerei-Werkstatt im Bauhaus Weimar – Filmset (Nachbau).

Zu finden unter: <https://bauhaus.daserste.de/frauen-am-bauhaus>

Die Verwendung dieses Beitrags erfolgt mit freundlicher Genehmigung von
Johanna Hopfner und Claudia Stöckl.