



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Bedeutung von Strafe aus pädagogischer Sicht
und das Phänomen der kaschierten Dominanz“

Verfasserin

Stephanie Lutz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Januar 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Dr. Gabriele Weiß

Danksagung

Mein Dank gilt vor allem meinen Eltern, die mir die Möglichkeit dieses Studiums eröffnet haben. Auch meiner Schwester Simone gebührt ein großes Dankeschön, da sie mich immer mit hilfreichen Ideen unterstützt hat. Nicht zu vergessen sind natürlich meine Freundinnen Anja, Conni und Meena, die mir unzählige Male mit Rat und Tat zur Seite standen. Ohne diese besonderen Personen wäre es mir wohl kaum möglich gewesen, mein Studium zu einem Abschluss zu bringen.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Drogentherapiestation Lukasfeld	9
2.1	Eine Woche in der Therapiestation	10
2.2	Pädagogisches Verhältnis zwischen BetreuerInnen und PatientInnen und die Anwendung der Konsequenzen	12
3	Die Anwendung logischer Folgen nach Dreikurs	18
3.1	Kernaussage: Die Anwendung logischer Folgen	18
3.1.1	Konfliktlösung durch Folgen.....	25
3.2	Demokratische Erziehung	26
3.2.1	Rollenbestimmung des Individuums und die Wichtigkeit von Ermutigung	28
3.2.2	Verzicht auf Belohnung und Bestrafung.....	30
4	Arrangieren der Wirklichkeit bei Rousseau	34
4.1	Negative Erziehung	34
4.2	Erziehungsroman: Emil oder Über die Erziehung	36
4.2.1	Eigenschaften des Erziehers und die Erziehung zur Freiheit.....	37
4.2.2	Beispiele für das Arrangieren der Wirklichkeit.....	40
4.2.3	Bestrafung in Form natürlicher Folgen.....	42
4.3	Nähe und Gegensatz zu Dreikurs.....	47
5	Strafe, ein Erziehungsmittel.....	50
5.1	Erziehungsmittel allgemein.....	50
5.1.1	Erziehungsmittel nach Brezinka	51
5.1.2	Erziehungsmittel nach Erich E. Geißler.....	53
5.1.3	Aktuelle Forschungsergebnisse aus Diplomarbeiten	55
5.2	Die pädagogische Strafe	56
5.2.1	Aktuelle Forschungsergebnisse aus Diplomarbeiten	57
5.2.2	Bildungspolitischer bzw. öffentlicher Diskurs	59
5.2.3	Strafverständnis nach Erich E. Geißler	63
5.3	Kritik an Erziehungsmittel und Strafe	69
5.4	Pädagogische Führung.....	72

6	Kaschierte Dominanz	78
6.1	Asymmetrie und die Kaschierung von Befehl und Gehorsam	78
6.1.1	Asymmetrie	78
6.1.2	Kaschierung von Befehl und Gehorsam	80
6.2	Verbindungen	84
6.2.1	Die logischen Folgen und das Phänomen der kaschierten Dominanz	85
6.2.2	Reichenbach und Rousseau.....	88
6.2.3	Pädagogische Führung unter dem Blickwinkel der kaschierten Dominanz	90
7	Resümee	94
	Kurzzusammenfassung.....	98
	Literaturverzeichnis.....	99

1 Einleitung

„Die Intelligenz, die Gaben des Verstandes mögen zum größten Teil angeboren sein, aber in keinem neugeborenen Kind schlummert ein Samenkorn, aus dem zwangsläufig Gutes oder Böses sprießt. Ob ein Kind zu einem warmherzigen, offenen und vertrauensvollen Menschen mit Sinn für das Gemeinwohl heranwächst oder aber zu einem gefühlskalten, destruktiven, egoistischen Menschen, das entscheiden die, denen das Kind in dieser Welt anvertraut ist, je nachdem, ob sie ihm zeigen, was Liebe ist, oder aber dies nicht tun“ (Lindgren 1978, S. 7).¹

Dieses Zitat entspringt der Rede „Niemals Gewalt!“ von Astrid Lindgren, welche sie 1978, beim Entgegennehmen des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels, gehalten hat. Sie appelliert hier an alle Eltern und ErzieherInnen von Kindern, diese mit Liebe zu erziehen, da sie nichts anderes verdient haben und nur so zu guten und gerechten Menschen erzogen werden können. Lindgren plädiert für eine gewaltfreie Erziehung, um dem Ziel „Frieden auf Erden“ ein Stück weit näher zu kommen. „Wir alle *wollen* ja den Frieden. Gibt es denn da keine Möglichkeit, uns zu ändern, ehe es zu spät ist? Könnten wir es nicht vielleicht lernen, auf Gewalt zu verzichten? Könnten wir nicht versuchen, eine ganz neue Art Mensch zu werden? Wie aber sollte das geschehen, und wo sollte man anfangen? Ich glaube, wir müssen von Grund auf beginnen. Bei den Kindern“ (ebd. S. 6).

Neben den Eltern kommt auch dem Berufsfeld der PädagogInnen speziell die Aufgabe zu, Kindern eine möglichst gewaltfreie Erziehung, die auf gegenseitiger Achtung beruht, zukommen zu lassen. Für Lindgren war klar, dass dies vielleicht nicht die zukünftige Lösung der Kriege sein mag, doch hat sie einen wahren Punkt angesprochen. Kinder lernen durch ihre Eltern, ihre Umgebung und in der Schule einen Großteil dessen, was sie im späteren Leben gebrauchen. Ist diese Zeit von willkürlicher Machtausübung, Gewalteinsatz und Unterdrückung geprägt, besteht die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese Verhaltensmuster verinnerlichen. Aufgrund dieser Muster werden sie in ihrem späteren Leben nach eben deren Vorbild handeln und mit ihren PartnerInnen, Kindern und Mitmenschen ähnlich umgehen, wie zuvor mit ihnen umgegangen wurde. Daher ist es verständlich, dass immer

¹ Alle verwendeten Zitate werden so übernommen, wie sie im Original vorgefunden wurden. Dazu zählen auch Hervorhebungen bzw. Fehler (diese werden durch [sic] gekennzeichnet). Werden die Zitate in irgendeiner Art verändert, wird das durch [L.S.] gekennzeichnet.

mehr ErziehungswissenschaftlerInnen die Anwendung der Strafe in Frage stellen und nach möglichen Alternativen suchen.

Doch es gibt auch eine Position innerhalb der Disziplin, die die Meinung vertritt, dass sich derartige Anwendungstechniken nicht einfach aus der Pädagogik verdrängen lassen, auch wenn die Forderung danach besteht. Einer der Vertreter dieser Position ist Roland Reichenbach, ein schweizer Erziehungswissenschaftler. Er geht davon aus, dass dominante Phänomene, sofern sie der Beeinflussung anderer dienen, höchstens kaschiert werden können, jedoch nicht verschwinden. Anhand der Annahme Reichenbachs, werden im Laufe der Arbeit drei mögliche Strafalternativen vorgestellt, sowie eine Definition von Strafe aus pädagogischer Sicht gesucht. Vor dem Hintergrund des Konzepts der „kaschierten Dominanz“ erfolgt die Beantwortung folgender Fragestellung:

Inwieweit kann die in der Theorie dargestellte Anwendung von Strafalternativen, als das Erziehungsmittel „Strafe“ im Sinne der kaschierten Dominanz interpretiert werden?

Der Aufbau der Arbeit beginnt in Kapitel 2 mit einem einführenden Beispiel aus der Praxis und dient der exemplarischen Darstellung der dort vorgefundenen Anwendung eines Erziehungsmittels. Daran anschließend, wird auf die „natürlichen und logischen Folgen“ nach Dreikurs, Grey und Soltz eingegangen. Auf diesem Konzept beruht das beobachtete Beispiel aus der Praxis und stellt eine mögliche Alternative von Strafe dar.

Das vierte Kapitel widmet sich den Anfängen des modernen Strafverständnisses der Pädagogik, wofür das Buch „Emil oder Über die Erziehung“ von Jean-Jacques Rousseau herangezogen wird. Dieser hat sich bereits um 1760 gegen das Bestrafen von Kindern ausgesprochen und die „natürlichen Strafen“ als Gegenvorschlag eingeführt.

Darauf folgt ein Versuch der Begriffsbestimmung von Erziehungsmitteln allgemein und Strafe als eines dieser Erziehungsmittel. Mit der Kritik an den Erziehungsmitteln und der Strafe, sowie der letzten vorgestellten Alternative von Strafe, der „pädagogischen Führung“, wird das Kapitel abgeschlossen.

Das Kapitel 6 wird sich mit dem Phänomen der „kaschierten Dominanz“ nach Reichenbach auseinandersetzen. In diesem soll die Arbeit zu einem Abschluss gebracht und versucht werden, die eingangs gestellte Frage zu beantworten.

2 Drogentherapiestation Lukasfeld

Während eines einmonatigen Praktikums in der Drogentherapiestation Lukasfeld, konnten viele Eindrücke und Erfahrungen gesammelt werden, welche in folgendem Kapitel beschrieben werden.

Die Therapiestation Lukasfeld in Meiningen, Vorarlberg ist eine abstinenzorientierte Einrichtung,² in der drogenabhängige Jugendliche und junge Erwachsene (zwischen 16 und 32 Jahren) behandelt werden. Sie wird als Krankenhausabteilung geführt und gehört, neben weiteren Einrichtungen, zur Stiftung Maria Ebene in Frastanz, Vorarlberg.³

In der Therapiestation Lukasfeld ist es möglich, körperliche Entgiftungen und Entwöhnungsbehandlungen durchzuführen. Während der Praktikumszeit gab es drei Entgiftungsbetten, wobei die Entgiftungsstation seit Oktober 2011 erweitert wird, und 16 Entwöhnungsbetten (diese bleiben gleich). Die Dauer der Entgiftung und Entwöhnung ist zwischen acht Wochen und sechs Monaten. Im Anschluss daran besteht zur weiterführenden Rehabilitation die Möglichkeit, in die angebundene Wohngemeinschaft zu ziehen. Die Nachbetreuung findet über ambulante Dienste (Beratungsstellen) statt. In der Therapiestation ist es möglich, eine freiwillige Therapie zu beginnen, es stehen jedoch immer (je nach Bedarf) einige Betten für §-PatientInnen⁴ zur Verfügung.

Die Leitung erfolgt durch den Facharzt für Psychiatrie und Neurologie Dr. med. Wölfle, das interdisziplinäre Team setzt sich aus ÄrztInnen, Gesundheits- und KrankenpflegerInnen, PsychotherapeutInnen, SoziotherapeutInnen, einer Sozialarbeiterin, einem Zivildienstler, sowie Sekretariat und Reinigungspersonal (in weiterer Folge BetreuerInnen genannt) zusammen. Die PatientInnen werden rund

² Abstinenzorientierte Drogentherapie meint, dass den PatientInnen ohne Beigabe von Medikamenten zu einem drogenfreien Leben verholfen werden soll. Im Gegensatz dazu gibt es auch die Substitutionstherapie. Bei dieser Form der Therapie bekommen die opiatabhängigen PatientInnen legale Ersatzmedikamente. Diese sollten aber nur eine vorübergehende, unterstützende Lösung darstellen und nicht dauerhaft eingenommen werden.

³ Alle Informationen über die Therapiestation Lukasfeld kann man auch online unter <http://www.mariaebene.at/> nachlesen.

⁴ So werden diejenigen PatientInnen genannt, welche aufgrund einer richterlichen Weisung eine Drogentherapie (§39 SMG BGBl. I 1997/112) beginnen und insofern nicht zu den freiwilligen PatientInnen zählen. Innerhalb der Therapiestation werden keine Unterschiede zwischen den aufgenommenen PatientInnen gemacht. Da die §-PatientInnen jedoch eine Frist auferlegt bekommen, bis zu welcher sie die Therapie mit anschließender Nachbetreuung positiv abgeschlossen haben müssen, kann es vorkommen, dass diese schneller einen Therapieplatz bekommen, als PatientInnen, die freiwillig um einen Platz ansuchen.

um die Uhr betreut, was bedeutet, dass auch in der Nacht immer ein/e PflegerIn anwesend sein muss.

Alle Zimmer sind Zwei-Bett Zimmer und geschlechtergetrennt, es gibt einen Trakt für weibliche (umfasst drei Zimmer) und einen für männliche PatientInnen (umfasst fünf Zimmer).

Die Therapie wird in drei Phasen eingeteilt. Die erste ist die Probetherapie Phase (PTP), die zweite ist die Intensivtherapie Phase (ITP) und die dritte ist die Außenorientierungsphase (AOP). Die PTP beginnt ab dem Eintritt in die Therapiestation, dazu zählt auch die Zeit im Entgiftungszimmer.⁵ In dieser Phase dürfen die PatientInnen das Gelände nicht verlassen, außer es gibt einen speziellen Grund dafür. Nach ca. vier Wochen findet der Übertritt in die ITP anhand eines Rituals statt, bei welchem die PatientInnen ein selbst gemaltes Bild und für sich gesetzte Ziele vorstellen. Die PatientInnen dürfen in dieser Phase mit ausgewählten Personen telefonieren, neben einem Ausgang während der Woche stehen ihnen außerdem in zweiwöchigem Wechsel ein kleiner Ausgang am Sonntagnachmittag und ein großer Ausgang von Samstagmorgen bis Sonntagabend zur Verfügung. Ist ein/e PatientIn länger als vier Monate in der Therapiestation, findet ein weiterer Übertritt in die AOP statt. Die PatientInnen sollen in dieser Phase auf Jobsuche gehen, wofür sie auch während der Woche längere Ausgänge bekommen.

2.1 Eine Woche in der Therapiestation

Eine gewöhnliche Woche beginnt für die Jugendlichen Montagmorgen um 7:00 Uhr. Sie müssen aufstehen, sich anziehen, Betten machen, etc. bis der/die PflegerIn ins Zimmer kommt und überprüft, ob die PatientInnen wach sind. Zwischen 7:30 und 07:50 Uhr findet das „Aktive Erwachen“ statt, bei welchem die PatientInnen entweder mit einem/einer BetreuerIn spazieren gehen, oder Tai Chi mit einer Therapeutin machen. Bis um 08:30 Uhr haben die PatientInnen dann Zeit zum Frühstück. Währenddessen beginnt für das gesamte BetreuerInnen-Team um 08:00 Uhr die Übergabe, in welcher besprochen wird, wie die Nacht verlaufen

⁵ Neu aufgenommene PatientInnen müssen mindestens eine Nacht im Entgiftungszimmer verbringen, bzw. so lange, bis keine illegalen Substanzen mehr nachweisbar sind (davon ausgenommen ist THC).

ist. Außerdem wird geklärt, ob es Neuaufnahmen, Entlassungen, irgendwelche Konsequenzen,⁶ oder Sonstiges gibt.

Um 08:30 startet die Großgruppe aller BetreuerInnen und PatientInnen im Gruppenraum mit einer dreiminütigen Achtsamkeitsübung. Geleitet von zwei (immer wechselnden) BetreuerInnen, berichtet jede/r in der Gruppe von seiner/ihrer Befindlichkeit, welche Aufgaben er/sie zu erfüllen hat, wo er/sie eingeteilt ist, wie sich etwaige Nachmittagsaktivitäten gestalten und ob er/sie eine Konsequenz zu erfüllen hat.⁷ Zur Veranschaulichung werden zwei Beispiele angeführt, was die PatientInnen jeden Morgen angeben.

Daniel:⁸ „Morgen! Skala fünf, zehn vor zehn Waltraud, danach Werkstatt, Nachmittag Gruppe, dann Visite. Antrag auf Abendausgang und ich hab eine Konsequenz, weil ich heute Morgen verschlafen habe. Ich muss die nächsten drei Tage 15 Minuten früher aufstehen und mich in der Pflege melden“.

Markus: „Guten Morgen. Ich hab Skala sechs, zehn vor zehn Speisesaal, Nachmittag Gruppe, danach Visite, und ich muss heute und morgen alle die dran sind daran erinnern, dass Harnabgabe ist, weil ich es gestern vergessen habe“.⁹

Nachdem alles durch besprochen wurde, haben die BetreuerInnen von 09:30 - 09:50 Uhr Zeit, nochmals darüber zu diskutieren, was alles passiert ist, wie es ihnen während der Großgruppe gegangen ist, was ihnen aufgefallen ist, ob sie das Gefühl haben, dass unter den PatientInnen Unruhe herrscht, etc.

Um 09:50 beginnen dann die Einzeltherapiesitzungen bzw. die Arbeitsbereiche für die PatientInnen. Alle Arbeitsbereiche werden von einer Person des SoziotherapeutInnen Teams betreut, sodass die PatientInnen nicht unbeaufsichtigt sind. Es gibt sechs verschiedene Arbeitsbereiche. Obergeschoß, Untergeschoß, Speisesaal, die Küche, die Werkstatt oder die Wäscherei. Je nach Arbeitsbereich entstehen für die PatientInnen unterschiedliche Arbeitszeiten, Küche und Speisesaal Teams müssen bspw. auch abends und am Wochenende dafür sorgen, dass Essen zubereitet wird bzw. Teller und Gläser eingedeckt werden.

⁶ In der Therapiestation wird mit Konsequenzen gearbeitet. Was das bedeutet, wie diese ausgemacht werden, etc. wird an späterer Stelle noch genauer erläutert.

⁷ Die Gruppensitzung läuft nicht jeden Tag nach dem gleichen Schema ab. Jeden Mittwoch findet beispielsweise eine Hauskonferenz statt, in welcher Raum geboten wird, Punkte anzusprechen, die das gemeinsame Leben im Therapiealltag beeinträchtigen oder wünschenswert wären.

⁸ Alle Namen wurden geändert, die Beispiele entsprechen jedoch den erlebten Situationen.

⁹ Dies ist der genaue Wortlaut, wie die PatientInnen jeden Morgen ihre Befindlichkeit, eine Therapiesitzung (in dem Beispiel bei der Therapeutin Waltraud), ihren Arbeitsbereich, die Nachmittagsaktivität, eventuelle Anträge und die Konsequenzen angeben.

Nach den Einzeltherapiesitzungen und den Arbeitsbereichen gibt es das Mittagessen, PatientInnen essen zuerst, die BetreuerInnen danach.

Die Nachmittage werden unterschiedlich gestaltet. Montags findet der Großputz statt. Das bedeutet, dass alle Zimmer aufgeräumt und alle Arbeitsbereiche gründlich gereinigt werden müssen. Am späten Nachmittag gibt es dann die Möglichkeit laufen zu gehen, was ausdrücklich zum Therapieverlauf dazugehört.

Dienstag- und Donnerstagnachmittag gibt es Großgruppen, die verschiedene Themenschwerpunkte (Psychoedukation, Informationsnachmittage über Sucht und Drogen, Theaterspielen, etc.) haben und unterschiedlich aufgeteilt werden. Außerdem führt einer der Ärzte die Visite am Dienstag nach der Gruppe durch.

Am Mittwoch und Freitag kümmert sich das SoziotherapeutInnenteam um eine Nachmittagsbeschäftigung. Bei Schönwetter dürfen die PatientInnen meistens wandern, bei Schlechtwetter wird bspw. ein Museum besucht. Freitags gibt es zwei Gruppen, die eine fährt in ein nahegelegenes Fitnesscenter, die andere Gruppe unternimmt einen längeren Spaziergang.

Am Samstag besteht die Möglichkeit, an einer Freizeitbeschäftigung teilzunehmen, sofern sich der/die PatientIn nicht im Wochenendausgang befindet.

Sonntag ist BesucherInnentag für diejenigen, die noch nicht in den Ausgang dürfen.

2.2 Pädagogisches Verhältnis zwischen BetreuerInnen und PatientInnen und die Anwendung der Konsequenzen

Jedem/jeder PatientIn wird ein Kernteam zugewiesen, welches aus einem/einer TherapeutIn, einem/einer PflegerIn und einem/einer SoziotherapeutIn besteht. Das Kernteam bildet die direkte Ansprechperson für die PatientInnen und ist auch zuständig für die Klärung der Übertritte. Zeigt ein/eine PatientIn etwa zu wenig Motivation für die Therapie, muss das gemeinsam mit dem Kernteam besprochen werden. Dies kann zur Folge haben, dass der Übertritt verschoben wird. Natürlich sind die PatientInnen nicht nur an das Kernteam gebunden. Sie können mit allen BetreuerInnen sprechen, wenn sie Probleme haben, verzweifelt sind, Suchtdruck empfinden, etc. Außer mit dem Leiter Dr. Wölfle, sind die PatientInnen mit den BetreuerInnen per Du. Die BetreuerInnen untereinander sind alle per Du, wodurch das Verhältnis innerhalb der Therapiestation sehr vertraut wirkt. Die

BetreuerInnen besprechen von Anfang an alle PatientInnen durch und verbringen, je nach Arbeitsbereich, viel Zeit miteinander. Es scheint teilweise so, als wären die BetreuerInnen während der Zeit des Therapieaufenthaltes eine Art Ersatzfamilie, bei welcher sie Schutz und Fürsorge erhalten. Dazu ein beobachtetes Beispiel aus dem Therapiealltag:

Montagvormittag: Jennifer, eine 17-jährige Patientin, sitzt im Eingangsbereich der Therapiestation und wirkt unmotiviert und schlecht gelaunt. Während der Gruppensitzung am Morgen hat sie bereits angegeben, dass sie sich nicht wohl fühlt. Waltraud, eine Therapeutin, kommt vorbei, fragt sie wie es ihr geht und fängt an, ihr über den Rücken zu streichen. Jennifer fängt an zu brüllen und Waltraud sagt ihr, sie soll in sich und in ihren Schmerz hinein atmen und einfach versuchen mehr zu unternehmen und sich mehr in die Gruppe zu integrieren. Die BetreuerIn redet ihr daraufhin ein paar Minuten gut zu und hört nicht auf, ihr den Rücken zu massieren, bis Jennifer ganz ruhig wirkt und sogar lächelt.

Ein anderes Beispiel: Carola ist ganz aufgelöst von ihrem Ausgang zurück gekommen. Sie geht außerhalb ihrer festgelegten Therapiestunden zu ihrer Therapeutin Daniela um mit ihr über ihren Ausgang zu sprechen. Sie erzählt, dass es zu Hause gar nicht gut gelaufen ist, dass ihr Vater ihr nach wie vor nur Vorwürfe macht und meint, dass sie es doch nie schaffen wird clean zu bleiben und sie soll sich doch nichts vormachen. Ihr sei es sehr schwer gefallen, nicht rückfällig zu werden, zum Glück hat sie vor ihrem Ausgang Antabus¹⁰ bekommen, sonst hätte sie sicher etwas getrunken. Daniela meint, dass sie gemeinsam, wenn Carola einverstanden ist, ihren Vater anrufen können, um mit ihm darüber zu sprechen, was seine Aussagen Carola bedeuten. Das Gespräch verläuft nicht so gut, wie erhofft, jedoch hilft es Carola sehr, dass ihre Therapeutin sich die Zeit nimmt, ihr zu zuhören und mit ihr gemeinsam ihren Vater anzurufen.

An diesem Beispiel lässt sich feststellen, dass die PatientInnen oftmals keine Unterstützung von ihren Eltern bekommen. Es ist auch nicht selten der Fall, dass zwischen Eltern und ihrem Kind über eine gewisse Zeit kein Kontakt mehr besteht, da die Eltern selber mit Problemen zu kämpfen und dadurch keine Zeit mehr für ihr Kind haben. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass durch die Drogenabhängigkeit des Kindes ein Kontaktabbruch verursacht wird. Für die

¹⁰ Antabus ist eines der wenigen Medikamente, welches die PatientInnen von den Ärzten in der Therapiestation in besonderen Fällen bekommen und sie davor schützen soll, keinen Alkohol zu sich zu nehmen.

PatientInnen kommt erschwerend hinzu, dass, von der Seite der Therapiestation aus, der Kontakt zu dem Freundeskreis untersagt wird, da die meisten PatientInnen hauptsächlich drogenabhängige FreundInnen haben. Daher ist es verständlich, dass die BetreuerInnen eine Art Ersatzfamilie für einige der PatientInnen darstellen. Während der Praktikumszeit hat es teilweise sogar so gewirkt, als würden sich die PatientInnen das erste Mal seit langer Zeit wieder umsorgt und sicher fühlen.

Die BetreuerInnen übernehmen jedoch nicht nur eine unterstützende, hilfstellende Position in der Therapiestation. Durch die Arbeit mit Jugendlichen, vor allem mit suchtkranken Jugendlichen, sind sie immer wieder mit Situationen konfrontiert, die eine führende, richtungsweisende und auch strenge Leitung erfordern. Dies bedeutet jedoch keines Falls, dass Strafen zum Therapiealltag gehören. Die BetreuerInnen haben sich dezidiert gegen das Bestrafen der PatientInnen ausgesprochen, was immer wieder von ihnen betont wird. Sie bedienen sich anstatt dessen des Konzepts von Rudolf Dreikurs. Dreikurs hat, gemeinsam mit unterschiedlichen AutorInnen, Bücher veröffentlicht, in welchen auf die „demokratische Erziehung“ und das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“ eingegangen wird. Dieses Konzept wird in Kapitel 2 genauer erläutert.

In der Therapiestation Lukasfeld wird dieses Konzept umgesetzt, indem auf Strafen verzichtet wird und anstatt dessen gemeinsam Konsequenzen ausgemacht werden.

Bei den Konsequenzen handle es sich bspw. um Disziplin, Selbstverantwortung und Verantwortungsbewusstsein, wie der leitende Pfleger einer neuen Kollegin während ihrer Einschulung erklärt. Außerdem würden die Konsequenzen einen Lerneffekt einerseits für die PatientInnen, welche gegen die Regeln verstoßen und andererseits für diejenigen PatientInnen darstellen, die sehen, was geschieht, wenn gegen eine Regel verstoßen wird. Ein fehlerhaftes Verhalten oder ein Mangel solle durch die Konsequenzen ausgebessert werden. Er erklärt seiner neuen Kollegin auch, dass es oft mühsam werden könne, mit den PatientInnen eine Konsequenz auszuhandeln, jedoch dürfe man sich als BetreuerIn nicht vor dieser Aufgabe fürchten. Die Fehler müssten gemeinsam mit den PatientInnen analysiert und reflektiert werden. Danach erst könne ein Plan B ausgehandelt werden. Nur so würde dieses Konzept erfolgreich sein können.

Kommt es im Laufe des Tages in der Therapiestation zu einem Regelverstoß,¹¹ passiert folgendes: Der/die PatientIn macht mit einem/einer der BetreuerInnen in einem gemeinsamen Gespräch aus, welche Konsequenz er/sie für wie lange zu tragen hat. Diese ist dann am nächsten Morgen in der Gruppensitzung vorzutragen, wie bereits zu Beginn des Kapitels dargestellt wurde. Die Konsequenzen werden nicht wie Strafarbeiten aufgegeben, ohne dass ein Sinn dahinter steckt. Die PatientInnen sollen gemeinsam mit den BetreuerInnen darüber reden, was sie falsch gemacht haben. In diesem Gespräch sollen sie verstehen, warum ihr Verhalten fehlerhaft war und was dagegen unternommen werden kann, damit dieses Verhalten nicht mehr vorkommt. Die Konsequenz sollte demzufolge mit dem fehlerhaften Verhalten in einer Beziehung stehen, da sie nur so einen Erfolg erzielen kann.

Zum besseren Verständnis folgen zwei Beispiele aus der Praxis: Daniel hatte an einem Mittwoch einen Abendausgang, von dem er spätestens um 22:30 Uhr zurück hätte sein müssen. Von seinem Ausgang zurück gekommen ist er jedoch eine Stunde zu spät, da er, laut eigenen Angaben, den Bus und somit auch den anschließenden Zug verpasst hatte. Der zuständige Pfleger dieser Nacht meinte bei der Übergabe, dass Daniel selber vorgeschlagen hat, dass er dafür am nächsten Tag, welcher ein Feiertag war, in der Therapiestation bleiben würde, obwohl die PatientInnen, die bereits in der ITP sind, an Feiertagen zusätzlich heim dürfen.

Während hier der Patient selbst die Konsequenz vorgeschlagen hat, kann auch, wie im folgenden Beispiel dargestellt wird, von den BetreuerInnen eine Konsequenz angeboten werden. Außerdem zeigt das nächste Beispiel, dass die Konsequenzen nicht immer nur eine Person treffen, sondern auch auf die ganze PatientInnen-Gruppe ausgeweitet werden kann.

Die PatientInnen dürfen den Speisesaal tagsüber nützen. Sie haben einen eigenen Kühlschrank mit Lebensmitteln wie Milch, Brot, Aufstriche, Kaffee, Saft, etc. zur Verfügung. Außerdem können sie auch das komplette Geschirr und Besteck nützen. Nachdem sich die PatientInnen eine Zeit lang nicht um die Sauberkeit des Speisesaals bemüht und ihre Essensreste und das beschmutzte Geschirr liegen gelassen haben, haben die BetreuerInnen während einer

¹¹ Ausgenommen davon sind die acht Hausregeln, die Bestandteil des Therapievertrages sind und bei Nichtbefolgung zu einem sofortigen Therapieabbruch führen.

Hauskonferenz (immer Mittwochmorgen) vorgeschlagen, dass der Speisesaal vorübergehend abgesperrt wird. Solange bis die PatientInnen sich daran halten, dass sie den Speisesaal nach seiner Benützung wieder sauber machen. Zuerst war der Speisesaal bis einschließlich Sonntag gesperrt, da die PatientInnen sich jedoch immer noch nicht an das Säubern gehalten haben, wurde er noch eine ganze zusätzliche Woche gesperrt.

Das letzte Beispiel zeigt demnach, dass es nicht immer so einfach ist, logische Konsequenzen zu finden, die von den PatientInnen auch angenommen werden. In diesem Fall hat es die komplette PatientInnen Gruppe getroffen, auch wenn möglicherweise nicht alle gleich viel Schuld an dieser Konsequenz hatten. Es schien aber die bestmögliche Lösung zu sein und trotz heftiger Diskussionen wurde der Vorschlag schlussendlich akzeptiert. Nach nicht ganz zwei Wochen war der Speisesaal wieder geöffnet und für alle PatientInnen zugänglich.

Ein weiteres Beispiel soll aufzeigen, was passiert, wenn die PatientInnen immer wieder auffallen und sich nicht zu bessern scheinen.

Auf den Übertrittsbildern der PatientInnen Jonas und Tanja ist jeweils eine gelbe Karte angeheftet. Auf Jonas Karte steht, er muss im Haus und während dem Therapiealltag adäquate Kleidung tragen und darf niemanden mehr, speziell keine Mädchen, anfassen. Auf Tanjas Karte steht, dass sie keine männlichen Patienten mehr anfassen darf. Es kommt zwar immer wieder vor, dass sich innerhalb der PatientInnen Gruppe eine Beziehung entwickelt. Die PatientInnen müssen sich jedoch an gewisse Regeln halten, wenn es um die Sexualität geht. Jonas und Tanja waren offensichtlich voneinander angezogen, hatten aber beide schon vor Therapieantritt feste Beziehungen. Sie wurden öfter dabei erwischt, als sie sich zu Nahe waren. Diese gelbe Karte war also sozusagen als Warnung für sie gedacht, nachdem sie mehrmals darüber informiert wurden, dass Körperkontakt während des Therapiealltags nicht erwünscht ist. Wenn PatientInnen öfter gegen dieselbe Regel verstoßen bzw. wegen denselben Vergehen Konsequenzen erfüllen müssen, behalten sich die BetreuerInnen vor, gelbe Karten zu vergeben, die als Verwarnung gedacht werden. Halten sich die PatientInnen nicht an die ausgemachten Konsequenzen, welche auf der gelben Karte stehen, kann dies zu einem Therapieabbruch führen.

Wie bereits erwähnt, haben sich die BetreuerInnen der Drogentherapiestation Lukasfeld dazu entschlossen, im Falle kleinerer Regelverstöße auf das Mittel der Strafe zu verzichten und sich stattdessen dem Konzept der logischen Folgen von Rudolf Dreikurs zu bedienen. Kurz zusammengefasst bedeutet dies, dass PatientInnen nicht direkt bestraft werden, wenn sie sich nicht an gewisse Regeln halten, sondern mit einem/einer der BetreuerInnen eine Konsequenz ausmachen. Dabei ist es während des Gespräches über diesen Regelverstoß äußerst wichtig, genau zu analysieren, wie es dazu gekommen ist, was dieser Verstoß zu bedeuten hat, warum sich dieses Verhalten schlecht auf den Therapieerfolg und auch den Alltag innerhalb des Hauses, sowie die MitpatientInnen in der Therapiestation auswirken und welche Konsequenz sich daraus ergeben kann. Dreikurs betont in seinen Büchern, wie wichtig es ist, auf das Strafen und Belohnen zu verzichten. Er spricht hauptsächlich Eltern und ErzieherInnen, sowie LehrerInnen an, nicht jedoch therapeutisches Personal. Die BetreuerInnen versuchen trotzdem anhand dieses Konzeptes zu arbeiten, welches sie auf ihre Bedürfnisse hin angepasst haben. Dreikurs selbst verwendet den Ausdruck „Konsequenzen ausmachen“ nicht.

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, wie das Konzept der natürlichen und logischen Folgen von Dreikurs und Grey bzw. Dreikurs und Soltz erklärt wird, woraus es entstanden ist und wie wichtig heutzutage eine demokratische Erziehung ist.

3 Die Anwendung logischer Folgen nach Dreikurs

Rudolf Dreikurs ist am 8. Februar 1897 in Wien geboren und am 25. Mai 1972 in Chicago gestorben. Er war ein österreichisch-amerikanischer Psychiater, Pädagoge und Psychologe. Dreikurs studierte Medizin in Wien, und emigrierte 1937 in die USA. Dort gründete er das Alfred Adler Institute in Chicago. Während der jahrelangen Arbeit mit Eltern und Kindern in Familienberatungsstellen, hat Dreikurs durch seine gesammelten Erfahrungen Empfehlungen ausarbeiten können, welche er in seinen Büchern niedergeschrieben hat. Diese Empfehlungen beruhen auf der Lebensanschauung und den Theorien Alfred Adlers (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 7).

Das Buch „Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann“ (1995), welches erstmals 1968 in Amerika erschienen ist und seither immer wieder überarbeitet wurde, kann als Ratgeber-Literatur identifiziert werden. Die Autoren Dreikurs und Grey behandeln darin die Problematik, dass sich immer mehr Kinder gegen ihre Eltern und LehrerInnen aufzulehnen scheinen, zunehmend respektloser werden, und die Forderung nach Gleichberechtigung stärker zu werden scheint. Für die Eltern und LehrerInnen bedeutet dies, dass die traditionelle Erziehung nicht mehr anwendbar ist und neue Ansätze gebraucht werden. Die beiden Autoren versuchen in ihrem Buch ihren neuen Ansatz klar darzustellen, indem sie immer wieder Beispiele aus der Praxis, wie sie sie vorgefunden haben, wiedergeben (vgl. Dreikurs/Grey 1995).

Im folgenden Verlauf dieses Kapitels wird zuerst die Kernaussage, das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“, dargestellt, da sie an das vorherige Kapitel anknüpft. In weiterer Folge wird erklärt, woraus dieses Konzept entstanden ist.

3.1 Kernaussage: Die Anwendung logischer Folgen

In einem Zeitalter, in dem überholte Erziehungsmittel wie Lohn und Strafe nicht mehr zu wirken scheinen und nicht mehr anwendbar sind, werden neue, weiter entwickelte Methoden benötigt, um die Erziehung möglich zu machen. Dreikurs und Grey benennen in ihrem Buch „Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich

Schimpfen und Strafen sparen kann“ (1995) „logische Folgen“ als eine neue Technik in der Erziehung.¹²

Ein Kind sieht in einer Strafe nicht vorrangig den Versuch, eine Ordnung,¹³ die durch das Fehlverhalten des Kindes aus dem Gleichgewicht gekommen ist, wieder herzustellen. Es sieht vielmehr nur die strafende Autorität dahinter, die ihren Willen durchsetzen will (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 56). Durch den neueren Trend der „demokratischen Erziehung“,¹⁴ steigt der Grad der Gleichheit und Freiheit zwischen Eltern bzw. ErzieherInnen und den Kindern. „Belohnung und Bestrafung waren in einer autokratischen Umgebung nützlich“ (ebd. S. 35), heute zeigen diese Erziehungsmittel jedoch nicht mehr die erwünschten Erfolge, wie das vielleicht noch vor 100 Jahren der Fall war. Dreikurs und Grey sind der Meinung, dass wenn ein Kind für etwas belohnt wird, nimmt es diese Belohnung nicht mehr nur dankbar an, es wird im Gegensatz dazu nichts mehr leisten, ohne weitere Belohnungen zu erhalten. Auch die Bestrafung hat ihre Wirkung verloren. Kinder sind nicht mehr beeindruckt von strafenden Autoritäten. Und wenn doch, dann nur kurzfristig. Es ist vielmehr so, dass die Kinder glauben, dieselben Rechte zu haben wie die Erwachsenen und wollen sich daher für die Strafe rächen (vgl. ebd. S. 35f). „Sie [die Strafe, L.S.] muß ersetzt werden durch die Anwendung von logischen oder natürlichen Folgen, wobei das Kind durch die Notwendigkeiten der Wirklichkeit, nicht durch die Macht der Erwachsenen beeindruckt wird“ (ebd. S. 36). Das bedeutet, Kinder werden nicht von ihren Eltern bestraft, wenn sie sich schlecht benehmen, sondern durch die logischen Folgen. „Den Begriff der ‚logischen Folgen‘ mißdeuten viele Eltern als eine neue Methode, ihren Willen den

¹² In dem Buch „Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß“ von Dreikurs und Soltz (1995), wird zwischen natürlichen und logischen Folgen folgendermaßen unterschieden: „Manchmal ist es möglich, die Folgen ohne unsere Einmischung eintreten zu lassen. Das ist als ‚natürliche Folgen‘ bekannt. Wenn z. B. das Kind morgens zu lange schläft, wird es natürlicherweise zu spät zur Schule kommen und den Zorn des Lehrers auszustehen haben. Ein andermal müssen wir Dinge herbeiführen, die den Missetaten logisch folgen. Das sind die ‚logischen Folgen‘. Natürliche Folgen zeigen den Druck der Wirklichkeit, ohne irgendeine besondere Aktion durch die Eltern, und sind immer wirksam. Im Gegensatz dazu können die logischen Folgen in einem Machtkampf nicht angewandt werden, es sei denn mit besonders großer Vorsicht, weil sie üblicherweise in Akte der Bestrafung oder Wiedervergeltung ausarten. Aus diesem Grunde sind natürliche Folgen immer von Nutzen, während logische Folgen unwirksam sein können“ (Dreikurs/Soltz 1995, S. 90). In der vorliegenden Arbeit wird diese Unterscheidung jedoch nicht gemacht, da es für die Kinder keine Rolle spielt, ob die Folgen, welche sie zu spüren kriegen, natürliche oder logische sind. Es wird im weiteren Verlauf also hauptsächlich der Begriff „logische Folgen“ verwendet werden.

¹³ Mit Ordnung ist gemeint, wie die Welt funktioniert, z. B. dass Feuer heiß ist, Fahrräder umfallen, wenn man das Gleichgewicht nicht halten kann, etc. (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 102).

¹⁴ Was unter „demokratischer Erziehung“ zu verstehen ist, wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch genauer erläutert.

Kindern aufzuzwingen. [...] Das Geheimnis liegt in der Art der Anwendung. Es ist überlegtes Sichzurückziehen der Eltern, das den logischen Folgen die Gelegenheit gibt, in Kraft zu treten“ (Dreikurs/Soltz 1995, S. 85f). Ein Kind, welches sich morgens nie anziehen möchte und trödelt, bis es seinen Schulbus verpasst, wird im Normalfall von den Eltern zurechtgewiesen und gescholten, schlussendlich wird es aber in die Schule gebracht, da es ja sonst zu spät kommen würde. Eine logische Folge wäre, dass die Eltern das Kind darauf hinweisen, dass sie keine Zeit haben, es in die Schule zu bringen und sich doch lieber beeilen soll, sonst würde es zu spät kommen. Reagiert das Kind wieder nur mit Trödelei, sollen sich die Eltern ohne weitere Diskussion zurück ziehen und das Kind selber zur Schule gehen lassen, sodass es verspätet in der Klasse ankommt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen selber tragen muss. Die AutorInnen gehen davon aus, dass es möglicherweise wieder trödeln wird, jedoch ist das dauernde Zuspätkommen so unangenehm, dass es sein Verhalten bald ändern wird.

Dreikurs und Grey haben in ihrem Buch die Eigenschaften logischer Folgen in Abgrenzung zu denen der Strafe aufgezeigt, um sie besser verständlich und leichter umsetz-/anwendbar für Eltern und ErzieherInnen zu machen.

„1. Logische Folgen drücken die Wirklichkeit des gesellschaftlichen Lebens, nicht der Person, aus; Strafe drückt Macht der persönlichen Autorität aus“ (Dreikurs/Grey 1995, S. 57).

Mit “Wirklichkeit des gesellschaftlichen Lebens“ ist gemeint, wenn ein Kind sich nicht rechtzeitig zu Tisch begibt, bekommt es entweder nur noch kaltes Essen, oder gar keines mehr, da der Teller wieder abgeräumt wird. Bestrafung als Ausdruck der Macht könnte sein, dass das Kind gescholten, beschimpft oder sogar geschlagen wird, wenn es nicht pünktlich zu Tisch ist. Dies hätte nichts mit der Wirklichkeit, einer logischen Folge zu tun, sondern wäre bloße Willkür der Autorität.

„2. Die logische Folge ist logisch mit dem Fehlverhalten verknüpft; die Strafe ist es selten“ (ebd. S. 58).

Hier kann wieder das vorherige Beispiel genommen werden. Kommt ein Kind zu spät zum Essen, ist die logische Folge, dass es nur noch kaltes Essen bekommt

oder das Essen wurde bereits abgeräumt und das Kind bekommt bis zur nächsten Mahlzeit nichts mehr. Bestrafung in Form von Schimpfen oder Schlagen hat nichts mit dem Vergehen des Kindes zu tun.

„3. Logische Folgen enthalten kein Element moralischen Urteils; Strafe dagegen häufig“ (ebd. S. 59).

Der Mensch kommt weder gut noch böse zur Welt, nur dessen Handlungen werden von der Gesellschaft als gut oder böse bewertet. „Seine Fehlhaltungen müssen als Fehler, nicht als Sünden angesehen werden, und die Erwachsenen sind dafür verantwortlich, das deutlich zu machen, ohne das Kind als gut oder böse abzustempeln“ (ebd. S. 60). Nicht selten werden Kinder mit den Worten „Du warst gerade ein böses Kind, deswegen musst du bestraft werden“ durch ihre Eltern oder LehrerInnen bestraft. Doch nicht das Kind war böse, sondern es hat, wenn überhaupt, eine böse Tat begangen. Eltern und ErzieherInnen müssen sich also vor Augen halten, dass die Tat fehlerhaft war und nicht der/die Täterin.

„4. Logische Folgen befassen sich mit dem, was gerade geschieht; Strafen dagegen mit der Vergangenheit“ (ebd. S. 61).

Bestrafungen, nicht nur durch Eltern oder ErzieherInnen, auch durch unser Rechts- und Strafvollzugssystem, beziehen sich immer auf Handlungen aus der Vergangenheit. Ein Kind wird für eine unrechte Handlung oder Tat, die es begangen hat, bestraft.

Logische Folgen entstehen durch die Tat und zeigen der Person, die diese Tat begangen hat, dass daraus ein unangenehmes Ereignis folgt (vgl. ebd. S. 61f).

„5. Die Stimme ist freundlich, wenn Folgen beschworen werden; in der Bestrafung liegt, offen oder versteckt, Gefahr“ (ebd. S. 62).

Wer eine Person bestraft, erhebt in diesem Moment die Stimme, weil er/sie gerade wütend ist über die begangene Tat, „er [der schroffe Ton, L.S.] zeigt Ärger, unausgesprochene Forderungen, Vergeltungswillen an“ (ebd.). Diese Aussage kann natürlich nicht für jede Situation Geltung beanspruchen. Nicht immer ist die bestrafende Person wütend und wird lauter. Im Gegensatz dazu, sollte sich jedoch die strafende Person bei der Anwendung der logischen Folgen eher zurück

ziehen, und nur die Folge in Kraft treten lassen, wodurch das Kind nichts von der möglichen Wut mitbekommen kann.

Diese fünf Eigenschaften der „logischen Folgen“ zeigen deutlich den Unterschied zur Strafe auf. Neben den Eigenschaften der „logischen Folgen“, gehen Dreikurs und Grey im weiteren Verlauf auf die Bedingungen für die Anwendung der „logischen Folgen“ ein, welche an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

„1. Anwendung von Wahl“ (ebd. S. 63).

Eltern und ErzieherInnen sollten dem Kind selbst die Wahl überlassen, ob es fortfährt mit dem schlechten Benehmen oder ob es damit aufhört. Fährt es fort, sollte die logische Folge einsetzen.

„2. Das Ziel des Kindes verstehen“ (ebd. S. 64).

Hier wird gemeint, dass es ungemein wichtig ist, zu verstehen, was ein Kind beabsichtigt. Will es nur Beachtung, sind logische Folgen sehr wirkungsvoll. Möchte das Kind allerdings Rache und Macht, sind natürliche Folgen, die nicht durch Erwachsene gesetzt werden, möglicherweise wirkungsvoller (ebd.).

Was genau unter den Zielen des Kindes zu verstehen ist, wird nach der Aufzählung der Bedingungen im „Exkurs: Die falschen Ziele des Verhaltens“ ersichtlich sein.

„3. Die gefährliche Situation“ (ebd. S. 64).

Sobald ein Kind in Gefahr ist, sind logische Folgen nicht die geeignete Methode. Ein Kind sollte beispielsweise nicht mit Feuer spielen, nur um zu lernen, dass es sich dabei verbrennen und verletzen kann.

„4. Wenn die Folgen versagen“ (ebd. S. 65).

Versagt eine Folge, sollte genau analysiert werden, an welchem Punkt die Folge gescheitert ist. Die häufigste Fehlerquelle liegt im Verhalten der Eltern/ErzieherInnen, wie etwa die Aussage: „Ich hab's dir ja gesagt“ (ebd.).

Es geht aber auch immer darum, wie das Kind die Lage beurteilt. Die Autoren meinen, dass anfänglich die Folgen vielleicht öfter scheitern werden. „Aber Zeit und Erfahrung in der Anwendung logischer Folgen (mit dem daraus entstehenden

Gewinn an Verständnis für Kinder) werden dazu führen, daß die Erfolge die Mißerfolge bei weitem überwiegen“ (ebd.).

Exkurs: Die falschen Ziele des Verhaltens

Kinder wollen mit ihrem Verhalten laut Dreikurs und Grey (vgl. ebd. S. 26) Aufmerksamkeit erregen und gleichzeitig ihren Platz in der Familie/Gesellschaft finden. Um diesen Platz zu finden, müssen Eltern und ErzieherInnen ihre Kinder stetig ermutigen. Ohne diese Ermutigung würden die Kinder nicht wissen, ob sie sich richtig Verhalten und könnten kein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Entmutigte Kinder würden daher zu einem Fehlverhalten neigen (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 42).¹⁵ Für Eltern und ErzieherInnen ist es von großer Wichtigkeit, dieses Miß-Verhalten zu verstehen, um angemessen darauf reagieren zu können und fehlerhafte Verhaltensweisen nicht noch zu verstärken. Darum sei es notwendig, die Ziele, die hinter diesem Verhalten stecken, zu verstehen. Dreikurs und Grey haben vier Ziele identifiziert: „1. Aufmerksamkeit erringen, 2. Machtkampf, 3. Rache, 4. Unfähigkeit als Ausrede“ (Dreikurs/Grey 1995, S. 27).

Ad 1. Aufmerksamkeit erringen: Ein Kind, welches Aufmerksamkeit erhalten möchte, könne dies auf unzählige Arten versuchen. Es kann mit Geschwistern streiten, es kann versuchen, Klassenbeste/r zu werden, oder es kann besonders hilfsbereit sein, etc. Die Arten Aufmerksamkeit zu erregen reichen von besonders liebenswürdig zu sein bis zum lauten Brüllen, Sachen kaputt schlagen, etc. Es versucht, ständig im Mittelpunkt zu stehen, da es glaubt, nur durch die Aufmerksamkeit der Erwachsenen einen Wert zu erhalten. Ohne Aufmerksamkeit würde sich das Kind vernachlässigt und wertlos fühlen (vgl. ebd. S. 27f).

Ad 2. Machtkampf: Bei einem Machtkampf geht es dem Kind nicht immer in erster Linie darum, ihn zu gewinnen. „*Wenn man sich einmal auf einen Kampf einläßt, hat das Kind schon gewonnen!*“ (ebd. S. 29). Der Machtkampf kann sich entwickeln, wenn Eltern Gewalt in der Erziehung anwenden und Kinder meinen, sie können genauso gewalttätig werden, wobei es bei diesen Machtkämpfen nicht immer zu einer Gewaltausübung kommt, sondern sich mehr auf psychischer Ebene abzuspielen scheint. Ein Beispiel dafür wäre, wenn ein Kind, das zu Bett muss, unbedingt noch ein Wasser trinken möchte und die Mutter es zuerst nicht

¹⁵ Kinder, die das Gefühl haben, nicht richtig zur Familie zu gehören, da sie ständig nur Aussagen wie „Lass das, dafür bist du noch zu klein“ oder „Du kannst das nicht, gib das wieder her“ zu hören bekommen, können aufgrund der Entmutigung ein unangebrachtes Verhalten entwickeln.

erlaubt. Das Kind bittet so lange darum und fängt möglicherweise auch an zu brüllen oder weinen, bis die Mutter schlussendlich nachgibt. Das Kind nimmt einen Schluck vom Wasser und lässt den Rest stehen. Dieser Kampf hat aber vielleicht eine viertel Stunde gedauert, in der das Kind weiterhin im Wohnzimmer gestanden hat und verdeckt fernsehen konnte. In diesem Beispiel wird keinerlei physische Gewalt angewendet, es entsteht jedoch ein Machtkampf zwischen Mutter und Kind, welchen das Kind laut den Autoren schon gewonnen hat, nachdem sich die Mutter darauf eingelassen hat.

Ad 3. Rache: „Das Kind, dessen Verhalten durch Rache motiviert wird, offenbart eine Störung, die ans Pathologische grenzt“ (ebd. S. 30). Kinder, die dieses Ziel durch ihr Verhalten verfolgen, haben sehr wahrscheinlich Enttäuschungen erfahren, welche sie nicht verarbeiten konnten. „Das Kind, das auf Rache aus ist, hat die Hoffnung aufgegeben, Wert durch konstruktive Tätigkeit erlangen zu können“ (ebd.). Es wendet dieses Verhalten an, um sich an den Erwachsenen dafür zu rächen, wie sie mit ihm umgegangen sind, vergisst dabei aber, dass sein Verhalten wieder mit schlechter Behandlung beantwortet wird. Ein Kind benimmt sich schlecht, weil es das Gefühl hat, nicht anerkannt zu werden, nicht dazuzugehören. Die Eltern oder ErzieherInnen reagieren darauf mit Bestrafung, was dem Kind wiederum die Bestätigung dafür gibt, dass es nicht geliebt wird. Eltern und ErzieherInnen solcher Kinder sollten lernen, nicht auf so ein Verhalten zu reagieren und dem Kind zu zeigen, dass es nicht immer nur schlecht behandelt wird. Dieser Punkt zeigt stark, dass nicht immer nur die Kinder Schuld an schlechtem Benehmen haben. Oftmals lernen sie ihr Verhalten von den Eltern oder von ihrem restlichen Umfeld. Erst wenn die Eltern und das Umfeld anfangen, ihr Verhalten zu überdenken und dem Kind neue Möglichkeiten aufzeigen, wird dieses seine bisher gelernten Muster ändern können.

Ad 4. Unfähigkeit als Ausrede: Hierin zeigt sich laut Dreikurs und Grey (vgl. ebd. S. 31) vermutlich die extremste Form der Entmutigung. Die Kinder haben es aufgegeben, sich zu bemühen und behaupten, dies läge an einem Mangel an Fähigkeiten. „Ein Kind, das sich einer Aufgabe nur unzulänglich oder überhaupt nicht gewachsen fühlt, wird gar nicht erst versuchen, sie anzupacken, gleichgültig, ob seine Schwäche eingebildet oder wirklich ist“ (ebd. S. 31f). Die Autoren raten den Eltern und ErzieherInnen in diesem Fall dazu, die Kinder versuchen zu ermutigen, dass sie sich weiter um die Sachen kümmern, in denen sie gut sind

und die ihnen Spaß machen. Bei den Gegenständen, die ihnen nicht liegen, dürfen die Kinder nicht unter Erfolgsdruck gesetzt werden.

Werden die Bedingungen der Anwendung der logischen Folgen beachtet und erprobt, können diese in der Erziehung auch zur Konfliktlösung angewendet werden, wie der nächste Punkt zeigen soll.

3.1.1 Konfliktlösung durch Folgen

Anhand logischer Folgen lassen sich Konflikte zwischen Eltern/ErzieherInnen und ihren Kindern durch eine demokratische Vorgehensweise lösen. Möchte man diese Technik korrekt anwenden, müssen laut Dreikurs und Grey (vgl. ebd. S. 67ff) folgende Grundsätze beachtet werden.

Konflikte könnten nur durch gegenseitige Achtung gelöst werden. Das schließt Kämpfen (keine Achtung vor dem Gegner) und Nachgeben (keine Achtung vor sich selbst) aus. Der Rat der Autoren, sich als Eltern zurückzuziehen, bedeutet nicht, dass sie nachgeben. Nachgeben tun sie, wenn sie dem Kind gewähren, länger aufzubleiben, nur damit es nicht mehr quengelt, oder wenn sie es am Morgen zur Schule bringen, obwohl es so lange getrödelt hat, bis es den Schulbus verpasst hat. Wenn sie sich jedoch gekonnt zurück ziehen, wird das Kind die Folgen seines Verhaltens spüren und aushalten müssen. Dabei gelte es, den wirklichen Streitpunkt herauszuarbeiten, da alle Beteiligten durch ihre Betroffenheit persönlich involviert sind.

Eine zufriedenstellende Lösung eines Konflikts würde nur durch Übereinkunft geschehen. Alle Beteiligten müssten zur Lösung des Konflikts bereit sein und der Lösung zustimmen. Konfliktlösung bedürfe folglich der Teilhabe an der Lösung und der gemeinsamen Verantwortung. Es entscheide nicht eine Person darüber, wie der Konflikt gelöst wird, die Entscheidung würde gemeinsam diskutiert und getroffen werden (vgl. ebd. S. 67ff).

Es sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass, laut den Autoren, die Technik der logischen Folgen nicht immer anwendbar sei und/oder zum gewünschten Ergebnis führen müsse. Die Eltern und ErzieherInnen sollten bei der Anwendung dieser Technik das Ziel des Kindes, welches ein fehlerhaftes Verhalten an den Tag legt, vor Augen haben. Das Kind sollte außerdem eine Wahl haben.

Entscheidet es sich sein fehlerhaftes Verhalten einzustellen, oder führt es dieses fort und muss somit mit den Folgen rechnen. Für den dauerhaften Erfolg sei vor allem auch ausschlaggebend, dass die Erwachsenen das Lernen des Kindes als einen Prozess anerkennen, bei dem es auch immer wieder zu Rückschlägen kommen könne (vgl. ebd. S. 66).

„Die Anwendung logischer Folgen ist eine der wirksamsten Methoden, Haltungen und Benehmen der Kinder zu beeinflussen. Kinder lernen aus dem Druck der Wirklichkeit und der Lage viel mehr als aus irgendeiner Form verbaler Belehrung. Logische Folgen sind eine Methode des Handelns, nicht des Redens“ (ebd. S. 139).

Die „logischen Folgen“ stellen eine Alternative zur Bestrafung in der Pädagogik dar. Werden die Unterschiede zur Strafe und die Bedingungen der „logischen Folgen“ betrachtet, lässt sich erkennen, dass Eltern und ErzieherInnen nicht mehr ihre Macht benützen, um die Kinder zu bestrafen. Es scheint eher so, dass sie mit ihnen verhandeln, was geschieht, wenn das Kind sich schlecht benimmt. Setzt es sein schlechtes Benehmen fort, treten Eltern und ErzieherInnen in den Hintergrund und lassen die „logischen Folgen“ wirken. Auch wenn die Technik anfangs nicht einfach zu erlernen ist, sollten sich Eltern und ErzieherInnen doch die Zeit nehmen und geben, da diese Methode auf gegenseitiger Achtung beruht und die normale Ordnung wieder herzustellen vermag. So stellt ihre Anwendung eine gute Grundlage zur straffreien Konfliktlösung dar.

In weiterer Folge wird darauf eingegangen, wie Dreikurs, Grey und Soltz zu diesem Konzept gelangt sind.

3.2 Demokratische Erziehung

In dem Buch „Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?“ (1995) schreiben Rudolf Dreikurs und Vicki Soltz über „demokratische Erziehung“ und wie wichtig es für diese ist, auf die Ziele der Kinder zu achten, dass Bestrafen und Belohnen keine geeigneten Erziehungsmittel sind und die Erwachsenen anstatt dessen auf das Konzept der „logischen Folgen“ zurück greifen sollten. In 39 Kapiteln versuchen Dreikurs und Soltz aufzuzeigen, welche Grundsätze notwendig

sind, um einen demokratischen Erziehungsstil zu ermöglichen. Dieses Buch arbeitet ebenso wie das vorhergehende mit vielen Beispielen. Es kann dem Genre Ratgeber-Literatur zugeordnet werden und ist erstmals 1964 erschienen.

Den Grund, warum Eltern und ErzieherInnen seit einigen Jahren nicht mehr auf altbewährte traditionelle Erziehungsmethoden zurückgreifen können, sehen die AutorInnen darin, dass sich die Gesellschaft stark gewandelt hat und somit auch die bisher übermittelten Erziehungsmethoden die gewünschten Erfolge nicht mehr erzielen können. In fast allen Kulturen gibt es Traditionen der Kindererziehung, wie die ältere Generation die jüngere zu erziehen hat und diese werden seit jeher von Generation zu Generation weiter gegeben. In der westlichen Kultur scheint sich dieser Trend jedoch geändert zu haben. Durch ein zunehmendes Verständnis von „Demokratie und ihrer Wirkung auf die zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Dreikurs/Soltz 1995, S. 13) haben sich unsere westliche Kultur und somit auch deren Erziehungsmethoden verändert und weiterentwickelt.

Das bedeute, dass jeder Mensch und folglich auch alle Kinder heute als „gleichwertig“ angesehen werden. Durch eine demokratische Lebensweise gäbe es keine Herrscher mehr, alle Menschen wären gleichwertig, niemand herrsche über andere (vgl. ebd.). Natürlich verfügen Kinder nicht über dieselben Fertigkeiten und dasselbe Wissen wie Erwachsene, dies hat jedoch nichts mit sozialer Gleichwertigkeit zu tun. „Gleichwertigkeit heißt nicht Gleichheit! Gleichwertigkeit heißt, daß alle ohne Rücksicht auf ihre persönlichen Unterschiede und Fähigkeiten denselben Anspruch auf Achtung und menschliche Würde haben“ (ebd. S. 14).

Dreikurs und Soltz heben ebenfalls hervor, dass zwar von vielen Menschen unter Demokratie Freiheit verstanden werde, jedoch dürfe Freiheit nicht mit Zügellosigkeit verwechselt werden. Immer das zu tun, was man will, bringt die Ordnung laut Dreikurs und Soltz durcheinander und hat nichts mit Demokratie und Freiheit zu tun (vgl. ebd. S. 15). „Die gar nicht so seltene Methode, Kindern uneingeschränkte Freiheit zu lassen, hat aus Kindern Tyrannen und aus Eltern Sklaven gemacht“ (ebd. S. 16). Freiheit für alle ist nur möglich, wenn sie Verantwortlichkeit miteinschließt. Die AutorInnen heben immer wieder hervor, dass die Ordnung bewahrt werden müsse, was nur möglich sei, wenn die Menschen Verantwortung übernehmen. „Um unseren Kindern zu helfen, müssen wir uns von der veralteten autokratischen Methode, Unterwerfung zu verlangen,

abwenden und uns einer neuen Ordnung zuwenden, die auf den Grundsätzen der Freiheit und Verantwortlichkeit gegründet ist“ (ebd. S. 17). Dreikurs und Soltz plädieren also dafür, dass es an der Zeit sei, neue Erziehungsmethoden anzuwenden, neue Traditionen zu entwickeln, welche auf einem demokratischen Verständnis beruhen. Doch wie sollen diese neuen Erziehungsmethoden aussehen? Wer schreibt diese vor und wie kann garantiert werden, dass diese dann auch die erwünschten Erfolge erzielen?

Die Vielfältigkeit der Erziehungsratgeber-Literatur, Elternseminare, Diskussionen, etc. lässt sich gar nicht mehr überblicken und Eltern sowie ErzieherInnen fühlen sich überfordert und hilflos. Dreikurs, Grey und Soltz haben mit ihren Büchern versucht, einen neuen, alternativen Weg der Erziehung darzustellen, welcher dem Ruf nach Gleichwertigkeit, Freiheit und Verantwortlichkeit, oder kurz gesagt, nach Demokratie gerecht wird.

3.2.1 Rollenbestimmung des Individuums und die Wichtigkeit von Ermutigung

In ihrem Buch „Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?“ (1995) gehen Dreikurs und Soltz etwas genauer darauf ein, dass ein Kind und seine Beweggründe verstanden werden müsse, damit das Konzept der logischen Folgen richtig angewendet werden könne.

Auch wenn jeder Mensch individuell handelt, verfolgt er doch immer einen Zweck, welcher ihm oft nicht bewusst ist. Wenn es aber einem selbst nicht bewusst ist, warum wir gerade so handeln und nicht anders, wie soll es dann Außenstehenden klar sein? Eltern und ErzieherInnen würden den Zweck des Handelns ihrer Kinder herausfinden können, wenn sie etwa auf die Folgen, die sich aus dem Handeln ergeben haben, achten (vgl. ebd. S. 18f).

Der Mensch ist ein soziales Wesen, welcher von Geburt an in Gruppen lebt. Sei es die Familie oder die Spielgruppe, der Kindergarten, Freundeskreise, oder die Arbeitswelt, Diese Tatsache wird dem Kind nicht aufgezwungen, es möchte in diesen Gruppen leben und dazugehören. Die AutorInnen behaupten, dass ein Kind durch sein Verhalten versuchen würde, seinen Platz innerhalb dieser Gruppen zu finden. Es versuche dies auf verschiedene Weisen, bis es den richtigen Weg, wie es dazugehören kann, entdeckt hat (vgl. ebd. S. 20). Wie sich

Kinder in der Familie und in ihrem weiteren Leben behaupten wollen, hängt sehr stark von der elterlichen Beziehung und den Mustern dieser Beziehung ab. Sie stelle laut Dreikurs und Soltz eine Leitlinie für das Kind dar, wenn es um die Entwicklung der eigenen Rolle geht (vgl. ebd. S. 25). „Was immer alle Kinder einer Familie an gemeinsamen Zügen aufweisen, ist der Ausdruck der von den Eltern hergestellten Familienatmosphäre“ (ebd. S. 25).

Auf der Suche nach dem richtigen Platz könne es passieren, dass Kinder ihre Eltern und Umgebung falsch interpretieren und dadurch beispielsweise glauben, sie würden Zugehörigkeit nur über Machtausübung erreichen (vgl. dazu „Exkurs: Die falschen Ziele des Verhaltens“ S. 23f; Dreikurs/Soltz 1995, S. 63-73).

Für die AutorInnen ist es jedenfalls entscheidend, dass Eltern und in weiterer Folge auch die ErzieherInnen die Kinder laufend ermutigen. Eine Hauptursache für falsches Verhalten von Kindern wird von Dreikurs und Soltz in dem Fehlen von Ermutigung gesehen (vgl. ebd. S. 42). Jedes Mal wenn Eltern und ErzieherInnen oder ältere Geschwister sagen „Lass das, dafür bist du noch zu jung“ oder „Komm, ich mach das für dich, du bist zu langsam“, etc. würde das für die Kinder eine Entmutigung darstellen, welche sie die Zweifel an ihren Fähigkeiten spüren lässt und ihnen das Vertrauen in sich selbst nehmen könnte. Dreikurs und Soltz heben hervor, dass es also äußerst wichtig sei, Kindern das Gefühl zu geben, dass sie alles erreichen könnten, wenn sie nur wollten. Auch wenn sie einen Fehler machen oder zu langsam sind, sollte genau darauf geachtet werden, was zu ihnen gesagt und welches Gefühl den Kindern dadurch vermittelt wird.

Übertriebenes Beschützen vor Gefahren stellt laut den AutorInnen eine weitere Entmutigung dar, die Eltern oft übersehen. Eltern sollten Kindern einen bestimmten Freiraum lassen, auch wenn die Gefahr besteht, dass sie sich verletzen. Nur so würden sie ihre eigenen Fähigkeiten kennen lernen und Vertrauen fassen können. Macht ein Kind einen Fehler, sollten Eltern und ErzieherInnen darauf achten, dass dieser Fehler zwar ein Mangel der Fähigkeiten des Kindes darstellt, aber keinesfalls seinen Wert mindert. Mit den Worten „das war jetzt nicht so gut, aber beim nächsten Mal kannst du es vielleicht anders versuchen und du wirst sehen, dass es dir schon besser gelingt“ wird dem Kind Hoffnung gegeben und es wird gleichzeitig ermutigt, an sich und seine Lernfähigkeit zu glauben. Es gibt laut den AutorInnen jedoch kein Patentrezept dafür, ein Kind richtig zu ermutigen. Hätte ein Kind zu hohe Ansprüche an sich

selbst gestellt, die es nie erreichen könnte, sähe es in der Ermutigung der Anderen vielleicht nur eine Verspottung. Genauso könnte es sich bei einem Kind verhalten, welches das Vertrauen in seine Fähigkeiten aufgegeben hat. Dieses würde möglicherweise ebenso nur Spott in den Ermutigungen sehen (vgl. ebd. S. 52). Das Ermutigen der Kinder ist nicht einfach und es gibt keine Anweisungen dafür. Und doch sollten Eltern und ErzieherInnen darauf Acht geben, dass sie Kinder durch ihr Verhalten, ihre Aussagen und Reaktionen auf die Handlungen nicht entmutigen. „Ermutigung ist also ein unaufhörlicher Vorgang, der darauf zielt, dem Kind ein Gefühl der Selbstachtung und Leistungsfähigkeit zu geben“ (ebd. S. 45).

Was geschieht, wenn sich ein Kind entmutigt fühlt und glaubt, nicht zur Familie zu gehören, kein Teil davon zu sein, wurde bereits ab Seite 23 im „Exkurs: Die falschen Ziele des Verhaltens“ beschrieben. Schaffen Eltern es jedoch, ihr Kind zu ermutigen und fängt es an, seinen Platz zu finden und Vertrauen in seine Fähigkeiten zu setzen, ist ein wichtiger Schritt in der Erziehung getan. Im Anschluss daran gehen die AutorInnen Dreikurs und Soltz darauf ein, dass Bestrafung und Belohnung im Umgang mit den Kindern vermieden werden sollte (vgl. ebd. S. 74-81).

3.2.2 Verzicht auf Belohnung und Bestrafung

Durch die Wandlung der ehemals autoritären zu einer demokratischen Erziehung, sollte mittlerweile Gleichberechtigung zwischen Eltern und Kindern herrschen. Früher hat die Autorität über die schwachen, kleinen Kinder geherrscht - die Autorität hatte Macht über sie. Heute sollte sich dieses Machtverhältnis zumindest in der Erziehung komplett aufgelöst haben. „Unsere Macht über sie [die Kinder, L.S.] ist geschwunden: Und *sie* wissen es, gleichgültig ob *wir* es wissen oder nicht. Sie anerkennen uns nicht mehr als überlegene Machtfigur“ (ebd. S. 75). Auch wenn die autoritäre Machtstellung der Eltern verschwunden ist, brauchen Kinder doch eine gewisse Art der Führung. Daher sollten Bestrafung und Belohnung nicht einfach abgesetzt, sondern durch gegenseitige Achtung und Zusammenarbeit ersetzt werden (vgl. ebd. S. 76). Es wird nicht auf Anhieb gelingen, auf die Mittel Bestrafung und Belohnung zu verzichten, jedoch sollten Eltern und ErzieherInnen

sich nicht gleich entmutigt fühlen und weiter versuchen, demokratische Mittel anzuwenden.

Für Eltern ist es vielleicht einfacher zu verstehen, dass Kinder nicht bestraft werden sollen, vor allem nicht durch körperliche Züchtigung. „Verwirrte und verzweifelte Eltern hoffen immer noch, mit Bestrafung *schließlich* Erfolg zu haben, und merken nicht, daß sie tatsächlich damit oft nur das Gegenteil erreichen“ (ebd. S. 75). Auch wenn Strafen zu einer kurzfristigen Besserung verhelfen können, wecken sie auf längerfristige Sicht nur Wut und Zorn in den Kindern. Diese Gefühle könnten im schlimmsten Fall den Wunsch nach Rache auslösen (vgl. ebd. S. 76). Anstatt unsere Kinder immer wieder zu bestrafen und sie würdelos zu behandeln, schlagen die AutorInnen vor, ihnen mit Achtung zu begegnen, wodurch sie ihre Gleichwertigkeit spüren können. Die Anwendung der logischen Folgen ist laut Dreikurs und Soltz ein Mittel, welches auf Achtung beruht.

Doch warum auch das Belohnen abgestellt werden sollte, ist für die Eltern und ErzieherInnen möglicherweise weniger verständlich. Oftmals erfüllen Kinder, aber auch Erwachsene, nur dann ihre Aufgaben gut, wenn sie wissen, dass sie etwas für ihre getane Arbeit bekommen, „weil es immer so war“. *Ich* vollbringe eine Leistung und bekomme dafür eine Gegenleistung in Form eines Geschenkes oder Geld, etc. Vergessen wird jedoch häufig das freiwillige, unentlohnte Erbringen von Leistungen, oder etwas für sich selbst tun bzw. das erledigen, was getan werden muss. Kinder lernen durch stetes Belohnungen lediglich, dass sie nichts tun müssen, wenn sie keine Gegenleistung dafür bekommen. Sie haben keine Chance, selbstständiges Verantwortungsgefühl zu entwickeln. „Und das Traurige dabei ist, daß es keine Belohnung gibt, die auf die Dauer völlig zufriedenstellt“ (ebd. S. 79).

Was an die Stelle von „Strafe und Lohn“ in der Erziehung tritt, benennen die AutorInnen als die „natürlichen und logischen Folgen“.

An dieser Stelle wird kurz zusammengefasst. Dreikurs hat, zusammen mit diversen AutorInnen, Bücher über eine neue Art der Erziehung geschrieben. Er nennt diese „demokratische Erziehung“. Darin verzichtet er auf die Erziehungsmittel „Bestrafen“ und „Belohnen“ und wendet anstatt dessen „natürliche und logische Folgen“ an. Die von Dreikurs, Grey und Soltz geschriebenen Bücher richten sich an Eltern und ErzieherInnen, die sich von den

traditionellen Erziehungsmitteln abwenden wollen. Sie beinhalten kein endgültiges Rezept, wie „demokratische Erziehung“ funktionieren soll, jedoch haben die AutorInnen versucht, ihre Ansätze mit möglichst vielen Beispielen aus der Praxis zu unterstreichen. Die AutorInnen gehen davon aus, dass Kinder als soziale Wesen von Geburt an versuchen, ihren Platz in der Familie und in weiterer Folge im Kindergarten, im Freundeskreis, am Arbeitsplatz, etc. zu finden, wobei es immer der Ermutigung durch die Eltern bzw. durch die Umgebung bedarf. Sobald sich Kinder entmutigt fühlen, entwickeln sie sogenannte falsche Ziele, aus welchen schlechtes Verhalten resultieren kann. Setzt dieses ein, sollen weder Eltern noch ErzieherInnen auf Strafen bzw. Belohnungen als Anreize auf eine mögliche Verbesserung zurückgreifen, sondern das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“ anwenden. „Die Anwendung natürlicher Folgen bedeutet eine neue Orientierung unseres Denkens. Wir müssen uns klarmachen, daß wir nicht mehr in einer autokratischen Gesellschaft leben, in der man Kinder ‚beherrschen‘ kann, sondern in einer demokratischen, wo man sie ‚leiten‘ muss“ (ebd. S. 89).

In den folgenden Kapiteln des Buches „Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?“ führen Dreikurs und Soltz weiter aus, wie „demokratische Erziehung“ funktionieren kann. So betonen sie etwa die Wichtigkeit der gegenseitigen Achtung, sowie die Achtsamkeit der Ordnung gegenüber (vgl. ebd. S. 102f). Sie schreiben auch, dass es hilfreich wäre, einen Familienrat einzurichten. Dieser unterstützt die Demokratie in der Familie, da alle Mitglieder zusammen kommen und gemeinsam besprechen, wo Probleme aufscheinen, wer beteiligt ist, wie diese gelöst werden können, etc. Jedes Familienmitglied hat eine Stimme und das Recht, sich im Familienrat einzubringen. Die Empfehlung der AutorInnen ist, dass der Familienrat einmal wöchentlich einberufen wird, bzw. zumindest regelmäßig stattfinden sollte und dass alle Mitglieder daran teilnehmen können, jedoch nicht müssen (vgl. ebd. S. 300).

Demzufolge kann gesagt werden, dass Dreikurs, Grey und Soltz versucht haben, einen Leitfaden zu erstellen, durch welchen eine demokratische Erziehung ermöglicht und die veralteten, autokratischen Erziehungsmuster abgelöst werden sollen. Eltern und ErzieherInnen lernen mit ihren Kindern neu umzugehen und worauf sie achten müssen. Ebenso wird ihnen dadurch gezeigt, wie sie das Zusammenleben gestalten können, sodass eine Beziehung entsteht, die auf gegenseitiger Achtung und Vertrauen beruht.

Abgesehen davon, dass in der Therapiestation Lukasfeld aufbauend auf dem Konzept der „logischen Folgen“ von Dreikurs, Grey und Soltz auf Bestrafungen verzichtet wird, wurde auch ein weiterer Aspekt im Therapiealltag festgestellt, der sich auf dieses Konzept zurückführen lässt. In der Therapiestation wird einmal wöchentlich (immer Mittwochmorgen) eine Hauskonferenz abgehalten, bei welcher jede/r PatientIn und jede/r BetreuerIn die Möglichkeit bekommt, persönliche Anliegen zu thematisieren. Alle Anliegen werden auf dem Tagesplan vermerkt, die dann nach der Reihe durch besprochen werden. Manchmal kann es vorkommen, dass aus Zeitgründen nicht für jedes Problem eine sofortige Lösung gefunden wird, mit welcher alle einverstanden sind. In diesem Fall besteht jedoch die Möglichkeit, dass derselbe Punkt in der nächsten Hauskonferenz erneut angesprochen wird.

Abschließend wird noch darauf hingewiesen, dass sich an den Beispielen aus der Therapiestation und dem Konzept der „logischen Folgen“ nach Dreikurs eine deutliche Nähe zu Rousseau zeigen lässt. Vor allem in den von Rousseau dargestellten Beispielen mit der Fensterscheibe (Rousseau 1998 S. 80f) und dem Gärtner (ebd. S. 78f), welche zusammenfassend als Erziehung durch die Dinge benannt werden können, findet sich ein Arrangieren der Wirklichkeit durch den/die ErzieherIn wieder. Aufgrund dieser offensichtlichen Nähe wird sich das folgende Kapitel Rousseaus Erziehungsklassiker „Emil oder Über die Erziehung“ widmen, in welchem sein Strafverständnis deutlich dargelegt wurde.

4 Arrangieren der Wirklichkeit bei Rousseau

Jean-Jacques Rousseau, geboren 1712 in Genf, gestorben 1778 in Ermenonville, war ein Schriftsteller, Pädagoge, Philosoph und Komponist. Auch wenn er so vielseitig tätig war, zählt er als einer der Begründer der modernen Pädagogik.

Durch seinen Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“, welcher im Jahr 1762 erschienen ist, hat er Probleme der damaligen Pädagogik aufgezeigt.

„Rousseau gehört insofern zur Aufklärungsbewegung. Er teilt den pädagogischen Optimismus, der davon ausgeht, dass es von der Erziehung abhängt, was aus dem Menschen wird. Er radikalisiert diesen Optimismus sogar noch, wenn er die Bedeutung der Erziehung dadurch zu erhöhen trachtet, dass er sie jenseits gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse ansiedelt. Der Gesellschaftskritik der Aufklärung stellt er eine pädagogische Perspektive zur Seite, die versucht, jenseits der determinierenden Gesellschaft den Menschen zum Menschen und nicht zum funktionierenden Bestandteil der kritisierten Gesellschaft zu machen“ (Schäfer 2002, S. 8).

Anhand dieses Kapitels soll zuerst eine kurze Einführung in die „negative Erziehung“ gegeben werden, welche auf Rousseau zurück geht. Anschließend wird kurz dargestellt, worum es in dem Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“ geht. Zwei Beispiele, die Rousseau in seinem Roman niedergeschrieben hat, werden daraufhin herangezogen, um die Nähe zu Dreikurs Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“ darzustellen.

4.1 Negative Erziehung

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau 1998, S. 9). Dieser häufig zitierte Satz stellt die Kernaussage von Rousseaus Erziehungsroman dar und bedeutet, dass ein Mensch, so wie er zur Welt kommt, gut und rein ist. Erst durch die Erziehung, die von der Gesellschaft geprägt ist, wird er schlecht. Wird ein Kind also nicht erzogen und so weit es möglich ist, fern von der Gesellschaft gehalten, hat es eine Chance, gut zu bleiben.

So entwickelt Rousseau den neuen Ansatz der „negativen Erziehung“. Diese hat nichts, wie man annehmen könnte, mit pädagogischer Untätigkeit zu tun. Es lässt sich sagen, dass der/die Erzieherin das Kind indirekt erzieht, indem ihm/ihr die Aufgabe zukommt, die Umwelt des Kindes derart zu gestalten, dass die kindlichen

Kräfte ausgelebt werden können. Der/die ErzieherIn greift also nicht direkt in die Erziehung ein, sondern lässt das Kind durch die Dinge und das Arrangieren der Wirklichkeit seine Welt erfahren und erlernen. Eingreifen soll der/die ErzieherIn nur, wenn das Kind in Gefahr ist.

So gibt es für Rousseau nicht nur den einen/die eine ErzieherIn, wie wir es verstehen, sondern drei: die Natur, die Menschen und die Dinge.¹⁶ „Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen uns durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung“ (Rousseau 1998, S. 10).

Rousseau ist es wichtig, die Kinder durch Erziehung nicht zu überfordern, er plädiert also für eine entwicklungsgemäße Erziehung, die nur gewährleistet werden kann, wenn der/die ErzieherIn die jeweilige Entwicklungslage des Kindes kennt. Bis der Zögling sein Jugendalter erreicht hat, ist die Vernunft (wobei Rousseau zwischen sensitiver bzw. kindlicher und intellektueller bzw. menschlicher Vernunft unterscheidet) noch nicht gegeben (vgl. Kraft 1995, S. 85). Es soll auch nicht versucht werden, diese dem Kind einzutrichtern. „Die Kindheit hat eine eigene Art zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen. Ebensogut könnte man anstelle der Vernunft verlangen, daß ein zehnjähriges Kind fünf Fuß groß sei“ (Rousseau 1998, S. 69). Bis der Zögling also von seiner intellektuellen Vernunft Gebrauch machen kann, lernt er die sinnliche Welt kennen, die der kindlichen Vernunft zugeordnet werden kann (vgl. ebd. S. 149). Rousseau unterscheidet also zwei Stadien der Vernunft, die kindliche und die menschliche Vernunft. „Die kindliche Vernunft ist sensitiv, weil sie Urteile aufgrund sinnlicher Eindrücke ermöglicht“ (Kraft 1995, S. 85).

Der Erzieher Jean-Jacques in dem Roman, zieht mit seinem Zögling Emil aufs Land, wo Emil einerseits abgeschottet von der Gesellschaft leben kann und der Erzieher andererseits mehr Gewalt über die Dinge hat wodurch sich Emils Umgebung und die Dinge besser arrangieren lassen (vgl. Rousseau 1998, S. 74f).

¹⁶ Was Rousseau genau unter dem Begriff „Dinge“ versteht und was dieser alles impliziert, wird in seinem Werk nicht klar definiert. Volker Kraft hat in dem Lehr- und Studienbuch „Rousseaus ‚Emil‘“ (1995) versucht, den Begriff „Dinge“, wie Rousseau ihn verstanden haben könnte, zu interpretieren (vgl. Kraft 1995, S. 100-108). „Er [Rousseau, L.S.] spricht nicht nur von Dingen als Gegenständen, deren Eigenschaften Kinder im Umgang mit ihnen erfahren können, sondern auch von Situationen, die wie Dinge wirken sollen“ (ebd. S. 100). Wie man den Begriff weiter verstehen kann, wird bei Kraft ersichtlich (vgl. ebd. S. 100-109).

Da er Emil weg von der Gesellschaft erziehen möchte, kann angenommen werden, dass für die „negative Erziehung“ also nicht der Mensch als soziales Wesen im Vordergrund stehe, sondern der Mensch als Mensch. „In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein“ (ebd. S.14).

4.2 Erziehungsroman: Emil oder Über die Erziehung

Der Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“ ist wohl eines der bedeutendsten Werke in der pädagogischen Geschichte und besteht aus fünf Bänden.¹⁷ Es ist eine fiktive Geschichte, sozusagen ein Gedankenexperiment Rousseaus. Dieses soll quasi die Eingangsthese, dass der Mensch gut ist und nur durch die Gesellschaft zu einem schlechten Menschen gemacht wird, unterstützen und gleichzeitig aufzeigen, dass eine neue Art der Erziehung der Entartung der Menschheit entgegenwirken kann (vgl. Koch 1996, S. 141).

Die ländliche Provinz, in der Emil aufwächst, wird von dem Erzieher¹⁸ derart gestaltet und arrangiert, dass Emil alle nötigen Dinge „selbständig“ erfahren kann. Es liege also an den Erziehern, ihren Zöglingen eine Erziehung zu ermöglichen, durch welche sie das erlernen können, was sie selber wollen und wozu sie auch fähig sind. So wird ihnen die Selbständigkeit zwar nur vorgetäuscht, da der Erzieher die Wirklichkeit arrangiert, jedoch besteht für sie die Freiheit sich frei zu entfalten und zu entwickeln.

Bevor im Anschluss daran auf die beiden Beispiele aus „Emil oder Über die Erziehung“ eingegangen werden kann, aus welchen ersichtlich wird, welches Strafverständnis Rousseau hat, soll noch kurz auf die notwendigen Eigenschaften

¹⁷ Diese fünf Bände könnte man auch als Entwicklungsstufen oder –stadien benennen. Im ersten Buch geht es hauptsächlich um die Erziehung eines Säuglings. Das zweite Buch, welches hier vorrangig behandelt wird, zeigt Emil ab dem Erlernen der Sprache und des Gehens bis ca. 10 Jahre. Das dritte Buch behandelt die Zeit vor dem Ausbrechen der Pubertät, vor der Reifezeit, welche dann ab dem vierten Buch behandelt wird. Das fünfte Buch behandelt das frühe Erwachsenenalter, in welchem Emil zu einem Mann wird und am Ende seine Sophie heiratet (vgl. Rousseau, 1998).

¹⁸ An dieser Stelle und im weiteren Verlauf des Kapitels wird häufig nur die männliche Form von Erzieher und Schüler verwendet, da Rousseau selbst immer von männlichen Erziehern und Zöglingen ausgeht. Er spricht zwar auch über die Erziehung von Sophie, welche Emil im fünften Buch heiraten wird. Ihre Erziehung verläuft jedoch ganz anders, wie die von Emil, da sich Rousseaus Frauenbild gemäß der Zeit, in der er gelebt hat, stark von dem Männerbild unterscheidet. „Nachdem einmal bewiesen ist, daß der Mann und die Frau weder nach dem Charakter noch nach dem Temperament gleich gebildet sind noch sein dürfen, so folgt daraus, daß sie auch nicht die gleiche Erziehung haben dürfen“ (Rousseau 1998, S. 392).

eines Erziehers, auf Erziehung nach Rousseau allgemein und den Stellenwert der Freiheit in seinem Werk eingegangen werden.

4.2.1 Eigenschaften des Erziehers und die Erziehung zur Freiheit

Wie bereits erwähnt, geht die „negative Erziehung“ auf Rousseau zurück, bei welcher der Erzieher nach außen hin im Hintergrund steht und den Zögling lediglich führt und nicht direkt erzieht. Außerdem findet die Erziehung nicht nur über den Erzieher statt, sondern auch über die Natur und die Dinge. Nur wenn diese drei Faktoren zusammenwirken, so Rousseau, könne die Erziehung erfolgreich sein (vgl. Rousseau 1998, S. 10). Doch über die Natur und die Dinge hat der Mensch keine Macht, nur über sich selber. Daher hat Rousseau einige Eigenschaften niedergeschrieben, die der Erzieher unbedingt haben sollte (vgl. ebd. S. 23-29).¹⁹

Der Erzieher sollte nicht käuflich sein, idealerweise ist er ein Freund der Familie. Außerdem gilt bei der Wahl des Erziehers „je jünger desto besser“. „Zwischen der Kindheit und dem Alter gibt es zu wenig Gemeinsamkeit, als daß sich über diesen Abstand hinweg jemals eine dauerhafte Zuneigung bilden könnte“ (ebd. S. 26). Der Erzieher sollte im günstigsten Fall bereits vor der Geburt des Kindes anwesend sein, da Erziehung schon von Geburt an beginnt und dieser dürfe auch nur das eine Kind unterrichten. Wie Rousseau aufzeigt, war es damals üblich, alle paar Jahre ein neues Kind anzunehmen. Er hingegen schreibt, ein Erzieher könne nur ein Kind erziehen und sollte es bis zu seinem Erwachsenenalter (circa 25 Jahre) begleiten. In dieser Zeit dürften Erzieher und Zögling niemals, nur auf eigenen Wunsch hin, getrennt werden (vgl. ebd. S. 26f). Der Erzieher müsse den Zögling also über Jahre hinweg begleiten, sein Gefährte und Vertrauter werden und ihm darüber hinaus noch das wichtigste Gut der Menschheit, nämlich die Freiheit, lehren.

¹⁹ Rousseau plädiert jedoch dafür, dass Eltern ihre Kinder nicht hergeben sollten, so wie es zu Rousseaus Lebzeiten üblich war. „Wie die Mutter die wahre Amme ist, so ist der Vater der wahre Lehrer“ (Rousseau 1998, S. 22). Gibt man sein Kind trotzdem in fremde Hände, sollte man seine Wahl überlegt treffen.

Exkurs: Freiheit bei Rousseau

„Der einzige, der nach seinem Willen handelt, ist der, der nicht auf die Hilfe eines anderen angewiesen ist. Daraus folgt, daß das höchste Gut die Freiheit ist und nicht die Macht. Der wahrhaft freie Mensch will nur, was er kann, und tut, was ihm gefällt. Das ist mein oberster Leitsatz. Man muß ihn nur auf die Kindheit anwenden, und alle Erziehungsregeln lassen sich daraus ableiten“ (ebd. S. 61). Bei Rousseau geht es also primär um die Bildung der Freiheit und weniger um die Bildung des Verstandes (vgl. Koch 1996, S. 142). Der Mensch kommt frei zur Welt und ist einzig abhängig von den Dingen und der Natur. „Wenn der Mensch sich der Natur fügt, gehorcht er einer Notwendigkeit, die mit seiner Freiheit nicht im Widerspruch steht“ (ebd. S. 152). Wird ein Kind in eine bestehende Gesellschaft hineingeboren und wächst es in dieser auf, wo würden Abhängigkeiten zwischen dem Kind und den Personen dieser Gesellschaft entstehen. „Diese wechselseitige Abhängigkeit ist nach Rousseaus Überzeugung der Ursprung aller Laster und alles Verderbens“ (ebd.). Nachdem die Freiheit für Rousseau eine wichtige Rolle spielt, lässt sich erahnen, dass Strafe nur einen geringen Stellenwert in seiner Erziehungstheorie haben kann. „Als erster hat Rousseau die Strafe mit aller Leidenschaft bekämpft und damit zugleich zum ersten mal [sic] die Strafe im Ganzen als ein Problem der Erziehung gesehen“ (Scheibe 1977, S. 56). Rousseau kritisiert nicht nur die Strafpraxis, die aus der Erziehung resultierte. Sondern er kritisiert das komplette Erziehungsverständnis zu seinen Lebzeiten. „Die Erziehung in der Gesellschaft der damaligen Zeit war in seinen Augen falsch und gefährlich, weil sie nicht dem entsprach, was als Grundlage der Erziehung angesehen werden muß: die Natur des Kindes und seine Entwicklung“ (ebd. S. 65). Anstatt dessen wurden die Kinder als verdorben und böse angesehen, was sich auf den christlichen Glauben und die Erbsünde (Adam und Eva) zurück führen lässt. Rousseau jedoch geht davon aus, dass Kinder gut zur Welt kämen und das Gute in ihnen bewahrt werden müsse. Werden sie fernab der Gesellschaft zur Freiheit erzogen bzw. geleitet, würde das Bewahren des Guten ermöglicht werden.

Der Erzieher Jean-Jacques, wie Rousseau die Person in seinem Roman nennt, versucht, das Kind abgeschottet von der Gesellschaft zu erziehen und dem Kind seine Freiheit zu lassen. Nur so könne es diese lernen bzw. nicht verlernen und sie somit verinnerlichen. Emil kann *scheinbar* frei wählen, was er tut und wann er

das tut, er kann sich frei bewegen in der Natur. Scheinbar deswegen, weil das Kind eben nicht ganz frei ist und der Erzieher dem Zögling diese Freiheit nur vortäuscht. Dazu bedürfe es aber, dass der Erzieher seinen Zögling beobachte und ihn kenne. Nur wenn er wisse, wie sein Zögling handeln werde, könne er die Umgebung seinem Zögling anpassen. „Ihr werdet nie Herr über das Kind, wenn ihr es nicht über seine ganze Umgebung seid“ (Rousseau 1998, S. 74). Rousseau erwähnt dies immer wieder. Der Erzieher müsse Herr über sich selbst sein, um Herr über das Kind sein zu können. „Ich kann nicht oft genug wiederholen, daß man über sich selbst Herr sein muß, wenn man über das Kind Herr sein will“ (ebd. S. 76). Es scheint so, als würde Rousseau sich hier widersprechen. Einerseits möchte er, dass das Kind in scheinbarer Freiheit lebt, um diese zu erlernen. Andererseits schreibt er darüber, dass der Erzieher Herr über seinen Zögling sein müsse, sodass dieser ihm gehorche, ohne dass er eine Ahnung davon habe, dass er gehorche.

„Geht mit eurem Zögling den entgegengesetzten Weg. Mag er doch glauben, er sei der Herr, während in Wirklichkeit ihr es seid. Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahrt: so nimmt man den Willen selbst gefangen. [...] Zweifellos darf es [das Kind, L.S.] tun, was es will. Aber es darf nur das wollen, was ihr wünscht, daß es tue. Es darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne daß ihr wüßtet, was es sagen wird“ (ebd. S. 105).

Dieser Widerspruch könnte heftige Kritik nach sich ziehen. Der deutsche Hochschullehrer für Systematische Erziehungswissenschaft Alfred Schäfer jedoch schreibt in seinem Porträt über Rousseau, dass die negative oder auch indirekte Erziehung unbedingt natürlich sein müsse, dass sie funktioniere. Dies sei an zwei Voraussetzungen gebunden. „Zum Ersten muss dieses Arrangement dem Kind als natürlich erscheinen, als etwas, das von sich aus eine Antwort fordert, und nicht deshalb, weil ein Erzieher dieses Arrangement aus bestimmten Absichten verfolgt hat“ (Schäfer 2002, S. 94). Würde das Kind bemerken, dass der Erzieher die Wirklichkeit verändert hat, könnte es hinterfragen, ob es den Intentionen des Erziehers folgen möchte, oder nicht. „Zum Zweiten ist mit der Natürlichkeit, mit der Naturhaftigkeit der Situation, gemeint, dass die Situation dem Kind keine Wahl- oder Handlungsalternativen lässt“ (ebd.). Das Kind solle keine Handlungsmöglichkeiten haben. Durch die Natürlichkeit in der negativen Erziehung würde der Mensch zu einem freien Individuum geformt. „Damit Emil sich für frei hält, darf die Natürlichkeit der Situation von ihm nicht infrage gestellt

werden. Seine Freiheit beruht damit auf einer eigentümlichen Konstruktion: Sie setzt paradoxerweise voraus, dass er keine andere Wahl hat. Seine Freiheit beruht auf ihrer absoluten Kontrolle durch den Erzieher – also auf seiner unhinterfragten Unfreiheit“ (ebd. S. 100). Durch die Unwissenheit Emils über die Tätigkeit des Erziehers, der die Umwelt seines Zöglings immer wieder manipuliert, ihm sozusagen keine Handlungsalternativen lässt, könne Emil zu einem freien Menschen herangezogen werden.

Die nachfolgenden Beispiele sollen zeigen, was damit gemeint ist, dass der Erzieher Jean-Jacques die Situationen arrangiert und somit Emil (oder auch andere Kinder, wie im zweiten Beispiel), seinem Willen unterwirft, ohne dass dieser eine Ahnung davon hat.

4.2.2 Beispiele für das Arrangieren der Wirklichkeit

Es sei noch angemerkt, dass sich beim Durchlesen der beiden Beispiele noch einmal das Konzept der natürlichen und logischen Folgen von Dreikurs ins Gedächtnis rufen werden sollte. Eine Nähe zu diesem Konzept wird dadurch ersichtlich.

Gärtnerbeispiel

In diesem Beispiel wird primär der Begriff Eigentum erläutert und erklärt wie ein Kind diesen Begriff erfassen und erlernen könne. Rousseau sagt, Eigentum als Begriff, sei dem Kind zuerst beizubringen, da es nur über Eigentum zur Freiheit gelangen könne (vgl. Rousseau 1998, S. 78). Es lässt sich aber auch erahnen, wie Rousseau mit dem Thema der natürlichen Strafe, hier eher im Sinne von natürlichen Folgen, umgeht.

Zum Einstieg in das Beispiel des Gartens erläutert Rousseau, dass Kinder die Tätigkeiten, die sie bei Erwachsenen sehen, nachahmen würden. So möchte Emil, der auf dem Land aufwächst, die Feldarbeiten nachahmen und übt in einem Garten das umgraben, säen und jäten. Der Erzieher Jean-Jacques hilft dem jungen Emil dabei und übernimmt diejenigen Arbeiten, für die Emil noch zu schwach ist. Der Junge pflanzt in diesem Garten Bohnen an und beobachtet voller Stolz, wie diese wachsen und gedeihen, während er sich täglich um diese

kümmert. An dieser Stelle versucht der Erzieher dem Jungen begrifflich zu machen, dass diese Bohnen ihm gehören. „Ich lasse ihn empfinden, daß er seine Zeit, seine Arbeit, seine Mühe, seine Person darangesetzt hat; daß also in diesem Boden etwas von ihm selber enthalten ist, das er gegen jeden behaupten kann, sowie er dem seinen Arm entziehen kann, der ihn gegen seinen Willen festhalten will“ (ebd.).

Nach einiger Zeit kommt Emil zu seinem Erzieher und berichtet ihm, dass alle Bohnen herausgerissen wurden. Der Junge versteht nicht, was geschehen ist und was aus seiner Arbeit und seinen Bohnen geworden ist. Nachdem aufgeklärt wird, dass der Gärtner Schuld an dieser Tat hat, lässt der Erzieher ihn zu sich und Emil kommen. Der Gärtner verteidigt sich und erklärt, dass dies sein Garten sei, auf welchem er bereits teure Melonen gesät hatte, die von dem Jungen und dem Erzieher durch das Setzen der Bohnen zerstört wurden. Während der Diskussion, macht der Erzieher dem Gärtner den Vorschlag, dem Jungen eine kleine Ecke des Gartens zur Verfügung zu stellen und im Gegenzug dem Gärtner die Hälfte des Ertrages zu überlassen. Der Gärtner willigt ein und so erhält der Junge einen Teil des Gartens, auf welchem er ohne Probleme seine Bohnen setzen kann (vgl. ebd. S. 79). „An diesem Versuch über die Art, den Kindern den Begriff des Eigentums zu vermitteln, sieht man, wie man ihn auf natürliche Weise auf das Recht der ersten Besitznahme durch die Arbeit zurückführt“ (ebd. S. 80).

Beispiel der Fensterscheibe

In diesem Beispiel schreibt Rousseau über einen Jungen, „ein schwererziehbares Kind“, welches bereits durch seine Erziehung verdorben wurde, es handelt sich hierbei also nicht um Emil.

„Es zerbricht die Scheiben in seinem Zimmer: laßt den Wind Tag und Nacht hereinblasen und kümmert euch nicht um seinen Schnupfen, denn es ist besser, daß es verschnupft als närrisch wird. Beklagt euch niemals über die Unannehmlichkeiten, die es euch macht, aber sorgt dafür, daß es sie zuerst empfindet. Dann erst laßt die Scheiben einsetzen, ohne ein Wort zu verlieren“ (ebd. S. 80). Rousseau führt das Beispiel fort. Er geht weiter davon aus, dass dieses Kind noch nicht daraus gelernt habe und die Fensterscheiben auf ein Neues einschlägt. Daraufhin hätte der Erzieher folgendermaßen zu reagieren:

„Sagt ihm kurz, ohne Wut: Die Scheiben gehören mir. Ich habe sie einsetzen lassen. Ich will sie ganz erhalten. Dann schließt das Kind in ein dunkles Zimmer

ohne Fenster ein. Auf diese neue Behandlung hin fängt es zu schreien und zu toben an. Aber niemand beachtet es! Bald ermüdet es und ändert den Ton: es klagt und seufzt. [...] Nach mehreren Stunden, in denen es sich langweilt und ein wenig nachgedacht hat, sagt ihm jemand, es möge doch einen Vorschlag machen, wie man ihm die Freiheit wiedergeben könne, wenn es keine Scheiben mehr einwirft. Mehr kann es nicht verlangen. Es bittet euch, zu ihm zu kommen; ihr geht hin; es macht euch seinen Vorschlag; den nehmt ihr an und sagt: Das ist vernünftig, wir gewinnen beide dabei. [...] Dann umarmt ihr freudig das Kind und bringt es auf sein Zimmer“ (ebd.).

Das erste Beispiel handelt zwar von dem Begriff „Eigentum“ und wie ein Kind diesen Begriff erlernen kann. Es zeigt jedoch, wie eine Folge eintreten kann, wenn ein Recht, in diesem Fall das Eigentumsrecht, verletzt wird.

Das zweite Beispiel zeigt das Eintreten einer Folge etwas deutlicher. Ein Junge zerschlägt eine Fensterscheibe und muss daraufhin in dem kalten Zimmer ohne Scheibe schlafen. Außerdem zeigt dieses Beispiel auch, wie sich die Folge verändern und erschweren kann, wenn die erste keine Wirkung zeigt.

4.2.3 Bestrafung in Form natürlicher Folgen

Diese beiden Beispiele sollen darstellen, wie ein Kind aus natürlichen Folgen lernen könne. Begeht ein Kind eine Tat, oder lügt es, solle es nicht bestraft werden.

„Ich habe deutlich genug gesagt, daß man Kindern niemals eine Strafe als solche auferlegen darf, sondern daß sie die Strafe immer als eine natürliche Folge ihrer bösen Handlung empfinden müssen. Predigt also nicht gegen die Lüge, bestraft das Kind auch nicht eigentlich, weil es gelogen hat, aber sorgt dafür, daß es an sich alle bösen Folgen erfährt. Zum Beispiel, daß man ihm nicht mehr glaubt, auch wenn es die Wahrheit sagt: daß man es beschuldigt, auch wenn es nichts getan hat und sich noch so sehr verteidigt“ (ebd. S. 81).

Mit diesem Grundsatz richtet sich Rousseau allgemein an ErzieherInnen und LehrerInnen. Diese sollen die Methode der natürlichen Folgen auch bei ihren Zöglingen anwenden. „Und denkt daran, daß ihr in allen Fächern mehr durch Handlungen als durch Worte belehren müßt. Denn Kinder vergessen leicht, was sie gesagt haben und was man ihnen gesagt hat, aber nicht, was sie getan haben und was man ihnen tat“ (ebd. S. 80).

Rousseau ist gegen das Bestrafen der Kinder, nicht nur, weil sie dadurch nichts lernten, sondern weil das Leben zu kurz sei, um es mit Strafen auszufüllen. „So vergeht das Alter der Fröhlichkeit unter Tränen, Strafen, Drohungen und Sklaverei.

Man quält das unglückliche Kind um seines Wohles willen und sieht den Tod nicht, den man ruft, und der aus diesem traurigen Getriebe herausholt“ (ebd. S. 55). Er möchte, dass Kindern eine glückliche und freie Kindheit beschert wird. Nicht zuletzt deswegen, da zu Rousseaus Lebzeiten ein Großteil der Kinder nie das Erwachsenenalter erreicht hat.

Auch spricht er sich gegen das Strafen aus, da nach seinem Verständnis Kinder erst ab dem Jugendalter ihre menschliche Vernunft selbst gebrauchen können und vorher auch keinen Begriff von Sitte hätten. „Da seinen [denen, des Zöglings, L.S.] Handlungen keine sittliche Haltung zugrunde liegt, kann er nichts tun, was sittlich schlecht ist und eine Strafe oder einen Verweis verdient“ (ebd. S. 71).

Doch Rousseau geht sogar noch weiter! Er spricht sich im Prinzip gegen jeglichen Einsatz von Erziehungsmitteln aus. „Ich predige dir, mein junger Erzieher, eine schwere Kunst: Kinder ohne Vorschriften zu leiten und durch Nichtstun alles zu tun“ (ebd. S. 104). Teil der „negativen Erziehung“ sei es, nichts zu tun bzw. genau das Gegenteil von dem zu tun, was in der Erziehung üblicherweise getan wird. „Da man aus einem Kind kein Kind machen will, sondern einen Gelehrten, so können die Väter und die Lehrer nicht früh genug mit Schelten, Verbessern, Maßregeln, Schmeicheln, Drohen, Versprechen, Belehren, Vernünfteln beginnen. Macht es besser! Seid vernünftig!“ (ebd. S. 73). Rousseau appelliert hier also an die Vernunft der Menschen, Mittel dieser Art nicht in der Erziehung anzuwenden.

An einer anderen Stelle lässt sich folgendes Zitat finden: „So steht Rousseaus Kritik an der Strafe im Zusammenhang der Kritik an einer überwundenen Pädagogik des Druckes und des Zwanges, die in der Überzeugung von der Verderbtheit des Kindes glaubt, es nur mit diesen harten Mitteln auf die rechte Bahn bringen zu können, und die nicht erkennt, wie sie dadurch eine Fehlerziehung bewirkt“ (Scheibe 1977, S. 71). Rousseau vertritt die Ansicht, Menschen kämen gut zur Welt, entgegen dem christlichen Glauben der Erbsünde. Er lehnt es daher ab, Kinder anhand von Zwang und Druck zum Guten zu erziehen. Diese und noch weitere Tatsachen, wie z. B. der Wille, Kinder zu kleinen Erwachsenen zu erziehen, zeigen die fehlerhaften Überzeugungen der Gesellschaft der damaligen Zeit an (vgl. ebd. S. 64-71). Die Folge dieser fehlerhaften Überzeugung sei eine falsche Erziehung. Sie würde nicht die Erfolge erzielen, die gewünscht sind, sondern genau die Gegenteiligen. „So sehr auch Rousseau aus der Einsicht in ihre schädlichen Folgen die Strafe in der Erziehung

bekämpfte und so sehr er sich bemühte, seine Erziehung so anzulegen, daß die Konfliktsituation, in der eine Strafe notwendig werden könnte, nicht erst eintritt, kommt er doch ohne Strafe nicht aus“ (ebd. S. 75). Er müsse also einen Weg finden, wie er die Strafe in seine Erziehungstheorie einbauen könne, ohne dass sie Zwang und Gewalt verursachen würde. Rousseau nennt diese Form „natürliche Strafe“. Natürliche Strafen ergeben sich aus dem Vergehen, sie stehen in direktem Zusammenhang mit diesem und werden insofern nicht durch den/die ErzieherIn gesetzt, sondern sind eine Folge des schuldhaften Verhaltens. Das Beispiel der Fensterscheibe zeigt diese natürliche Folge, wie sie von Rousseau gemeint sein kann. Das Kind zerbricht die Fensterscheibe in seinem Zimmer und muss trotzdem in diesem bei Kälte schlafen. Die Eltern und ErzieherInnen könnten derartige Vergehen mit Schimpfen, Hausarrest oder dergleichen bestrafen. Lässt man das Kind jedoch unbeachtet in dem kalten Zimmer schlafen, wäre dies eine natürliche Strafe, bei der die Eltern und ErzieherInnen keinen Einfluss haben. Kritisch betrachtet könnte der Einwurf gebracht werden, dass jegliche Art von Strafe schädlich für die Entwicklung des Kindes wäre und Erwachsene natürliche Strafen nicht einfach geschehen lassen sollten. „Es wird [in der Pädagogik, L.S.] weniger gefragt, inwieweit sie [die Strafe, L.S.] dazu dient, ein angetanes Leid wieder gut zu machen oder ein vergangenes Unrecht zu sühnen, sondern es wird nach der Bedeutung gefragt, die sie für die Zukunft des Kindes hat“ (ebd. S. 77). Dies ist derart zu verstehen, dass es bei der „natürlichen Strafe“ nicht mehr um die Schuld an sich geht und dass diese getilgt wird, sondern dass das Kind, welches die Tat begangen hat, aus der Strafe lernt und sein Verhalten zukünftig ändert. Auch Dreikurs und Grey heben diesen Punkt hervor. Für sie sind die „natürlichen und logischen Folgen“ die geeignetste Methoden, das Benehmen der Kinder längerfristig zu ändern (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 139). Doch nicht immer tritt die natürliche Folge einer Tat in Form einer Strafe zu Tage, daher muss in Rousseaus Erziehungsroman der Erzieher die Situation derart arrangieren, dass Emils Taten mit natürlichen Folgen bestraft werden. „Die Theorie der natürlichen Strafe verlangt also unter Umständen vom Erzieher ein pädagogisches Arrangement und die zwielichtige Rolle der Täuschung“ (Scheibe 1977, S. 82). In Rousseaus Roman jedoch weiß Emil nichts von diesem Arrangement und nimmt die Strafen als natürlich gegeben hin.

In seinem Porträt über Rousseau (2002), betont ebenso Alfred Schäfer, dass Rousseau die „positive Erziehung“ ablehne, weil sie oftmals das Gegenteil dessen erreiche, was sie eigentlich erreichen hätte sollen. „Durch die Gehorsamsforderung entsteht die Wahrscheinlichkeit, dass Opposition geweckt wird“ (Schäfer 2002, S. 94). Das Kind erkennt bei der direkten Erziehung, dass das vom Erzieher Gewollte nicht dasselbe ist, was es selber gern möchte und lehnt sich somit gegen den Erzieher und seine Ansichten auf. Insofern ist der Lösungsvorschlag die negative Erziehung, bei der das Kind „seine Situation, die Bedingungen seines Handelns, als naturgegeben akzeptiert“ (ebd. S. 95).

Laut Schäfer habe die negative Erziehung bei Rousseau einen „totalitären Charakter“ (vgl. ebd. S. 95f). Das äußere sich in mehreren Aspekten. Dem Kind werde bei der negativen Erziehung keine Handlungsmöglichkeit gelassen, da es das, was es vorfinde, als naturgegeben hinnehme. „Die Kritik an der ‚positiven Erziehung‘ besteht vor diesem Hintergrund letztlich darin, dass diese dem Kind immer noch Spielräume der Verweigerung offen lässt“ (ebd. S. 95). Doch auch die Forderungen Rousseaus, dass einerseits Erzieher und Zögling nie getrennt werden sollten und andererseits das Kind nur dem Erzieher gehorchen dürfe, sind Indizien für diesen „totalitären Charakter“ (vgl. ebd. S. 95f). Der Erzieher Jean-Jacques sichert sich durch diese Totalität ab, indem er Emil keine Wahlmöglichkeit lässt. Eine demokratische Erziehung, wie sie von Dreikurs und Soltz gefordert werden, beruht gerade eben auf Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Die Kinder besitzen die gleiche Wertigkeit wie ihre Eltern und ErzieherInnen und dürfen insofern an der Erziehung teilhaben und einen Beitrag leisten. So würden im Idealfall Regeln des Zusammenlebens, sei es in der Familie oder möglicherweise auch in der Schule, gemeinsam beschlossen werden (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 13ff).

Durch den „totalitären Charakter“ der negativen Erziehung, sei es dem Erzieher also möglich, die Umgebung zu arrangieren, sodass Emil „mit dem Gesetz des Möglichen und Unmöglichen konfrontiert wird“ (Schäfer 2002, S. 96). Dieses Gesetz erlaubt es ihm erst, zu lernen. „Emil wird einsehen müssen, was ihm möglich und was ihm unmöglich ist, und er wird dies für sich als ein in der von ihm nicht beeinflussbaren Natur liegendes Gesetz akzeptieren müssen“ (ebd.). Die arrangierte Wirklichkeit stelle Emil vor Situationen, in denen es scheint, als gäbe es Wahlmöglichkeiten, um die jeweilige Situation zu lösen. Doch eigentlich gibt es

immer nur einen richtigen Weg, den Emil selber herausfinden muss, indem er alle Handlungsalternativen abwägt (vgl. ebd. S. 96f). Insofern muss Emil seine Wünsche seinen Fähigkeiten anpassen. Emil zieht keinen Nutzen daraus, wenn er sich wünscht, andere Fähigkeiten zu besitzen, bzw. Freunde mit anderen Fähigkeiten um Hilfe zu bitten. Das wäre nicht der Sinn der Lektionen, welche Emil lernen muss. Wenn er es schaffen würde, seine Wünsche und Fähigkeiten anzupassen, könnte er glücklich und frei sein (vgl. ebd. S. 97f). „Es geht bei Rousseau nicht um einen als gesetzmäßig unterstellten Zusammenhang von Reiz und Reaktion. Es geht nicht um eine Konditionierung, in der das Kind nur als eine abhängige Variable, als gelenkte Marionette erscheint“ (ebd. S. 96). Emil solle nicht glauben, dass er mit anderen Fähigkeiten eine andere Lösungsmöglichkeit finden würde bzw. dass andere Menschen ihm helfen könnten, die jeweiligen Situationen anders zu lösen. Für Emil soll es nur eine Möglichkeit geben, welche er, daraus resultierend, als Naturgesetz ansieht. Gerade daraus ergebe sich, nach Rousseau, seine Freiheit. Es gibt für Emil immer nur eine Handlungsmöglichkeit, die er finden muss, und die wiederum vom Erzieher so arrangiert wurde.

Anhand des Gärtner-Beispiels würde, laut Schäfer, dieses „natürliche Arrangement“ (ebd. S. 104) deutlich. Emil bepflanzt ein Stück Boden, der Erzieher hilft ihm dabei, obwohl der Erzieher wisse, dass dieser Boden bereits jemandem gehört und Emil ihn gar nicht betreten darf. Schäfer meint dazu, dass der Erzieher damit bezwecken wolle, dass Emil „die Eigentumsverhältnisse als unausweichliches Schicksal wahrnimmt“ (ebd. S. 105). Weiter schreibt er, nachdem der wahre Eigentümer des Bodens Emils gepflanzte Bohnen ausgerissen hatte, gab es für Emil „keine andere Chance als diejenige, sich dem Möglichen zu fügen und auf das Unmögliche zu verzichten“ (ebd.). Schäfer zeigt auf, dass diese, und auch alle weiteren scheinbar „natürlichen“ Situationen nur funktionieren würden, da Emil keine Ahnung davon habe, dass der Erzieher sie arrangiert hat.

Schäfer stellt hier also dar, dass aufgrund der Kritik durch Rousseau an der „positiven Erziehung“, die „negative Erziehung“ von ihm als Alternative bzw. neuen Weg vorgeschlagen wurde. Bei der „positiven Erziehung“ würden die Erzieher Gehorsam von ihren Zöglingen fordern. Diese Forderung könnte in dem Kind zur Auflehnung führen, wenn es nicht mit den Zielvorstellungen des Erziehers einverstanden sei (vgl. ebd. S. 92). So verlange der Erzieher bei der „negativen

Erziehung“ nicht Gehorsam, sondern würde die Umwelt des Kindes derart arrangieren, dass das Kind gar keine andere Wahl habe, als alles, was er vorfindet, als naturgegeben anzunehmen (vgl. ebd. S. 94). Der „totalitäre Charakter“ ergibt sich insofern daraus, dass dem Zögling keine Wahl gelassen wird, als der Natur zu gehorchen. Diese wurde jedoch von dem Erzieher immer nur arrangiert. Emils Freiheit ist somit immer nur eine vorgetäuschte Freiheit.

Der Professor für Allgemeine Pädagogik Lutz Koch geht ebenfalls auf den Freiheitsgedanken bei Rousseau ein. Im Gegensatz zu Schäfer kritisiert er diesen „totalitären Charakter“ der „negativen Erziehung“ nicht. Er versucht eher aufzuzeigen, weshalb die Umgebung Emils arrangiert werden muss. Denn nur dadurch würde er seine eigene Freiheit erlernen. Rousseau geht also davon aus, dass der Mensch gut und frei zur Welt kommt. Damit jedoch das Gute im Kind nicht verloren geht und es sich seiner Freiheit bedienen kann, muss es abseits der Gesellschaft erzogen werden. „Die Rousseausche Freiheitstheorie und damit auch seine pädagogische Theorie werden nicht adäquat verständlich, wenn man sich diese Differenz nicht klarmacht und sich vor Augen führt, daß der Besitz der Freiheit noch nicht ausreicht, um, wie Rousseau sagt, *wirklich frei* zu sein, sondern daß die Betätigung der Freiheit hinzutreten muß“ (Koch 1996, S. 154). So wird die „natürliche Strafe“ von Rousseau als Alternative zur Bestrafung vorgeschlagen. Diese wird von dem Zögling als Naturgesetz betrachtet und beeinträchtigt ihn somit nicht in seinem Freiheitsgefühl.

4.3 Nähe und Gegensatz zu Dreikurs

Dreikurs, Grey und Soltz plädieren für eine straffreie Erziehung, genauso wie Rousseau. Auch ist ihnen die Tatsache gemeinsam, dass sie als Alternative für die Strafe „natürliche bzw. logische Folgen“ angeben. Rousseau schreibt zwar nur über „natürliche Strafen bzw. Folgen“. Diese schließen jedoch ebenfalls arrangierte Folgen mit ein.

Die beiden dargestellten Beispiele aus Rousseaus „Emil“ zeigen auf, dass der Erzieher sich aus dem Strafgeschehen heraushält und sich zurückzieht. Er lässt nur die Folgen wirken, bestraft das Kind jedoch nicht direkt. So schreiben Dreikurs und Soltz ebenfalls, auch wenn sie sich nie direkt auf Rousseau beziehen, dass das Geheimnis der „natürlichen und logischen Folgen“ in der Art der Anwendung

liege. „Es ist überlegtes Sichzurückziehen der Eltern, das den logischen Folgen die Gelegenheit gibt, in Kraft zu treten“ (Dreikurs/Soltz 1995, S. 85f).

Ein deutlicher Unterschied zwischen den Ansichten Rousseaus und denen von Dreikurs, Grey und Soltz, liegt in den Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten. Laut Schäfer zeichne sich die „negative Erziehung“ bei Rousseau durch einen „totalitären Charakter“ ab, welcher dem Zögling keinerlei Wahlmöglichkeiten lasse (vgl. Schäfer 2002, S. 95ff). Dies äußert sich in mehreren Punkten. Der Erzieher und Emil dürfen niemals getrennt werden, Emil muss mit dem Erzieher aufs Land ziehen. Alle Aufgaben, die Emil gestellt werden, können nur durch eine Lösung vollendet werden, welche er finden muss. Es gibt keine Handlungsalternativen für ihn. Alles was Emil vorfindet, muss für ihn als naturgegeben akzeptiert und darf nicht hinterfragt werden. Nach Dreikurs und Soltz ist ein Grundsatz der „demokratischen Erziehung“ die Gleichwertigkeit aller Beteiligten. Das bedeutet, dass in einer Familie jedes Mitglied denselben Wert besitzt und somit alle an dem Erziehungsalltag mitbestimmen können. Natürlich leiten die Erwachsenen die Erziehung der Kinder. Wird jedoch bspw. ein Familienrat eingerichtet, haben die Kinder eine Wahlmöglichkeit und ein Stimmrecht, wenn es um gewisse Punkte geht (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 300-304). Die Kinder werden in die Erziehung mit eingebunden, es wird nicht einfach über ihre Köpfe hinweg entschieden. In „Emil oder Über die Erziehung“ ist genau das Gegenteil der Fall. Emil hat keinerlei Ahnung von seiner Erziehung, er weiß teilweise nicht einmal um die Erziehungsabsicht seines Erziehers. Für ihn wird der Großteil seiner Umwelt arrangiert, wodurch er seine Erziehung als naturgemäß und nicht hinterfragbar annimmt.

Resümierend lässt sich sagen, dass der fiktive Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“ das Erziehungsverständnis zu Rousseaus Lebzeiten revolutioniert hat und noch heute Aktualität besitzt. Auf die Thematik des Strafens geht Rousseau nicht in einem eigenen Kapitel ein, sondern erwähnt immer wieder beiläufig, dass Strafen nicht angewendet werden dürfen. Diese stehen für ihn im Gegensatz zur Freiheit und gehören somit zu den Mitteln des Zwanges und der Drohung, welche die Erziehung zerstören würden. Der Zögling soll durch die „negative Erziehung“ seine Freiheit erlernen, welche er dadurch im späteren Leben anwenden könne. Rousseau ist jedoch klar, dass Kinder teilweise auch

bestraft werden müssen. Er sieht die Lösung in den „natürlichen Strafen“, welche nicht vom Erzieher direkt, sondern durch die Natur ausgelöst werden. Jedoch muss der Erzieher die Natur derart arrangieren, dass die „natürlichen Strafen“ einsetzen (vgl. Scheibe 1977, S. 64-84).

Der Erzieher Jean-Jacques bindet Emil an sich und erzieht ihn über Jahre hinweg alleine. Die ersten paar Jahre im Leben des Kindes sind dabei entscheidend für die weitere Entwicklung, da der Erzieher eine „negative Erziehung“ anwendet. Die Anwendung der „negativen Erziehung“ impliziert, dass die Umwelt des Kindes arrangiert und inszeniert werden muss, wodurch der Erzieher Herr über diese und das Kind wird. So wird Emil eine scheinbare Freiheit vorgetäuscht, in Wirklichkeit ist er jedoch unfrei. Trotzdem geht Rousseau davon aus, dass das Kind durch diese vorgetäuschte, arrangierte Wirklichkeit erst lerne, seine angeborene Freiheit zu gebrauchen und ein guter und glücklicher Mensch zu werden.

Nachdem von der Gegenwart zu den Anfängen der wissenschaftlichen Pädagogik gegangen wurde, soll das Thema wieder an einen aktuelleren wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen werden. Daher wird sich das vierte Kapitel der Thematik des Strafens widmen.

5 Strafe, ein Erziehungsmittel

Anhand dieses Kapitels wird exemplarisch dargestellt, was unter dem Begriff „Erziehungsmittel“ allgemein und „Strafe“ im Speziellen in der Pädagogik verstanden wird. Nach einer eingehenden Beschäftigung mit dem Begriff der „Strafe“ aus pädagogischer Sicht, wird klar, dass Strafe in den vergangenen 300 Jahren ein gängiges Erziehungsmittel war, welches akzeptiert und angewendet wurde, wie der ehemalige Professor für Pädagogik Wolfgang Scheibe in seinem Werk „Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung“ aufzeigt (vgl. Scheibe 1977, S. 14). Spätestens jedoch seit 50 Jahren wird der Einsatz von gewissen Erziehungsmitteln eher kritisch betrachtet. Speziell bei dem Erziehungsmittel „Strafe“ wird nach dessen Notwendigkeit, Legitimation und falls diese nicht gegeben werden kann, nach möglichen Alternativen gefragt (vgl. Dreikurs/Grey 1995; Dreikurs/Soltz 1995; Heitger 1969, S. 62-77; Zeltner 1997, S. 173-186). Die Auseinandersetzung mit dem Thema Erziehungsmittel hat gezeigt, dass es bereits sehr viele Annahmen, Theorien, Versuche neuer Ansätze (vgl. Rhomberg 2007), etc. darüber in der Erziehungswissenschaft gibt. Je nach Position innerhalb der Disziplin spricht man sich dafür oder dagegen aus, versucht, die Erziehungsmittel systematisch darzustellen, für die Praxis Gesetzmäßigkeiten aufzustellen, sie bloß zu kritisieren und/oder sogar zu verwerfen.

Auch wenn die vielen Meinungen der unterschiedlichen Positionen keine allgemein gültige Definition von „Strafe“ bzw. den „Erziehungsmitteln“ zulassen, steht außer Frage, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht zuletzt aufgrund des Handlungs-zwanges in der Praxis, zumindest theoretisch mit dieser Thematik auseinandersetzen muss (vgl. ebd. S. 4).

5.1 Erziehungsmittel allgemein

Der Begriff „Erziehungsmittel“ lässt sich nicht eindeutig definieren. Die Auseinandersetzung mit diesem Begriff ist einerseits sehr vielfältig. Gerade weil die Erziehungswissenschaft eine lange Tradition hat, in der sich viele Positionierungen nebeneinander entwickelt haben, gibt es unterschiedlichste Perspektiven, die sich nicht zufriedenstellend vereinen lassen. Andererseits gibt

es nur wenig aktuelle Literatur zu diesem Thema. In den letzten 15 Jahren wurden in dieser wissenschaftlichen Richtung an der Universität Wien lediglich drei Diplomarbeiten verfasst, welche sich mit der Thematik der „Erziehungsmittel und Strafe“ auseinandersetzen. Auf diese wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen. Neben diesen drei Diplomarbeiten, scheint sich die veröffentlichte Literatur der letzten Jahrzehnte nur mangelhaft mit dem Begriff der Erziehungsmittel auseinander gesetzt zu haben, wie bspw. der ehemalige Professor und Direktor des Pädagogischen Instituts Darmstadt Friedrich Trost festgestellt hat: „Die pädagogische Literatur hat, von wenigen Ansätzen abgesehen, dem Problem der Erziehungsmittel bisher kaum rechte Beachtung geschenkt. Eine systematische Darstellung fehlt. Dies ist umso erstaunlicher, als die Erziehungsmittel uns eine entscheidende Dimension des Erzieherischen aufzuschließen vermögen und dazu beitragen können, ein vertieftes Verständnis vom Erziehersein zu gewinnen“ (Trost 1966, S. 9). Daher werden im weiteren Verlauf einige Definitionen von unterschiedlichen AutorInnen verschiedener pädagogischer Richtungen dargestellt. Dies soll einen gewissen Überblick darüber verschaffen, was bisher unter Erziehungsmittel verstanden wurde und ob diese Definitionen heute noch teilweise übernommen werden können.

Erziehungsmittel stellen einen Teil der Erziehung dar, welche als notwendig vorausgesetzt wird. „Der Mensch bedarf der Erziehung; nicht nur, weil er biologisch ‚schwach‘ in die Welt kommt, sozial und sachlich lange unmündig ist, sondern auch, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht frei von gefährdenden Momenten sind“ (ebd. S. 11). Trost geht also davon aus, dass ein Mensch schwach geboren wird und der Erziehung bedarf. Das Ziel von Erziehung ist, wird diese Aussage weiter gedacht, den Menschen stark und verantwortungsbewusst, oder auch ihn mündig zu machen. Dieses Ziel soll anhand von sogenannten Erziehungsmitteln erreicht werden.

5.1.1 Erziehungsmittel nach Brezinka

Wolfgang Brezinka, ein deutscher Erziehungswissenschaftler und ehemaliger Professor für Pädagogik in Deutschland und Österreich, stellt sich in seinem Buch „Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg“ (1995) die Frage: „was wollen wir wissen, wenn wir Erziehungswissenschaft betreiben“ (Brezinka 1995, S.

23)? Er stößt dabei auf das Zweck-Mittel-Schema, welches auf die Praxis, und somit auf alle Handlungsmöglichkeiten, verweist. „Schon eine Untersuchung des Alltagswissens über Erziehung zeigt, daß der Kern aller Erziehungslehren aus Sätzen über Zwecke und Mittel besteht. Erzieherisches Handeln erfolgt nur, weil die handelnden Personen es als Mittel ansehen, um im Educanden Bezwecktes zu erreichen.²⁰ Es gibt keine Erziehung ohne Zweck. Alle Erziehung ist Mittel zu Zwecken“ (ebd. S. 24).²¹ Brezinka geht also davon aus, dass das Zweck-Mittel-Schema am Geeignetsten sei, den Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft zu bestimmen. Somit liege sein Hauptaugenmerk auf den Handlungszusammenhängen und nicht bloß auf den erzieherischen Handlungen, da diese immer etwas bezwecken sollen. Weiter meint Brezinka, die beabsichtigte Wirkung sei das Wichtigste am ganzen Handlungszusammenhang, weswegen Menschen von der Wissenschaft verlangen würden, Erkenntnisse über die Bedingungen des Erfolgs und Ursachen des Mißerfolgs ihrer Handlungen herauszufinden und diese bereitzustellen.

„Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind die Beziehungen zwischen zu-erziehenden Menschen, den für sie gesetzten Erziehungszielen, den Bedingungen ihrer Erreichung durch diese Menschen unter bestimmten Umständen und den als Mitteln dazu von Erziehern tatsächlich ausgeübten erzieherischen Handlungen samt ihren personalen, gesellschaftlichen und kulturellen Entstehungsbedingungen und Wirkungen sowie gedachter und möglicher Erziehung samt deren mutmaßlichen Folgen“ (ebd. S. 25).

Brezinka meint, das wichtigste Merkmal zur Unterscheidung von erzieherischem Handeln und anderen Handlungen sei die gewollte Beeinflussung des Gegenübers, er nennt es auch „Förderungsabsicht“ (ebd. S. 218). Durch diese Beeinflussung sollen die psychischen Dispositionen der Educanden dem gewünschten Soll-Zustand angenähert werden. Wird dieser Zustand erreicht, ist der Zweck des Handelns erfüllt (vgl. ebd. S. 218f). Das heißt also, dass Eltern und ErzieherInnen oder auch PädagogInnen nur dann erzieherisch, im Sinne von Brezinka, handeln, wenn sie durch ihr Handeln etwas im Gegenüber erreichen

²⁰ Dieser Begriff wird von Brezinka verwendet und teilweise in diesem Kapitel übernommen. Er wird hier gleichgesetzt mit SchülerIn, Zögling, zu lehrendes Kind, zu Erziehende/r, etc.

²¹ Auch wenn in der Therapiestation Lukasfeld die PatientInnen nicht als Educanden, SchülerInnen, etc. benannt werden und das multiprofessionelle Team keine PädagogInnen beinhaltet, verfolgen die BetreuerInnen in der Arbeit mit ihren Schützlingen doch einen Zweck. Nämlich den, ihnen durch die Therapie Handlungsalternativen aufzuzeigen und somit ein drogenfreies Leben zu ermöglichen. Insofern kann der therapeutischen Arbeit auch eine pädagogische Intention zugesprochen werden.

wollen. Sie beabsichtigen ihre Kinder durch dieses Handeln zu einer Veränderung zu veranlassen oder zu führen.

Insofern folgt die gesetzte Handlung einem Zweck, durch welchen das Handeln erst zustande kommt. Der Zweck wird von einer Person gesetzt, er ist etwas Gewolltes, Beabsichtigtes und somit auch immer etwas Subjektives (vgl. ebd. S. 220f). Dieser Zweck wird versucht, anhand des Einsatzes eines oder mehrerer Mittel zu erreichen. „Unabhängig von einem Zweck gibt es kein Mittel.“ (ebd. S. 223). Der Einsatz der „natürlichen und logischen Folgen“ bei Dreikurs, Grey und Soltz könnte demnach auch diesem Verständnis des Zweck-Mittel-Schemas zugeordnet werden. Die Eltern und ErzieherInnen, die eine Folge eintreten lassen, möchten in ihrem Kind eine dauerhafte Veränderung bewirken. Anhand der „natürlichen und logischen Folgen“ sollen die Kinder die Gerechtigkeit hinter dieser Anwendungsart erkennen und akzeptieren somit leichter die Leitung durch ihre Eltern (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 91).

Brezinka führt weiter aus, dass die Entscheidung für ein Mittel aufgrund der Annahme eines Kausalzusammenhanges erfolge und nicht aus Willkür. Auch wenn die ErzieherInnen nach einem Zweck-Mittel-Schema²² handeln, sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass alle Mittel, die eingesetzt werden, höchstens „Teilursachen“ des Ergebnisses sind (vgl. Brezinka 1995, S. 229) und auch über das gewünschte Ergebnis hinaus wirksam sein können. Das Zweck-Mittel-Schema soll ermöglichen, unsere Aufmerksamkeit jeweils auf einen Zweck zu richten, welcher gerade verfolgt wird und auf jenes Mittel, mit welchem dieser Zweck erreicht werden möchte.

5.1.2 Erziehungsmittel nach Erich E. Geißler

Erich E. Geißler, geboren 1928, ehemaliger Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft, hat sich ebenfalls mit der Erziehungsmittel-Thematik auseinandergesetzt. „Unter Erziehungsmitteln verstehen wir Maßnahmen und Situationen, mit deren Hilfe Erziehende auf Heranwachsende einwirken, in der Absicht, deren Verhalten, Einstellungen oder Motive zu bilden, zu festigen oder zu verändern“ (Geißler 1973, S. 22). Erziehungsmittel sind also Tätigkeiten wie

²² Laut Brezinka ist das Zweck-Mittel-Schema eine geistige Hilfestellung. „Das Zweck-Mittel-Schema ist ein Denkmuster, das überall benutzt wird, wo Menschen planen, handeln und das Handeln anderer Mensch zu verstehen versuchen“ (Brezinka 1995, S. 219).

Loben, Tadeln, Strafen, Belohnen und Ermutigen. Geißler teilt die Erziehungsmittel in direkte und indirekte Erziehungsmittel. Zu den direkten Erziehungsmitteln zählt er Mittel wie strafen, ermahnen, loben, etc. Den indirekten Mitteln werden arrangierte Situationen wie bspw. das Gespräch, ein Spiel, etc. zugeordnet (vgl. ebd.).

Geißler bedient sich in seinem Buch einer systematischen Einteilung nach Ferdinand Birnbaum, welcher die Erziehungsmittel in Evolutionshilfen, Progressionshilfen, Gegenwirkende Maßnahmen und Transformationsmaßnahmen eingeteilt hat.²³

Transformationsmaßnahmen²⁴ seien die Erweiterung der Gegenwirkenden Maßnahmen, durch welche unerwünschte Handlungen und Eigenschaften des Kindes entgegen gewirkt werden sollen. Schlechte Eigenschaften müssten jedoch nicht nur abgewendet, sie sollten auch in gutes Verhalten umgewandelt, also transformiert werden. Geißler führt fort, dass in der Transformation das Kernstück der Erziehungsmittel innewohnt, „ja daß anscheinend in ihr die eigentliche pädagogische Zielsetzung der Erziehungsmittel zu finden ist“ (ebd. S. 26). Die transformativen Maßnahmen „sollen niemals Spontaneität als solche eindämmen, [...] Ordnungsmängel ausgleichen, ohne zu neuem Widerstand zu reizen, Interessen entwickeln und nicht belasten, Erfolgserlebnisse unterstützen und nicht erschweren und schließlich die Bildungsvorgänge in fördernde, angenehme ‚Gefühlstöne‘ einbetten“ (ebd. S. 28). Es spiele kaum eine Rolle, weshalb ein Kind schlechtes Verhalten zeigt, sei es milieubedingt oder ein entwicklungsbedingter Mangel. Die transformativen Maßnahmen sollen dazu beitragen, eine Verhaltensänderung herbeizuführen, ohne dabei die kindliche Spontanität zu beeinflussen und zu beeinträchtigen.

²³ Er sagt jedoch nicht, dass er diesen Systematisierungsversuch ohne ihn zu hinterfragen übernimmt. In einem weiteren Kapitel führt er genau an, weshalb Systematisierungsversuche der Erziehungsmittel bisher gescheitert sind (vgl. ebd. S. 29-32).

²⁴ Da für Geißler in der Transformation der wichtigste Punkt der Erziehungsmittel liegt, werden die anderen drei Maßnahmen nur am Rande erwähnt.

Evolutionshilfen würden diejenigen Hilfen darstellen, „die den Leistungs- und Reifestand eines Heranwachsenden zu verbessern suchen, sei es im Bereich körperlicher Entwicklung, sei es im Bereich des psychischen, sei es im Bereich des Geistes selbst“ (ebd. S. 24). Unter Progressionshilfen könne Bildung verstanden werden. Sie stellen sozusagen die Kultur des Menschen dar (vgl. ebd.). Gegenwirkende Maßnahmen sollen hemmenden Eigenschaften, wie ihr Name schon andeutet, entgegenwirken. Das kann durch Zufügen von Leid geschehen, aber auch durch „natürliche Konsequenzen/Strafen“ (vgl. ebd. S. 25). An dieser Stelle lässt sich wieder eine Nähe zu dem Konzept von Dreikurs, Grey und Soltz erkennen. Man muss Kindern, die sich fehlerhaft benehmen, nicht absichtlich Leid durch Strafen zufügen, es gibt auch natürliche Konsequenzen/Folgen, die anstelle der Strafen eintreten.

Geißler geht im weiteren Verlauf darauf ein, warum eine Systematisierung der Erziehungsmittel kaum möglich sein wird. „Dieser Umstand hängt einmal mit der *immer nur situativ bestimmbar*en *Wirk*tendenz der einzelnen Erziehungsmittel zusammen: ob ein Lob anspornt oder überheblich macht, ob ein Tadel zur Besinnung führt oder Widerstand aktiviert, ob Wettbewerb antreibt oder schließlich erst recht in Resignation zurückfallen lässt, das kann nicht nur von Person zu Person, das wird überdies von Situation zu Situation sehr verschieden sein“ (ebd. S. 29). Die theoretische Erziehungswissenschaft steht damit vor einem Problem, welches sich kaum lösen lässt. Es gäbe zu viele Komponenten, die während einer Situation mitwirken könnten. Hinzu kommt, dass jeder Mensch individuell veranlagt ist. Diese Faktoren lassen unzählige Möglichkeiten entstehen, wie ein Mittel sich auswirken kann, sodass eine Systematisierung undenkbar erscheint. Auch der Umstand, dass der Begriff der Erziehung selbst unzählige Bedeutungen und Ansichten impliziert, lässt keine Systematisierung zu. Je nach Position innerhalb der Disziplin existieren andere Meinungen dazu, was „Erziehung“ und „Erziehungsprozesse“ sind. Es gibt zu viele gegensätzliche Auffassungen von „Erziehung“, sodass bisher keine eindeutige und allgemeingültige Definition dafür gefunden werden konnte (vgl. ebd. S. 30).

5.1.3 Aktuelle Forschungsergebnisse aus Diplomarbeiten

Werden die Erscheinungsjahre der hier verwendete Literatur zur Erziehungsmittelthematik betrachtet, könnte angenommen werden, dass sich in den letzten Jahren einiges geändert hat. Doch die nachfolgenden Beispiele zeigen das genaue Gegenteil.

Elisabeth Traxler hat in ihrer Diplomarbeit „Pädagogische Ermutigung. Zur Wiederentdeckung eines Erziehungsmittels“ (2003) über die Erziehungsmittelproblematik geschrieben, wobei ihr Fokus auf dem Erziehungsmittel Ermutigung liegt. Um das Erziehungsmittel Ermutigung zu untersuchen, hat sie Erziehungsmittel aus der Sicht der prinzipienwissenschaftlichen Pädagogik den Theorien von Zweck-Mittel-Beziehungen gegenübergestellt und ist im weiteren Verlauf auf Führungshilfen bzw. das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“ eingegangen (vgl. ebd. S. 22-36).

Cornelia Rhomberg stellt in ihrer Diplomarbeit „Pädagogische Interventionsformen. Versuch einer Theorie der Erziehungsmittel“ (2007) dar, was unter Erziehungsmittel verstanden wird und warum sie den Versuch wagt, anhand der Soziologie eine neue Theorie der Erziehungsmittel aufzustellen. Um den Begriff Erziehungsmittel definieren zu können, stellt sie zuerst die Ansichten verschiedener Autoren (Trost 1966; Geißler 1973; etc.) gegenüber, beschreibt im Anschluss daran Kritik an „Erziehungsmitteln“ seitens Heitger und Schleiermacher und führt so auf den neuen Theorieversuch hin. Bei diesem untersucht Rhomberg den Machtaspekt der Erziehungsmittel, indem sie sich Theorien von Macht und Strukturen aus der Soziologie bedient und diese auf die Erziehungsmittel anwendet. Sie arbeitet nicht nur das Erziehungsmittel Strafe aus, sondern ebenfalls Anreiz, Belohnung, Tadel und Drohung (vgl. Rhomberg 2007, S. 73). Laut den Ergebnissen Rhombergs, weisen alle untersuchten Erziehungsmittel die untersuchten Machtaspekte auf (vgl. ebd. S. 51-63).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Erziehungsmittelbegriff verschiedene Ansätze und Theorien impliziert und sich nicht eindeutig definieren lässt. Der Begriff „Erziehungsmittel“ bezieht immer die jeweiligen Mittel mit ein, die zur Anwendung kommen, um die zu Erziehenden auf ein gewisses Ziel hin - mit dem allgemeinen und endgültigen Ziel der Mündigkeit - zu verändern. Solange jedoch keine Einigkeit darüber herrscht, was Erziehung und Erziehungsprozesse bedeuten, selbst wenn ein gemeinsames Ziel vorhanden ist, wird sich der Erziehungsmittelbegriff nicht eindeutig definieren und systematisieren lassen. Auch hat sich gezeigt, dass die bisherigen Veröffentlichungen recht veraltet sind vor Jahrzehnten verfasst wurden, weshalb sich neuere Forschungsarbeiten noch immer dieser damaligen Definitions- und Systematisierungsversuchen bedienen.

5.2 Die pädagogische Strafe

Dieses Kapitel widmet sich dem Begriff der „Strafe“. Wie sich herausstellen wird, ist auch hier eine eindeutige Definition nicht minder problematisch.

An dieser Stelle wird noch einmal die bereits vorgestellte Diplomarbeit von Cornelia Rhomberg herangezogen, um ihre Ergebnisse ihres Versuches bezüglich dem Erziehungsmittel „Strafe“ kurz darzustellen.

5.2.1 Aktuelle Forschungsergebnisse aus Diplomarbeiten

Cornelia Rhomberg hat sich, wie bereits erwähnt wurde, in ihrer Diplomarbeit „Pädagogische Interventionsformen. Versuch einer Theorie der Erziehungsmittel“ (2007) unter anderem mit dem Erziehungsmittel „Strafe“ auseinander gesetzt. Allerdings hat sie versucht, anhand der Strukturmerkmale von Macht, welche auf den Soziologen Rainer Paris zurückgehen, die Erziehungsmittel „Tadel“, „Drohung“, „Strafe“, „Anreiz“ und „Belohnung“ einer Strukturanalyse zu unterziehen (vgl. Rhomberg 2007, S. 39-63).

Die von Paris herausgefundenen Strukturmerkmale des Lobes sind 1. Ausdrücklichkeit; 2. Wertqualifizierung; 3. Rangstaffelung, 4. Personalität sowie 5. Leistungsreferenz. Rhomberg hat bezüglich des ersten Merkmals herausgefunden, dass die Strafe doch ausdrücklich sei, auch wenn sie nicht rein verbal, sondern mehr mit einer Handlung verbunden werde, „da er [der Erzieher, L.S.] sich durch diese Maßnahme ein bestimmtes Ziel erhofft“ (ebd. S. 56). Zum zweiten Punkt „Wertqualifizierung“ könne gesagt werden, dass bei einer Bestrafung immer Werte und Normen im Hintergrund stehen, die verletzt wurden. Ansonsten wäre eine Bestrafung gar nicht notwendig. Die Werte beträfen aber nicht nur das Ausmaß der begangenen Tat. Die ErzieherInnen würden auch darüber entscheiden, wie hoch die Strafe ausfallen soll (vgl. ebd. S. 56f). Das dritte Merkmal, die „Rangstaffelung“, sei laut Rhombergs Ausführungen ebenfalls gegeben. „Dieses Merkmal beschreibt ein asymmetrisches Beziehungsverhältnis, was auf die Beziehung zwischen Strafendem und Bestraftem zutrifft. Denn das Erziehungsmittel der Strafe wird von einer Person eingesetzt, die sich in einer höheren Position befindet als der Strafeempfänger“ (ebd. S. 57). Die Strafe schaffe einerseits eine Rangordnung zwischen strafendem und bestraftem Individuum. Andererseits entstehe diese auch in einer Gruppe, wenn nur eine Person bestraft wird und die anderen nicht (vgl. ebd.). Zu 4. Personalität lässt sich zusammenfassen, dass immer eine Person durch eine andere Person bestraft werde. Wie die bestrafte Person die Strafe aufnehme, würde ganz allein von ihrer

Veranlagung abhängen. Sie könne sie akzeptieren und durchführen. Möglich wäre es auch, dass die Person die Strafe nicht versteht und somit nicht akzeptieren will. Somit würde Wut und Verärgerung in ihr aufsteigen, die gegen den/die AuslöserIn gerichtet ist, wodurch die persönliche Beziehung beträchtlich gestört werden könnte (vgl. ebd. S. 58). Der letzte Punkt, Leistungsreferenz, treffe ebenfalls auf die Strafe zu. „Die Strafe inkludiert das indirekte Ziel, dass in Zukunft keine Regelübertretungen, sondern erwünschte Taten und Leistungen erbracht werden, weshalb durch die Strafe Einfluss auf die Motivation erwartet wird“ (ebd.). Die Strafe, so Rhomberg, beziehe sich also auf künftige Leistungen. Sie möchte ein schlechtes Verhalten verhindern und dieses gleichzeitig für die Zukunft ausbessern. Die Autorin fügt am Schluss zusammen, dass alle Merkmale, die für das Lob bestimmend sind, ebenso für das Erziehungsmittel Strafe geltend gemacht werden können, „weshalb auch die Strafe zu den Machtmitteln gezählt werden kann“ (ebd. S. 59).

Verena Maier hat 1999 in ihrer Diplomarbeit „Die Problematik des Strafens bzw. der Strafe als Erziehungsmittel – insbesondere im Bereich der Familie“ ebenfalls, wie die bereits vorgestellten Diplomarbeiten, die Sichtweisen von zwei Positionen innerhalb der pädagogischen Disziplin gegenübergestellt. Sowohl die prinzipienwissenschaftliche als auch die psychoanalytische Pädagogik können keine allgemeingültige Anleitung für das richtige Anwenden von Bestrafungen abgeben. Jedoch ließen sich von der Autorin einige Übereinstimmungen herausarbeiten (vgl. Maier 1999, S. 127). Der/die ErzieherIn sollte ein Kind nicht bestrafen, nur weil dieses gegen eine Regel verstoßen hat. ErzieherInnen werden dazu angehalten, die Situation genau zu betrachten, zu reflektieren und zu erraten, was hinter dem Verhalten des Kindes steckt und ob es nicht eine andere Möglichkeit gäbe, dem Kind klar zu machen, dass es so nicht mehr handeln sollte. Maier zeigt weiter auf, dass die beiden Richtungen teilweise übereinstimmen, wenn es um die Wirkweise der Strafe geht (vgl. ebd. S. 127f). Strafen würden nicht die gewünschte Wirkung erzielen, wenn Kinder sie als ungerecht empfänden und nur die Autorität mitsamt der Wut und dem Zorn hinter der Strafe spürten. Sie könnten in manchen Fällen nicht nur fehlschlagen, sondern das genaue Gegenteil erzielen. Die Kinder würden aus Trotz und Hass das unerwünschte Verhalten weiterführen oder sogar noch verstärken. Insofern müssten Strafen dem Kind

verständlich gemacht werden. Es müsse verstehen, warum es bestraft wird und weshalb die Strafe, die ihm auferlegt wird, gerechtfertigt ist. Nur so würde das Kind seine Strafe als solche verstehen und annehmen können (vgl. ebd. S. 128). Inwieweit die Strafe dann erfolgreich ist und eine Verhaltensänderung zur Folge hat, hängt ganz allein von dem bestraften Kind ab. Maier meint, dass die Wirkung höchstens eine situationsbedingte Anpassungsleistung und keine Einstellungsänderung mit sich bringen würde, somit sei die Strafe pädagogisch nicht zu legitimieren (vgl. ebd. S. 128). „Soll Strafe pädagogisch gerechtfertigt sein, darf sie nicht zu Anpassungsleistungen führen, sondern muß durch das Ansprechen des kritischen Bewußtseins Einsichtsprozesse fördern“ (ebd. S. 128).

Nachdem die Diplomarbeit von Cornelia Rhomberg einen neuen Versuch gezeigt hat, wie Erziehungsmittel in eine Theorie gebracht werden können, lässt sich bei der Arbeit von Verena Maier schon eher erahnen, was unter dem Begriff „Strafe“ aus pädagogischer Sicht verstanden wird. Laut der Autorin, sollte weitgehend auf Strafe verzichtet werden, da sie Mündigkeit im pädagogischen Sinne nicht ermöglicht.

Da diese beiden Diplomarbeiten nicht zufriedenstellend aufzeigen, wie die Erziehungswissenschaft Strafe definiert und ob es als Erziehungsmittel seine Legitimation findet, werden weitere Begriffsbestimmungen angeführt. Jedoch wird zuvor auf ein Beispiel aus dem öffentlichen Diskurs eingegangen.

5.2.2 Bildungspolitischer bzw. öffentlicher Diskurs

Die Thematik rund um das Strafen in der Pädagogik wird aktuell nicht nur theoretisch diskutiert. Von der Pädagogik wird immer wieder gefordert, über den Weg der Wissenschaft Handlungsanweisungen für die Praxis zu geben. Der bildungspolitische und öffentliche Diskurs zur Strafe entstand aufgrund der Probleme in der Praxis und lehnt sich nah an diese an. Es lässt sich gerade auch in den Medien verfolgen, dass den LehrerInnen an den österreichischen Schulen immer mehr Strafformen untersagt werden. So können sie laut Gesetz nur mehr auf die Mittel Ermahnen, Tadeln und Zurechtweisen zurückgreifen.²⁵ Derartige

²⁵ Laut § 8 Abs. 1 der Schulordnung BGBl. 1974/373 dürfen LehrerInnen folgende Erziehungsmittel anwenden: „a) bei positivem Verhalten des Schülers: Ermutigung, Anerkennung, Lob, Dank; b) bei

Strafmittel wie das Nachsitzen oder Strafarbeiten, welche wahrscheinlich von einem Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch miterlebt wurden, sind in den Schulen dieses Landes nicht mehr zugelassen. Die LehrerInnen fühlen sich machtlos gegenüber ihren SchülerInnen, die immer brutaler zu werden scheinen. Die Forderung auf ihrer Seite lautete daher, dass von nun an Maßnahmen gegen die Eltern eingeführt werden, wenn die (verhaltensauffälligen) SchülerInnen den Unterricht zu sehr stören und beeinträchtigen. Gefordert wurde bspw. dass Eltern, die nicht zu einer Kooperation bereit sind, eine Verwaltungsstrafe droht oder sogar die Familienbeihilfe eingefroren wird (vgl. Hämmerle 2011). Wie auf dem Online Nachrichtenportal Oe24.at nachzulesen ist, lehnte die Unterrichtsministerin Claudia Schmied diese Forderungen ab und möchte eher erreichen, dass Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen zusammen arbeiten (vgl. Media Digital GmbH 2011). Auch auf www.derstandard.at war nachzulesen, dass Schmied sich gegen die Forderungen der Pflichtschulgewerkschaft stelle und den Lehrervertretern im Gegenzug vorschläge, sich an Anti-Gewaltprogrammen zu beteiligen (vgl. derStandard.at GmbH 2011). So hat auch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (im folgenden Verlauf kurz BMUKK genannt) 2008 eine Broschüre mit dem Titel „Vereinbaren schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen“ (vgl. BMUKK 2008) herausgebracht. Kurz zusammengefasst behandelt diese Broschüre die Idee der „Initiative gegen Gewalt“, welche in Zusammenarbeit mit der Unterrichtsministerin Claudia Schmied gestartet wurde. Durch die Erfüllung dieser Idee soll erreicht werden, dass in den Schulen gemeinsam, von allen Beteiligten (Schulleitung, LehrerInnen, SchülerInnen, sowie deren Eltern), Vereinbarungen getroffen werden. Anhand der Verhaltensvereinbarungen solle mehr Verantwortung für das eigene Handeln übernommen werden. Die SchülerInnen und auch LehrerInnen würden dadurch lernen, toleranter zu sein und könnten so möglicherweise neues Selbstbewusstsein gewinnen. Dies Alles ver helfe dazu, Gewalt an den Schulen, und infolge dessen auch außerhalb des Schulgeländes, zu mindern.

einem Fehlverhalten des Schülers: Aufforderung, Zurechtweisung, Erteilung von Aufträgen zur nachträglichen Erfüllung versäumter Pflichten, beratendes bzw. belehrendes Gespräch mit dem Schüler, beratendes bzw. belehrendes Gespräch unter Beiziehung der Erziehungsberechtigten, Verwarnung“.

Diesem Konzept zufolge werden Verhaltensvereinbarungen zwischen den Beteiligten einer Schule gemeinsam erarbeitet und beschlossen. „Damit Vereinbarungen unter Schulpartnern halten, brauchen beide Seiten ein gemeinsames Verständnis über unterstützende und förderliche Verhaltensweisen: zum Beispiel zuhören, den jeweils anderen Schulpartner verstehen, ihn akzeptieren, die eigene Position darstellen und das Gemeinsame finden“ (ebd. S. 2). Sowohl verstehen, als auch zuhören können sind beides Fähigkeiten die Bestandteile von Kommunikation oder eines Dialogs darstellen. „Wer gemeinsames Verhalten vereinbaren möchte, muss den anderen wahrnehmen und bereit sein, mit ihm zu kommunizieren“ (ebd. S. 4). Die Vereinbarungen werden zusätzlich zu der gesetzlich verankerten Schul-, sowie der jeweils eigenen Hausordnung, geschlossen. Dies bedeutet, dass sie nicht im Widerspruch zu diesen stehen dürfen und die Ziele der Schule unterstützen sollen (vgl. ebd. S. 4f). In dieser Broschüre wird ebenfalls dargestellt, wie eine Schule mit ihren PartnerInnen vorgehen kann, um Vereinbarungen zu treffen. Das Vereinbaren gewisser Verhaltensregeln stelle laut dieser Broschüre einen Prozess dar, bei welchem alle SchulpartnerInnen aktiv beteiligt sind. Der Prozess sollte mit einer Art Brainstorming starten, welches unter anderem die Punkte „was wird erwartet“, „wie kann man sich einbringen“, „wie kann die Motivation zur Mitarbeit gefördert bzw. erhalten werden“, etc. beinhalten könnte. Nach der Diskussion der Ergebnisse werden Regeln aufgestellt. Diese werden für alle PartnerInnen nach deren Unterzeichnung geltend gemacht (vgl. ebd. S. 6).²⁶ „Sind die Schulpartner intensiv in die Erarbeitung und Formulierung der Verhaltensvereinbarungen eingebunden, werden sie diese eher akzeptieren und sich für ihre Umsetzung verantwortlich fühlen“ (ebd.). Das Erfolgsrezept solcher Vereinbarungen sollte also auf der Tatsache beruhen, dass alle Beteiligten die Regeln gemeinsam erarbeitet und unterzeichnet haben, wodurch sich ein Verantwortungsbewusstsein entwickeln könne. Außerdem sollten diese aufgestellten Regeln nicht das Zusammenleben in der Schule einschränken, sondern erweitern und neue Möglichkeiten aufzeigen. Sanktionen, weitere interne Gesetze und Verbote können also nicht der Sinn sein, der hinter dieser Idee steckt.

²⁶ Sind die jeweiligen Bestimmungen, welche dem Dokument entnommen werden können, erfüllt, so werden die Verhaltensvereinbarungen beschlossen und in der Hausordnung verankert (ebd. S. 8).

In Kapitel 3 der Broschüre, wird darauf eingegangen, dass sich voraussichtlich nicht immer alle SchulpartnerInnen an die Verhaltensvereinbarungen halten werden und neue Konflikte nicht ausgeschlossen wären. Daher wird geraten, diese Vereinbarungen über einen bestimmten Zeitraum zu prüfen und zu analysieren, bis sich herausstellen wird, dass diese von allen Beteiligten eingehalten werden. Erst dann gelten die Verhaltensvereinbarungen als gelungen (vgl. ebd. S. 9). Kommt es dennoch zu einem Regelverstoß, müsse dieser eine Folge nach sich ziehen. Diese Folge nennen die AutorInnen dieser Broschüre „Konsequenz“ und stellen klar, dass Konsequenz nicht mit Bestrafung gleichzusetzen sei (vgl. ebd. S. 10).

„Wichtige Faktoren bei der Festlegung von Konsequenzen sind:

- Konsequenzen müssen vor Eintreten des Fehlverhaltens eindeutig festgelegt sein.
- Frei und einvernehmlich vereinbarte Konsequenzen werden leichter akzeptiert als willkürlich aufgezwungene.
- Der Zusammenhang mit dem vorangegangenen problematischen Verhalten sollte auf jeden Fall klar ersichtlich sein.
- Im Sinne ‚tätiger Reue‘ soll es einen sinnvollen Zusammenhang zwischen Fehlverhalten und Konsequenz geben.
- Die Konsequenzen dürfen den/die Betroffene/n nicht ins Abseits stellen“ (ebd. S. 10).

An dieser Stelle wird eine Ähnlichkeit zu der Handhabung in der Therapiestation Lukasfeld deutlich. Die Therapiestation hat im Prinzip nur acht Hausregeln, die bei einem Verstoß zum sofortigen Therapieabbruch führen. Jedoch folgt der Tagesablauf einem reglementierten Plan, ebenso folgt das Zusammenleben in der Station gewissen Regeln, sodass es immer wieder zu kleineren Regelverstößen kommen kann. Der/die betreffende PatientIn erarbeitet aufgrund dieses Regelverstoßes eine Konsequenz mit einem/einer BetreuerIn, welche in Zusammenhang mit dem Verstoß stehen sollte. Die gemeinsame Erarbeitung der Konsequenz möchte dem/der PatientIn zur Einsicht in das Problem verhelfen und sicherstellen, dass dieser Regelverstoß nicht mehr vorkommt.

Doch auch wenn das dritte Kapitel über die „natürlichen und logischen Folgen“ bei Rudolf Dreikurs angeschaut wird, lassen sich Ähnlichkeiten feststellen. Die

Ähnlichkeit betrifft hier allerdings die Tatsache, dass gemeinsam Vereinbarungen getroffen werden. Dreikurs schlägt vor, dass sowohl zu Hause, als auch in den Schulen Regeln des Zusammenlebens gemeinsam zu treffen sind. Diese können innerhalb sogenannter Familiensitzungen oder Klassenräten, die regelmäßig stattfinden sollten, diskutiert und entschieden werden. So weiß jedes Mitglied der Familie oder Schule darüber Bescheid, worin seine/ihre Rechte und Pflichten liegen und was geschieht wenn diese verletzt oder missachtet werden (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 49ff).

Im Unterschied zur Therapiestation Lukasfeld, werden die Konsequenzen bzw. Folgen in dieser Broschüre und bei Dreikurs, Grey und Soltz teilweise im Vorhinein ausgemacht. Die Kinder bzw. SchülerInnen können so zwar besser abschätzen, was geschieht, falls sie sich nicht an die beschlossenen Regeln halten. Jedoch liegt auch ein Vorteil darin, die Konsequenzen erst nach einem Regelverstoß auszumachen. So können alle ausschlaggebenden Faktoren, die zu der Tat geführt haben, beachtet und eine individuelle Konsequenz bzw. Folge vereinbart werden.

Nachdem die Ergebnisse der aktuellen Diplomarbeiten sowie ein Beispiel aus dem öffentlichen Diskurs aufgezeigt wurden, widmet sich das folgende Kapitel der Strafdefinition von Erich E. Geißler aus dem Jahr 1973.

5.2.3 Strafverständnis nach Erich E. Geißler

Wie bereits erwähnt wurde, lässt sich kaum neuere Literatur zur pädagogischen Strafe finden. Die meisten Auseinandersetzungen mit dieser Thematik wurden zwischen 1960 und 1980 veröffentlicht (vgl. Geißler 1973; Rombach 1967; Scheibe 1977; Trost 1966). Als Beispiel einer dieser Strafdefinitionen wird das Strafverständnis von Erich E. Geißler herangezogen.

Innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik gibt es keine Einigkeit darüber, ob die Strafe zu den Erziehungsmitteln gezählt werden soll oder nicht. „Es gibt wahrscheinlich nichts anderes im Bereich der Erziehung, *bei dem sich pädagogische Theorie und ihre Praxis so eindeutig zu widersprechen scheinen*, als dies bei der Frage der Fall ist, ob Strafe ein Erziehungsmittel sei“ (Geißler 1973, S. 146).

Doch vor allem aus heutiger Sicht betrachtet, gibt es mehr Gegner der Strafe als Befürworter. Ein Beispiel soll zeigen, was an Strafen etwa befürwortet wurde und sicher auch heute noch als Rechtfertigung von Strafe dient:

„Zur Strafe gehört zwar immer auch die Hoffnung auf ‚Besserung‘, doch kann sie nicht gänzlich von dieser Hoffnung abhängig gemacht werden. Strafen ist auch dort sinnvoll und berechtigt, wo Besserung nicht wahrscheinlich ist, und dies darum, weil es beim Strafen nicht nur um die Person des Täters, sondern zugleich auch um die sittliche und rechtliche Ordnung und um die Gemeinschaft der darunter stehenden Personen geht“ (Rombach 1967, S. 10).

Anders, als in der Zeit, in der körperliche Züchtigung noch zur guten Erziehung gehört hat, wurde versucht, Strafen zu legitimieren, indem auf die Wiederherstellung der Ordnung plädiert wurde. Durch eine Tat wird die Ordnung verletzt, diese kann nur durch eine Strafe wiederhergestellt werden. Doch nun wieder zurück zu Geißlers Strafverständnis.

Auch wenn es sich bei pädagogischen Strafen nicht um körperliche Strafen handeln dürfte, da diese in öffentlichen Institutionen verboten sind und Eltern weitgehend auf diese Form der Bestrafung (sei es auch nur ein Klaps auf den Hintern) zu verzichten haben,²⁷ stellt sich immer wieder die Frage nach der Legitimität von Strafe. Auch Geißler spricht in seiner Untersuchung nicht von der Prügelstrafe, „nicht, weil es nicht gesehen würde, sondern weil es nicht der Sinn dieser Untersuchung sein kann, eine Fehlform schon dadurch aufzuwerten, daß man sie in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt“ (Geißler 1973, S. 148). Geißler spricht also in seinen Ausführungen nicht von Prügelstrafen und Züchtigungen, die er ausdrücklich ablehnt. Geißler spricht mehr über Strafen, die Kinder von LehrerInnen und ErzieherInnen aufbekommen (wie z. B. Strafarbeiten, Nachsitzen, Verbote, etc.).

Um „Strafe“ untersuchen zu können, hat sich Geißler den Begriff genauer angeschaut und festgestellt, dass er dreierlei Bedeutung haben kann:

- „- fühlbarer Nachteil als Folge einer moralischen Verschuldung (Strafe als Sühne),
- über Unlust wirkendes Lenkungsmittel (Strafe als Reglement),

²⁷ Geißler hat in seinem Buch über Erziehungsmittel eine „Bilanz des Schreckens“ (Geißler 1973, S. 146) wiedergegeben. Diese bezieht sich auf Deutschland um 1970.

Die Bilanz gibt wieder, dass ca. 3 Millionen Kinder durch Prügel erzogen werden. Davon wurden 60000 schwer mißhandelt und 600 zu Tode geprügelt. Laut Untersuchung haben zu der Zeit 85% der Elternpaare ihre Kinder geschlagen, geboxt, Stock und Peitsche eingesetzt und sonstige Utensilien verwendet, die im Haushalt gefunden werden konnten. Allerdings weist Geißler im weiteren Verlauf auch darauf hin, dass dies nicht nur Bestrafungen darstellen, sondern in manchen Familien gewalttätige Ausbrüche zur normalen Tagesordnung gehören und Ausdrücke von Emotionen wie Wut und Aggression, aber auch purer Langeweile sein können (vgl. ebd. S. 146f).

- mit einer Handlung verbundene unangenehme Erfahrungen („natürliche Strafe“) (ebd. S. 151). Das heißt, aus moralischer Sicht entstehe eine Schuld durch den/die TäterIn, diese Schuld müsse beglichen werden, indem der/die TäterIn bestraft wird (vgl. ebd. S. 149). Als wirkende Lenkungsmittel werden Disziplin und Ordnung verstanden. In einer Gesellschaft ist es notwendig, dass sich die darin befindlichen Personen an gewisse Regeln und Gesetze halten, ansonsten würde Anarchie herrschen. Bei dem dritten Punkt, wird weniger gestraft, als dass sich aus einer Handlung eine natürliche Folge ergibt (vgl. ebd. S. 151). Die „natürlichen Folgen“ gehen auf Rousseau zurück. Bei Rousseau allerdings haben die „natürlichen Folgen“ eine Alternative zur Strafe dargestellt. Dadurch, dass der/die ErzieherIn jedoch die Folgen zulässt und die zu Erziehenden nicht davor bewahrt, zählt Geißler sie zu den Strafformen (vgl. ebd.)

Bevor Geißler in seinem Buch auf die Unterteilung in Disziplinar- und Erziehungsstrafe eingeht, beschreibt er noch das Strafleid und was dem Kind durch Strafen zugefügt werden kann.²⁸ „Alle Strafen, gleich ob es sich dabei um Ehren-, Freiheits-, Eigentumsstrafen oder um körperlichen Schmerz handelt, gleich auch, ob es sich um Strafen handelt, die moralisch, disziplinarisch oder als Handlungskonsequenz erfahren werden, fügen dem Gestraften Leid zu“ (ebd. S. 153). Durch dieses Leidzufügen solle die Schuld und das Leid, welches durch die Tat entstanden ist, aufgehoben werden. Geißler sieht dies als äußerst problematisch an, wie das folgende Zitat zeigen soll. „Denn einem Menschen und schon gar einem Kinde absichtlich Leid zuzufügen oder auch nur leidvolle Erfahrungen einfach zuzulassen, wie dies bei den sogenannten ‚natürlichen Strafen‘ geschieht, ist keine ohne weiteres selbstverständliche und auch keine gute Sache, auch dann nicht, wenn man damit einen guten Zweck erreichen will“ (ebd.). Geißler sieht also nicht nur in der gezielten Bestrafung ein Problem, sondern auch in dem Zulassen natürlicher Folgen. Beides fügt dem Kind Leid zu, welches es nicht ertragen sollte.

Abgesehen davon, dass eine Strafe dem Kind Leid zufügt, schädigt sie weitaus mehr Bereiche. Sie kann bspw. die Beziehung zwischen Eltern und Kind oder LehrerIn und SchülerIn beeinträchtigen, das Vertrauen kann schwinden, das Kind fürchtet sich vor den strafenden Individuen, oder reagiert nur noch mit Wut und

²⁸ Dieser Absatz überschneidet sich teilweise mit dem folgenden Kapitel der Kritik an den Erziehungsmitteln und an der Strafe, wird aber der Vollständigkeit halber an dieser Stelle angeführt.

Aggression auf diese Person. Die Folgerung daraus könnte sein, dass die Kinder nicht mehr von diesen Personen lernen wollen, nicht nur, weil sie sich vor ihnen fürchten oder wütend auf sie sind, sondern auch weil die Wertschätzung ihnen gegenüber beträchtlich sinken kann (vgl. ebd. 154).²⁹ Dies wiederum kann dazu führen, dass „formale Qualitäten in Mitleidenschaft gezogen [werden, L.S.]“ (ebd.). Das bedeutet, dass sich die Einstellung und der Charakter des Kindes, durch ein von Strafe geprägtes Leben, negativ verändern können.

Disziplinar- und Erziehungsstrafe

Geißler unterscheidet zwischen Disziplinar- und Erziehungsstrafen, auch wenn sich diese in manchen Punkten überschneiden. Sie müssen nichtsdestotrotz getrennt voneinander gesehen werden, „weil sie nur in dem Maße zusammengehören, in dem Disziplinierung als *Voraussetzung und Vorstufe* von Erziehung angesehen werden muß“ (ebd. S. 160).³⁰ Insofern sind Disziplinarstrafen nicht auf Erziehung bezogen, sondern sollen diese ermöglichen. Geißler gibt an, welche Regeln zu beachten sind, wenn Disziplinarstrafen erteilt werden, wie z. B. sie sind klar zu definieren, die gesetzten Konsequenzen müssen auf jeden Fall eingehalten werden und Kinder dürfen nicht mit zu vielen Regeln und Anordnungen überhäuft werden, etc. (vgl. ebd. S. 164f). Außerdem zeigt er die Wichtigkeit auf, dass Strafarbeiten, die von den Lehrpersonen aufgegeben werden, in Zusammenhang mit der vollbrachten Tat stehen sollten (vgl. ebd. S. 168).³¹

„So unentbehrlich eine allgemeine gesellschaftliche Ordnung auch für Erziehung bleibt, weil im Chaos keine Erziehung denkbar ist, so muß die in der Disziplinierung auf das Kind einwirkende äußere Ordnung schließlich immer von einer Art sein, daß der Heranwachsende darin als Individualität leben kann“ (ebd.

²⁹ Dieses Phänomen ist möglicherweise noch aus der eigenen Schulzeit bekannt. Die beliebten Fächer waren meistens die, bei denen die Lehrpersonen ganz besonders lieb und nett waren. Genauso bestand meistens auch ein Zusammenhang zwischen Lehrpersonen, die man nicht mochte oder sogar gefürchtet hat und den Fächern, in welchen schlechte Noten geschrieben wurden.

³⁰ Geißler führt an, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft auch Positionierungen gibt, die Disziplin nicht als Vorstufe von Erziehung, sondern als ihr Gegenteil sehen und Disziplin als Dressur verstehen (vgl. ebd. S. 162). Insofern lehnen diese Positionierungen Disziplin als etwas, was von Kindern gelernt werden muss, ab.

³¹ Hierzu lassen sich zwei Verknüpfungen feststellen. Einerseits weist diese Aussage eine Ähnlichkeit zu den „logischen Folgen“ nach Dreikurs auf. Auch bei deren Ausführung, sollte die Strafe bzw. die Folge im Zusammenhang mit der Tat stehen. Außerdem wurde bereits festgestellt, dass Strafarbeiten in der Schule keine Anwendung mehr finden sollten, da sie in der Schule nicht mehr zu den akzeptierten Erziehungsmitteln zählen.

S. 171). Ein Kind muss sich geborgen und sicher fühlen in dieser Welt, so dass es sich frei entfalten und zu einem mündigen Menschen heranwachsen kann.

Bei der Erziehungsstrafe soll davon ausgegangen werden, dass eine Strafe den Zweck erfüllt, auf das Verhalten des Kindes eine bessernde Wirkung zu haben (vgl. ebd.). Natürlich liegen der Strafe einige Voraussetzungen zugrunde, damit sie als Erziehungsstrafe bezeichnet werden kann. So dürfe sie bspw. nicht an Paragraphen gebunden sein, sondern liege im Ermessen der Eltern bzw. ErzieherInnen. Jede Situation, in der das Kind einen Fehler begeht, ist unterschiedlich und muss deswegen immer wieder neu bemessen werden (vgl. ebd. S. 172). Auch muss ein persönlicher Bezug zwischen strafendem und bestraftem Individuum bestehen. Durch eine Erziehungsstrafe soll das Kind sein Verhalten dauerhaft ändern. Dazu bedürfe es jedoch, dass das strafende Individuum das Kind kenne und abschätzen könne, was die Ursachen seines Handelns sind und wie es ihm dabei helfen kann, sich zu ändern und nicht nur sein Verhalten vorübergehend einzustellen (vgl. ebd. S. 173f). Dieser Punkt ist auch in Rousseaus Theorie ausschlaggebend. Er schreibt, dass der Erzieher seinen Zögling kennen muss, nur so kann er wissen, welche Intention hinter seinem Handeln steckt und wie er auf eine natürliche oder arrangierte Strafe reagieren wird. Das Kind „darf keinen Schritt tun, den ihr nicht vorausbedacht hättet; es darf nicht den Mund öffnen, ohne daß ihr wüßtet, was es sagen wird“ (Rousseau 1998, S. 105).

Schlussendlich zeigt Geißler drei Formen von Erziehungsstrafen auf, die nicht sofort abzuwenden sind. Der Liebesentzug, als erste Form, besteht, wenn Eltern sich enttäuscht von ihren Kindern zurückziehen und sie etwa kurzfristig nicht mehr in den Arm nehmen wollen oder nicht mehr mit ihnen spielen. Geißler sieht dieses Mittel jedoch nicht unproblematisch, schon allein der Begriff Liebesentzug müsse distanziert betrachtet werden (vgl. Geißler 1973, S. 178f).

Die zweite Form von Erziehungsstrafe ist die der Wiedergutmachung, die besagt, dass wenn etwas zerstört oder entwendet wird, es wieder hergestellt bzw. wiederbeschafft werden muss.

Die Sühne stellt die dritte Form dar, die auszeichnet, wie eine Schuld beglichen wird. „Sühne als Strafmotiv dient der Entlastung des Gewissens, der Entschuldigung und entspringt dem Gedanken an Wiedergutmachung“ (Zeltner 1997, S. 179).

Abschließend lässt sich feststellen, dass die neueren Untersuchungen von Strafe meist nur das wiederholen, was bisher schon vielfach gesagt und festgestellt wurde. Der Trend geht jedoch eher dazu, dass Strafe nicht mehr zu den Erziehungsmitteln gezählt wird, obwohl immer wieder darauf eingegangen wird, wenn von Erziehungsmitteln die Rede ist.

Außerdem wird zunehmend mehr Augenmerk auf die psychische Komponente gelegt. Strafen können sich stark auf die Psyche der Kinder auswirken. Doch nicht nur das, auch Eltern die strafen, haben dies vielleicht so in ihrer Kindheit selber erfahren und geben nur das weiter, was ihnen beigebracht wurde. „Kinder lernen von Modellen. In vielen Fällen wird die empfangene Gewalt an die eigenen Kinder weitergeben [sic]. Teils im Sinne von ‚Prügel haben auch mir nicht geschadet‘, teils im Bewußtsein von der Schädlichkeit dieser Strafen, aber im Unvermögen, aus eigener Kraft den Teufelskreis zu durchbrechen“ (ebd. S. 181).

Auch der von Geißler erwähnte Liebesentzug als annehmbare Erziehungsstrafe ist heute überholt. „Die große Angst vieler Erwachsener vor Liebesverlust wurzelt noch immer in der Angst, ihre Eltern zu verärgern, ihren Forderungen nicht zu genügen, sie zu enttäuschen, als böse oder faul und verachtenswert zu gelten. Bei Kindern führt Liebesentzug dazu, sich anzupassen, den Eltern gefallen zu wollen“ (ebd.). Genau dieses Anpassen sollte aus pädagogischer Sicht eben nicht stattfinden. Kinder sollen zur Selbständigkeit erzogen werden, um das Ziel der Mündigkeit zu erreichen. Insofern darf der Liebesentzug als Strafe nicht angewendet werden.

Doch wie kann die Frage, ob sich Strafen als Mittel der Erziehung eignen, nun beantwortet werden?

Es ist heutzutage nicht mehr möglich, sich auf seine Traditionen zu verlassen, wenn es um die Erziehung geht. Vieles hat sich gewandelt, unsere Gesellschaft hat sich verändert. Der Ruf nach Gleichberechtigung und Demokratie ist heute das, was vor 200 Jahren der Ruf nach Aufklärung war. Demokratisches Verhalten kann bereits in der Familie gelernt werden, wenn an das zurückgedacht wird, was Dreikurs, Grey und Soltz über demokratische Erziehung gesagt haben. So schreibt auch die Psychologin Eva Zeltner: „Kinder, die in Verhaltensverträgen und Konferenzen mitbestimmen und auch die Erwachsenen kritisch hinterfragen dürfen, die Aufgaben im täglichen Leben übernehmen, fühlen sich

ernstgenommen, entwickeln sich selbständiger und selbstbewußter und halten sich an die Regeln. Übertreten sie die abgemachten Vereinbarungen, wissen sie genau, was sie erwartet“ (ebd. S. 184).³²

Sie wissen was sie erwartet, da es entweder zuvor mit den Eltern so ausgemacht wird, oder, falls dies nicht der Fall ist, sie Mitspracherecht haben und es keine Bestrafungen ganz nach dem Ermessen der Eltern gibt, sondern gemeinsam etwas ausgehandelt wird. Die Therapiestation Lukasfeld dient als exemplarisches Beispiel dafür, dass bereits auf Strafen verzichtet wird und anstatt dessen mit Kindern sogenannte Konsequenzen ausgehandelt werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Strafe als Erziehungsmittel immer mehr verdrängt wird. Es gibt wahrscheinlich kaum noch Richtungen innerhalb der Erziehungswissenschaft, die sich für das Strafen einsetzen.

Es wird zudem immer wieder betont, was Strafen aus pädagogischer und psychologischer Sicht mit Kindern anrichten können, wie tiefgreifend die Auswirkungen sind und dass aufgrund der Tatsache, dass die Strafe Mündigkeit nicht fördert, sondern eher unterdrückt, diese nicht als Erziehungsmittel legitimierbar sei.

5.3 Kritik an Erziehungsmittel und Strafe

An dieser Stelle wird auf die Kritik an Erziehungsmitteln allgemein und speziell an dem Mittel „Strafe“ eingegangen. Dazu muss gesagt werden, dass meistens nicht nur das Erziehungsmittel „Strafe“, sondern auch „Belohnung“ als problematisch angesehen werden, da bei beiden Erziehungsmitteln etwas in Aussicht gestellt wird, was das Kind beträchtlich beeinflussen könnte. Durch diese Beeinflussung handle es nicht mehr nach seinem eigenen Willen, sondern auf diese Beeinflussung hin bezogen. Wird also eine Kritik bezüglich bestimmter Erziehungsmittel gefunden, richtet diese sich meistens auf Strafe und Belohnung

³² Sollen die Kinder demokratisch erzogen werden, sollten laut Dreikurs regelmäßige Familiensitzungen/Konferenzen abgehalten werden, die sich auch in der Schule verwirklichen lassen. Außerdem werden mit Kindern Verträge abgeschlossen, wenn es etwa um Erledigungen im Haushalt geht oder geregelt wird, wer wann das Auto bekommt, etc. (vgl. Dreikurs/Grey 1995, Dreikurs/Soltz 1995).

gleichzeitig. „Deshalb bleibt die grundsätzliche Frage, ob mit den Mitteln der Strafe und Belohnung überhaupt erzogen werden kann“ (Heitger 1972, S. 86).

Die nachfolgende Kritik wird hauptsächlich aus der Sicht des deutschen Erziehungswissenschaftlers Marian Heitger dargestellt. In seinem Artikel „Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungsmitteln“ (1969) geht Heitger eingangs darauf ein, dass in der Erziehungswissenschaft immer wieder von Erziehungsmitteln gesprochen wird, als wäre es selbstverständlich, dass die Mittel, die darunter verstanden werden, ohne sie zu hinterfragen anwendbar sind. Die einfache Begründung lautet: „weil es sie gibt und es immer schon so war“ (vgl. Heitger 1969, S. 62). Auch werde immer wieder versucht sie zu systematisieren, ohne dabei darauf zu achten, ob die Anwendung der Mittel pädagogisch legitimierbar sei.

„Daß ‚Mittel‘ in der Schule und Erziehung überhaupt gehandhabt werden, und daß mancher glaubt, durch sie pädagogische Erfolge gehabt zu haben, besagt noch nichts über ihre Rechtmäßigkeit. Darüber darf erst entschieden werden, wenn sich mit Rechtsgründen nachweisen und belegen läßt, daß sie zur pädagogisch gemeinten Bildung des Menschen beitragen oder dieselbe gar zu bewirken in der Lage sind“ (ebd. S. 63).

Bisher ist dies noch keiner Person gelungen und wird, denkt man noch einmal an das von Geißler Gesagte zurück, höchstwahrscheinlich auch nicht gelingen (vgl. Geißler 1973, S. 29-32). Solange keine Einigkeit darüber herrscht, was Erziehung ist, und wie sie funktioniert, wird auch niemand mit Sicherheit sagen können, was unter dem Begriff „Erziehungsmittel“ verstanden werden kann und wie sich diese auswirken.

Es wurde bislang nur versucht zu verdeutlichen, dass das Ziel von Erziehung Selbständigkeit bzw. Mündigkeit ist, welches eben durch Erziehung ermöglicht werden soll. Durch Faulheit und Feigheit scheinen viele zu Erziehende dieses Ziel jedoch nicht zu erreichen. „Es ist so bequem unmündig zu sein“ (Heitger 1969, S. 69). Lieber überlassen sie ihren Mitmenschen das Denken, speziell ihren Eltern und ErzieherInnen. Oder sie lassen sich anstatt dessen von mächtigeren und dominanteren FreundInnen anführen, als sich selbst ihres Verstandes zu bedienen, entgegen des Gedankens der Aufklärung.³³ „Mittel‘ der ‚Erziehung‘,

³³ „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines

wenn ihr Charakter nicht in verschleiender Absicht unterschlagen werden soll, zielen auf eine Beeinflussung ab, durch die das Prinzip der Bestimmung aus eigenem Bewußtsein und durch sich selbst außer Kraft gesetzt wird“ (Heitger 1969, S. 70).³⁴ Heitger kritisiert, dass durch den Einsatz von Erziehungsmitteln, das eigene Denken und die Selbstbestimmung nicht mehr vorhanden wären. Durch Erziehungsmittel würden Menschen soweit beeinflusst, dass sie ihren Verstand nicht mehr voll gebrauchten, sondern nur mehr gehorchten, was auch deutlich das nächste Zitat zeigt. „Der instrumentale Einsatz von Mitteln muß eine Pädagogik, der die Intention auf Selbstbestimmung immanent ist, von Grund auf zerstören, weil Erziehung nicht mehr der Menschlichkeit des Menschen dient, also gerade dem widerspricht, was sie ermöglicht und als notwendig erscheinen läßt, was ihr Sinn und Gehalt gibt, sondern seiner Destruktion Vorschub leistet“ (ebd. S. 71).

Der nächste von Heitger kritisierte Punkt ist, wie durch Erziehungsmittel etwa eine religiöse oder sittliche Haltung erlernt, oder wie durch den Einsatz von Mitteln zur Wahrhaftigkeit erzogen werden soll. Erziehungsmittel würden laut Heitger höchstens die Sinnlichkeit ansprechen, da durch sie die Vernunft umgangen werden könne. Sie richte sich an die „Egoismen“ der zu Erziehenden. „Der Einsatz von Mitteln, die das kritische Bewußtsein zu umgehen versuchen, verhilft stets den ungeordneten Wünschen und Egoismen, sich über die reflektierende Vernunft als kritische Instanz hinwegzusetzen und die ohnmächtig gemachte Vernunft zum Mittel der Erhaltung und Durchsetzung jener Egoismen zu mißbrauchen“ (ebd. S. 72). Diese Aussage könne so verstanden werden, dass Kinder durch den Einsatz von Erziehungsmitteln derart manipuliert werden, dass sie nur noch funktionieren und nicht mehr hinterfragen, was sie tun und ob ihr Verhalten von ihnen selbst so gewollt ist.

„In diesem Zusammenhang offenbart das Mittel der Strafe in der Erziehung seine Vernunft und Sittlichkeit destruirende Funktion. Strafe wird zum Recht des Stärkeren, mißbraucht die Macht, um den Schwächeren zu determinieren, ist ausdrücklich Ausdruck und Stabilisierungsfaktor eigener Herrschaft, bis der so Erzogene selbst Macht gewinnt, sich seinerseits durch Mittel seiner Macht selbst etabliert und so fort. Das Ganze hat System; es erzeugt jenen Angepassten, der sich nach oben durch angenehmes Verhalten beliebt zu machen versteht, durch

anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant 2000, S. 9).

³⁴ An dieser Stelle ruft Heitger die Erinnerungen an die Zeit des Nationalsozialismus hervor und was geschieht, wenn Menschen ihren Verstand abschalten und das Denken einer fremden Macht überlassen (vgl. Heitger 1969, S. 71).

Privilegien sich selbst manipuliert, und der nach unten tritt, d. h. durch Sanktionen sich ‚Respekt‘ und ‚Macht‘ verschafft, und das Ganze prolongiert sich von Generation zu Generation“ (ebd. S. 73).

Kinder die von ihren Eltern und ErzieherInnen, die wiederum dasselbe Schicksal teilen, bestraft werden, lernen dadurch nur, dass bestrafen können Macht bedeutet. Sie wollen diese Macht selbst erhalten indem sie sich gut benehmen und zu Vorzeigeobjekten werden. Haben sie die Macht zu strafen endlich inne, handeln sie nach dem Vorbild ihrer Eltern und ErzieherInnen. So entsteht eine Spirale, die sich nicht aufhalten lässt. „Nie kann also Strafe als ein eigentliches Mittel sittlicher Erziehung bezeichnet werden“ (Scheibe 1977, S.296).

Kurz zusammengefasst bedeutet dies, dass Heitger seine Kritik bereits bei der selbstverständlichen, unhinterfragten Anwendung des Begriffs Erziehungsmittel ansetzt. Würden nämlich die Auswirkungen der Anwendung genau betrachtet, müssten diese, sofern man pädagogisch tätig sein möchte, sofort eingestellt werden. Durch die Anwendung der Erziehungsmittel werden Kinder bloß manipuliert und in ihrer Sinnlichkeit angesprochen und nicht, was das eigentliche Ziel aller Erziehung sein muss, zur Selbständigkeit und Mündigkeit erzogen.

5.4 Pädagogische Führung

Nachdem die Kritik an „Erziehungsmitteln“ und „Strafe“ problematisiert wurde, wird an dieser Stelle eine Alternative aufgezeigt. Heitger hat nicht nur den Begriff Erziehungsmittel kritisiert, er hat auch einen neuen Theorieansatz, die „Pädagogische Führung“, beschrieben. Er meint in seinem Aufsatz über die „pädagogische Führung“, dass diese sich am besten eigne, wenn z. B. pädagogische Phänomene erklärt werden sollen. Laut Heitger seien quasi alle Problemfelder damit verbunden und würden sich auch durch diese lösen lassen (vgl. Heitger 1972, S. 61).

Die pädagogische Führung wird eingangs mit der Sokratischen Methode, der Maieutik oder auch Hebammenkunst erklärt. Sokrates hat während seinen Dialogen sein Gegenüber durch immer weitere Fragen irgendwann zur von ihm selbst hervorgebrachten Antwort gebracht. Der/die SchülerIn kommt durch eigene Aktivität zu dem richtigen Ergebnis (vgl. ebd.). „Die Führung, ihr Recht und ihre

Grenze ergibt sich aus der Kenntnis der Individuallage des zu Führenden. Führung muß aber, nach Platon, immer dann zurücktreten, wenn der Schüler sich selbst helfen kann“ (ebd.). Das bedeutet, dass pädagogische Führung einerseits nicht immer die richtige Methode ist, wenn z. B. die Fähigkeiten des/der zu Führenden eingeschränkt sind. Andererseits ist sie auch nicht immer notwendig, sobald das Wissen und die Fähigkeiten ausgereift sind.

Heitger schreibt weiter, dass das Gegenteil dazu der Ansatz des „Wachsenlassens“ sei, für welchen Rousseaus „Emil oder Über die Erziehung“ stehe (vgl. ebd.). „Der Erzieher versucht gar nicht oder möglichst wenig einzugreifen. Anstatt dessen wird das Kind mit den gegebenen, von ihm selbst geschaffenen oder auch vom Erzieher arrangierten Umständen konfrontiert“ (ebd.). Wie bereits in Kapitel 4 dieser Arbeit ausführlich dargestellt wurde, geht Rousseau von der Annahme aus, dass alle Menschen gut zur Welt kommen. Erst durch die Erziehung und die Gesellschaft würden sie schlecht gemacht werden. Durch diese Annahme betreibt Rousseau eine „negative Pädagogik“, Emil wird bei dieser vordergründig durch die Natur und die Dinge erzogen und nicht durch den/die ErzieherIn.

Doch wie sieht pädagogische Führung nun aus? Wird an das von vielen PädagogInnen benannte Ziel der Erziehung, die Mündigkeit, gedacht, so darf pädagogische Führung Mündigkeit nicht verhindern. „[W]ie kann pädagogische Führung möglich sein, die einerseits den anderen nicht in Abhängigkeit bringt, die ihm andererseits Hilfe, Rat und Beistand nicht verweigert“ (ebd. S. 73)? Die Möglichkeit bestehe, indem die Selbstständigkeit der zu Erziehenden gefördert werde. Diese werde durch das Vernunftprinzip angesprochen, welche die Du-Beziehung im Menschen begründe (vgl. ebd. S. 74). Menschen sind soziale Wesen, die ohne Kontakte und Bindungen nicht überlebensfähig sind. Diese Sozialität treibe sie an, durch sie würden sie zur Wahrheit gelangen. „Im Argumentieren gegenüber dem Du gewinne ich Zugang zu ihm, ohne es beherrschen oder von mir abhängig machen zu wollen. Im Argumentieren appelliere ich an jene Instanz im Du, die dessen Autonomie ebenso begründet wie die meine. Die Beziehung zwischen selbständig denkenden Subjekten vollzieht sich in der Argumentation, im *Dialog*“ (ebd.).

An dieser Stelle wird ein weiterer wichtiger Punkt in Heitgers Theorie angesprochen, das „dialogische Prinzip“. Während eines Dialogs sind beide

PartnerInnen gleichberechtigt. Über Argumentieren können alle daran Beteiligten durch den Dialog lernen, die Argumente werden nicht einfach so übernommen. Sie werden hinterfragt, reflektiert und in das jeweils eigene Wissen integriert. Der Dialog sei nicht dafür bestimmt, über andere Personen zu herrschen, sondern im Gegenteil: „Führung, sofern mit ihr die Absicht auf eigenständiges richtiges Denken und verantwortliches Handeln verbunden sein muß, ist nur in dialogischer Weise möglich. Gleichzeitig erfüllt *dialogische Führung* den Auftrag, der der Gemeinschaft zugrunde liegt“ (ebd. S. 74f).

Die „dialogische Führung“ muss einige Kriterien aufweisen, dass sie als solche gilt. Das bedeutet, es sollte eine argumentative Auseinandersetzung stattfinden. Die beteiligten Personen müssen sich also davon überzeugen, dass das wahr ist, was gesprochen wird. Es darf nicht einfach alles geglaubt und hingenommen werden, ohne das Gesagte zu hinterfragen! Ein weiteres Kriterium sei, dass die PartnerInnen des Dialogs unabhängig voneinander sein sollten, und somit keine Herrschaftsverhältnisse bestehen dürften (vgl. ebd. S. 75). Erst durch die Unabhängigkeit der PartnerInnen entsteht die Möglichkeit, sich die vorgebrachten Argumente anzuhören, sie zu hinterfragen, zu prüfen und eventuelle Gegenargumente zu finden. Das Kriterium der Gleichheit der PartnerInnen während des Dialogs wirft die Frage auf, ob nicht pädagogische Führung der Ungleichheit bedarf. Gleichheit bedeute in diesem Fall jedoch nicht Gleichheit von Wissen, sondern Gleichheit im Geltungsanspruch. Insofern ist sie möglich und notwendig. Somit ist es erdenklich, dass nicht immer ausschließlich Eltern und ErzieherInnen den Dialog anführen würden, sondern auch Kinder und SchülerInnen könnten, je nach Argumentation die Führung des Dialogs übernehmen (vgl. ebd. S. 76f).

Wird an die Begriffe „Führung“ und „Führer“ gedacht, besteht die Möglichkeit, dass diese sofort mit dem Begriff der „Autorität“ verbunden werden. Dieser ist in den letzten Jahren in der Pädagogik immer mehr in Verruf geraten. Auch Heitger stellt fest, dass es problematisch sein kann, pädagogische Führung mit Autorität, welche oft mit Herrschaft, Macht und Unterdrückung gleichgesetzt werde, zu vereinen, wenn das Ziel der Erziehung Mündigkeit sein soll. Sein Lösungsvorschlag soll kurz dargestellt werden:

„Von einem Autoritätsverhältnis spricht man, wenn mindestens eine der folgenden drei Voraussetzungen zutrifft: der Autoritätsausübende besitzt das legalisierte Recht, z. B. vom Amt her; oder der Autoritätsausübende verschafft sich dieses

Ansehen aufgrund bestimmter persönlicher Fähigkeiten; oder die Gehorsamleistenden sprechen von sich aus bestimmten Personen oder Institutionen Autorität zu. Keine Autorität liegt vor, wenn Gehorsam allein durch äußere Gewalt oder mittels psychischem Druck erzwungen wird“ (ebd. S. 83).

Würde Autorität mit Gehorsam und Macht gleichgesetzt werden, könnte der zu Erziehende nicht lernen, seine Selbständigkeit würde gehemmt werden. „Deshalb erweist sich Autorität in der Kunst und Fähigkeit einen Dialog zu führen. Das schließt die Fähigkeit zum Verstehen des anderen ein, seine Argumente abzuwägen, zu prüfen“ (ebd. S. 84). Heitger zeigt also auf, dass Autorität und pädagogische Führung in einem pädagogischen Dialog möglich seien und sich pädagogische Autorität sogar in dem Dialog erweisen würde.

Zu der Frage, ob Strafe ein Mittel der pädagogischen Führung sein kann, positioniert sich Heitger folgendermaßen: „Strafen ist im vorpädagogischen Raum unter bestimmten Bedingungen notwendig. Noch notwendiger allerdings ist die Forderung, sofort da wieder zur pädagogischen Führung zurückzukehren, wo der Dialog möglich ist“ (Heitger 1972, S. 87). In der Erziehungswissenschaft gibt es eine Richtung, die sich für ein gewissenhaftes Strafen mit Maß und Ziel einsetzt, und eine Richtung, die eine straffreie Erziehung vertritt. Doch es geht nicht darum, wie man sich positioniert, sondern ob Strafen pädagogisch legitimierbar sind.³⁵ Wird ein Kind bestraft und unter Druck gesetzt, bekommt es Angst. Es ändert sein Verhalten, weil es muss und nicht weil es davon überzeugt ist, etwas falsch gemacht zu haben. Diese Verhaltensänderung ist aber nur vorübergehend, da das Kind sein Verhalten ja nicht aus eigenem Willen geändert hat (vgl. ebd. S. 86). „Solange der äußere Druck herrscht, beugt sich das Kind, zeigt sich gehorsam; es ändert aber sofort sein Verhalten, sobald dieser Druck nachläßt“ (ebd. S. 87). Wie Heitger jedoch beschrieben hat, sei das Bestrafen eines Kindes sehr wohl möglich und manchmal auch notwendig. Und zwar dann, wenn bisherige Mittel nicht funktioniert hätten, es zur Einsicht zu bringen, bzw. wenn sich das Kind in Gefahr befinden würde. Selbst dann sei aber nicht sicher gestellt, wie das Kind auf eine Strafe reagiere. Empfehlenswert ist, dass Eltern und ErzieherInnen den Kindern erklären, warum sie bestraft werden, was die Strafe bedeutet und was sie damit erreichen wollen. Trotzdem ist es möglich, dass diese mit Wut, Zorn, Uneinsichtigkeit und noch schlimmeren Verhalten auf die Strafe reagieren. Es könne also nicht sichergestellt werden, wie ein Kind auf eine jeweilige Bestrafung

³⁵ Dieselben Bedenken richten sich auch an das Mittel Belohnung, wie bereits beschrieben wurde.

(oder auch Belohnung) reagiere. Insofern könne das Mittel Strafe nicht pädagogisch genannt werden. „Vor allem darf nicht vergessen werden, daß da, wo gestraft wird, pädagogische Führung als Dialog ausgeschaltet ist“ (ebd.).

Doch welche Mittel können zu der pädagogischen Führung gezählt werden? Es wird sogenannten „Erziehungsmitteln“ zugestanden, dass ihnen „häufig augenblicklich, äußerer Erfolg beschieden ist. Pädagogische Führung aber will mehr“ (ebd. S. 88). Pädagogische Führung richte ihren Fokus auch auf künftige Entwicklungen, sie möchte eine stetige Besserung der kindlichen Eigenschaften erreichen. Dazu bedarf es jedoch, dass Eltern und ErzieherInnen verstehen, warum ein Kind gerade so handelt und nicht anders. „Nicht die vereinzelte Tat des Heranwachsenden darf für pädagogische Maßnahmen im Vordergrund stehen, nicht die äußerliche Erscheinung allein soll den Erzieher interessieren, sondern er muß sich um das Verstehen der Hintergründe und der Beweggründe einer Handlung oder Haltung kümmern“ (ebd. S. 89). Nur wenn die ErzieherInnen verstehen, weshalb ein Kind schlechtes Verhalten an den Tag legt, können sie richtig eingreifen und dem Kind zu einem besseren Verhalten in der Zukunft verhelfen. Mittel sollen, gemäß dem Ursache-Wirkung-Schema, dazu verhelfen, ein Ziel zu erreichen. Heitger sieht dies jedoch problematisch, da diese Ziele immer nur augenblicklich und nicht dauerhaft erreichbar wären. Außerdem meint er auch, dass Mittel nicht dazu geeignet wären, eine religiöse oder sittliche Haltung zu lehren, oder dem Kind Wahrhaftigkeit oder Werte zu vermitteln. Nur durch diese Dinge selbst, also durch Religion, oder Wahrhaftigkeit könnten sie gelehrt und gelernt werden. „Mittel als Instrumente der Beeinflussung appellieren an Egoismen, letztlich an Faulheit und Feigheit. Sie versuchen die einzig legitime Appellationsinstanz, nämlich kritische Vernunft und eigene Einsicht, zu umgehen“ (ebd.). Vereinfacht gesagt bedeutet dies, dass durch den Einsatz von Mitteln die eigene Vernunft umgangen wird. Dadurch wird das eigene Handeln auf die Erwartung der meisten Vorteile hin gerichtet. „Das Zurückweisen kausaler Beeinflussung in der Pädagogik bedeutet nicht das Versagen von pädagogischer Hilfe und Führung. Dagegen sind Führungshilfen ‚Willenskundgaben‘ des Erziehers, durch die er sein Ziel, die Mündigkeit des Heranwachsenden, zu erreichen sucht“ (ebd. S. 90). Im weiteren Verlauf schreibt Heitger, dass die Erziehungsmittel „Lob“ und „Tadel“ sehr wohl erwünschte und geforderte pädagogische Führungshilfen darstellen würden. Solange beachtet wird, dass

Eltern und ErzieherInnen ein Kind jeweils direkt loben bzw. tadeln sollen. Das Lob bzw. der Tadel darf als ausdrückliche Bewertung nicht willkürlich sein und bedarf einer Stellungnahme. Nur so haben diese beiden Mittel dialogischen Charakter und können zur sittlichen Führung beitragen (vgl. ebd. S. 90).

Nachdem versucht wurde, die Begriffe „Erziehungsmittel“ und „Strafe“ zu definieren und aufzuzeigen, ob und in welcher Form diese in der heutigen Erziehungswissenschaft angewendet werden, wurde daran mit der Kritik an den beiden Begriffen angeschlossen. Die „pädagogischen Führung“ wurde als Alternative von Erziehungsmitteln angeführt.

Kurz zusammengefasst bedeutet „pädagogische Führung“ für Heitger einen Erklärungsansatz für pädagogische Problemfelder. Er zeigt auf, dass sich trotz Widersprüchlichkeit Autorität und Gleichheit durch den dialogischen Charakter der pädagogischen Führung vereinen lassen und somit das Ziel der Mündigkeit erreicht werden kann. Zu der Frage, ob und welche Erziehungsmittel zur pädagogischen Führung gezählt werden können, sagt Heitger ausdrücklich, dass sowohl das Lob als auch der Tadel unbedingt notwendige Mittel im Erziehungsalltag darstellen würden, sofern gewisse Regeln eingehalten werden. Zur Strafe sagt er, dass sie sich zwar in Ausnahmefällen nicht vermeiden lasse, jedoch nicht zu den pädagogisch legitimen Mitteln und somit auch nicht zu den Führungshilfen gezählt werden könne.

6 Kaschierte Dominanz

Anhand dieses Kapitels soll zuerst dargestellt werden, was der schweizer Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach (geboren 1962) unter „kaschierter Dominanz“ versteht. Dieser Theorieansatz wird anschließend zur Verknüpfung der vorhergehenden Kapitel herangezogen, um die Arbeit zu einem Abschluss zu bringen.

6.1 Asymmetrie und die Kaschierung von Befehl und Gehorsam

Zum besseren Verständnis des Phänomens der kaschierten Dominanz, werden nun die zwei Texte Reichenbachs „Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung“ (2007a) und „Pädagogische Autorität und die Kultur der kaschierten Dominanz“ (2007b) zusammengefasst dargestellt. In diesen Texten schreibt er einerseits über asymmetrische Beziehungen (speziell im Bereich der Erziehungswirklichkeit), sowie über jenes Phänomen, dass bestimmte Begriffe aus dem pädagogischen Vokabular gestrichen werden. Diese jedoch verschwinden nicht einfach aus dem Sprachgebrauch, sondern werden höchstens kaschiert. Außerdem werden zusätzlich die Texte „Bildung und Autorität“ (2009), sowie „Führen und sich führen lassen: Zur Qualität schulischer Austauschprozesse“ (2007c), ebenfalls beide von Reichenbach, zum besseren Verständnis herangezogen.

6.1.1 Asymmetrie

Pädagogische Beziehungen sind laut Reichenbach (2007a, b) asymmetrische Beziehungen, da den PädagogInnen und Eltern auf der einen Seite die Führungsaufgabe zukommt. Die PädagogInnen/Eltern fühlen sich dazu berechtigt oder verpflichtet, auf die andere Seite der SchülerInnen und Kinder, einzuwirken, diese zu beeindrucken und zu beeinflussen. Die Seite der Kinder und SchülerInnen muss dazu auch bereit sein (vgl. Reichenbach 2007a, S. 652). Diejenigen auf der führenden Position sind abhängig vom Glauben und vom Willen der Anderen, sich führen zu lassen (vgl. Reichenbach 2007b, S. 1). Wie Heitger auch spricht Reichenbach von „Führung“. Reichenbach bezieht sich in den vorliegenden Texten jedoch nicht auf Heitger. „Pädagogische Führung kann als

ein sozialer Austausch verstanden werden, in dem es wesentlich um Macht und Vertrauen geht (Reichenbach 2007c, S. 239). Pädagogische Führung, oder auch pädagogische Autorität, kann also nur funktionieren, wenn die Beziehung von asymmetrischen Abhängigkeiten geprägt ist.³⁶ Für die Pädagogik stellt diese Annahme eher ein Problem dar. Sie möchte symmetrische Beziehungen herstellen, in welchen niemand abhängig, also alle Beteiligten gleichfrei sind. Lösungsversuche gibt es dahingehend, die „freiwillige Folgsamkeit“ (vgl. Reichenbach 2007a, S. 654) zu betonen. Doch auch wenn die SchülerInnen bzw. die Kinder freiwillig folgen und sich freiwillig führen lassen, begeben sie sich in eine unterlegene Position. Insofern bleibt die pädagogische Beziehung asymmetrisch, welche von einem Vertrauensverhältnis geprägt ist (vgl. ebd.) und als Ziel der Erziehung und Bildung haben kann, Freiheit zu erlangen.

Ein weiterer Punkt, der bei asymmetrischen Beziehungen beachtet werden sollte, ist der Machtfaktor. Reichenbach meint, dass auch wenn pädagogische Autorität nicht mit Macht gleichzusetzen wäre, hätten Autoritäten doch die Möglichkeit, Macht auszuüben. Die Möglichkeit zu belohnen und zu verzeihen würden zwei dieser Machtausübungen darstellen (vgl. ebd. S. 653). Hierbei geht es vor allem um die zeitliche Dimensionierung der Pädagogik; durch die Macht zu belohnen (damit ist eher gemeint, Belohnungen in Aussicht stellen zu können, die Macht haben, etwas versprechen zu können) wird versucht, die Zukunft etwas sicherer zu machen.³⁷ Durch die Macht zu verzeihen, wird die Vergangenheit teilweise wiedergewonnen (vgl. ebd. S. 653). Die Anerkennung der pädagogischen Autorität macht für Reichenbach nur Sinn, wenn die zeitliche Dimensionierung verstanden wird, also die Möglichkeit, durch Versprechen und Verzeihen Macht über die Zukunft und die Vergangenheit zu erlangen (vgl. Reichenbach 2007b, S.3).

Im weiteren Verlauf schreibt Reichenbach, dass insofern Führung und Autorität „keine Eigenschaften von Einzelpersonen [sind, L.S.], sondern von *Beziehungen*, in denen die Interaktion von rollenkomplementären Verhaltensmustern wechselseitige Abhängigkeiten ausdrücken, deren Wesen gerade nicht bzw. nur teilweise symmetrisch sein kann“ (ebd. S. 4). Diesen Punkt hebt er auch in seinem

³⁶ In Kapitel 3 war zu erkennen, dass die Autoren Dreikurs und Grey in ihrem Buch „Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann“ (1995) eben genau ein symmetrisches Verhältnis herzustellen versuchen, in welchem Eltern/ErzieherInnen und Kinder gleichberechtigt sind.

³⁷ Reichenbach scheint sich hier nicht die Frage nach der Legitimität des Erziehungsmittels „Belohnung“ zu stellen und führt es als ein Mittel der Machtausübung einer Autorität an.

Text „Bildung und Autorität hervor“ (2009), in welchem er schreibt, dass wenn er von Autorität spricht, er weder die autoritäre Persönlichkeit, noch autoritäre Verhaltensweisen meint, sondern Autorität „bezeichnet vielmehr ein asymmetrisches Anerkennungsverhältnis, ist also ein Merkmal einer Beziehung zwischen Einzelpersonen oder zwischen Personen und kulturellen Entitäten“ (Reichenbach 2009, S. 72).

Kurz zusammengefasst heißt das, dass laut Reichenbach pädagogische Beziehungen immer asymmetrisch sind, auch wenn versucht wird, diese anhand von Begriffen wie „freiwillig“ und „gleichberechtigt“ als symmetrische Beziehungen zu beschreiben. Das Kaschieren der Dominanz ist somit eines der wichtigsten Mittel, um rollenkomplementäre (also asymmetrische) Beziehungen herzustellen.

6.1.2 Kaschierung von Befehl und Gehorsam

Das pädagogische Vokabular hätte sich stark geändert, so Reichenbach, in dem Wörter wie bspw. „Disziplin“ und „Gehorsam“ gestrichen wurden bzw. immer mehr vermieden werden (vgl. Reichenbach 2007b, S. 1). Das heißt aber nur, dass andere Wörter dafür verwendet werden und nicht, dass niemand mehr gehorchen muss oder Disziplin im Unterricht nicht mehr als notwendig erachtet wird.

Jemanden unterrichten, oder auch erziehen, bedeutet, dass Handlungsanweisungen gegeben werden, die entweder gleich oder zu einem späteren Zeitpunkt auszuführen sind. Diese werden als „kommunikative Dominanzmanöver“ verstanden (vgl. Reichenbach 2007a, S. 654). Und zwar deswegen, weil etwa im Unterricht³⁸ Gehorsam auf der einen Seite erwartet wird und die Gehorchenden erwarten sich als Gegenleistung (quasi ein Tauschakt) eine Belohnung. Gehorchen fällt leichter, wenn die Handlungsanweisungen, also die Befehle, kaschiert werden (vgl. ebd. S. 655). In dem Text „Führen und sich führen lassen: Zur Qualität schulischer Austauschprozesse“ (Reichenbach 2007c), geht Reichenbach ebenfalls auf das Phänomen der kaschierten Dominanz ein. Er schreibt dazu:

„Es macht einen erheblichen Unterschied, ob ein Akteur einem anderen etwas befiehlt, oder ob er ihn freundlich auffordert, etwas zu tun, oder eine begründete Erwartung an ihn formuliert, oder ob er bloß einer Hoffnung Ausdruck gibt, ein

³⁸ Gehorsam wird aber auch in einem Unternehmen von den Untergebenen, oder zu Hause von den Kindern erwartet.

Bedürfnis artikuliert, oder eine so genannte ‚Ich-Botschaft‘ abgibt und z. B. ein Gefühl äußert. Sofern der Sprechende mit diesen Sprachakten allerdings ein bestimmtes Verhalten beim Anderen bewirken will, sind alle genannten Einflussversuche als – mehr oder weniger verdeckte – Dominanzmanöver zu verstehen. Das sogenannte ‚aktive Zuhören‘ stellt vielleicht die subtilste Form der Dominanzkaschierung dar“ (Reichenbach 2007c, S. 240).

Doch diese Art der Dominanzmanöver wird nicht nur kaschiert, dass das Gehorchen für Kinder und SchülerInnen leichter fällt. Werden dominante Handlungsanweisungen nicht kaschiert, tritt eher der Fall ein, dass Kinder sich zuerst versuchen anzupassen. Doch früher oder später werden diese Dominanzmanöver zu stark, sodass „Reaktanz oder Widerstand“ einsetzt. „Die Reaktanz ist zunächst nur latent, und das Anpassungsmotiv noch wirksam; sie kann aber später manifest werden und ein Schüler mag z. B. seinem Unwillen Ausdruck geben und sich sogar weigern, einer Handlungsanweisung Folge zu leisten“ (ebd. S. 241). Dreikurs und Grey gehen ebenfalls davon aus, dass dominante Anweisungen wie bspw. Bestrafungen nur kurzfristig wirksam sind und folglich eher das Gegenteil der erwünschten Reaktion bewirken (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 35).

Aus dem Prozess der Kaschierung entsteht laut Reichenbach eine „Als-ob-Kultur“ (vgl. Reichenbach 2007b, S. 10). Damit meint er, dass SchülerInnen auf Handlungsanweisungen der LehrerInnen eingehen, als ob sie sich wirklich dafür interessieren würden und dadurch von den LehrerInnen eine Gegenleistung in Form von Anerkennung, guten Noten, etc. bekommen. Die LehrerInnen wiederum müssen dafür sorgen, dass sie den Unterricht so gestalten, als gäbe es gerade nichts Wichtigeres für sie selbst und auch für die SchülerInnen. Sie müssen den SchülerInnen vermitteln können, dass das, was sie ihnen versuchen beizubringen, enorm wichtig ist. Nur so kann das Interesse geweckt werden und eine „Als-ob-Kultur“ entstehen (vgl. ebd. S. 11).

Er nennt dies aber nicht nur „Als-ob-Kultur“, sondern sagt, das Kaschieren der Dominanz sei auch ein sozialer Tauschakt. *„Wer immer nur Handlungsanweisungen befolgen muss, will auch etwas für sein Gehorchen kriegen“* (Reichenbach 2007a, S. 657). Wer immer nur Befehle ausführt, ihnen blind folgt, möchte früher oder später auch eine Gegenleistung dafür, wieder im Sinne eines Tauschaktes. Man kann dies Belohnung, oder auch Beförderung nennen. In der Schule werden gute Zensuren geschrieben, wenn die Handlungsanweisungen befolgt werden, im Unternehmen besteht die Möglichkeit

einer Beförderung oder Gehaltserhöhung (vgl. ebd. S. 656f; Reichenbach 2007c, S. 241f). Der Tauschakt, den Reichenbach hier anspricht, geschieht nicht nur in Form von Gehorsam auf der Seite der SchülerInnen und guten Noten, als Antwort der Lehrpersonen auf das Gehorsam leisten. Reichenbach führt ein Beispiel an, in welchem ein Student seine Lehrerin als Autorität ansah, weil sie ihm das Gefühl gab, an ihn zu glauben. Der Student wiederum gab sich daraufhin Mühe, die Lehrerin nicht zu enttäuschen und verbesserte infolgedessen seine Mathematikleistungen wesentlich (vgl. ebd. S. 246; Reichenbach 2007b, S. 9). Es kann also quasi eine Spirale entstehen, in welcher die Personen durch die Tauschmomente das bekommen, was sie in der jeweiligen Situation brauchen. Zu kritisieren wäre an dieser Stelle, dass die Tauschmomente als reine „Täuschmanöver“ interpretiert werden könnten. Die Lehrpersonen geben vor, an die SchülerInnen zu glauben, die SchülerInnen wiederum geben vor, am Unterricht interessiert zu sein. Das (freiwillige) Befolgen der Handlungsanweisungen kann zwar Belohnung, Anerkennung oder auch Beförderung mit sich bringen. Wichtig ist aber auch, dass ein Nicht-Befolgen zur Bestrafung führt, egal in welcher Form. Dies dient der Kontrolle, dass die kaschierten Befehle auch tatsächlich ausgeführt werden.

Trotz der Kritik an diesen sozialen Tauschakten, die ebenso als Täuschakte verstanden werden können, muss laut Reichenbach doch beachtet werden, dass ohne diese die Schule für die meisten SchülerInnen gar nicht auszuhalten wäre. Er versteht das folgendermaßen: Für die Kinder besteht eine Unterrichtspflicht, die oft nur auszuhalten sei, da quasi alle in einem Boot sitzen. Jedes Kind muss unterrichtet werden. Und auch wenn versucht wird, den Unterricht so interessant wie möglich zu gestalten, ist und bleibt er für viele SchülerInnen uninteressant. Sie würden nur lernen, was ihnen vorgesetzt wird, da sie lernen müssten und dafür auch Noten bekämen. Sie würden jedoch nicht den Sinn darin erkennen, warum sie dieses und jenes für die Zukunft erlernen müssten. „Dass es nicht gelingt, den Sinn in der Tätigkeit selbst zu erkennen, mag ein häufiges Phänomen schulischen Lernens, aber auch Lehrens zu sein [sic], wenn aber zusätzlich überhaupt keine Erwartungen mehr an diese Tätigkeit gebunden werden können, und seien sie scheinbar bloß ‚instrumenteller‘ Natur, dann wird das schulische Geschäft für alle Beteiligten eine mühselige Angelegenheit“ (Reichenbach 2007c, S. 248). Gelingt es den Beteiligten jedoch, das Lernen als Tauschhandel im Sinne eines

Täuschaktes zu vollziehen, indem sie so tun, als würden sie sich dafür interessieren, kann es geschehen, dass das Interesse wirklich entsteht. „Für diesen Tausch bedarf es der Täuschung“ (ebd. S. 249). Das heißt, dass z. B. eine Deutschlehrerin ihren SchülerInnen mit Enthusiasmus versucht, Grammatikregeln beizubringen, auch wenn sie sich der Tatsache bewusst ist, dass Grammatik ein trockenes und uninteressantes Stoffgebiet darstellt. Die SchülerInnen wiederum reagieren auf diesen Enthusiasmus mit einem vorgespielten Interesse, um ihre Lehrerin nicht zu enttäuschen. Auch wenn beide Seiten nur so tun, als wäre diese Grammatikstunde gerade das Interessanteste, was sie sich vorstellen können, ist es möglich, dass echtes Interesse daraus resultiert. Ohne diesem Vorgang der Täuschung, wäre es, wird Reichenbach richtig verstanden, sehr schwer, in der Schule Lernerfolge zu erzielen.

Auch wenn Reichenbach über die Notwendigkeit der Kaschierung von Befehl und Gehorsam schreibt, fragt er sich doch, ob das Gehorchen nicht auch möglich sein könne, dass es quasi eine „Kultur des Gehorchens“ gibt (vgl. Reichenbach 2009, S. 72f). Seine Antwort darauf ist, dass Gehorchen dann problematisch wird, wenn der eigene Verstand ausgeschaltet wird.³⁹ Das Zitat von Kant, welches in Fußzeile 33 auf S. 70f angeführt wurde, in dem es über den Gebrauch der eigenen Vernunft geht, verdeutlicht, dass keine Person einer anderen blind folgen darf. Es mag praktisch sein und teilweise auch erleichternd wirken, wenn einfach nur Befehle ausgeführt werden können (und nicht müssen!), dies birgt eine Art Gemütlichkeit und Entlastung. Doch darf dabei nicht der eigene Verstand abgeschaltet werden. Es bedarf der genauen Abwägung, von wem die Befehle kommen, und was geschieht, wenn ihnen Gehorsam geleistet wird. „Niemand hat das Recht zu gehorchen, kann deshalb nur soviel heißen wie: Erwachsene können sich von der Verantwortung für getanes Unrecht nicht mit dem Hinweis darauf entlasten, dass die Taten ihnen befohlen wurden und sie zu gehorchen hatten“ (Reichenbach 2009, S. 76).

³⁹ Reichenbach weist an dieser Stelle auf eine Rundfunksendung mit Hannah Arendt hin, in der es um den Prozess von Adolf Eichmann geht, welcher ehemaliger SS-Obersturmbannführer war und Schuld an einem Massenmord von Juden hatte. Eichmann plädierte in seinem Prozess auf „nicht schuldig“ und beteuerte immer wieder, dass er nur Befehle ausgeführt habe und das Gesetz befolgt hat. Arendt sagt in diesem Gespräch „Kein Mensch hat nach Kant das Recht zu gehorchen“ (Ludz/Wild 2007, S. 6). Sie meint damit, dass Gehorsam nicht von Erwachsenen geduldet werden kann, sondern höchstens von Kindern. Erwachsene, welche Personen oder Organisationen Gehorsam leisten, unterstützen diese eigentlich und erteilen dadurch ihre Zustimmung am Geschehen (vgl. Arendt 1976, S. 329).

Abschließend wird an dieser Stelle noch ein Zitat aus einem der Texte angeführt, welches der Zusammenfassung dienen soll.

„Wer aus welchen Gründen und wie legitim oder nicht auch immer Macht über andere ‚besitzt‘, muss in der Regel weder Zwang noch Gewalt einsetzen, aber es muss ihm oder ihr unter den Bedingungen der symmetrischen Moral (der wechselseitigen Anerkennung) gelingen, die im Führungsbereich immer nötigen Dominanzmanöver mit so subtil wie nötigen Kommunikationsformen und Sprechakten zu kaschieren, dass die mehr oder weniger offensichtlichen Unterwerfungsleistungen für jene, die sie zu zeigen haben (meinen), akzeptierbar sind“ (Reichenbach 2007a, S. 651).

Es ist nicht nur für diejenigen, welche beeindruckt werden sollen, notwendig, dass Befehle oder Handlungsanweisungen kaschiert werden, um diese für sie leichter annehmbar zu machen. Auch für pädagogische Autoritäten selber ist das Kaschieren der Dominanz notwendig. Schließlich wollen sie ein möglichst symmetrisches Verhältnis herstellen, in welchem beide Seiten frei entscheiden können und das Vertrauensverhältnis nicht missbraucht wird.

6.2 Verbindungen

Im Laufe dieser Diplomarbeit wurde der Versuch gestartet, den Begriff „Strafe“ aus pädagogischer Sicht darzustellen, wobei sich ergeben hat, dass dieser Begriff innerhalb der Erziehungswissenschaft eher kritisch betrachtet und er tendenziell verworfen wird.

Darüber hinaus wurden drei Weiterentwicklungen bzw. Alternativen der Strafe, welche teilweise ähnliche Eigenschaften aufgewiesen haben, vorgestellt. Die erste Alternative ist die in der Praxis vorgefundene Anwendung der natürlichen und logischen Folgen von Dreikurs. Die zweite Alternative geht zurück auf Rousseau und ist aus seiner Theorie der „negativen Erziehung“ entstanden. Die „Pädagogische Führung“ nach Heitger stellt die dritte Alternative dar, welche in dieser Arbeit vorgestellt wurde.

Wie der Titel der Diplomarbeit „Die Bedeutung von Strafe aus pädagogischer Sicht und das Phänomen der kaschierten Dominanz“ erahnen lässt, wird an dieser Stelle versucht, die bisherigen Erkenntnisse mit dem Konzept Reichenbachs aufzuarbeiten. Einige bereits vorgebrachte Punkte werden wiederholt und

herangezogen, um die Nähe bzw. Distanz zu Reichenbachs Konzept der „kaschierten Dominanz“ aufzuzeigen.

6.2.1 Die logischen Folgen und das Phänomen der kaschierten Dominanz

Dreikurs hat durch die langjährige Arbeit mit Familien festgestellt, dass sich die Gesellschaft gewandelt hat, wodurch sich die Notwendigkeit ergab, eine neue Erziehungsform zu entwickeln. Sein Vorschlag ist die „demokratische Erziehung“. Ein wichtiger Punkt der korrekten Anwendung dieser Erziehungsform ist der Verzicht auf Bestrafung. Die Alternative der Strafe ist das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“. Eltern bestrafen ihr Kind nicht willkürlich, sondern lassen eine Folge wirksam werden. Teilweise ergeben sich natürliche Folgen aus den Taten der Kinder, teilweise müssen die Eltern eine logische Folge herbeiführen.

Dreikurs sieht den Wandel der Gesellschaft in der Forderung der Kinder nach Gleichheit und Gerechtigkeit. In einer autokratischen Erziehung haben die Eltern die Macht über das Kind und können über dieses bestimmen. Dies ist in dem Konzept der „demokratischen Erziehung“ nicht mehr möglich, da alle, Eltern, ErzieherInnen und Kinder nach Gleichberechtigung streben. Es wird in einer demokratischen Erziehung also versucht, symmetrische Beziehungen zwischen den Eltern/ErzieherInnen und den Kindern herzustellen (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 35f).

In diesem Punkt unterscheiden sich die Annahmen von Dreikurs, Grey und Soltz von dem Konzept der „kaschierten Dominanz“. Für Reichenbach sind pädagogische Beziehungen nie symmetrisch, auch wenn Begrifflichkeiten wie „gleichberechtigt“ oder „freiwillige Folgsamkeit“ für das Gehorsam der Kinder verwendet werden (vgl. Reichenbach 2007a, S. 654). Eine pädagogische Beziehung zeichnet sich für Reichenbach dadurch aus, dass sich eine Seite immer in die unterlegene Position begibt (vgl. ebd.). Das muss jedoch nicht bedeuten, dass sie immer in der unterlegenen Position bleibt. Die Positionen können auch wechseln, wie das bei der „pädagogischen Führung“ nach Heitger der Fall ist. Es ist bspw. nicht festgeschrieben, dass während des Unterrichts immer nur der/die LehrerIn den Dialog anführt. Auch SchülerInnen können die Führungsposition zeitweise einnehmen (vgl. Heitger 1972, S. 76f). Für

Reichenbach jedoch zeichnet eben die Asymmetrie eine pädagogische Beziehung aus.

Ein wichtiges Werkzeug der „demokratischen Erziehung“ von Dreikurs ist die Anwendung der „natürlichen und logischen Folgen“, bei welcher sich die Eltern bzw. die ErzieherInnen zurückziehen, nachdem ein Kind eine Tat begangen hat. Nur so könne die Folge eintreten und ihre Wirkung zeigen. Laut Dreikurs und Grey soll dies den Kindern und Jugendlichen besser dazu verhelfen, das Negative an ihren Taten zu erkennen und ihr Verhalten zukünftig zu bessern (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 85f). Ein mögliches Beispiel dafür wäre: Ein Junge, der sich abends weigert, zu Bett zu gehen. Nachdem diese Situation schon öfter vorgekommen ist und die Eltern jedes Mal wieder mit ihrem Jungen zu streiten beginnen, sagen sie zu ihrem Sohn nur kurz, dass er rechtzeitig ins Bett gehen soll, da sie am nächsten Morgen keine Zeit haben werden, ihn zu wecken und er dann sicher verschlafen wird. Der Junge weigert sich, die Eltern lassen ihn auf. Am nächsten Morgen verschläft der Junge wie angekündigt und die Eltern lassen ihn solange weiterschlafen, bis er von selbst aufwacht und schlussendlich zu spät zur Schule kommt. In diesem Beispiel sollte davon ausgegangen werden, dass es für das Kind sehr unangenehm ist, zu spät in die Klasse zu kommen und es nicht damit gerechnet hätte, nicht geweckt zu werden. Dieses Beispiel zeigt also, dass die Eltern sich nicht auf eine Diskussion einlassen, dem Kind sogar vorher die möglichen Folgen seines Verhaltens aufzeigen und sich danach aber zurückziehen, bis die Folge wirklich eingetreten ist.⁴⁰ Sie lassen dem Kind also die Wahl, ob es sein Verhalten durchsetzen möchte, oder es lieber ändert und auf die Eltern hört.

Hier kann aus der Sicht von Reichenbach argumentiert werden, dass eine natürliche Folge sehr wohl als eine Strafe interpretiert werden kann, sie wurde jedoch kaschiert. Wie ein Kind eine natürliche Folge empfindet, können die Eltern im Vorhinein nicht wissen. Auch wenn die Eltern angekündigt haben, dass das Kind allein aufstehen muss, kann es das Zuspätkommen als Strafe und Scham empfinden. Insofern wäre die angekündigte Folge nur eine kaschierte Strafe. Die Eltern wenden die Folge an, da sie ihr Kind nicht bestrafen wollen. Sie merken

⁴⁰ Dreikurs, Grey und Soltz gehen nicht dezidiert darauf ein, dass eine mögliche Verschiebung der Strafanwendung geschieht und wie die Eltern in diesem Fall reagieren sollen. In der Schule wird das Kind vermutlich von seinem/seiner LehrerIn für das unentschuldigte Zuspätkommen bestraft. Wichtig ist primär, dass die Eltern lernen, auf das Erziehungsmittel „Strafe“ zu verzichten.

jedoch nicht, dass das Aushalten der Folge für das Kind vermutlich ebenso eine Art Bestrafung darstellt. Außerdem besteht die zusätzliche Möglichkeit, dass das Kind durch seinen/seine LehrerIn bestraft wird. Die Kaschierung wird noch deutlicher, wenn es sich um eine logische Folge handelt. Diese muss von den Eltern herbeigeführt werden, sofern sich keine natürliche Folge ergibt. Diese Art der Bestrafung, solle laut Dreikurs und Grey dem Kind auf eine schonende Art und Weise verhelfen, sein Verhalten zu ändern. Auch wenn mit den Kindern vorab geklärt wird, dass ihr Verhalten Folgen nach sich ziehen kann, bleiben sie doch Bestrafungen, die kaschiert wurden. So argumentiert auch Geißler, dass das Zulassen von Folgen einem Kind Leid zufügen und insofern nicht gut geheißen werden kann (vgl. Geißler 1973, S. 153).

Die Bildung eines Familienrates, der den Raum für Diskussionen und Streitpunkte zulässt, wird als ein weiterer entscheidender Punkt in der Umsetzung der demokratischen Erziehung angesehen (vgl. Dreikurs/Soltz 1995, S. 300). In einem Familienrat hat jedes Mitglied der Familie eine Stimme, alle sind gleichberechtigt und machen gemeinsam Verhaltensregeln aus. Es werden auch Konsequenzen vereinbart, sollte eine Regel nicht eingehalten werden. Außerdem bietet sie einen Raum für die Lösung von Konflikten innerhalb der Familie.⁴¹ Sobald jedoch der Familienrat dazu benützt wird, in einem oder mehreren der Mitglieder etwas zu bewirken, sobald also eine Intention dahinter steckt, kann diese Konstellation als eine asymmetrische, pädagogische Beziehung entlarvt werden. In dieser Art von Beziehungen werden verdeckte Kommunikationsmanöver im Sinne der kaschierten Dominanz angewendet. Der demokratische Erziehungsstil, welcher sich durch die Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller daran Beteiligten auszeichnet, weist demnach dominante Tendenzen auf, die jedoch kaschiert wurden. So schreiben Dreikurs und Grey selbst in ihrem Buch, die „Anwendung logischer Folgen ist eine der wirksamsten Methoden, Haltungen und Benehmen der Kinder zu beeinflussen“ (Dreikurs/Grey 1995, S. 139).

⁴¹ Auch in der Therapiestation Lukasfeld wird eine wöchentliche Hauskonferenz abgehalten. Diese bietet den Rahmen für das Ansprechen von Problemen und das gemeinsame Suchen einer Lösung.

6.2.2 Reichenbach und Rousseau

In dem Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“, wird ganz klar dargestellt, dass der Erzieher Jean-Jacques Macht über seinen Zögling Emil besitzt. Der Erzieher begleitet Emil bis zu seinem Erwachsenenalter und versucht, ihn zu einem guten und freien Menschen zu erziehen. Der Erzieher Jean-Jacques hält sich hauptsächlich im Hintergrund und überlässt die Erziehung mehr den Dingen und der Natur. Für Rousseau war das Ziel der Erziehung nicht die Mündigkeit, sondern eben die Freiheit des Menschen (vgl. Rousseau 1998, S. 61). Das paradoxe daran ist, dass Emil seine ganze Kindheit über nur scheinbar frei ist, da der Erzieher sein Leben, seine Umwelt, die Natur um ihn herum immer arrangiert. Durch dieses Arrangieren der Wirklichkeit lernt Emil im idealen Fall den Gebrauch der Freiheit und kann diese im erwachsenen, gesellschaftlichen Leben anwenden.

Rousseau beschreibt in seinem Buch ganz klar, wie der Erzieher die Umwelt des Emil manipuliert und inszeniert. Er kaschiert sozusagen die Dominanz und Autorität seiner Beeinflussung. Durch das Arrangieren der Wirklichkeit, soll diese den gewünschten Druck auf Emil ausüben. Somit versucht der Erzieher einerseits Herr über Emils Wirklichkeit, andererseits auch über Emil selbst zu werden. „Ihr werdet nie Herr über das Kind, wenn ihr es nicht über seine ganze Umgebung seid“ (Rousseau 1998, S. 74). Das „Herr-werden“, d. h. die Beherrschung des Kindes wird kaschiert. An diesem Beispiel lässt sich die Asymmetrie der Beziehung sehr deutlich zeigen, obwohl Rousseau schreibt, dass der Erzieher der Vertraute und Gefährte des Zöglings werden sollte. Reichenbach sagt nicht, dass die Beteiligten einer pädagogischen Beziehung nicht auch vertraut miteinander sein können. Solange jedoch eine Position der Anderen unterliegt, ist von einer asymmetrischen Beziehung die Rede. Festzustellen ist außerdem, dass hier ein Täuschungsmanöver stattfindet, von dem Emil allerdings nichts ahnt. Nur der Erzieher weiß darüber Bescheid, von ihm geht die Täuschung aus, über welche er Emil zur Freiheit führen möchte. Die Inszenierung Emils kompletter Umgebung, sowie das Arrangieren der Umstände, durch welche Emil lernen sollte, werden von ihm unhinterfragt als naturgemäße Gesetze angenommen.⁴² Ohne diese

⁴² Der Erzieher Jean-Jacques arrangiert nicht nur die Umwelt seines Zöglings, sondern bringt auch Personen aus Emils Umfeld dazu, bei seiner Inszenierung mitzuspielen. Dieser Faktor trägt sein Wesentliches dazu bei, dass Emil seine Umwelt nie hinterfragt.

Täuschung würde Emil womöglich beginnen, die Absichten des Erziehers zu hinterfragen und ihnen nicht mehr Folge leisten.

Überspitzt gesagt hat Rousseau also die Dominanz der „positiven Erziehung“ kaschiert, wodurch die „negative Erziehung“ entstanden ist. Diese Aussage mag übertrieben wirken, jedoch meint Reichenbach selbst, dass sobald etwas beim Anderen bewirkt werden soll, egal in welcher Form dieses Vorhaben mitgeteilt oder zum Ausdruck gebracht wird, ist dies als ein mehr oder weniger kaschiertes Dominanzmanöver zu verstehen (vgl. Reichenbach 2007c, S. 240). Dadurch, dass der Erzieher sich vordergründlich aus dem Erziehungsgeschehen heraushält, im Hintergrund jedoch quasi „die Fäden zieht“ und die Umwelt von Emil derart arrangiert und inszeniert, stellt die „negative Erziehung“ an sich eine Kaschierung dar, von der Emil nichts ahnt.

Auch bestraft der Erzieher den jungen Emil nicht direkt. Er lässt anstatt dessen die natürlichen Folgen zu. Zieht eine schlechte Tat von Emil keine natürlichen Folgen nach sich, so greift der Erzieher ein, indem er eine Strafe arrangiert, sodass sie auf Emil wirkt, als wäre sie eine natürliche Folge und somit unumgänglich. Auch dies stellt eine Kaschierung der Dominanz dar, da die Folgen auf Emil nicht wie eine Strafe wirken, die er vom Erzieher bekommen würde, sondern wie ein Naturgesetz, welchem er sich zu fügen hat und keinen Ausweg möglich macht. Hier wird die Kaschierung der Strafe etwas deutlicher, als im vorhergehenden Kapitel. Das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“ bei Dreikurs, Grey und Soltz sieht vor, dass die Erziehungsberechtigten mit ihren Kindern über mögliche Folgen sprechen sollen. Die Kinder wissen also oft im Voraus, mit welchen Folgen sie rechnen müssen. In Rousseaus Erziehungsroman lässt der Erzieher seinen Zögling jedoch im Unklaren darüber. Emil weiß nicht einmal, dass die Folgen von seinem Erzieher bewusst zugelassen bzw. herbeigeführt werden. Emil bleibt also nichts anderes übrig, als sich seinem Schicksal zu fügen und die Folgen als naturgemäß anzunehmen. Dies bedeutet für Emil, dass er keine Wahlmöglichkeiten hat.⁴³ Nicht nur, wenn es darum geht, mögliche Folgen seines Handelns anzunehmen. Sein Erzieher arrangiert Emils komplette Umwelt derart, dass es für Emil immer nur einen Weg zu geben scheint, auf welchem er ein

⁴³ An dieser Stelle soll noch einmal erwähnt werden, dass gerade in diesem Punkt ein wichtiger Unterschied zwischen der „negativen Erziehung“ nach Rousseau und der „demokratischen Erziehung“ nach Dreikurs, Grey und Soltz liegt. Die „demokratische Erziehung“ beruht gerade auf Wahlmöglichkeiten und dem Mitbestimmungsrecht aller Beteiligten.

Problem lösen kann und weiter kommt. Jean-Jacques nimmt sich somit aufgrund seiner Macht das Recht heraus, darüber zu bestimmen, welchen Weg Emil einschlagen soll.

Die kaschierte Dominanz bei Rousseau besteht also darin, dass im Gegensatz zur „positiven Erziehung“, die bei den Kindern Gehorsam fordert, die „negative Erziehung“ dies zwar nicht tut, ihnen jedoch keine Wahlmöglichkeit lässt, sondern die Umgebung derart arrangiert, sodass Emil nichts anderes übrig bleibt, als der Natur und ihren Gesetzen zu gehorchen. Wobei die Gesetze der Natur eben von dem Erzieher herbeigeführt werden.

Bisher konnte also festgestellt werden, dass sowohl die „natürlichen und logischen Folgen“ bei Dreikurs, als auch die „natürliche Strafe“ bei Rousseau sich als kaschierte Dominanzmanöver interpretieren lassen. Die „pädagogische Führung“ stellt die dritte Alternative zur Strafe dar und soll nun herangezogen werden.

6.2.3 Pädagogische Führung unter dem Blickwinkel der kaschierten Dominanz

Auch wenn die „pädagogische Führung“ sich nicht dezidiert als Strafalternative interpretieren lässt, wird sie in dieser Arbeit dazu gezählt. Heitger spricht sich ausdrücklich gegen das Bestrafen in der Erziehung aus und siedelt die Strafe im vorpädagogischen Raum an. Diese soll nur angewendet werden, wenn für den/die ErzieherIn keine Alternative möglich ist, vor allem wenn sich ein Kind in Gefahr befindet. Ansonsten sollen anhand von pädagogischen Dialogen Konflikte gelöst und unerwünschten Taten vorgebeugt werden.

Mündigkeit als Ziel der Erziehung wird scheinbar von einigen zu Erziehenden nicht erlangt, oder zumindest nicht zufriedenstellend erreicht. Das liegt laut Heitger unter anderem an deren Faulheit und Feigheit. Sie sind entweder zu faul, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Ganz nach dem Motto „es ist bequemer, anderen das Denken zu überlassen“. Oder sie sind zu feige, und fürchten sich davor, selber zu denken und ihren Kopf durchzusetzen, da möglicherweise die anderen Personen nicht ganz damit übereinstimmen könnten (vgl. Heitger 1969, S. 68f). Reichenbach fragt in diesem Zusammenhang, ob es nicht vielleicht eine „Kultur des Gehorchens“ (vgl. Reichenbach 2009, S. 72f) geben kann. Unselbständige Menschen müssen zwangsläufig Gehorsam leisten, da sie selbst

nicht fähig oder willens zu sein scheinen, eigenständig zu denken und zu handeln. Und genau hier meint Reichenbach liege das Problem. Es möge gemütlich sein, sich auf andere zu verlassen, anderen das Denken zu überlassen und einfach nur Handlungsanweisungen auszuführen. Doch sollte immer der eigene Verstand benützt werden, damit man nicht Gefahr läuft, Menschen blind zu folgen und durch die Ausführung der Anweisungen die Zustimmung zu erteilen. In diesem Punkt also sind sich die beiden Autoren offenbar einig. Aus Faulheit, Feigheit oder purer Gemütlichkeit zu Gehorchen, kann nicht das Ziel der Pädagogik sein und führt dazu, die Meinung der Anderen zu übernehmen, indem ihnen durch das Gehorsam leisten die Zustimmung erteilt wird. Mündigkeit als Ziel der Pädagogik soll den Menschen davor bewahren, fremde Meinungen anzunehmen, ohne diese vorher zu hinterfragen. An dieser Stelle soll noch einmal auf das Zitat von Kant verwiesen werden, in welchem es heißt: „Habe, Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ (Kant 2009, S. 9).

Doch Heitger kritisiert eben diesen Faktor, dass Erziehungsmittel derart auf die Beeinflussung der zu Erziehenden abzielen würden, wodurch dem Verstand vorgetäuscht wird, dass scheinbar dieselben Ziele wie die der ErzieherInnen verfolgt werden (vgl. Heitger 1969, S. 70).⁴⁴ Das heißt, dass durch den Einsatz von Erziehungsmitteln, den zu Erziehenden mehr oder weniger eingeredet wird, dass ihre Ziele denen der ErzieherInnen entsprechen. Sein Lösungsvorschlag ist die „pädagogische Führung“. Diese vollzieht sich in einem pädagogischen Dialog, welcher die Selbstständigkeit der zu Erziehenden fördern soll. Die Argumentation in einem pädagogischen Dialog ermöglicht einen Zugang zum Du, der frei von Macht und Unterdrückung ist. Die PartnerInnen eines Dialogs sind gleichberechtigt, die Führung des Dialogs kann zwischen den PartnerInnen wechseln. Je nachdem, wer die stärkeren Argumente hat, führt in diesem Moment den Dialog an. Die vorgebrachten Argumente sind immer zu hinterfragen und zu prüfen und können erst dann in das eigene Wissen integriert werden. Hier gilt also

⁴⁴ Auch wenn Reichenbach nicht direkt über Erziehungsmittel spricht, ist hier ein Zusammenhang zu den Tausch- bzw. Täuschakten, wie er sie beschreibt, feststellbar. Eine Mutter fordert von ihrem Kind, dass es seine Hausaufgaben gleich nach dem Mittagessen erledigt. Das Kind gehorcht, auch wenn es selber vielleicht lieber spielen gehen würde. Dafür hilft die Mutter dem Kind bei den schwierigen Stellen, sodass es früher fertig ist und spielen gehen kann. Dies kann insofern als Täuschmanöver identifiziert werden, da die Mutter ihrem Kind sowieso bei den Hausaufgaben geholfen hätte, jedoch möchte sie am Nachmittag lieber ihre Ruhe haben. Das Kind wiederum weiß, dass die Mutter sofort eingreift, sobald das Kind bei einer Aufgabe zögert, wodurch es noch schneller fertig wird. Die Mutter bekommt ihren freien Nachmittag und das Kind kann früher spielen gehen. Beide sind mit dem Tauschhandel zufrieden.

wieder, dass der Verstand immer mitwirken muss, ansonsten besteht die Gefahr der Unterwerfung und der blinden Zustimmung (vgl. Reichenbach 2009, S. 76). Für Reichenbach jedoch zeichnet sich eine pädagogische Beziehung durch asymmetrische Abhängigkeiten aus. Das bedeutet, dass die eine Seite des Dialogs auf die andere (mit deren Einverständnis im Sinne von Glauben an das Wissen des Gegenübers und dem Willen, sich dieses Wissens anzueignen) einwirkt, um diese zu führen. Heitger meint selbst, dass immer eine Person die Führung des Dialogs übernimmt, auch wenn die Führung abgegeben werden kann. Während der pädagogischen Führung, wie sie Reichenbach versteht, entstehen innerhalb dieser Beziehung wechselseitige Abhängigkeiten (vgl. Reichenbach 2007b, S.3), obwohl Heitger klar aufgezeigt hat, dass die PartnerInnen eines pädagogischen Dialogs unabhängig und frei von Herrschaftsverhältnissen sein sollten (vgl. Heitger 1969, S.75). Werden die Aussagen Reichenbachs dahingehend verstanden, dass diese Herrschaftsverhältnisse, da sie nun einmal bestehen, nur durch die Kaschierung akzeptiert werden können, kann davon ausgegangen werden, dass die „pädagogische Führung“ unter diesem Aspekt nichts anderes ist, als ein kaschiertes, asymmetrisches Beziehungsverhältnis zwischen PartnerInnen. In diesem Beziehungsverhältnis ist die eine Seite von der anderen abhängig und muss dies auch sein. Anders würde pädagogische Führung, im Sinne der kaschierten Dominanz, nicht funktionieren.

Auch gehen beide Autoren auf Autorität ein. Für Heitger ist ganz klar, dass die Führung eines pädagogischen Dialogs Autorität nicht ausschließt. Er setzt diese nicht mit Macht und Unterdrückung gleich, sondern sie „erweist sich [...] in der Kunst und Fähigkeit einen Dialog zu führen“ (Heitger 1972, S. 84). Für Reichenbach hingegen besitzt eine pädagogische Autorität sehr wohl Macht. Nämlich die Macht über die „zeitliche Dimensionierung“. Dadurch, dass eine Autorität den Kindern eine Belohnung in Aussicht stellen und eine bereits begangene Tat verzeihen kann, besitzt sie Macht über die Zukunft und Vergangenheit. Sowohl für Heitger, als auch für Reichenbach ist Autorität ein Bestandteil einer pädagogischen Beziehung. Ein gemeinsamer Faktor ist auch, dass Autorität im pädagogischen Dialog bzw. in der pädagogischen Beziehung entsteht. Bei Heitger erweist sich Autorität erst innerhalb dieses Dialogs. Auch für

Reichenbach ist Autorität keine Eigenschaft einer Einzelperson, sondern einer asymmetrischen Beziehung.

Anhand der Verbindungen hat sich gezeigt, dass alle drei vorgestellten Alternativen kaschierte Dominanzmanöver aufweisen. Was das zu bedeuten hat und wie sich dadurch die Fragestellung beantworten lässt, wird im Resümee ausführlich behandelt.

7 Resümee

Hält man sich noch einmal die eingangs beschriebene Fragestellung *„Inwieweit kann die in der Theorie dargestellte Anwendung von Strafalternativen, als das Erziehungsmittel „Strafe“ im Sinne der kaschierten Dominanz interpretiert werden?“* vor Augen, lässt sich folgender Schluss ziehen:

Ausgegangen wurde davon, dass das Erziehungsmittel „Strafe“ in der Erziehungswissenschaft eher kritisch betrachtet wird und sich immer mehr sogenannte „Alternativen von Strafe“ entwickeln. Drei dieser in der Theorie beschriebenen Alternativen wurden vorgestellt.

Das Konzept der „natürlichen und logischen Folgen“ nach Dreikurs, Grey und Soltz hat sich aus deren Theorie der „demokratischen Erziehung“ herausgebildet und besagt in Bezug auf die Technik des Strafens, dass Bestrafungen gänzlich vermieden werden sollen. Dafür können natürliche oder logische Folgen eingesetzt werden, indem die Eltern sich, nachdem das Kind eine Tat begangen hat, gekonnt zurück ziehen. Die Autoren meinen, dass den Kindern durch diese Art die Folgen ihres Benehmens bewusst zu machen, die gezielte Beeinflussung ihres Verhaltens am besten gelingen kann (vgl. Dreikurs/Grey 1995, S. 139).

Die „negative Erziehung“ bei Rousseau zeigte die zweite Alternative zum Bestrafen auf und wurde angeführt, da sie erstens auf die Anfänge der modernen Pädagogik zurück geht und noch immer als revolutionär gilt. Außerdem lässt sich die Ähnlichkeit des Konzepts von Dreikurs, Grey und Soltz zu Rousseaus Strafverständnis nicht leugnen. Rousseau verneint die Strafe in der Pädagogik ebenfalls und lässt anstatt dessen die „natürlichen Strafen“ auf den Zögling wirken. Dieser darf jedoch nicht merken, dass der Erzieher diese immer nur arrangiert. Der Zögling muss sie als Naturgesetz ansehen. Nur so kann er sie annehmen und seine Verhaltensweise ändern.

Die dritte Alternative geht auf Heitger zurück, der die gesamte Anwendung der Erziehungsmittel kritisiert und die „pädagogische Führung“ als Gegenvorschlag entwickelt hat. Diese vollzieht sich in einem pädagogischen Dialog, in welchem durch Argumentation gelehrt und gelernt werden soll. Zur Bestrafung meint Heitger, dass sie zwar im vorpädagogischen Raum möglich sei, jedoch nicht zu den pädagogischen Führungshilfen gezählt werden kann.

Neben diesen drei theoretischen Auseinandersetzungen wurde ebenfalls ein beobachteter Erfahrungsbericht aus der Praxis aufgezeigt. In der Therapiestation Lukasfeld in Vorarlberg wenden die BetreuerInnen das Konzept von Dreikurs, Grey und Soltz an. Sie haben dieses jedoch auf ihre Bedürfnisse hin angepasst und benennen ihre Technik als „Konsequenzen ausmachen“.

Wie im letzten Kapitel dargestellt wurde, weisen alle drei aufgezeigten Alternativen sogenannte Kaschierungstendenzen auf. Die Erziehungswissenschaft versucht zwar, sich von Begriffen, die eine Art der Unterdrückung aufweisen, wie z. B. „Autorität“ oder „Disziplin“, zu verabschieden. Auch pädagogische Beziehungen, die zumindest auf einer Seite Macht widerspiegeln, sollen dezimiert werden. Doch meint Reichenbach, dass es der Erziehungswissenschaft nur gelingt, die Dominanz der Begriffe und Beziehungen zu kaschieren; nicht jedoch, sie nicht mehr anzuwenden (vgl. Reichenbach 2007a; 2007b).

So kaschieren Dreikurs, Grey und Soltz die Strafe nur, wenn sie das Kind zu spät zur Schule kommen lassen, wo es mit Scham und einer möglichen weiteren Strafe durch den/die LehrerIn konfrontiert wird. Durch das Anwenden von „natürlichen und logischen Folgen“ erfüllen Kinder nicht nur kurzfristige Anpassungsleistungen. Ihr Verhalten soll durch diese angebliche Strafalternative dauerhaft geändert werden. Doch eben weil sie auf die Beeinflussung des Kindes gerichtet ist, kann die Anwendung von Folgen als kaschierte Strafe identifiziert werden.

Ebenso kaschiert Rousseau die „positive Erziehung“ und versucht, über das Arrangieren der Wirklichkeit, seine Ziele über die Beherrschung des Kindes durchzusetzen. Der Erzieher in Rousseaus Roman inszeniert Emils Umwelt, sodass Emil diese Täuschung ahnungslos und unhinterfragt als naturgegeben annimmt. Auch wenn er dadurch zu einem freien Menschen herangezogen werden soll, verbringt er seine Kindheit und Jugend in einer unfreien, arrangierten Welt. Diese Machtausübung wird vom Erzieher maskiert. Somit zählt Rousseaus „negative Erziehung“ und die Anwendung der „natürlichen Strafe“ zu dem Phänomen der „kaschierten Dominanz“.

Und auch Heitger kaschiert nur an sich asymmetrische, pädagogische Beziehungen, indem er aufzuzeigen versucht, dass bei der „pädagogischen Führung“ die PartnerInnen gleichberechtigt sind und jederzeit die Führung des Dialogs übernehmen können. Durch die Übernahme der Führung des Dialogs,

begibt sich das Gegenüber automatisch in eine unterlegene Position und erkennt dadurch die Autorität der überlegenen Person an. Insofern können die PartnerInnen eines Dialogs nicht als gleichberechtigt gelten und befinden sich somit in einer ungleichmäßigen Abhängigkeit. Anders formuliert bedeutet dies, dass Heitger dominante pädagogische Beziehungen kaschiert hat, wodurch sein Konzept der „pädagogischen Führung“ entstanden ist.

Auch wenn die drei dargestellten Alternativen der Strafe mögliche Weiterentwicklungen darstellen und in der Anwendung keinerlei Ähnlichkeiten mit dem Akt der Bestrafung aufweisen, konnten doch bei allen kaschierte Dominanzmanöver aufgedeckt werden. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass Reichenbach ebenfalls aufgezeigt hat, dass sowohl die Eltern und ErzieherInnen, als auch Kinder und SchülerInnen die sogenannten „dominanten Kommunikationsmanöver“ kaschieren müssen. Anders würden asymmetrische, pädagogische Beziehungen nicht (mehr) funktionieren.

Die Idee für diese Diplomarbeit ist aus den Beobachtungen aus der Praxis entstanden und sollte keinesfalls wertend fungieren. Sie diene dazu, neue Strafansätze in der Erziehungswissenschaft darzustellen und anhand einer Theorie kritisch zu hinterfragen. Eltern und ErzieherInnen stehen vor der Tatsache, dass die Traditionen der Erziehung seit einigen Jahrzehnten nicht mehr auf diese Art angewendet werden können und erst neue Erziehungsmethoden entdeckt werden müssen. Auf der Suche nach neuen Hilfsmitteln der Erziehung soll diese Arbeit als Denkanstoß dafür gelten, Techniken nicht einfach nur zu übernehmen und irgendwelchen Ratgebern zu folgen, sondern immer zu hinterfragen, was kann angewendet werden und welche Auswirkungen könnte dies auf das Kind haben.

Abgeschlossen wird die Diplomarbeit mit einem zusätzlichen Zitat aus der Rede „Niemals Gewalt!“ von Astrid Lindgren.

„Freie und un-autoritäre Erziehung bedeutet *nicht*, daß man die Kinder sich selber überläßt, daß sie tun und lassen dürfen, was sie wollen. Es bedeutet *nicht*, daß sie ohne Normen aufwachsen sollen, was sie selber übrigens gar nicht wünschen. Verhaltensnormen brauchen wir alle, Kinder und Erwachsene, und durch das *Beispiel* ihrer Eltern lernen die Kinder mehr als durch irgendwelche anderen

Methoden. Ganz gewiß sollen Kinder Achtung vor ihren Eltern haben, aber ganz gewiß sollen auch Eltern Achtung vor ihren Kindern haben, und niemals dürfen sie ihre natürliche Überlegenheit mißbrauchen. Liebevolle Achtung voreinander, das möchte man allen Eltern und allen Kindern wünschen“ (Lindgren 1978, S. 8).

Kurzzusammenfassung

In der Erziehungswissenschaft geschieht es immer häufiger, dass dominante Begriffe und Techniken angezweifelt, hinterfragt und schlussendlich verworfen werden. Doch nur weil etwa der Begriff „Disziplin“ aus dem pädagogischen Sprachgebrauch gelöscht wird, heißt es nicht, dass diese in der Erziehung nicht mehr von Kindern gefordert wird. Genauso verhält es sich mit Traditionen und Techniken der Erziehungswirklichkeit. Seit einigen Jahren geht der Trend dahin, dass etwa das Erziehungsmittel „Strafe“ aus dem pädagogischen Alltag immer mehr verdrängt wird. Und auch in der Theorie spricht sich niemand mehr für den Einsatz von Strafen aus, obwohl über viele Jahrhunderte hinweg in der Erziehung üblich war, physische und psychische Strafen jeglicher Art anzuwenden. Folglich nehmen scheinbar neue Techniken und Begriffe den Platz der zuvor abgelehnten ein.

Das Konzept der „kaschierten Dominanz“ besagt jedoch, dass Begriffe, Traditionen und Techniken eben nicht verschwinden. Sie werden höchstens kaschiert, ihre Dominanz wird sozusagen verwischt. Und so kann es sein, dass eine angeblich gleichberechtigte pädagogische Beziehung noch immer von ungleichen Abhängigkeiten geprägt ist. Oder dass eine natürliche Folge genauso eine Strafe für das Kind darstellt.

Aufgrund der Annahme der „kaschierten Dominanz“ werden sogenannte Strafalternativen zur Überprüfung herangezogen. Ob diese tatsächliche Weiterentwicklungen darstellen oder als rein kaschierte Strafe identifiziert werden, wird anhand der vorliegenden Arbeit aufgeklärt.

Literaturverzeichnis

- ARENDDT, Hannah (1976): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. R. Piper & Co Verlag. München, Zürich. 4. Auflage
- BMUKK (2008): Vereinbaren schafft Verantwortung. Ein praktischer Leitfaden zur Erstellung von Verhaltensvereinbarungen an Schulen. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16169/verhaltensvereinbarungen_2.pdf [05.12.2011]
- BREZINKA, Wolfgang (1995): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Gesammelte Schriften – Band 5. Ernst Reinhardt Verlag. München, Basel. 3. Auflage.
- DERSTANDARD.AT GMBH (2011): Gewalt in der Schule. Schmied lehnt „Rohrstaberl-Debatten“ ab. Verfügbar unter: <http://derstandard.at/1319183815748/Gewalt-in-der-Schule-Schmied-lehnt-Rohrstaberl-Debatten-ab> [02.12.2011]
- DREIKURS, Rudolf/GREY, Loren (1995): Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann. Herder Verlag. Freiburg, Basel, Wien. 12. Auflage.
- DREIKURS, Rudolf/SOLTZ, Vicki (1995): Kinder fordern uns heraus: wie erziehen wir sie zeitgemäß? Klett-Cotta Verlag. Stuttgart. 28. Auflage.
- GEISLER, Erich E. (1973): Erziehungsmittel. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 4. überarbeitete Auflage.
- HÄMMERLE, Klaus (2011): Mahnen, Tadeln, Zurechtweisen. Verfügbar unter: <http://www.vol.at/mahnen-tadeln-zurechtweisen/3100910> [02.12.2011]
- HEITGER, Marian (1969): Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-„mitteln“. In: HEITGER, Marian (Hrsg.): Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel. Ehrenwirth Verlag. München. S. 62-77
- HEITGER, Marian (1972): Pädagogische Führung. In: HEITGER, Marian (Hrsg.): Pädagogik. Carl Habel Verlag. Darmstadt. S. 61-92
- KANT, Immanuel (2000): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: BAHR, Erhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Philipp Reclam jun. Verlag. Stuttgart. S. 8-17
- KOCH, Lutz (1996): Wohlgeregelte Freiheit. Rousseaus Bildungsprinzip. In: HANSMANN, Otto (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Deutscher Studien Verlag. Weinheim. S. 141-166
- KRAFT, Volker (1995): Rousseaus „Emil“. Lehr- und Studienbuch. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn. 2. Auflage.

- LINDGREN, Astrid (1978): Niemals Gewalt! In: Friedenspreis des deutschen Buchhandels. S. 6-8. Verfügbar unter: http://www.boersenverein.de/sixcms/media.php/806/1978_lindgren.pdf [10.12.2011]
- LUDZ, Ursula/WILD, Thomas (2007): Hannah Arendt im Gespräch mit Joachim Fest. Eine Rundfunksendung aus dem Jahr 1964. Verfügbar unter: http://www.hannaharendt.de/download/fest_interview.pdf [03.12.2011]
- MAIER, Verena (1999): Die Problematik des Strafens bzw. der Strafe als Erziehungsmittel – insbesondere im Bereich der Familie. Diplomarbeit. Universität Wien.
- MEDIA DIGITAL GMBH (2011): Schmied gegen härtere Strafen in Schulen. Verfügbar unter: <http://www.oe24.at/oesterreich/politik/Schmied-gegen-haertere-Strafen-in-Schulen/47139873> [02.12.2011]
- REICHENBACH, Roland (2007a): Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 53. Jahrgang. Heft 5. S. 651-659
- REICHENBACH, Roland (2007b): Pädagogische Autorität und die Kultur der kaschierten Dominanz. Verfügbar unter: http://www.fr.ch/doa/files/pdf3/paed._tagung_07_referat_roland_reichenbach.pdf [09.08.2011]
- REICHENBACH, Roland (2007c): Führen und sich führen lassen: Zur Qualität schulischer Austauschprozesse. In: BENNER, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Chancen und Grenzen. Beispiele und Perspektiven. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn. S. 239-252. Verfügbar unter: http://paedagogik.unibas.ch/fileadmin/paedagogik/user_upload/redaktion/docs/Reichenbach/1Fuehren_und_sich_fuehren_lassen.pdf [02.12.2011]
- REICHENBACH, Roland (2009): Bildung und Autorität. In: BÜNGER, Carsten et al. (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn. S. 71-84. Verfügbar unter: http://paedagogik.unibas.ch/fileadmin/paedagogik/user_upload/redaktion/docs/Reichenbach/Bildung_und_Autoritaet.pdf [02.12.2011]
- RHOMBERG, Cornelia (2007): Pädagogische Interventionsformen. Versuch einer Theorie der Erziehungsmittel. Diplomarbeit. Universität Wien.
- ROMBACH, Heinrich (1967): Das Wesen der Strafe – Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht. In: WILLMANN-INSTITUT (Hrsg.): Pädagogik der Strafe. Herder Verlag. Freiburg, Basel, Wien. S. 3-31
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung. Ferdinand Schöningh Verlag. Paderborn, München, Wien, Zürich. 13. unveränderte Auflage.

- SCHÄFER, Alfred (2002): Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Beltz Verlag. Weinheim, Basel.
- SCHEIBE, Wolfgang (1977): Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt. 3. Auflage.
- TRAXLER, Elisabeth (2003): Pädagogische Ermutigung. Zur Wiederentdeckung eines Erziehungsmittels. Diplomarbeit. Universität Wien.
- TROST, Friedrich (1966): Die Erziehungsmittel. 16 Vorlesungen. Julius Beltz Verlag. Weinheim.
- ZELTNER, Eva (1997); Eignen sich Strafen als Mittel zur Erziehung? In: ZÖLLER, Brigitte (Hrsg.): Mit Strafen leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich. Promedas Verlag. Basel. S. 173-186

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Lutz Stephanie
Geburtsdatum	17.02.1986
Geburtsort	Bregenz, Vorarlberg
Familienstand	ledig
Nationalität	Österreich

Ausbildung:

10/2000 - 06/2005	Handelsakademie Bregenz
10/2005 – gegenwärtig	Bildungswissenschaft an der Universität Wien Sozialpädagogik Psychoanalytische Pädagogik

Praktika:

10/2006 – 06/2007	Mitarbeit an Berufsorientierungskurs für Jugendliche
09/2009	Mitarbeit an Bildungskonferenz, Teamleiterin
05/2010 – 06/2010	4-wöchiges Praktikum in der Drogentherapiestation Lukasfeld

Berufliche Erfahrung:

10/2006 – gegenwärtig	Zum Schwarzen Kameel, Restaurant Wien Serviceleiterin im Catering Leitung von Veranstaltungen Vertretung an der Kassa
-----------------------	--

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Stellen sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 25.01.2012

Lutz Stephanie