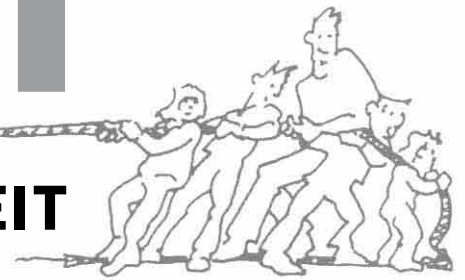


FORUM

35. Jahrgang
2. Quartal · Juni 2019
ISSN 1434-4696
C 12948 · 5,50 Euro

FÜR KINDER- UND JUGENDARBEIT



Neue Autorität – Altes Unbehagen



ISSN 1434-4696
C 12948
35. Jahrgang
2. Quartal, Juni 2019

Herausgeber und Verlag
Verband Kinder- und Jugendarbeit
Hamburg e. V.
Budapester Straße 42
20359 Hamburg
fon 040 / 43 42 72
fax 040 / 43 42 84
E-Mail: info@vkjhh.de
www.vkjhh.de

Redaktion (V.i.S.d.P.)
Svenja Fischbach, Karen Polzin

Ständige Mitarbeiter*innen
Joachim Gerbing, Andrea Richter
Beirat FORUM

Layout
Renate Möller

Druck
Drucktechnik Altona
Große Rainstraße 87, 22765 Hamburg

Jahresabo
4 Ausgaben inkl. Versand: 25,00 Euro

Einzelheft 5,50 Euro zzgl. Versand

Auflage dieser Ausgabe
900

Nachdruck
Nach Rücksprache, Angabe der Quelle
und bei Zusendung eines Belegexemplars
erwünscht

Hinweis
Die Beiträge stellen keine vereinsoffiziellen
Mitteilungen dar; namentlich gezeichnete
Beiträge müssen nicht die Meinung der
Redaktion widerspiegeln. Die Redaktion
behält sich vor, LeserInnenbriefe zu kürzen.
(Einem Teil dieser Auflage ist eine Beilage
beigefügt.)

Titelbildnachweis
lechenie-narkomanii_Pixabay

DISKURS UM „NEUE AUTORITÄT“

Cornelia Klioba
**Die „Neue Autorität“ –
Anspruch und Wirkung**
Ein neugieriger Blick hinter
ein umstrittenes Konzept 4

Jürgen Mietz
„Neue Autorität“ soll sich erklären 9

Margot Reinig
**„Neue Autorität“ –
Des Kaisers neue Kleider** 13

Jan Heutelbeck
**Wer in jedem Problem einen Nagel
sieht, braucht als Methode
nur einen Hammer –
frei nach Paul Watzlawick** 18

Diskussionsveranstaltung:
**Nagt die „Neue Autorität“
an den Kinderrechten?** 23

PARTEILICHE ARBEIT

Sören Wichmann
**Parteilichkeit als Handlungsmaxime
in Sozialer Arbeit** 24

*Alexis Schnock für den Arbeitskreis
Wohnraum für junge Menschen in Hamburg*
Parteilichkeit 29

Catarina Gomes Pereira
**Parteiliche Arbeit
im Jugendclub Schnelsen** 31

*Sylvia Haller (Zentrale Informationsstelle
Autonomer Frauenhäuser)*
**Kindeswohl und Partnerschaftsgewalt
Für sicheren Umgang
mit dem Umgang** 32

BEWEGUNG IN DER JUGENDARBEIT

*Lena Sierts und Fabian Kaufmann
von Dekonstrukt*
**Die „Neue Rechte“ als pädagogische
Herausforderung**
Ein Zwischenstand 35

**Fachtag: Die Quadratur des Kreises? –
pädagogische Herausforderung
„Neue Rechte“** 39

**Positionspapier des
Kooperationsverbundes
Offene Kinder- und Jugendarbeit** 40

Moritz Schwerthelm
**Zentrale Themen des SGB
VIII-Reformprozesses aus Sicht der
Offenen Kinder- und Jugendarbeit** 43

*Eine Perspektive der Jugendsozialarbeit
der Diakonie Hamburg*
**Was ist angemessene Hilfe?
Junge Menschen an der Schnittstelle
von Schule, Arbeit und Beruf** 49

Dr. Wolfgang Hammer
**Rechtsetzung und Rechtsvollzug
als Impulsgeber oder Bremse
einer Politik gegen Armut?** 52



Foto: qimono_pixabay



E d i t o r i a l

*Liebe Leser*innen!*

„Wie es mir geht??? – Das hat mich hier noch nie jemand gefragt“ – so lautete die verwunderte Reaktion einer Schülerin, nachdem ihre Lehrkraft sie einfach mal gefragt hat, wie es ihr ginge. Ein Statement, das vermutlich viele junge Menschen nicht nur in schulischen Kontexten abgeben würden.

Dabei spiegelt sich in dieser Frage eine grundsätzliche Haltung: Mit dieser offenen Frage, wenn denn auch so gemeint, signalisiere ich als Pädagog*in Interesse an dem, was häufig mit Lebenswelt und Lebenslage umschrieben wird. Professionelle laden Kinder und Jugendliche mit dieser Frage ein, in einen Dialog zu gehen und gemeinsam über das, was junge Menschen „hinter der Bühne“ bewegt und beschäftigt, zu sprechen. Im Rahmen der Enquetekommission zur Hamburger Kinder- und Jugendhilfe „Kinderschutz- und Kinderrechte stärken“ schilderten Kinder, Jugendliche und Eltern Sozialarbeiter*innen gerade dann als wirklich hilfreich, wenn diese ihnen zuhören und sie parteilich begleiten.

Der subjektive Sinn des Handelns junger Menschen spielt im Handlungskonzept der „Neuen Autorität“ keine Rolle, so Tilman Lutz im Interview mit Kaija Kutter (taz nord vom 31.1.2019). Vielmehr solle eine verloren geglaubte Autorität der Pädagog*innen und ihre Selbstwirksamkeit wiederhergestellt werden. Während in der Jugendhilfe sonst in der Regel die Stärkung von Selbstwirksamkeit durch partizipative und aktivierende Prozesse bei Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt steht, wird die Selbstwirksamkeit irritierenderweise nun auf die Pädagog*innen fokussiert.

Nachdem wir 2016 (Heft 2 und 3) sowie 2017 (Heft 1 und 2) bereits das Für und Wider um „Neue Autorität“ abbildeten, widmen wir uns aus gegebenem Anlass – der fortschreitenden Etablierung dieses Handlungskonzeptes in der Jugendhilfe und mittlerweile auch an Schulen – diesem Handlungskonzept erneut: Mittels der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen erläutert *Cornelia Klioba* am Beispiel einer Situation, die sowohl eine Lehrkraft als auch einen Schüler belastet, wie wichtig in-

nere Selbststeuerung und Selbstkompetenzen des*der Erziehenden sind. *Jürgen Mietz* nimmt verschiedene Ebenen von asymmetrischen Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen ebenso wie die Rolle von Schule innerhalb gesellschaftlicher Strukturen in den Blick, während *Margot Reinig* unter anderem anhand eigenen schulischen Erlebens das Handlungskonzept mit seinen Methoden kritisch hinterfragt. Aus sozialarbeiterischer Sicht untersucht *Jan Heutelbeck* die empfohlenen Maßnahmen zugunsten einer wiederhergestellten Autorität und plädiert schlussendlich für eine dialogische Verständigung mit Kindern und Jugendlichen.

Ergänzend finden sich Beiträge zum Thema Parteilichkeit, in welchen Fachkräfte ihre theoretischen Überlegungen und Erfahrungen aus der Praxis mit uns teilen, dabei aber auch Forderungen formulieren. Besonders freuen wir uns über den Beitrag von *Lena Sierts* und *Fabian Kaufmann*, die mit dem Projekt *Dekonstrukt* „rechten“ Youtuber*innen dadurch etwas entgegensetzen, dass sie politische Themen jugendgerecht aufbereiten und mit eigenen Videos den digitalen Sozialraum erobern.

Lesenswert ist ebenso das Positionspapier des *Kooperationsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit*. An den fachlichen Grundaussagen und (fach-)politischen Forderungen wirkten bundesweit Kolleg*innen aus der Praxis und Wissenschaft mit. Im SGB VIII-Reformprozess gesetzte Themen reflektiert *Moritz Schwerthelm* aus Sicht der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, während *Wolfgang Hammer* eine kritische Betrachtung gesetzlicher Grundlagen vornimmt, die den Auswirkungen von Armut auf Kinder und ihre Lebensbereiche entgegenwirken sollen.

Wir wünschen eine spannende Lektüre und freuen uns auf Ihre Zuschriften

*Svenja Fischbach, Karen Polzin
und Joachim Gerbing*

* Durch das Sternchen möchten wir Menschen ansprechen, die sich dem zweigeteilten Geschlechtersystem nicht zuordnen können und an den gesellschaftlich konstruierten Charakter von Geschlecht erinnern.

In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit, des Bildungswesens und der Personalführung bietet die von Professor Julius Kuhl entwickelte Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) mittlerweile einen wissenschaftlich abgesicherten Rahmen für die Begleitung der Entwicklung von Individuen. Sie ermöglicht u.a. ein vertieftes Verständnis gelingender Selbststeuerung. In diesem Beitrag wird aus funktionsanalytischer Perspektive heraus untersucht, ob das Handlungskonzept der „Neuen Autorität“ seinen eigenen Ansprüchen gerecht wird, den danach Handelnden eine wirksame innere Stabilität zu verleihen und sie beim Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung zu unterstützen.

Die „Neue Autorität“ – Anspruch und Wirkung

Ein neugieriger Blick hinter ein umstrittenes Konzept

von Cornelia Klioba

Kinder und Jugendliche zu erziehen, bedeutet immer auch eine Begegnung mit sich selbst. Unabhängig vom Grad der erreichten Professionalität greift in herausfordernden Situationen, die ja oft als akute Überforderung erlebt werden, das eigene Handeln häufig zurück auf tief verinnerlichte Muster, die aus fachlicher Sicht eigentlich abgelehnt werden. Durch den Stress verengt sich der Blick, Alternativen werden nicht mehr gesehen, nur noch die gut trainierten Routinen des Handelns greifen. Bieten diese pädagogischen Fachkräften ausreichend Halt? Lassen sich Kinder, die „außer sich“ geraten sind, von Erwachsenen, die „neben sich“ stehen, in der Entwicklung wirklich durch Konzepte oder Methoden unterstützen?

Der Anspruch der „Neuen Autorität“

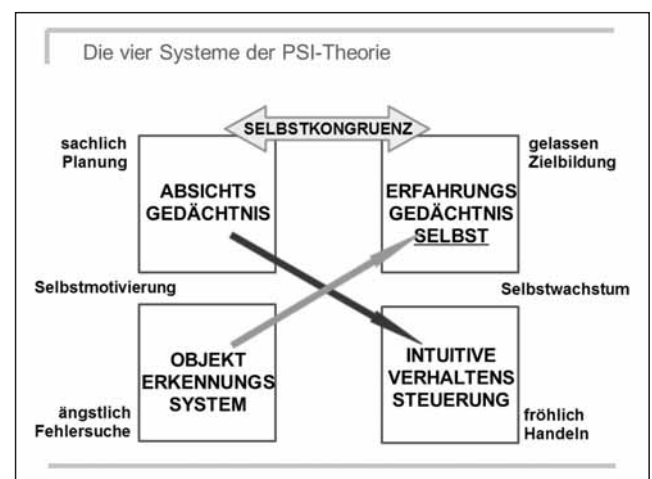
Das Konzept der „Neuen Autorität“ behauptet von sich, ein „Handlungs- und Reflexionsrahmen“ zu sein, der es ermöglicht, über die Stärkung der eigenen „professionellen Präsenz“ „Beziehung zu stabilisieren und zu gestalten“ (Otto/Hansen, 2018, 25). Im Folgenden wird aus Sicht der PSI-Theorie ein Blick auf die Aussagen zur Wirkung der „Neuen Autorität“ geworfen. Um dies mit direktem Bezug zum Berufsalltag tun zu können, wird auf die erste Praxissituation in dem Artikel „Ich muss nicht gewinnen – nur beharren!“ Bezug genommen, der in Heft 1/2018 von „Hamburg macht Schule“ veröffentlicht wurde.

Ausgangspunkt ist eine Situation, in der eine Lehrerin das Verhalten eines Drittklässlers als störend und destruktiv erlebt. Der Junge, Paul, macht durch einen Auftritt – er „pöbelt“ und macht seiner „Unlust“ lautstark Luft – die Lehrerin wütend und soll daher sein Verhalten an ihre Vorstellungen anpassen. Als er dies nicht tut, ignoriert sie ihn und wendet sich

anderen Schüler*innen zu. Daraufhin verlässt Paul die Klasse. Die bisher erworbenen Handlungsoptionen der Lehrerin laufen ins Leere. Unangenehme Gefühle melden sich bei ihr: Wut und Ohnmacht, Hilflosigkeit. Sie ist auf sich selbst zurückgeworfen, möchte die Situation unbedingt schnell auflösen und findet doch in dem Moment keine Alternative. Ihr Stresspegel steigt, sie fühlt sich als Spielball eines provozierenden Jungen, der sie vorführt. Der Griff nach den sieben Handlungsfeldern der „Neuen Autorität“ verspricht ihr schnelle Entlastung und Selbstwirksamkeit.

Die PSI-Theorie als Modell für innere Vorgänge

Um einen näheren Blick auf die innerpsychischen Vorgänge werfen zu können, soll an dieser Stelle eine kurze Einführung in die Funktionsmerkmale der vier psychischen Erkenntnis-systeme der PSI-Theorie und ihrer Interaktion untereinander erfolgen.



Im Intentionsgedächtnis (IG), der Planungsabteilung, werden Absichten gespeichert, es ist zuständig für die Vorbereitung der Handlung und die Zielverfolgung. Störendes wird ausgeblendet. Das IG bewertet anhand der Kriterien „richtig“ und

Lassen sich Kinder, die „außer sich“ geraten sind, von Erwachsenen, die „neben sich“ stehen, in der Entwicklung wirklich durch Konzepte oder Methoden unterstützen?

Wer sehr oft auf Selbstkontrolle setzt,
verhindert das Einspeisen neuer Erfahrungen
in sein implizites Wissen.

„falsch“, es arbeitet bewusst und sequentiell. Die Umsetzung der Pläne wird zunächst zur umsichtigen Vorbereitung der Handlung gehemmt. Um zu handeln, ist ein Wechsel in die Intuitive Verhaltenssteuerung (IVS) nötig. Dieses System übernimmt auch die Ausführung von Routinen und die unbewusste Anpassung des Verhaltens in alltäglichen Situationen wie beispielsweise beim Tanzen. Dafür werden die verhaltenssteuernden Reize parallel und unbewusst verarbeitet. Die IVS reagiert äußerst kontextsensibel, was sich gerade in sozialen Situationen als Leichtigkeit im Eingehen auf andere Menschen bemerkbar macht. Für das bewusste Wahrnehmen einzelner Eindrücke ist das Objekterkennungssystem (OES) zuständig. Es betrachtet Einzelheiten und isolierte Erfahrungen; dabei achtet es besonders auf Neues, Unstimmigkeiten oder Fehler. Bei ängstlicher Grundstimmung steigt die Wahrnehmung möglicher Gefahrenquellen durch das OES. Der Gesamtüberblick geht verloren. Eine Einordnung in einen größeren Zusammenhang gelingt dagegen dem Extensionsgedächtnis (EG). Dieses weit ausgedehnte Netzwerk gemachter Erfahrungen besteht aus eigenen Erlebnissen und den damit verbundenen Gefühlen. Es verarbeitet Informationen ganzheitlich, integriert als einziges System Widersprüche und erleichtert komplexe Entscheidungen. Das Selbst eines Menschen, also die für ihn relevanten Bedürfnisse und Werte, liegt hier. Ein guter Selbstzugang erlaubt eine Lebensgestaltung, die die eigenen Bedürfnisse ausreichend berücksichtigt und so zu psychischer Gesundheit beiträgt (Kuhl/Strehlau, 2014, 3-11).

Keine Selbststeuerung ohne Affektregulation

Eine gelingende Selbststeuerung zeichnet sich durch einen situationsangepassten Wechsel zwischen den vier Systemen aus. Dieser wird durch das Belohnungs- und Bestrafungssystem sowie die damit verbundenen positiven und negativen Gefühle (Affekte) gesteuert (Kuhl, o.J., 5-6). Das Intentionsgedächtnis ist verbunden mit einer nüchternen Stimmung. Eine Umsetzung der gemachten Pläne erfordert das Wachrufen von positiven Gefühlen, damit der Wechsel zum ausführenden System (IVS) gelingt. Diese erste Modulationsannahme der PSI-Theorie beschreibt die Willensbahnung durch Selbstmotivierung. Wollen alleine genügt nicht, wenn auf funktionsanalytischer Ebene das rechtzeitige Wachrufen können positiver Affekte noch nicht in ausreichendem Maße gelingt, wie man häufig bei den „vergessenen“ Neujahrsvorsätzen beobachten kann (Müller, 2016). Die zweite Modulationsannahme beschreibt den Wechsel vom Fehlerzoom (OES) zum Erfahrungswissen (EG). Werden die mit dem OES verbundenen negativen Gefühle wie Ängstlichkeit oder Ärger durch Selbstberuhigung unter eine kritische Schwelle reguliert, können einzelne Erfahrungen in die sinnstiftende

Weite des Selbst integriert und auch widersprüchliche Erlebnisse berücksichtigt werden. Der offene Selbstzugang ermöglicht nachhaltiges Lernen ebenso wie das Selbstwachstum als Mensch. Nach und nach gelingt so der Umgang mit immer herausfordernderen Situationen.

Die Selbststeuerung der Lehrerin

Zurück nun zur oben geschilderten Situation. Die Lehrerin beobachtet ein nicht angebrachtes Verhalten bei Paul. Sie erlebt dies als grenzüberschreitend und regelverletzend. Ihr erster Impuls ist, „ihn anzuschreien, zu packen und zur Schulleitung zu schleifen“. Aus Sorge um ihr Ansehen bei den Schüler*innen unterdrückt sie dies durch Selbstkontrolle. Durch die starke Erregung und die negativen Gefühle aktiviert sie ihre innere „Prüffunktion“, das OES. Dieses lenkt den Blick auf Fehler und Misserfolge: Pauls Verhalten ist „falsch“, ihre Unfähigkeit, wirksam und schnell die Situation zu bereinigen, ein Misserfolg. Mit Hilfe ihres Verstandes (IG) kontrolliert sie nun ihr Verhalten, indem sie ihre Gefühle und Impulse unterdrückt. Wie im Scheinwerferlicht sieht sie nur Pauls Verhalten im Moment; die Frage nach seinen Gründen dafür gelingt ihr nicht. Auch ihre inneren Auslöser für ihre, angesichts einer alltäglichen Erziehungssituation recht starken Gefühle werden von ihr nicht wahrgenommen. Dafür bräuchte sie ihr intuitives Wissen, mit dem sie sich in Paul hineinversetzen und ihren eigenen Emotionen nachspüren könnte. Während der Verstand auf der bewussten Ebene Antworten liefert, „scannt“ das Erfahrungsgedächtnis in kürzester Zeit unbewusst die bisher von der Lehrerin gemachten Erfahrungen und liefert emotionale Bewertungen. Parallel verarbeitet es das relevante implizite Wissen und kann das Erlebnis mit Paul auf ganz andere Weise einordnen. Mit den von ihr gerade verwendeten Systemen (OES und Verstand) gelingt ihr das nicht. Um auf ihr Erfahrungswissen zurückgreifen und Alternativen finden zu können, müsste sie über Selbstberuhigung in Gelassenheit kommen. Dann könnte sie aus ihren mithilfe des OES erkannten Fehlern lernen und daran wachsen. Sie wüsste dann, was möglicherweise zu Pauls Verhalten geführt hat, sie könnte einschätzen, wie sie ihn „nehmen“ kann. Und sie würde mit innerer Sicherheit spüren, ob ihr Verhalten pädagogisch angemessen ist.



Als Paul auf ihre Ansprache nicht wie gewünscht reagiert, ignoriert sie ihn. Auch wenn die Lehrerin in der Situation nach außen hin ihre Rolle aufrechterhält, bleibt sie doch innerlich im Gefühl der Anspannung hängen. Ihre Gedanken kreisen um die Situation. Julius Kuhl nennt dies „Lageorientierung“ (Kuhl/Kaschel, 2004, 62). Es weist auf einen zwischenzeitlich eingeschränkten Selbstzugang hin. Die Lehrerin könnte aus dem Erlebten lernen, wenn sie zunächst die unangenehmen Gefühle an sich heranließe. Damit erlaubte sie ihrem „Prüflabor“ (OES) das genaue Wahrnehmen aller Details. Die Kompetenz zur Selbstberuhigung erschlosse ihr über den Zugang zur Weite der bisher gemachten Erfahrungen viele Perspektiven auf Pauls Verhalten und auf Handlungsalternativen. Auch die Fragen nach dem Warum fänden hier Antworten.

„Neue Autorität“: Selbstkontrolle statt Selbstwachstum

Die Lehrerin setzt stattdessen auf ein Wegschieben der unangenehmen Gefühle mittels Selbstkontrolle. Das dafür zuständige Absichtsgedächtnis kann die Signale des Selbst, die im Körper wahrnehmbaren somatischen Marker, aufgrund seiner geringeren Anbindung an das limbische System weniger gut verarbeiten. Die Verstandeskontrolle schafft mithin einen gewissen Abstand zu den eigenen Gefühlen aber auch zu den eigenen Bedürfnissen. Förderlich für das Selbstwachstum ist dies nicht. Wer sehr oft auf Selbstkontrolle setzt, verhindert das Einspeisen neuer Erfahrungen in sein implizites Wissen.



Das Selbst bleibt dann oberflächlich.

Wie geht die junge Lehrerin weiter vor? Sie folgt den „Handlungsfeldern“ der „Neuen Autorität“: Sie kontrolliert sich in herausfordernden Situationen, orientiert sich an „pädagogisch richtigem“ Verhalten und richtet über mehrere Wochen täglich zu Beginn der Pausen kurze Appelle an Paul. Dabei sei sie nicht immer ruhig, fahre auch manchmal aus der Haut. Sie „handle einseitig“ und „beziehe Position“. Ihr Handeln orientiere sich an dem Motto „Ich muss nicht gewinnen – nur beharren“. Der Handlungsrahmen der „Neuen Autorität“ bringt die Lehrerin also dazu, einseitig auf nur eines ihrer Persönlichkeitssysteme zu setzen. Damit fällt nach und nach der Zu-

Beantwortet wird die Machtfrage,
wie ängstliche Macht dies seit eh und je tat:
mit Ignoranz und Strenge.

gang zum eigenen Selbst immer schwerer. Das hat Folgen: „Eine noch so effiziente Selbstkontrollkompetenz ist für die Problemlösung einer Person von nur eingeschränktem Nutzen, wenn sie nicht in der Lage ist, selbstrelevante Aspekte [...] eines Problems [selbstregulativ] zu berücksichtigen.“ (Kuhl/Ritz-Schulte/Schmidt, 2008, 46).

Die ihr u.a. fehlende Selbstregulationsfähigkeit „Misserfolgsbewältigung“ erwirbt die junge Lehrerin auf diese Weise nicht (Kuhl/Baumann, 2013, 267). Ihr fehlt ein verstehendes Gegenüber, jemand der mit ihr über ihre Emotionen spricht, sie darin ernst nimmt und von dem sie Beruhigung und Ermutigung erfährt. Selbstkompetenzen werden in guten Beziehungen erworben; wer sich angenommen fühlt, öffnet sein Selbst und kann dann die gleichzeitig erlebten ermutigenden Impulse seinem Erfahrungswissen hinzufügen. Nach und nach können diese dann eigenständig wie „von selbst“ abgerufen werden. Die Schritte der „Neuen Autorität“ verhindern dieses Selbstwachstum und den damit möglich werdenden Erkenntnisgewinn durch einseitige Ausrichtung auf den Einsatz der Verstandeskontrolle.

Negativprognose statt Entwicklungsunterstützung

Auch Paul braucht so ein verstehendes Gegenüber, um sich zukünftig in Situationen, die ihn langweilen oder ärgern, anders verhalten zu können. Offensichtlich hat er die dafür notwendigen Selbststeuerungskompetenzen noch nicht erworben, was allerdings in seinem Alter auch noch nicht vorausgesetzt werden kann. Ihm würde helfen, wenn seine Lehrerin Kenntnisse darüber hätte, wie diese Kompetenzen erworben und trainiert werden können. Dann bekäme er von ihr die zu ihm passende Unterstützung für den Umgang mit seinen Emotionen. Im sozialen Miteinander gibt es vielfältige Kontakte; nicht für alle können genaue Anweisungen für ein „richtiges“ Verhalten gegeben werden. Die Balance zwischen eigenen und fremden Bedürfnissen herstellen zu können, bedarf eines gelingenden Selbstzugangs. Das Selbst berücksichtigt sowohl eigene wie auch fremde Bedürfnisse, da alle bisherigen Erlebnisse mit anderen Menschen präsent sind und in das eigene Handeln als unbewusste Hinweise einfließen. Hier im Selbst ist somit die von der „Neuen Autorität“ gesuchte „Präsenz“ vorhanden. Leider erschweren ihre Handlungsanweisungen den Zugang dazu und verhindern so eine integrative Lösung des Geschehens.

Wie steht es eigentlich um Pauls Selbstzugang? Seine Lehrerin hinterfragt sein Störverhalten nicht, sie versucht nicht, seine Beweggründe zu verstehen. Vielmehr teilt sie ihm mit, es sei ihre Pflicht, die anderen Kinder (vor ihm?) zu schützen. Sie sei in Sorge um ihn und befürchte, er werde sich mit sei-

nem Verhalten keine Freunde machen. Über mehrere Wochen hinweg appelliert sie auf diese Weise in der Schulöffentlichkeit (in den Pausen vor dem Lehrer*innenzimmer) an ihn. Ihre durch die Aktivierung des OES eingeschränkte Wahrnehmung von Paul im Augenblick des Störens wird festgeschrieben und zur Grundlage einer Negativprognose. Damit Paul sich spüren und andere Verhaltensweisen entwickeln kann, bräuchte er ein verständnisvolles Eingehen seiner Lehrerin. Für die Verarbeitung seiner Emotionen hilfreich wäre, wenn er seinem Erleben ohne Angst vor Abwertung oder Strafe Ausdruck verleihen könnte – dies würde sein Selbst öffnen und er wäre empfänglich für eine umsichtige erziehende Begleitung (Kuhl/Künne/Aufhammer, 2011, 17). Stattdessen erlebt er, nur auf seine Schwächen reduziert zu werden. Sein Selbst wird nicht gebraucht und schaltet ab. Paul wird durch die Appelle vor seinen Mitschüler*innen über längere Zeit beschämt. Eine sichere Beziehungsgrundlage und vertrauensvolle Unterstützung, die er für sein Selbstwachstum bräuchte, erhält er so nicht. Für eine feinfühlig Begleitung, die bei seinem Entwicklungsstand ansetzt und differenziert auf ihn eingeht, ist seine Lehrerin nicht offen, da sie nur aus dem Verstand heraus handelt.

Beziehungssicherheit durch Appelle?

Julius Kuhl und andere konnten zeigen, wie sich unsichere pädagogische Beziehungen wie die vorliegende auf Kinder auswirken. Sie schieben häufiger die Schuld auf andere, übernehmen wenig Verantwortung und haben ein schwaches Selbst. Ihr Handeln orientiert sich am Lustprinzip, Anstrengung wird vermieden, was sich in geringer Frustrationstoleranz und wenig Vorsatzbildung äußert (Kuhl/Künne, 2017, 22-23). Negative Gefühle werden nicht verarbeitet, sondern beschönigt. Beziehungsunsicherheit ist ein Prädiktor für die Entstehung von Minderleistung. In der Beziehung von Paul zu seiner Lehrerin wirkt sich diese Unsicherheit klar erkennbar aus. Die Anspannung, von der die Lehrerin berichtet, und die ausweichenden Blicke von Paul weisen ebenso darauf hin wie der fehlende Ausdruck von positiven Gefühlen zwischen beiden. Durch die negative Sicht der Lehrerin auf Paul entsteht eine verdeckt feindselige Atmosphäre. Die unsichere Beziehung belastet Pauls Entwicklung, ohne dass er etwas daran ändern könnte. Die Verantwortung für die Qualität der Beziehung liegt bei der Lehrerin. Sie kann diese augenscheinlich nicht übernehmen, in ihrem Verhalten zeigen sich ebenfalls Anzeichen einer unsicheren Beziehungsgrundlage. Hier wäre angeraten, in einer Supervision oder einem Coaching zu klären, wie die Entwicklung ihrer Selbstkompetenzen angeregt werden kann.

Das Konzept behindert die notwendige Entwicklung der Selbstkompetenzen der Pädagog*innen ebenso wie die der Schüler*innen.

Kinder lernen selbstkompetentes Handeln in sicheren Beziehungen von selbstkompetenten Erwachsenen (Kuhl/Künne, 2017, 27-28). Der Erziehungswissenschaftler Franz Hofmann stellt in einem Manual gegenüber, auf welche Weise Lehrpersonen die Selbststeuerung ihrer Schüler*innen fördern können bzw. welches Lehrer*innenhandeln die Kinder von sich entfremdet. Wer dort nachliest, wird die Handlungsanweisungen der „Neuen Autorität“ nur der zweiten, bedenklichen Kategorie zuordnen können. Hofmann beschreibt die bei diesen



Lehrpersonen häufig beobachteten Eigenschaften: „ein geringes Selbstwertgefühl, das Bedürfnis, bewundert zu werden, eine uneingestandene (tabuisierte) Lust daran, gefürchtet zu werden, Angst vor Ohnmachtsgefühlen, die [...] Schüler/innen gegenüber zu Maßnahmen der Dekretierung führt (ohne Empathie für die von den Dekretierungen betroffenen Schüler/innen)“ (Hofmann, 2012, 13-14). Das Wissen um diese Zusammenhänge fließt nicht in das Konzept der „Neuen Autorität“ ein. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Handeln der Lehrerin wird durch Schuldzuweisungen an den Schüler abgewehrt.

Beharren statt an Herausforderungen zu wachsen

So bleiben beide in der belastenden Situation stecken. Die Lehrerin „beharrt“ darauf, dass Paul der Übeltäter ist. Sie versucht, sich selbst davon zu überzeugen, über „persönliche und pädagogische Kompetenzen“ zu verfügen. Sie beurteilt ihr Verhalten als „richtig“. Spüren, dass es eigentlich nicht angemessen ist, Paul so zu begegnen, kann sie durch ihren fehlenden Selbstkontakt nicht. Sie bleibt in der „Einseitigkeit“, indem sie ihre Eigenwahrnehmung nicht mit der Fremdwahrnehmung durch Paul abgleicht. Wenn sie ihn fragen würde und er ausreichend Vertrauen hätte, würde er ihr wahrscheinlich erzählen, wie ungerecht behandelt er sich fühlt, wie beschämend er ihre Appelle findet und wie mutlos er geworden ist, weil sie ihm keine positive Entwicklung zutraut. Und seine Eltern? Wenn sie eine Ahnung von den ersten Impulsen der Lehrerin hätte, würden sie sich sicher fragen, wie seelische (Anschreien) und körperliche Gewalt (Packen und zum Schulleiter schleifen) mit einer professionellen pädagogischen Haltung vereinbar sind und warum sich weder die Leh-



rerin noch ihre Ausbilder*innen die Frage stellen, wie erste unterstützende Gedanken im Hinblick auf Paul in so einer Situation aussehen könnten. In Bezug auf die Handlungsfelder der „Neuen Autorität“ ist es jedenfalls nicht Paul, der es seiner Lehrerin „schwer macht“, vielmehr ist es die Lehrerin, die aus Unkenntnis und mangelndem Reflexionsvermögen heraus Paul am Aufbau eines positiven Selbstbildes und starken Selbstwertgefühles hindert.

Die Machtfrage

Zu den Motiven, die das Verhalten beeinflussen, zählt Julius Kuhl Beziehung, Leistung, Freiheit und Macht. Je nachdem, wie eine Person ihr Persönlichkeitssystem nutzt, äußert sich die Umsetzung der Motive auf eine andere Weise (Kuhl/Alsleben, 2012, 46-48). Wer, wie die junge Lehrerin, überwiegend seinen Verstand und den Fehlerzoom nutzt, hat Angst vor der Frustration seines Motivs, auch wenn er dies nicht nennt. Die Umsetzung der hinter dem Motiv stehenden Bedürfnisse wird aktiv oder passiv gemieden; die Angst ist erkennbar an Enge, Befolgen von Vorgaben und unflexiblen Handeln. (Kuhl/Alsleben, 2012, 54-57). Nach außen zeigt sich dies durch eine strenge Führung. Man muss seine „Pflicht“ tun und rechtfertigt durch die Pflicht den Einsatz von Macht. Gleichzeitig ist die Macht konfliktbehaftet; dies ist erkennbar an Negationen. Was äußert die Lehrerin im Praxisbeispiel? Sie sagt zu Paul: „Ich will dich nicht zwingen ...“ und doch „beharrt“ sie auf den täglichen Appellen, die Paul unter Druck setzen. Dabei ist sie überzeugt, sie „predige nicht“. Auch wenn sie in Persona vor Paul steht, ist sie innerlich in großer Distanz zu ihm, da sie ihn nicht als Ganzes wahrnehmen kann. Man kann an ihr beobachten, wie durch den eingeschränkten Selbstzugang Empathie für andere und das Gespür für die eigenen Werte verloren gehen. Sie werden durch eine starke Orientierung an Hierarchien und äußeren Strukturen ersetzt. Durch die Selbsthemmung fällt ihr die Selbstbehauptung im Sinne einer besonnenen und prosozialen Klassenführung schwer. Durch den Selbstzugang gelänge

Tatsächlich ist die „Neue Autorität“ nicht der Rettungsanker, der sie gerne wäre.

die angestrebte Fähigkeit, das vorhandene Machtstreben integrativ und selbstbestimmt umzusetzen. Offenkundig steht die Machtfrage bei der „Neuen Autorität“ mitten im Raum. Beantwortet wird sie, wie ängstliche Macht dies seit eh und je tat: mit Ignoranz und Strenge.

Die Wirkung der „Neuen Autorität“

Die „Neue Autorität“ setzt mit ihren Ansprüchen sehr weit oben an. Sie schmückt sich mit wohlklingenden, positiv belegten Begriffen. Mit religiös anmutendem Eifer tragen ihre Vertreter*innen ihre Botschaften in die Welt. Diese ähneln Heilsversprechen: Handelt nach unseren Vorgaben, dann wird alles gut. Kann sie die Versprechungen dieses Framings tatsächlich halten? Wie bei allen für die Praxis gedachten Konzepten im professionellen pädagogischen Bereich sollte ein Abgleich mit den Erkenntnissen der relevanten wissenschaftlichen Forschung erfolgen. Dies ist bisher nicht geschehen. Ein Konzept, das den Anspruch erhebt, Grundlage allgemeiner Pädagogik sein zu wollen und das sich aufmacht, die Führungsetagen der Schulen für sich zu erschließen, sollte die



Auseinandersetzung mit Kritik nicht scheuen, sondern diese als sinnvolle, konstruktive Impulse zur Überprüfung seiner Tragfähigkeit einbeziehen. Ob dies zukünftig gelingt, wird sich zeigen. Tatsächlich ist die „Neue Autorität“ nicht der Rettungsanker, der sie gerne wäre. Das kurzzeitig erlebte Gefühl der Erleichterung kann die schwerwiegenden Folgen der von ihr angeleiteten Entfremdung keinesfalls aufwiegen. Das Konzept behindert die notwendige Entwicklung der Selbstkompetenzen der Pädagog*innen ebenso wie die der Schüler*innen und schränkt damit auch deren Leistungsfähigkeit ein. Die „Neue Autorität“ ist der letzte Strohalm, nach dem verunsicherte Menschen greifen, die zudem in ihren pädagogischen Berufen von uns als Gesellschaft wenig Wertschätzung und Unterstützung erfahren. Wir sollten ihnen mehr Verständnis entgegenbringen, die für ihre so schwierigen und gleichzeitig wichtigen Aufgaben passenden Arbeitsbedingungen schaffen und uns mit Ermutigung neben sie stellen. Die „neue“ und doch im Kern so alte Autorität kann dies nicht leisten.

Fotos: C. Ganzer

Literatur:

- Begemann, V./Rietmann, S. (Hrsg.) (2011) Soziale Praxis gestalten. Stuttgart: Kohlhammer
- Hofmann, F. (Fassung vom 25.11.2012) Selbststeuerung in der Schule - Ein Manual für Lehrpersonen. Universität Salzburg.
- Kuhl, J. (o.J.) PSI-Theorie: Besonderheiten und Entwicklungsgeschichte. Link: www.psi-theorie.com [1.5.2019]
- Kuhl, J./Alsleben, P. (2012) Manual für die Trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik. Münster: sonderpunkt Verlag.
- Kuhl, J./Baumann, N. (2013) Selbstregulation und Selbstkontrolle. In: W. Sarges (Hrsg.) (2013) Management-Diagnostik, 263-270. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J./Kaschel, R. (2004) Entfremdung als Krankheitsursache: Selbstregulation von Affekten und integrative Kompetenz. In: Psychologische Rundschau, 55 (2), 61-71. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J./Künne, T. (2017) Warum die Beziehung so wichtig ist ... In: Solzbacher, C./Buse, M./Sauerhering, M. (Hrsg.) (2017) Selbst-Lernen-Können, 21-36. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J./Künne, T./Aufhammer, F. (2011) Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, J./Müller-Using, S./Solzbacher, C./Warnecke, W. (Hrsg.) (2011) Bildung braucht Beziehung, 15-27. Freiburg: Verlag Herder.

- Kuhl, J./Ritz-Schulte, G./Schmidt, P. (2008) Persönlichkeitsorientierte Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J./Strehlau, A. (2014) Handlungspsychologische Grundlagen des Coachings – Anwendung der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI). Wiesbaden: Springer.
- Müller, R. (2016) Eine neue Persönlichkeitstheorie – Interview mit Prof. Dr. Julius Kuhl. Link: https://psyche-und-arbeit.de/?p=5476&subscribe=success#blog_subscription-4 [1.5.2019]
- Otto, D./Hansen, O. (2018) „Ich muss nicht gewinnen – nur beharren!“ In: Hamburg macht Schule (1/2018), 24-28. Hamburg: BSB.

Cornelia Klioba



setzt als PSI-Kompetenzberaterin die ebenfalls von Julius Kuhl entwickelte TOP-Diagnostik, die umfassende Einblicke in die Selbststeuerung gibt, ein. Neben der Einzelfallbegleitung liegt ihr Schwerpunkt in der Vermittlung praxisbezogenen Wissens der Selbststeuerung im Kontext Schule. Kontakt: info@begabungundmehr.de

„Neue Autorität“ soll sich erklären

von Jürgen Mietz

Am 25.1.2019 machte die taz-Hamburg mit der Schlagzeile auf: „Psycho-Druck gegen Klassenkasper“. (1) Die Autorin Kaija Kutter bezog sich auf einen Artikel, der im ersten Quartal 2018 im Magazin der Schulbehörde „Hamburg macht Schule“ erschienen war, geschrieben von zwei pädagogischen Experten, die das Konzept „Neue Autorität“ seit Jahren in Hamburg zu entwickeln versuchen. (2) Sie sind Lehrer und Mitarbeiter am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie freie Supervisoren, Coaches und Trainer. Das Konzept befindet sich seit Jahren in kritischer Diskussion. (3)



Foto: C. Ganzer

Neu ist, dass mit Sabine Boeddinghaus, Fachsprecherin für Bildung und Schule, Familie und Jugend, Hamburger Fraktionsvorsitzende DIE LINKE, sich in die Debatte einschaltet. Die Vorwürfe wiegen schwer: Junge Lehrer würden „in die falsche Richtung gepolt“, das Konzept sei ein »Psycho-Rohrstock«, „repressive Maßnahmen“ kennzeichneten das Konzept (Zitate aus eingangs benanntem taz-Artikel). Genauer lässt sich auch in der Kleinen Anfrage an den Senat nachlesen. (4)

Nun werden sich manche fragen, was es an einem Konzept zu kritisieren geben soll, welches Lehrer*innen erleichtert, Ordnung aufrecht zu erhalten und durchsetzungsstark zu sein und dazu noch die Kollegialität stärken soll. Nicht selten erleben Lehrer*innen sich Kindern und Jugendlichen ausgeliefert, ohnmächtig und von Schulleitungen, Behörden, unterstützenden Institutionen und von Kolleg*innen im Stich gelassen. „Die-oder-ich“ beschreibt nicht selten die innere Lage. Der Bedarf an Handlungsfähigkeit und Ordnung ist also vorhanden. Da kommt „Neue Autorität“ gerade recht.

Trend zu Autorität

Für Lehrer*innen und Behörde scheint das Konzept ein Gewinn zu sein. Den einen gibt es Handlungsfähigkeit und



psychische Stabilität, der anderen bietet es das Versprechen auf geordneten Schulbetrieb. Gesellschaftlich liegt mehr Autorität zu wagen seit Jahren im Trend, als Gegenbewegung zu angeblich überbordenden Freiheiten und Zügellosigkeiten, dabei tiefere Ursachen, wie Ökonomisierung oder Degradierungsprozesse außer Acht lassend. Ist das Konzept der „Neuen Autorität“ Teil des Versuchs, Erosionsprozesse repressiv auf Kosten demokratischer und emanzipatorischer Ansprüche wieder unter Kontrolle zu bringen? Verträgt es sich mit pädagogischen und psychologischen Ansprüchen der Persönlichkeitsentwicklung, der (Selbst-)Kritikfähigkeit?

Es scheint eine bekannte Übung zu sein, dass an pädagogischen Themen immer mal wieder gesellschaftlicher Zündstoff entflammt. Repression oder Emanzipation wurden ebenfalls behandelt, als es um Konfrontative Pädagogik und Erziehungscamps ging. Offensichtlich sind Kinder und Jugendliche, die nicht unter Kontrolle zu bringen sind, immer noch ein Problem. Warum eigentlich sind sie immer noch widerständig, aggressiv, sabotieren die Erziehungsabsichten der Erwachsenen? Sind wir weitergekommen mit den Lebenslagen von Jugendlichen, ihren Erfahrungen von Teilhabe und Ausschluss, ihren Verunsicherungen? Und – nicht zu vergessen – was ist mit den Schulen los? Sind wir weitergekommen mit der Schule, die einerseits integrieren, aber auch auf ein Leben vorbereiten soll, welches von Marktcompatibilität, Konkurrenz und Ökonomisierung bestimmt ist?

Das Konzept der „Neuen Autorität“

Im Behördenmagazin „Hamburg macht Schule“ stellen Dietmar Otto und Olaf Hansen ihr Verständnis des Konzepts der „Neuen Autorität“ vor. (2) Man sollte ihnen zugutehalten, dass sie sich vom „schnellen Weg des ‚Richtig-oder-Falsch‘ oder ‚So geht’s!‘“ fernhalten, dass sie eine beharrliche, präsente Begleitung sein wollen. Ich vermute keine bösen Absichten, zweifle jedoch, ob der Kontext von Schule so beschaffen ist, dass sich hinter dem Rücken der guten Absichten nicht doch „Böses“ einschleicht.

In der Beschreibung bekomme ich den Eindruck, als stünden sich dort zwei Personen in aller „Reinheit“ gegenüber, befreit

von gesellschaftlichen, sozialen und historischen Einflüssen. So mögen sich die Beteiligten unmittelbar erleben. Es ginge jedoch darum, die Kontexte zu analysieren und zu verstehen, was dort ausgetragen wird, was die Ereignisse bedeuten. Alles andere wäre „Gesellschaftsblindheit“, ein Begriff, den Heiner Keupp benutzt, um den Rollback emanzipatorischer Ansätze in Psychologie und Pädagogik zu beschreiben. Hier liegt vermutlich eine der Schwächen des Konzepts der „Neuen Autorität“, es sei denn, es sei darauf angelegt, soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge unserer Existenz und Umgangsformen zu relativieren. Pädagogische und psychologische Konzepte sollten nie ausblenden, dass sie in ganz konkreten Machtverhältnissen stattfinden.

Normierende Instanzen im Unklaren

Offensichtlich gibt es eine verborgene, *normierende* Instanz, die definiert, was beispielsweise „destruktiv“ und wer „destruktiv“ ist. „Darüber“ sollten sich alle einig sein, ist die Botschaft – oder? Wo bleiben im Konzept die „*destruktiven Verhältnisse*“, in denen Menschen, wie Schüler*innen, Lehrer*innen und andere *destruktiv* werden? Und wie gehen sie in die Rechnung der Verbesserungsversuche ein? Ohne hier auf die formelhaften Ansprachen der Lehrerin des Beispiels (2) eingehen zu wollen, lässt sich fragen: Was verbirgt sich hinter der *Pflicht*, auf die sie sich beruft? Wie ist sie abgeleitet, affirmativ oder vielleicht doch emanzipatorisch?

Im günstigen Fall nimmt der Schüler eine Ansprache der Lehrerin als konstruktives Beziehungsangebot wahr, in das allerdings zahlreiche Annahmen eingehen, die unbewusst oder unreflektiert bleiben und damit Zündstoff für Eskalation liefern können. Wir erfahren nichts davon, ob sich die Ansprache irgendwann und falls ja, unter welchen Bedingungen, zu einem reflektierenden Gespräch mit welchen Ambitionen weitet.

Destruktivität als Lösungsversuch

Man gewinnt – zumindest aus den nachlesbaren Fallbeispielen – den Eindruck, dass die Pädagog*innen das „destruktive Schüler*innenverhalten“ für eine Art schlechten Benehmens halten, das aus mangelnder Übung entstanden ist. Wie sonst wäre zu erklären, dass an keiner Stelle der Gedanke auftaucht, dass sich im so genannten destruktiven Verhalten etwas zeigen könnte, das keinen anderen Weg der Artikulation findet? Dass es sich um den Lösungsversuch für ein Problem handeln könnte? Wir können wissen, dass „üble“ Verhaltensweisen aus psychischen und physischen Verletzungen, aus Verrats- und Verlust Erfahrungen hervorgehen und in „Ver-rücktheit“

„Neue Autorität“ müsste sich einer Reflexion der Machtverhältnisse und Abhängigkeiten stellen.

münden können. Nun würde ich nicht verlangen, mit dieser Interpretation den Schutz von Lehrer*innen und Kindern aufgeben zu sollen. Der ist legitim und verdient es, offen benannt und praktiziert zu werden. Sich darauf zu beschränken, hieße allerdings, in verkürzte Diagnosen und Schuldzuweisungen abzugleiten – mit dem (vielleicht ungewollten) Endpunkt, Repression, Drohung oder Beschämung salonfähig zu machen.

„Neue Autorität“ – eine Form der Bindung?

Im günstigen Fall könnten Präsenz und Beharrlichkeit so etwas wie *Containing* und *Halten* im Sinne einer Bindungstheorie darstellen. Vielleicht geht darauf ein Teil der berichteten Erfolge zurück. Die Frage bleibt allerdings, wie stabil Effekte sein können, wenn „Neue Autorität“ sich nicht als Bindungsarbeit versteht. Zumindest haben die Autoren darauf meines Wissens keinen Bezug genommen. Ohnehin wäre zu überlegen, ob und wie Bindungsarbeit unter schulischen Bedingungen stattfinden kann. Zu denken ist hier an Qualifikation, Rollenkonflikte, Rollendiffusionen und Kontinuität.

Dass die Machtfrage im Konzept der „Neuen Autorität“ noch nicht ausreichend beachtet ist, zeigt sich meines Erachtens auch daran, dass – zumindest symbolisch – Lehrkräfte in der Frage des gewaltlosen Widerstands, der der

Die Behörde wacht über die Ordnungsfunktion und so dürfte ihr die „Neue Autorität“ zupasskommen, ...

„Neuen Autorität“ eigen sein soll, mit Mahatma Gandhi und Martin Luther King auf eine Stufe gestellt werden. Wem entsprechen dann die „destruktiven“ Schüler*innen? Die Frage ist aufgeworfen; weiter verfolgen möchte ich sie hier nicht.

Lehrer*innen sind Funktionäre und Bedienstete einer mächtigen Behörde und eines mächtigen Staates. Es sind die Schüler*innen, die aufgrund einer Schulpflicht in die Schule gehen müssen. Die Lehrer*innen haben sich aus eigenem Entschluss in die Obhut des Staates begeben. Dass das nicht das Hauptmotiv vieler Lehrer*innen ist, will ich gern zugeben, muss aber doch bei einer Beurteilung der Verhältnisse berücksichtigt werden. Sie sind nun auf widersprüchliche Weise, ihre pädagogischen, guten Absichten stelle ich nicht in Frage, gebunden; häufig, ohne sich dessen bewusst zu sein, wie sie damit umgehen sollen, Gutes tun zu wollen und gleichzeitig Teil staatlicher Ordnungsfunktion sein zu müssen. Man kann erkennen: Von institutionellen und persönlichen, motivationalen Dynamiken und Bindungen absehen zu wollen, kann einen in den unangenehmsten „Kladderadatsch“ führen.



„Neue Autorität“ auf der Seite der Ordnungsfunktion?

„Neue Autorität“ scheint geeignet zu sein, die unerledigten Widersprüche im Lehrer, in der Lehrerin und im Verhältnis zum Schüler, zur Schülerin glätten zu können. Das muss nicht unbedingt mit der Stärkung des Subjekts zusammenlaufen, welches Lehrerinnen und Lehrer im Glauben an die eigenen humanen Ziele und Zwecke, im Glauben an die Präambeln der Länderverfassungen, zu entwickeln hoffen. Die Behörde wacht über die Ordnungsfunktion und so dürfte ihr die „Neue Autorität“ zupasskommen, sie bietet damit Lehrer*innen die Möglichkeit, Kontrolle (zurück-)zugewinnen und sie aus subjektiver Not zu befreien. Bei der Gesamtanlage von Schule als „Disziplinaranstalt“ (man mag dafür mal bei Foucault oder bei der Kritischen Psychologie nachschauen) bleibt natürlich die Frage, ob damit die Not des Schülers, der Schülerin behoben wird. Das bleibt so zweifelhaft wie eh und je. Zu vermuten ist, dass die „Neue Autorität“ ein weiteres Instrument ist, Menschen in eine bestehende, nicht infrage zu stellende Funktionalität „hineinzuprozessieren“. Eine betrübliche Entwicklung, der sich unbemerkt und unkritisch auch immer mehr Beratungsstellen anschließen. Damit wird die Ordnungsfunktion gestärkt, was nicht zusammenfällt mit einer Emanzipation der Subjekte. War Schule je anders? Damit müssen wir uns alle auseinandersetzen und nicht nur in Bezug auf „Neue Autorität“.

Asymmetrische Verhältnisse

Vielleicht schafft ein Aufsatz Klarheit, der sich nur wenige Seiten vor dem über „Neue Autorität“ im selben Heft von „Hamburg macht Schule“ findet. Dort heißt es auf Seite sieben: „Die Schule basiert immer noch auf asymmetrischen Machtverhältnissen, partiellen Grundrechtseinschränkungen (z.B. beim ‚Recht auf Freizügigkeit‘) und schließt die Hauptgruppe, um derentwillen sie da ist – die Schülerinnen und Schüler – aufgrund ihres gesellschaftlichen Funktionsauftra-

... sie bietet damit Lehrer*innen die Möglichkeit, Kontrolle (zurück-)zugewinnen und sie aus subjektiver Not zu befreien.



Foto: fluffisch_flickr

ges zur Bildung und Erziehung in der Regel aus: Die organisatorischen Grundlagen der Schule – Personal, Finanzen und Inhalte – sind der Mitbestimmung der Lernenden weitestgehend entzogen.“ (5)

Die Überlegung der Asymmetrie lässt sich problemlos auf den Vorschlag anwenden, die Ideen der „Neuen Autorität“ auch zum Inhalt eines Führungsverständnisses zu machen. Sich der Notwendigkeit bewusst seiend, dass „Neue Autorität“ einen organisationellen Kontext und ein bestimmtes Führungsverhalten braucht, legen Otto und Hansen auf Seite 35 Empfehlungen an Lehrer*innen und Leitungen bei: „Das erfordert einen hohen Grad an Reflexionsfähigkeit der Akteure sowie die Bereitschaft, sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu sehen, die Stärke und Legitimität aus der gegenseitigen Unterstützung schöpft.“ Jeder möge „mit dem Finger am Puls der Organisation“ sein. (6)

Literatur:

- 1) Kaija Kutter: Hamburger Streit um Pädagogik – Psycho-Druck gegen Klassenkasper. Link: <https://taz.de/Hamburger-Streit-um-Paedagogik/15565380/> [15.3.2019]
- 2) Otto, Dietmar/Hansen, Olaf (2018): Das Konzept der „Neuen Autorität“. „Ich muss nicht gewinnen – nur beharren!“ Link: <https://www.hamburg.de/contentblob/10711846/f0aad947d326ae512be948680184e80b/data/hms-1-18.pdf> [15.3.2019]
- 3) Zum Beispiel: Dierbach, Stefan: Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht – Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. Teil 1: FORUM für Kinder und Jugendarbeit, 2/2016, S. 28-33, Teil 2: FORUM für Kinder und Jugendarbeit 3/2016, S. 4-11
- 4) Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Sabine Boedinghaus (DIE LINKE) vom 14.01.19 und Antwort des Senats. Link: https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/65283/psycho_rohrstock_gewalt_gegen_kinder_durch_neue_autoritaet.pdf [25.3.2019]
- 5) Berens, Christoph/Proll, Beate (2018): Demokratie in Unterricht und Schulalltag. Konzepte – Herausforderungen – Anregung. Link: <https://www.hamburg.de/contentblob/10711846/f0aad947d326ae512be948680184e80b/data/hms-1-18.pdf> [25.3.2019]

Subjektivierungsstrategien als Leitungskonzept

Damit knüpfen sie nahtlos an Führungskonzepte an, die den Angestellten geistig-moralisch zum verantwortlichen Unternehmer seiner selbst und des Unternehmens Schule machen möchten, ohne dass er*sie selbst die Mittel, Möglichkeiten, Rechte und Verfügungsmöglichkeiten dafür haben. In der „normalen“, durchökonomisierten Arbeitswelt läuft das unter „Subjektivierungsstrategie“. Ein Türöffner für Selbstaussbeutung und Burnout, wenngleich am Beginn Aufbruch und Kreativität stehen mögen.

„Neue Autorität“ müsste sich einer Reflexion der Machtverhältnisse und Abhängigkeiten stellen wie auch der Rolle der Schule in einer spaltenden, marktkonformen Gesellschaft, und was diese Faktoren für Schüler*innen und für Lehrer*innen bedeuten. Es hieße, damit umgehen zu lernen, dass sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen „Machtunterworfenen“ sind. Derart reflektierend aufgestellt könnte „Neue Autorität“ ein erster Schritt sein, der mehr ist als ein Hineinprozessieren in die bestehenden Verhältnisse. Denn zweifellos brauchen auch Subjektentwicklung und Emanzipation einen Ordnungsrahmen.

„Neue Autorität“ scheint die unerledigten Widersprüche im Verhältnis Lehrer*in-Schüler*in glätten zu können.

- 6) Otto, Dietmar/Hansen, Olaf (2018): Präsent in Führung gehen. Link: <https://www.hamburg.de/contentblob/11196024/0e0b01a7ef187b1ae5eef7898b730a3d/data/hms-2-18.pdf> [25.3.2018]

Jürgen Mietz



ist Diplom-Psychologe mit Weiterbildung in Systemischer Familientherapie und Supervisor (BDP). Er hat fünf Jahre als Psychologe in einem Kinderheim in Lüneburg gearbeitet Von 1980 bis 2009 war er als Schulpsychologe in Gelsenkirchen und Duisburg und bis 2014 in Hamburg tätig. Auf schulpsychologie.wordpress.com bloggt er gelegentlich.