

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 6 (2024)

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics im
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Bibliografie:

Arist von Schlippe, Haim Omer und Noëlle Behringer:
Neue Autorität – Antwort auf eine
Einladung zur Reflexion
Eine Resonanz auf den Beitrag von Noëlle Behringer,
ESE 5/2023.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6 (6), 164-181.
<https://doi.org/10.35468/6103-11>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6103

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

**Neue Autorität – Antwort auf eine Einladung zur Reflexion
Eine Resonanz auf den Beitrag von Noëlle Behringer,
ESE 5/2023**

*New authority - response to an invitation for reflection
A response to the article by Noëlle Behringer, ESE 5/2023*

Arist von Schlippe^{1}, Haim Omer² und Noëlle Behringer³*

¹Universität Witten/Herdecke

²Tel Aviv University

³Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

***Korrespondenz:**

Arist von Schlippe
schlippe@uni-wh.de

Beitrag eingegangen: 10.12.2023

Beitrag angenommen: 08.01.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Arist von Schlippe
<https://orcid.org/0000-0001-7404-6560>

Haim Omer
<https://orcid.org/0000-0002-3719-5708>

Noëlle Behringer
<https://orcid.org/0000-0002-6328-9863>

Abstract

Im Folgenden findet sich eine intensive schriftliche Auseinandersetzung (per E-Mail) zwischen Arist von Schlippe, Witten, Haim Omer, Tel Aviv und Noelle Behringer, Ludwigshafen. Omer und von Schlippe gelten als die Urheber des Konzeptes der „Neuen Autorität“. Sie fühlten sich von Behringers kritischen Beitrag *Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion*. aus der ESE V/2023 zu einer erklärenden und ebenso hinterfragenden Entgegnung aufgefordert, woraus sich ein Schriftverkehr entspannt. Diese Konversation ereignete sich in verschiedenen E-Mails zwischen dem 26.07.2023 und dem 07.08.2023 und wird hier mit Einverständnis der drei Protagonist:innen wörtlich wiedergegeben.¹

Keywords

Neue Autorität, Kritik, Diskussion, Systemik, psychoanalytische Pädagogik

Abstract

The following is an intensive written discussion (by e-mail) between Arist v. Schlippe, Witten, Haim Omer, Tel Aviv and Noelle Behringer, Ludwigshafen. Omer and von Schlippe are regarded as the originators of the concept of “New Authority”. Behringer’s critical article *New Authority - Power and Shame under the Guise of Presence, Perseverance and Resistance? A psychoanalytical-pedagogical invitation to reflection*. from ESE V/2023 prompted them to respond in an explanatory and equally questioning manner, which led to a correspondence. This conversation took place in various emails between 26 July 2023 and 7 August 2023 and is reproduced here verbatim with the consent of the three protagonists.

Keywords

New authority, criticism, discussion, systemic, psychoanalytical pedagogy

¹ Die Redaktion bedankt sich bei den Beteiligten für den kritischen und respektvollen Austausch und freut sich, dass die Rubrik „Zur Diskussion“ an Fahrt aufnimmt!. S. auch den zweiten Beitrag zur „Neuen Autorität“ *Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘. Ein Interview*. Jany, Vrban, Link in der gleichen Rubrik der ESE VI

26.07.2023

Sehr geehrte Frau Kollegin Behringer, sehr geehrter Herr Kollege Gingelmaier,

im Heft 5/2023 der ESE erschien ein Beitrag, der sich mit dem Konzept der „Neuen Autorität“, wie es von Haim Omer entwickelt und mit mir gemeinsam in Deutschland bekannt gemacht wurde, befaßt. Er ist als „Einladung zur Reflexion“ verfasst - und so haben wir diese Einladung angenommen. In der Anlage übersenden wir Ihnen die Auseinandersetzung mit Ihrem Beitrag, liebe Frau Behringer, und würden uns freuen, wenn unser Text in einer der kommenden Ausgaben der Zeitschrift erscheinen könnte, gern auch mit einer Resonanz Ihrerseits.

Mit freundlichen Grüßen, auch von Prof. Omer

Arist v.Schlippe

Zum eigentlichen (separaten) Text:

Frau Behringer hat in ihrem o.a. Beitrag eine Einladung zur Reflexion ausgesprochen, die wir hiermit annehmen. Wir unterteilen unsere Antwort wie folgt:

- Wir nehmen Stellung zu der Art der Darstellung unseres Ansatzes im Text von Frau Behringer in der Hoffnung, einige Missverständnisse auszuräumen.
- Wir beziehen uns auf einige bedenkenswerte Kritikpunkte.
- Wir gehen ausführlich auf das Fallbeispiel Salvador ein, das uns gezeigt hat, dass die zentralen Ideen, um die es uns geht, doch – offenbar zumindest in einem fiktiven Beispiel – so missverstanden werden können, dass hier ziemlich genau das Gegenteil von dem getan werden sollte, was wir für richtig halten.
- Wir gehen wir abschließend zusammenfassend auf den Text ein.

Die Darstellung des Ansatzes der „Neuen Autorität“ durch Frau Behringer

Die von Haim Omer in die Fachwelt eingebrachte Idee, die Haltung des „gewaltlosen Widerstands“ aus der Politikwelt in die Beratungsarbeit einzubringen und eine Reihe der Vorgehensweisen so zu adaptieren, dass sie zunächst für Familien in hoch und gewalttätig eskalierten Konfliktsituationen hilfreich sind, hat seit dem Ende der 1990er Jahre auch in Deutschland einen immer größeren Kreis von Fachleuten angesprochen. Die zentrale Idee war und ist es, Situationen, in denen sich die Familien (und später auch andere soziale Systeme, u. a. Schulklassen) in Teufelskreisen zwischen Nachgeben und Eskalieren verfangen, zu entspannen. Es sind Situationen, in denen wir Eltern erleben, die sich diesen Situationen hilflos ausgeliefert fühlen (Ollefs, 2017; Ollefs et al., 2009; Pleyer, 2003). In der Studie von Ollefs et al. (2009) wiesen die Eltern Anzeichen von Hilflosigkeit und Depression auf, die sie als eigentlich behandlungsbedürftige Gruppe charakterisierten.

Zentral in diesem Ansatz ist dabei das Konzept der „Präsenz“, sowohl im wörtlichen Sinn der physischen Anwesenheit der Eltern im Leben des Kindes, als auch mental, d. h., präsent zu sein im Kopf des Kindes. Dies gilt entsprechend, wenn wir die von Frau Behringer aufgegriffene Übertragung auf den Bereich Schule mit einbeziehen, für die Anwesenheit des Lehrers in pädagogischen Situationen. Das zweite wesentliche Prinzip ist die Überlegung, dass es genau da einen Ausweg aus dem Dilemma braucht, wo im privaten und professionellen Umfeld Ratschläge die Spannung oft noch vertiefen, wenn entweder Nachgiebigkeit empfohlen wird („Sie müssen dem Kind einfach mehr Raum geben!“) oder Durchsetzung („Das dürfen Sie

sich nicht gefallen lassen!“). Hier bietet unser Ansatz ein nicht eskalatives Bild an, das hilft, zwischen „entweder“ und „oder“ eine dritte Position einzunehmen. Es ist das Bild der „Stärke des Ankers“ statt der „Stärke der Faust“. Präsenz und Beharrlichkeit bieten die Möglichkeit, Eskalationen zu vermeiden und zugleich nicht schwach und nachgiebig zu sein. Anders als etwa bei der gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2001) wirkt unser Ansatz nicht nur präventiv, es handelt sich um den einzigen bislang vorliegenden kurativen Ansatz, der darauf ausgelegt ist, hoch eskalierte Situationen zu entschärfen, allen Beteiligten, auch den betroffenen Kindern/Jugendlichen, Schutz zu gewährleisten und die Bedingungen für ein konstruktives Zusammensein zu verbessern.

Diese grundlegenden Überlegungen werden eingangs auch von Frau Behringer skizziert. Zum Teil werden sie aber aus dem Zusammenhang gerissen und dadurch missverständlich dargestellt. So greift sie anfangs vor allem die Umsetzung des Konzepts auf den Kontext Schule auf (Omer & Haller, 2019), bezieht sich dann aber wieder auf die Eltern. So sieht sie bei dem Ansatz die „selbstwirksame Präsenz pädagogischer Fachkräfte“ (warum werden da Eltern nicht erwähnt?) im Vordergrund, die sie an sechs Aspekten verdeutlichen möchte. Im vierten dieser Aspekte (Beharrlichkeit) geht es dann unvermittelt um die Eltern. In einem Zitat erwähnt sie unsere Überlegung, dass es darum gehe, eine „beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren“, eine Aussage, die sich ja klar auf die Eltern-Kind-Beziehung bezieht (Omer & Schlippe, 2010, S. 149). Unser Grundprinzip, dass „der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind“ liege (Omer & Schlippe, 2010, S. 149), wird von ihr ebenfalls zitiert, eine halbe Seite später am Ende des Abschnitts aber schlicht ignoriert: „Der Fokus, so scheint es, liegt auf dem Verhalten der jungen Menschen und der verhaltensbasierten Reaktion darauf“ (Behringer, 2023, S. 201). Hier hätte man sich doch zumindest eine argumentative Auseinandersetzung gewünscht, warum die Autorin meint, zwei einander so eklatant widersprechende Aussagen auf einer halben Seite zusammenbringen zu können.

Es scheint allerdings, als stünde die negative Bewertung des Ansatzes von vornherein fest. Bereits die Überschrift enthält eine wertende Unterstellung, in ihr wird angedeutet, die von uns vertretenen Konzepte seien nur der „Deckmantel“, unter dem sich Macht und Beschämung verwirklichen. Dass unser von ihr zitiertes Buch gerade von Stärke „statt“ Macht spricht, spielt dabei für sie offenbar keine Rolle². Bei allem erkennbaren Bemühen, in den sechs Aspekten unsere Kerngedanken nachzuvollziehen, bleibt am Ende doch der Eindruck, dass das Verdikt schon früh feststand. Dieser Eindruck wird durch die selektive Art vertieft, mit der einige der Interventionen in das Fallbeispiel Salvador eingebracht werden, mehr dazu weiter unten.

Bedenkenswerte Kritik

- Die Frage, wie sinnvoll es ist, den in den letzten 100 Jahren schwer beschädigten Begriff der „Autorität“ wiederzubeleben, hat sicher einige Berechtigung. Die Diskussionen um den Begriff „Neue Autorität“ legen die Gefahr eines beinahe reflexhaften Missverstehens nahe (so als verhalte sich Neue Autorität zu Autorität wie Neofaschismus zu Faschismus). Man findet sich auf einmal unversehens in einer „rechten Ecke“ wieder, explizit etwa in den

2 Dass Machtdifferenzen in familiären wie in pädagogischen Kontexten immer eine Rolle spielen, wird dabei weder von uns, noch im Verlauf des Aufsatzes von der Autorin selbst bestritten. Es ist ja eine wichtige Erfahrung, dass Kinder im Verlaufe von Sozialisation lernen, mit Situationen ungleich verteilter Macht (die sich mit dem Älterwerden ständig verändern und verschieben) zurecht zu kommen („Erziehungsmuster des Verhandels“, s. Ecarius, Köbel & Wahl, 2011, S. 46f).

Angriffen von Dierbach (Dierbach, 2016b, 2016a; s. hierzu die Entgegnung von Lemme & Koerner, 2017). Dass wir explizit von „Autorität durch *Beziehung*“ sprechen (Omer & Schlippe, 2004, das Buch ist vor Kurzem 2023 in überarbeiteter Neuauflage erschienen), geht da schnell unter. Verschiedentlich wird daher auch von Vertretern unseres Ansatzes nach Alternativen gesucht, so wird etwa von ‚verbindender‘ Autorität (Bom & Wiebenga, 2017) gesprochen, von ‚transformativer‘ (Baumann-Habersack, 2021) oder auch von ‚systemischer‘ Autorität (Kurz & Hoefs, 2023; Lemme & Körner, 2022).

- In der von Behringer (2023, S. 204) angesprochenen „Gegenposition“ wird von einem „verstehenden Zugang“ zu den Verhaltensauffälligkeiten des Kindes gesprochen. Sicher besteht in unserem Ansatz die Gefahr, diese Seite zu wenig zu akzentuieren. Es sei allerdings daran erinnert, dass der Ausgangspunkt des Konzepts die Unterstützung von hilflosen Eltern angesichts hocheskalierteter häuslicher Situationen war – und so wie die Feuerwehr sich auch zunächst auf das Löschen konzentriert und nicht auf die Analyse der Brandursachen, geht es bei uns primär um die Frage, wie in hoch eskalierte Sozialsysteme möglichst schnell Beruhigung und Schutz eingeführt werden können. Tatsächlich ging es uns anfänglich im „Elterncoaching“ ja um den „Job“ der Eltern (Tsirigotis et al., 2006). Der Ausgangspunkt waren Hilflosigkeit und Ohnmacht der Eltern, Phänomene, für die Psychologie und Pädagogik jahrzehntelang blind gewesen waren: das „battered-parent-syndrom“ wurde erstmals in den 1970er Jahren thematisiert (Harbin & Madden, 1979). Der Grad der Belastung der Eltern ging auch in unseren Studien, wie bereits erwähnt, so weit, dass sie hohe Depressionswerte aufwiesen. Auch bei den späteren Übertragungen des Konzepts auf andere Kontexte wie die Arbeit mit geschlagenen Frauen (Omer et al., 2007), Schule (Omer & Haller, 2019), Jugendhilfe (Lemme & Körner, 2019) oder Führung (Baumann-Habersack, 2021; Kurz & Hoefs, 2023) sind die Belastungen der Betroffenen der primäre Bezugspunkt. Wir gehen davon aus, dass Erwachsene, die sich in familiären und pädagogischen Situationen weniger überfordert fühlen, sich auch weniger in Machtkämpfe verwickeln und seltener zu erratischen, eskalativen oder gar gewalttätigen Erziehungsmaßnahmen greifen werden. Die Frage, wo das zu verstehende Kind in unserem Ansatz bleibt, hat, wie gesagt, durchaus eine gewisse Berechtigung. Doch anders als etwa in pädagogischen Ansätzen, die sich auf monströs gezeichnete Kinder als „kleine Tyrannen“ beziehen, geht es uns um die Möglichkeit, bedrohten Bindungsbeziehungen wieder eine Chance zu geben. Daher gehen alle Schritte des Widerstands mit der Übermittlung wertschätzender Botschaften einher, sind die „versöhnlichen Gesten“ elementarer Bestandteil des Konzepts. Es sei hier, und zwar nicht nur nebenbei, bemerkt, dass damit auch die Gefahr der Beschämung des Kindes minimiert wird (Weinblatt, 2013).
- Ein weiterer von Frau Behringer (2023, S. 203) angesprochener Punkt ist ebenfalls bedenkenswert: „Institutionelle Missstände können auch Anteil an den Schwierigkeiten der jungen Menschen haben“. Sicher liegt eine Gefahr unseres Ansatzes darin, dass er, pragmatisch eingesetzt, einer gewissen Kurzsichtigkeit Vorschub leisten könnte. Aus einer systemischen Sicht sollte man die eigene Brille stets mit reflektieren und den weiteren Kontext mit in den Blick nehmen (z. B. Balsler et al., 2012). Gerade wenn es darum geht, unsere für akute Krisenfälle entwickelten Instrumentarien in Institutionen einzusetzen, sollte dies nicht die kritische Reflexion institutioneller Dynamiken ersetzen – ein „Cave“, das wir akzeptieren.

Das Fallbeispiel Salvador

Offen gestanden, hat es uns gewundert, dass die Autorin ein fiktives Beispiel wählt, an dem sie die Interventionen darstellt, liegen doch in unseren Büchern viele Fallgeschichten vor, auf die man hätte kritisch eingehen können. So skizziert sie eine Situation mittlerer Eskalation und greift einzelne Maßnahmen so kontextungebunden heraus, dass ein Kenner des Konzepts den Text nur mit Kopfschütteln lesen kann. Die ausgewählten Interventionen befassen sich nicht mit dem wichtigen Problem der Vermittlung von Schutz und Sicherheit für Kinder und Lehrkräfte. Sie zielen vielmehr darauf ab, Salvador zu ändern oder kontrollieren (eines der großen Missverständnisse in der Rezeption unseres Ansatzes) und es wird auch nicht ansatzweise dafür gesorgt, dass Salvador sein Gesicht behält. So erzählt, wirkt die Geschichte tatsächlich plump und beschämend.

Um es noch einmal zu sagen: erste Ziel unseres Konzeptes ist nicht, das problematischen Kind zu ändern oder zu disziplinieren, vielmehr geht es zuerst um Schutz für alle Betroffenen. Die Mitschülerinnen, Mitschüler, Lehrerinnen und Lehrer wurden durch Salvadors Verhalten in ihrem Sicherheitsgefühl erschüttert. Das erste Ziel besteht also darin, ein Gefühl von Sicherheit, Schutz und Unterstützung wiederherzustellen.

Die Autorin vermutet, dass eine anschließende Intervention so aussehen würde (Behringer, 2023, S. 202): *„Nach dem Schulausschluss würde dem Prinzip der Beharrlichkeit folgend ein spontanes Sit-In im Klassenzimmer am Anfang des Schultages mit der Klassenlehrerin, zwei weiteren Lehrkräften und der Schulleitung stattfinden. Zunächst würde die Klassenlehrerin benennen, dass sein aggressives und provokantes Verhalten nicht weiter geduldet würde. Anschließend würden ‚zehn Minuten stumme und entschlossene Präsenz‘ ... gezeigt, in denen auf einen Vorschlag von Salvador gewartet wird, der zeigt, wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte“*. Hier wird die Klassendiskussion in ein „spontanes Sit-in“ verwandelt (wir kennen diesen Begriff nicht), in dem der Klasse gezeigt wird, dass man es ernst meint. Salvador wird vor den Mitschülern bezichtigt und aufgefordert, eine Lösung vor der ganzen Klasse aufzubringen („wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte“). So würden wir niemals vorgehen, ein Sit-In wird nie vor der Klasse ausgeführt (Seefeldt & Weinblatt, 2019). Gespräche, die hier notwendig sind, sollten vor Salvadors Rückkehr stattfinden: eine Diskussion in der Klasse und eine in der Lehrpersonengruppe, da beide Gruppen durch die Ereignisse bedroht wurden. Es ist dabei wichtig, dass auch andere Lehrpersonen und der Schuldirektor, sich der Klassenlehrerin anschließen. Sie sollten den Vorfall beschreiben und klarmachen, dass die Schule alles unternehmen werde, um für den Schutz und Sicherheit von Schülern und Lehrpersonen zu sorgen. Die Tatsache, dass das gewalttätige Kind von der Polizei mitgenommen wurde und dass es suspendiert wurde, sollte erwähnt werden (auch wenn diese Schritte keine typischen Interventionen sind). Die Kinder würden eine Telefonnummer bekommen, die sie anrufen können, wenn sie sich bedroht fühlen oder wenn sie mitbekommen, wie ein anderes Kind bedroht wird. Dabei würde darüber gesprochen, wann so ein Telefonat „Petzerei“ ist und wann ein Zeichen von Zivilcourage. Daneben würde klar gemacht, dass wenn das suspendierte Kind zurück in die Schule kommt, es als Schüler mit allen Rechten angesehen wird. Die Lehrpersonen hätten dafür zu sorgen, dass sie in seiner Nähe stehen und einen „Finger am Puls“ haben, um sicherzustellen, dass die Schwierigkeiten sich nicht wiederholen. Eine ähnliche Diskussion im Lehrkörper sollte klären, ob sich einzelne Lehrpersonen bedroht, hilflos oder ohne Unterstützung fühlen. Es würde dabei betont, dass es nicht nur um die betroffene Lehrerin gehe, sondern dass auch andere Lehrpersonen zu involvieren seien. In diesem Fall würden sich zwei andere Lehrpersonen als für den Kontakt mit Salvador zuständig erklären. Es würde betont, dass die Sicherheit der Lehrkräfte die höchste Priorität habe.

Lehrpersonen haben das Recht auf ein Gefühl von Schutz und Unterstützung und wenn Lehrpersonen sich nicht sicher fühlen, fühlen sich auch die Kinder unweigerlich unsicher. Je nach Eskalationsgrad könnte dann eine Lehrpersonenunterstützungsgruppe gebildet werden, jede und jeder hätte die Telefonnummern der anderen. Dazu sollte der Schuldirektor auf eine diskrete Weise dafür sorgen, dass die involvierte Lehrperson Unterstützung von Kollegen erhielte. Diese doppelte Intervention hätte die höchste Priorität.

Wenn Salvador wieder in die Schule zurückkäme, wäre der von der Autorin zitierte „Leibwächter“ nicht die erste Wahl. Das Beispiel aus unserem Buch, auf das sie sich bezieht, betrifft eine Situation, in der es durch eine Gruppe von gewalttätigen Kindern hochgradig bedrohliche Szenen in der Klasse gegeben hatte. Der „Leibwächter“-Einsatz braucht eine sehr spezifische Indikation (wie wir offenbar nicht unmissverständlich klargemacht haben). Es gehörte aber auf jeden Fall dazu, Kinder, die Opfer (und nicht Täter) von Mobbing und Schikanierungen sind, von einem älteren Kind begleiten zu lassen, wenn das betroffene Kind dazu bereit ist – dies hat aber weniger mit Disziplinierung als mit Schutz zu tun. Die Begleitpersonen wirken dabei in der Regel durch ihre Präsenz und als Zeugen – Zeugen reduzieren nachweislich den Einsatz von Gewalt. Sie greifen daher nicht physisch in Kämpfe ein, haben aber die Telefonnummern von Personen, die sie anrufen können.

Wir sehen auch die Herausnahme eines Kindes aus dem Klassenverband nur als ultima ratio an. Viel besser sind Alternativen. Wenn etwa ein Kind wiederholt die Arbeit in der Klasse unmöglich macht, kann den Eltern angeboten werden, als Alternative zu Suspendierung jemanden aus der Familie (z. B. die Oma) für einige Tage in die Schule zu schicken (allerdings ist dies keine Standardintervention). Die begleitende Person hält sich dann außerhalb der Klasse, aber wenn nötig, begleitet sie das Kind nach Hause oder geht mit ihm auf eine Ruhepause zu einem geeigneten Platz in die Schule.

Frau Behringer unterstreicht zurecht die Wichtigkeit möglicher Wiedergutmachung seitens Salvador für eine Re-Integration in die Klassengemeinde. Doch um in diese Richtung zu gehen braucht es Kontextbedingungen, die mit dem von ihr skizzierten Verlauf nicht zusammenpassen. Die Option der Wiedergutmachung ebenso wie die des Vorschlags einer Lösung wird dem Täter nie vor der Klasse dargelegt. Schon das o.a. „spontane Sit-in“ (nach Lesart der Autorin) hätte eine solche Bloßstellung für Salvador bedeutet, dass wir kaum eine Chance sähen, dass er einen Wiedergutmachungsschritt vorschlagen würde. Deshalb versuchen wir, die Option der Wiedergutmachung auf eine würdige und ehrbare Weise in Gang zu bringen. Dafür würden wir nach Unterstützern suchen, seien sie aus der Schule oder auch aus der Familie. Das könnte z. B. ein Lehrer sein, zu dem Salvador eine gute Beziehung hatte oder ein Familienmitglied, das für Salvador besonders wichtig ist. Eine solche Person würde man im Gespräch mit den Lehrpersonen und/oder den Bezugspersonen suchen. Wir würden mit dieser Person Kontakt aufnehmen, ihr beschreiben, worum es geht und sie etwa so einladen: *„Wir wollen Sie bitten, mit Salvador über seine Tat offen zu sprechen. Damit das Gespräch gut läuft, ist es wichtig, dass es keine scharfe Konfrontation gibt, sondern eine unterstützende Offenheit. Es wird Salvador schwerfallen, dass Sie von seiner Gewalttat wissen und mit ihm darüber sprechen. Aber es wird ihm guttun, wenn er spürt, dass Sie trotzdem an seiner Seite stehen. Wie kann das erreicht werden? Es wäre gut, wenn Sie ihm drei unterstützende Botschaften übermitteln könnten, dass Sie...“*

a) ... ihn lieben und schätzen,

b) ... falls er wieder unter Stress gerät oder sich provoziert fühlt, bereit sind, mit ihm zu sprechen, bis er sich wieder beruhigt, und

- c) ... ihm gern helfen wollen, seinen Platz in der Klasse wieder einzunehmen, indem er ein würdiges Angebot zur Wiedergutmachung macht. Diese Hilfe dabei soll ganz praktisch sein, Sie können mit ihm Vorschläge diskutieren, Sie können sich daran beteiligen, einen Brief an die Klasse zu schreiben oder etwas Praktisches zu machen (z. B. einen Kuchen zu backen). Und sie können dann bei der Aktion selbst bei ihm sein (z. B. ihn zum Hause der Lehrerin begleiten, an seiner Seite stehen, um ihm einen Arm um die Schulter zu legen) usw.“.

Auf diese Weise wird der Akt der Wiedergutmachung von einem stolzen „Wir“ ausgeführt und so kann sie als ehrbar und würdigend erfahren werden. Nur so kann es wirklich zu einer Reintegration kommen, die ein gedemütigter „Verlierer“ nie erfahren wird. Damit hat dann auch die Schamerfahrung Salvadors eine Chance reguliert zu werden.

Alle diese Schritte haben einen gemeinsamen Nenner: Die Erstellung von einem „Wir“, das nicht nur für gemeinsame Stärke, Schutz und Zugehörigkeit innerhalb der Schulgemeinde sorgt, sondern auch an Salvador eine Einladung ausspricht dazuzugehören. Der Versuch, die Bezugspersonen und einen zusätzlichen Unterstützer zu engagieren, gehört zum tiefsten Kern unseres Ansatzes wie die Gesten der Wertschätzung und der Versöhnung, die ohne Vorbedingungen gegeben werden. Vielleicht ist es das Fehlen dieser Rahmenbedingungen, die die Rekonstruktion einer Intervention in Salvadors Fall zu einer Art von Karikatur unseres Vorgehens macht.

Abschließende Bemerkungen

Wie eingangs bemerkt, merkt man, dass Frau Behringer versucht hat, dem Ansatz gerecht zu werden und im Fall Salvador nachzuvollziehen, wie wir wohl vorgegangen wären. Doch da, wo sie unsere Konzepte analysiert, um sie mit der psychoanalytischen Pädagogik zu vergleichen („Impulse zur Reflexion der NA Prinzipien“, Behringer, 2023, ab S. 205), werden diese im Kontrast zum eigenen Vorgehen doch so stark entstellt, dass wir uns darin nicht wiedererkennen können. Das ist umso bedauerlicher, als wir vermuten, dass wir vom Grundsatz her in eine ähnliche Richtung zielen, dass nämlich Menschen – Eltern, Lehrpersonen, Kinder und andere – verstanden werden wollen, dass sie ihre Differenzen friedlich beilegen können, dass ihre Würde gewahrt wird und sie mit Respekt angesprochen werden. All dies scheint sie nun unserem Ansatz abzusprechen.

- Das Prinzip der Präsenz wird als „totalitäre anmutende Überwachung“ gekennzeichnet und wieder wird unser von ihr selbst zitierter Satz („...liegt der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind“) von ihr erneut ignoriert und behauptet, es gehe darum das kindliche Verhalten durch Überwachen und die Forderung nach „Unterwerfung“ zu verändern. Wir fragen uns, wie man zu einer derartigen Beschreibung kommen kann, wenn man sich mit unserem Konzept der wachsamten Sorge beschäftigt, wo es darum geht, Eltern darin zu unterstützen, ihrem Kind ein „guter Anker“ zu sein – unsere Anlehnung an die Bindungstheorie (Omer et al., 2013) wird übrigens gänzlich ignoriert. In jeder unserer Publikationen wird die Bedeutung betont, dass Eltern wie Lehrpersonen in ihren Schritten transparent dem Kinde gegenüber sein sollen, auch wenn es für sie unangenehm ist. Und immer wieder betonen wir, dass Erwachsene das Kind nicht kontrollieren können, sondern dass wir nur uns selbst (und auch das nur teilweise) ändern können. Ist es das, was Behringer mit „adultistisch“ meint?
- Die Prinzipien der Präsenz, Beharrlichkeit und Öffentlichkeit werden als Beschämung, Normsetzung und Deindividuation beschrieben. Wie lässt sich das in Einklang bringen mit

unserem Anliegen, bei der Einbeziehung von Unterstützern und beispielsweise in den Veröhnungsgesten oder bei der Formulierung von Ankündigungen darauf zu achten, dass die Ehre und Würde des Kindes zu beachten sei?

- Das Sit-In im Klassenraum wird als Beschämungserfahrung dargestellt - ja, wenn es in unserem Ansatz Sit-ins im Klassenraum gäbe! Tatsächlich haben wir aufgrund früherer Kritik das Konzept des Sit-in im Familienkontext deutlich modifiziert (Weinblatt & Seefeldt, 2019), um klar zu machen, dass das Schweigen der Erwachsenen nicht Distanz ausdrücken soll, sondern Nähe und Aufmerksamkeit: Die Eltern schweigen, um zu vermeiden, dass die Situation nicht durch das übliche Argumentieren eskaliert und so die Distanz zum Kind größer wird (also gerade nicht die Form von Missachtung, die Frau Behringer vermutet). Sie vermitteln dementsprechend dem Kind klar, dass alles für sie wichtig ist, was es sagen möchte. Darüber hinaus haben wir mehrfach wiederholt, dass die Eltern erwarten sollten, dass das Kind im Sit-In nichts sagen werde, weil es vielleicht schon einen Vorschlag als inakzeptable Erniedrigung erlebt und dass die Eltern dies akzeptieren sollen – es geht eben nicht um die Veränderung des Verhaltens des Kindes, sondern um die Eltern.
- Ihre Beschreibungen psychoanalytisch geprägter Pädagogik stehen insgesamt nicht in krassem Widerspruch zu unserer Haltung. Ein „fördernder Dialog“ (Behringer, 2023, S. 204) mit den Komponenten „Halten“ und „Zumuten“ trifft eigentlich ziemlich gut das Prinzip des gewaltlosen Widerstehens und der Unterstützung. Auch ihre Aussagen über Scham und Beschämung können wir (abgesehen davon, dass uns vorgeworfen wird, darauf nicht zu achten, Behringer, 2023, S. 206) gut teilen. Unser Ansatz, so meinen wir, ermöglicht gerade den pädagogischen Rahmen, der ohne Beschämung einen fördernden Dialog erst möglich macht.
- Ganz zum Schluss geht die Autorin ganz in ihrem selbst erzeugten Bild von unserem Ansatz auf. Auf der letzten Seite stellt sie eine rhetorische Frage, die dadurch nicht besser wird, dass sie sie mit einem Zitat von v. d. Recke vermengt. Sie schreibt hier (Behringer, 2023, S. 209): „Wie würde es mir ergehen, wenn jemand mich in Absolutheit kontrollieren will (Präsenz), wenn jeder über meine Fehlritte informiert wird (Öffentlichkeit) und wenn ich zu Lösungen für Dinge gezwungen werden soll, die ich selbst nicht verstehe (Beharrlichkeit durch Sit-in)? Was haben diese Techniken ... mit dem verdrängten Kind in uns ... und den von uns als beschämenden sowie entmächtigenden Erfahrungen von Strafe und Repression zu tun?“ – einen Absatz später vermittelt sie implizit, dass es bei unserem Konzept um ein unbewusstes und „sadistisch ausgeprägtes“ Vorgehen gehe, das nicht „entwicklungsförderlich“ sei. Das hier von ihr gezeichnete Bild: „Präsenz = absolute Kontrolle, Öffentlichkeit = Bloßstellung, Beharrlichkeit = Erzwingen von Lösungen“ können wir nicht mehr nachvollziehen – und eine inzwischen breite empirische Evidenz spricht für die entwicklungsförderlichen Chancen, die in unserem Vorgehen liegen (ausführlich vorgestellt in Kap. 1 bei Omer & v. Schlippe, 2023, der Überarbeitung von 2004).

Anders als in der Überschrift kommt uns der Schluss des Aufsatzes nicht gerade als eine „Einladung zur Reflexion“ vor. Wir haben sie dennoch angenommen.

26.07.2023

Antwort von Noëlle Behringer

Sehr geehrter Herr Kollege von Schlippe,
sehr geehrter Herr Kollege Omer,

ich freue mich sehr, dass Sie meiner Einladung zur Reflexion, die im letzten Absatz meines Beitrags ausgesprochen wurde, gefolgt sind, obwohl Sie diese Einladung nicht als solche gelesen oder erachtet haben. Ihre Resonanz auf meinen Beitrag bewerte ich als große Wertschätzung und möchte mich daher ausdrücklich dafür bedanken. Es ist schön, dass wir dank Ihrer Resonanz in eine lebendige fachliche Auseinandersetzung kommen können.

Zu einigen Ihrer Anmerkungen möchte ich unmittelbar Stellung beziehen, um mögliche Missverständnisse aus dem Weg räumen und weiterführende Gedanken kundtun zu können. In einer weiteren Resonanz lege ich diese dann gerne ausführlich dar.

Mögliche Missverständnisse:

- Sie schreiben auf S. 167: *„Unser Grundprinzip, dass „der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind“ liege (ebd.), wird von ihr ebenfalls zitiert, eine halbe Seite später am Ende des Abschnitts aber schlicht ignoriert: „Der Fokus, so scheint es, liegt auf dem Verhalten der jungen Menschen und der verhaltensbasierten Reaktion darauf“ (Behringer, 2023, S. 201).*“ Für mich bedeuten eine Veränderung des Kindes und ein Fokus auf Verhalten sowie verhaltensbasierte Reaktion nicht das gleiche. Mein Eindruck ist, dass Sie in Ihrem Ansatz auf Verhalten fokussieren, z. B. auf Gewalttaten. Im Sinne einer Feuerwehr, wie Sie schreiben, wird darauf mit verschiedenen verhaltensbasierten Reaktionen von Erwachsenen (Fachpersonen und Eltern bzw. Bezugspersonen) reagiert. Das Verhalten soll zur Gewährleistung von Sicherheit, Schutz und Unterstützung nicht weiter geduldet werden (S. 169) – etwa durch die genannten Techniken wie Sit-In und Wiedergutmachung. Das bedeutet meinem Verständnis nach, dass auf ein Verhalten fokussiert wird und darauf mit unterschiedlichen aktionalen Techniken reagiert wird und zwar mit dem Ziel, das Verhalten (z. B. Gewalttaten) zu verändern. Ob nun das Kind als solches dadurch verändert werden soll oder ob es ausschließlich sein Verhalten verändern – ergo kontrollieren können – soll, das scheint mir eine sprachliche Spitzfindigkeit zu sein, die von Ihnen und mir vermutlich noch einmal genauer durchdacht werden müsste.
- Sie schreiben zum Sit-In auf S. 169: *„Salvador wird vor den Mitschülern bezichtigt und aufgefordert, eine Lösung vor der ganzen Klasse aufzubringen („wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte“). So würden wir niemals vorgehen, ein Sit-In wird nie vor der Klasse ausgeführt (Seefeldt & Weinblatt, 2019).*“ In meinem Text erkläre ich die Technik des Sit-Ins – basierend auf Ihren Publikationen -, bei dem Klassenlehrpersonen und andere Fachpersonen anwesend sind und schreibe anschließend: *„Nach dem Schulausschluss würde dem Prinzip der Beharrlichkeit folgend ein spontanes Sit-in im Klassenzimmer am Anfang des Schultages mit der Klassenlehrerin, zwei weiteren Lehrpersonen und der Schulleitung stattfinden“ – dort schreibe ich also nicht, dass die gesamte Klasse anwesend wäre. Tatsächlich habe ich in Ihren Fallbeispielen gesehen, dass die Sit-Ins in Besprechungsräumen stattfinden sollen. Entsprechend der Sicherung von Territorien, ging ich davon aus, dass ein Sit-In auch im Klassenraum stattfinden kann und zwar nur mit pädagogischen Fachpersonen, also ohne die Klasse, so verstand ich Ihr Konzept von Anfang an.*

Weiterführende Gedanken:

- Vielen Dank für die Klarstellung zur Leibwächter:innen-Funktion. Diese habe ich tatsächlich anders verstanden, denn, ich zitiere aus Ihrem Buch „Stärke statt Macht“, S. 235: „Es wurde auch beschlossen, einigen Kindern, die gewalttätig geworden waren, drei Wochen lang »Leibwächter« aus der 12. Klasse an die Seite zu stellen.“
- Dass Sie Ihren Ansatz als einzigen erachten, der darauf ausgelegt ist, hoch eskalierte Situationen zu entschärfen, finde ich interessant – hier würde ich mir eine Auseinandersetzung und eine Herausstreichung von Differenzen zu anderen Ansätzen, wie etwa dem, der von Heinemann, Rauchfleisch und Grüttner (1997) vor vielen Jahren vorgelegt wurde, wünschen. Das Autorentrio beschreibt aus Perspektive der psychoanalytisch-pädagogischen Pädagogik einen Umgang mit gewalttätigen Kindern (Buchtitel: *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*). Zudem dachte ich beim Lesen Ihrer Resonanz an Angebote des Instituts für Professionelles Deeskalationsmanagement ProDeMa von Gerd Weissenberger (ProDeMa, 2024). Die dort postulierten Methoden müssten jedoch ebenfalls auf ihre (ethische) Passung für das pädagogische Feld kritisch geprüft bzw. diskutiert werden.
- Sie weisen richtigerweise darauf hin, dass ich die Abgrenzung zwischen Eltern und Lehrpersonen unscharf formuliert habe und schreiben dazu auf S. 167: „*In einem Zitat erwähnt sie unsere Überlegung, dass es darum gehe, eine „beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren“, eine Aussage, die sich ja klar auf die Eltern-Kind-Beziehung bezieht (Omer & Schlippe, 2010, S. 149).*“ Verstehe ich Sie hier richtig, dass Sie eine Bindungsbeziehung auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind beschränken und damit die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kind nicht als Bindungsbeziehung auffassen? Versteht man Bindung als emotionale Beziehung, die eine Person an eine andere Person bindet und als „besondere, spezifische Beziehung, die vor allem zur Angstminderung dient, aber auch andere Funktionen hat, z. B. Wertevermittlung“ (Grossmann & Grossmann, 2014, S. 76), so ist eine solche Beziehung zwischen Lehrperson und jungem Menschen meines Erachtens grundsätzlich möglich. Sie schreiben auf S. 171: „*Das ist umso bedauerlicher, als wir vermuten, dass wir vom Grundsatz her in eine ähnliche Richtung zielen, dass nämlich Menschen – Eltern, Lehrer Kinder und andere – verstanden werden wollen, dass sie ihre Differenzen friedlich beilegen können, dass ihre Würde gewahrt wird und sie mit Respekt angesprochen werden. All dies scheint sie nun unserem Ansatz abzusprechen.*“: Das tue ich punktuell, und zwar im Hinblick auf „Verstanden-werden-wollen“, da es – so Ihr Text – in der Neuen Autorität ja gerade nicht (zumindest nicht primär) um das Verstehen von Verhalten und (unbewussten) Dynamiken geht, sondern um das Herstellen von Sicherheit dadurch, dass junge Menschen über verschiedene Techniken beginnen, ihr Verhalten zu verändern.
- Sie schreiben auf S. 167: „*Es scheint allerdings, als stünde die negative Bewertung des Ansatzes von vornherein fest. Bereits die Überschrift enthält eine wertende Unterstellung, in ihr wird angedeutet, die von uns vertretenen Konzepte seien nur der „Deckmantel“, unter dem sich Macht und Beschämung verwirklichen.*“ → Es ist bedauerlich, dass Sie meinen Beitrag so aufgefasst haben, denn mein Beitragstitel enthält bewusst ein Fragezeichen und wollte damit nicht eine wertende Unterstellung sein, sondern versucht, genau diese Frage zu diskutieren. Leugnen möchte ich dabei aber als psychoanalytische Pädagogin natürlich nicht, dass mir bei Ihrem Ansatz ein großes Fragezeichen bleibt: Was ist mit dem Unbewussten und seiner Bedeutung in Eskalationsspiralen und ihrer Auflösung?

- Anknüpfend daran: Ein wichtiges Moment in Ihrem Ansatz ist, dass man sich als Fachperson lediglich selbst kontrollieren und nicht das Kind kontrollieren kann. Hierzu würde ich mir eine vertiefte Beschäftigung mit der Frage nach dem Unbewussten wünschen, also mit der Frage danach, was Fachpersonen und Eltern vermittelt wird, wenn man ihnen mitteilt, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen kontrollieren könnten. Hier scheint mir die größte Unterscheidung zwischen der Neuen Autorität und der Psychoanalytischen Pädagogik zu liegen. So wäre etwa zu diskutieren, über welche Prozesse und über welchen Zeitraum ein junger Mensch wie Salvador durch die in Ihrer Resonanz beschriebenen Schritte sein Verhalten verändern kann und inwieweit junge Menschen wie Salvador auf die von Ihnen auf S. 170 in kursiver Schrift dargelegten Angebote mit Offenheit reagieren kann. Hier möchte ich mich auf die Milieuprägung des seelischen Vorgangs beziehen, die Siegfried Bernfeld beschrieben hat, der in psychoanalytisch-pädagogischer Argumentation darauf hinwies, dass pädagogische Interventionen an den sozialen Ort des jungen Menschen anknüpfen sollten (Müller, 1996).

Ihre Resonanz habe ich mit Interesse gelesen und freue mich über die lebendige fachliche Auseinandersetzung. Sie schreiben am Ende Ihres Beitrages, dass Sie – wie ich im Übrigen auch – einige Überschneidungen mit der Psychoanalytischen Pädagogik vermuten. Wäre es nicht ein spannendes Unterfangen, die Gemeinsamkeiten und Differenzen dialogisch darzustellen?

Beste Grüße und mit Spannung auf alles, was kommen mag,
Noëlle Behringer

7.8.2023

Antwort von Haim Omer, Arist v. Schlippe,

Liebe Frau Behringer,

nach einigen Mails hin und her kommen hier nun unsere Antworten auf Ihre Anmerkungen zu unserer Stellungnahme.

1. Verhaltenskontrolle

Beginnen wir mit Ihrer Aussage: *„Ob nun das Kind als solches dadurch verändert werden soll oder ob es ausschließlich sein Verhalten verändern – ergo kontrollieren können – soll, das scheint mir eine sprachliche Spitzfindigkeit zu sein, die von Ihnen und mir vermutlich noch einmal genauer durchdacht werden müsste.“*

Die „Spitzfindigkeit“ liegt vielleicht hier eher in dem von Ihnen aufgemachten „Entweder-Oder“. Gewaltlosigkeit sucht ja gerade nach dem dritten Weg! Systemtheoretisch gesprochen versuchen wir, die Rahmenbedingungen zu verändern und so die Wahrscheinlichkeit konstruktiven Verhaltens auf der „anderen Seite“ zu erhöhen. Es ist gerade nicht das Ziel, den anderen zu manipulieren, zu kontrollieren oder auch nur dazu zu bringen, sich anders zu verhalten. Ein wesentliches Moment unserer Arbeit ist die Anerkennung der Tatsache, dass wir einen anderen Menschen nicht kontrollieren können. Der/ die einzige, den wir kontrollieren können und auch das nur begrenzt, sind wir selbst. Dies ist eine Lernerfahrung und es ist etwas, was wir anregen, auch dem Kind gegenüber zu kommunizieren. So arbeiten wir mit Eltern und Lehrpersonen daran, die eigene Erregung zu dämpfen – sprich zu deeskalieren, der eigene „Beobachter“ zu sein und sich anders zu verhalten als erwartet (und dies nicht manipulativ, sondern transparent) und wir ermutigen die Eltern, auch in schwierigen Situationen Gesten der Wertschätzung zu geben als ein Zeichen, dass sie an einer guten Beziehung zum Kind interessiert sind.

Beispiele:

- Ein 14-Jähriges Mädchen bereitet sich mitten in der Woche vor, um 20:00h in eine Diskothek zu gehen. Die alleinerziehende Mutter verbietet es ihr, da morgen Schule ist. Das Mädchen sagt: „Ich pfeife auf dein Verbot! Ich gehe!“ Die Mutter sagt: „Ich kann und werde nicht dich nicht mit Gewalt daran hindern. Ich habe keine Kontrolle über deine Füße oder deinen Mund. Aber wenn du gehst, werde ich rausgehen und nach dir suchen. Ich kann nicht auf dich verzichten. Du bist mir zu wichtig!“
- Das Sit-in ist wohl das am meisten missverstandene Vorgehen in unserem Konzept (es war übrigens auch das, auf das Journalisten besonders neugierig waren: „Sie setzen sich also ins Zimmer, blockieren die Tür und gehen erst wieder, wenn das Kind eine Lösung präsentiert? Können wir das mal filmen?“ – völlig falsch!). Wenn es auf Kontrolle gerichtet wäre, würde die Weigerung des Kindes, einen Vorschlag zu machen, das Scheitern des Sit-in bedeuten. Bei uns hingegen ist das Sit-In ein Erfolg, wenn die Eltern dabeibleiben, ohne sich in eine Eskalation hineinziehen zu lassen, und am Ende des Sit-ins ruhig zu dem Kind sagen können: „OK, es gibt noch keine Lösung. Wir bleiben dran und suchen weiterhin danach, wie es besser werden kann“. Oft berichten die Eltern stolz, dass sie es geschafft haben, ruhig zu bleiben, obwohl sie vom Kind beschimpft und bedroht wurden, sie haben gelernt zu deeskalieren.

- So gesehen ist das Sit-In ein *Kontext*, innerhalb dessen konstruktive Verhaltensänderungen des Kindes auftreten *können*. Es ist aber nicht das vorrangige Ziel, dass genau dies geschieht! Das Ziel ist, dass die Eltern lernen, zu deeskalieren, auch in angespannten Situationen wertschätzend zu bleiben und zugleich sich mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten dem zu widersetzen, was sie beim Kind als destruktiv erleben.
- Wir meinen, dass sich eine gänzlich andere Interaktion mit dem Kinde ergibt, wenn ein Elternteil oder Lehrperson ihm sagt: „Du wirst das machen, weil ich es sage!“ (und die Aussage mit einem drohenden Finger bekräftigt), oder: „Wir werden das machen, weil es unsere Pflicht ist. Wir sind nicht bereit deine Sicherheit oder die Sicherheit anderer Schüler preiszugeben!“

Die beiden Haltungen (Kontrolle des anderen oder Selbstkontrolle) lassen völlig andere Kontexte entstehen – und in der Konsequenz zu ganz anderen Emotionen, Reaktionen und Interaktionen führen. Vor allem ist die moralische Position, aus der heraus gehandelt wird, völlig anders. Wenn dies nicht verstanden wird (und einige der Interventionen lassen sich, das geben wir zu, schnell missverstehen), dann kommt es zu Paradoxien, dann wird „neue Autorität“ verstanden wie „alte Autorität mit ein bisschen Schminke“.

2. Andere Konzepte zum Umgang mit Eskalation

Danke für Ihre Hinweise. Ja, vielleicht waren wir da ein wenig voreilig. Wir sind nicht die einzigen und sicher auch nicht die ersten, die einen ernsten Versuch gemacht haben, wie bereits begonnenen Eskalationsspiralen begegnet werden kann. Das von ihnen benannte Buch kennen wir nur oberflächlich, es scheint sich vor allem mit der therapeutischen Behandlung aggressiver Kinder und mit der Supervision von Pädagogen und Teams zu befassen. Wir haben uns dagegen intensiv mit der Selbstorganisation von Eskalationsdynamiken beschäftigt und praktische Schritte beschrieben, die bei bereits eingetretenen eskalativen Interaktionen zwischen Eltern oder Lehrkräften und Kindern hilfreich sein können. Auch hier bewegen wir uns wohl auf verschiedenen Ebenen, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können und von daher beiderseits eher im Blick auf mögliche Perspektivenergänzung angeschaut werden sollten.

3. Das Thema Verstehen

Natürlich sehen auch wir Verstehen als eine wichtige Kontextbedingung an und natürlich versuchen auch wir, eskalative Situationen zu verstehen. Unser Verstehen richtet sich allerdings stärker auf kommunikative Muster und weniger auf unbewusste Dynamiken. Auch diese können bei uns als mögliche Hypothesen in die Analyse von Problemkontexten mit einfließen. Unsere an der Bindungstheorie angelehnten Überlegungen schließen ja hier durchaus an: Unsere Antwort auf die Frage, was eine beschädigte Bindungsbeziehung braucht, ist: es braucht Eltern und Bezugspersonen, die Klarheit vermitteln, die auf eine nicht-bedrohliche Weise stark sind und die dem Kind ihr Interesse an einer guten Beziehung signalisieren. Diesen Aspekt, das „Re-Attachment“, haben Sie übrigens in Ihrer Antwort auf unsere Stellungnahme nicht aufgegriffen, dabei kommen wir da Ihren Überlegungen wohl am nächsten.

Allerdings sehen wir auch deutliche Unterschiede zwischen Ihnen und uns. So sind wir nicht durchgängig davon überzeugt, dass ein Verstehen, das sich auf die Dynamik des Unbewussten richtet, der beste Zugang zu komplexen sozialen Konstellationen ist. Es lassen sich viele Wege denken, wie die Motivationen und Reaktionen eines Kindes verstanden werden können, etwa:

- a) das Kind verhält sich in eine Weise, die seine Würde und Ehre aufrechterhalten soll,
- b) das Kind findet es schwer, seine Eltern, die es als „schwach“ ansieht, zu respektieren bzw. sich ihnen zugehörig zu fühlen,
- c) es wendet sein Bedürfnis nach Zugehörigkeit auf Gruppen, die es als stark und mächtig wähnt und versucht dort, Aufmerksamkeit zu bekommen,
- d) es reagiert heftig, weil es befürchtet, dass die Eltern/die Lehrer es kontrollieren wollen und es will ihnen seine Unabhängigkeit beweisen,
- e) es hat Bedürfnisse (z. B. bei einer Angst- oder Zwangsstörung soll seine Angst unmittelbar durch die Eltern reduziert werden), die es dazu bringen, die Eltern unter Druck zu setzen, damit sie Schritte unternehmen, die zu einer raschen Befriedigung führen (Omer & Lebowitz, 2012; Lebowitz, 2011).

Vermutlich werden Sie einige dieser Überlegungen auch anschlussfähig finden. Wir finden sie oft überzeugender als solche, die auf unbewussten Themen basieren. Wir bewegen uns einfach auf einer anderen Ebene der Beobachtung und Hypothesengenerierung, wenn wir uns etwa Eskalationsspiralen anschauen: Systemische Denker (z. B. Gregory Bateson) haben beeindruckende Auslegungen solch zirkulärer Dynamiken vorgelegt, ohne Bezug auf unbewusste Faktoren zu nehmen (Bateson et al., 2017). Unsere Beschreibung der Gründe für das Verhalten der Betroffenen hat auch den Vorteil, dass Eltern (und auch Kinder) diese leichter akzeptieren können und bereiter sind zu kooperieren (in Studien haben wir sehr geringe Abbruchquoten (Schorr-Sapir et al., 2022; Weinblatt & Omer, 2008). Darüber hinaus spielt der Faktor Zeit und Beharrlichkeit in der Behandlung von Problemen wie Gewalttätigkeit, Schulverweigerung, Delinquenz und Suizidalität eine wichtige Rolle, wir hätten Sorge, dass die Suche nach unbewussten Mustern den Eltern dieses „Durchhalten“ erschweren könnte.

4. Eskalationsspiralen und das Unbewusste

Zu Ihrer Aussage *„Leugnen möchte ich dabei aber als psychoanalytische Pädagogin natürlich nicht, dass mir bei Ihrem Ansatz ein großes Fragezeichen bleibt: Was ist mit dem Unbewussten und seiner Bedeutung in Eskalationsspiralen und ihrer Auflösung?“* und weiter: *„Hierzu würde ich mir eine vertiefte Beschäftigung mit der Frage nach dem Unbewussten wünschen, also mit der Frage danach, was Fachkräften und Eltern vermittelt wird, wenn man ihnen mitteilt, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen kontrollieren könnten.“*

Wir unterstützen Eltern und Lehrpersonen darin, ihre Haltungen und Handlungen gegenüber dem Kind zu verändern und ihnen dabei auch sagen, dass wir sie eher dazu in der Lage sehen als das Kind – und dass sie dabei nicht allein bleiben müssen, sondern sich soziale Unterstützung holen können. Zumeist ist die Reaktion sehr positiv. Besonders wenn wir klar machen, dass es um Besserung und nicht um absolute Selbstkontrolle geht. Unsere Forschungen konnten zeigen, dass derartige Besserungen (zum Teil partielle) mit unserem Ansatz erreichbar sind. Wir meinen, dass die positive Resonanz und die Kooperationsbereitschaft von Eltern und Lehrern (und Kindern!) auch damit zu tun haben, dass wir keine privilegierte Einsicht in ihre unbewussten Prozesse beanspruchen.

Wenn Sie abschließend schreiben: *„Hier möchte ich mich auf die Milieuprägung des seelischen Vorgangs beziehen, die Bernfeld (Müller, 1996) beschrieben hat, der in psychoanalytisch-pädagogischer Argumentation darauf hinwies, dass pädagogische Interventionen an den sozialen Ort des jungen Menschen anknüpfen sollten“*, dann können wir vor allem dem zweiten Halbsatz nur zustimmen. Unser Ansatz ist einer, der sich konsequent auf den Kontext des

Kindes richtet und nicht zielgerichtet auf sein Verhalten, schon gar nicht auf sein Wohlverhalten. Wir meinen, dass eine systematische Arbeit an den Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Kinder bewegen, eine große Chance auf Verbesserung hat. Nur wird diese nicht explizit und nur auf der Verhaltensebene des Kindes angesteuert. Eltern und Lehrpersonen, die sich weniger hilflos fühlen, können klarer als Autoritätspersonen und zugleich auf wertschätzender Augenhöhe mit den Kindern umgehen und das bietet u.E. die Chance auf dauerhafte Änderungen. Unsere Forschungsergebnisse legen dies nahe (Omer & Schlippe, 2023).

Abschließend ein Gedanke, der immer wieder in unserer Replik auftauchte: wir beobachten sowohl die Kinder, Eltern und Lehrpersonen als auch uns einander wechselseitig von jeweils sehr unterschiedlichen Standpunkten und aus sehr verschiedenen Perspektiven. Es wäre schön, wenn wir dies auf eine Weise tun könnten, die potentiell moralisch aufgeladene Diskurse vermeiden. Daher sind wir froh zu hören, dass Sie noch einmal auf das Fragezeichen Ihrer Überschrift hingewiesen haben – auch wenn Sie ja als Fachfrau wissen, dass ein Wort, einmal in der Welt, sich eben auch selbständig macht. Denn der „*Deckmantel von Macht und Beschämung*“ hat uns durchaus getroffen – nun ja, vielleicht wären wir sonst aber auch nicht so intensiv auf Ihren Text eingegangen... Wir würden uns jedenfalls freuen, wenn Sie uns – so wie wir unsererseits auch Ihnen – eine moralisch einwandfreie Motivation unterstellen. Als Fachpersonen suchen wir alle immer wieder nach Wegen, das menschliche Leben erfreulicher gestalten zu helfen.

Mit freundlichen Grüßen

Haim Omer und Arist v.Schlippe

Literaturverzeichnis

- Balser, W., Schnoor, H., Brosig, B., Datler, M., Datler, W., Felbeck, F. & Fürstaller, M. (2012). *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Psychosozial Verlag.
- Baumann-Habersack, F. (2021). *Mit transformativer Autorität in Führung. Die Führungshaltung für das 21. Jahrhundert*. (3rd ed.). Springer.
- Bateson, G., Holl, H. G., & Bateson, G. (2017). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (12. Aufl.). Suhrkamp.
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität - Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE Emotionale und soziale Entwicklung*, 5(5), 198–211.
- Bom, H., & Wiebenga, E. (2017). Verbindend gezag. Naar een nieuwe vorm van autoriteit gebaseerd op principes van geweldloos verzet. *Tijdschrift Voor Psychotherapie*, 43(4).
- Dierbach, S. (2016a). Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht Teil 2. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 3, 4–11.
- Dierbach, S. (2016b). Der Traum von der Abschaffung der Ohnmacht Teil 1. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 2, 28–33.
- Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Harbin, H. T., & Madden, D. J. (1979). Battered Parents: A new syndrom. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1288–1291.
- Heinemann, E., Rauchfleisch, U., & Grüttner, T. (Hrsg.). (1997). *Gewalttätige Kinder: Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (Orig.-Ausg., 11.-12. Tsd). Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Kurp, H., & Hoefs, D. (2023). *Teamentwicklung mit systemischer Autorität*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lebowitz et al. (2011). Coercive and disruptive behaviors in pediatric obsessive-compulsive disorder. *Depression and Anxiety*, 28, 899-905.
- Lemme, M., & Koerner, B. (2017). Anmerkungen zum Text “Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht.” *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 1, 63–72.
- Lemme, M., & Körner, B. (2019). Wachsame Sorge in der Jugendhilfe. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. v.d. Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen (Eds.), *Neue Autorität - das Handbuch* (pp. 182–232). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemme, M., & Körner, B. (2022). *Die Kraft der Präsenz. Systemische Autorität in Haltung und Handlung*. Carl Auer Systeme.
- Müller, B. (1996). Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Band 11: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933. Hrsg. v. Ulrich Herrmann. Weinheim/Basel: Beltz 1996. [Rezension]. <https://doi.org/10.25656/01:10785>
- Ollefs, B. (2017). *Die Angst der Eltern vor ihrem Kind. Gewaltloser Widerstand und Elterncoaching*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ollefs, B., Schlippe, A. v., Omer, H., & Kriz, J. (2009). Jugendliche mit externalem Problemverhalten: Effekte von Elterncoaching. *Familiendynamik*, 34(3), 256–265.
- Omer, H., Belfer, S., & Mellinger, L. (2007). Gewaltloser Widerstand bei der Behandlung geschlagener Frauen. *Systeme*, 21(1), 29–51.
- Omer, H., & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. (2nd ed.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Lebowitz, E. (2012). *Ängstliche Kinder unterstützen. Die elterliche Ankerfunktion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Schlippe, A. v. (2004). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung (2023 in 10. völlig neu bearbeiteter Fassung erschienen)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Schlippe, A. v. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Schlippe, A.v. (2023). *Autorität durch Beziehung (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Omer, H., Steinmetz, S. G., Carthy, T., & Schlippe, A. v. (2013). The anchoring function: parental authority and the parent-child bond. *Family Process*, 52(2), 193–206. <https://doi.org/10.1111/famp.12019>
- Pleyer, K.-H. (2003). “Parentale Hilfslosigkeit”, ein systemisches Konzept für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit Kindern. *Familiendynamik*, 28(4), 467–491.
- ProDeMa. (2024). *Institut ProDeMa*. Von <https://prodema-online.de/> abgerufen
- Rosenberg, M. (2001). *Gewaltfreie Kommunikation*. Junfermann.

- Seefeldt, C., & Weinblatt, U. (2019). Fokus Sit-In. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. v.d. Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen (Eds.), *Neue Autorität - das Handbuch* (pp. 438–452). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schorr-Sapir, I., Gershy, N., Apter, A., & Omer, H. (2022). Parent-Training in Non-Violent Resistance for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Controlled Outcome Study. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 929–938
- Tsirigotis, C., Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (Eds.). (2006). *Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“*. Carl Auer Systeme.
- Weinblatt, U. (2013). Die Regulierung des Schamgefühls bei intensiven Eltern-Kind-Konflikten: Praktiken des gewaltlosen Widerstands, die die Öffentlichkeit einbeziehen. *Familiendynamik*, 38(1), 62–71.
- Weinblatt, U., & Omer, H. (2008). Nonviolent resistance: a treatment for parents of children with acute behaviour problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34/1, 75-92.