

Laun, Christoph

Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 166-175



Quellenangabe/ Reference:

Laun, Christoph: Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 166-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339664 - DOI: 10.25656/01:33966; 10.35468/6178-10

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339664>

<https://doi.org/10.25656/01:33966>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESE

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



Heft 7 (2025)

**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

Bibliografie:

Christoph Laun:

Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung
Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 7(7), 166-175

<https://doi.org/10.35468/6178-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6178

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität

A contribution to the discussion on Noëlle Behringer's
critical remark on the concept of New Authority

Christoph Laun

Transaktionsanalytischer Supervisor,
Fachdirektor für Bildungswissenschaften
am Landesinstitut für Schule in Bremen

Korrespondenz:

Laun, Christoph
christoph.laun@lis.bremen.de

Beitrag eingegangen: 24.07.2024
Beitrag angenommen: 07.02.2025
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

Zusammenfassung

Der Kritik Noëlle Behrings (ESE 5/2023) am Konzept der „Neuen Autorität“ (NA) wird in diesem Diskussionsbeitrag auf zweierlei Weise begegnet: Erstens wird argumentiert, dass sich die an das Konzept herangetragene Kritik auf Aspekte beziehen könnte, die in generellen Risiken des pädagogischen Handlungsfeldes begründet liegen. Und zweitens wird dargelegt, dass Kritik von Beispielen einer konkreten Praxis noch nicht hinreichend ist, um das Konzept selbst zu treffen.

Schlüsselwörter: Neue Autorität, Pädagogisches Handlungsfeld, Selbstreflexion, Supervision, wertorientierte Pädagogik

Abstract

The criticism of Noëlle Behringer (ESE 5/2023) regarding the concept of “New Authority” (NA) is addressed in this discussion in two ways: First, it is argued that the criticism directed at the concept might relate to aspects that are rooted in general risks within the field of educational practice. Secondly, it is explained that criticism based on examples of specific practices is not sufficient to challenge the concept itself.

Keywords: New Authority, Educational Field, Supervision, Self-Reflection, Value-Oriented Pedagogy

1 Ein Diskussionsbeitrag zur kritischen Anmerkung Noëlle Behringers zum Konzept der Neuen Autorität

Dem Konzept der Neuen Autorität (NA) wird gelegentlich die Befürchtung entgegengebracht, pädagogische Fachkräfte könnten es als Deckmantel nutzen, um eigene, möglicherweise unbewusste Machtfantasien zu reinszenieren. Auf die Gefahr hinzuweisen ist wichtig und sollte Teil jeder Fortbildung oder jedes Trainings zur NA sein. Noëlle Behringer (2023) schlägt dazu aus psychoanalytischer Sicht vor, Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene zu reflektieren. Es gibt auch weitere Konzepte, die dazu geeignet sind, um diese Problematik zu adressieren. Ich beziehe mich z. B. auf Konzepte der Transaktionsanalyse wie das Drama-Dreieck (Kessel, Raeck & Verres, 2021, S. 186) oder Modelle der Kommunikationspsychologie von Friedemann Schulz von Thun (Schulz von Thun, 1981-1998).

Sollte Behringers Kritik allerdings in dem Sinne greifen, dass das Konzept selbst zum Übergriff einlädt, wäre eine umfassende Überarbeitung erforderlich. Laut Behringer (2023, S. 205) beruhe die vermeintliche Gefahr, die von der NA ausgehe, insbesondere auf einer als totalitär anmutenden Überwachung (Prinzip der Präsenz), die „adultistische Interventionen“ befördere. Das Konzept der NA erscheine ihr widersprüchlich, weil es einerseits Unterwerfung fordere und andererseits Selbstführung der Kinder und Jugendlichen. Daraus erwachse eine erhöhte Gefahr der Beschämung (Behringer, 2023, S. 205). Behringer konstatiert, dass der NA eine Tendenz innewohne, junge Menschen zu „Erziehungsobjekten“ zu machen, insbesondere indem dazu eingeladen werde, nach einem vorgegebenen Schema Maßnahmen abzuspielen, ohne die Perspektive der Kinder und Jugendlichen und der hinter deren Verhalten stehenden Bedürfnisse zu berücksichtigen (Behringer, 2023, S. 205).

Die hier entwickelte Position lautet jedoch, dass Behringers Kritik das Konzept der NA wenig trifft, weil zum einen die kritisierten Punkte im antinomisch strukturierten pädagogischen Handlungsfeld angelegt sind und von einem Konzept nicht aufgelöst werden können, und zum anderen Beispiele konkreter Praxis nicht unmittelbar Rückschlüsse auf den theoretischen Bezugsrahmen ermöglichen.

Darüber hinaus könnte Behringers Kritik einen Kernpunkt der NA übersehen: das Anstreben einer kollektiven Haltung in Bündnissen von Erwachsenen. Dies ist eine Besonderheit des Konzeptes, die darauf abzielt, die im Handlungsfeld bestehende Gefahr der Reinszenierung alter Macht- und Ohnmachtmuster zu minimieren, indem sich die Erziehenden nicht mehr primär als Individuen begreifen, sondern als Teil eines Teams.

2 (1) Die Kritik Behringers verweist auf die Struktur des Handlungsfeldes

Das pädagogische Handlungsfeld ist durch Antinomien gekennzeichnet (Helsper, 2016); und das Konzept der NA kann als Anleitung dazu gelesen werden, wie innerhalb der Antinomien situativ angemessenes Erziehungshandeln möglich ist. Unter der antinomischen Struktur des Handlungsfeldes versteht man gegebene Spannungsverhältnisse, in denen pädagogische Fachkräfte permanent agieren müssen: Sie sollen zum Beispiel gleichzeitig „Freiheit“ gewähren und „Grenzen“ setzen, „Unterstützung“ geben und „Eigenständigkeit“ fördern, „Nähe“ zulassen und „professionelle Distanz“ wahren. Als Ausbilder von Lehramtsanwärter:innen kann ich diese Struktur in meinen Unterrichts-

beobachtungen als Suche nach Balance in einem mehr oder weniger ausgeprägten Hin- und Herschwanken zwischen widersprüchlichen Handlungsstrategien beobachten. Ich kenne dieses Schwanken auch von mir selbst: Manchmal lasse ich Schüler:innen lange gewähren und reagiere dann aggressiv über.

Unter Handlungsdruck verstärkt sich die Ausprägung der widersprüchlichen Verhaltensweisen noch weiter: Pädagogische Fachkräfte reagieren dann eher reaktiv und verfallen in alte Muster (Wahl, 1991). Das kann das Eskalieren von Konflikten begünstigen. Wichtig ist m.E., diese Verhaltensweisen zunächst einmal vor dem Hintergrund der Struktur des Handlungsfeldes zu verstehen. Ein pädagogisches Konzept kann nicht davon befreien, unter Druck immer wieder situativ entscheiden zu müssen. Es kann jedoch mit diesen Antinomien arbeiten. Es kann überzeugende Angebote machen, wie sich Erziehende so aufstellen können, dass sie situativ erlebte Uneindeutigkeit aushalten und eine balancierte Handlungsantwort auf die gegebene Herausforderung finden. Sie müssen dabei „unter Druck handeln“ (Wahl, 1991), weil sie oft zu einer spontanen Entscheidung gezwungen sind, die sie erst im Nachhinein reflektieren können. Gerade dabei besteht die Gefahr, unbewusste Muster zu reinszenieren. Behringers Mahnung zur regelmäßigen kollegialen Beratung und Supervision ist wichtig, weil es im Handlungsfeld grundsätzlich nicht möglich ist, nach festgelegten Verhaltensschemata zu agieren. Ganz unabhängig vom Erziehungskonzept muss eine erziehungsverantwortliche Person in einer akuten Situation immer eigenverantwortlich entscheiden. In meinen Trainings nutze ich zur Veranschaulichung dieser grundlegenden Herausforderung das Werte- und Entwicklungsquadrat von Friedemann Schulz von Thun:

3 Das Werte- und Entwicklungsquadrat

Friedemann Schulz von Thun (1989) hat mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat ein Modell entwickelt, das zeigt, wie ein Wert (z. B. „klare Grenzsetzung“) ohne situativen Ausgleich durch einen Gegenwert (z. B. „empathische Zugewandtheit“) in die „entwertende Übertreibung“ kippen kann. Gleiches gilt umgekehrt: Wird „Gewährenlassen“ überbetont, kann das in ein vernachlässigendes Laissez-faire münden. Professionelles Handeln besteht darin, beide Seiten – Werte und ihre „Schwesterntugenden“ (von Thun, 1989, S. 39) – im Blick zu behalten und situativ austarieren zu können.

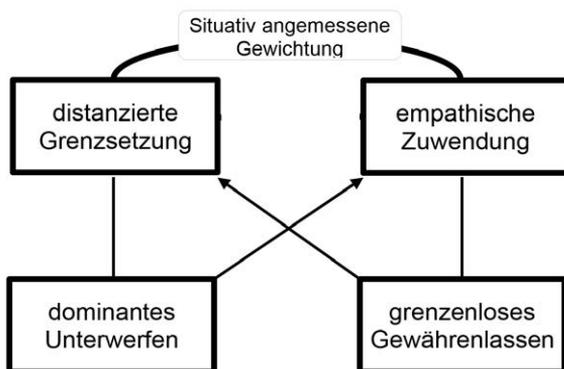


Abb. 1: Werte- und Entwicklungsquadrat nach Friedemann-Schulz von Thun angewendet auf das pädagogische Handlungsfeld

Auf das Konzept der NA übertragen, bedeutet dies: Die „Alte Autorität“ (Omer & Schlippe, 2010) kann mit ihrem Fokus auf Macht, Kontrolle und Dominanz als Übertreibung durch Entwertung von Schwesterntugenden wie Empathie, Freiheit und Partizipation verstanden werden. „Antiautorität“ mit ihrer Betonung von Freiheit und Partizipation und dem Verzicht auf Macht und Kontrolle, kann hingegen verstanden werden als „entwertende Übertreibung“, mit der Wirkung, dass Kinder mitunter führungslos bleiben. Sowohl die Alte als auch die Anti-Autorität sind mit diesem Modell als entwertende Übertreibungen von Werten zu verstehen, die für erzieherisches Handeln grundsätzlich von Bedeutung sind. Diese Erkenntnis ermöglicht es Teilnehmenden von Trainings, ressourcenorientiert auf ihr eigenes Verhalten zu schauen, indem sie den positiven Wert als Maxime ihres Handelns identifizieren und durch die Suche der ausgleichenden Schwesterntugend eine Vorstellung bilden, wie sie ihr Handeln weiterentwickeln können: Grenzsetzung und Freiraum, Distanz und Nähe, Konsequenz und Beziehung werden in einer situativ angemessenen Balance als wachsame Sorge ins Feld geführt. Das Konzept der NA unterstützt bei der Suche nach der Balance: „Wir wissen, dass antiautoritäre Erziehung ein utopischer Versuch war, Kinder ohne Grenzen und Anforderungen zu erziehen. Die Mittel der traditionellen Autorität sind nicht mehr legitim [...] Das Modell der Neuen Autorität beschreibt einen Ausweg aus diesem Dilemma“ (Omer, H., & Haller, R., 2020, S. 24). Denn es geht bei der NA darum, „ein Gleichgewicht zu finden wie Werte von Freiheit, Privatsphäre und Vertrauen verwirklicht sein können, ohne dass zugleich das Kind gefährdet wird“ (Omer & Schlippe, 2010, S.76). Omer und von Schlippe schlagen folgende Formel für dieses Gleichgewicht vor: „Das Ausmaß an Freiheit, Privatsphäre und Vertrauen, das dem Kind gewährt wird, ist von der Gefahr abhängig, der es ausgesetzt ist“ ((Omer, H., & Haller, R., 2020, S. 24)). Das bedeutet, dass jegliche Einschränkung der Freiheit eines jungen Menschen durch den Schutz seiner Unversehrtheit oder die Unversehrtheit anderer begründet sein muss. Der Leitfaden von Lemme und Körner zum Konzept der NA in der Schule beginnt deshalb mit der Frage: „Wer oder was braucht Schutz?“ (Körner & Lemme, 2016, S. 109). Der fürsorgliche Schutz, das ist die wachsame Sorge, die in drei Graden der jeweiligen Situation angepasst wird (Omer & Schlippe, 2010, S.79). „Die grundsätzliche Idee ist, dass Erziehungsverantwortliche bereits vor der Entwicklung von Schwierigkeiten in Wachsamkeit vorgehen, um die Wahrscheinlichkeit einer späteren Eskalation zu verringern oder bereits gut auf diese vorbereitet zu sein“ (Körner et al., 2019, S. 27). Gemeint ist ein „dynamisches Oszillieren zwischen drei Graden der Aufmerksamkeit“: Offene Aufmerksamkeit, fokussierte Aufmerksamkeit und Eingreifen mit dem Ziel von Schutz (Körner et al., 2019, S. 27). Ich erläutere das gerne anhand des Werte- und Entwicklungsquadrates von Schulz v. Thun so: Die NA soll Erziehende ermutigen, im Umgang mit Veränderungen im Verhalten der jungen Menschen, im inneren eigenen Balancieren zu bleiben, um nicht unter Druck in eine Übertreibung innerhalb eines virulenten Spannungsfeldes zu geraten und damit Schaden anzurichten. Erziehende werden dazu ermutigt, sowohl empathisch die jungen Menschen dabei zu begleiten, sich ihrer Bedürfnisse bewusst zu werden und diese angemessen ins Feld zu bringen und andererseits, wenn Schutz nötig ist, einseitige Maßnahmen zu ergreifen. Man kann sich die Grade wachsender Sorge wie ein Schieberegler auf der Skala zwischen den beiden Wertewelten vorstellen, der je nach Bedarf eingestellt wird. Auf diese Weise gibt das Konzept der NA Orientierung im antinomisch strukturierten Handlungsfeld, gerade um einseitige Übertreibungen, wie Behringer sie in Form autoritärer Überwachung oder anderer adultistischer Maßnahmen befürchtet, zu vermeiden. Das Konzept

der wachsamem Sorge wird dabei durch die Beschreibung einer Haltung ergänzt, die Erziehende dabei unterstützt, sich in den genannten positiven Werten zu verankern. Gleichwohl gilt unabhängig vom Erziehungskonzept für das Handeln im antinomisch strukturierten Feld das Gebot verstärkter Selbstreflexion in Settings der kollegialen Beratung und Supervision.

4 Das Konzept der Neuen Autorität (NA) als Handlungsbeschreibung, die einen Kulturwandel erfordert

Die NA ist kein Maßnahmenkatalog. Sie formuliert anhand von Leitsätzen eine Haltung (Omer & Schlippe, 2010), weil der Ausstieg aus Eskalationsprozessen eine klare Haltung erfordert (Körner et al., 2019, S. 30). Die Leitsätze sollen pädagogischen Fachkräften m. E. Orientierung bieten, im antinomischen Feld selbstreguliert und möglichst reflektiert zu handeln (Schiermeyer-Reichl, 2022). Dazu gehören u.a.:

- Selbstführung: Aufschieben impulsiver Handlungen („Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.“).
- Präsenz: Ein „Hier-Bleiben“, das Nähe signalisiert und die Beziehung auch in Konflikten aufrechterhält. „Ich bin da, ich bleibe da (auch wenn es schwierig wird) und ich bin nicht allein.“
- Gewaltloser Widerstand: Klar und eindeutig reagieren, dabei eine beharrliche Haltung bewahren.
- Handeln aus dem „WIR“: Multiperspektivische Einschätzungen nutzen, um eigene Verzerrungen zu relativieren, sowie ein stärkendes, schützendes, transparentes Beieinanderstehen fördern.

Ein von Behringer m. E. unterbetonter Aspekt ist, dass sich die NA nicht auf ein individualistisches Konzept reduziert. Die Betonung liegt stark auf Kooperation und Vernetzung: Einzelne Erwachsene im Schulsystem sind im stressanfälligen, antinomischen Feld unter Umständen überfordert, wenn sie alleine alle Rollen ausfüllen müssen. Die NA verweist hier auf die Bedeutung von Netzwerken und Bündnissen (Omer & Schlippe, 2010; Körner et al., 2019, S. 37). Gerade weil die Gefahr besteht, in Stressphasen regressiv zu handeln oder unbewusste Muster zu reinszenieren, setzt die NA bewusst auf ein Handeln aus einem „Wir-Gefühl“ (Omer & Schlippe, 2010; Körner et al., 2019, S. 37), sodass der Rechtfertigungsdruck für den Einzelnen reduziert wird, die Einzelperspektive multiperspektivisch ergänzt wird und das Handeln des Einzelnen sichtbar bleibt. Denn Gewalt findet vor allem dort statt, wo Öffentlichkeit fehlt. Auf diese Weise soll das Risiko unreflektierter Machtinszenierungen gemindert werden. Ein wesentliches Element der NA liegt also darin, nicht im Alleingang zu agieren, sondern zusätzlich zur kollegialen Beratung und Supervision das eigene Selbstverständnis vom professionellen Individuum zum professionellen Kollektiv zu erweitern (Eberding 2020, S. 13). Das bedeutet, einen Kulturwandel voranzutreiben, um einer rein individualistischen – und damit stressanfälligeren – Vorgehensweise entgegenzuwirken. Unter anderem kann das bedeuten, die Befürchtung, durch das Erbitten von Hilfe, ein persönliches Versagen zu offenbaren, zu überwinden. Stattdessen gilt es den stärkenden Glaubenssatz zu implementieren: „Ich bleibe nicht allein!“ (Körner et al., 2019, S. 37).

Dieses verbindende Moment kommt in der Vorstellung zur Bildung von Bündnissen unter den Erziehenden und den Unterstützenden im System zum Ausdruck (Körner et al., 2019, S. 37). Behringers Kritik könnte jedoch dort greifen, wo vom Bündnis mit den jungen Menschen gesprochen wird. Körner und Lemme thematisieren das Problem offen: „Dies erscheint in einem Zwangskontext zunächst problematisch, wenn es um Kontrolle geht. Dementsprechend ist es Aufgabe der Verantwortlichen, offensiv Kooperationsbeziehungen anzubieten und anzustreben...“ (Körner et al., 2019, S. 37). Dieser Gedanke wird erneut anschaulich vor dem Hintergrund der antinomischen Struktur. Die soziale Beziehung zwischen Erziehenden und jungen Menschen ist asymmetrisch. Um die daraus erwachsende Macht nicht zu missbrauchen, ist es wichtig, kooperative Beziehungsangebote zu machen und Grenzen stets aus Fürsorge zu setzen. Es gilt wieder das Gebot, jeden Wert durch seine Schwesterntugend auszugleichen. Darüber hinaus ist das Konzept der NA ein systemisches Konzept (Körner et al., 2019, S. 82). Das zeigt sich darin, dass Erziehungsverantwortliche, die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung übernehmen, dies aus der Überzeugung heraus tun: „Ich kann dein Verhalten nicht ändern, ich kann jedoch mein Verhalten und meine Haltung ändern“ (Körner et al., 2019, S. 83). Die unabhängig vom jungen Menschen bestimmten Handlungen der pädagogischen Fachkräfte haben im systemischen Sinne Auswirkungen auf den Kontext und die Rahmenbedingungen und ermöglichen so eine neue Gestaltung der Beziehung – gewaltfrei, beziehungsorientiert, unterstützend. „Mithin wird mit Haim Omers Konzept ein Rahmen geschaffen, der der Selbstorganisationsdynamik mehr Handlungsoptionen zur Verfügung stellt. Es wird ein Unterschied geschaffen, der einen Unterschied macht“ (Körner et al., 2019, S. 83). Als systemisches Konzept schafft die NA also einen klar definierten Handlungsrahmen, in dem pädagogische Fachkräfte durch Selbstreflexion und kollektives Handeln nachhaltig Einfluss auf die Beziehungen und die Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nehmen können, ohne diese nachhaltig zu beschämen.

5 (2) Warum praxisbezogene Beispiele allein die Theorie nicht entkräften

Behringer (2023) kritisiert die NA anhand eines fiktiven Beispiels, in dem Maßnahmen gewaltlosen Widerstands aneinandergereiht werden, die in dem unterstellten Schematismus ihrer Anwendung für Kinder und Jugendliche grenzverletzend sein können. Dazu möchte ich zunächst auf der Metaebene über das Verhältnis zwischen Konzept und Praxis reflektieren.

Jedes pädagogische Konzept ist ein Modell, das notwendige Vereinfachungen vornimmt. Wie eine Landkarte nur ausgewählte Strukturen einer Landschaft abbildet, um Orientierung zu erleichtern, reduzieren auch die Prinzipien der NA gezielt Komplexität. Dabei dienen sie als handlungsleitende Grundsätze, die immer an den konkreten Fall angepasst werden müssen. Professionelles pädagogisches Handeln entsteht nach Werner Helsper, wenn es sich einerseits an Regelwissen orientiert und zugleich den jeweils vorliegenden Fall zu verstehen sucht (Helsper, 2016). In diesem Sinne sind Handlungsbeispiele, wie sie Omer und Haller (2020) u.a. darstellen, weniger als Kritikobjekt am Konzept selbst geeignet, sondern vielmehr als Ausdruck einer suchenden Annäherung an komplexe Situationen zu verstehen.

Wenn in der NA-Literatur Handlungsbeispiele angeführt werden, sind diese daher nicht als starre Handlungsvorgaben, sondern als Veranschaulichungen der grundlegenden Prinzipien zu verstehen. Ein Beispiel hierfür – das Behringer diskutiert – ist die „präsen- te Suspendierung“ im schulischen Kontext.

6 Das Beispiel der „präsen- ten Suspendierung“

Ein häufig genanntes Beispiel in der NA-Literatur ist der Umgang mit Suspendierungen. Unter Zeitdruck und Stress wird diese Maßnahme oft in Situationen eingesetzt, in denen sich eine pädagogische Fachkraft nicht mehr anders zu helfen weiß, als den jungen Menschen aus der Situation zu verbannen. Legitim ist diese Maßnahme in der Schule als Ordnungsmaßnahme. Diese Maßnahme erfolgt in der Regel erst auf einer bereits fortgeschrittenen Eskalationsstufe. In Bezug auf die Grade wachsender Sorge gehört die präsen- te Suspendierung zum dritten Grad „einseitiger Maßnahmen“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 86). Meiner Erfahrung nach wird die Suspendierung in der Praxis meist als Bestrafung eingesetzt und/oder von den Betroffenen so wahrgenommen, insbesondere dann, wenn sie mit einem Kontaktabbruch einhergeht. In der NA spricht man jedoch von „präsen- ter Suspendierung“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 226), um deutlich zu machen, dass der Kontakt zum Kind bestehen bleiben soll. Vielmehr wird die Suspendierung begleitet von:

- Beziehungsangebote an das Kind („Ich bleibe da, selbst wenn es schwierig wird.“);
- Einbezug des Kindes in Form von Mitgestaltungsmöglichkeiten, sobald die akute Gefahr abgewendet ist („dynamisches Oszillieren“);
- Fokus auf Wiedergutmachung: Auch nach massivem Konflikt bleibt das Kind Teil der Schulgemeinschaft (Omer & von Schlippe, 2010, S. 227ff.).

Die präsen- te Suspendierung ist ein Versuch, eine in der Praxis als Handlungsoption für die pädagogischen Fachkräfte notwendige Ordnungsmaßnahme so zu gestalten, dass diese über die rein akute Entlastung des oder der Erwachsenen einen pädagogischen Wert erhält. Dies wird vor allem dadurch erreicht, dass das Kind auch im Verlauf der Suspendierung durch die pädagogischen Fachkräfte weiter begleitet und mit seiner Gruppe in Kontakt bleibt, sodass Schutz als legitimes Ziel der Maßnahme nicht durch einen Kontaktabbruch überlagert wird. Die Maßnahme wird eng von Gesprächen mit den Betroffenen und ihren Erziehungsberechtigten begleitet. Zum Abschluss der Maßnahme wird gemeinsam ein Plan aufgestellt, wie die Rückkehr in die Gruppe gelingen kann. Dabei geht es auch darum, wie es für die betroffene Person „einfacher gemacht werden kann, falls [sie] Probleme mit [ihren] Mitschülern, dem Lernmaterial oder anderen Aspekten des Schulalltags hat“ (Omer & von Schlippe, 2010, S. 229). Die von Behringer aufgezeigte Gefahr, dass Betroffene hier als Objekte behandelt werden, besteht dann, wenn pädagogische Fachkräfte die Maßnahme nur noch zu ihrer eigenen Entlastung anwenden. Das wäre dann ein Schulausschluss und keine „präsen- te Suspendierung“. Auch Präsenz kann natürlich missbräuchlich als reines Kontrollinstrument eingesetzt werden. Doch das ist kein Makel des Konzeptes, sondern ein Problem seines Gebrauchs durch „entwertende Übertreibung“ des Kontrollaspektes. Damit eine präsen- te Suspendierung nicht in Bloßstellung und Machtausübung umschlägt, bedarf es der fortwährenden Justierung der eigenen Haltung entsprechend den Leitsätzen der NA. Um im dritten Grad der wachsenden

Sorge nicht in die Reinszenierung eigener unbewusster Anteile zu geraten, soll das eigene einseitige Handeln transparent angekündigt werden. Es gilt „mit Achtsamkeit und Aufmerksamkeit sowie Vertrauen auf der einen Seite, der klaren Positionierung gegenüber kritischen Umständen sowie Offenheit, Transparenz und Verbindlichkeit auf der anderen Seite“ (Körner et al., 2019, S. 30) zu balancieren. Beschämung wird vermieden, indem das eigene Handeln, auch gegenüber Dritten, nachvollziehbar gemacht wird. Durch Öffentlichkeit werden die Erwachsenen „ihrerseits stärker in die Pflicht genommen, von unangebrachtem Eindringen in die Privatsphäre des Kindes abzusehen“ (Omer & Schlippe, 2010, S. 88). Bei allen Maßnahmen, die im Sinne der NA ergriffen werden, ist das grundsätzliche Bestreben im Blick zu behalten, so deeskalierend wie möglich zu agieren. „Es geht nicht darum, das Kind zu ‚erschüttern‘ oder durch Bedrängen eine Veränderung zu bewirken. Die wachsame Sorge ist kein undurchdringlicher Schutzwall, sondern ein umhüllendes Schutznetz, das mögliche Ausrutscher abdämpfen kann“ (Omer & Schlippe, 2010, S. 89). Maßnahmen im Sinne der NA verlangen daher Geduld und Beharrlichkeit.

7 Schlussfolgerung

Die Bedenken gegenüber der NA, verdeckten Machtmissbrauch zu begünstigen, greifen zwar eine reale Herausforderung des antinomischen pädagogischen Handlungsfeldes auf, stellen jedoch keine spezifische Schwäche des Konzepts selbst dar. Das Konzept der NA bietet professionellen Akteuren Orientierung, indem es die Spannungsfelder zwischen „Grenze“ und „Freiheit“, „Kontrolle“ und „Vertrauen“, „Hierarchie“ und „Partizipation“ explizit thematisiert und auszubalancieren hilft. Hierbei fördert der Fokus auf ein gemeinsames Handeln der Erziehenden die Entlastung des Einzelnen und verringert die Wahrscheinlichkeit, reflexhaft in autoritäre oder Laissez-faire-Extreme abzurutschen – besonders unter Stress.

In der Praxis kommen andere Anwendungen des Konzeptes, z. B. das reine Aneinanderreihen von Maßnahmen ohne Beziehungsarbeit, durchaus vor. Dies widerspricht jedoch klar der Haltung der NA. Das Beispiel der präsenten Suspendierung verdeutlicht, dass es nicht um eine strafende Ausgrenzung, sondern um die Aufrechterhaltung von Beziehung und die Ermöglichung von Wiedergutmachung geht. Die Haltung der Erwachsenen entscheidet darüber, ob Maßnahmen Ausdruck von machtvoller Dominanz oder fürsorglicher Stärke sind.

Es bleibt festzuhalten, dass die NA als „Ausweg aus dem Dilemma“ (Omer & Haller, 2020, S. 24) im antinomisch strukturierten Handlungsfeld genau jene kollektive und zugleich wertorientierte Perspektive eröffnet, die pädagogische Fachkräfte zu einer selbstreflexiven und beziehungsorientierten Praxis einlädt. So gewinnen junge Menschen ihre Entwicklungschancen, indem Erziehende durch ihre wachsame Sorge einen Raum gestalten, der wie ein „umhüllendes Schutznetz“ (Omer & Schlippe, 2010, S. 89) wirkt. Wer Behringers Kritik an möglichen „adultistischen Interventionen“ ernst nimmt, wird die NA nicht verwerfen, sondern innerhalb von Schulungen und Trainings gezielt die Gefahr regressiver Machtfantasien thematisieren und Reflexions- sowie Unterstützungsstrukturen stärken. Damit kann Behringers berechtigte Mahnung – dass jede Autoritätsidee auch Schattenseiten haben kann – als Impuls dienen, die NA im professionellen Handeln noch konsequenter abzusichern.

Literatur

- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE*, 5, 198-211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>
- Eberding, A. (2020). *Neue Autorität in multikulturellen Kontexten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: Rothland, M. (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Waxmann.
- Kessel, B., Raeck, H., & Verres, D. (2021). *Ressourcenorientierte Transaktionsanalyse. Impulse für eine inspirierte Coaching- und Beratungspraxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Körner, B., & Lemme, M. (2016). „Neue Autorität“ in der Schule. *Präsenz und Beziehung im Alltag*. Reihe „Spickzettel für Lehrer“, Bd. 16. Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., von der Recke, T., & Thelen, H. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder „Stärke statt (Ohn-)Macht“. In Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., & Thelen, H. (Hrsg.): *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 16–44). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404900>
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schiermeyer-Reichl, I. (2022): *Einladung zum Paradigmenwechsel ohne Rezeptgarantie! Neue Autorität in der Schule – Starker Halt durch starke Haltung*.
In: Badstieber, B., Amrhein, B.: *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule*. (S. 329-344) Beltz Juventa.
- Schulz von Thun, F. (1989). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt.
- Schulz-von-Thun-Institut. *Die Modelle*. Abgerufen am 04. Juli 2024, von <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-werte-und-entwicklungsquadrat>
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Deutscher Studienverlag.