

Das Strafproblem in der Erziehung

Der Fakultät Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie

-Dr. phil. -

Vorgelegte Dissertation von

Karl-Heinz Weiß

Geb. 16.12.1965 in: Hamburg

Eingereicht am: 05.08.2015

Betreuer: Prof. Dr. Hans-Joachim Plewig
1. Gutachter: Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker
2. Gutachter: Prof. Dr. Micha Brumlik
Tag der Disputation: 16.03.2016

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	2
1	Historischer Rückblick auf die Phänomene Erziehung und Strafe	9
1.1	August Hermann Francke (1663-1727)	11
1.1.1	Franckes Erziehungsverständnis	11
1.1.2	Frankes Strafverständnis	12
1.2	Jean Jacques Rousseau (1712-1778)	14
1.2.1	Rousseaus Erziehungsverständnis	15
1.2.2	Rousseaus Strafverständnis	18
1.3	Joachim Heinrich Campe (1746-1818)	19
1.3.1	Campes Erziehungsverständnis	19
1.3.2	Campes Strafverständnis	20
1.4	Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	23
1.4.1	Pestalozzis Erziehungsverständnis	25
1.4.2	Pestalozzis Strafverständnis	26
1.5	Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)	30
1.5.1	Schleiermachers Erziehungsverständnis	31
1.5.2	Schleiermachers Strafverständnis in der Erziehung	32
1.6	Johann Friedrich Herbart (1776-1841)	33
1.6.1	Herbarts Erziehungsverständnis	34
1.6.2	Bedeutung der Strafe bei Herbart	36
1.7	Herman Nohl (1879-1960)	37
1.7.1	Nohls Erziehungsverständnis	38
1.7.2	Nohls Strafverständnis in der Erziehung	41
1.8	Ergebnis der Historischen Debatte	43
2.	Erziehungstheorien und Erziehungsideen, Erziehungskonzepte	49
2.1	Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik	49
2.1.1	Wesentliche Merkmale der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	51
2.1.2	Hermeneutische Methode	52
2.1.3	Der Hermeneutische Zirkel	53
2.1.4	Theorie-Praxis-Verständnis	54
2.1.5	Die relative Autonomiebestrebung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	58
2.1.6	Die Bedeutung der Strafe in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik	58

2.2	Die Relevanz der Freudschen Theorie für die Psychoanalytische Pädagogik	59
2.2.1	Psychoanalytische Pädagogik	63
2.2.2	Herkunft und Entstehung	63
2.2.3	Die Relevanz der Strafe in der Psychoanalytischen Pädagogik	64
2.3	Die Kritische Theorie	65
2.4.	Die kritisch-emanzipatorische konstruktive Erziehungswissenschaft	67
2.4.1	Herkunft	68
2.4.2	Merkmale des Konzepts	68
2.5	Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft	74
2.5.1	Herkunft und Merkmale des Konzeptes	75
2.5.2	Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft	77
2.5.3	Bedeutung der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft für die sich anschließende Debatte	79
2.5.4	Die Stellung der Strafe in den kritischen Erziehungswissenschaften	80
2.6	Demokratische Erziehung	80
2.6.1	Anfänge der Demokratisierung in den 1960er- und 1970er Jahren	81
2.6.2	Deweys demokratische Erziehung	82
2.6.3	Die Bedeutung der demokratischen Erziehung	84
2.6.4	Die Bedeutung der Strafe in der demokratischen Erziehung	86
2.7	Antiautoritäre Erziehung	87
2.7.1	Grundlage und Theorie der antiautoritären Erziehung	88
2.7.2	Das Interesse der antiautoritären Erziehung	89
2.7.3	Die Relevanz der Strafe in der antiautoritären Erziehung	92
2.8	Antipädagogik	92
2.8.1	Grundstruktur des antipädagogischen Gedankenkonstrukts	93
2.8.2	Schafft die Erziehung ab	94
2.8.3	Die Gleichberechtigung des Kindes	195
2.8.4	Das antipädagogische Notwehrprinzip	97
2.8.5	Die Stellung der Strafe in der Antipädagogik	98
2.9	Schwarze Pädagogik und Strafe	98
2.10	Zusammenfassung der Erkenntnisse, (Zwischenergebnis)	100
3.	Erziehung und Strafe, eine Problemskizze	105
3.1	Das Strafproblem in der Erziehung	107

3.1.1	Einzelne exemplarische, philosophische Positionen der Strafe	109
3.2	Die Begründung der Strafe	111
3.2.1	Straftheorien des Strafrechts	113
3.2.1.1	Vergeltungstheorien	114
3.2.1.2	Präventionstheorien	117
3.2.1.3	Die Vereinigungstheorien	120
3.3	Die originäre Funktion und Bestimmung der Strafe	122
3.3.1	Strafe und Zwang	123
3.3.2	Lohn und Strafe	125
3.4	Geisslers Verständnis zur Strafe in der Erziehung	127
3.4.1	Geisslers Erziehungsverständnis	127
3.4.2	Erziehungsmittel bei Geissler	130
3.4.3	Geisslers Verständnis von Strafe in der Erziehung	133
3.4.3.1	Disziplinarstrafe	135
3.4.3.2	Erziehungsstrafe	135
3.5	Effekte und Wirkungen von Strafe	136
3.5.1	Wirkungen und Effekte von härteren Strafen	138
3.5.2	Folgerungen für die Sanktionspraxis im Kontext des Strafrechts	142
3.6	Grundlagen der Entwicklungspsychologie	143
3.6.1	Entwicklungspsychologische Aspekte von Kohlberg	145
3.6.2	Kohlbergs Stufenmodell des moralischen Urteils	147
3.6.3	Die Relevanz der Strafe in der Kohlbergschen Entwicklungstheorie	148
3.7	Zusammenfassung	149
4.	Heimerziehung und Strafe	152
4.1	Heimerziehung als beschreibendes- erklärendes Konstrukt	153
4.1.2	Strafformen und Strafmethoden in der Heimerziehung	155
4.1.3	Vom Sinn und dem Zweck/Intention der Strafe in der Heimerziehung	159
4.1.4	Argumente, die das Moment der Strafe in der Heimerziehung und in der privaten Erziehung scheinbar legitimieren	161
4.2	Straflust und Strafbedürfnis oder die Akzeptanz der Strafe	168
4.3	Zusammenfassung	174
5	Zusammenfassung der vorliegenden Erörterung Kapitel I bis IV	176

6.	Ergebnissicherung Folgerungen	184
	Literaturverzeichnis	188

Abbildungsverzeichnis und Tabellen

Abbildung 1, Darstellung der historischen Etappendiskussion zur Strafe	45
Abbildung 2 Wirkungsweise und Intention der Strafe	112
Abbildung 3 Struktur und Erziehungstheorie/Idee von E.E. Geißler	129
Tabelle 1, Stufe, Form und Definition der Strafe	133

Abkürzungsverzeichnis

A.a.O	Am angegebenen Ort
AAT/HS	Anti-Aggressions-Training/Heißer Stuhl
Abs.	Absatz
Art.	Artikel
ASD	Allgemeiner Sozialer Dienst
Bzw.	Beziehungsweise
ebd.	Ebenda
et al	Et alia („und andere“)
D. h.	Das heißt
FM	Freiheitsentziehende Maßnahme
GG	Grundgesetz
Gu	Geschlossene Unterbringung
HZE	Hilfe zur Erziehung
i.w.s.d.W.	Im wahren Sinne des Wortes
JA	Jugendamt
JWG	Jugendwohlfahrtsgesetz
KFN	Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
respkt.	Respektive
RJWG	Reichsjugendwohlfahrtsgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch

s.	siehe
StPO	Strafprozessordnung
StGB	Strafgesetzbuch
u. a.	Unter anderem
UN-KRK	Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen
Vgl.	Vergleiche

“Wenn du lange in einen Abgrund blickst, blickt der Abgrund auch in dich hinein.”

FRIEDRICH NIETZSCHE

Widmung

*Anja
Viola, Tassilo, Christoph
sowie
Arne Heier * 01.11.1993- † 28.01.2013*

Danksagung:

Ausdrücklich bedankt sich der Verfasser bei seinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Hans-Joachim Plewig, Universität/Lüneburg, für seine kontinuierliche, ausdauernde Unterstützung sowie für die immer wieder aufkommenden Diskussionen um die Veränderung der Sichtweise. Des Weiteren geht mein Dank an Frau Antje Kohlschmidt für ihre Unterstützung und hilfreichen Arbeitshinweise. Ebenso geht mein Dank an Frau Susanne Sorge für die Unterstützung bei der Textgestaltung. Nicht unerwähnt bleiben darf das Wirken der Arbeitsgruppe „fröhliche Wissenschaftler“ (AGW I) sowie der damit verbundene fachliche Austausch.

Einleitung

Die vorliegende Untersuchung problematisiert die Phänomene „Erziehung“ und „Strafe“, das heißt, die Bedeutung von Strafe im pädagogischen Kontext. Erziehung scheint ohne Strafe nicht denkbar. Gestraft wird täglich, in der Familie, in der Schule, im Rahmen der Jugendhilfe im Allgemeinen und im Besonderen im Rahmen der Heimerziehung, wie sie gemäß § 34 im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)¹ verankert ist. Zutreffend ist, dass private und öffentliche Erziehung ohne entsprechende Grenzziehung nicht auskommen. Strafe scheint ein fester Bestandteil der Erziehung zu sein. Das bedeutet: Da vermeintlich pädagogische Möglichkeiten ausgeschöpft sind und es sich um abweichende Verhaltensweisen handelt, muss Strafe im Sinne einer Grenzziehung erfolgen, um reaktiv Einfluss auf das Verhalten des jungen Menschen nehmen zu können. Die sich dahinter verbergende Logik bedarf der Überprüfung auf ihren Theoriebezug. Der Terminus Logik setzt sich aus zwei differierenden Positionen zusammen. Primär erfolgt ein Bezug zu Alltagstheorien mit Rückbesinnung auf die persönliche Empirie. Zweitens bezieht sich die Fachdiskussion auf pädagogisch-psychologische Theorien und stellt beschreibende und erklärende Kontexte bereit. Ein weiterer Theemenswerpunkt in der Diskussion um die Strafe in der Erziehung erfolgt mit der Auseinandersetzung der rechtlichen Bestimmung, konkret dem Grundgesetz (GG), dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII). Nicht geklärt ist, welche Sanktionen noch vom gegenwärtigen Recht und dem Stand der Fachdiskussion in der Pädagogik gedeckt sind. Es lassen sich zwei unterschiedliche Fachlogiken und die damit verbundenen Perspektiven konkretisieren:

1. der gesellschaftspolitische Erziehungsauftrag (GG) mit dem vorrangigen Ziel, soziale Anpassung und Reduzierung der abweichenden (delinquenten) Verhaltensweisen zu erzielen,
2. die Bemühungen, entsprechend dem individuellen Bedarf Angebote (SGB VIII) bereitzustellen.²

Das sich daraus ableitende normative Erziehungsverständnis ist gekennzeichnet durch einen hohen Anspruch im Hinblick auf Funktionalität, Disziplin und soziale Anpassung. Es scheint trotz aller fachwissenschaftlichen Grundkonsense mit entsprechender Rhetorik immer noch üblich zu sein, mit bloßen Alltagstheorien Konflikte zu regeln oder im wahren Sinne des Wortes „in den Griff zu bekommen“.

Daraus ergibt sich die Erkenntnis leitende Fragestellung, inwiefern sich Strafe im Rahmen einer pädagogischen Intervention in der öffentlichen Erziehung heute erziehungswissenschaftlich und rechtlich legitimieren lässt.

¹ Es handelt sich bei dem SGB VIII um ein sogenanntes Artikelgesetz. Münder 2009, S. 56

² Wiesner 1995, S.12

Zu klären ist, welche Strafmethoden zulässig sind und ob das Sanktionsverhalten³ in der öffentlichen Erziehung theoriegeleitet zur Anwendung kommt. Die These lautet: Strafe kennzeichnet in der Regel nur einen Wenn-Dann-Kontext.

Es bedarf eines theoretisch fachlich plausibel begründeten Prinzips, mit dessen Hilfe pädagogische Praxis angeleitet und bewusst gestaltet werden kann. Die Grundlage des plausiblen Prinzips lässt sich folgendermaßen formulieren:

Erforderlich ist eine bestimmte Disziplin im Sinne von klaren Regeln und Verbindlichkeiten zur Sicherung der sozialen Ordnung (Verhalten), um auf dieser Grundlage Beziehungen entwickeln zu können (Einsicht).

Angesichts der nur rudimentären Wissensbestände über das Thema „Strafe“, Straftheorien, die Wirkung von Strafe, gewollte und nicht gewollte Folgen des Strafens etc., erscheint ein empirisches Vorgehen sinnvoll, zunächst liegt die Konzentration dieser Erörterung auf der Theoriearbeit in Berücksichtigung der vorhandenen Literatur. Aus diesem Grund erfolgt eine Auseinandersetzung mit den erziehungswissenschaftlichen Grundlagen, wie sie der Fachliteratur zu entnehmen sind.

Die Darstellung der historischen Entwicklung des Erziehungsphänomens in zeitgeschichtlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen bildet die Ausgangslage der vorliegenden Untersuchung.

Die Arbeiten von Francke und Pestalozzi kennzeichnen den Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um das Verhältnis von Erziehung und Strafe. Sowohl Francke als auch Pestalozzi systematisieren den Begriff „Erziehung“ im öffentlichen Interesse. Francke zeigt, dass zu seiner Zeit Strafe als natürlicher Teil von Erziehung betrachtet wurde.

Während beide den Aspekt der Strafe als einen Bestandteil der Erziehung bezeichnen, zieht Schleiermacher diese Annahme in Zweifel. Pädagogisches Handeln im Sinne Schleiermachers ist zu verstehen als Behüten, Unterstützen und Gegenwirken. Er hält Strafen nur für gerechtfertigt, sofern sie an noch nicht vorhandener entsprechender Einsichtsfähigkeit vollzogen wird. Diese setzt Erkenntnisfähigkeit voraus. Wenn keine „...Erkenntnisleistung erbracht werden könne, kann Gegenwirkung erforderlich sein, um sobald wie möglich die Mitwirkung zu erreichen“.⁴ Das bedeutet, dass unter diesen Voraussetzungen Grenzsetzungen bzw. Gegenwirkung als Formen der Einflussnahme auf unerwünschtes Verhalten berechtigt und notwendig sind.

Nach Schleiermacher wird diese Auseinandersetzung um Erziehung und Strafe erst in der Folge der Industrialisierung in Deutschland seit Beginn des 19. Jahrhunderts wei-

³ Sanktionen beziehen sich auf gesellschaftliche Rückmeldungen, auf Personengruppen und auf einzelne Personen und berücksichtigen sowohl positive wie auch negative Rückmeldungen. Lamnek 1989, S. 555

⁴ Scheibe 1967, S. 33

tergeführt. Die öffentliche Erziehung gewinnt an Bedeutung und wird entsprechend wahrgenommen. Ab Ende des 19. Jahrhunderts bilden sich viele Städte zu Ballungszentren, mit der Folge, dass Erziehungsdefizite nicht mehr nur als individuell isolierte Erscheinungsformen verstanden wurden, sondern zu einem unüberschaubaren Massenproblem anwuchsen. Dementsprechend stießen unter anderem Heimerziehung und Strafvollzug auf zunehmendes pädagogisches und rechtliches Interesse.

Die Relevanz der erziehungstheoretischen Kontexte erfolgt aus dem Grund, dass es sich bei der öffentlichen Erziehung nicht nur um ein isoliertes gesellschaftliches Randproblem handelte, sondern einen großen Personenkreis betraf, der wiederum Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung hatte. Aus diesem Grund erfolgt die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Erziehungstheorien, denn alle Theorie wollten die sich anbahnende „Erziehungsmisere“, Tendenzen und Ausprägungen verhindern. Neue Impulse ergeben sich durch die in den 1920-er Jahren begründete sogenannte Kriminalpädagogik.⁵ Sie stellt eine gesellschaftlich-staatliche Reaktion auf gravierende Veränderungen im privaten, öffentlichen und Wirtschaftsleben dar.

Strafe und Erziehung werden zusammengefasst. Es etablierte sich eine Strafpraxis aus vermeintlich pädagogischer Sicht in der öffentlichen Erziehung im Allgemeinen und der Heimerziehung im Besonderen.

Parallel gibt es in der Psychoanalyse – orientiert an einzelnen Fallbeispielen und der Institution Heim (Bernfeld 1927) – eine Debatte um die Rolle von Strafen. Strafe wird nicht nur als Ergebnis einer Folge von Abläufen bewertet, sondern es werden Fragen nach a) der Schuldfähigkeit und b) der Intention des Verhaltens gestellt. Die bisher gültigen Erklärungsansätze für abweichendes Verhalten erhalten einen neuen Stellenwert, indem die tiefenpsychologischen Ursachen Berücksichtigung finden.

Neue Impulse zum Thema „Erziehung und Strafe“ sind in Deutschland in den 1960-er Jahren zu erkennen. Nach dem Zweiten Weltkrieg, im Zusammenhang mit einer neuartigen Methodendiskussion in der Sozialpädagogik, haben unter anderem Scheibe (1964), Geißler (1968) und Reble (1972) die Sanktionspraxis und das vorherrschende Strafverständnis in der öffentlichen Erziehung erörtert und sie in einem historischen Kontext bewertet.⁶ Die vermeintlich lineare Kausalität (Eindimensionalität) zwischen

⁵ Der Begriff „Kriminalpädagogik“ beispielsweise, bezeichnete Francke, beinhaltet alle erzieherischen Maßnahmen, mit deren Hilfe gefährdete Kinder und Jugendliche entweder vor dem Abgleiten in die Delinquenz bewahrt werden sollen oder mit deren Hilfe man straffällig gewordene junge Menschen zu einem Leben ohne weitere Straftaten befähigen will. Die inhaltliche Ausrichtung der Kriminalpädagogik konzentriert sich auf den Aspekt der Besserung. Des Weiteren geht sie der Frage nach, welche Faktoren Devianz und Delinquenz begünstigen oder verhindern können. In Abgrenzung zur Kriminalpädagogik setzt sich die Devianzpädagogik mit der Frage auseinander, wie junge Menschen kriminalisiert werden (Plewig 2010).

⁶ Es gibt eine Vielzahl von Abhandlungen zur Strafpraxis in der Pädagogik im historischen Kontext vor kleinem Hintergrund, u.a. von Liselotte Wettig (1949), Alfred Stückelberger (1954), Bernhard Stoeckle (1969).

Verhalten und Strafe und deren möglichen Folgen wurde durch den Aspekt der Attribution, der sogenannten Möglichkeitszuschreibung, ergänzt. Das Spektrum der möglichen Begründungszusammenhänge, die der Strafe vorausgehen, wurde erweitert. Dies hatte unter anderem zur Folge, dass es den sogenannten Subjekt-Objekt-Status der jungen Menschen neu zu bewerten galt. Strafe verlor dadurch den ihr zugeschriebenen normativen Wert. Die Folge war: Unabhängig von der Funktion hatte Strafe keinen Einfluss auf die Einstellung des jungen Menschen, lediglich auf das offensichtliche „soziale“ Verhalten.

Einen Durchbruch in der Fachdiskussion bewirkte Mollenhauers „Einführung in die Sozialpädagogik“ (1964). Es handelt sich um eine kritische Bestandsaufnahme gegenüber dem Staat und dessen Institutionen, was insbesondere im Bereich der Heimerziehung dem gesellschaftspolitischen Zeitgeist entsprach. Mollenhauer nahm eine gesellschaftstheoretische Perspektive (Sichtweise) mit in die Diskussion auf.

Bisher wurde Strafe aus gesellschaftspolitischer Sicht problematisiert, nicht nur der Zweck der Strafe wurde erörtert, ebenso die möglichen langfristigen Folgen. Das bedeutete, Strafe war nicht nur ein Erziehungsmittel der Heimerziehung, ebenso wurden die Grenzen der Strafe (Wirkung) deutlich abgeschwächt und begrenzt.

Damit geriet die Sanktionspraxis in Familie und öffentlichen Einrichtungen, der Erziehung generell, in die Kritik. Als Ziel galt nicht länger das Funktionieren der Kinder, die bloße Anpassung an die Vorgaben von Autoritäten in Familie, Schule, Heim. Es ging um Emanzipation, Partizipation, mithin Begrenzung von als problematisch erachteter Autorität, um Überwindung des zuvor absolut geltenden Gehorsams. Im Ergebnis konkretisierte sich ein Verständnis von Erziehung, das unter der Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Vorgaben als ein interpersonal-reflexiver Austauschprozess verstanden wird.⁷ Aus Sicht dieser kritischen Pädagogik sollte dem Grundsatz „Helfen statt Strafen“⁸ gefolgt werden.⁹

Geißler (1987/2006) ist die Unterscheidung von Disziplinar- und Erziehungsstrafe zu verdanken.

Der sogenannten Disziplinarstrafe wird eine pädagogische Funktion zugeschrieben. Sie kann Grundlage und Raum für den anstehenden Erziehungsprozess schaffen. Die Erziehungsstrafe hingegen beansprucht die Reue des jungen Menschen, mit dem Ziel, eine Veränderung in der Einstellung zu bewirken.

Die Disziplinarstrafe bezieht sich auf die Sicherstellung der Ordnung, Regeleinhaltung, Verbindlichkeiten einer sozialen Gemeinschaft.

⁷ Geißler 1982

⁸ Zulliger 1971

⁹ ebd.

Die folgenden Jahrzehnte in der erziehungswissenschaftlichen Debatte sind davon geprägt, dass der Begriff „Strafe“ aus dem Wortschatz der Erziehungswissenschaft gestrichen wird. Lediglich die verhaltensorientierte Psychologie verwendet ihn noch weiterhin.¹⁰

Das vorherrschende psychologische Denkmodell orientiert sich am Gegensatzpaar „Belohnen und Strafen“. Dass es sich in diesem Zusammenhang lediglich um einen semantischen Vorgang, also um eine Umstellung (Wertung) der Begriffe handelte, wurde in der sich anschließenden Fachdiskussion nicht berücksichtigt.¹¹ Der Ansatz, durch einen extrinsischen Reiz Einfluss auf das Verhalten zu nehmen, löste nicht die aufgeworfenen Fragen in der Methoden- und Theoriediskussion, veränderte nicht die Sichtweise auf den gesellschaftspolitischen Erziehungsaspekt.

Das bedeutet aber nicht, dass die öffentliche und die private Erziehungspraxis von strafenden Handlungen Abstand genommen hätte. Der Begriff „Strafe“ wurde oft tabuisiert, und der Sprachgebrauch hatte sich geändert. Sanktionen, Konsequenzen oder sachlogische Folge ersetzen den Begriff der Strafe. In der Praxis finden aber nach wie vor Maßnahmen statt, die objektiv und subjektiv als „Strafen“ zu bewerten sind und deshalb der rechtlichen wie unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten der Klärung bedürfen.

Das Wissen über die Strafe in der Erziehung scheint lediglich rudimentär zur Verfügung zu stehen. In der Regel bleibt es bei einer Definition der Strafe und eine auf der persönlichen Empirie ausgerichteten Methodenanwendung (Form und Ausprägung der Strafe).

Was damals nicht geleistet wurde und auch heute fehlt, ist eine offensive Auseinandersetzung mit der Sanktionspraxis in der Erziehung im Allgemeinen und insbesondere in der öffentlichen Heimerziehung. Das heißt, es fehlt die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Strafe. In der Regel erschöpft sich die Erörterung der Strafe in einer Definition. Dass es sich bei der Strafe um einen konfliktbeladenen Prozess handelt, wird vernachlässigt.

Die vorhandene aktuelle Literatur beinhaltet keine theoriegeleiteten Lösungsansätze zum Umgang mit der Strafe in der Erziehung. Das heißt, es bleibt in der Regel eine beschreibende, erklärende Darstellung der unterschiedlichen Merkmale der Strafe.

Gegenstand dieser Arbeit ist deshalb die Konkretisierung eines wissenschaftlich begründeten Konzepts von Strafe in der Erziehung.

¹⁰ Lewin 1931

¹¹ Guss 1979

Im Hinblick darauf, ausgehend von der Rekonstruktion der historischen Entwicklungslinien der Phänomene „Erziehung“ und „Strafe“, wird in der vorliegenden Untersuchung

- a) die Methodendiskussion aufgenommen, die sich vorwiegend mit den Fragen auseinandersetzt, wie Erziehung über Beziehung, Einsicht und Erkenntnis bei jungen Menschen erreicht und bloßes Disziplinieren überwunden werden kann,
- b) die aktuelle Fachdiskussion zur Motivation, Strafe zur Anwendung kommen zu lassen (Punitivität), und zum Strafverhalten in der privaten und öffentlichen Erziehung. Aufgrund der fehlenden Theorien und empirischen Befunde im Zusammenhang von Strafe und Erziehung und der möglichen Wirkungen und Effekte, erfolgt in der Regel eine Bezugnahme auf das Strafrecht. Die Vereinigungstheorie¹² als Versuch der Zusammenführung von absoluten und relativen Straftheorien steht im Zentrum der Erörterung. Um mögliche Wirkungen und Effekte begründen zu können, werden die Befunde der Rückfallstudien von Jehle et al (2012 und 2013) hinzugezogen.

Mit dem Ziel, Strafe als ein gesellschaftspolitisches Phänomen zu verstehen, folgt eine Bezugnahme zur Heimerziehung. Diesen Institutionen steht, zumindest den fachlichen Standards glaubend, eine theoriegeleitete Grundlage zur Verfügung. Des Weiteren besteht im Rahmen der Heimerziehung eine allumfassende Einflussnahme auf das Klientel. Der Runde-Tisch-Heimerziehung brachte Transparenz in die Heimerziehung der 50-er und 60-er Jahre. Kinder und Jugendliche hatten lange den Status, der Heimerziehung völlig ausgeliefert zu sein, denn keiner vertrat deren Rechte. Die scheinbaren Fachkräfte agierten in der Regel auf einer Machtebene, fernab von jedem Theoriebezug.

In der privaten Erziehung fehlen die wissenschaftlichen Bezüge, trotzdem kommt es immer wieder zur Anwendung der Strafe. Zu prüfen wird sein, wie unterschiedlich der Umgang mit der Strafe in der öffentlichen Erziehung und wie die Ausprägung der Strafe in der privaten Erziehung (persönliche Empirie) ist. Um ein Abbild des gesellschaftlichen Zusammenhanges im Umgang mit der Strafe in der Erziehung zu erhalten, erfolgt eine Bezugnahme zu den Studien von Luedtke 2003 und Pfeiffer 2004.

Auffallend ist, in der öffentlichen, wie auch in der privaten Erziehung bestehen annähernd identische Motive und Interventionsrechtfertigen für die Anwendung der Strafe in der Erziehung.¹³ Beide Bereiche konkretisieren den Umgang mit Strafe in der Erziehung und lassen somit ein gesellschaftliches Abbild entstehen, welches Einblick in das

¹² Naucke 1998; Hörnle 2011, S. 15

¹³ Die private Erziehung wird in dieser Arbeit vernachlässigt. Es erfolgt eine Berücksichtigung der privaten Erziehung, wie auch der öffentlichen Erziehung, um differenzieren zu können zwischen den verschiedenen Akteursebenen und deren Interventionsrahmen.

Verständnis der Strafe, die Intention, wie auch die Intervention in der zur Anwendung kommenden Strafpraxis gibt.

Bestehende Widersprüche bzw. alte Denkgewohnheiten sollen aufgezeigt werden. Dabei sind maßgeblich zu berücksichtigen:

- I. die rechtlichen Vorgaben aus dem GG, BGB und dem KJHG/SGB VIII im Allgemeinen und §§ 8a, 34 SGB VIII im Besonderen,
- II. wissenschaftlich begründete Handlungsmöglichkeiten darzustellen. Das bedeutet, einen Rahmen zu konkretisieren, der „mögliche“ und „nötige“ Interventionsmethoden aus erziehungswissenschaftlicher Sicht legitimiert, um
- III. dem Aspekt eines gesellschaftspolitischen Erziehungsverständnisses entsprechen zu können.

Im Sinne eines Verständnisses von Erziehung als einen gesellschaftskonformen, angeleiteten Bildungsprozess ist es erforderlich, plausible (verständlich, nachvollziehbar) Rahmenbedingungen zu schaffen, die a) wissenschaftlich legitimiert sind und b) die gesellschaftlichen Vorgaben berücksichtigen.

1 Historischer Rückblick auf die Phänomene Erziehung und Strafe

Der historische Rückblick beginnt bei August Hermann Francke (1663-1727), gefolgt von Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Er konzentrierte sich ausschließlich auf für ihn wichtige Vorgänger, wie z. B. Platon und aus der jüngeren Zeit John Locke (1632-1709). Er habe vorhandene Strömungen und vorhandenes Wissen überdacht, bewertet und konkretisiert auf der Grundlage der von ihm erstellten Zeitdiagnose. Maßgeblich für sein Wirken sind die Publikationen „Emile oder Über die Erziehung“ (1762) sowie der „1. Diskurs“ aus dem Jahr 1750 und der „2. Diskurs“ aus dem Jahr 1755.

Fortgesetzt wird mit den Positionen von Campe, Pestalozzi und Schleiermacher zum Thema „Erziehung und Strafe“.

Etwa 100 Jahre nach Schleiermacher etablierte Herman Nohl (1925) seine Erziehungsidee und äußerte sich zum pädagogischen Bezug, den Ansprüchen und Rechten der Heranwachsenden.

Die Auswahl der Pädagogen in diesem Kapitel erfolgt vor dem Verständnis, das Angebot der öffentlichen Erziehung als ein komplementäres (ergänzendes) System für die familiäre Erziehung zu etablieren. Es geht weniger um das Aufgreifen der unterschiedlichen zeitlichen pädagogischen Strömungen, sondern vielmehr darum, den Veränderungsprozess nachvollziehen zu können. Das bedeutet, die Inhalte der unterschiedlichen Erziehungsströmungen (Umgang mit dem Kind) und Positionen (Einstellung zur Strafe) sollen aufgegriffen und erörtert bzw. untersucht werden.

Die erste zeitliche Zäsur erfolgte um 1968, als sich ein Paradigmenwechsel im Rahmen der öffentlichen Erziehung vollzog. Eine weitere Zäsur erfolgte 1990. In dem Jahr wurde das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGB VIII) verabschiedet¹⁴ und damit das Ende des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG) besiegelt.¹⁵ Diese neue Rechtsgrundlage verband historische Ansätze mit neuen Ideen. So ist zentrales Moment des KJHG, die Bedarfe des Edukanden in den Mittelpunkt der Maßnahmenplanung zu stellen. Mitwirkung und aktive Beteiligung an der Ausgestaltung der Maßnahme sind verbindlich geregelt. Es finden sich Ansätze von Rousseau wie auch die Idee der Hermeneutik wieder, wie sie unter anderem Schleiermacher verstand und benannt hatte.¹⁶ Des Weiteren bezieht sich das SGB VIII auf einen zeitgemäßen Erziehungsbegriff: Nicht Eingriff in die Erziehung ist Vorgabe, sondern die Bereitstellung von Angeboten in Orientierung am individuellen Bedarf.¹⁷

¹⁴ Das KJHG (SGB VIII) trat in den neuen Bundesländern am 03.10.1990 und in den alten Bundesländern am 01.01.1991 in Kraft.

¹⁵ Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz entstand in den Jahren 1922/24 und wurde 1961 in „Gesetz für Jugendwohlfahrt“ umbenannt.

¹⁶ Scheibe 1967, S. 133

¹⁷ Günder 2011, S. 59

Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass alle Autoren mit ihren Werken, Sichtweisen und Lösungen für den Umgang mit der Strafe in der Erziehung, vor dem Hintergrund der damaligen Zeit und gesellschaftlichen Strukturen, deren Werte und Normen historisch betrachtet werden müssen.

1.1 August Hermann Francke (1663-1727)

Francke war ein deutscher Theologe und Pädagoge. Seine pädagogische Tätigkeit bezog sich unter anderem auf die Leitung der Halleschen Pädagogischen Provinz.¹⁸ Sein Hauptaufgabenbereich konzentrierte sich auf die erzieherische Ordnung der Schulen sowie auf die Hausordnung der Heime.

1.1.1 Franckes Erziehungsverständnis

Franckes Erziehungsverständnis erhielt seine Ausrichtung und damit die inhaltliche Bestimmung im Christentum. Ihm ging es um Erneuerung, um eine Begründung der Erziehung im religiösen Zusammenhang. Es war sein erklärtes Ziel, Kinder zur Gottseligkeit zu erziehen. Frömmigkeit und Gottes Ehre bildeten die Richtschnur seiner Erziehungsvorstellung.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Franckeschen Erziehung war die sogenannte Inspektion, also eine dauerhafte Beobachtung und Kontrolle, damit die Kinder und Jugendlichen zu nichts Bösem (respektloses Verhalten, in den Tag hineinleben etc.) hingezogen wurden.¹⁹

Franckes Religiosität war die des Pietismus.²⁰ Sein Christentum blieb an die Autorität des Wortes Gottes, die Heilige Schrift, gebunden. Francke formulierte Ausgangs- und Zieldefinitionen, die pädagogische Aufgabe bestand in der Weckung von Furcht und Liebe und differenzieren zu können zwischen Gut und Böse.

Die Gegensätzlichkeit von „Gut und Böse“ hatte einen hohen Stellenwert bei Francke. Absicht seiner Pädagogik war die Orientierung zum Guten mit dem Ziel, das Böse erst gar nicht wachsen zu lassen. Eindeutige Vorgaben bieten Orientierung für die Gemütsbildung.²¹ „Das erzieherische Bemühen ist von der Vorstellung des Menschen als Ebenbild Gottes geleitet.“²² Das Erreichen des Zieles erfolgte gemäß Franckes Erziehungsidee über die frühzeitige Einpflanzung von drei Tugenden: Liebe zur Wahrheit, Gehorsam und Fleiß. Diese und weitere Tugenden wie Genügsamkeit und Aufrichtigkeit bildeten die Leitlinien seiner pädagogischen Einstellung. „Gut“ und „Böse“ konkretisierten die Bereiche „Tugend“ und „Untugend“. Jeder Tugend (Wahrheit, Gehorsam, Fleiß) stehen Untugenden (Lüge, Eigenwille, Müßiggang) gegenüber. Fortwährend

¹⁸ Die „Hallesche Pädagogische Provinz“ war eine Anstalt für vernachlässigte, verwahrloste Kinder und Jugendliche.

¹⁹ ebd.

²⁰ Pietismus: Innerhalb des Protestantismus entwickelte sich um das 17. Jahrhundert eine Frömmigkeitsbewegung mit der zentralen Forderung nach einer Intensivierung des Glaubens. Loeffelmeier, 2011, S. 12

²¹ Scheibe 1967, S. 31

²² ebd., S. 32

geht es bei Francke um die Überwindung des Bösen durch die Stärkung des Guten im Kontext des christlichen Glaubens.

In späteren Jahren säkularisierte er seine normativ-christliche Ausrichtung. Francke war, beeinflusst durch den Rationalismus,²³ in eine Glaubenskrise geraten.²⁴ Aus dieser Krise heraus konstruierte er den Begriff der christlichen Klugheit und integrierte dadurch den Verstand, rationale Erfahrungen und Wissen in das bestehende christliche Erziehungskonzept. Francke verfolgte eine maßgebende, religiöse Orientierung und verwendete den Begriff der christlichen Klugheit, die fortwährend im Dienste Gottes stehe. Gottseligkeit und die christliche Klugheit bildeten neben dem Katechismus²⁵ und der Auseinandersetzung mit dem Schrifttum des christlichen Glaubens für Francke die Grundpfeiler seiner pädagogischen Idee. Demzufolge hatte Erziehung die Bedeutung, Einfluss auf die christliche Lebensführung einer Gruppe zu nehmen.

Francke war einer der ersten Pädagogen, die sich intensiv mit dem Thema „Strafe in der Erziehung“ auseinandergesetzt haben.²⁶

1.1.2 Franckes Strafverständnis in der Erziehung

Franckes Strafverständnis bezog sich auf die Maxime: aus der Praxis für die Praxis. Die theoretische Grundlage war für Francke sekundär. Strafe war für ihn fester Bestandteil seiner evangelisch geprägten Erziehungsauffassung.²⁷

Bemerkenswert ist, dass Francke das Phänomen „Strafe“ für sich kategorisierte und standardisierte.²⁸ Dies bedeutete, unterschiedliche Regelbrüche hatten „angemessene“ Strafen zur Folge. Des Weiteren galt es für ihn zu unterscheiden, in welchem Alter gestraft wird, d. h., es wurde „altersentsprechend“ gestraft. Seiner Ansicht nach musste nicht nur der Erziehungsprozess organisiert werden, gleiches galt für die zur Verfügung stehenden Sanktionsmechanismen.²⁹

Um Franckes Einstellung zur Strafe nachvollziehen zu können, ist es erforderlich, sich auf sein Erziehungsverständnis zu beziehen.

²³ Rationalisierung erfasst allgemein verstandene Prozesse zunehmender kognitiver und praktischer Verfügung über Sachverhalte im Sinn ihrer Berechenbarkeit und ihrer zweckorientierten Beherrschung. Francke sah darin eine große Gefahr, den Aspekt der Eindeutigkeit zu schwächen durch weitere verfügbare und mögliche Positionen.

²⁴ Scheibe 1967, S. 29

²⁵ „Katechismus“ heißt in seiner Urdeutung „von oben herab antönen, umtönen, ergötzen, bezaubern“. Gebraucht wird dieses Zeitwort im Sinne von Unterrichten und Unterweisen im Zusammenhang mit dem christlichen Glauben. Allgemein kennzeichnet der Katechismus das Lehrbuch für den christlichen Glauben. Duden 1997, S. 410

²⁶ Scheibe, S. 29

²⁷ ebd., S. 30

²⁸ ebd.

²⁹ ebd.

„Wahre Gottseligkeit“ und „christliche Klugheit“ bestimmten die inhaltliche Ausrichtung Franckes Pädagogik und lieferten einen Begründungszusammenhang, wie auch die Legitimation zur „strafenden“ Intervention.

Erziehung, Zucht und Strafe, getragen von christlicher Liebe und autokrater³⁰ Kraft, bildeten die Rahmenbedingungen seiner Gemeinschaftserziehung.³¹

Der Tagesablauf in der „Halleschen Pädagogischen Provinz“ war sehr differenziert geplant. Annähernd für jede Situation gab es Handlungsanweisungen und Verhaltensrichtlinien. Diese galten für die Erzieher wie für die Kinder. Wichtiges pädagogisches Element war die Gewohnheit. Die „erzwungene“ Lebensführung sollte sich über Jahre hinweg einprägen und als Element der selbstständigen Lebensführung etablieren. Dementsprechend war der Tagesablauf mit vielen ritualisierten Abläufen besetzt. Morgens stand die geistige Aktivität im Mittelpunkt, am Nachmittag ging es um den Erwerb von handwerklichen Fähigkeiten.³²

Freizeit und Spiel oder ungeistliche Musik galten als Narretei und waren verboten. Francke ging davon aus, dass die moralischen Qualitäten von Zwang und Erziehungsautorität später durch die individuelle Einsicht und die innere Glaubensüberzeugung den weiteren Lebensplan strukturieren.³³

Bei Francke ging es nicht um die schlichte Zucht, sondern die christliche Strafe. Diese Ableitung erfolgte über den lutherischen Interpretationsansatz. Wenn Luther von „Zucht“ und „Züchtigung“ sprach, meinte er eine strenge Erziehung.³⁴ Das hieß: ein konkretes Regelwerk für den alltäglichen Ablauf, eindeutige Rollenzuschreibung, keine Widerworte (Eigensinn, Trotz). Gegenwehr und abweichende Verhaltensweisen wurden mit Hilfe von Zuchtmitteln (Schläge mit der Rute auf die Hand oder auf das Gesäß) umgesetzt.³⁵

Francke orientierte sich an den biblischen Vorgaben und rechtfertigte die zur Anwendung kommenden Strafen durch sein religiöses Verständnis. Als Beispiel sei genannt: Im Neuen Testament gibt es eine Fülle von Versen, z. B. Röm. 6, 17, Röm. 15, 18, Röm. 16, 26,³⁶ welche die Erziehung, Zucht und Strenge als Phänomen darstellen.

Die Tugend des Gehorsams war für Francke die Grundlage der Erziehung. Fehlte es an ihr oder war sie nur im Ansatz angelegt, scheiterte seiner Ansicht nach der weitere Erziehungsprozess am Ungehorsam, am Eigenwille/Widerwille. Francke bezog sich neben der klerikalen Hierarchiestruktur auf die gesellschaftliche Ordnung, in der Ge-

³⁰ Autokratische Erziehungsstile verstehen sich in Abgrenzung zu einem integrativen Erziehungsstil und Erziehungsverständnis. Klafki 1971, S. 86

³¹ Scheibe 1967, S. 32

³² ebd., S. 33

³³ ebd.

³⁴ Scheibe 1967, S. 51

³⁵ ebd.

³⁶ Deutsche Bibelgesellschaft 1984

horsam als oberste Tugend galt. In Anlehnung an die vorherrschende absolutistische Staatsform war die Entscheidungsgewalt einer Person zugeordnet, der man zu folgen hatte. Ungehorsam sei der Feind der Erziehung,³⁷ ebenso sei er nichts Natürliches. Im Gegenteil, das Kind neige zum Ungehorsam und Drang, den eigenen Willen zu bekunden. Dieses Dilemma wollte Francke mit Hilfe des wahren göttlichen Gehorsams durch viel Übung zum Gehorsam ausmerzen. Ziel und Mittel bildeten eine Einheit. Der Erzieher hatte für die Berücksichtigung des Gehorsams Sorge zu tragen.³⁸

Zweifel, Unsicherheit, Abweichungen, alles wurde dem Glauben und der eigenen Glaubensfähigkeit untergeordnet. Nicht das Individuum hatte Bedeutung, sondern die Gruppe im Kontext der Gemeinschaftserziehung war Gegenstand seiner pädagogischen Idee.

Mit der Ausrichtung der Erziehung auf die Gruppe (Gemeinschaftserziehung), unterschied sich Francke von Rousseau, der sich auf die individuelle Förderung des Heranwachsenden konzentrierte.

1.2 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau war ein französischsprachiger Genfer Schriftsteller, Komponist und Moralphilosoph. „Der Mensch ist von Natur aus gut, in der Gesellschaft wird er jedoch unterdrückt. Alle Laster kommen nicht dem Menschen als solches zu, sondern dem irreführenden Menschen.“³⁹ An diesem Zitat wird deutlich, dass Rousseau nicht die Vernunft ins Zentrum seines Denkens und Handelns gestellt hat, sondern die ursprünglich unschuldige Seele. Des Weiteren konkretisierte Rousseau mit dieser Aussage seine Zeitdiagnose, die eine radikale Bewertung der Kulturkrise beinhaltete, und als Ausgangslage und Beginn seiner pädagogischen Ideen benannt wird.

In seinem „Zweiten Diskurs“⁴⁰ bediente Rousseau sich eines Gedankenexperimentes. Er stellte sich ein „Individuum“ vor, isoliert von allen Eigenschaften, die es im Rahmen seiner Entwicklung erwirbt und den Kulturtechniken, die sich jedes Kind aneignen muss, wenn es in einer zivilisierten Gesellschaft bestehen will. Er stellte sich einen prägesellschaftlichen Naturzustand des Menschen vor. Ausgehend von diesem Zustand, zeichnete Rousseau einen ambivalenten Entwicklungsvorgang des Menschen nach, vom Naturwesen zum gesellschaftlich angepassten Wesen.⁴¹ Im Ergebnis entfernte sich das Naturwesen von seiner Ausgangslage durch die Erlangung von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Menschwerdung), die es erwerben müsse, um in einer zivili-

³⁷ Scheibe 1967, S. 35

³⁸ Stumpf 2007, S. 32

³⁹ Böhm 2007, S. 73

⁴⁰ Abhandlung über die Entstehung der Ungleichheit unter den Menschen

⁴¹ Reble 2002, S. 154

sierten Gesellschaft bestehen zu können. Mit jeder Fähigkeit – wie z. B. dem aufrechten Gang, der Kommunikationsfähigkeit, Vernunft, dem Erwerb einer moralischen Kompetenz, wie auch höheren Gefühlen (Liebe, Mitgefühl), Vertrauen und Freundschaft reduziere sich die Nähe zum Naturwesen.⁴²

In diesem Spannungsverhältnis sah Rousseau die Wurzeln des „Bösen“. Der Ursprung der Menschwerdung sei eng verbunden mit den Ursprüngen des Missbrauchs. Ein Beispiel: Mit Hilfe der Sprache kann eine wertschätzende Kommunikation erfolgen. Ebenso können verachtenswerte Lügen transportiert werden.⁴³ Rousseau erkannte eine Differenz von der objektiven Haltung (Naturwesen) hin zu einem autonomen Subjekt (Gesellschaftswesen), welches Einfluss auf seine Umgebung hat.

Rousseau bezog sich in seiner Abhandlung auf drei unterschiedliche Erziehungsinstanzen. Natur, Mensch und Dinge.

Rousseaus Leitmotiv und Erziehungsphilosophie bezogen sich auf die Gegenüberstellung eines erdachten Naturzustandes und der Gesellschaft. Des Weiteren hatte er eine hohe Affinität zu der Position und der Bestimmung der Erziehung, was er mit dem Begriff und dem Konzept des „perfectibilité“ zum Ausdruck brachte. Rousseau ging davon aus, dass der Mensch die Kompetenz besitzt, sich über die angeborenen Fähigkeiten hinaus weiter entwickeln zu können.⁴⁴

Die Berücksichtigung der zeitgeschichtlichen Aspekte waren für die Entwicklung seiner Erziehungsidee von großer Bedeutung. In seinem Hauptwerk „Emile oder Über die Erziehung“ liegt die Betonung auf dem Artikel „die“, denn Rousseau thematisierte zum ersten Mal die Erziehung als einen eigenständigen Gegenstand.⁴⁵ Er isolierte die bis dahin gängige Meinung, Erziehung gehöre als Teildisziplin zur Philosophie und Theologie und stehe somit immer im Dienste einer Sache.⁴⁶

1.2.1 Rousseaus Erziehungsverständnis

Die Frage nach der Natur des Menschen ist Ausgangspunkt der Rousseauschen Erziehungsidee. Er erkannte das Dilemma einer kontinuierlichen Dualität (Natur vs. Gesellschaft), in der der Heranwachsende steht. Der Blick in die Tiefen der menschlichen Persönlichkeit, seine Sehnsucht nach der abgelaufenen Zeit im Paradies, waren für Rousseau die unterschiedlichen Spannungen (Können und Wollen) des Lebens. Erziehung könne Einfluss auf die bestehende Spannung nehmen (Ist und Soll). Ziel der Erziehung sei, nicht nur ein Arrangement für den Heranwachsenden zu schaffen, son-

⁴² Böhm 2007, S. 69

⁴³ ebd., S. 70

⁴⁴ Horn 2011, S. 100

⁴⁵ Böhm 2007, S. 67

⁴⁶ ebd.

dern eine konstruktiv begleitete Einflussnahme und Auseinandersetzung zu realisieren.⁴⁷

Die individuelle Freiheit des Subjekts hatte eine zentrale Bedeutung bei Rousseau, wie auch die Erfahrung der Kontingenz seiner Existenz. Er betonte, dass Erfahrungen und Vorannahmen den Entwicklungsgang kennzeichnen und beeinflussen.

Rousseau wollte die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse verändern, um Entwicklungschancen der folgenden Generationen zu verbessern. Zwei Wege bewertete er als mögliche Lösungsansätze: die Politik und die Erziehung.⁴⁸ Beide Möglichkeiten wurden von ihm durchdacht, denn sie bedingen sich seiner Einschätzung nach, da die angestrebte politische Mündigkeit eine Erziehung zur Mündigkeit fordert, während sich diese Ausrichtung von Erziehung auf politische Voraussetzungen bezieht.⁴⁹ Um die Entwicklung des Kindes als Person mit eigenen Rechten zu ermöglichen, bedarf es einer politischen Anerkennung des Erziehungsauftrages.

Die Installation einer längerfristigen Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Sichtweisen (Positionen) sah Rousseau in dem Ansatz, die Menschen zu ändern, und dies obliegt allein der Erziehung.⁵⁰

In seiner pädagogischen Abhandlung „Emile“ erörterte er pädagogische Rahmenbedingungen und Inhalte. „Emile“ versteht sich nicht als pädagogischer Ratgeber für Eltern und Erzieher. Vielmehr handelt es sich um ein freiheitstheoretisches Konstrukt,⁵¹ welches am Beispiel der Erziehung darstellt, wie etwa Mündigkeit nicht erreicht werden kann. In „Emile“ werden erzieherische Situationen so organisiert, manipuliert, dass sachliche und sittliche Zusammenhänge für den Edukanden erfahrbar werden.

Hatte die Pädagogik vor Rousseau die Widersprüchlichkeit, die Paradoxien der menschlichen Existenz tunlichst verdeckt, treten sie bei ihm als existentielle Spannungen in Erscheinung.⁵² Die Widersprüche zwischen Freiheit und Zwang, von Individuum und Gesellschaft, von Vernunft und Emotionalität, wie auch die Freiheit der Wahl zwischen Gut und Böse etc. sind Gegenstand seiner Argumentation und konkretisieren eine neue Sichtweise auf die Erziehung.

„Wenn überlieferte Gewissheiten im Hinblick auf die Zukunft – der Gesellschaft und der Stellung der Heranwachsenden in ihr – brüchig werden, dann kann sich die Erziehung nicht mehr an einer künftigen Bestimmung des Kindes ausrichten; dann muss vielmehr umgekehrt die prinzipielle Unvorhersehbarkeit der Anforder-

⁴⁷ Raitzel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 104

⁴⁸ ebd., S. 105

⁴⁹ ebd.

⁵⁰ Böhm 2007, S. 73

⁵¹ ebd.

⁵² Böhm 2007, S. 68

ungen und die grundsätzliche Offenheit der Zukunft den Ausgangspunkt der pädagogischen Überlegungen bilden.“⁵³

Und weiter:

„Unter diesen gewandelten Bedingungen müssen in der Tat alle pädagogischen Fragen neu gestellt, neu durchdacht und neu beantwortet werden. Und insbesondere gewinnt die Bestimmung des Ziels der Erziehung eine ganz neue Dimension: die Dimension des Menschseins schlechthin.“⁵⁴

Rousseaus pädagogischen Ideen berücksichtigten nicht nur die Möglichkeit der Unvorhersehbarkeit des Erziehungsprozesses. Ebenso beschrieb er als erster Pädagoge Entwicklungsstufen des Kindes⁵⁵ und konkretisierte den Begriff der Kindheit als eigenständige Entwicklungsphase.⁵⁶ Erziehung habe sich an den unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kindheit zu orientieren und den jeweiligen Entwicklungsstand zu berücksichtigen.⁵⁷ Die Natur ermögliche einen natürlichen Entwicklungs- und Reifungsprozess. Fähigkeiten und Kompetenzen werden zu bestimmten Zeiten erlangt, wenn die Voraussetzungen bestimmter Entwicklungsschritte vorlägen.

Des Weiteren problematisierte er nicht nur den hohen Stellenwert der Erziehung im Hinblick auf die Individualisierung des Heranwachsenden, sondern er begann den Erziehungsprozess zu standardisieren. In „Emile“ entwarf er einen exemplarischen Entwicklungsverlauf von der Kindheit über die Jugend bis hin zur individuellen Familiengründung.

Rousseau erkannte die gesellschaftliche Erziehungsverantwortung und berücksichtigte die prospektive Ambivalenz und ihre Bedeutung für die Erziehung.⁵⁸

Der Mensch habe in der Aufgabe der Erziehung keine funktional-technokratischen Inhalte zu ordnen. Das heißt, dass sich das Wollen und das Können entwickeln müssten. Der Erzieher bietet in diesem Prozess Hilfestellung und Orientierung für den Edukandus, wie auch Lösungsansätze und die Möglichkeit, seinen Bedarfen entsprechend die eigenen Erfahrungen, Kräfte und Fähigkeiten sammeln zu dürfen. Dies wiederum setze eigenes Tun voraus und sei begründet in der Eigenaktivität des Edukanden und mündet in der Idee, im Rahmen der Erziehung Arrangements von Lernsituationen zu schaffen (positive Erziehung). Eine nicht offensichtlich gelenkte Erfahrung versteht Rousseau als negative Erziehung, sie sei Willkür und zufällig.⁵⁹ Ähnlich verhält es sich mit der Strafe in der Erziehung. Sie dürfe nicht willkürlich sein, sondern müsse mit Bedacht und Sachlichkeit auf die einzelne Situation bezogen und umgesetzt werden.

⁵³ ebd., S. 69

⁵⁴ ebd.

⁵⁵ Raitzel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 107

⁵⁶ Reble 2002, S. 155

⁵⁷ ebd.

⁵⁸ ebd., S. 62

⁵⁹ Horn 2011, S. 101

1.2.2 Rousseaus Strafverständnis

Strafe war für Rousseau ein fester Bestandteil der Erziehung. Neben dem methodischen Hinweis, so wenig wie möglich das Mittel der Strafe zur Anwendung kommen zu lassen, favorisierte er eine konkrete Strafpraxis. Rousseau bezog sich auf den Aspekt der natürlichen Strafe. Strafe versteht sich danach als unmittelbare Handlungsfolge auf Fehlverhalten.⁶⁰ Als Beispiel, wer übermütig von einer Schaukel springt, kann sich den Knöchel verstauchen und muss sich in der Folge mit dem Schmerz auseinandersetzen. Oder, wer mit dem Stuhl kippelt, kann umfallen usw.

Die Einsichtsfähigkeit und die Erkenntnisfähigkeit des Edukanden haben bei Rousseau eine große Bedeutung. Unterschiedliche Entwicklungsstufen bedürfen adäquater Strafmethoden.⁶¹ Das bedeutet: Ein Kind ist anders zu bestrafen als ein Jugendlicher. Konkret bezog Rousseau sich bei dem Thema „Strafe“ auf folgende Aspekte:

- Die Strafe als Verzicht, das Gefühl, etwas vorenthalten zu bekommen.
- Das hat zur Folge, Leid zu erfahren, mit dem Ziel, eine konkrete Verhaltensveränderung zu erzielen nach der Maxime: Wie kann ich wollen, was ich soll?
- Die prospektive Wirkung der Strafe.
Das bedeutet die Berücksichtigung der ambivalenten Aspekte der Strafe. Strafe reagiert nicht nur auf Fehlverhalten, sie soll ebenso eine „Besserung“ für die Zukunft initiieren.
- Das Strafleid als Produkt der Instrumentalisation von pädagogischen Situationen. Erfahrenes Strafleid (sozialer Ausschluss aus der Gruppe, Ignoranz etc.) soll eine Einstellungsveränderung bewirken.⁶²

Die Wirkung von Rousseaus Arbeiten zur Erziehung ist bis heute erkennbar (Scheibe, Stumpf, Brenner, Oelkers). Rousseau habe die Eigenlogik der Erziehung benannt und die Eigenständigkeit der heranwachsenden Persönlichkeit begründet. Des Weiteren hat er formuliert, dass es eine soziale Frage gibt, die alle menschlichen Bereiche durchdringt.

Auf der von Rousseau erarbeiteten Grundlage zur Erziehung begann Campe sein Wirken. In Orientierung am Individuum verfolgte er die Idee, den Erziehungsprozess wissenschaftlich zu begründen.

⁶⁰ Scheibe 1967, S. 63

⁶¹ ebd., S. 64

⁶² Scheibe 1967, S. 79

1.3 Joachim Heinrich Campe (1746-1818)

Nach dem Abschluss seines Theologiestudiums war Campe Hauslehrer und Erzieher für die Kinder Wilhelm und Alexander Humboldt.⁶³ Als Theologe begann er seinen beruflichen Werdegang als Feldprediger. Nach wenigen Monaten kündigte er die ihm zugewiesene Stelle in Potsdam und widmete sich dem „Dessauer Philanthropin“⁶⁴ gemeinsam mit Basedow. In Abgrenzung zur Theologie konzentrierte sich Campe nunmehr auf die Aufgaben und Forderungen der Pädagogik.

Im Anschluss an seine Dessauer Zeit, die aufgrund wiederholter Differenzen mit Basedow zur Trennung führte, konzentrierte Campe sich auf die Erziehung mehrerer Kinder in Hamburg, die aus gehobenem Elternhaus stammten. Hierfür gründete er ein eigenes Erziehungsinstitut, welches er bis 1783 führte und an Hans Christian Trapp übergab.⁶⁵ Campe widmete sich anschließend seiner schriftstellerischen Tätigkeit und verfasste Kinder- und Jugendbücher. Aufgrund seines Fleißes entwickelte er sich unter anderem zum klassischen Autor der deutschen Kinder- und Jugendliteratur.⁶⁶

Campe vermittelte mit seinen Werken seine philanthropisch-pädagogische Überzeugung. Ein zentrales Merkmal seiner Schriften war, das sogenannte Kindgemäße zu berücksichtigen. „Kindheit“ und „Jugend“ waren für Campe unterschiedliche Entwicklungsphasen. Diese differenzierte Sichtweise berücksichtigte er in seinen Abhandlungen über Erziehung.

1.3.1 Campes Erziehungsverständnis

Geprägt und beeinflusst durch den Philanthropismus,⁶⁷ bemühte Campe sich um eine Systematisierung der Erziehung. Er entwickelte neue Ansätze und Sichtweisen, wie mit den Problemen und Störungen der Erziehung umgegangen werden könne. Campe verstand seine Beiträge nicht als persönliche Stellungnahme, sondern als einen wissenschaftlichen Beitrag zu der sich etablierenden Erziehungswissenschaft.

Campe distanzierte sich von der sogenannten Belohnungspädagogik des Philanthropismus und äußerte seine Bedenken gegen das Strafen und Belohnen in der Erziehung. Ebenso sah er die durchweg positive Überbewertung des kindlichen Spiels als

⁶³ Stumpf 2007, S. 47

⁶⁴ Ziel des Dessauer Philanthropins war eine vernünftig-natürliche Erziehung. Ganz im Gegensatz zu Rousseau, wollten die Dessauer Philanthropen den Erwerbssinn fördern und die Berufsfähigkeit steigern. Das Ziel der Erziehung bestand darin, den Menschen so schnell wie möglich zu einem tüchtigen, praktischen aufgeklärten Bürger zu begleiten.

⁶⁵ Stumpf 2007, S. 48

⁶⁶ Reble 2002, S. 167

⁶⁷ Der Philanthropismus (Menschenliebe) war vorwiegend in Europa eine pädagogische Bewegung des 18. Jahrhunderts, die sich den Idealen der Aufklärung verbunden fühlte. Hauptvertreter in Deutschland waren unter anderem: Bernhard Basedow, Joachim Heinrich Campe, Peter Villaume, Ernst Christian Trapp. Diele, 2011, S. 9

bedenklich an, denn das Spiel sei ein Hinweis auf Suchtstrukturen und hindere den werdenden Mann an der Teilhabe an der arbeitenden Gesellschaft.⁶⁸

Campe's Erziehungsstil ist geprägt von seiner eigenen christlichen Anschauung. Die Maximen, einen kindgerechten Umgang mit den Heranwachsenden zu pflegen und die Sichtweisen der Kinder zu berücksichtigen, lassen sich in seinen schriftstellerischen Werken erkennen.

Ebenso widmete er sich der Strafproblematik in der Erziehung. Auffallend ist die umfangreiche Darstellung der Bedeutung der Belohnung als Gegenposition zur Strafe.⁶⁹ Das Thema „Strafe“ wurde von Campe weniger umfangreich abgehandelt.

1.3.2 Campe's Strafverständnis im Erziehungszusammenhang

Mit dem Vorhaben, Strafe als ein Phänomen der Erziehung wissenschaftlich zu behandeln, begann Campe seine Abhandlung „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens zur Erziehung“.⁷⁰

Kennzeichnend war, dass Campe sich unter anderem auf Rousseau bezog und einzelne Ansätze respektive Themenzugänge untersuchte und bewertete.

Er versuchte, den Entwurf einer Theorie der Strafe zu formulieren, welche systematisch in der Sache begründet und differenziert in gedanklicher Ordnung war.⁷¹

Campe setzte sich für eine gewaltfreie Erziehung ein. Er forderte die Abschaffung der sogenannten Prügelstrafe und der Verwendung des Rohrstocks in der Schule. Die Idee der Strafe und der Umgang mit ihr bezogen sich bei Campe auf fünf unterschiedliche Momente, Themen und Positionen der Erziehung.

I. Mit Hilfe der Belohnung und der Strafe gilt es, Verhaltensveränderungen zu erzielen, die auf die Gesinnung⁷² des Edukanden zielen. Es muss eine wirkliche Verbesserung erfolgen, keine Scheinverbesserung. Ziel ist eine gründliche Sittenverbesserung.

Mit dieser normativen Vorgabe scheint Campe die Strafe in der Erziehung begründen und legitimieren zu wollen und grenzt damit auch die Rechtsstrafe des bürgerlichen Lebens aus.⁷³ Daraus folgt, Strafen in der Erziehung sind nicht an die Vorgaben der Rechtsstrafe gebunden.

⁶⁸ Reble 2002, S. 168

⁶⁹ ebd.

⁷⁰ Scholz 2011, S. 224

⁷¹ Scheibe 1967, S. 105

⁷² Gesinnung kennzeichnet eine wirkliche und gründliche Sittenverbesserung und Veredelung in Abgrenzung einer nur scheinbaren oberflächlichen Anpassung. Scheibe 1967, S.105

⁷³ Scheibe 1967, S. 106

Campe erkannte die Gefahr der bloßen äußeren Veränderung durch Belohnung und Strafe.⁷⁴ Ähnlich wie Rousseau, erörterte er die prospektive Wirkung und die nur mögliche punktuelle oberflächliche Verhaltensveränderung des Edukanden. Im Ergebnis und als Folge würde der originäre Erziehungsaspekt vernachlässigt werden, wenn Strafe einen zu hohen Stellenwert in der Erziehung einnähme. Ähnlich wie Rousseau, verwies er auf die gewollte und mögliche nicht gewollte zukünftige Wirkung und Bedeutung der Strafe. Campe benannte konkret die Furcht und die Angst als Ergebnis der Strafe, sah die Gefahr der schlichten vorübergehenden Anpassung durch die Strafe begründet.

Des Weiteren bezog er das Moment der Berechenbarkeit des Edukanden ein, sich mit der Strafe zu arrangieren. Das heißt, die Möglichkeit des Edukanden, sich scheinbar auf die Strafe einzulassen, die Akzeptanz der Strafe mit dem Wissen, dass die Strafe nur einen kurzzeitigen Einfluss ausüben kann.⁷⁵

- II. Erziehung soll immer den ganzen Menschen ansprechen. Es reicht nicht, lediglich partielle Erziehungsziele mit Hilfe von Belohnung und Strafe zu erreichen. Auch Campe räumte der Erkenntnisfähigkeit in der Erziehung einen hohen Stellenwert ein, denn es geht nicht darum, dem Edukanden etwas aufzupropfen.⁷⁶

In seiner weiteren Begründung für die Verbesserung der Sittlichkeit/Gesinnung ging es ihm nicht darum, einzelne isolierte Tugenden zu verändern. Campes Bemühungen bezogen sich auf die Charakterbildung, verbunden mit dem Anspruch, fortwährend die Vervollkommnung des Subjekts im Bewusstsein zu haben.⁷⁷

Ebenso galt es zu erörtern, welche Wirkungsweise die Strafe auf die Tugenden des Edukanden haben könnte. Wirkt sie wie sie wirken soll, und hat sie einen Einfluss auf den ganzen Charakter? Mahnend bemerkte Campe, die Beseitigung einer einzelnen Untugend durch Strafe könnte auch eine schlechte Einwirkung auf den Charakter ausüben. Konkret: Campe bemühte sich um eine nachvollziehbare Operationalisierung einer isolierten Tugend wie Fleiß, mit der möglichen Begleitererscheinung, die ursprüngliche Intention der Strafe zu verändern. In letzter Konsequenz geht es dann nicht um die Tugend Fleiß, sondern um den damit verbundenen Erfolg.⁷⁸ Campe berücksichtigte das Moment der extrinsischen Impulsgebung (Fleiß) und bezog sich auf das Ergebnis (Erfolg), wodurch er eine eigene Kausalität konstruierte.

⁷⁴ Reble 2002, S. 168

⁷⁵ Scheibe 1967, S. 107

⁷⁶ ebd.

⁷⁷ ebd.

⁷⁸ ebd.

III. In seinem dritten Themenzugriff griff Campe den natürlich verlaufenden Erziehungsgrundsatz von Rousseau auf. Strafe und Belohnung sind Methoden, die den einzelnen Erziehungsprozess beschleunigen. Sie sind somit wider die Natur und erhalten dadurch einen nachrangigen Status in seinem Erziehungssystem.⁷⁹

IV. Das Moment der Abschreckung wurde von Campe in doppelter Weise aufgegriffen. Es geht sowohl um die Abschreckung des Täters, als auch um mögliche Nachahmer.⁸⁰ Campe wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass im bürgerlichen Recht die Todesstrafe ausschließlich zur Wirkung kommen solle, indem sie als Warnung und Abschreckung diene.⁸¹

In der Erziehung müsse nach dem Individualprinzip gehandelt werden. Generalpräventive Strafansätze sind nicht zu begründen. Des Weiteren ist die Frage zu klären, ob durch Strafe die Förderung der Persönlichkeit erfolgen kann. Diesbezüglich nahm Campe Abstand von der Kollektivstrafe und begründete seine Position damit, dass kein Kind auf Kosten der Gruppe abgestraft werden dürfe.

Die Ausrichtung der Strafe müsse sich immer am Subjekt orientieren. Ebenso sei das Wohl des Kindes zu berücksichtigen. Dieses Wohl dürfe nicht durch die Wohlfahrt anderer instrumentalisiert werden.⁸²

V. Das Wesen des Sittlichen nannte Campe als letztes Merkmal, welches sich fortwährend im Spannungsfeld zwischen Gut und Böse befindet. Ziel und Intention ist, das Gute in den Vordergrund der Erziehung zu stellen (Stimulus) und den möglichen Erkenntnisgewinn, das Böse, zu vernachlässigen.

Dieses bipolare System bedarf fortwährender Berücksichtigung, jedoch nicht nach der Idee, das Gute zu tun, um sich einen Vorteil zu verschaffen. Das Gute selbst soll Handlungsmotiv sein mit der Folge, das Böse zu vernachlässigen.⁸³

Diese fünf Aspekte bedürfen pädagogischer Überlegungen bezüglich Art und Handhabung der Strafe. Von Strafen aus dem Affekt heraus, aus Wut oder Rachsucht, distanzierte Campe sich und forderte eine beherrschte Handhabung der Strafe.⁸⁴

Er ergänzte und begründete den natürlichen Aspekt der Strafe durch die positive Strafe. Den sich aufdrängenden Widerspruch löste er wie folgt: Es sei üblich, die Strafe in zwei Kategorien zu unterteilen, in „natürliche“ und „positive“. Damit griff Campe auf die Ideen von Rousseau zurück und nannte zusätzlich den Beweggrund der Willkür für das Strafen, die wiederum eine Folge der positiven Strafe sei.

⁷⁹ ebd.

⁸⁰ ebd., S. 108

⁸¹ ebd.

⁸² ebd., S. 109

⁸³ ebd.

⁸⁴ ebd.

In der weiteren Auseinandersetzung distanzierte Campe sich von dieser Idee der Strafe, da die Folgen der natürlichen Strafe nicht ausschließlich unmittelbarer Natur seien und die erzielten Wirkungen auch zeitlich stark verzögert eintreten können oder ausblieben. Campe erarbeitete aus diesem Bedenken heraus einen Vorschlag einer dritten Klasse von Strafen, die er „vermischte“ Strafen nannte. Die Intention war, den Aspekt der positiven Strafe aufzugreifen mit dem Ziel, ihn zu potenzieren. Beispiel: Ein Kind verdirbt sich den Magen, weil es unreife Früchte gegessen hat. Magenweh wäre eine Folge, die als natürliche Strafe eingeordnet werden kann. Die danach verordnete Bettruhe soll den Aspekt der natürlichen Strafe verstärken.

Schlussendlich lassen sich Campes Einstellung zum Thema Erziehung und seine Position zur Strafe wie folgt darstellen:

- I. Sie sind nach Rousseau ein grundlegender Versuch, wissenschaftliche Klarheit über die Bedeutung von Strafe in der Erziehung sowie die möglichen Auswirkungen von der Strafe zu erhalten.
- II. Strafe ist nichts normativ Gegebenes, weder durch die Natur des Menschen noch durch Gottes Wille. Strafe muss immer wieder auf seine positive bzw. negative Wirkung hin überprüft werden. Die Strukturen der Belohnung sind mit den Aspekten der Strafe zu koordinieren.
- III. Strafe wird kritisch in das Erziehungssystem integriert. Diese Integration erfolgt auf dialektischer Grundlage mit der Folge, dass auftretende Spannungen sichtbar werden, welche die Beantwortung, Sinn und Zweck der Strafe leiten soll, warum Strafe erfolgt. Vor der Anwendung der Strafe werden das Für und Wider wie auch Alternativen zur Strafe erörtert.

Die tiefere Bedeutung der Strafe im Zusammenhang mit der sittlichen Erziehung und ihre Stellung im System der Erziehung wurden von Pestalozzi und Schleiermacher aufgegriffen und mit einer anderen Sichtweise auf die Problematik verbunden.

1.4 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Das Denken von Pestalozzi war geprägt von der republikanischen Tradition seiner Heimatstadt Zürich.⁸⁵ Es galt das Ideal einer „patriarchalen tugendhaften und aristodemokratischen Republik, in welcher Erziehung zur Tugend ein integraler Bestandteil des politischen Verständnisses war“.⁸⁶

1767 nahm Pestalozzi eine Landwirtschaftslehre auf. Aufgrund einer hohen Missernte in den Jahren 1771/1772 musste Pestalozzi sein landwirtschaftliches Gut aufgeben und beschloss, eine protoindustrielle Produktionsanstalt aufzubauen, in der Kinder und

⁸⁵ Horn 2011, S. 501

⁸⁶ ebd.

Jugendliche preisgünstig arbeiten konnten und im Gegenzug im Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion unterrichtet wurden. Aufgrund mangelnder Rentabilität des Unternehmens musste Pestalozzi 1780 die Einrichtung schließen.⁸⁷ Im Anschluss widmete sich Pestalozzi der Schriftstellerei und publizierte pädagogische Werke.⁸⁸

1798 wurde Pestalozzi als Leiter einer Armenanstalt in Stans berufen. Die Schließung der Einrichtung erfolgte bereits ein halbes Jahr später, in Pestalozzis Biographie ein Tiefpunkt. Die Niederschrift seiner Erfahrungen wurden 1807 unter dem Titel „Brief an einen Freund über meinen Aufenthalt in Stans“ publiziert.⁸⁹

Im Jahr 1800 übernahm Pestalozzi die Leitung der helvetischen Lehrerbildungsanstalt in Burgdorf und entwickelte ein Konzept zur Reform der Erziehung und der Schule. Im Ergebnis etablierte sich die sogenannte Pestalozzi-Methode, von der sich Pestalozzi im weiteren Verlauf seiner Arbeit distanzierte.⁹⁰ Diese Abkehr ist unter anderem darin begründet, dass Pestalozzi zu der Erkenntnis kam, keine große pädagogische Einrichtung erfolgreich führen zu können. Des Weiteren musste er sich juristisch mit ehemaligen Mitarbeitern auseinandersetzen. Zudem etablierten sich Konkurrenzeinrichtungen.⁹¹

Die Rousseauschen Einflüsse auf Pestalozzi sind in der Literatur hinlänglich dargestellt, beschrieben und erörtert worden.⁹² Neben der Übernahme der Ideen von Rousseau hat sich Pestalozzi an die konsequente Umsetzung gewagt und die Inhalte des Rousseauschen Erziehungssystems systematisiert.⁹³ Zeitgeschichtlich galten annähernd die gleichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Pestalozzi wirkte durch seine theoretischen Abhandlungen, wie auch durch seine praktischen Erfahrungen.

Sowohl der Gedanke der Volkserziehung als auch das Bewusstsein, der Sinn der Erziehung berücksichtige das Dienen am Menschen und komme in seiner Grundhaltung dem warmherzig-mütterlichen Sorgen nah für andere, begleiten Pestalozzi in seinen Werken.⁹⁴

In Abgrenzung zu Rousseau, der in „Emile“ eine gesellschaftliche Isolation konstruierte, konzentrierte Pestalozzi sich auf das soziale und pädagogische Miteinander einer ganzen Dorfgemeinschaft.⁹⁵ Des Weiteren äußerte sich Pestalozzi zu dem Sittenverfall und der Verdorbenheit der Gesellschaft. Die Armen sind ihm die Unverdorbenen und Warmherzigen und haben ihre Daseinsberechtigung in Armut der Unsittlichkeit ei-

⁸⁷ ebd.

⁸⁸ 1797 erschien das Werk: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur. 1801 erschien das Werk „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. 1807 folgte der sogenannte Stanser Brief.

⁸⁹ Horn 2011, S. 501

⁹⁰ ebd.

⁹¹ ebd.

⁹² Böhm 2007, S. 76

⁹³ Stumpf 2007, S. 59

⁹⁴ Reble 2002, S. 221

⁹⁵ ebd., S. 224

niger Oberen zu verdanken.⁹⁶ Eine Minderheit lebt auf Kosten der Mehrheit und begründet die wachsende soziale Kluft zwischen den Gesellschafts-schichten.

1.4.1 Pestalozzis Erziehungsverständnis

Pestalozzi argumentierte in seinen Schriften nicht widerspruchsfrei⁹⁷ und berücksichtigte unter anderem konträre Ansätze, die aufgrund einer bildreichen Sprache ein hohes Maß an Interpretation zulassen.⁹⁸ Unabhängig davon können zentrale Themen seiner Pädagogik erschlossen werden. Grundlage für seine Arbeiten waren eine differenzierte Anthropologie unter der Berücksichtigung seines Gesellschaftsbildes und die Konstruktion der von ihm entwickelten Elementarmethode.⁹⁹

Pestalozzis Anspruch bestand darin, die Unterrichtsmethoden der damaligen Dorfschulen zu verändern, denn es genüge nicht, den Kindern lediglich Begriffe zu vermitteln, ohne die Bedeutung zu erklären.

Konkret heißt es:

„Die Anschauungskunst, die Lehre der Verhältnisse aller Formen, umzäunt alle Lebensgebiete, wobei der Mensch ihr eigentlicher Mittelpunkt ist. Sie zergliedert sich wegen der Verschiedenheit der menschlichen Anlagen und Kräfte wie wegen der Vielfältigkeit der angeschauten Gegenstände in einzelne Elementarmittel.“¹⁰⁰

Und weiter,

„Pestalozzi differenziert zwischen der Herausbildung des Intellekts, des Gefühls des Willens und der körperlichen Kräfte des Menschen. Der Mensch soll dabei vom Wissen über das Kennen zum Können gelangen.“¹⁰¹

Pestalozzis Bemühungen, eine Elementarmethode für die Erziehung zu begründen, zielte darauf ab, den gesamten Menschen anzusprechen. Ebenso wichtig war ihm, die Fähigkeit zu vermitteln, zwischen Gut und Böse unterscheiden zu können.

Pestalozzi differenzierte in seiner Anthropologie drei Stadien des Menschen: den natürlichen, den gesellschaftlichen und den sittlichen Menschen. Die beiden ersten Stufen beziehen sich auf die niedrige Natur des Menschen, die dritte Stufe, der sittliche Zustand, bezieht sich auf die höhere Natur des Menschen. „Die ersten beiden Zustände erscheinen als ambivalente Durchgangsstadien zum Zustand der Sittlichkeit.“¹⁰²

Im Vergleich zu Rousseau formulierte Pestalozzi wesentlich konkretere Rahmenbedingungen, in denen Erziehung zu erfolgen hatte. Hatte Rousseau bewusst auf eine

⁹⁶ ebd.

⁹⁷ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 111

⁹⁸ Böhm 2007, S. 76

⁹⁹ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 111

¹⁰⁰ Reinert; Cornelius 1984, S. 86

¹⁰¹ ebd.

¹⁰² Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 112

„Handreichung“ im Sinne einer Leitlinie für pädagogische Fragestellungen und Situationen verzichtet, dokumentierte Pestalozzi seine Ansätze zur Erziehung und veröffentlichte sie.

Bei seinen weiteren Überlegungen distanzierte sich Pestalozzi immer mehr von den Rousseauschen Ansätzen. Er übte konstruktive Kritik und widersprach den Ideen. Der Mensch ist seiner Auffassung nach als soziales Wesen fortwährend auf interpersonellen Kontakt angewiesen. Für Pestalozzi konkretisierte sich in diesem Zusammenhang eine negative Anthropologie, denn aus dem schwachen Naturzustand (natürliche Schwäche, erste Stufe) heraus sei der Mensch manipulierbar. Diese zugeschriebenen Ambivalenzen beziehen sich ebenso auf den sogenannten gesellschaftlichen Zustand (zweite Stufe). Pestalozzi kommt zu der Schlussfolgerung, dass die gesellschaftlichen Umstände, gleich, ob klar strukturiert oder in den Wirrungen der Französischen Revolution, Einfluss auf die Sittlichkeit haben können. Von hoher Bedeutung ist die Initiative des Menschen als Werk seiner selbst, denn er kann Einfluss auf die Gestaltung seiner Umstände nehmen.¹⁰³

Unter Bezugnahme auf die frühen pietistischen Einflüsse in seinem Elternhaus kann ein Verständniskontext für Pestalozzis Position und Zweifel abgeleitet werden:

„Er assoziiert die Etablierung des sittlichen Zustandes mit der permanenten Ungewissheit eigenen Heils. Der Mensch veredelte sich ewig nur alleine (1802-1803/1952,1957), er muss sich also selbst in den Zustand der Sittlichkeit bringen.“¹⁰⁴

Unabhängig von den fortwährenden Selbstzweifeln, bekundete Pestalozzi seine Erkenntnis, dass der Mensch kontinuierlich nach einem Zustand strebt (Harmonie, der Metapher der Wohnstube), den er nie erreichen wird.

Pestalozzis Anthropologie lässt sich in seinen Ansichten über Erziehung wiedererkennen. Grundlage sämtlicher pädagogischer Intentionen ist für ihn die Beziehung zwischen Erzieher und Edukand. Nur eine stabile Beziehungsgrundlage, die gekennzeichnet ist durch Vertrauen, Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit, ermöglicht Erziehung.¹⁰⁵

1.4.2 Pestalozzis Strafverständnis im Erziehungszusammenhang

Das Für und Wider der Strafe wurde von Pestalozzi differenziert begründet. Neben dem konkreten Adressatenbezug ging Pestalozzi davon aus, ohne Strafe in der Erziehung nicht auszukommen.

¹⁰³ ebd.

¹⁰⁴ ebd., S. 113

¹⁰⁵ ebd., S. 114

Neben der konzentrierten Auseinandersetzung mit der Kriminologie¹⁰⁶ widmete er sich der Strafe als Moment der Erziehung. Pestalozzi bezog die Sozialisationsbedingungen der Edukanden in seine Überlegungen zum Umgang mit Strafe ein und erkannte, dass die Qualität der Strafe im Elternhaus, im Heim oder in der Schule sich unterscheiden müsse. Das heißt, im Elternhaus sollten die leichten Strafen genügen, im Heim und in der Schule hatte die Disziplinstrafe zur Sicherung der sozialen Ordnung einen hohen Stellenwert.

Pestalozzi bezog die Lebenswelt der Edukanden in seine Überlegungen ein.¹⁰⁷ Er war bemüht, Zugang zur sozialen Wirklichkeit der ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu bekommen, um deren Moralverständnis im Alltag berücksichtigen zu können. Des Weiteren führte er die Begriffe „Gehorsam“ und „Freiheit“ ein, sie bedingen sich gegenseitig. Die Sinnggebung des Gehorsams und der Freiheit¹⁰⁸ begründete Pestalozzi damit

„ ..., dass die Freiheit mit Weisheit geführt werden muss, wobei es die Schwierigkeit ausmacht, dass der bei Einführung in die Erziehung Widerstand erzeugende Gehorsam mit besonderer pädagogischer Sorgfalt behandelt werden muss, um ihn zur selbstverständlichen Haltung des Kindes werden zu lassen.“¹⁰⁹

Weiterhin führte Pestalozzi aus, dass jede Strafe sowie auch der Gehorsam in der Sache, Fehlverhalten (Abweichung), begründet werden müsse. Pflicht und Gehorsam sollen zur Freude führen, so Pestalozzi. Selbst der blinde Gehorsam sei für ihn zu begründen. „Die Wahrheit ist nicht einseitig. Freiheit ist ein Gut, und Gehorsam ist es ebenfalls. Wir müssen verbinden, was Rousseau getrennt.“¹¹⁰ Die erwähnte Blindheit steht immer im Kontext des aktuellen Wissensstandes und des Bewusstseins des Edukanden (Reife). Denn, so Pestalozzi, nichts führe mehr zu Verbitterung und Ungehorsam, als Unwissenheit, die als Fehler bestraft wird. Weiter führt er aus: „Wer Unschuld straft, verliere das Herz.“¹¹¹ Dieses antinomische¹¹² Verhältnis zwischen Sein und Soll formuliert Pestalozzi als Grundvoraussetzung, welche gegeben sein müsse, damit pädagogisch gearbeitet werden könne.

Pestalozzi bemühte sich um eine Rechtfertigung der Strafe und bezog sich auf die Gruppe der ihm überlassenen Kinder. „... mit bloßen Worten sich des Geistes und Herzens einer Schar Kinder zu bemächtigen und so den Eindruck körperlicher Strafen

¹⁰⁶ Pestalozzi beschäftigte sich ebenso mit dem Kindermord, verteidigte die Position der Mörderin 1783. Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 114

¹⁰⁷ Benner; Oelkers 2010, S. 34

¹⁰⁸ Brühlmeier 2007, S. 98

¹⁰⁹ Scheibe 1967, S. 124

¹¹⁰ Brühlmeier 2007, S. 98

¹¹¹ Scheibe 1967, S. 124

¹¹² Römpf 2005, S. 154

nicht zu bedürfen.“¹¹³ Strafe hatte einen methodischen Schwerpunkt zur Sicherung der Gruppe. Maßgebend seien jedoch der innere Bezug, die Beziehungsgrundlage, die Intention der Strafe und die eigene Haltung zum Edukanden und zu sich selbst.

Die Handhabung der Strafe erfolgte unter anderem über das Verteilen einer Ohrfeige als Teilaspekt des Strafprocedures. Pestalozzis Strafkonzepkt bezog sich auf die freundliche Ermahnung, gefolgt von einer ärgerlichen Ermahnung mit der Androhung einer Strafe, bis zur oben erwähnten Ohrfeige, wenn es ihm nicht möglich war, die Aufmerksamkeit des Zöglings zu erhalten.

Strafe (eine Ohrfeige) kam zur Anwendung und zeigte unmittelbar eine Wirkung, zumindest für den Moment. Aus diesem Grund setzte Pestalozzi sich mit der prospektiven Bedeutung und Wirkung der Strafe auseinander, den Aspekt des Strafleides hingegen hatte er vernachlässigt.

Ebenso rechtfertigte er seine Haltung mit dem Grundsatz, nur bei glücklichen Kindern könne auf Strafe verzichtet werden.¹¹⁴ Das heißt, Pestalozzi kümmerte sich um Kinder und Jugendliche mit abweichenden Verhaltensweisen und grenzte sein Klientel von den sogenannten glücklichen Kindern ab. Des Weiteren führte er als Begründung für den Einsatz von Strafen an, er könne nur mit Hilfe der Strafe eine große Gruppe von verwahrlosten Kindern zeitnah und schnell pädagogisch betreuen.¹¹⁵

Auffallend ist, Pestalozzi begann mit einer Systematisierung und Kategorisierung des Themas Strafe, mit dem Ziel, die Willkür beim Strafen zu vermeiden aus der Strafe zu isolieren und um Strafe zu vermeiden. So erarbeitete er Grundlagen, Empfehlungen zum Umgang mit pädagogischen Strafen. Abweichendes, normkonformes Verhalten könne eine Konsequenz nach sich ziehen. Es erfolgt eine Reaktion und Bewertung auf gezeigtes Fehlverhalten mit der Intention, eine Verhaltensveränderung bewirken zu wollen.

Neu war ebenfalls, dass Pestalozzi seine eigenen Ideen und Methoden untersucht hat und immer wieder bemüht war, Lösungen für seine Fragestellungen direkt bei den Menschen zu suchen.¹¹⁶

Pestalozzis Rechtfertigung enthält eine zentrale Frage zur Strafe und konkretisiert den abgeschwächten individuellen Zugang zur Geltung und den damit verbundenen möglichen Wirkungskontext. Strafe sei auf den Einzelfall und auf die originäre Situation abzustimmen und könne nicht generalisiert werden.

¹¹³ Scheibe 1967, S. 122

¹¹⁴ ebd., S. 126

¹¹⁵ Pestalozzi meinte wohl das Erlangen einer grundlegenden Disziplin im Rahmen einer Gruppe, um die Ausgangslage zu schaffen, auf der die Entwicklung der Sittlichkeit erfolgen kann, d. h. Erziehung im weitesten Sinne.

¹¹⁶ Scheibe 1967, S. 126

Von hoher Bedeutung ist die Bewertung der Situation (Strafanwendung) und Einschätzung des Erziehers, ob das Kind durch Strafe verbittert wird und sich vom Erzieher abwendet. Immer wieder bezog Pestalozzi sich auf das ihm zur Verfügung stehende Wissen und seine Erfahrungen, die ihm eine Ergebnisvorwegnahme ermöglichten.¹¹⁷ Strafe kam zur Anwendung, wenn er davon überzeugt war, ihr eine pädagogische Wirkung zuschreiben zu können. Die Frage nach einer längerfristigen methodischen Lösung durch Strafe sei für ihn legitim gewesen, wenn sie vom Edukanden nachvollzogen werden konnte.

Pestalozzi etablierte in seiner Einrichtung in Stans ein rigides Strafsystem. Er koppelte die Umsetzung der Strafe an konkrete Vorgaben und Regeln. Konsequenterweise nutzte er nach jeder Strafe die Möglichkeit der Situationsanalyse und der Bewertung der erfolgten Strafe mit dem Edukanden zusammen und erfragte das Erlebte und Erfahrene. Pestalozzis Ansätze können heute als eine Form der Feldforschung bezeichnet werden mit hermeneutischer Ausrichtung. Er war Teil der Gruppe und griff aktiv in die Gestaltung der Prozesse ein. Pestalozzi wollte über das Verstehen Verhaltensveränderungen bewirken.¹¹⁸

Bei eingehender Untersuchung der Begründung von Pestalozzi zur Strafe wird deutlich, dass es eher um eine Rechtfertigung vor sich selbst ging, als um eine fachliche Begründung, denn im weiteren Verlauf seiner Arbeit nahm er Abstand von dieser Position.¹¹⁹

Pestalozzi formulierte Ansätze mit dem Ziel, das Strafproblem in der Umsetzung zu standardisieren, bzw. er arbeitete nach klaren Strukturen, um die Aspekte Macht, Willkür und Abhängigkeit zu reduzieren. Dabei bezog er sich auf folgende Grundsätze:

1. Das Strafmaß war allen Edukanden bekannt, ebenso die Begründung, wann Strafe in welchem Ausmaß zur Anwendung kommt.
2. Strafe kam nur zur Anwendung, wenn Pestalozzi auf Rohheit und Härte stieß. Wo Worte alleine nicht ausreichten, sollte der Schmerz der Bestrafung den Worten Nachdruck geben.¹²⁰
3. Strafe musste die Ausnahme bleiben.¹²¹

Pestalozzi hatte die Problematik der Strafe in einen pädagogischen Kontext gestellt und eine isolierte Betrachtungsweise vermieden. Ausschlaggebend für das positive Gelingen des Strafprozederes war für ihn eine stabile Beziehungsgrundlage. Wichtig war ihm zudem, zwischen der Tatorientierung und der Täterorientierung zu unterschei-

¹¹⁷ ebd.

¹¹⁸ ebd., S. 130

¹¹⁹ ebd., S. 127

¹²⁰ ebd., S. 132

¹²¹ ebd.

den. Pestalozzi forderte immer im Nachgang einer erfolgten Strafe die Bejahung und die Zustimmung zur Strafe durch den Edukanden.¹²²

War für Pestalozzi der homo educandus ein soziales Wesen, welches angewiesen ist auf einen kontinuierlichen zwischenmenschlichen Austausch, untersuchte Schleiermacher den Begründungszusammenhang der Generationen zu einander.

1.5 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834)

Schleiermacher war ein Zeitgenosse von Pestalozzi. In erster Profession war er Theologe und nebenbei philosophisch tätig.¹²³

Von großer Bedeutung war seine Beteiligung an der Preußischen Bildungsreform (1810-1815). Schleiermacher erlangte vor allem Bedeutung, weil er das Phänomen der Erziehung in einen kulturellen Kontext gestellt, betrachtet und untersucht hat. Dabei konzentrierte er sich nicht nur auf den Aspekt der Erziehung, sondern er berücksichtigte ebenso den Bildungsansatz des Schulwesens. Das Hauptaugenmerk in den Bildungsinstitutionen lag traditionell auf den zu vermittelnden Lehrinhalten und dem Bereich der Schulorganisation.¹²⁴

Des Weiteren wird Schleiermacher neben Herbart als einer der Begründer bezeichnet, die sich mit einer modernen Pädagogik wissenschaftlich auseinandergesetzt haben. In seiner Berliner Universitätszeit in den Jahren 1813/1814, 1820 sowie 1826

„... entwirft er eine ambitionierte Theorie, die bewusst reflexiv (mit vielfältigen Anspielungen auf die Debatten seiner Zeit) angelegt und auf professionelles Handeln bezogen die grundlegenden Spannungen entfaltet, welche das Geschehen im Erziehungsfeld bestimmen.“¹²⁵

Schleiermacher versteht Erziehung als eine konzentriert überlegt konstruierte Kunst, die seiner Bewertung nach einen engen Bezug zur Politik hat. Er leitet sein Verständnis der Pädagogik von der Ethik¹²⁶ ab und versteht sie als einen wechselseitigen Austausch zwischen Natur und Geist.

Ein weiteres Merkmal Schleiermachers Pädagogik ist die hohe Relevanz der Psychologie und die gesellschaftshistorische Einbettung. Das Erziehungsgeschehen habe nicht nur im zwischenmenschlichen Austausch in der Familie eine wichtige Funktion, sondern verstehe sich als ein individueller lebensperiodischer Prozess.¹²⁷

¹²² ebd.

¹²³ Stumpf 2007, S. 65

¹²⁴ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 125

¹²⁵ Winkler 2011, S. 115

¹²⁶ Die Ethik beinhaltet Fragen nach moralischen Urteilen. Schleiermacher bezieht sich bei seinem Ethikverständnis auf die Tugendethiken und die Ethiken der Sittlichkeit in Rückbesinnung auf Aristoteles. Fuhr 2011, S. 355

¹²⁷ Horn 2011, S. 115

1.5.1 Schleiermachers Erziehungsverständnis

Das Erziehungsgeschehen ist bei Schleiermacher im Generationsverhältnis begründet. Es bestehe aus Behüten, Gegenwirken und Unterstützen. Eine zentrale Bedeutung für die Erziehung hat das Unterstützen.

Was will die ältere Generation mit der jüngeren Generation? Mit dieser zentralen Fragestellung setzte Schleiermacher sich unter anderem in seinen Vorträgen in den Jahren 1820 bis 1826 auseinander.¹²⁸ Schleiermacher widmete sich nach seinem Theologiestudium unter anderem den Bedingungen und Grundlagen der Erziehung. Pädagogik war jedoch kein Schwerpunkt in seiner Lehrtätigkeit als Hochschullehrer.¹²⁹

Ähnlich wie Rousseau, benannte Schleiermacher drei Wirkfaktoren (Staat, Wissenschaft, Kirche), die den Erziehungsprozess der Gesellschaft und somit die Erziehung des Individuums, als Teil der Gesellschaft, beeinflussten.¹³⁰

Am Beginn der Erziehung besteht ein Minimum an Vernunft und ein Maximum an Natur. Der Endpunkt der Erziehung ist dadurch gekennzeichnet, dass die beiden genannten Qualitäten ihre Plätze (Bedeutung) verändern und wechseln. Das heißt, Priorität hat die Vernunft, die Natur ist sekundär.¹³¹

„Erziehung fällt in das Gebiet der Ethik und wird dem Grunde nach als eine ethische Praxis verstanden.“¹³² Dabei gehe es jedoch nicht um ein Rezeptbuch mit Handlungsanweisungen, wie der Mensch als Erzieher handeln (Sollensethik) und welche Tugenden (Tugendethik) er erwerben soll. Es geht vielmehr um den historisch zu verstehenden Versuch, mit Hilfe der Vernunft das gesellschaftliche Zusammenleben in den vier Bereichen Staat, Kirche, Wissenschaft und Gesellschaft zu verstehen und zu organisieren.¹³³

Ausgangspunkt und Grundannahme von Schleiermacher war ein duales Prinzip, welches sich als ein Spannungsverhältnis versteht, in dem sich der Heranwachsende (Dialektik) fortwährend befindet. Schleiermacher bezog sich auf die Polarität von Vernunft und Natur, Idealem und Realem, der Spekulation und das Erfahrungswissen als Ausgangspunkt seiner Erziehungslehre. Diese Paradoxien bezeichnete er als Spannungsfeld, in dem sich Erziehung vollzieht. Weiterhin ging Schleiermacher davon aus, dass Erziehung auch als sittliches Handeln zu verstehen sei und zwangsläufig einen Ursprung wie einen Endpunkt habe.

Hauptanliegen von Schleiermacher und Ziel war die Einigung von Vernunft und Natur, ebenso sah er in diesem Spannungsfeld den Auftrag der Erziehung. Ohne Erziehung

¹²⁸ Böhm 2007, S. 85

¹²⁹ Stumpf 2007, S. 68

¹³⁰ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 126

¹³¹ Sygusch 1936, S. 89

¹³² Böhm 2007, S. 85

¹³³ ebd.

wäre der Heranwachsende allen, auch den zufällig einströmenden Einflüssen, ausgesetzt, mit der Folge, er würde lediglich die sittliche Unvollkommenheit seiner Zeit unreflektiert aufnehmen und internalisieren. Erst wenn die Harmonisierung der beiden Bereiche von Natur und Vernunft erreicht worden sei, würde Erziehung überflüssig.¹³⁴

Das Behüten bewegt sich im sogenannten Vorhof der Erziehung.

Die methodische Vorgehensweise der „Unterstützung“ leitete Schleiermacher von der trägen Natur des Menschen ab. Im pädagogischen Zusammenhang richtet sich das Unterstützen auf sämtliche Aktivitäten des Heranwachsenden. Die Unterstützung als pädagogisches Mittel erhält einen hohen Stellenwert, weil sie die Selbstständigkeit, das Streben nach Autonomie des Heranwachsenden fördere.¹³⁵

Gegenwirkung ist da erforderlich, wo das Handeln dem ethischen Zweck zuwiderläuft.¹³⁶

Zusammenfassend lässt sich Schleiermachers Erziehungsverständnis wie folgt darstellen: Erziehung beziehe sich auf die Selbstentwicklung der Anlagen, Fähigkeiten des Menschen und verstehe sich als Erziehung im weiteren Sinne. Die planmäßigen Einwirkungen aus der Umwelt kennzeichne Erziehung im engeren Sinne.¹³⁷

1.5.2 Schleiermachers Strafverständnis in der Erziehung

Schleiermacher definierte den Begriff der Gegenwirkung als Alternative zur Strafe. Gegenwirkung beinhalte nach Schleiermacher auch einen präventiven Aspekt, denn sie solle den Heranwachsenden vor möglichen gesellschaftlichen Strafen schützen.¹³⁸

Das zugrundeliegende Menschenbild bezieht sich darauf, dass der Mensch von Natur aus gut sei. In diesem Zusammenhang wird der Pädagogik nur eine Nebenrolle beigemessen.¹³⁹ Erziehung müsse aus positiven Tätigkeiten zusammengesetzt sein. Das heißt, Mitwirkung und Unterstützung beziehen sich auf die inneren Erziehungsvorgänge. Die Gegenwirkung richtet sich hemmend gegen äußere, pädagogisch nicht zu begründende und tolerierende Einflüsse. „Gegenwirkung bezieht sich auf die Vorerfahrung und ist in der sinnlichen Seite des Menschen begründet.“¹⁴⁰

Ausgangspunkt seiner Argumentation ist die Auseinandersetzung mit der Unterscheidung zwischen Gut und Böse und dass beide Qualitäten nie getrennt in Erscheinung treten. Auch wenn der Mensch im Kern gut sei, stehe er unter dem Einfluss des Bösen. „Wenn man den Ausdruck böse einmal gelten lassen wolle, so sei er das Her-

¹³⁴ ebd., S. 86

¹³⁵ Sygusch 1936, S. 41

¹³⁶ Böhm 2007, S. 87

¹³⁷ ebd., S. 88

¹³⁸ Scheibe 1967, S. 135

¹³⁹ Sygusch 1936, S. 62

¹⁴⁰ ebd., S. 63

vor-treten aus der Identität von Vernunft und Natur.“¹⁴¹ Weiter heißt es: „Das radikale Böse ist nichts anderes als die positiv werdende Negation der Vernunft“.¹⁴² Erst durch die Differenz zwischen Natur und Vernunft oder dem Voranstellen der eigenen Interessen vor das Wohl der Gemeinschaft, manifestiere sich das Böse.

Schleiermacher relativierte den Begriff der Gegenwirkung im pädagogischen Zusammenhang und verwies auf die mögliche Anwendung der Gegenwirkung für den Bereich der Medizin. Im pädagogischen Zusammenhang hielt er den Einsatz der Gegenwirkung für zweifelhaft, denn es bleibe fraglich, ob die Gesinnung des Heranwachsenden dadurch verändert werden könne. Strafe bleibe etwas Unpädagogisches, sie könne nicht theoretisch und rein erziehungswissenschaftlich begründet, sondern, wenn überhaupt, lediglich entschuldigt werden.¹⁴³

Schleiermachers Denken in Gegensätzen kennzeichnete seinen Themenzugang. „Der einzelne ist für einen „bestimmten Staat“ zu erziehen, nicht für den Staat als Abstraktum.“¹⁴⁴ Schleiermachers gedankliche Ansätze hatten ihren Ursprung bei den Bedarfen und Bedürfnissen des Heranwachsenden und bezogen sich im Weiteren auf die gesellschaftlichen Vorgaben.

Das Denken in Gegensätzen (Antinomie) zieht sich konsequent durch Schleiermachers Theoriebildung. Es drückt sich aus in den Gegensatzpaaren: „Gegenwirkung und Behüten“, „Spiel und Übung“, „Gegenwart und Zukunft“. „Die Erziehung muss zunächst dem Gegenwärtigen dienen, ohne die Zukunft aus den Augen zu verlieren, sie muss auf die Zukunft vorbereiten, ohne die Gegenwart aufzugeben.“¹⁴⁵ Die Spannung zwischen den Gegensätzen, auch generationsübergreifend, erhält ihre Tragfähigkeit durch die Bejahung und Mitwirkung der Beteiligten am Erziehungsprozess. Herbart ergänzte Schleiermachers Grundlage und begründete sie erkenntniswissenschaftlich.

1.6 Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Herbarts Einfluss auf die pädagogisch-wissenschaftlichen Theorien ist gekennzeichnet durch seine erkenntnistheoretische und gesellschaftswissenschaftliche Unterrichtslehre, die heute noch in der sogenannten Formalstufentheorie¹⁴⁶ begründet ist.

Herbart wollte mit Hilfe von wissenschaftlichen Begründungen der Erziehung, der Pädagogik einen wissenschaftlichen Status verschaffen.

¹⁴¹ ebd., S. 64

¹⁴² ebd.

¹⁴³ Stumpf 2007, S. 70

¹⁴⁴ Dietrich 1975, S. 161

¹⁴⁵ ebd.

¹⁴⁶ Die Formalstufentheorie bezieht sich auf zwei Hauptaspekte. 1. Vertiefung in der Ausprägung, Klarheit, einzelne Aspekte klar erfassen und durch Assoziation das Einzelne miteinander verknüpfen. 2. Besinnung, d. h. arbeiten im System (Lehrvortrag) und letztendlich ein Bezug zur Methode, im Zusammenhang zum Ergebnis, die Anwendung des Lerngewinns. Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 136

Antrieb und Erkenntnisinteresse von Herbart waren die Fragen, wie Heranwachsende auf Einwirkungen und normative Vorgaben (Zwänge) der Gesellschaft reagieren¹⁴⁷ und Rahmenbedingungen geschaffen werden können, in denen sich eine günstige Entwicklung der Individualität vollziehen kann. Des Weiteren setzte er sich mit der Frage auseinander, wie Erziehung beschaffen sein muss, damit der Mensch humane Kompetenzen entfalten kann.

Herbart bezog sich in seinen Theorien zu Beginn seines Wirkens auf die Ansätze von Rousseau und Pestalozzi. Später erörterte Herbart, die von Rousseau getrennten Widersprüche, Freiheit und Determinismus, Gesellschaft und Isolation, als wesentliche Antinomien, und sie in seine Erziehungstheorie integrierte und wieder zusammenführte.¹⁴⁸

1.6.1 Erziehungsverständnis von Herbart

Nach Herbart kommt das Kind willenlos auf die Welt. Das Willenleben des Kleinkindes, mit einer nicht gezielten Steuerung und Entschlussfähigkeit, ist gleichzusetzen mit einem wilden Ungestüm.¹⁴⁹ In seinem Werk „Allgemeine Pädagogik“ (1806) theoretisiert Herbart seine Idee, dieses „wilde Ungestüm“ zu unterwerfen. Diese Disziplinierung erfolgt auch mit Hilfe der Gewalt. Unterwerfung ist gleichzustellen mit den Begriffen der Konditionierung und des Gehorsams als wesentliche Tugenden der Gemeinschaftserziehung. Es ging Herbart nicht darum, sämtliche Eigeninitiativen des Kindes zu ersticken, denn die Spontaneität des Kindes sei ein wesentlicher Aspekt seiner Erziehungstheorie, ohne die Erziehung nicht realisierbar sei.¹⁵⁰ Der Mangel an Ordnung sei durch festen Willen und strenge Regierung zu verändern und werde im Verlauf der Entwicklung vom Unterricht abgelöst.¹⁵¹

Sein Erziehungsverständnis leitete Herbart aus dem obersten Prinzip der Moral ab. Im Vorfeld hatte Herbart die Moralität als höchsten und ganzen Zweck der Menschheit und der Erziehung begründet. Ziel der Erziehung war das Schaffen einer Harmonie zwischen Einsicht, Erkenntnis und dem Willen, Handeln.¹⁵²

Diese funktionale Ausrichtung der Herbartschen Erziehungstheorie ist in seinem Psychologieverständnis begründet. Das seelische Geschehen versteht er als Vorstellungsgeschehen. Aus ihm lassen sich Gefühle, Bedarfe und Willensimpulse ableiten.

¹⁴⁷ Stumpf 2007, S. 71

¹⁴⁸ Böhm 2007, S. 82

¹⁴⁹ ebd., S. 81

¹⁵⁰ Herbart verwendet für die Beschreibung seiner Erziehungsidee als „Geschäft“

¹⁵¹ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 134

¹⁵² Coriand 2011, S. 32

Die Einflussnahme auf das Kind erfolge über die Gefühle, das Begehren und den Willensakt, durch Manipulation und Lenkung der Vorstellungen.¹⁵³

Psychologisch war er davon ausgegangen, dass sich aus den bestehenden Paradoxien, der unterschiedlichen Vorstellungen im Geiste durch Manipulation, im Ergebnis Veränderungen, Verstreбungen, Verknüpfungen ergeben. Dieser Vorgang sorgt für Spannung oder Harmonisierung, um neue Verknüpfungen und Strukturen im Geist zu entwickeln. Die Berücksichtigung von Vorerfahrungen, das heißt, wie ältere Vorstellungen die Möglichkeit bieten, neue Vorstellungen aufzunehmen, bezeichnet Herbart als Apperzeption.¹⁵⁴ Bei bestimmten Konstellationen und Vorstellungen entstehende neue Gefühle, Begehren und Willensimpulse.

„Die Grundtendenz seines Denkens geht doch dahin, in intellektualistisch anmutender Weise alle seelischen Funktionen und Tatbestände aus den Vorstellungen abzuleiten und sogar mit mathematischen Formeln eine allgemeine Gesetzmäßigkeit, eine Art Mechanik des Geistes aufzubauen.“¹⁵⁵

Dieses Denken von Herbart hatte Einfluss auf seine Pädagogik. „Die Pädagogik soll das Ziel der Erziehung der Ethik entnehmen und den Weg, die Grundsätze des Erziehungs- und Unterrichtsverfahrens, aus der Psychologie ableiten.“¹⁵⁶ „Die Ziele der Erziehung diskutiert die Ethik, das Wesen des Menschen erklärt die Psychologie.“¹⁵⁷

Weiter heißt es, Erziehung solle Sittlichkeit ermöglichen. Die hierfür erforderliche Grundlage ließe sich aus der Regierung, dem erzieherischen Unterricht und der Zucht ableiten.¹⁵⁸ Deshalb sind Disziplin und Gehorsam nicht Gegenstand der Herbartschen Erziehungstheorie, sondern werden als Grundlage und werden vorausgesetzt. Diese Anordnung der Grundvoraussetzungen ist nicht zufällig, denn bevor Selbsterziehung erfolgen kann, nimmt die Regierung eine vorbereitende Funktion im Rahmen der Erziehung ein.¹⁵⁹

„Die pädagogische Kernproblematik hatte Herbart in der ästhetischen Darstellung benannt: Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung.“¹⁶⁰

Konkret heißt: Erziehung habe den Auftrag, die Individualität des Zöglings und die Autonomie seiner sittlichen Urteilsfähigkeit zu respektieren. Sie solle ihn jedoch gleichzeitig zur Sittlichkeit anleiten.

Die Ästhetik ist für Herbart ein wichtiges Merkmal seiner Psychologie. Die von der Ethik abgeleitete Erziehungsidee berücksichtigt die Lehre vom Guten und Schönen und sub-

¹⁵³ Böhm 2007, S. 82

¹⁵⁴ Reble 2002, S. 240

¹⁵⁵ ebd.

¹⁵⁶ ebd., S. 241

¹⁵⁷ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 137

¹⁵⁸ ebd., S. 134

¹⁵⁹ ebd.

¹⁶⁰ Herbart 1804/1964, S. 108, zitiert nach Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 133

sumiert sie unter dem Oberbegriff „Ästhetik“. Die Ethik begründet sich lediglich aus allgemeinen wertschätzenden Äußerungen, ob etwas gefällt oder missfällt. Es handelt sich um Willensbekundungen, die in das autonome Willensverhältnis passen oder die Forderung nach Veränderungen initiieren.¹⁶¹

Herbart geht es im Rahmen seiner Erziehungsidee um die konkrete Anleitung der Persönlichkeitsstärke (Charakter) der Sittlichkeit. Jedes Individuum soll zu einem sittlichen Menschen werden, der nach Maßgabe seiner eigenen moralischen Grundsätze handelt. Jede Form der extrinsischen Einflussnahme, wie auch der Einfluss durch die eigene Gemütsverfassung (Leidenschaft) seien nicht zu billigen. Ausschlaggebend ist die intellektuelle Ausrichtung der Persönlichkeitsentwicklung. Daraus folgt: Erziehung hat methodisch und strukturiert zu erfolgen sowie im Wesentlichen die Individualität des Einzelnen wie auch deren Vielseitigkeit zu berücksichtigen.

Mittel und Zweck für die pädagogische Zielerreichung waren sekundär und hatten eine funktionale Ergebnisausrichtung. Disziplin, Gehorsam und Zucht waren nicht Gegenstand der Herbartschen Erziehungstheorie, sondern deren Grundlage und Voraussetzung.

1.6.2 Bedeutung der Strafe bei Herbart

Disziplin und Zucht kamen in Herbarts Erziehungstheorie zur Anwendung. Zucht war das Mittel zum Zweck der Disziplin als grundlegende Voraussetzung für die Begründung Herbarts Erziehungs- und Lernkonzeptes.

Die Zucht sei die Kunst des Zurückhaltens, weil man diejenigen nicht nach eigenem Sinne handeln lasse, welche kein richtiges Begehren in Handlung zu setzen hätten.¹⁶²

Zucht versteht sich nach Herbart nicht im Sinne der Züchtigung, sondern als eine Form der Unterstützung und Sicherung der Möglichkeit, stringent nach seinem sittlichen Urteil ins Handeln zu kommen.¹⁶³

Zucht sichere Aufnahmebereitschaft und Wirkung der Erziehung. Sie kommt zur Anwendung, nachdem die Regierung den Willen für sich und der Unterricht die Einsicht zur ästhetischen Bewertung der Welt initiiert haben. Zucht hat die Aufgabe, die beiden isolierten Fähigkeiten zu vereinen, mit dem Ziel, den Willen zur Charakterstärke der Sittlichkeit zu festigen.¹⁶⁴

Mit Charakterstärke bezieht Herbart sich auf eine feste Form von Emotionen. Diese wiederum sind Ergebnisse aus Gefühlen, Begierden, Leidenschaft, Streben und Wol-

¹⁶¹ Reble 2002, S. 241

¹⁶² ebd.

¹⁶³ Raißhel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 135

¹⁶⁴ Blättner 1955, S. 189

len, jedoch nicht als selbstständige Erscheinungsform, sondern als Produkt des eigenen Vorstellungsgeschehens.

Daraus folgt: Das Wollen ist nicht immer mit sich selbst eins, es hat jedoch einen Status in der Persönlichkeitsstruktur, der eine Selbstbeobachtung, eine Selbstbeurteilung ermöglicht. Herbart ist also davon ausgegangen, dass jedes Individuum selbst seine Willensentscheidung bejahen oder verneinen kann. „Hauptteil der Charakterbildung ist die Bildung des Gedankenkreises.“¹⁶⁵

Herbart bezog sich auf drei nacheinander wirkende Erziehungsmethoden: die Regierung, den erziehenden Unterricht und die Zucht. Jede einzelne Methode beinhaltete disziplinierende Aspekte. Ähnlich einem Stufenmodell gab es leichte, mittelschwere und besonders schwere Strafen im Rahmen der Zucht.

Herbart kritisierte Rousseaus Themenzugang zur natürlichen Strafe, denn sie war nicht konform zu seinem Erziehungsziel der Charakterstärke der Sittlichkeit. Die natürliche Strafe als sachlogische Folge¹⁶⁶ bezieht sich auf die berechnende (Kalkül) Struktur des Zöglings und spreche die Klugheit an, hätte aber keinen Einfluss auf das sittliche Urteil.¹⁶⁷

Dem widersprach Nohl. Für ihn als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stand die Auseinandersetzung mit der Historie der Erziehung im Zentrum des Erkenntnisinteresses.

1.7 Herman Nohl (1879-1960)

Nohl gilt als einer der Hauptvertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dies betraf seinen Themenzugang zur Pädagogik und hatte Einfluss auf seine Stellungnahmen zur Reformpädagogik. Ebenso beeinflusste die Geisteswissenschaftliche Pädagogik sein Erziehungsverständnis.

„Nohl ist der Gründervater der Göttinger Schule der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und lieferte maßgebliche Beiträge zur Konstituierung der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, als deren Aufgabe er die Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit bestimmte.“¹⁶⁸

Gut 100 Jahre nach Schleiermacher begann Nohl mit seiner Auseinandersetzung zu aktuellen Fragestellungen der Pädagogik. Die Erfahrungen des Ersten Weltkrieges hatten einen starken Einfluss auf seine theoretisch-ideologische Begründung seiner pädagogischen Auslegungen, wie auch auf seinen Themenzugang als Schüler des Philoso-

¹⁶⁵ ebd., S. 192

¹⁶⁶ Dreikurs, Cassel, Rausch 1975, S. 65

¹⁶⁷ Dürr 1970, S. 96

¹⁶⁸ Drieschner, 201, S- 445

phen Wilhelm Dilthey.¹⁶⁹ Jener hatte nicht nur Einfluss auf seinen akademischen Werdegang, sondern beeinflusste Nohls Zugang zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.¹⁷⁰ Nohl griff die dichterischen und philosophischen Ansätze von Dilthey auf und entwickelte eigene Vorstellungen über eine deutsche pädagogische Bewegung.¹⁷¹

Nohl bemühte sich, den zeitgeschichtlichen Hintergrund in seine pädagogische Idee zu integrieren. Er suchte nach einer Möglichkeit, die desolaten gesellschaftlichen Bedingungen (Nachkriegszeit, Industrialisierung etc.) zu verbessern und verstand die Pädagogik, neben der Politik, als ein wesentliches Mittel und Instrument zur Erreichung dieses Ziels.¹⁷²

Ausgehend von den desolaten und trostlosen Gesellschaftsbedingungen, bezog Nohl sich auf die politischen Vorgaben und resümierte, im Ergebnis handele es sich um die Missachtung des Menschen, auch wenn augenscheinlich unterschiedliche Reformentwürfe sich auf einen einheitlichen Bezugspunkt konzentrieren. Nohl bezog sich auf eine Krisentheorie und führte unter anderem die historische Bewegung des Sozialismus, die Innere Mission der Frauenbewegung wie auch die Sozialpolitik an. „Sie verweisen in ihrer Kritik an der Gegenwart auf die Missachtung des Menschen.“¹⁷³ Gleichwohl erhalte die pädagogische Theorie dadurch ihren autonomen Kern und die Praxis der Erziehung ihre signifikante Grundhaltung.¹⁷⁴

Ausgangspunkt dieser Annahme ist die der Theorie vorgängige Erziehungspraxis. Die pädagogische Idee normiere die Praxis nicht, sondern bestimme ihr Verständnis.

Es sei legitim bzw. erforderlich, bereits beantwortete Fragen der Erziehungswissenschaft und bestehende Zusammenhänge neu zu überdenken (Rousseau, Schleiermacher).¹⁷⁵

Als Vertreter einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit einem Hang zur Reformpädagogik, ignorierte Nohl die von Schleiermacher aufgeworfenen Bedenken zum Umgang mit den Themen des gesellschaftlichen Einflusses auf die Entwicklung des Kindes.

1.7.1 Nohls Erziehungsverständnis

Nohls Wirken und sein Einfluss auf die Pädagogik lassen sich über drei zentrale Ansätze darstellen:

- Der Pädagoge ist Anwalt des Kindes.

¹⁶⁹ ebd.

¹⁷⁰ ebd.

¹⁷¹ Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 146

¹⁷² ebd., S. 147

¹⁷³ ebd.

¹⁷⁴ ebd., S. 148

¹⁷⁵ ebd., S. 149

- Gegenstand der Erziehung ist die Hilfe zur individuellen Mündigkeit.
- Der pädagogische Bezug bildet die Grundlage der Erziehung.¹⁷⁶

In seinem Werk „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ aus dem Jahr 1935, konkretisierte Nohl die Eigenständigkeit der Erziehung. Pädagogisches Handeln stehe unmittelbar im Dienste des Menschen, und ein waches pädagogisches Gewissen garantiere Menschlichkeit, unabhängig vom gesellschaftlichen Zeitgeist. Es gebe nur zwei Möglichkeiten, ein Volk zu gestalten: durch die Politik und die Pädagogik.¹⁷⁷

Das pädagogische Verhältnis unterliegt einem gesellschaftlichen Veränderungsprozess und muss vor historischem Kontext, dem Wandel der Zeit, betrachtet und bewertet werden. Wertvorstellungen und Normen änderten sich im Laufe der Zeit und haben Einfluss auf das pädagogische Handeln. Ähnlich wie Rousseau und Schleiermacher, leitete Nohl den Erziehungsprozess als eine fortwährende Auseinandersetzung ab.

Klafki (1971) hat Nohls pädagogischen Bezug auf sechs Hauptaspekte zusammengefasst.¹⁷⁸

I. Die Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings

Ein wesentliches Kriterium für pädagogisches Handeln ist die Einstellung des Erziehers auf das subjektive Leben des Zöglings. Es geht im Erziehungsprozess um die „Anpassung“ der Umstände an die Bedarfe des Zöglings und nicht um eine Anpassung des Zöglings an die gesellschaftlichen Bedingungen.

„...Was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herangetreten sein, es muss sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn hat diese Umformung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes, um sie zu bewältigen.“¹⁷⁹

Das lässt den Schluss zu: Erziehung erfolgt immer im Spannungsverhältnis zwischen der gesellschaftlichen und individuellen Perspektive. Der pädagogische Bezug versteht sich in diesem Zusammenhang als „Anwalt“ des Kindes. Die Orientierung und die Intention der Erziehung haben sich am Bedarf des Zöglings zu orientieren.

II. Der historische Wandel des pädagogischen Bezugs

Ein geisteswissenschaftliches Verständnis von Pädagogik berücksichtigt den pädagogischen Bezug nicht als zeitlose Größe, als festes, zur Verfügung stehendes Kontingent. Er versteht sich als ein aus der Historie abzuleitendes und sich veränderndes Phänomen.¹⁸⁰ Wesentliche Elemente des pädagogischen Bezugs, wie Autorität, Gehorsam und Vertrauen, sind keine starren Inhalte, sondern müssen immer wieder zwi-

¹⁷⁶ ebd.

¹⁷⁷ Nohl 2002, S. 27

¹⁷⁸ Klafki 1971, S. 56

¹⁷⁹ ebd.

¹⁸⁰ Klafki 1968, S. 61

schen den Generationen (Schleiermacher) neu ausgehandelt und inhaltlich bestimmt werden. Hierfür bedarf es einer Offenheit für Diskussion und Bereitschaft der Pädagogen für Veränderungen.

III. Der pädagogische Bezug als ein Verhältnis der Wechselwirkung

Nohl konkretisierte den bestehenden wechselseitigen Bezug von Erzieher und Zögling. Beide Seiten bringen etwas in den Prozess (Bezug) ein, auch wenn die Anteile und Themen differieren.¹⁸¹ Der Erzieher hat dem Zögling gegenüber aufgrund seiner Reife einen Vorsprung in der Auseinandersetzung mit weltlichen Dingen. Aus dieser Position heraus solle er als Filter vor möglichen weltlichen Einflüssen fungieren.¹⁸² Der Zögling bringt seine Unbedarftheit, Bedürftigkeit, Naivität und Spontaneität in das pädagogische Verhältnis mit ein. Nohl bezeichnete die Grundlage dieses dialogischen Austausches als „Urvertrauen“. Der generative Dialog/Bezug kann vom Zögling noch nicht rational begriffen und verstanden werden. Er sichert und ermöglicht jedoch dem Zögling, seine Fähigkeiten auf der Grundlage dieses Vertrauensverhältnisses zu entdecken.¹⁸³

IV. Das mögliche Misslingen des pädagogischen Bezuges

Das Scheitern des pädagogischen Bezuges wurde von Nohl berücksichtigt. Die Grundlage der Auseinandersetzung im pädagogischen Zusammenhang dürfe nicht erzwungen werden.¹⁸⁴ Die Interaktion müsse auf freiwilliger Grundlage erfolgen. Jede Form des Zwanges reduziere den gegenseitigen Zugang und behindere die Entfaltungsmöglichkeit des Zöglings. Bevor es zu Kränkungen oder Zurückweisungen komme, solle das Verhältnis gelöst werden. Der Erzieher steht in der Verpflichtung, für den Zögling eine neue Bezugsperson in seinen Alltag zu holen. Erfolgt diese Loslösung nicht, bestehe die Gefahr, Abhängigkeit zu schaffen, die sich letztendlich negativ auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung des Zöglings auswirken könne.

Klafki führte als Beispiel Lehrer und Mütter an, die eine zu hohe Bindung zu ihren Kindern haben. Im Ergebnis zeigt sich ein hohes Maß an Unsicherheit im weiteren Entwicklungsverlauf bei den Kindern, dass einhergeht mit der Unfähigkeit, eigene Entscheidungen und Positionen im Alltag zu finden.¹⁸⁵

V. Die Auflösung des pädagogischen Bezuges

Es gehört zum natürlichen Verlauf der Erziehung, dass sie mit fortschreitender Selbstständigkeit des Heranwachsenden zurückgeführt wird. „Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird.“¹⁸⁶ Mit ihrem Beginn konkretisiert sich die Aufhebung, das Ende

¹⁸¹ Giesecke 1997, S. 226

¹⁸² ebd.

¹⁸³ ebd.

¹⁸⁴ Klafki 1968, S. 63

¹⁸⁵ ebd.

¹⁸⁶ Nohl 1988, S. 132

des pädagogischen Bezuges.¹⁸⁷ Der polare Spannungsbogen der Erziehung besteht zwischen der Förderung des Zöglings, seinem Streben nach Autonomie, seiner Spontaneität, wie auch der Zurücknahme des Erziehers.

Der Zweck der Erziehung, so Nohl, begründet sich nicht nur in dem Bestreben der Jugend nach Autonomie und Mündigkeit. Auch wenn sich der pädagogische Bezug löst, bleibe ein Lebenszusammenhang zwischen den Generationen als ein geistiges Kontinuum bestehen.¹⁸⁸

VI. Gegenwarts- und Zukunftsorientierung des pädagogischen Bezuges

Die duale Ausrichtung des pädagogischen Bezugs hat bei Nohl einen hohen Stellenwert. Diese Dualität konkretisiert sich auf die Konzentration des Augenblickes (Gegenwart) und dieser erhält seine inhaltliche Ausrichtung an der Zukunft des Zöglings.¹⁸⁹

Auffallend am Nohlschen Erziehungskonzept ist, dass er sich, ähnlich wie Schleiermacher, immer wieder auf die Dialektik (These, Antithese, Synthese) bezog. Es ging ihm nicht nur um „Gut“ und „Böse“ und den Status des Ausgeliefertseins des Zöglings, sondern Nohl bezog den „subjektiven Faktor“ in seine Auseinandersetzung mit ein. Das bedeutet: Der Zögling kann sich nicht nur zu den unterschiedlichen Bedingungen und Situationen verhalten, auch hat er die Möglichkeit, seine eigene Position zu verändern und zu begründen. Diese Einstellung erfolgt auf individueller Ebene, hat jedoch auch einen wechselseitigen Einfluss auf den gesellschaftlichen Zusammenhang.¹⁹⁰ Das heißt: Der Zögling wächst in die Selbstverantwortung über das schrittweise Interagieren in der Gesellschaft.

Auch wenn das pädagogische Konzept von Nohl sich vorwiegend an den individuellen Bedarfen der Heranwachsenden ausrichtete, setzte er sich ebenso mit der Strafe in der Erziehung auseinander.

1.7.2 Nohls Strafverständnis in der Erziehung

„Es gibt keine durchgreifende Erziehung ohne Strafe – sondern dass die Einsicht in das Soll der Strafe ihre objektive Gerechtigkeit und die subjektive Bereitschaft zur Sühne ein Ziel der ethischen Erziehung ist.“¹⁹¹ Diese Position kennzeichnet Nohls Verständnis von Strafe.

Nohl ist davon ausgegangen, dass nicht nur der Verbrecher als strafbedürftig erachtet werden müsse, es bedürfe zudem einer objektiven Betrachtung der Gerechtigkeit.¹⁹²

¹⁸⁷ Giesecke 1997, S. 226

¹⁸⁸ Klafki 1971, S. 64

¹⁸⁹ Giesecke 1997, S. 227

¹⁹⁰ ebd., S. 229

¹⁹¹ Nohl 1968, S. 303

¹⁹² ebd.,

Der Sinn der Strafe bestehe darin, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der unerwünschten Handlung herabzusetzen und das Verhalten eines Menschen zu ändern. Ein Motiv der Strafe könne aber auch Vergeltung sein.¹⁹³

Nohls Text „Der Sinn der Strafe“ gibt Aufschluss über seine „pädagogische Menschenkunde“. „Strafe ist der unheimliche Schatten des ethisch-gesellschaftlichen Lebens, sie muss sein, aber sie bleibt immer etwas Gewagtes.“¹⁹⁴

Strafe sei ein mehrdimensionales Gebilde. Sie lasse sich nicht nur aus einem Zweck heraus begründen und herleiten. Es strafe immer der ganze Mensch, wie auch die Strafe, die immer den ganzen Menschen trifft. Strafe lasse sich nicht allein von einem äußeren Zweck her begründen oder von ihrer Funktion her bestimmen, weil ihr ein tiefer Sinn zugrunde liegt. Ähnlich, wie sich die Ehe nicht nur aus dem Beischlaf begründen lässt, sondern ebenso aus dem Fortbestand der Gesellschaft, kann Strafe nicht nur aus einer äußeren Bestimmung, Funktion legitimiert werden.¹⁹⁵ Es spielen immer mehrere Faktoren eine Rolle für die strafauslösende Situation wie auch für die Strafe. Nohl spricht in diesem Zusammenhang davon, das strafwürdige Verhalten zu beeinflussen, begünstigen oder forcieren.

„Plato unterschied in der Seele die drei Schichten der Begierden, des Thymos und der Vernunft. Die Triebsschicht ist deutlich. Für die Sicht des Thymos ist es schwer, einen entsprechenden deutschen Ausdruck zu finden [...] die Worte Mut, Eifer, Tatkraft, so übersetzt von Herbart, decken das Gemeinte nicht.“¹⁹⁶

Strafe ist somit Ausdruck einer Differenz zwischen den unterschiedlichen (psychischen) Schichten.

Im Weiteren nimmt Nohl eine Kategorisierung der Voraussetzungen von Verbrechen vor und untersucht und analysiert die möglichen Beweggründe, was Verbrechen als Voraussetzung für Strafe sein kann und wie sich die Folgen der Strafe auswirken können.

- I. Verbrechen kann aus einem ungehemmten Trieb sein oder aus der Ehre erfolgen, ebenso auch als Impuls der psychischen Schichten, können Verbrechen erfolgen. Eine Beurteilung der Tat ist abhängig von der Schicht, aus der sie kommt.
- II. Ein Verbrechen kann ebenso erfolgen aus fremdem Trieb oder fremder Ehre. Dies setzt die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft voraus, die sich auf sie (Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe) beziehen, und ihre Legitimation erhalten, die sittliche Würde der Person (als Mitglied der Gemeinschaft), wie auch das Gesetz der Freiheit zu sichern.

¹⁹³ ebd.

¹⁹⁴ ebd.

¹⁹⁵ ebd.

¹⁹⁶ ebd., S. 298

- III. Die verletzten Schichten reagieren unterschiedlich und umgekehrt, wie unter I. und II. dargestellt, und der Folge, dass das Triebsystem nach Rache verlangt, „wo die Rache rationalisiert ist, folgt Vergeltung“.¹⁹⁷
- IV. Die gekränkte Ehre verlangt Genugtuung, wobei die Rache wiederum eine andere Ausrichtung hat. Höhere Gemeinschaften favorisieren den Ausschluss des Abweichers als Folge seiner Tat. Ein weiteres Motiv für die Vergeltung im Sinne der Rache (Vergeltung) ist der Aspekt der Sühne für das begangene Vergehen. Sühne versteht sich in diesem Sinne nicht als Vergeltung oder Versöhnung der Gemeinschaft, sondern bezieht sich ausschließlich auf das verletzte Gesetz.¹⁹⁸
- V. In der fünften Kategorie geht es um die unterschiedlichen Reaktionen des Abweichers. Je nach Ausprägung der Strafe geht es um physische Schmerzen (subjektives Empfinden), Entbehrungen und Furcht. Ebenso kann Beschämung auftreten, welche in der Regel durch Tadel hervorgerufen wird und Ehre mindert. Ein weiteres Folgemerkmal für Devianz ist der Ausschluss aus der Gemeinschaft. Der Ausschluss initiiert die Sehnsucht nach der Rückkehr in die Gemeinschaft.

Grundlage dieser Kategorisierung ist das Verständnis, „... daß der Mensch immer als Ganzer handelt, als Ganzer verletzt wird und als Ganzer durch die Strafe getroffen wird“.¹⁹⁹ Das bedeutet: Um auf das Verhältnis und die Bedeutung der Schichten zurückzukommen, jedes Verbrechen und jede Strafe versteht sich nicht nur als Reaktion einer Schicht.

„In der Entwicklung der Menschheit treten die höheren Schichten immer stärker in den Vordergrund, die Ehre gegenüber dem Trieb, die geistigen Schichten gegenüber der Ehre: aber wo ich verletzt werde, gleichwohl in welche Schicht, da ist immer auch die unterste Schicht in mir berührt und der Vergeltungsinstinkt ist niemals auszurotten.“²⁰⁰

Bezogen auf die Strafe bedeutet das: Es sind psychologische Gegebenheiten zu berücksichtigen. Unabhängig von dem Stand der Person oder der Tat des Verbrechens gilt es, seine menschliche Würde zu berücksichtigen.

1.8 Ergebnisse der historischen Debatte

Bei der (Re-)Konstruktion der Strafe im erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang wie auch in der Praxis, lassen sich folgende Veränderungen und Tendenzen herausstellen:

¹⁹⁷ ebd., S. 299

¹⁹⁸ ebd.,

¹⁹⁹ ebd., S. 300

²⁰⁰ ebd.

Die Entwicklung des Erziehungsphänomens lässt sich im Wesentlichen wie folgt rekonstruieren:

- Die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Weniger 1968, Nohl 1988) konkretisierte das Erziehungsverständnis über den Zugang, den jungen Menschen verstehen zu wollen. Führen, begleiten und schützen haben einen hohen Stellenwert (Steiner 1971).
- Die sich anschließende Diskussion (Mollenhauer 1970) berücksichtigt den gesellschaftlichen, aber auch den interpersonellen Erziehungseinfluss. Die Orientierung am individuellen Bedarf bekam eine hohe Bedeutung. Es erfolgt die Überwindung von tradierten Sichtweisen. Strebsamkeit und Disziplin, Ordnung und Sauberkeit erhielten einen sekundären Status im Rahmen der Erziehung. Gegenstand waren nunmehr die Fragen nach den Zugangsmöglichkeiten zu den jungen Menschen und danach, wie Erziehung angeleitet werden kann. Ein zentrales Merkmal war die Berücksichtigung der offensichtlichen Rechte der Kinder und Jugendlichen.
- Die Wiederaufnahme der begonnenen Emanzipation, in Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Vorgaben, stellte eine neue Grundlage zur Verfügung, in dessen Bezugnahme sich eine neue Sichtweise im Umgang mit dem Thema Strafe und Erziehung etablieren konnte. Im Ergebnis konkretisierte sich ein Verständnis von Erziehung als interpersonaler, reflexiver Austausch unter gesellschaftspolitischen Vorgaben.
- Die Verabschiedung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) im Jahr 1990 kennzeichnet einen bedeutenden Paradigmenwechsel. Dieser sogenannte Wertewechsel ermöglichte und begründete die Berücksichtigung neuer Fachlogiken. Eine gravierende Veränderung bestand darin, den Adressaten in den Mittelpunkt der Hilfeplanung²⁰¹ zu stellen sowie die Mitbestimmung und Beteiligung²⁰² aller Betroffenen zu sichern.²⁰³

Die historische Etappendiskussion lässt sich in sieben Phasen unterteilen und beginnt bei Francke und endet mit der Sichtweise zum Phänomen der Strafe bei Nohl.

²⁰¹ Schmidt 2004, S. 32

²⁰² §§ 5, 36 SGB VIII

²⁰³ Post 1997, S. 134

Verständnis von Strafe in der Erziehung

Francke 1663-1727 ↓	Rousseau 1712-1778 ↓	Campe 1746-1818 ↓	Pestalozzi 1746-1827 ↓	Schleiermacher 1768-1834 ↓	Herbart 1776-1841 ↓	Nohl 1879-1960 ↓
Erziehung und Strafe waren eine Einheit	Erziehung und Strafe gehören zusammen	Entwurf einer Theorie der Strafe. Gewaltfreie Erziehung	Erziehung komme ohne Strafe nicht aus.	Strafe sei in der Erziehung, wenn überhaupt, nur zu entschuldigen	Erziehung und Strafe als Einheit	Strafe bleibe ein unheimlicher Schatten der Erziehung
Hohe klerikale Ausrichtung	Natürliche Strafe als unmittelbare Handlungsfolge	Abschaffung der Prügelstrafe Belohnung und Strafe	Strafe diene der Sicherung der sozialen Ordnung	Behüten, Unterstützung, Gegenwirkung	Disziplin und Gehorsamkeit gehören zur Erziehung	Strafe verstehe sich als Differenz der Schichten
Bedeutsam für die Gemeinschaftserziehung	Einsicht und Erkenntnisfähigkeit	Strafe bewirkt ledigl. eine oberflächliche vorübergehende Verhaltensveränderung des Edukanden	Strafe ist bedeutsam für die Gemeinschaftserziehung	Gegenwirkung soll vor gesellschaftlichen Strafen schützen	Zucht, Unterricht, Übung	Strafe bedarf der objektiven Gerechtigkeit sowie die Bereitschaft zur Sühne
Kategorisierung der Strafe, altersentsprechendes Strafen	Strafe als Verzicht. Leid zu erfahren	Abschreckung durch Strafe	Strafe habe eine retrospektive und eine prospektive Bedeutung			Gesellschaftliche Relevanz der Strafe Bereitschaft zur Sühne
		Individuelle Ausrichtung der Strafe, bei kritischer Würdigung der Strafe in der Erziehung	Kriminologie, gesellschaftliche Relevanz, Prävention und Ahnung			Prävention Ahndung Vergeltungstheorie

Die historische Etappendarstellung lässt sich exemplarisch in XV inhaltliche Aspekte darstellen. Ein wesentliches Merkmal des Strafverständnisses ist in der jeweiligen Erziehungseinstellung begründet.

I. Strafe bezog sich auf eine konkrete Praxis. Die zentrale Ausrichtung und Intention bzw. Funktion der Strafe, war dem Gehorsam, die Disziplinierung, wie auch die Sicherung der Ordnung. Strafe blieb dennoch eine Notlösung. Strafe erhielt ihre Bedeutung aus dem Erklärungszusammenhang der religiösen Vorgaben. Aufgrund der noch nicht vorhandenen wissenschaftlichen, empirischen Befunde bestimmten Alltagstheorien das Strafen in der Erziehung. Strafe wurde nicht in Frage gestellt und wurde als Erzie-

hungsmethode verstanden. Des Weiteren erfolgte Strafe situations-angemessen und altersbezogen in unterschiedlichen Ausprägungen und Formen. Aufgrund der religiösen Orientierung war Strafe obsolet, auch den Ungläubigen wieder auf den „rechten“ Weg zu bringen.

Bei eingehender Analyse der Phänomene „Strafe“ und „Erziehung“ bei Francke, etabliert sich scheinbar die Anwendungslegitimation, Strafe sei legitim als Mittel, um den Weg zum Glauben zu finden. Erziehung und Zucht auf einer religiösen Grundlage waren feste Bestandteile der Gemeinschaftserziehung.

II. Das Strafverständnis konkretisierte ein Dilemma zwischen der Idee, ohne Strafe in der Erziehung auskommen zu wollen, aber zu wissen, nicht ohne sie auskommen zu können.

III. Die natürliche Strafe war ein fester Bestandteil des Erziehungsprinzips, mit der Idee verbunden, so wenig wie möglich das Mittel der Strafe zur Anwendung bringen zu wollen. Die natürliche Strafe wurde bewertet als ein Erziehungsmittel ohne Nebenwirkungen. Strafe wurde in einen konstruktiven Zusammenhang gestellt.

IV. Mit dem Ziel, Willkür aus dem Strafmoment zu isolieren, wurde die natürliche Strafe als „sachlogische Handlungsfolge“ bezeichnet.

V. Strafe dürfe jedoch nur zur Anwendung kommen, wenn Erkenntnisfähigkeit bei dem Zögling vorhanden sei. Das heißt, die Wenn-Dann-Dynamik musste als bekannt vorausgesetzt werden.

VI. Strafe als soziales Stigma. Das bedeutet: Jemandem etwas vorenthalten zu können, mit der Intention verbunden, wie kann Einsicht (Bewusstsein, Veränderung der Einstellung) in die offensichtliche Forderung erfolgen.

VII. Strafe galt als Methode, eine Veränderung des Bewusstseins, der Sichtweise bewirken zu können.

VIII. Strafe erhielt eine retro- und prospektive Wirkung. Das heißt, Strafe sollte immer einen direkten Bezug zur „Tat“ haben, zukünftig jedoch auch eine Wiederholung der straffordernden Gegebenheit verhindern.

IX. Strafe galt als Mittel der Besserung im Zusammenhang einer möglichen Bedrohung von/durch Strafe (Furcht).

X. Strafe bewirke lediglich eine zeitlich befristete Verhaltensveränderung und hat keinen langfristigen Einfluss auf die Einstellung des Zöglings. Andererseits hat Strafe einen Einfluss auf die Gesinnung des Edukanden.

XI. Strafe und Belohnung können den Erziehungsprozess beschleunigen und/oder verkürzen. Damit sind sie wider die Natur und erhalten einen zu vernachlässigenden Status in der Erziehungstheorie.

XI. Strafe zur Abschreckung. Campe berücksichtigte einen gesellschaftlichen Bezug und integrierte einen soziologischen Aspekt in die Begründung des Strafverständnisses. Daraus folgt: Strafe erfolgte nicht mehr hinter verschlossenen Türen oder im Karzer, sondern in das Strafprozedere wurde Transparenz gebracht.

XII. Strafe, ihre Funktion und Bedeutung erhielten eine wissenschaftliche Begründung mit dem Ergebnis: Strafe beinhaltet einen komplementären Aspekt. Strafhandeln wird lediglich durch Subjekttheorien begründet.

XIII. Strafe wurde von den bis dato klerikal vorgegebenen Strafpraxen getrennt, und es etablierte sich die Erkenntnis, dass Strafen nichts normativ Gegebenes seien.

XIV. Strafe müsse immer wieder auf ihre negative und/oder positive Wirkung hin überprüft werden.

XV. Strafe wurde zusehends mit Bedenken besetzt. Gegenwirkung etablierte sich als Alternative zur Strafe. Gegenwirkung sei da erforderlich, wo das Handeln dem ethischen Zweck zuwiderlaufe. Strafe sei etwas Unpädagogisches, und sie könne theoretisch und rein erziehungswissenschaftlich nicht begründet, allenfalls entschuldigt werden.

Strafe könne im (prä-)pädagogischen Status der Entwicklung zur Anwendung kommen, wenn das Kind, der Säugling nicht in der Lage ist, eigene Erkenntnisse zu ziehen und Strafe/Gegenwirkung die Funktion hat, Schaden von ihm abzuwenden.

Die Grundpfeiler der Herbartschen Erziehungs- und Bildungstheorie sind das Regieren, der erziehende Unterricht und die Zucht. Die Zucht hat den Auftrag, die beiden Aspekte „Regierung“ und „Unterricht“ zu vereinen. Sie soll den bisher schwachen Willen festigen zur Charakterstärke der Sittlichkeit.

Bei der Herbartschen Erziehungstheorie ist auffallend, sie (Erziehungstheorie) bezieht sich bereits auf vorhandene Fähigkeiten und Kompetenzen des Zöglings. Das heißt, die Aspekte der Disziplin, des Gehorsams etc. werden nicht explizit erörtert, denn sie sind Grundlage seiner Erziehungsidee.

Der Sinn der Strafe lässt sich nicht monokausal herleiten und begründen, ihr muss ein tieferer Sinn der Lebenseinigung zugrunde liegen. Nohl begründete seine Ausführung über Sinn und Zweck der Strafe über ein Schichtenmodell und verstand Strafe als ein Ergebnis von Differenzen, Unstimmigkeiten zwischen den Schichten.

Ein wesentliches Merkmal und inhaltlicher Schwerpunkt bei Nohl ist die Berücksichtigung der Vereinigungstheorie, die sich sowohl auf die Tat (retrospektiv) als auch auf den Täter (prospektiv) konzentriert.

Die Vergeltung, die Genugtuung wie auch die Versöhnung, haben ihre Begründung in der Strafe. Daraus folgt, der Mensch handelt als Ganzer, und somit trifft ihn die Strafe auch als Ganzes. Das bedeutet, die Festsetzung der Strafe berücksichtigt nicht nur die

niederen Triebe, ebenso bezieht sie sich auf die Ehre und die Würde des Bestraften. Ein wesentliches Merkmal der Strafe ist ebenfalls, der Bestrafte hat das Recht, bestraft zu werden. Als Folge, die Gemeinschaft geschädigt zu haben, erfolgt der Ausschluss aus ihr. Erst über die Annahme der Strafe und die Sühne kann Versöhnung erfolgen. Damit erhält die Strafe ihre pädagogische Funktion.

Zusammenfassend ist anzumerken, dass das Problem der Strafe in der Erziehung von einem Sachzwang zwischen Ursache und Wirkung durch einen methodischen Kontext ergänzt wurde.

Im Zuge der Historie wird deutlich, Strafe hat sich als Konstrukt im Sinne einer extrinsischen Übelszufügung nicht grundlegend verändert. Verändert hat sich das Bewusstsein über die Strafe, wie auch die pädagogische Diskussion. Das heißt, nicht nur den Zweck und den Sinn der Strafe zu erörtern, sondern sie theoretisch und wissenschaftlich begründen zu können. Dies wiederum setze immer wieder eine neue Sichtweise der Strafproblematik in der Erziehung voraus.

Strafe erhält im historischen Zusammenhang eine unterschiedlich wechselnde Bedeutungen. Die originäre Zuschreibung der Strafe zeigt wenige Veränderungen. Wesentlich deutlicher sind die Zusammenhänge (Historie) und die damit verbundenen Sichtweisen auf die Phänomene Erziehung und Strafe im gesellschaftlichen Zusammenhang.

Nach einer unstrittigen, normativ christlichen Bestimmung der Strafe, erhöhte sich die gesellschaftliche Bedeutung der Strafe. Je mehr die religionssoziologischen Aspekte an Bedeutung verloren, umso stärker wurde der gesellschaftliche Einfluss. Des Weiteren folgte eine Berücksichtigung, Strafe lediglich zur Sicherung der sozialen Ordnung zu verwenden.

Dadurch etablierte sich eine Individualisierung der Strafe der Folge, ihr eine subjektive Bedeutung zuzuschreiben. Das heißt: Die Strafe in der Erziehung ist im individuellen Verhältnis begründet.

Im folgenden Kapitel geht es um die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Erziehungsströmungen, Erziehungstheorien der letzten Jahrzehnte (1965-2016). Gegenstand der Untersuchung ist die Stellung der Strafe als scheinbar fachlich begründetes Erziehungsmittel und ihre unterschiedliche Bewertung im Rahmen der öffentlichen Erziehung im Allgemeinen.

2. Erziehungstheorien, Erziehungsideen und Erziehungskonzepte

Nachdem die historische Etappendiskussion aufgenommen wurde, werden nunmehr die Darstellung und Auseinandersetzung mit der Entwicklung verschiedener Erziehungstheorien und -konzepte erörtert. Grundlage für die weitere Untersuchung der Erkenntnis leitenden Fragestellung, wie sich Strafe in der Erziehung heute fachlich und rechtlich legitimieren lässt. Dialogisches Verstehen als Grundverständnis von Erziehung steht scheinbar im Widerspruch zur Strafe.

Ausgangspunkt für die folgende Erörterung bildet die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, gefolgt von der Psychoanalytischen Pädagogik und der kritisch-emanzipatorisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Danach folgt die Demokratische Erziehung. In den späten 60-er Jahren etablierte sich die Antiautoritäre Erziehung, gefolgt von der Antipädagogik.

Der folgenden Erörterung wird das Verständnis der traditionell-normativen Pädagogik zugrunde, beziehungsweise vorangestellt.

„Eine Pädagogik ist dann als normativ zu bezeichnen, wenn sie implizit oder explizit von Wertunterscheidungen oder Normsetzungen ausgeht, diese als Grundlage für die von ihr reflektierte Praxisdeutung oder für ihre Theoriebildung setzt und aus obersten Handlungsanweisungen ableitet, die dann als verbindlich angesehen werden.“²⁰⁴

Das heißt: Der Erziehungsprozess und die Idee der Erziehung konzentrieren sich auf den „Vorgang“ zwischen dem Ist und dem angestrebten Soll, dem Erziehungsziel. Historische Bezüge, Erklärungen, anthropologische Sichtweisen haben dabei keine Bedeutung.

Die Darstellung der historisch entstandenen Erziehungstheorien werden im Wesentlichen entsprechend der Erziehungstheorie auf die jeweilige von Strafe hin konzentriert. Strafe versteht sich als eine gezielt bewusst extrinsische Übelszufügung, als eine erzieherische Reaktion auf abweichende Verhaltensweisen.²⁰⁵ Die Darstellung erfolgt in Form von *Keywords*, die im 3. Kapitel noch einmal aufgegriffen werden sollen.

2.1 Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik

In Rückbesinnung auf Schleiermacher, unter starker Beeinflussung von Dilthey (1833-1919), begann sich die Geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft um die 1920-er Jahre in Deutschland zu etablieren.²⁰⁶ Nohls Einfluss auf die Entwicklung der Wissenschaft der Pädagogik muss an dieser Stelle Berücksichtigung finden. Ausge-

²⁰⁴ Rassiller, 2011, S. 446

²⁰⁵ Hart-Peter 2011, S. 269

²⁰⁶ Wulf 1977, S. 17

hend von der Idee, die Ziele und Inhalte der Pädagogik aus Werten und Normen zu bestimmen und sie mit einer überzeitlichen Gültigkeit zu versehen, etablierte sich ein neues Verständnis von Erziehung in Abgrenzung der bis dato geltenden traditionellen Entwürfe der normativen Pädagogik.²⁰⁷

Herbart ist mit seinem Themenzugang und dem Verständnis von Erziehung eindeutig und noch unstrittig der normativen Pädagogik zuzuordnen. Herbart bzw. die Herbartianer sind davon ausgegangen, Erziehung lasse sich von den geltenden ethischen Normen und Forderungen (normative Erziehungseinstellung) ableiten. In Abgrenzung zur Geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft bedeutet dies:

„Nur aus dem Ziel des Lebens kann der Sinn der Erziehung abgeleitet werden, aber das Ziel des Lebens vermag die Ethik nicht allgemeingültig zu bestimmen“.²⁰⁸

Folgende Charakteristika konkretisieren die Geisteswissenschaftliche Pädagogik:

- I. Im Hinblick auf die Vorrangigkeit des Lebens gegenüber der Ethik, ergibt sich aus der Herausstellung der Erziehungspraxis zugleich deren primäre Bedeutung gegenüber den ethisch-normativen Theorien.
- II. Die Verhältnisbedeutung zwischen Theorie und Praxis ist „... im Sinne eines Primats der Praxis vor der Theorie stets gültig geblieben“.²⁰⁹
- III. Erziehungswirklichkeit resp. Erziehungspraxis wird den theoretischen Begründungen und Erkenntnissen vorgegeben. Demzufolge versteht sich Pädagogik nicht als theoretische, sondern als praktische Disziplin.
- IV. Die Erziehungspraxis wird als Teil der gesellschaftlichen Praxis verstanden, mit dem zentralen Merkmal und der ihr obliegenden geschichtlichen Konnotation und Bewertung. Wie auch der davon abzuleitende Anspruch, für alle Zeiten und Völker Geltung zu erhalten.²¹⁰ Das heißt, der historisch-gesellschaftliche Veränderungsprozess hat Einfluss auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in Abgrenzung zu den normativen Theorieentwürfen, die einen generellen Anspruch begründen wollten.
- V. Der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik obliegt lediglich eine geschichtlich (historisch bedingte) verhältnismäßige Gültigkeit. Daraus folgt:
- VI. „Mit dem neuen Anspruch der Pädagogik, Theorie einer historischgesellschaftlichen Praxis im Dienste dieser Praxis zu sein, verband sich das Ziel, zur Verbesserung dieser Praxis beizutragen.“²¹¹

²⁰⁷ ebd.

²⁰⁸ ebd.

²⁰⁹ ebd., S. 16

²¹⁰ ebd., S. 17

²¹¹ ebd.

Demzufolge geht es nicht nur um eine Veränderung der konventionellen, normativen pädagogischen Strukturen, sondern auch um den Anspruch, die Erziehungspraxis zu verbessern. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik verstand sich als Instanz, als Filter (Schutzfunktion), wachsam über die bestehenden gesellschaftlichen Kräfte wie Kirche, Wirtschaft und Staat zu bestimmen, sodass keine unverhältnismäßigen Ansprüche an die Erziehung der Kinder gestellt wurden.²¹²

Die konzentrierte Berücksichtigung der Erziehungspraxis und des Wissens um die ihr zugrundeliegenden Geschichtlichkeit (Historizität) entwickelte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ein Interesse an der Einmaligkeit der erzieherischen Situation und den damit verbundenen Voraussetzungen für das pädagogische Handeln. Konkret bedeutet das, „... das Singuläre, Individuale der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen, die in seiner Gleichförmigkeit wirksamen Gesetze zu erkennen, Ziele und Regeln seiner Fortgestaltung festzustellen“.²¹³

Erkennen und Verstehen allgemeiner relevanter, individueller Strukturen der Erziehungswirklichkeit,²¹⁴ wie auch das Erforschen pädagogischer Situationen mit dem Ziel, Hilfe für den Erziehungsalltag isolieren zu können, kennzeichnen den Geisteswissenschaftlichen Erziehungsansatz.²¹⁵ Verstehen, das heißt, die Berücksichtigung hermeneutischer Verfahren, bildet die Verbindung zwischen der Theorie der Erziehung und der Erziehungspraxis.

2.1.1 Wesentliche Merkmale der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

In ihren wesentlichen Grundzügen bezieht sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik i. d. R. auf Wilhelm Dilthey. Sie etablierte sich in Deutschland im Verlauf der 1920-er Jahre und war – unterbrochen durch die Zeit des Nationalsozialismus bis zu Beginn der 1960-er Jahre die dominierende pädagogische Strömung. Maßgebliche Vertreter waren unter anderem: Eduard Spranger, Theodor Litt, Wilhelm Flitner und Erich Weniger.²¹⁶ Nach dem Zweiten Weltkrieg brachten sich unter anderem Elisabeth Blochmann (1892-1972), Georg Geißler (1902-1980), Fritz Blättner (1891-1981) und Otto Friedrich Bollnow (1903-1991) in die Diskussion mit ein.

Ein zentraler Ansatz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik konkretisiert sich über das Verständnis von der zeitlich endlichen Geltung der Ethik. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht verwunderlich, dass in methodologischer Hinsicht eine geschichtlich zu verstehende Grundanschauung, die Hermeneutik, eine zentrale Stellung in der

²¹² ebd.

²¹³ ebd.

²¹⁴ Gudjons 1995, S. 31

²¹⁵ Wulf 1977, S. 17

²¹⁶ ebd. S. 15

Geisteswissenschaftlichen Pädagogik einnimmt. Mit Hilfe der hermeneutischen Methode kann ein historisch gewachsenes Phänomen nur aus sich heraus verstanden werden unter Berücksichtigung der ihr obliegenden eigenen Geschichtlichkeit und des (Verstehens-) Erkenntnisgewinns.²¹⁷ Daraus folgt: „Der Mensch erkennt sich nur in der Geschichte, nie durch Introspektion.“²¹⁸ Das heißt, durch die Interpretation der Historie kann der heranwachsende Mensch zur Selbsterkenntnis kommen. Demzufolge konstituieren sich Selbstdefinition und Souveränität des Individuums erst durch das Verstehen der geschichtlichen Zusammenhänge.²¹⁹

Als Folge der Geschichtlichkeit der Pädagogik konkretisierten sich unter anderem historische Dokumente und Methoden. Die Hermeneutik als verstehende Operationalisierung bezog sich nicht ausschließlich auf historische Textdokumente, sondern berücksichtigte ebenso die Erziehungswirklichkeit, insbesondere die pädagogischen Interventionen.²²⁰ Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik versteht die Erziehungswirklichkeit als Ausgangslage für ihre Theoriebildung.²²¹

2.1.2 Hermeneutische Methode

Das Ziel der hermeneutisch ausgerichteten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestand in dem Anspruch, den heranwachsenden Menschen zur Realisierung seines Rechts auf Erziehung auch gegen die gesellschaftlichen Strömungen (Einflüsse) zu schützen und zu unterstützen.²²²

„Hermeneutik, die Kunst der Auslegung,“²²³ gilt seit Schleiermacher nicht als eine ausgefeilte Methode, sondern als eine Kunstlehre des Verstehens.²²⁴ Der Begriff „Hermeneutik“ wurde bereits im 17. Jahrhundert geprägt und stammt aus dem Griechischen. Übersetzt erhält er die Bedeutung: „aussagen“, „auslegen“, „erklären“.²²⁵ Ursprünglich wurden die Begriffe „verstehen“ und „erklären“ synonym gebraucht. Noch in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden beide Begriffe, z. B. von Schleiermacher und W. von Humboldt, komplementär verwendet.²²⁶

Die Abgrenzung der Begriffe „verstehen“ und „erklären“ geht auf Dilthey zurück. Sein Ziel war eine klare Abgrenzung der Geisteswissenschaften zu den Naturwissenschaften

²¹⁷ Klafki et al. 1971, S. 126

²¹⁸ Wulf 1977, S. 19

²¹⁹ Gudjons 1995, S. 30

²²⁰ ebd., S. 32

²²¹ Dietrich 1975, S. 263

²²² Wulf 1977, S. 18

²²³ Danner 2006, S. 55

²²⁴ Gudjons 1995, S. 58

²²⁵ Retter 1997, S. 41

²²⁶ ebd., S. 42

ten. Dilthey nahm an „...die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“.²²⁷ Die Geisteswissenschaft versteht sich als innere, subjektive Wirklichkeit und bezieht sich auf das innere Erkennen und Verstehen.²²⁸ Die Naturwissenschaft hingegen bezieht sich auf die äußere Wirklichkeit und erfüllt in der Regel den kausalen Sachzusammenhang von Ursache und Wirkung.

Dilthey begründete damit die hermeneutische Forschung in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.²²⁹ Mit der Hermeneutik konkretisierte sich ein „Deutungsverfahren“ mit dualem Ansatz. Das heißt, es ging um die Etablierung einer Methode und gleichzeitig um das Verfahren der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Hermeneutik. Hermeneutische Verfahren sollen Bedingungen für das Verstehen schaffen.²³⁰

Dilthey untersuchte den Gegenstandsbereich der sogenannten Objektivierung. Objektivierungen sind Ergebnisse des menschlichen Geistes. Texte, Gespräche, Bilder, Gesetze, Filme, Sitten, Institutionen und Handlungen etc. Vom singulären Verständnis zur Objektivität konkretisiert den zentralen Ansatz der Objektivierung. Des Weiteren erörterte Dilthey die Frage, wie kann singuläres Verständnis zur Allgemeingültigkeit, zur Objektivität, zur wissenschaftlichen Erkenntnis erhoben werden könne. Im Ergebnis etablierte Dilthey die Maxime Verstehen durch Einfühlung.

Grundlage für das Verstehen ist die menschliche Natur selbst. Das Einfühlen, also das Sichhineinversetzen und Erleben anderer Situationen, das Nachvollziehen des Schöpfungsvorganges, versteht sich nach Dilthey als Objektivierung. Andererseits verstehen sich Objektivierungen als Interpretation, mit der Intention der Akteure, etwas verstehen zu wollen, was ihnen zunächst unbekannt und fremd ist. Diese Distanz muss über den Prozess der Aneignung als Verstehens- und Deutungsakt überwunden werden, und zwar durch Einfühlen.²³¹

2.1.3 Der hermeneutische Zirkel

Die Grundlage der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist nicht das Erklären von Sachzusammenhängen, sondern das Verstehen der Zusammenhänge.²³² Ohne irgendeine Form der Vorerfahrung erfolgt keine Auseinandersetzung mit und in neuen Kontexten.²³³ Das heißt, jede „neue“ Situation bezieht sich auf historische Erfahrungen und Vorwissen beziehungsweise auf vorhandenes Vorverständnis. Die zirkuläre Denkweise im hermeneutischen Zusammenhang geht davon aus, dass das Ganze nur in

²²⁷ Wulf 1977, S. 19

²²⁸ Gudjons 1995, S. 31

²²⁹ Wulf 1977, S. 20

²³⁰ Turk 1982, S.120

²³¹ Wolf 1977, S. 30; Klafki et al 1971, S. 65

²³² Dollinger; Raithe 2006, S. 172

²³³ Gudjons 1995, S. 59

Teilen zu verstehen ist, die einzelnen Teile jedoch nur in der Gesamtsicht zu verstehen sind (relativer Wechselbezug).²³⁴

Das Denkschema der zirkulären Hermeneutik,²³⁵ andere Wissenschaftler würden eher von einer hermeneutischen Spirale sprechen, berücksichtigt die Denkweise, das eine vom anderen her zu verstehen,²³⁶ das betrifft den Schüler, der in einer Mathematikarbeit sitzt, den Lehrer, der seinen Unterricht vorbereitet und realisiert, wie auch den Forscher, der sich mit einem neuen Untersuchungsdesign oder mit einer neuen inhaltlichen Fragestellung beschäftigt. „Es ergibt sich als logische Konsequenz: Hermeneutisches Verstehen ist nie abgeschlossen, denn das Verstehen als Ziel hermeneutischer Bemühungen hat nicht Produkt-, sondern Prozesscharakter.“²³⁷

Es geht bei dem Hermeneutischen Zirkel, als Konstrukt, um einen Erkenntnisgewinn, der sich auf Vorwissen bezieht. Als Beispiel sein angeführt: Eine Mutter hat mit ihrem Kind Probleme und ist unzufrieden mit der momentanen Erziehungssituation. Zum Verändern der Problematik greift sie zu einem Buch mit dem Titel „Erziehungsberater“ und erhofft sich, dort eine Lösung zu finden. Daraus ließe sich folgern, dass sie bereit sei, ihren eigenen Erziehungsstil zu reflektieren, auch wenn es sich lediglich um ein wenig differenziertes Verständnis von Erziehung handelt. Unabhängig davon, ob die Mutter eine Lösung in dem Buch findet, geht es um den Prozess, Vorwissen zu reflektieren, zu überprüfen (verstehen) und dadurch zu erweitern. Ähnlich verhält es sich mit einem komplexen Text, der auch nach wiederholter Aufnahme, Wort für Wort, Satz für Satz immer wieder eine neue Bewertung erhält.²³⁸ Daraus folgt: Die Aufnahme von Wissen wie auch die Möglichkeit, eine neue Sicht- und Denkweise einzunehmen. Ungeklärt blieb bis dato das Verhältnis von Theorie und Praxis zueinander.

2.1.4 Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Annahme der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vom Primat der Praxis vor der Theorie,²³⁹ bzw. „jede Praxis obliegt einer Theorie“.²⁴⁰ Das bedeutet: Jede Erziehungswirklichkeit und Erziehungspraxis erfolgt in Bezugnahme auf vorhandene Theorie. Es geht um einen Theoriebezug, der auch nur aus Annahmen bestehen kann, bzw. sich konzeptionell an der singulären Empirie orientiert.

Ein wesentlicher Ausgangspunkt der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist die Erkenntnis, dass Erziehung eine Lebenswirklichkeit (Erziehungspraxis) konkretisiert, die

²³⁴ Retter 1997, S. 33

²³⁵ Klafki et al. 1971, S. 63

²³⁶ Gudjons 1995, S. 60

²³⁷ ebd., S. 61

²³⁸ Danner 2006, S. 56

²³⁹ Gudjons 1995, S. 31

²⁴⁰ ebd.

fortwährend vorhanden ist.²⁴¹ Somit ist die Erziehungswirklichkeit Grundlage für die Theoriebildung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.²⁴²

„Die erzieherische Praxis ist stets älter als die wissenschaftlich begründete Reflexion dieser Praxis und bezieht sich auf ihre eigene Dignität (Schleiermacher).“²⁴³ Genaugenommen ist sie nie ausschließlich „Praxis“, denn sie berücksichtigt stets einen Theoriebezug. Selbst dort, wo der Praktiker jedwede Theorie ignoriert und sich auf seine eigene Erfahrung bezieht, ist Theorie am Werk.²⁴⁴ Jede Erfahrung kann als Ergebnis der Erziehung, unabhängig davon, ob sie bewusst oder unbewusst geschieht, bewertet werden, die sich auf eine Theorie im weitesten Sinne bezieht. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass lediglich Alltagshandeln in der Erziehungswirklichkeit sich ausschließlich auf Subjekttheorien bezieht. Ebenso ist unstrittig, dass lediglich singuläre pädagogische Erfahrungen keine Theorie begründen.²⁴⁵ Sie können versprachlicht und verallgemeinert werden und sich zu Lehrsätzen und Handlungsmaximen entwickeln und somit wieder Einfluss auf die Erziehungspraxis nehmen.²⁴⁶

Klafki nennt diesen Themenkomplex „pädagogische Ideen“, wie sie unter anderem von Rousseau in seinem Erziehungsroman „Emile“ konstruiert wurden. Weitere Ideenansätze sind u. a. zu finden in „... die Begründungs- und Rechtfertigungsversuche des humanistischen Gymnasiums im 19. Jahrhundert“ und in „das pädagogische Ideengut der Jugendbewegung“.²⁴⁷ Sämtliche Strömungen und Begründungsversuche hatten Einfluss auf das Erziehungsverständnis und das pädagogische Tun. Diese (prä-) wissenschaftlichen Erziehungsgrundsätze zu untersuchen und sie stringent weiterzudenken, damit sie für die Praxis nutzbar sind, ist ein zentrales Merkmal und Aufgabe der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik.²⁴⁸ Die unwissenschaftliche oder vorwissenschaftliche Grundlage des Erziehungsalltages soll nicht überwunden werden, sondern sie bleibt ein wichtiges Thema für die theoriegeleitete Reflexion.²⁴⁹ Weniger, der sich Zeit seines Lebens mit der Konkretisierung des Theorie-Praxis-Bezugs in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschäftigte, benennt drei unterschiedliche Grade der pädagogischen Theoriebildung.²⁵⁰

1. Implizite Annahme (Theorie 1. Grades)

Das bedeutet, Wissenschaftler wie auch Praktiker beziehen sich in ihrer Arbeit auf bereits internalisierte, latent vorhandene Theoriekontexte. Diese Theoriekontexte wieder-

²⁴¹ ebd., S. 32

²⁴² Dietrich 1975, S. 263

²⁴³ Wulf 1977, S. 57

²⁴⁴ Benner; Oelkers 2010, S. 211

²⁴⁵ Wulf 1977, S. 57

²⁴⁶ ebd.

²⁴⁷ ebd.

²⁴⁸ ebd.

²⁴⁹ Benner, Oelkers 2010, S. 211

²⁵⁰ Wulf 1977, S. 51

rum befinden sich im Unterbewusstsein und haben Einfluss auf die Wahrnehmung des Erziehungsfeldes.²⁵¹ Ebenso beeinflussen sie das Handeln, lenken den Prozess der Erziehungswirklichkeit.

2. Handlungswissen der Praktiker (Theorie 2. Grades)

Gegenstand sind isolierte Erfahrungen aus der Praxis, die wiederum die Basis für praktisches Handlungswissen bilden. Das Handlungswissen ist nicht immer präsent, aber latent vorhanden und kann durch konzentriertes Bemühen abgerufen werden.²⁵² Dies gilt jedoch vorwiegend für pädagogische Institutionen der öffentlichen Bildung und Erziehung und nicht für Gewerbe- und Dienstleistungsunternehmen.

3. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Praxis Wissenstheorie (Theorie 3. Grads)

Weniger konkretisiert mit dem 3. Theoriegrad die Metaebene, auf der sich Theorie und Wissenschaft treffen, um über das Verhältnis von Praxis und Theorie nachzudenken. Das bedeutet, „... ihr obliegt die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Handlungszusammenhang der Praxis“.²⁵³ Ebenso hat sie zur „... Präzisierung und Klärung der im Erziehungsfeld wirksamen Theorie beizutragen“.²⁵⁴ Dies wiederum setzt einen praxisbezogenen Kontext (Einbindung) voraus. Das bedeutet in diesem Zusammenhang: Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist so ausgerichtet, dass die Theorie explizit von der jeweiligen Praxis abhängig ist.

Um Wenigers Theoriegrade bezüglich des Verständnisses des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu erklären, bedarf es folgender Verständigung. Bei Wenigers Skizze handelt es sich lediglich um einen Aufbau

„... erziehungswissenschaftlicher Theorie jeweils um Theorieformen handelt, die sich lediglich durch ihre zunehmende Rationalität und Entfernung von den unmittelbaren pädagogischen Akten unterscheiden. Entscheidend ist die Einsicht, daß pädagogische Erfahrungen in Wahrheit immer das Ergebnis einer Fragestellung, also eine wenn auch nicht ausdrückliche Theorie sind.“²⁵⁵

Grundlage für das Sammeln von Erfahrungen, die wiederum Einfluss auf den pädagogischen Akt haben, ist, dass es zu einer theoretischen (wissenschaftliche Erkenntnis) Erhellung der Praxis kommt.²⁵⁶ Diese Erhellung des theoretischen Kontextes versteht sich als eine Form der Transparenz, die wiederum erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen der Theoriebildung. Erfolgt. Bereits die in der pädagogischen Praxis enthaltene Theorie ersten Grades bestimmt die Art der Erfahrung, die der Praktiker sammeln kann

²⁵¹ ebd., S. 51

²⁵² ebd.

²⁵³ ebd., S. 52

²⁵⁴ ebd.

²⁵⁵ ebd., S. 53

²⁵⁶ ebd.

mit der Folge, dass sich Erfahrungssätze, Lebensregeln, also Theorien abbilden. Das bedeutet weiter,

„... da jedoch die Erfahrungen des Praktikers nicht nur durch Theorien des zweiten Grades bestimmt, sondern auch von den Theorien ersten Grades beeinflusst werden, muß man von einer echten Theorie verlangen, dass in ihr die Theorien ersten und zweiten Grades angemessen vermittelt werden.“²⁵⁷

Der Sachstand, dass viele Pädagogen ihr Handeln an bestimmten Theorien ausrichten, das Handeln wiederum auf der Grundlage von anderen Theorien bewerten, soll nicht in Abrede gestellt werden.²⁵⁸ Dies wiederum ist jedoch noch kein Kriterium, um die Validität der einzelnen Theorien zu beurteilen, geschweige denn zwischen höherwertigen und sekundären, also nachrangigen Theorien zu differenzieren. Hier schließt sich Wenigers Theorie dritten Grades an, die sogenannte Theorie des Theoretikers.²⁵⁹

„...sie übernimmt die Funktion der Theorie in der Praxis; sie knüpft unmittelbar an die Erziehungswirklichkeit an und versucht, durch bewußte Vorklärung und nachträgliche Klärung, dem Praktiker zur angemessenen Einschätzung der Praxis zu verhelfen. Dabei hat die Theorie dritten Grades in der Regel ein höheres Maß an Gültigkeit als die Theorien ersten und zweiten Grades, mit denen sie sich distanzierend das gleiche Engagement für die Praxis teilt.“²⁶⁰

Daraus folgt, es bedarf eines theoretischen Vorverständnisses durch die Praxis und nachfolgend eines Anspruchs der Reflexion in Berücksichtigung der Theorie dritten Grades mit dem Ziel der Erhellung der Praxis.

Zusammenfassend kommt Weniger zu folgender Auffassung: Der pädagogische Akt ist von einem Vorwärts und Rückwärts umklammert und begründet. „Praxis enthält Theorie als Bedingung ihres Tuns und wird vollendet zur Erfahrung durch Theorie als Folge des Tuns.“²⁶¹

Weniger hat damit Diltheys Themenzugang mit Hilfe der Empathie über einen sachlichen Zusammenhang hinaus erweitert. Das bedeutet, es gibt gefühlsmäßiges, unmittelbares Verstehen und verstandesmäßig unmittelbare Einsicht in einen Sachverhalt. Sollen jedoch komplexe rationale Sachverhalte bewusst gemacht werden, führt der Weg der Bewusstmachung vom Erklären eines Sachverhaltes zu seinem Verstehen; in dieser Weise werden beide Begriffe auch im Alltag verstanden und verwendet.²⁶²

Scheinen das Theorie und Praxis-Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik plausibel, soll im folgenden Abschnitt ein Blick auf mögliche Alleinstellungsmerkmale der Pädagogik Bezug genommen werden.

²⁵⁷ ebd.

²⁵⁸ ebd., S. 54

²⁵⁹ ebd.

²⁶⁰ ebd.

²⁶¹ Weniger 1953c, S. 16 zitiert nach Wolf 1977, S. 54

²⁶² Gudjons 1995, S. 33

2.1.5 Die relative Autonomiebestrebung der Pädagogik

Zwar gibt es Gemeinsamkeiten in der Pädagogik bezüglich der zur Anwendung kommenden hermeneutischen Verfahren, jedoch besteht der Anspruch, eine eigene Wissenschaft aus dem Gegenstand zu etablieren.²⁶³ Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik steht also nicht isoliert da, sondern sie kooperiert durchaus mit anderen Wissens- und Handlungsformen der Gesellschaft. Kennzeichnend ist jedoch: Sie kann sich ausschließlich auf das Phänomen der Erziehungswirklichkeit beziehen, was wiederum nur die Pädagogik konkretisiert und nicht andere Wissenschaften wie die Psychologie oder Soziologie. „... Zwar hat die Pädagogik ihre hermeneutischen Verfahren durchaus mit anderen Geisteswissenschaften gemein, aber ihr Gegenstands-bereich begründet zugleich eine eigene Wissenschaft.“²⁶⁴

Nohl konkretisiert den Autonomieanspruch der Pädagogik durch seinen „pädagogischen Bezug“ (siehe Kap. I) und das bestehende „leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen“.²⁶⁵ Dies wiederum ist Grundlage für die Fragestellung nach ihrer Theorie. Es genügt nicht, fremde, beziehungsweise spezifische Fachbegriffe aus Bezugswissenschaften zu verwenden, um sie schlicht auf pädagogische Sachverhalte zu übertragen.²⁶⁶

In seinem Aufsatz „zum Sinn der Strafe“ aus dem Jahr 1921, begründet Nohl eine neue Sichtweise auf das Phänomen der Strafe und bringt Transparenz in ein bis dato nebulöses Phänomen.

2.1.6 Die Bedeutung der Strafe in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die Strafe in der Erziehung ist und bleibt ein unheimlicher Schatten der Gesellschaft. Erziehung kommt ohne Strafe nicht aus. Strafe ist ein mehrdimensionales Gebilde. Gegenwirkung ist der Strafe vorzuziehen und versteht sich als Erziehungsmittel.

Hatten Erziehung und Strafe im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine klare Beschreibung der Funktion und Anwendung der Strafe und eine gesellschaftspolitische Relevanz, veränderte sich die Intention und die mögliche Begründung der Strafe durch eine neue Sichtweise und Position der Psychoanalytischen Pädagogik.

²⁶³ ebd.

²⁶⁴ ebd.

²⁶⁵ Raithel, Dollinger, Hörmann, 2009, S. 173

²⁶⁶ ebd.

2.2. Die Relevanz der Freudschen Theorie für die Psychoanalytische Pädagogik

Freud ist davon ausgegangen, dass das menschliche Wesen von unbewussten Einwirkungen und Prozessen dirigiert wird. Unterdrückte Wünsche und Bedarfe führen im Alltag zu Fehlleistungen sowie in der Nacht zu Träumen und beeinflussen damit das Verhalten im Alltag.²⁶⁷

Kennzeichnend für Freuds Theorie der Psychoanalyse sind drei Absichten.

I. Eine Methode zu etablieren, mit der seelische Vorgänge (bewusste und unbewusste) erklärt werden können.

II. Der Entwurf einer Behandlungsmethode für neurotische Störungen, und

III. Das Ziel, die gewonnenen psychologischen Einsichten zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenzuführen.²⁶⁸

Grundlage der Freudschen Herangehensweise an das Ergründen und Erklären des Seelenlebens, bildeten die Auseinandersetzung mit der Triebtheorie²⁶⁹ und das dazugehörige Verständnis der Persönlichkeitsinstanzen als Erklärung für Verhalten und Einstellung. Trieb und Verdrängung kennzeichnen für Freud ein antagonistisches (Gegner, Widerspieler) Grunddilemma, in dem sich das menschliche Wesen befindet.²⁷⁰

Die Triebstruktur, auch Triebtheorie genannt, beinhaltet ein fortwährendes Abreagieren des Triebes. Freud bezieht sich unter anderem auf den Urherdentrieb und bewertete ihn als erste Form der gesellschaftlichen Institution. Dies wiederum beinhaltete die Möglichkeit, sich gegen die Horde zu verhalten. Das heißt, nur wer in der Lage war, das Feuer nicht mit dem eigenen Urin zu löschen und auf diese Lust verzichtete, konnte es mit in seine Unterkunft nehmen und in seinen Dienst zwingen.²⁷¹ Das Üben des Verzichts der Verdrängung, sich bewusst gegen den Trieb zu entscheiden, war für Freud ein Indiz für seine Berücksichtigung der Triebtheorie und stellte den Beginn für die sich etablierende subjektive, also die Individualentwicklung der Persönlichkeit dar.

„Die erste kulturelle Institution war nach Freud die Urhorde der Brüder, die den Vater umbrachte, um die Mutter zu freien. Aus der Verdrängungsarbeit gegenüber der Ermordung des Vaters und der Vergewaltigung der Mutter wachsen alle weiteren Impulse.“²⁷²

In seinen weiteren Ausführungen bezieht Freud sich auf die Ödipus-Situation, die Berücksichtigung der Rivalität zwischen Vater und Sohn im Hinblick auf die Mutter.

Verdrängung in der Psychoanalyse vollzieht sich in vier Kategorien:

²⁶⁷ Retter 1997, S. 134

²⁶⁸ Knoll 1997, S. 316; Krüger 2006, S. 107

²⁶⁹ Freud 1978, S. 43

²⁷⁰ Retter 1997, S. 134

²⁷¹ ebd., S. 135

²⁷² ebd.

- I. In der Form von Fehlleistungen, peinliche Versprecher,
- II. Im Witz, dessen Funktion darin besteht, mit Hilfe des Humors peinliche, also verdrängte Situationen, sowie aufgestaute sexuelle Impulse verbal abzureagieren
- III. Im Widerkehren verdrängter sexueller Wünsche im Traum in Verbindung mit den Gefühlen Macht und Ohnmacht.
- IV. Die Entwicklung der Kultur bewertete Freud als eine Form der Sublimierung. Er ging davon aus, wenn sexuelle Triebe²⁷³ weder direkt befriedigt noch verdrängt, so können sie auf nicht sexuelle Ziele gelenkt und in kulturelle Aktivitäten gewandelt werden.

Zusammengefasst geht es um eine Aneinanderreihung von Konflikten, die wiederum das Ergebnis von Wünschen und Verdrängungen sind. Dieses Wechselspiel ist ein wesentliches Merkmal der Freudschen Persönlichkeitsidee (Theorie).

Freuds Persönlichkeitstheorie hatte eine zentrale Stellung und Funktion in der Weiterentwicklung der Psychoanalyse. In den Jahren 1923-1930 modifizierte Freud die Struktur der von ihm entwickelten Unterteilung der Psyche („psychischen Apparates“).²⁷⁴ Der „psychische Apparat“ setzt sich aus dem „Es“, Ort des Unterbewusstseins, dem „Ich“ als Vermittlungsinstanz zwischen dem „Es“ und der Außenwelt und das „Über-Ich“ als moralische Instanz und der Verantwortlichkeit für auferlegte Normen und Verhaltensmuster.²⁷⁵

Das „Ich“ stammt aus dem „Es“ und konstituiert sich an Realerfahrungen. Es steht zwischen dem „Es“ (Triebprinzip) und dem „Über-Ich“ (soziales Prinzip). Im „Über-Ich“ ist das Gewissen verankert, Freud sprach diesbezüglich vom sogenannten Ich-Ideal.²⁷⁶

Obwohl Freud sich nie explizit mit Erziehungsfragen auseinandergesetzt hat, lassen sich jedoch drei Merkmale isolieren, die einen langfristigen bleibenden Einfluss auf die Erziehung haben.²⁷⁷

I. Die Entdeckung der frühkindlichen Sexualität

Freud beschreibt die psychosexuelle Entwicklung des Kindes als eine Abfolge von Phasen, die im Verlauf der Entwicklung zu einer reifen (Trieb-)Organisation führen. Die psychosexuelle Entwicklung des Kindes wird als sogenannte Objektbeziehung mit spezifischen Erfahrungen bezeichnet, die das Kind mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen erlebt.²⁷⁸

²⁷³ Retter 1997, S. 145

²⁷⁴ ebd., S. 141

²⁷⁵ Kron 2009, S. 103

²⁷⁶ ebd., S. 144

²⁷⁷ Krüger 2006, S. 107

²⁷⁸ Muck 2001, S. 16

Die frühe Dyade zwischen Mutter (Hauptbezugsperson) und Kind wird als orale Phase bezeichnet.²⁷⁹ Kennzeichnend für diese Phase ist der Konflikt zwischen Urvertrauen und Urmisstrauen. Nach Freud handelt es sich bei der oralen Phase um die primitivste Stufe der psychosexuellen Entwicklung. Der Mund wird gekennzeichnet als primäre Quelle der Befriedigung.²⁸⁰ Freud schrieb der oralen Phase ein hohes Maß an primärer narzisstischer Prägung zu. Er ging davon aus, dass der Säugling sich seine Libido ausschließlich, egozentrisch auf sich selbst bezieht. Diese Bewertung bestätigt den Sachstand, dass der Säugling noch nicht zwischen Subjekt- und Objektbeziehung unterscheiden kann, denn er konnte noch keine Erfahrungen sammeln, die ihm eine Unterscheidung zwischen Objekt- und Selbstrepräsentanz ermöglichen.²⁸¹

Die „orale Phase“ wird in der Regel zum Ende des 1. Lebensjahres durch die „anale Phase“ abgelöst.²⁸² Befriedigung (Triebverhalten) erfolgt über die Kotabgabe, beziehungsweise über das Zurückhalten des Kotes (Willensakt).²⁸³ Kennzeichnendes Merkmal der analen Phase ist, dass sich die Libido auf die Analegend und den Enddarm konzentriert.²⁸⁴ Neben dem Trieb und der Verdrängung erlernt der Säugling einen kontrollierten Umgang mit dem Kotabgang, wird jedoch auch mit dem Reinlichkeitsinteresse der Eltern konfrontiert: Die Konfrontation zwischen Lustempfinden (Trieb) und Realitätsprinzip (Reinlichkeit) kann zu ersten Konflikten führen.²⁸⁵

Abgelöst wird die „anale Phase“ von der 3. Stufe der psychosexuellen Entwicklung, der „phallischen Phase“, die etwa vom 3. bis zum 5. Lebensjahr andauert.²⁸⁶ Zentrale Aufmerksamkeit erhalten die Genitalien. Im Jungen regen sich inzestuöse Neigungen.²⁸⁷ Ebenso entwickelt sich die Bindung zum andersgeschlechtlichen Individuum. Freud nannte diesen Tatbestand „Ödipuskomplex“ in Orientierung der griechischen Mythologie. Damit ist der Zenit der frühkindlichen Sexualität erreicht.²⁸⁸

Die 4. Stufe der psychosexuellen Entwicklung kennzeichnet die sogenannte Latenzzeit. Sie beginnt mit der Schulreife und endet mit der Pubertät. Kennzeichnend für diese Phase ist, dass die frühkindliche Triebabfinität stark verdrängt wird. Diese Zuschreibung gilt für beide Geschlechter. Begründet wird diese neue Ausrichtung darin, dass eine

²⁷⁹ Benedek (1938) bezeichnet diese Phase als Mutter-Kind-Symbiose. Spitz (1965) als Objektvorläufer. Zitiert nach Muck 2001, S. 21

²⁸⁰ Zimbardo 1995, S. 757

²⁸¹ Muck 2001, S. 20

²⁸² ebd., S. 27

²⁸³ Zimbardo 1995, S. 745

²⁸⁴ Muck 2001, S. 27

²⁸⁵ Retter 1997, S. 142

²⁸⁶ Zimbardo 1995, S. 757

²⁸⁷ Freud 1973, S. 9

²⁸⁸ Die kindliche Sexualität bezieht sich auf das körperliche Lustempfinden und den dazugehörigen Verhaltensweisen in der Kindheit. Diese Regungen und Empfindungen gehen mit einem körperlichem Wohlbefinden einher, welches bereits vor der Geburt erfolgt. Brockhaus 2009, S. 292; Krüger 2006, S. 108

Bedürfnisbefriedigung primär durch die Erkundung der Umwelt und über den Erwerb von Kompetenzen erfolgt.²⁸⁹

Die 5. Stufe wird als „genitale Phase“ bezeichnet. Sie beginnt mit der Pubertät und endet mit der Fähigkeit zur geschlechtlichen Liebe,²⁹⁰ dem psychosexuellen Entwicklungsziel. Sie ist gekennzeichnet durch den Impuls, sich sexuell mit dem anderen Geschlecht in Kontakt zu begeben.

Der langfristige Einfluss der Psychoanalyse ist unter anderem darin begründet, dass Willensentscheidungen nicht nur als unangepasste Willensimpulse und trotziges Verhaltensweisen bezeichnet und bewertet werden, sondern Kinder und Jugendliche ein Recht haben, ihre eigenen Erfahrungen sammeln zu können. Das heißt: Die psychoanalytische Pädagogik löste den bis dato gültigen Begründungszusammenhang der linearen Kausalität ab und stellte eine beschreibende und erklärende Erziehungsgrundlage zur Verfügung und initiierte eine neue Sichtweise auf die Entwicklung Allgemein und im Besonderen auf Entwicklungsverzögerungen und/oder Fehlentwicklungen.

II. Die Verbindung zwischen einer Krankengeschichte und dem Versuch, diese aus psychoanalytischer Pädagogik zu verstehen. Die sogenannte Krankengeschichte ist das Resultat oder das Ergebnis psychischer Störungen als Folge der Triebreduktion. Freud war bemüht, unter Wahrung der Kasuistik²⁹¹ Fehlentwicklungen zu deuten und sie in einen entwicklungspsychologischen Kontext zu stellen.²⁹² Damit erfolgte der Versuch, der Individualität des Kindes/Jugendlichen Rechnung zu tragen. In Abgrenzung einer standardisierten Lösungspraxis, die ausschließlich zielorientiert gewesen ist, hin zu einer Analyse möglicher Ursachen für Fehlentwicklungen.

III. Die Frage nach Entwicklung des sexuell instabile²⁹³ Triebwesen des Kindes, hin zum Kulturmenschen. In dieser Frage verbirgt sich die Suche nach dem Prozess der Entwicklung, der Metamorphose, den Gelingensbedingungen der Veränderung vom trieborganisierten Wesen zum zivilisierten Erwachsenen. Die Priorität des Triebes wird zurückgedrängt und weicht der Wissensaufnahme. Des Weiteren stellte Freud sich die Frage, wie der genannte Prozess extrinsisch beeinflusst werden kann. Freud konkretisierte für sich die Maxime Erziehung zur Realität.²⁹⁴ Die Veränderung erfolgt sukzessiv unter Einbeziehung der kindlichen Triebkräfte unter Vorherrschaft der Rationalität.

²⁸⁹ Zimbardo 1995, S. 755

²⁹⁰ Retter 1997, S. 143

²⁹¹ Es handelt sich bei der Kasuistik um eine Untersuchungsmethode (Fallstudie) die sich am Einzelfall orientiert. Brockhaus 2009, S. 286

²⁹² Krüger 2006, S. 108

²⁹³ ebd. Freud spricht in diesem Zusammenhang von einer polymorphperversen Grundstruktur.

²⁹⁴ Krüger 2006, S. 108

Die Einflussnahme der Freudschen Ideen auf den Erziehungsalltag bezog sich darauf, die Entwicklung (Prozess) kasuistisch zu bewerten. Nicht nur bewusste und offensichtliche Verhaltensweisen sind zwingend der vorhandenen Einstellung zu zuschreiben, sondern fortwährend erfolgt ein Aushandeln mit dem Unterbewusstsein.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich die

„... Psychoanalyse weder nur als Summe lernbarer Wissensinhalte, noch nur als therapeutische Grundrichtung – wenn auch mit vielen abgeleiteten Therapieformen - sondern vor allem als besondere Einstellung und Betrachtungs- und Denkweise ihrem Gegenstand gegenüber.“²⁹⁵

Die auf Freud zurückgehenden Grundannahmen der Psychoanalyse, bilden die Ausgangslage für die Psychoanalytische Pädagogik, wie sie unter anderem von Aichhorn, Bruno Bettelheim, Fritz Redl und Siegfried Bernfeld aufgegriffen worden ist.

2.2.1 Psychoanalytische Pädagogik

Bereits am Beginn des 19. Jahrhunderts lassen sich erste Ansätze der Psychoanalytischen Pädagogik erkennen. Die Psychoanalytische Pädagogik setzt sich mit den Erkenntnissen der Psychoanalyse und ihrem Einfluss auf Erziehung und Pädagogik auseinander. Freud wird in der Literatur als der Entdecker des Unterbewusstseins genannt, obwohl zu seiner Zeit bereits bekannt war, dass Erlebnisse und Vorkommnisse des Alltages in Vergessenheit geraten und bei der Wiederholung ähnlicher Bedingungen wieder ins Bewusstsein gelangen können.²⁹⁶

Wichtige Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik waren unter anderen: August Aichhorn, Anna Freud, Bruno Bettelheim, Hans-Georg Trescher, Heinrich Meng, Fritz Redl, Siegfried Bernfeld.²⁹⁷

Im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik geht es um das Bemühen, Fehlentwicklungen in der Kindheit und Jugend mit Hilfe der Psychoanalyse zu verstehen und diese Erkenntnisse in ein Erziehungskonzept zu integrieren. Im Folgenden werden Herkunft, Annahmen und die Grundanlagen der Psychoanalytischen Pädagogik dargestellt.

2.2.2 Herkunft und Entstehung

Die sogenannte Blütezeit der Psychoanalytischen Pädagogik war in den 1920-er Jahren nach dem Ersten Weltkrieg. Aufgrund des NS-Regimes (1933-1945) reduzierte sich das gesellschaftliche Interesse an der Psychoanalytischen Pädagogik. Etliche Ver-

²⁹⁵ Muck 2001, S. 60

²⁹⁶ Retter 1997, S. 133

²⁹⁷ Krüger 2006, S. 107, 115

treter der Psychoanalytischen Pädagogik sahen sich aufgrund ihrer jüdischen Herkunft gezwungen, Deutschland zu verlassen, wie z.B. Siegfried Bernfeld.

Bernfeld kann als einer der Wortführer der Psychoanalytischen Pädagogik bezeichnet werden, der aufgrund seiner psychoanalytischen Vorerfahrungen, als Schüler von Freud, eine neue Sichtweise auf das Erziehungswesen einnahm. Erziehung sei zu verstehen nicht nur als ein zu analysierendes Verhalten in Abhängigkeit, von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Allgemeinen und individuellen Gegebenheiten im Besonderen, sondern beziehe sich ebenso auf die emotionalen Vorerfahrungen (Lust und Unlust), Konflikte und Verdrängungsmechanismen der Kinder und Jugendlichen.

„Die Unterscheidung des Psychischen in Bewußtes und Unbewußtes ist die Grundvoraussetzung der Psychoanalyse und gibt ihr allein die Möglichkeit, die ebenso häufigen als wichtigen pathologischen Vorgänge im Seelenleben zu verstehen, der Wissenschaft einzuordnen.“²⁹⁸

Mittlerweile verfügt die Psychoanalytische Pädagogik über eine mehr als hundertjährige Traditionslinie pädagogischer Theoriekonzepte und nimmt Einfluss auf die Praxisgestaltung und die Praxisreflektion.²⁹⁹ Auch wenn Freud sich explizit nicht mit Erziehungsfragen beschäftigt hatte, etablierte sich die Psychoanalyse als eine neue revolutionäre Theorie über das menschliche Seelenleben.³⁰⁰ Als Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik können unter anderen Anna Freud, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Hans Zulliger sowie Fritz Redl genannt werden.

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich die Psychoanalytische Pädagogik und erhielt in den 60-er Jahren einen starken Zulauf. Maßgeblich waren die Studentenbewegung und die sich etablierende Bewegung der Antiautoritären Erziehung. Es wurden Konzepte entwickelt und die Idee entstand, das Erziehungswesen zu verändern. Die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen der Nachkriegszeit hatten zur Folge: hohe Verwahrlosung, also gesellschaftsrelevante Komponente, einen starken Anstieg der Kriminalität sowie psychosoziale Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Es bestand Einigkeit in der Psychoanalytischen Pädagogik darüber, dass alleine mit Hilfe der Erziehung die zunehmenden Auffälligkeiten und Störungen bei jungen Menschen nicht behoben werden konnten.³⁰¹

2.2.3 Die Relevanz der Strafe in der Psychoanalytischen Pädagogik

Ob Lohn und Strafe als probates Erziehungsmittel in der Psychoanalytischen Pädagogik begründet werden kann, ist fortwährend Gegenstand der nicht konsistent geführten

²⁹⁸ Freud 1978, S. 172

²⁹⁹ Göppel, Ralf 2011, S. 42

³⁰⁰ ebd.

³⁰¹ Krüger 2006, S. 109

Diskussion. Es gibt zwei Positionen und es besteht Uneinigkeit darüber, ob Lohn und Strafe in der Erziehung zur Anwendung kommen dürfen.³⁰²

Strafe als unlustauslösender Stimulus und Belohnung als positive Verstärkung gelten in der Psychoanalytischen Pädagogik als Erziehungsmittel.³⁰³

Mit Hilfe der Belohnung wird in der Psychoanalytischen Pädagogik ein positiver Stimulus gesetzt, mit dem Ziel, das gewünschte Verhalten zu bestätigen. Strafe kam jedoch auch zur Anwendung als paradoxe Intervention. Das heißt: Abweichendes Verhalten (Weglaufen) wurde durch einen positiven Stimulus verändert.³⁰⁴

Die Überwindung der Strafe war Ziel der Psychoanalytischen Pädagogik. Diese Zielerreichung sollte mit Hilfe des Sachinteresses bei dem zu Erziehenden erreicht werden. Mit Hilfe des Verstandes (Erkenntnis) sollte Strafe über einen rationalen Umgang in der Erziehung reduziert werden. Mit Hilfe der Belohnung sollte Erkenntnisbefähigung im Rahmen der Psychoanalytischen Pädagogik erhöht werden. Diesbezüglich galten Lohn und Strafe als probate Erziehungsmittel und erhielten in ihrer Begründung einen multikausalen Erklärungshintergrund. Losgelöst von einem gesellschaftspolitischen Interesse erfolgte eine Begründung der Erziehungsmittel am Individuum. Damit rückte der gesellschaftspolitische Aspekt der Strafe (Strafbedürfnis, Strafverlangen als Sühnevorgang) in den Hintergrund. Strafe begründete sich im und an den individuellen Verhältnissen.

2.3 Die kritischen Theorien

Die „Kritische Theorie“ versteht sich nicht als ein homogener Forschungsgegenstand, vielmehr kennzeichnet sie eine Reihe von unterschiedlichen, keinesfalls widerspruchsfreien, philosophisch-soziologischen Denkrichtungen.³⁰⁵ Die Kritische Theorie der Gesellschaft ist eine Lebensform und nicht bloß als eine bestimmte Form wissenschaftlichen Denkens zu verstehen. Dies wiederum ist sie auch aber sie ist es nicht nur weil sie Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen übt. Sie äußert sich kritisch über traditionell bestehende positive Theorien und im Wesentlichen erfolgt eine Auseinandersetzung über Lebensformen als gequälte Natur und fortbestehendes anwachsendes Unrecht der Ausbeutung (am Proletariat) innewohnt.³⁰⁶

Grundlage und Ausgangspunkt der Kritischen Theorie ist die auf Adorno und Popper zurückgehende kontroverse Auseinandersetzung aus dem Jahr 1961, der sogenannte Positivismusstreit. Dessen Gegenstand ist eine Auseinandersetzung zwischen der „Kri-

³⁰² Aichhorn 1931, S. 273

³⁰³ ebd.; Bernfeld 1931, S. 285

³⁰⁴ Aichhorn 1931, S. 275

³⁰⁵ Retter 1997, S. 81

³⁰⁶ Lehmen 2011, S. 1

tischen Theorie“ und dem Kritischen Rationalismus um die zentrale Frage, bei welcher der beiden Wissenschaften die Wahrheit wohl besser aufgehoben sei.

Diese Auseinandersetzung hatte ebenso Einfluss auf die Erziehungswissenschaft, denn die Differenzen zwischen kritisch-emanzipatorischer und empirisch-analytischer Erziehungswissenschaft gehen auf den Positivismusstreit innerhalb der deutschen Soziologie zurück.³⁰⁷

Die „Kritische Theorie“ setzt sich mit den Bedingungen der Existenz des Menschen in direkter Bezugnahme der spätkapitalistischen Gesellschaftsbedingungen auseinander. Auch wenn sie sich nur auf einzelne Aspekte des Spätkapitalismus bezieht (Resignation und Hoffnung), die auf die von Marx und Engels entworfenen Gesellschaftstheorie zurück geht, ist der Einfluss des Spätkapitalismus auf die „Kritische Theorie“ von Bedeutung.

„Kritische Theorie ist neomarxistische Philosophie zwischen Resignation und Hoffnung. Resignation ist spürbar angesichts des inakzeptablen Staatssozialismus stalinscher Prägung im Osten und angesichts des Ausbleibens einer besseren (sozialistischen) Welt im Westen.“³⁰⁸

Das bedeutet, die Hoffnung bezieht sich auf die Idee einer klassenlosen Gesellschaft. Mit dem Begriff des Spätkapitalismus ist die Erkenntnis verbunden, dass die Revolution ausgeblieben ist und die Resignation begründet, sich mit den zur Verfügung stehenden gesellschaftlichen Verhältnissen einrichten zu müssen.

Ein zentrales Merkmal der Kritischen Theorie ist die auf Horkheimer zurückgehende Kritik der instrumentellen Vernunft. Diese Erkenntnisfähigkeit wurde zu einem programmatischen Leitbegriff, bezogen auf die menschlichen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten. Demnach ist der Mensch in der Lage, und das kennzeichnet den Fortschritt in der gesellschaftlichen Entwicklung, sich zu verändern, weiterzuentwickeln.

Die Kritische Theorie bewertet den Begriff „Fortschritt“ als durchweg ambivalent, „... die „Zweckrationalität ist Mittel zur Stabilisierung der historisch gewachsenen Herrschaftsverhältnisse von Menschen über Menschen“.³⁰⁹

Die sogenannte Aufklärung wird von den Vertretern der „Kritischen Theorie“ als Doppelseite der Moral bezeichnet. Das bedeutet, sie ist zum einen Mittel und Instrument der Macht, zum anderen bleibt mit ihr die Hoffnung auf ein besseres Leben verbunden. Als Folge etablieren sich nicht nur Herrschaftsverhältnisse, sondern es manifestiert sich die Selbstzerstörung des Menschen und dem Ergebnis, dass sich die Vernunft wieder aufhebt.³¹⁰

³⁰⁷ Retter, S. 81

³⁰⁸ ebd., S. 82

³⁰⁹ ebd.

³¹⁰ Retter 1997, S. 82

Fortschritt und Krise kennzeichnen die Dialektik der Aufklärung in Bezugnahme der bestehenden Totalität der Dialektik und der Ideologie.³¹¹ „Totalität“ kennzeichnet das Verständnis, soziale Phänomene vor historischem Hintergrund zu erklären und zu verstehen.

Dieser historische Zusammenhang ist ambivalent, weil historische Zusammenhänge sich nicht linear entwickeln, sondern sie beinhalten durchaus sich widersprechende Aspekte. Soziale Phänomene sind nicht nur als solche zu akzeptieren, sondern sie sind in einer dialektischen Annahme der Widersprüchlichkeit von Verhalten I. und Verhältnis II. im Zusammenhang der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen III. zu verstehen.³¹² Demnach muss die Gesellschaft mit den Befindlichkeiten des Subjekts konfrontiert werden, die aus Sicht der Normalität als abweichend oder pathologisch bewertet werden. „Denn das empirisch Vorfindbare ist für sich relativ und erhält erst in dieser historisch-gesellschaftlichen Rückbindung seine objektive Wirklichkeit.“³¹³

Die dialektische Denkweise, die Berücksichtigung von Widersprüchlichkeiten, wird nicht bloß auf die Gesellschaft angewandt, sondern es wird davon ausgegangen, dass die historisch-dialektische Grundstruktur der Gesellschaft dieses Denken initiiert und zwingend erforderlich macht.

„Die Widersprüche stecken allemal in den gesellschaftlichen Prozessen und Institutionen. So muss auch die Erziehung in der Moderne, nach den Prinzipien sie vergesellschaftet ist, in sich widersprüchlich sein. Deswegen sind auch alle Konzepte von Erziehung – selbst wenn sie sich als Alternative reformierend ausweisen – in dieser Widersprüchlichkeit gefangen.“³¹⁴

Das bedeutet weiter, in Orientierung der Geschichtsphilosophie von Karl Marx, welcher Veränderungen nur in der Gesellschaft verhaftet sah, und dass das Subjekt dabei einen zwanghaften Status inne habe. Diese Subjektstellung des Individuums wird im Rahmen der Kritischen Theorie explizit thematisiert.

2.4 Die kritisch-emanzipatorische (konstruktive) Erziehungswissenschaft

Die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft ist eine Gesellschaftstheorie, welche die Existenz des Menschen unter den Bedingungen der spätkapitalistischen Gesellschaft erforscht.³¹⁵

Klafki konkretisiert seine Position zur kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft³¹⁶, mit Hilfe von fünf Oberthesen. Bei eingehender Betrachtung handelt es sich jedoch le-

³¹¹ Böhnisch 2011, S. 249

³¹² ebd., S. 250

³¹³ ebd.

³¹⁴ ebd.

³¹⁵ Retter 1997, S. 82

³¹⁶ Klafki 1984, S. 137

diglich um drei Oberthesen nebst Einführung und Ausblick. Er greift die Entwicklung und den geschichtlichen Kontext auf und benennt die zentralen Elemente der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft.

2.4.1 Herkunft

Die Geschichte der Kritischen Theorie beginnt mit der Gründung des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt am Main im Jahr 1923 unter der Leitung von Max Horkheimer. Das Institut entwickelte sich zu einem geistigen Zentrum, in dem sich interdisziplinär aufgeschlossene Denker trafen und die normative Verbindungen zwischen ökonomischen, psychischen und kulturellen Bedingungen analysierten. Der interdisziplinäre Themenzugang erfolgte durch Philosophen, Soziologen, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftler und Kulturkritiker (Frankfurter Schule). Zu ihnen zählten unter anderem Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979), Erich Fromm (1900-1980), Friedrich Pollock (1894-1970) und Jürgen Habermas (geb. 1929).³¹⁷

Deren Zusammenarbeit wurde Mitte der 1930-er Jahre durch den Nationalsozialismus unterbrochen, mit der Folge, dass die vorwiegend jüdischstämmigen Mitglieder der Frankfurter Schule zur Emigration gezwungen wurden.

Horkheimer veröffentlichte 1937 seinen programmatischen Aufsatz zur KT, „Traditionelle und kritische Theorie“ und konkretisierte damit die erkenntnistheoretische Grundlage (Programm) der Frankfurter Schule.³¹⁸

2.4.2 Merkmale des Konzepts

In klarer Abgrenzung, sowohl von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, als auch von der empirischen Erziehungswissenschaft,³¹⁹ konkretisierte sich die kritische Erziehungswissenschaft in den späten 1960-er Jahren, als dritte bedeutsame Richtung der kritischen Theorie.³²⁰ Das Dilemma der hier genannten erziehungswissenschaftlichen Strömungen bestand unter anderem darin, dass sie nicht in der Lage waren, sich gegenüber dem gesellschaftshistorischen Entwicklungsstand der Pädagogik kritisch zu positionieren.³²¹

³¹⁷ Retter 1997, S. 83

³¹⁸ ebd.

³¹⁹ Ein zentrales Merkmal der Empirischen Erziehungswissenschaft besteht in der Grundannahme, dass die üblichen Methoden der Naturwissenschaft, Experiment und Beobachtung, auf die Erziehungswirklichkeit übertragen werden können. Ziel ist das Subsumieren von Erfahrungen, um auf der erhaltenen Grundlage (Daten) die Erziehungswirklichkeit erklären zu können. Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 180

³²⁰ Retter 1997, S. 39

³²¹ Krüger 2006, S. 58.

Klafki konkretisiert die Idee und die Denkansätze der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft wie folgt:

I. Wandel der Zeit, Einfluss auf das Konstrukt der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ist nicht Gegenstand, sie ist Grundlage der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft.

Klafki fasst Entwicklungsgang, Denkmotive und Ergebnisse der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie folgt zusammen: Die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft versteht er nicht als ein deduktives System, sondern es handele sich um einen dialektischen Zusammenhang, „innerhalb dessen die Bestimmung wechselseitig miteinander vermittelt sind“.³²² Weiter heißt es an gleicher Stelle:

„Jeder Versuch trennscharfer Abgrenzung isolierter „Elemente“ und ihrer nachträglichen, additiven, eklektischen Zusammenfügung ist hier fehl am Platze, und analoge Interpretationen dieses Entwurfes sind oder wären Ausdruck fundamentaler Missverständnisse.“³²³

Die zentralen Themen skizziert er wie folgt:

II. Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Ein typisches Merkmal der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist das Theorie-Praxis-Verhältnis.³²⁴ Es bildet die Grundlage der Erziehungswissenschaft und versteht sich als Theorie pädagogischer Praxis. Pädagogische Praxis ist wiederum eine Form gesellschaftlicher Praxis, die grundlegend als geschichtlich-historisch verstanden wird.

Die Wirksamkeit der gesellschaftlichen Einflüsse wird nicht nur berücksichtigt, sondern die soziologische Sichtweise wird integriert. Es wird sowohl der gesellschaftshistorische Wandel aufgegriffen, als auch die Frage nach den Umständen (Erkenntnisinteresse), wie es zu dem Wandel kommt und welche Bedingungen und Folgen, Wirksamkeit (Handlungsinteresse) der gesellschaftshistorischen Bedingungen, Berücksichtigung finden müssen.³²⁵

Weitere Merkmale sind:

- a) Das Verhältnis – Klafki spricht von Beziehung – von Erziehung und Gesellschaft.
- b) Die relative Eigenständigkeit der Erziehung im Theorie-Praxis-Kontext und
- c) das damit verbundene Erkenntnisinteresse.

³²² Klafki 1984, S. 138

³²³ ebd.

³²⁴ Im Gegensatz zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die von einer „relativen“ Autonomie der Erziehung ausgegangen ist, berücksichtigt die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft eine relationale Eigenständigkeit der Pädagogik und greift die soziologischen Einflüsse (Gesellschaftstheorie) der Gesellschaft auf das Individuum mit auf.

³²⁵ ebd.

In Fortsetzung der Bestrebungen der Verweltlichung, Klafki spricht von Säkularisation, der bestehenden Normen und Werte in geschlossene Systeme (Lebenswelten), isoliert sich, bzw. etabliert sich der Anspruch, auch die sich entwickelnden Persönlichkeiten, Kind und Jugendlicher, als Individuen mit eigenen Rechten zu betrachten. Klafki konkretisiert zentral die Verantwortungszuschreibung der Gesellschaft, mit Hilfe der Erziehung Personen potentiell zur Mündigkeit zu befähigen, da es sich um Subjekte handelt, die einen eigenen Lebensanspruch, Lebensrecht sowie Recht auf eigene Interessen und Sichtweisen haben.

Klafki sieht in diesem Ansatz, der konkreten Rechtszuordnung als Aufgabe der Erziehung (Funktion der Gesellschaft) im weitesten Sinne, wie auch die Fortsetzung der bei Rousseau (Person des eigenen Rechts), Pestalozzi aufgegriffenen pädagogischen Idee der deutschen Klassik und Romantik³²⁶ die Fortsetzung bis zur Geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft und letztendlich die Verknüpfung mit der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft. Neu ist, und da unterscheiden sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft, die Berücksichtigung einer gesellschaftsbezogenen Eigenständigkeit der Erziehung.³²⁷

Das Erkenntnisinteresse und das Handlungsinteresse als Kernelemente der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft werden vor dem Hintergrund beurteilt, inwieweit sie zur Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit der Heranwachsenden, implizit einer „kritischen“ Bestimmung, beitragen können.³²⁸ Kritische Intervention bedeutet ebenso die Kenntnis der wechselseitigen Bedingtheit von Gesellschaft und Erziehung.

Der konstruktive Habitus hingegen verdeutlicht sich im Bemühen darum, in Kooperation mit der Praxis humane und demokratische Erziehungsansätze zu benennen. Weiter heißt es:

„Das kritisch-konstruktive Interesse so verstandener Erziehungswissenschaft schließt einen Dominanzanspruch der Theorie (Wissenschaft) gegenüber der Praxis ebenso aus wie ein technologisches Verhältnis.“³²⁹

Das soll jedoch nicht heißen, dass aus der angestrebten „Gleichstellung“ von Theorie und Praxis eine wechselseitige Delegation der Verantwortung erfolgt. Das bedeutet, es geht nicht um einen Widerspruch des eigenen Leitsatzes, der Selbstbestimmung und des Solidaritätsgedankens und dem Fazit Ergebnis der Passivität. Vielmehr geht es darum, die ausführenden Praktiker (Erzieher, Sozialpädagogen und Lehrer) und die Ad-

³²⁶ Lessing, Herder, Goethe, Schiller, ebd., S.140

³²⁷ ebd., S. 140

³²⁸ Klafki 1984, S. 141

³²⁹ ebd.

ressaten für die Bildungsangebote (Kinder und Jugendliche) in die Lage zu versetzen, sich als ausführende Organe aktiv handelnd zu erkennen.

Weil die Theorie der Praxis für die Erziehung die Verantwortung nicht abnehmen kann und es in der Regel um verallgemeinernde Charaktere geht, die oberhalb der Praxis angesiedelt sind, bedürfen sie im „jeweiligen Praxisfeld der kritisch-produktiven Transformation“.³³⁰ Das bedeutet, es lassen sich keine Techniken oder Rezepte aus der Theorie für die pädagogische Praxis ableiten, sie bieten lediglich die Grundlage für

„... handlungsrelevante und handlungsorientierte Erkenntnisse, die von der pädagogischen Praxis, von den Handelnden und Betroffenen, als operative Einsichten eigenverantwortlich genutzt werden müssen“.³³¹

Demnach vollzieht sich verantwortungsvolles Handeln (Praxis) unter Berücksichtigung der vorhandenen Handlungserkenntnisse (Theorie).

Ein weiterer Gedanke der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass sie das „Primat der Theorie“, wie es vor allem innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Nohl, Weniger) begründet worden war, modifiziert.³³² Im Rahmen der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft wird das Verhältnis von Theorie und Praxis neu akzentuiert und als gleichrangiges, sich gegenseitig bedingendes Verhältnis bezeichnet.

Probleme der pädagogischen Praxis werden reflektiert, Voraussetzungen und Hintergründe analysiert, mit dem Ziel, die Zusammenhänge und deren Konsequenzen zu berücksichtigen. Klafki erörtert diesen Ansatz mit der Frage nach möglichen Einflussfaktoren auf die frühkindliche kognitive Entwicklung (soziale Ansprache, Förderung, gesellschaftlicher Einfluss etc.).

Ein weiterer Ansatz der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft besteht darin, die Kooperation zwischen Theorie und Erziehungspraxis enger zu verzahnen. Es besteht der Anspruch einer Einflussnahme auf den Theorie-Praxis-Verbund, ähnlich einem dialogischen Grundkonzeptes, welches ebenso die Forschung der Erziehungswissenschaft mit berücksichtigt.

III. Die methodologische Struktur der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft bezieht sich auf drei methodische Grundsätze, die erstens jeweils aufeinander verweisen und zweitens in einem sogenannten Ergänzungsverhältnis stehen.³³³ Konkret geht es um:

- den historisch-hermeneutischen,
- den erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) und

³³⁰ ebd.

³³¹ ebd.

³³² ebd., S. 142

³³³ ebd., S. 144

- gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatz.

Die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft erhebt den Anspruch, aufgezeigt zu haben, dass die drei methodischen Grundsätze sich weder um sich ausschließende, noch um beziehungslos nebeneinander herlaufende Theorien der Erziehung handelt, „sondern einen notwendigen forschungslogischen Methodenzusammenhang, insofern die Bedingungen und die Grenzen und die Konsequenzen jedes einzelnen der drei Ansätze die Ergänzungsbedürftigkeit der jeweils anderen aufdeckt“.³³⁴ Jeder einzelne methodische Ansatz setzt Annahmen und eine Validität voraus, die jeweils nur durch die anderen (Theorien, Methoden) überprüft werden können. Daraus folgt, der sich etablierende Methodenpluralismus und der damit verbundenen wissenschaftlichen Selbstinterpretation bedürfen einer kritischen Würdigung.

„... der kritische Rationalismus, er zeigt inzwischen allerdings manche Differenzierungen, auf den sich heute etliche Vertreter erfahrungswissenschaftlicher Forschung auch in der Erziehungswissenschaft berufen ist [...] in der Tat unvereinbar mit den wissenschaftstheoretischen Positionen, die man innerhalb der Kritischen Theorie antrifft.“³³⁵

Durch die Zusammenführung des kritischen Rationalismus mit der Kritischen Theorie und dem Verständnis, beide Theorien als Ergänzungstheorien zu bewerten, wäre theorielloser Eklektizismus.^{336/337} Daraus folgt, der erfahrungswissenschaftliche Zugang innerhalb der Erziehungswissenschaft ist nicht an die wissenschaftstheoretische Auslegung im Kontext des Kritischen Rationalismus verhaftet. Ebenso fällt oder steigt sie nicht durch deren Interpretation. Das heißt, durch die ergänzende wissenschaftstheoretische Position der kritischen Theorie, erfolgt eine Implikation eines breiten Methodenspektrums. Ein ähnlicher Prozess lässt sich in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik erkennen,

„...die primär historisch-hermeneutische Methoden verwandte und reflektierte, sich mindestens in ihrer Spätphase in Ansätzen auch empirischen Methoden öffnete und sie in ihrer Beziehung zu historisch-hermeneutischen Verfahrenswesen zu bestimmen versuchte.“³³⁸

Der kritische-konstruktive Themenzugang, wie oben geschildert, beinhaltet folgende Aspekte: Einerseits geht es um die Aufhebung bestehender Sichtweisen, z.B. des Postulats der Einseitigkeit, der Selbstinterpretation. Andererseits als Aufbewahrung „je-ner

³³⁴ ebd.

³³⁵ ebd.

³³⁶ Der Eklektizismus kennzeichnet eine Beliebigkeit und eine gewisse Unverbindlichkeit. Schneider 1995, S. 201

³³⁷ Klafki 1984, S. 144

³³⁸ ebd., S. 145

Problemperspektiven und methodischen Zugangsweisen, die der wissenschaftstheoretischen Prüfung standhalten“.³³⁹

Erziehung beinhaltet immer wichtige Handlungen und Prozesse, bzw. die Möglichkeit, solche bedeutungsvollen Prozesse zu initiieren, mit dem Ziel der selbst sinnorientierten Institutionen und deren pädagogischen Theorien als Auslegung und Sinnggebung der Pädagogik zu begründen. Das heißt, auch ungewollte Reaktionen der zu Erziehenden auf pädagogische Einflussnahmen bedürfen der Berücksichtigung. In beiden Fällen (gewollte und nicht gewollte Folgen der Erziehung) haben die Erziehungshandlungen eine pädagogische Bedeutsamkeit, die der erziehungswissenschaftlichen Analyse bedürfen.³⁴⁰

IV. Der Bildungsbegriff

Aus der Sichtweise der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft hat der Bildungsaspekt eine zentrale Bedeutung. Grundlage dieser Bedeutung ist eine „historisch-systematisch auszuarbeitende Bildungstheorie“.³⁴¹ Diese Grundannahme wendet sich gegen die Auffassung, dass Bildung angeblich „bürgerlich-klassen-gebunden, generell unpolitisch, individualistisch o. ä.“³⁴² sei mit der Folge, dass der Bildungsaspekt für eine demokratische Erziehung nicht mehr zu verwenden wäre. Diese Annahme bezieht sich auf zwei Argumente:

a)

„Systematisch gesehen ist eine zentrale, orientierende Kategorie, wie sie der Bildungsbegriff darstellt, notwendig, wenn die praktisch-pädagogischen Bemühungen und die sie aufklärenden und begründenden theoretischen Reflexionen nicht in ein beziehungsloses Nebeneinander mannigfacher Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen; in besonderem Maße gilt das im Hinblick auf den gesamten Komplex des Bildungswesens und auf die Didaktik i. w. S. d. W. (Curriculum- und Unterrichtstheorie.“³⁴³

Das heißt, es besteht der Anspruch, einen wechselseitigen Austausch bezüglich der zur Anwendung kommenden Theorien und Methoden (Wissenschaft) zu berücksichtigen, nebst einer theoriegeleiteten Reflexion gemäß der „Bewahrung“ und „Aufhebung“ wissenschaftlicher Kontexte.

b)

„In historischer Hinsicht lässt sich zeigen, dass der Bildungsbegriff, der in einem Spektrum von Varianten im philosophisch-pädagogischen und im kulturell-literarischen Denken der Jahrzehnte vor und nach dem 1800 im deutsch-sprachigen Raum entwickelt worden ist und an den auch in die Geisteswissenschaftliche Pädagogik in produktiver Weise anknüpfte, zentrale kritisch-progressive Mo-

³³⁹ ebd.

³⁴⁰ ebd.

³⁴¹ ebd., S. 153

³⁴² ebd.

³⁴³ ebd.

mente enthielt, vor allem die utopisch vorwegnehmende gegen Feudalismus und Klerikalismus gerichtete Idee der Selbstverantwortung und Selbstbestimmungsfähigkeit jedes Menschen, wie begrenzt und unzureichend die theoretische Vermittlung dieses Gedankens mit der Analyse der gesellschaftlich-ökonomisch-politischen Realität jener Zeit damals auch geblieben sein mag.³⁴⁴

Das bedeutet, die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft erhebt den Anspruch, die Subjektstellung des Individuums neu zu bewerten im Sinne einer emanzipatorischen Selbstbestimmung mit dem Ziel, die Eigenverantwortlichkeit des Individuums zu stärken. Diese Stärkung erfolgt in Berücksichtigung der gesellschafts-ökonomisch-politischen Wirklichkeit und es etabliert sich eine neue Sichtweise des Bildungsbegriffs und der damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten.

Macht (Abhängigkeit) ist nicht Gegenstand der kritischen Erziehungswissenschaften gewesen. Die Vernachlässigung der Strafe als Methode in grenzwertigen Erziehungssituation konnte nicht begründet werden. Die Demokratische Erziehung übernahm nicht nur das Egalitätsprinzip der einzelnen Akteure im Erziehungsprozess, ebenso begründete sie damit ihre Erziehungsidee.

2.5 Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft ist eine in den 1960-er Jahren entstandene Richtung der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, mit einem direkten Bezug zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule im Zuge der Studentenbewegung. Wesentliche Ausprägung der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft war die Berücksichtigung der Wissenschaftskritik und Ideologiekritik.

Die Wissenschaftskritik bezog sich vor allem darauf, dass Wissen relativ unabhängig von ihrer späteren Verwendungsmöglichkeiten produziert wurde. Das heißt: Es etablierte sich die Forderung, wissenschaftliches Wissen müsse der Befreiung und der Selbstaufklärung der Gesellschaft dienen. Wissenschaftliches Wissen müsse daher mit einer grundlegend kritischen Funktion verbunden sein.

Die Ideologiekritik war ein wesentliches Merkmal der „Kritischen Theorie“. Sie ist davon ausgegangen, dass die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, zu einem falschen Bewusstsein über die Wirklichkeit führten und die Menschen, entgegen ihren objektiven Klasseninteressen, handeln, denken und fühlen würden. Dem zur Folge würden autoritäre Strukturen und Klassengegensätze zu einem verzerrten Gesellschaftsbewusstsein führen. Maßgeblich beteiligt an dieser verschleierte Bewusstseinshaltung und verantwortlich wären die Ideologien. Jene Ideologien sollten auf der

³⁴⁴ ebd., S. 154

Grundlage der Kenntnisse über die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse begründet, kritisiert und überwunden werden.

Gegenstand der Kritischen Theorie waren somit autoritäre gesellschaftliche Gewaltverhältnisse und die damit verbundene Forderung, ökonomisch bestehende Ausbeutungsverhältnisse abzuschaffen.³⁴⁵

2.5.1 Herkunft und Merkmale des Konzeptes

Ende der 1960-er Jahre und zu Beginn der 1970-er Jahre verlor die Geisteswissenschaftliche Pädagogik an Bedeutung, mit der Folge einer kritischen Auseinandersetzung bezüglich ihres bis dato geltenden Theorieanspruches.

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft entstand im Rahmen von staatlich angeregten Bildungsreformversuchen. Ebenso hatte die Studentenbewegung, die aufkeimenden antiautoritären Erziehungstendenzen Einfluss auf die sich etablierende neue erziehungswissenschaftliche Strömung.

Klaus Mollenhauer gilt als einer der Hauptvertreter der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Neben Klafki, Blankertz und Thiersch hat er die unterschiedlichen Theorieentwürfe (Erziehungsideen) in Deutschland maßgeblich mit beeinflusst.³⁴⁶ Einen wesentlichen theoretischen Schwerpunkt setzte Mollenhauer auf die Sozialpädagogik, bzw. auf die Begründung einer Theorie der Sozialpädagogik, die sich bis dato vorwerfen lassen musste, theoriefrei zu sein.³⁴⁷

Mollenhauer distanzierte sich im Verlauf der 1970-er Jahre deutlich von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und kritisierte

- dass die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nur über eine begrenzte Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die Aufklärung der jeweiligen Zusammenhänge, die die Wirklichkeit der Erziehung ausmachen.
- Wie sich der Anspruch auf „pädagogische Autonomie“ darstellt, den die Geisteswissenschaftlichen Pädagogik postuliert hat und
- inwieweit die Kritische Erziehungswissenschaft als eine Selbstkritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen kritischen Ansprüche zu verstehen ist.

³⁴⁵ Lambers 2015, S. 285

³⁴⁶ Rödel 2005, S. 9

³⁴⁷ ebd., S. 9

- Ebenso weist er den Zusammenhang zwischen „Erziehung und Emanzipation“ nach und löst damit die begrenzte Leistungsfähigkeit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ab.³⁴⁸
- Eine zentrale Fragestellung für Mollenhauer war, wie kann die Pädagogik, in der Beantwortung der Frage, was erzieherisch notwendig sei, wenn sie in der Lage ist, sich reflexiv zur Eigenstruktur des erzieherischen Gedankens auch in der Erziehungspraxis zu verhalten.

Lediglich Schleiermacher wird von ihm berücksichtigt, weil er das Erziehungsphänomen im Dialog der Generationen begründet hat und sich die Frage stellt, wie kann der Erziehungsprozess aufgebaut werden, damit die jüngere Generation tüchtig werde?³⁴⁹ Gemeinsam haben jedoch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft das Interesse an der historischen Sichtweise der Erziehung, wobei die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft einer gesellschaftskritischen Bewertung berücksichtigt.³⁵⁰

Die wesentlichen Aspekte der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft lassen sich wie folgt zusammenfassen:

I. Erziehung ist einerseits Funktion der Gesellschaft, andererseits beinhaltet die Gesellschaft auch einen funktionalen Aspekt der Erziehung.³⁵¹ Des Weiteren besteht die Forderung, die bestehenden Mängel im Erziehungs- und Bildungssystem nicht zu verdrängen, wie es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik getan hat,³⁵² sondern Defizite zu benennen und zu beheben.

II. Ein zentraler Ansatz konkretisiert die emanzipatorische Forderung, die Befähigung zur Mündigkeit der Gesellschaft zu ermöglichen und nicht, wie in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf das einzelne Subjekt der Gesellschaft.³⁵³ Das heißt, das emanzipatorische Erkenntnisinteresse der kritischen Erziehungswissenschaft begründet sich unter anderem darin, bestehende Herrschaftsansprüche, Machtzuschreibungen etc. zu reduzieren und der Folge die Selbstbestimmung des Subjekts zu fördern und nicht zu verhindern.³⁵⁴

III. Die unterschiedlichen Forschungsmethoden, Hermeneutik und Empirie werden aus gesellschaftskritischer Position reflektiert.³⁵⁵ Es besteht der Anspruch, die normativen

³⁴⁸ Lambers 2015, S. 285

³⁴⁹ ebd.

³⁵⁰ Retter 1997, S. 88

³⁵¹ Rödel 2005, S. 113

³⁵² Retter 1997, S. 95

³⁵³ Krüger 2006, S. 67

³⁵⁴ Gudjons 1995, S. 41

³⁵⁵ Rödel 2005, S. 113

Vorgaben der gesellschaftspolitischen Handlungsmaximen zu berücksichtigen, bevor sie auf pädagogische Aussagen Anwendung finden.

IV. Das Theorie- und Praxis-Verhältnis kann nicht aus sich heraus begründet werden, da es nicht genügend Entscheidungskriterien bereitstellt. Was wahr und valide ist, was wissenschaftlich begründet werden kann, kann nur im ständigen Aushandeln erfolgen und ermittelt werden.³⁵⁶

V. Eine kritische Bewertung der damaligen Wissenschaft und Ideologiekritik in Berücksichtigung der kritischen Theorie. Die Vertreter der Kritischen Theorie sind davon ausgegangen, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse zu einem verzerrten Bewusstsein über die Wirklichkeit führten, mit der Folge, nicht die objektiven Klasseninteressen bestimmen das Denken, Fühlen und Handeln, sondern durch autoritäre Strukturen würde das Bewusstsein negativ beeinflusst. Das hat zur Folge, dass Intention und Zielbestimmung differieren.³⁵⁷ Im Ergebnis wurden gesellschaftliche Handlungsmaxime ideologisch bestimmt beziehungsweise fremdbestimmt, so der Vorwurf der Vertreter der Kritischen Theorie. Ihr Ziel war es, die bestehenden ideologisierten Gesellschaftsverhältnisse zu analysieren und zu überwinden. Konkret ging es um die Überwindung von autoritärer Gewalt und Machtverhältnisse und die Verhinderung ökonomischer Ausbeutung zu verhindern.³⁵⁸

2.5.2 Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

Mit der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft wird eine in den 1960er Jahren aufgenommene Theoriedebatte bezeichnet. Sie entstand in kritischer Würdigung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hauptvertreter waren Wolfgang Klafki (geb. 1927), Herwig Blankertz (1927-1983) und Klaus Mollenhauer (1928-1998).³⁵⁹ Ihre Hauptkritik bezog sich auf die Blindheit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber den gesellschaftspolitischen Voraussetzungen von Bildung und Erziehung.

Grundlage für die Theorieentwürfe der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, die ihren Beginn in den 1923er Jahren hatte und sich nach dem Zweiten Weltkrieg als eine der wichtigsten Forschungsrichtungen erwies.

³⁵⁶ ebd., S. 213

³⁵⁷ Wulf 1977, S. 204

³⁵⁸ ebd., S. 206

³⁵⁹ Koller 2012, S. 227

„Die kritische Erziehungswissenschaft sieht ihre Aufgabe also darin, pädagogisch relevantes Wissen aus einer kritischen Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung zu entwickeln.“³⁶⁰

Um das Erkenntnisinteresse der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft zu verstehen, ist ein Bezug zur Kritischen Theorie erforderlich, denn sie bildet die Grundlage (Konstrukt) der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft.

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft geht von einem dreifachen Erkenntnisinteresse der Wissenschaft aus.³⁶¹

I. Die Wissenschaft ist grundsätzlich objektiv.

II. Ihr Verhältnis und Zugang zum gesellschaftlichen Alltag wird als technologisch verstanden. Das bedeutet, sie beschränkt sich darauf, technologische Lösungen zu berücksichtigen mit dem Ergebnis, Zielvorgaben konkretisieren zu können.

III. Das Erkenntnisinteresse (Wissenschaft) ist von bestehender Ideologie abgegrenzt, wenn es ihr lediglich darum geht, „Erkenntnis von objektiven Gesetzmäßigkeiten, die im Blick auf das jeweilige (z.B. politische) Handeln als Sachzwänge interpretiert werden“.³⁶²

Dieser Entwurf besagt ein alternatives Erklärungsmodell, dass sich die differierenden Themenzugänge nicht ausschließlich nach ihren Methoden und Gegenstandsbereichen unterscheiden. Wesentlich wichtiger sei zwischen den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen zu differenzieren. Damit seien Ziele der Forschung gemeint, die über die Erkenntnisgewinnung hinausgehen.³⁶³

Als Erklärung begründet Habermas drei differierende Erkenntnisinteressen:

I. das „Interesse an der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns“.³⁶⁴ Das heißt, naturwissenschaftliche Erkenntnisse dienen dem Ziel, Wissen bereitzustellen mit der Intention, Prozesse der Naturbearbeitung möglichst erfolgskontrolliert, also effektiv zu realisieren und technisch abzusichern. Von diesem naturwissenschaftlichen Zielinteresse der hermeneutischen Wissenschaften, grenzt Habermas³⁶⁵

II. das Erkenntnisinteresse der historisch-hermeneutischen Wissenschaft ab.³⁶⁶ Er verfolgte das Ziel, das intersubjektive Erkenntnisinteresse zu erweitern und begründete dies mit Hilfe der handlungsorientierten Verständigung. Bezogen auf den erziehungswissenschaftlichen Kontext bedeutet das: Es ist durchaus von Vorteil, bei-

³⁶⁰ ebd.

³⁶¹ Apel entwickelte für seine Konzeptionierung seine Auffassung von Wissenschaft als „Science-Begriff der Wissenschaft“, zitiert nach Koller, 2012, S. 228

³⁶² Apel 1973, S.133 zitiert ebd.

³⁶³ Koller 2012, S. 229

³⁶⁴ ebd.

³⁶⁵ Habermas 1965/1974, S. 158, zitiert nach Koller 2012, S. 230

³⁶⁶ ebd.

spielsweise bei der Interpretation einer Kunstbetrachtung, sich über das Seelenleben des Künstlers auszutauschen. Ebenso kann ein Austausch über die Fragen des menschlichen Miteinanders erfolgen.

Bezogen auf den erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang würde sich die Auseinandersetzung über mögliche Ziele und Normen für Heranwachsende konzentrieren.

Es geht um das praktische Erkenntnisinteresse, jedoch nicht im Sinne einer funktionalen Ausrichtung des Begriffes „praktisch“ im Technologietransfer, aufgenommenes Wissen in den Dienst eines Zweckes zu stellen. Sondern es geht um die Möglichmachung der Verständigung über Zweck und Ziele.

III. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse. Bei eingehender Untersuchung des Emanzipationsbegriffs, der primär politisch besetzt war, konkretisierte sich ein Dilemma, denn es sollten seine Struktur, Inhalte und Ziele überprüft und verändert werden, die letztendlich Gegenstand der bisherigen Erziehungswissenschaft gewesen sind. Zentrales Merkmal des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses ist die Befreiung des Subjektes aus „vermeintlich unabänderlichen Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen“.³⁶⁷

2.5.3 Bedeutung der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft für die sich anschließende Debatte zu Fragen einer modernen Erziehungsidee

Die kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft hat die Stellung der Pädagogik im Kontext der Gesellschaftszusammenhänge zum Thema gemacht. Das bedeutet: Die bis dato geltenden Theorien mussten sich neu beweisen.

In der Gesamtbetrachtung erweist sich die Kritische Erziehungswissenschaft eher als eine Sichtweise und weniger als eine differenzierte Erziehungsmethode.³⁶⁸

Trotz der Kritik, die sich primär auf das Urprogramm der Theorieströmung bezog,³⁶⁹ lassen sich die positiven Impulse der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft nicht leugnen: Die Vertreter dieser Theorieströmung hatten

- die Hoffnung, mit Hilfe der Bildung, Erziehung und Forschung die Gesellschaft zu verändern,
- die Vorstellung, die Emanzipation der Menschheit voranzutreiben,
- Erziehung nicht mehr als eine ideengeschichtliche Forschung zu verstehen, sondern sie als eine sozialgeschichtlich ausgerichtete Forschung anzuerkennen,

³⁶⁷ ebd., S. 231

³⁶⁸ Gudjons 1995, S. 41

³⁶⁹ ebd., S. 79

- die Verbindung der empirischen Forschung mit einer gesellschaftskritischen Reflexion.
- „Wiederbelebung der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft.“³⁷⁰

Ein wesentliches Merkmal war die kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Etikettierungen (Merkmalszuschreibungen) im Alltag. Ausschlaggebend war nicht die Frage nach der zukünftigen Menschheit, sondern es ging um die Prozesse der Stigmatisierung und die Grenzen der Erziehung. Die kritische Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hatte eine hohe Priorität und berücksichtigte die Zielvorstellung, die bestehenden Bildungs- und Erziehungschancen zu verbessern.³⁷¹

Ein weiteres Merkmal war die Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Erkenntnisse, wie auch die Einbeziehung der Psychoanalytischen Pädagogik, und dem Symbolischen Interaktionismus.³⁷² Der Abbau bestehender Herrschafts- und Machtzuschreibungen bereitete Mitte der 1960-er Jahre die Grundlage für die sich langsam etablierende antiautoritäre Erziehung.

2.5.4 Die Stellung der Strafe in den kritischen Erziehungswissenschaften

Keywords: Nach Durchsicht der berücksichtigten Quellen, lässt sich der Aspekt der Strafe an keiner Stelle der kritischen Erziehungstheorie finden. Dies wiederum deckt sich mit der Idee, Erziehung als eine Beziehung Gleichwertiger, die auf einer Ebene miteinander kommunizieren und interagieren.³⁷³ Aus dieser Grundhaltung heraus, lässt sich Strafe im Sinne einer extrinsischen Übelszufügung fachlich nicht begründen.

2.6 Demokratische Erziehung

Demokratie ist eine Herrschaftsform, die bereits in der Antike von Aristoteles untersucht und systematisiert worden ist. Grundlage der Demokratie ist Freiheit.³⁷⁴

Die Demokratisierung der Erziehung hat den Anspruch, Erziehung im demokratischen Kontext realisieren zu wollen. Dies wiederum bedeutet, den Erziehungsprozess demokratisch zu anzuleiten, beziehungsweise zu begleiten. Ziel ist, ein demokratisches Miteinander zu erreichen in Orientierung einer anerkannten, staatlich realisierten Regierung, wie sie beispielsweise seit 1945 in der BRD angestrebt wird.

³⁷⁰ ebd.

³⁷¹ ebd.

³⁷² Lambers 2015, S. 287

³⁷³ Harth-Peter 2011, S. 269

³⁷⁴ Von Aristoteles stammt die Feststellung, dass die Grundlage der Demokratie (Herrschaftsform) die Freiheit ist. Der Freiheitsaspekt ist wiederum ein Teil davon, dass das Regieren und das Regiertwerden einer Rotation (Wechsel) unterliegt, „... denn das demokratische Recht ist die Gleichheit nach der Zahl und nicht nach der Würdigkeit“. Brumlik 2010, S. 232

Demokratische Erziehung bezieht sich unter anderem auf folgende Voraussetzungen:

- Demokratie versteht sich als Lernprozess beziehungsweise als eine Lernform. Zentrales Merkmal ist die Idee der möglichst autonomen Selbstbestimmung über das eigene Lebenskonzept. Des Weiteren besteht der Anspruch auf Sicherung des Kinderrechts. Das Kind wird als Person mit einem eigenen Rechtsanspruch angesehen.
- Die Entwicklung von Werten und Verhaltensweisen, die ein pazifistisches, selbst- und mitbestimmtes Zusammenleben unterstützen und fördern. Wesentliche Grundbedingungen sind unter anderem Toleranz, ein gewisses Maß an Disziplin und Gehorsam, wie auch die Fähigkeit der Verantwortungsübernahme (Reife).
- Einen hohen Stellenwert hat der Bildungsaspekt in der demokratischen Erziehung, denn Demokratie bedeutet die Bereitstellung von Informationen, damit sich alle Beteiligten ein Meinungsbild schaffen können, um sich dann an Entscheidungsprozessen beteiligen zu können.³⁷⁵

Die demokratische Erziehung setzt als Basis von Erziehung bestimmte Fähigkeiten, wie z. B. ein gewisses Maß an Gehorsamkeit und Disziplin voraus, um am Prozess der demokratischen Erziehung teilhaben zu können. Das bedeutet: Die demokratische Erziehung beginnt, wenn Fähigkeiten der Enkulturation (Aufnahme und Übernahme gesellschaftlicher Grundregeln, Akzeptanz von Normen des Alltags)³⁷⁶ etc. vorhanden sind, denn erst die Grundkompetenzen (Denken Wollen, Handeln) müssen angelegt sein, um eine Teilhabe an der demokratischen Erziehung zu ermöglichen.

2.6.1 Anfänge der Demokratisierung der Erziehung in den 1960-er- und 1970-er-Jahren

Der Beginn des Konzeptes der demokratischen Erziehung geht auf John Dewey (1859-1952) zurück. 1916 erschien Deweys Werk „democracy and education“, das 1930 ins Deutsche übersetzt wurde. Die erste Veröffentlichung von Dewey erfuhr in Deutschland keine Berücksichtigung, erst die zweite Auflage im Jahr 1949 sorgte für eine gesellschaftliche Resonanz auf die Ideen von Dewey und veränderte das Erziehungsverständnis.

Auch Lewin (1939) hat sich unter anderem mit empirischen Studien über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Erziehungszusammenhang auseinandergesetzt und

³⁷⁵ ebd.

³⁷⁶ Geißler 1982, S. 161; Kron 2001, S. 41

definierte unterschiedliche Erziehungsstile. Er konkretisierte die wesentlichen Merkmale der demokratischen Erziehung, der autoritären und der liberalen Erziehung.³⁷⁷

Der Ausgangspunkt für die Umsetzung der demokratischen Erziehung war die bis dato geltenden tradierten Vorstellungen von Autorität aufzugeben. Denn Autorität erhält ein Heimleiter oder Erzieher nicht aufgrund seiner Lebensreife oder hierarchischen Position. Autorität wird sich dem Verständnis der demokratischen Erziehung nach nicht angeeignet, sondern sie wird einer Person zugeordnet.³⁷⁸

2.6.2 Deweys demokratische Erziehung

Dewey hat die Grundlage für ein demokratisches Erziehungsverständnis aus historisch-philosophischer Sicht geschaffen.

Seine primär basisorientierten Vorstellungen von Demokratie, mit dem Ziel, eine möglichst direkte Beteiligung der Bürger zu erreichen, war um 1930 in Deutschland zu wezensfremd. Das hing im Wesentlichen damit zusammen, dass Dewey sein Demokratieverständnis von der Gemeinschaftsstruktur einer Gruppe (community) herleitete und die Begriffe Gemeinschaft und Uniformierung (= Unterwürfigkeit) zu stark im deutschen Volk negativ besetzt gewesen waren.³⁷⁹

Ein wesentliches Merkmal für Deweys Konzept einer demokratischen Erziehung ist die Orientierung am gesellschaftspolitischen Wandel. Konkret meint er den Aufbau und die Funktion einer community als Subsystem der Gesellschaft. Dewey ist davon ausgegangen, dass die soziale Ausgestaltung der Organisation einer community Einfluss auf die Erziehung der Beteiligten habe.

Für Dewey gibt es zwei wesentliche Voraussetzungen für den Erhalt und Fortbestand einer demokratisch organisierten community:

I. Demokratie wächst dort, wo ein hohes Maß an Pluralität besteht und bewusst und unbewusst geteilte Interessen vorliegen. Das bedeutet: Die Basis des Miteinanders bildet eine demokratische Denkweise, „... die von einem Sinn für die Unterschiedlichkeit von Interessen im Rahmen sozialer Kontrolle ausgeht und diesen dann auch in der Erziehung entwickeln muss“.³⁸⁰

II. Fortbestand und Weiterentwicklung der Demokratie erfolgen dort, wo nicht nur ein Interaktionsprozess zwischen sozialen Gruppen einer community initiiert wird, sondern

³⁷⁷ Lukesch 1975, S. 51

³⁷⁸ Weber 1974, S. 34

³⁷⁹ ebd.

³⁸⁰ Stickers 2004, S. 53

„... wenn auch ein Habitus ausgebildet wird, der kontinuierlich neue Herausforderungen im Rahmen des sozialen Wandels ermöglicht.“³⁸¹

Beide Aspekte sind für die demokratische Erziehung im Kontext einer demokratischen Gesellschaft wichtig. Es geht nicht um das Hervorbringen von unterwürfigen, antidemokratischen Persönlichkeiten, sondern darum, das prinzipielle Interesse an einer freiheitlich-demokratischen Erziehung zu fördern. Kommunikation und das Interesse am Individuum, wie auch das gemeinsames Interagieren im Wechselbezug, bedürfen einer gegenseitigen Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen. Über Kommunikation erfolgt ein Abstimmungsprozess der ermöglicht die Teilhabe im Wechselbezug aller Mitglieder.³⁸²

Dewey führt zwei Beispiele an, um seine Idee zu illustrieren. Erstens: Ein negatives Beispiel für ein gruppenbezogenes Interaktionsmodell. Eine Diebesbande, die sich ausschließlich durch kriminelle Machenschaften etabliert und durch bewusste Rituale und Grenzen antidemokratisch verhält. Das bedeutet, das Verbot der Interaktion mit anderen Gruppen kennzeichnet die antidemokratische Grundstruktur. Zweitens: Ein positives Beispiel, die Familie, die fortwährend bemüht ist, sich durch Interaktion zu bestätigen und zu realisieren. Das hat zur Folge, in der fortwährenden Interaktion bedarf es einer Handlungsabstimmung, sodass geteilte Interessen und gemeinsame Handlungen entstehen. Die Bewertung der gemeinsamen Erfahrungen obliegt der Erziehung.³⁸³

Zusammenfassend konkretisiert sich für Dewey ein Paradoxon. Zum einen soll die demokratische Erziehung die Unterschiedlichkeit der Menschen ihre Interessen, ihre Fähigkeiten, das Neue etc. fördern, dabei jedoch zum anderen auch ein gemeinsames Bewusstsein dafür entwickeln, dass diese Fähigkeiten zentrale Werte der Demokratie und Erziehung sind. „Die Unterschiedlichkeit und Differenz fällt hier ins Bewusstsein gleichsam als eine Einsicht in ein gemeinsames Interesse aller zurück.“³⁸⁴

Eine konkrete Berücksichtigung der demokratischen Idee im Erziehungs- und Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist längst überfällig. Ein weiteres Merkmal für die zögerliche Auseinandersetzung ist, Reichs Interpretation folgend, das starre dreigliedrige Schulsystem, welches Demokratisierung in Bildung und Erziehung geradezu verhindert.³⁸⁵ Der Zwangskontext des Bildungssystems verhindert eine demokratisch-reflexiv-emanzipatorische Sichtweise. Das bedeutet, die bestehende Schulpflicht wird auf der Grundlage des bestehenden Schulsystems realisiert, mit dem Ziel der „Masse“

³⁸¹ ebd.

³⁸² ebd.

³⁸³ Bellmann 2011, S. 247

³⁸⁴ ebd.

³⁸⁵ ebd.

ein adäquates Bildungsangebot anbieten zu können, auf Kosten der individuellen Förderung der einzelnen Schüler.

2.6.3 Bedeutung der demokratischen Erziehung

Seit dem Beginn der Reformpädagogik lassen sich in unterschiedlichen pädagogischen Experimenten, unabhängig davon, ob sie erfolgreich oder weniger erfolgreich verlaufen sind, Ansätze demokratischer Bemühungen in der Erziehung identifiziert.

Kennzeichnend für die Bemühungen der demokratischen Erziehung war die Abgabe der bis dato unangefochtenen „Verfügungsgewalt“ der Erzieher. Mitbestimmung, Selbstbestimmung und eine aktive Beteiligung haben einen hohen Stellenwert in der demokratischen Erziehung. Viele Projekte unter dem maßgeblichen Einfluss der Ideen von Dewey wurden primär für den Bereich des Schulalltages initiiert.

Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme, wie auch die Sanktionsgewalt,³⁸⁶ sind zentrale Aspekte der demokratischen Erziehung und wurden unter anderem von Janusz Korczak (1877-1942) in seinem Warschauer Waisenheim umgesetzt. Korczaks Hauptinteresse galt der Frage: Wie kann ein Mitglied der Gemeinschaft an ihr teilhaben, ohne von ihr völlig vereinnahmt zu werden.³⁸⁷ Zentrale Bedeutung hatte die Entfaltung des Individuums, und sie bestimmte die Sichtweise von Korczak. Zwei wesentliche Grundthemen hatten einen starken Einfluss auf Korczaks Erziehungsidee. Das Recht des Kindes auf Achtung³⁸⁸ und das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.³⁸⁹

In Berücksichtigung seiner individual-zentrierten Sichtweise der Erziehung etablierte Korczak des Weiteren folgende maßgebliche Ansätze und Sichtweisen: „1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. den heutigen Tag, 3. das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.“³⁹⁰ Korczak distanzierte sich von einer Überpädagogik, gegen die sogenannte „Übermutter“, und verstand seine Erziehungsidee als ein Plädoyer für ein selbstbestimmtes Leben.³⁹¹

Demgegenüber richtete der sowjetische Pädagoge Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939) sein Hauptaugenmerk auf das Kollektiv zur Sicherung der Gemeinschaft. Er wird in der Literatur ebenso als ein Vertreter bezeichnet, der sich dem Grunde nach mit den Aspekten einer Demokratisierung der Erziehung auseinandergesetzt habe.

³⁸⁶ Brumlik 2010, S. 241

³⁸⁷ Skiera 2003, S. 437

³⁸⁸ Korczak; Roos 1970, S. 23

³⁸⁹ ebd., S. 29; Miller-Kipp 2010, S. 242

³⁹⁰ Skiera 2003, S. 437

³⁹¹ ebd., S. 438; Brumlik 2004, S. 241

Makarenko ging davon aus, dass jeder Mensch annähernd identische moralische und soziale Fähigkeiten besitze. Nur die äußeren Lebensumstände sie daran hindern, ihre Möglichkeiten und Fähigkeiten in den Dienst der Gemeinschaft, des Kollektivs zu stellen. Für Makarenko ergab sich daraus die Konsequenz, dass in einem erzieherischen Kollektiv eine Umerziehung nach kommunistischen Grundsätzen erfolgen könne.³⁹²

Makarenko entwarf eine quasi, beziehungsweise eine fakultativ-demokratische Erziehungshaltung. Das heißt, er installierte in seiner Gorki-Kolonie eine Institution für delinquente Jugendliche, die ein Mitspracherecht sicherte. So durften die Jugendlichen der Kolonie ihre Anführer selbst wählen, ebenso verfügten sie über eine Zuständigkeit der Sanktionsmittel,³⁹³ zur Sicherung der sozialen Ordnung in der Kolonie. Der fakultative Aspekt berücksichtigt Makarenkos Interventionsrecht, wenn die gewählten Sanktionen zu drastisch wurden.³⁹⁴ Makarenko hatte die Möglichkeit der Intervention, sie war aber nicht zwingend erforderlich.

Er leitete seine generelle Interventionsberechtigung³⁹⁵ von folgendem Grundsatz ab: „Ich fordere Dich, weil ich Dich achte.“³⁹⁶

Makarenkos Ideen wurden immer wieder kontrovers diskutiert und erhalten erst vor der Berücksichtigung der kommunistischen Gesellschaftsform ihre Bedeutung.³⁹⁷

An der Skizzierung der pädagogischen Ansätze von Korczaks und Makarenkos wird deutlich, welchen starken Einfluss gesellschaftspolitische Bedingungen auf geltende Erziehungseinstellungen und Erziehungspraxen haben, sodass die Idee der demokratischen Erziehung im historischen Kontext bewertet werden muss.

Demokratie benötigt eine stabile, besondere Beziehungsatmosphäre.³⁹⁸ Demokratische Erziehung bezieht sich nicht nur auf einen philosophischen Theoriezugang zur Erziehung, sondern ebenso auf das methodische Konzept (Grundhaltung).³⁹⁹ Kinder werden nicht nur zur Teilnahme und aktiven Gestaltung des Erziehungsprozesses angehalten, sondern neben der Anregung durch die Erwachsenen erfolgt ebenso die Berücksichtigung und der Hinweis auf mögliche Gefahren und Konsequenzen des kindlichen Verhaltens. „Demokratie ist nicht nur eine politische Idee, sondern ein Weg, miteinander zu leben.“⁴⁰⁰

³⁹² ebd., S. 439

³⁹³ Mitbestimmung, welche Strafe zur Anwendung kommt.

³⁹⁴ ebd. 2010, S. 241

³⁹⁵ Kraußlach 1981, S. 79

³⁹⁶ Skiera 2003, S. 438

³⁹⁷ Der offensichtliche Widerspruch, demokratische Erziehungsprinzipien in einer kommunistischen Gesellschaftsform zu etablieren, wird zur Kenntnis genommen, im weiteren Verlauf der Arbeit jedoch nicht eingehend thematisiert.

³⁹⁸ Dreikurs, Cassel, Rausch 1975, S. 20

³⁹⁹ ebd.

⁴⁰⁰ ebd., S. 21

Aus historischer Sicht ist nachweisbar, dass sich die demokratische Erziehung nur zögernd in Deutschland etablierte.

Zusammenfassend ist davon auszugehen,

Die Bezugnahmen von Erziehung und Demokratie sind mittlerweile vielfältig. Folgende relevante Prinzipien der demokratischen Erziehung lassen sich u. a. ableiten.⁴⁰¹

- Es bestehen durchaus Spannungen zwischen elitären und egalitären, zwischen partizipativen und repräsentativen sowie monistischen und pluralistischen Interpretationen von Demokratie.
- Bildung (Teilhabe) ist für alle da und ist kein Privileg der höheren Stände. Das heißt, eine Beteiligung am Bildungssystem ist nicht abhängig von dem wirtschaftlichen Status des Einzelnen, sondern von seinen subjektiv kognitiven Ressourcen.
- Partizipation als Möglichkeit der demokratischen Erziehung und der Vermittlung von Basiskompetenzen, mit dem Ziel der politischen Teilhabe an unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensformen.⁴⁰²

Erst zum Ende der 1960-er Jahre, im Rahmen der antiautoritären Erziehung, lassen sich theoretische Bezüge erkennen. Die verzögerte Auseinandersetzung mit dem Werk von Dewey lässt sich hauptsächlich mit den negativen Ausprägungen des Nationalsozialismus begründen.⁴⁰³ Die antidemokratische Gesellschaftsform des NS-Regimes hatte einen langfristigen Einfluss auf die Gestaltung der anstehenden gesellschaftlichen Veränderungen im Bereich Bildung und Erziehung und verhinderte somit die Auseinandersetzung mit Deweys Ideen und Ansätzen einer demokratischen Erziehung.⁴⁰⁴

2.6.4 Die Bedeutung der Strafe in der demokratischen Erziehung

Der Aspekt der Strafe hat keine Bedeutung und keinen Platz in der demokratischen Erziehung. Ein wesentliches Element der demokratischen Erziehung ist die Beteiligung (Dialog, integrativ) und die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen. Die Wertigkeit der „Zahl“ hat Priorität und nicht die Würdigkeit einer Position. Nicht Strafe, sondern die Möglichkeit der Erkenntnisleistung und die damit verbundene Übernahme einer neuen Sichtweise haben einen langfristigen Einfluss auf die Entwicklung einer Persönlichkeit.

⁴⁰¹ Bellmann, 2012, S. 246

⁴⁰² ebd., S. 247

⁴⁰³ Stickers 2004, S. 51

⁴⁰⁴ ebd.

2.7 Antiautoritäre Erziehung

Dass Fragen der Erziehung in einem größeren Zusammenhang gesehen wurde und an eine breitere Öffentlichkeit herangetragen wurde, zeigen die neuen Wege der Kommunikation, wie sie beispielsweise des Funk-Kolleg dokumentieren. Ergänzend dazu:

„In einem Rundfunkvortrag begrüßte Theodor W. Adorno ausdrücklich eine Erziehung des Madigmachens (Erziehung zur Unmündigkeit, 1969/1970); Kritikfähigkeit, Ungehorsam und Emanzipation sind Schlüsselbegriffe der antiautoritären Erziehung.“⁴⁰⁵

„Antiautoritäre Erziehung“ (a. E.) wird verstanden als ein Sammelbegriff für unterschiedliche Erziehungskonzepte, die vorwiegend in der Bundesrepublik Deutschland Ende der 1960er und Anfang der 1970 Jahre parallel zur Studentenbewegung entstanden sind. Ziel war es, durch die Veränderung der erzieherischen Praxis der Entwicklung einer autoritären Persönlichkeit entgegenzuwirken.

Die a. E. berücksichtigte eine neue Sichtweise auf das Phänomen Erziehung. Dieses neue Bewusstsein bezog sich auf die Idee den autoritären Staat und die damit verbundene Autoritätshörigkeit zu verändern. (Konzept, Strömung) und hatte auch Einfluss auf das erforderliche Methodenrepertoire. Als Beispiel: Anders als bei der permissiven und der vernachlässigenden Erziehung, bei denen die Sorgerechtsinhaber ebenfalls auf das Attribut der Autorität (Eingriff und Bestimmung) verzichten wollten, handelt es sich bei der a. E. nicht nur um einen Erziehungsstil, sondern um eine komplexe, theoriegeleitete Erziehungsphilosophie mit expliziten pädagogischen Zielen im Kontext normativer Vorgaben und Leitbilder.⁴⁰⁶

Die a. E., auch als repressionsfreie Erziehung verstanden, etablierte sich vorwiegend in den sogenannten selbstverwalteten Kinderläden in Frankfurt, Berlin, München und Bochum.⁴⁰⁷

Die a. E. hat unterschiedliche Ursprünge. Zwei geistige Hauptströme lassen sich hervorbringen:

- a) die Intention einer liberal ausgerichteten, freien Erziehung mit dem Ziel der Erlangung von individueller Freiheit, einem hohen Maß an Autonomie und Glück in Abgrenzung zu den politisch-normativen Leistungszwängen in Schule und Gesellschaft.
- b) die Veränderung der politischen Grundhaltung zur Erziehung durch die Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse.⁴⁰⁸

⁴⁰⁵ Winkler 2011, S. 49

⁴⁰⁶ Retter 1997, S. 107

⁴⁰⁷ ebd.

⁴⁰⁸ ebd., S. 108

2.7.1 Grundlage und Theorie der antiautoritären Erziehung

Die theoretische Grundlage (Bezugstheorie⁴⁰⁹) für beide Pole war die „Kritische Theorie“. Trotz ihrer unterschiedlichen Ausrichtung gerieten sie miteinander nicht in Konflikt, denn sie richteten sich beide gegen traditionelle (bürgerliche) Erziehungsvorstellungen und Institutionen der Erziehung des Spätkapitalismus.⁴¹⁰

Die theoretischen Ursprünge der a. E. sind unterschiedlich. Zwei Grundzüge lassen sich isolieren.

- a) Ein wesentlicher Impuls zum Eingriff, Veränderung der gesellschaftspolitisch normativen Erziehungsvorstellungen, konkretisierte sich im Rahmen der Studentenbewegung.
- b) die Analyse der gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für das NS-Regime aus historisch soziologischer Sicht.⁴¹¹

Die theoretische Grundlage für die Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lieferte die "Frankfurter Schule". M. Horkheimer, T. W. Adorno und E. Fromm begründeten die vorwiegend soziologische Grundlage (Voraussetzungen, Bedarf und Eingriff) und bildeten die Basis für die sich etablierende a. E.

Die oben genannten Autoren hatten jedoch ursprünglich ein anderes Interesse, als die theoretischen Grundlagen für einen Paradigmenwechsel bereitzustellen. Horkheimer, Adorno und Fromm untersuchten vor und nach dem Zweiten Weltkrieg, angesichts der totalitären Systeme in Europa, die Entwicklung der autoritären Persönlichkeit, unter der sie eine von Aggressivität, Intoleranz und Vorurteilen geprägte Grundeinstellung, häufig in Verbindung mit Antisemitismus, verstanden. Ziel war zu erklären, warum sich das NS-Regime so stark etablieren und einen so umfassenden Eingriff in und Einfluss auf die Entwicklung der Gesellschaft nehmen konnte.⁴¹²

Ein weiterer theoretischer Kontext für die a. E. konkretisierte sich über die Berücksichtigung der Psychoanalyse. Das Lernen von Ich-Stärke, die Anleitung zur Selbstregulierung, begründen den psychoanalytischen Zugang⁴¹³ und bildete den Beginn einer Demokratisierung der Erziehung.⁴¹⁴

Aus historisch-gesellschaftspolitischer Sicht lassen sich mehrere Faktoren benennen, die den „Boden“ für die a. E. bereiteten. Auch wenn sich die a. E. europaweit etablierte,⁴¹⁵ sollen im Folgenden primär die gesellschaftspolitischen Vorzeichen in der Bundesrepublik Deutschland aufgegriffen werden:

⁴⁰⁹ ebd.

⁴¹⁰ ebd.

⁴¹¹ Köhler-Saretzki 2009, S. 14

⁴¹² Tenorth 2008, S. 269

⁴¹³ Schroedter 2007, S. 7

⁴¹⁴ Protagonisten der a. E. waren unter anderem Erich Fromm, Sigfried Bernfeld und Wilhelm Reich

⁴¹⁵ Retter 1997, S. 108

- Die 1950-er Jahre waren geprägt durch die Aufbauphase nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Ziel war ein funktionierendes Gesellschaftssystem. Wiederaufbau, Wirtschaft und Verwaltung hatten einen hohen Stellenwert. Erziehung und Bildung waren von nachrangiger Bedeutung.
- Ende der 1960-er Jahren erfolgte der Höhepunkt der Studentenrevolte (1968).⁴¹⁶
- Es etablierte sich ein neues Bewusstsein für gesellschaftliche Randgruppen (Marcuse, 1969). Dies hatte unter anderem zur Folge, dass
- die geschlossene Unterbringung in den Heimen und die Situation von Insassen in den Psychiatrien⁴¹⁷ Aufmerksamkeit erhielten. Es wurde eine Öffentlichkeit hergestellt, und gesellschaftspolitische Vorgaben wurden überprüft. Die Heimkampagne initiierte langfristige Veränderungen i. S. eines neuen Erziehungsverständnisses und sorgte für eine hohe Transparenz in der öffentlichen Erziehung.
- Grundlage für die Veränderungen in der privaten und öffentlichen Erziehung war ein äußerst stabiler wirtschaftlicher Aufschwung, der gut eineinhalb Jahrzehnte andauerte.⁴¹⁸

2.7.2 Das Interesse der antiautoritären Erziehung

In vielen Abhandlungen über die a. E. wird Alexander Sutherland Neill als Begründer der antiautoritären Erziehung benannt, der sich im hohen Maß auf die Vorgaben der Reformpädagogik bezog. 1965 erschien sein Werk „Erziehung in Summerhill“,⁴¹⁹ welches zunächst keine große Leserschaft erreichte. Erst als 1969 eine neue populärwissenschaftlich überarbeitete Ausgabe mit dem Titel „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill“ erschien, erhielt er hohen Zuspruch. Neills Hauptinteresse bestand darin, nicht die Gesellschaft durch opportunes Verhalten zu verändern, sondern die Bildung von autoritären Charakterstrukturen sollte verhindert werden. Des Weiteren berücksichtigte er die Erkenntnisse der Psychoanalyse, ähnlich wie Bernfeld, der erst wesentlich später als Mitbegründer einer neuen Sichtweise der Erziehung berücksichtigt wurde.⁴²⁰

Neills pädagogische Ausrichtung hatte einen umfassenden revolutionären Zug. Die Kinder sollten ihre Bedarfe in allen Lebensbereichen (Schlafen, Essen, Freizeit, Sexu-

⁴¹⁶ Köhler-Saretzki 2009, S. 15

⁴¹⁷ Retter 1997, S. 108

⁴¹⁸ ebd.

⁴¹⁹ Bei „Summerhill“ handelt es sich um einer der ältesten demokratischen Schulen, die von A. S. Neill 1921 gegründet worden ist. Die demokratische Schul- und Erziehungsidee beinhaltet unter anderem das Recht der Kinder und Jugendlichen, auch alleine, ohne Aufsicht, ihren Tag zu gestalten. Ebenso das Recht zu entscheiden, ob eine Teilnahme am Schulunterricht erfolgt oder nicht. Summerhill kann als ein Muster für eine Kinderrepublik bezeichnet werden, deren Lernergebnisse beeindruckend sind. Winkler, 2011, S. 49

⁴²⁰ Brumlik, 2008 S. 241

alität, Lernen etc.) frei äußern und eigenständig regulieren können. Jede Einflussnahme wurde als Repression bewertet und als verlängerter Arm autoritärer Strukturen bezeichnet mit dem Auftrag, das herrschende Gesellschaftssystem zu reproduzieren. Fromm konkretisiert die wesentlichen Ansätze (Thesen) und Inhalte der antiautoritären Erziehung.⁴²¹

- I. Neill glaubte an das Gute im Kind,⁴²² an die Selbstregulierung und an das Prinzip der Selbstbestimmung. Sämtliche Strukturen, die das Kind in seiner Entwicklung hinderte, glücklich und frei zu sein, sollten ihre Bedeutung verlieren.
- II. Das Ziel der Erziehung besteht im Wesentlichen darin, mit Freude arbeiten und glücklich werden zu können. Glück wird gleichgesetzt mit dem Interesse am Leben, wie auch der Möglichkeit, nicht nur über den Verstand Sachzusammenhänge aufzunehmen, sondern mit der ganzen Persönlichkeit zu reagieren.
- III. Es genügt nicht, im Rahmen der Erziehung lediglich die intellektuellen Fähigkeiten zu fördern, ebenso bedarf es der Förderung der emotionalen Kräfte.
- IV. Erziehung muss den psychischen Entwicklungsstand der Heranwachsenden berücksichtigen. Kinder sind nicht von sich aus selbstlos. Ebenso ist es erforderlich, behutsam mit Forderungen an das Kind umzugehen. Überforderungen sind gleichzusetzen mit Heuchelei. Selbstloses Handeln entwickelt sich unter Umständen erst nach dem Ende der Kindheit.
- V. Feindseligkeit ist das Ergebnis von Angst und Bestrafung. Jede Form der Strafe beeinflusst das Seelenleben des Kindes und reduziert die Echtheit des emotionalen Haushaltes. Strafe in Form von intensiver Züchtigung ist schädlich und beeinflusst negativ die seelische Entwicklung des Kindes.
- VI. Freiheit bedeutet nicht Zügellosigkeit. Grundlage der antiautoritären Erziehung sind eine gegenseitige und untereinander bestehende Wertschätzung und Achtung. Jede Form von Zwang ist zu unterlassen. Der Erzieher oder Lehrer wendet keinen Zwang gegen das Kind an, das Kind darf aber auch keinen Zwang (Ungehorsamkeit) gegen den Erzieher ausüben. Neill verwendete die Begriffe Freiheit und Zügellosigkeit nicht synonym, sondern differenzierte die unterschiedlichen Phänomene. Die Freiheit des anderen muss geachtet werden und begrenzt dadurch die Zügellosigkeit der anderen Individuen.
- VII. Eine Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Menschen ist, ursprünglich geschaffene Bindungen zu den Sorgerechtsinhabern und deren Stellvertre-

⁴²¹ Fromm 2009, S. 14

⁴²² Ein zentrales Merkmal der Psychoanalyse konkretisiert sich über die Kenntnis der Unschuldigkeit der Seele.

tern (Heim, Schule) im Erwachsenenalter völlig aufzugeben, mit dem Ziel, autonome Selbstständigkeit zu erlangen.

- VIII. Schuldgefühle versteht Neill lediglich als Bindeglied an die vorherrschende Autorität. Schuldgefühle behindern den Prozess der Verselbstständigung und etablieren einen Kreislauf aus Reue, Scham, Unterwerfung und Auflehnung. Schuldgefühle sind kein Ergebnis des Gewissens, sondern in der Regel das Gefühl des Ungehorsams gegenüber der Autorität und der damit verbundenen Angst vor Strafe.⁴²³
- IX. Die Isolierung der Religion, ersatzlose Streichung jeglicher konfessionellen Zugehörigkeit in der antiautoritären Erziehung. Neill ging es nicht um die Unterdrückung der Glaubensfreiheit, er wollte vielmehr verhindern, dass sich Gläubige und Ungläubige im theologischen Verständnis im Kampf befinden. Die unterschiedlichen „Lager“, die einen, die an die Freiheit des Menschen glauben, und die anderen, die ihr Handeln an der Unterdrückung dieser Freiheit ausrichten, sollten separiert werden.

„Tatsächlich will Neill die Kinder nicht zur Anpassung an die bestehende Ordnung erziehen; er will sie zu glücklichen Menschen machen, zu Männern und Frauen, in deren Werteskala nicht viel haben und viel verbrauchen, sondern viel sein an erster Stelle steht.“⁴²⁴

Dieses Zitat konkretisiert die Erziehungsidee, wie auch das Ziel der Erziehung im Sinne der antiautoritären Erziehung von Neill. Grob skizziert lassen sich folgende Handlungsrichtlinien:

- Keine Disziplinierungsmaßnahmen (Strafe).
- Keine manipulative Einflussnahme.
- Keine religiöse Konfrontation.
- Keine Repression der sexuellen Bedarfe.
- Gleichberechtigung und partnerschaftliches Miteinander.
- Freiwillige Teilnahme am Schulunterricht.
- Freies Arbeiten ist der Anleitung vorzuziehen.
- Emotionale Ansprache und Entfaltung hatten Vorrang vor dem Intellekt.
- Selbststeuerung, Selbstlösung der auftretenden Konflikte.⁴²⁵

Ähnlich verhielt es sich mit dem Verständnis von Autorität in Summerhill. Autorität kommt dort zur Anwendung, wo es um Schutz, Verantwortung und Fürsorge durch die Erwachsenen gegenüber den Heranwachsenden geht. Dies wiederum berücksichtigt,

⁴²³ Neill, Horstrup, Schroeder 2009, S. 15

⁴²⁴ ebd., S. 16

⁴²⁵ ebd., S. 14

beziehungsweise verlangt ein gewisses Maß an Gehorsamkeit.⁴²⁶ Das heißt, in der a. E. hatte Autorität die Funktion, handlungsregulierend einzugreifen.⁴²⁷ Das bedeutet, in Neills Verständnis der a. E. lässt sich das Element der Autorität durchaus isolieren. Autorität und Freiheit (Autonomie) waren für die Studenten der 1968er-Bewegung⁴²⁸ ein nicht aufzuhebender Widerspruch. Neill hingegen versuchte, die Aspekte „Freiheit“ und „Autorität“ zu vereinen.

Die Kernzeit der a. E. in der Bundesrepublik Deutschland lässt sich auf wenige Jahre um 1970 herum reduzieren. Sie wurde unter anderem durch die Antipädagogik abgelöst.⁴²⁹ Während sich die Anhänger der a. E. noch um die Länge der „Leine“ im Erziehungskontext stritten, wollte die Antipädagogik die „Leine“ ganz abschaffen.⁴³⁰

2.7.3 Die Relevanz der Strafe in der antiautoritären Erziehung

Keywords: Lohn, Belohnung, das Setzen von positiven Stimuli mit dem Ziel der indirekten Einflussnahme hatte oberste Priorität bei der a. E.

Die antiautoritäre Erziehung bemühte sich um eine konsequente Abgrenzung zu jeder Form von repressiven, autokratischen Erziehungsmitteln. Da es sich bei Lohn und Strafe lediglich um einen semantischen Vorgang handelt, lässt auch die Belohnung als eine extrinsische Einflussnahme (Manipulation) bezeichnen, die mit der Grundidee der a. E. sich weniger vereinbaren lässt.⁴³¹

Konflikte wurden in der direkten Kommunikation gelöst.⁴³² Auf Abweichungen wurde lediglich mit emotionalem Rückzug und Ignoranz gearbeitet. Vor der Strafe kam die Forderung der Erkenntnis, der Einsichtnahme in abweichende Verhaltensweisen. Disziplin galt nicht im Sinne des Gehorsams, sondern als Hinweis und Einsicht in die Bedürftigkeit des Kindes und im Sinne des Schutzes und zur Sicherung des Kindeswohls.⁴³³ Das Wohl des Kindes erhielt im Konzept der Antipädagogik einen neuen Stellenwert, sie konstruierte und bemühte sich um die Etablierung des kleinen Erwachsenen.

2.8 Antipädagogik

Die Antipädagogik ist eine in den 1970-er Jahren entstandene Protestbewegung innerhalb der pädagogischen Disziplin. Zentrales Merkmal der Antipädagogik war, jede Art (Inhalt) und Form (Rahmen) von Erziehung abzulehnen. Diese Ablehnung schloss die

⁴²⁶ Geißler 1982, S. 163

⁴²⁷ Retter 1997, S. 111

⁴²⁸ Wacker 2000, S. 37

⁴²⁹ ebd.

⁴³⁰ Berner 1994, S. 223

⁴³¹ Harth-Peter 2011, S. 269

⁴³² Winkler, 2011 S. 49

⁴³³ ebd.

antiautoritäre Erziehung mit ein.⁴³⁴ Es gibt mit der a. E. lediglich eine Gemeinsamkeit: Beide Erziehungsstile formulierten den Anspruch, das bestehende Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen aufzuheben.⁴³⁵

Die Lehre der Antipädagogik geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche von Erziehung nicht profitieren, sondern auf unzulässige Weise entmündigt und manipuliert werden.⁴³⁶

Die Anfänge der Antipädagogik lassen sich, zumindest im deutschsprachigen Raum, unzweifelhaft auf das Jahr 1975 datieren, als Ekkehard von Braunmühl seine Streitschrift „Studien zur Abschaffung der Erziehung“ veröffentlichte.⁴³⁷

2.8.1 Grundstruktur des antipädagogischen Gedankenkonstrukts

Die Protagonisten der Antipädagogik, Ekkehard von Braunmühl (geb. 1940) und Hubertus von Schoenebeck (geb. 1947), waren bestrebt, das Phänomen Erziehung nicht zu verändern sie wollten es abschaffen.⁴³⁸

Das von v. Braunmühl dargestellte negative Erziehungsdilemma sei in der Freundschaft mit Kindern aufzulösen. Dieser Ansatz beinhaltet die Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen mit der Folge, dass sie ohne Zwang Autonomie und Selbstverantwortung erlangen können. Freundschaft lasse sich nicht erzwingen und sei daher nur auf der Grundlage von Freiheit zu realisieren.⁴³⁹ Von Braunmühl postuliert die Lobby, die Antipädagogen seien die einzig wahren Freunde der Kinder zu sein, ohne sie gefragt zu haben, was sie davon halten.⁴⁴⁰ Dem gegenüber steht der antipädagogische Anspruch, jede Form der Fremdbestimmung zu vermeiden und konkretisiert doch das Faktum, der Erzieher darf mehr als das Kind. Im Ergebnis ein Widerspruch zur angestrebten Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen.

Mit dem Leitmotiv von Braunmühl, „Freundschaft mit Kindern“, erfolgt eine konstruierte Aufwertung des Kindes und eine Abwertung der Erwachsenen. Von Braunmühl und von Schoenebeck definieren das zugrundeliegende Menschenbild weiter wie folgt:

- Das Kind sei von Geburt aus gut.
- Kinder werden als „weise“ im Sinne von bewusstem Handeln bezeichnet.

⁴³⁴ ebd., S. 50

⁴³⁵ Oelkers; Lehmann 1990, S. 19

⁴³⁶ Winkler 2012, S. 50; Flitner 2009, S. 48

⁴³⁷ Berner 1994, S. 222

⁴³⁸ Schnellinger 2007, S. 4

⁴³⁹ ebd., S. 9

⁴⁴⁰ Oelkers; Lehmann 1990, S. 21

- Kinder seien kleine Erwachsene, die graduelle Unterscheidungen treffen können, ebenso können sie, wie die Erwachsenen, bewusst lügen und vorsätzlich Regeln ignorieren.⁴⁴¹

Daran wird deutlich, wie paradox die Sichtweise der Antipädagogen ist, das heißt, in ihrer Widersprüchlichkeit ist sie wiederum stimmig zum Ansatz der Antipädagogik. Es ist nicht zu übersehen, dass sämtliche Kontexte (Verhalten) nicht nur stark reduziert, sondern konsequent negiert werden.⁴⁴²

Es ist durchaus problematisch und bedenklich, von sogenannten Thesen oder Stütztheorien zu sprechen, wenn es um die Antipädagogik geht. Bei eingehender Untersuchung der Idee der Antipädagogik, beziehungsweise der „Theorie“ fällt auf, dass es sich lediglich um eine Aneinanderreihung von Annahmen und Alltagstheorien handelt. Es gelingt keine wissenschaftlich fundierte Begründung.⁴⁴³ Die Antipädagogen stellen Forderungen auf, formulieren ein Ziel, können dieses Ziel jedoch nicht erklären.

Ebenso auffallend ist der fortwährende Widerspruch (Logikbruch) in der Argumentation.⁴⁴⁴ Eine Berücksichtigung der vorhandenen Anthropologie, wie auch der Entwicklungspsychologie, erfolgt in keiner Weise. Die Antipädagogik stellt dem traditionellen Bild von Erziehung eine radikale Antithese gegenüber.⁴⁴⁵

Aufgrund der konsequenten Leugnung der vorhandenen historischen Bezüge, wie auch der sehr eigenwilligen Publikationsstil von Braunmühl ist es problematisch, sich mit der Antipädagogik als Erziehungsidee auseinanderzusetzen.⁴⁴⁶ Flitner fragt nicht unbegründet nach der Idee von Braunmühls, ob es ihm um eine fachlich-sachliche Auseinandersetzung zu Fragen der Erziehung gehe, oder ob im Schwerpunkt seiner Darstellungen es lediglich um eine Pointierung in der Form der gewählten Publizistik liege.⁴⁴⁷

2.8.2 Schafft die Erziehung ab

Die Vertreter der Antipädagogik waren der Auffassung, kein Mensch sei erziehungsbedürftig. Wer Kinder liebe, erziehe sie nicht, und kein Erwachsener müsse Verantwortung für Kinder übernehmen.⁴⁴⁸

In Orientierung unter anderem an kommunikationspsychologischen Erkenntnissen (Watzlawick 1984)⁴⁴⁹ waren die Vertreter der Antipädagogik bemüht, ein neues Ver-

⁴⁴¹ Winkler 2011, S. 50

⁴⁴² Flitner 2004, S. 50

⁴⁴³ Oelkers; Lehmann 1990, S. 23

⁴⁴⁴ ebd., S. 24

⁴⁴⁵ Berner 1994, S. 222

⁴⁴⁶ Flitner 2009, S. 47

⁴⁴⁷ ebd.

⁴⁴⁸ Retter 1997, S. 122; Winkler, 2012, S. 50

ständnis von Nicht-Erziehung⁴⁵⁰ zu etablieren. In radikaler Ausblendung der vorhandenen pädagogischen Theorien wollten sie mit Hilfe der Antipädagogik ein neues Menschenbild initiieren. Durch die Abschaffung der Erziehung sollten Kinder vor einer umfassenden Vernunft, die auch als „Fesseln der Erziehung“ bezeichnet wurde, bewahrt werden.⁴⁵¹

Jede Form der Erziehung wird von den Antipädagogen als „Verkrüppelung und Miss-handlung, Ausagieren narzisstischer Machtgelüste, Prostitution und Betrug“⁴⁵² bewertet. Erziehung wird als Erziehungskrieg verstanden, solange Erziehung im Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen erfolgt. Solange die Gesellschaft Einfluss auf den Erziehungsprozess hat, so lange wird es keine Gleichberechtigung zwischen Kindern und Erwachsenen geben. Erst wenn es gelingt, Erziehung isoliert vom gesellschaftlichen Einfluss zu realisieren, besteht eine Chance auf eine grundlegende Demokratisierung.⁴⁵³

Dass die Antipädagogik letztlich auch eine Form von Erziehung berücksichtigt, konkretisiert nicht nur die pervertierte Idee der Abschaffung der Erziehung, ebenso hat sie sich selbst ad absurdum geführt.

Die Widersprüchlichkeit der Antipädagogik, wie auch die nicht nachvollziehbare Erziehungstheorie, sollen an dem zentralen Merkmal, dem Anspruch der Gleichberechtigung von Kindern und Erwachsenen im Folgenden exemplarisch dargestellt werden. Dadurch lässt sich auch die Stellung der Strafe in der Antipädagogik erörtern.

2.8.3 Die Gleichberechtigung des Kindes

Die Gleichberechtigung zwischen Kind und Erwachsenem ist die zentrale Aussage der Antipädagogik.⁴⁵⁴ Dies sei die Grundlage für eine notwendige spontane Selbstbestimmung des Kindes, ohne eine vorhergehende Fremdbestimmung durch das Machtgefälle zwischen Erwachsenem und Kind.⁴⁵⁵

Von Braunmühl formuliert den Anspruch, Erwachsene und Kinder sollen sich auf Augenhöhe begegnen. Dies sei ein Recht im antipädagogischen Erziehungsverständnis und berücksichtige auch die damit verbundenen Konsequenzen, unabhängig davon, ob das Kind bereits in der Lage sei, die Konsequenzen seines Handelns zu überblicken. Das bedeutet, die Karenz, der Schonraum im entwicklungspsychologischen Zusam-

⁴⁴⁹ Kron 2001, S. 196

⁴⁵⁰ Flitner 2004 S. 62

⁴⁵¹ ebd., S. 11

⁴⁵² ebd., S. 48

⁴⁵³ ebd., S. 49

⁴⁵⁴ Schneilinger 2007, S. 5

⁴⁵⁵ Braunmühl 1980, S. 86

menhang, wird aufgehoben mit der Folge, dass Erziehung durch das Recht der Gleichberechtigung ersetzt wird.⁴⁵⁶

Eine weitere zentrale Annahme der antipädagogischen Argumentation stellt die Behauptung dar, dass die Pädagogik ihre Klientel nicht vorfindet, sondern diese ein Produkt der Pädagogik sei.

Zudem behauptet Kupfer, das Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind sei eine willkürliche Zuschreibung, bei der das Kind als ein „defizienter Modus des Menschseins identifiziert wird“.⁴⁵⁷ Unabhängig davon, was der Erzieher an Absichten verfolge, ginge es ausschließlich um die Absicherung des hierarchischen Verhältnisses, des Zwangskontextes zwischen Kind und Erwachsenen. Es gebe lediglich zwei Zuschreibungen, den befehlenden Erwachsenen und den Befehlsempfänger, das Kind.

In der Zusammenfassung der vorliegenden Argumente wird deutlich: Es wird nicht unterschieden zwischen einer „guten“ oder einer „schlechten“ Erziehung. Erziehung wird per se negativ bewertet. Die Argumentation der Antipädagogen erweist sich nicht nur als widersprüchlich, sie beinhaltet ebenso defekte Ansätze.⁴⁵⁸ Das heißt, die Erziehungsbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen bezieht sich auf gesellschaftspolitische Definitionsvorgaben, die lediglich als willkürliche Zuschreibungen bewertet werden können.

„Diese These überstrapaziert den labeling approach aus der Kriminalitätstheorie, der ja keineswegs unumstritten ist (Lamnek 1979), und sie hat zur Konsequenz, dass jede Sicht des Kindes, also auch die antipädagogische, bloße Definitionssache ist.“⁴⁵⁹

Daraus folgt: Es gibt „richtige“ und „falsche“ Zuschreibungen. Diese Unterscheidung muss der Antipädagoge bewerkstelligen, wenn er seinen eigenen Anspruch begründen will. Es genügt nicht, nach der Definitionsmacht zu fragen und in der Folge eine Zuordnung für ausgesuchte bzw. die vorhandenen Herrschaftsinteressen als funktional oder dysfunktional zu bezeichnen. In Fortsetzung dieser verkehrten Logik würde es dann bedeuten, zu wissen, was für Kinder gut sei, mit dem Ergebnis, Erziehung sei „schlicht kinderfeindlich“.⁴⁶⁰

Das Methodenrepertoire der Antipädagogik lässt sich weder theoretisch begründen, noch plausibel nachvollziehen. Ebenso beinhaltet es äußerst bedenkliche und nicht zu legitimierende Mittel, was an dem sogenannten „Notwehrprinzip“ exemplarisch deutlich wird.

⁴⁵⁶ Oelkers; Lehmann 1990, S. 20

⁴⁵⁷ ebd.

⁴⁵⁸ ebd., S. 21

⁴⁵⁹ ebd.

⁴⁶⁰ Braunmühl 1980, S. 21

2.8.4 Das antipädagogische Notwehrprinzip und ein freundschaftliches Verhältnis zu den Kindern

Von Braunmühl leitet aus dem Notwehrprinzip ein antipädagogisches Recht ab, das verbunden ist mit der Intention, sich vor dem Ausnutzen durch die Kinder zu schützen. Des Weiteren soll der Erwachsene sein Recht auf Selbstbestimmung und Autonomie schützen können. Kommt es zu Uneinigkeiten und Konflikten, zu verfahrenen Situationen, empfiehlt Braunmühl nackte körperliche Gewalt im wahren Sinne des Wortes.⁴⁶¹ Das bedeutet, der Konflikt wird als isoliertes Moment bezeichnet, auf das zu reagieren ist, ohne zu berücksichtigen, dass es im Vorfeld des Konfliktes bereits zu grenzüberschreitenden Verhaltensweisen gekommen sein muss (Auslöser).

Von Schoenebeck hat die Ansätze von Braunmühl aufgenommen und weiterentwickelt, wobei auch er entwicklungspsychologische Erkenntnisse, wie sie unter anderem von Piaget (1896-1976) und Kohlberg⁴⁶² vorgelegt wurden, vernachlässigte. Von Schoenebeck favorisiert in seinem Werk „Kinder der Morgenröte“ aus dem Jahr 2004 eine erziehungsfreie Kommunikation.⁴⁶³ Die angeführten Beispiele und Ansätze lassen auf eine romantische Verklärung des pädagogischen Verhältnisses schließen.

Die durch von Braunmühl etablierte Idee, ein freundschaftliches Verhältnis zu den Kindern zu pflegen, wird in dem Begriff der Amication von von Schoenebeck aufgegriffen und weiterentwickelt. Amication bezeichnet ein Kommunikationsmodell ohne pädagogische Ambitionen.⁴⁶⁴

„Amication ist in der konstruktiven Postmoderne verwurzelt. Das heißt, dass das Paradigma der Postmodernen – die Gleichwertigkeit aller Phänomene – nicht in eine destruktive und lebensfremde Beliebigkeit abgeleitet, sondern durch jeden Einzelnen einen konstruktiven Sinn erfährt.“⁴⁶⁵

Dass sich jedes Individuum als Subjekt verhalten kann, ist keine neue Erkenntnis. Deutlich wird an dem Zitat: Es erfolgt eine Verklärung des Phänomens Erziehung mit nicht erkennbarer gedanklicher Konsequenz und Logik im Aufbau, in Fortsetzung einer Romantisierung einer Erziehungsidee.

Von Schoenebeck führt zwölf Thesen an, um die Ausgangslage der Amication zu begründen.⁴⁶⁶

In der Gesamtbewertung dieser zwölf Thesen handelt es sich um sich widersprechende Auslegungen und Definitionen von Oberbegriffen, In Orientierung an Subjekttheorien.⁴⁶⁷

⁴⁶¹ Schneilinger 2007, S. 7

⁴⁶² Nummer-Winkler 2012, S. 527

⁴⁶³ Schoenebeck 2004, S. 34

⁴⁶⁴ Schneilinger 2007, S. 9

⁴⁶⁵ Schoenebeck 2004, S. 130

⁴⁶⁶ ebd., S. 131

1. Selbstliebe
2. Vollwertigkeit
3. Selbstverantwortung
4. Souveränität
5. Gleichwertigkeit
6. Subjektivität
7. Fehlerlosigkeit
8. Sozialität
9. Achtung vor der Inneren Welt
10. Selbstbehauptung in der äußeren Welt
11. Empathie und
12. Erziehungsfreiheit

Die Denkstruktur von Schoenebeck gliedert sich lediglich in Weiß und Schwarz, es gibt keine Abstufungen.

2.8.5 Die Stellung der Strafe in der Antipädagogik

Erziehung versteht sich lediglich als legitimierter Herrschaftsanspruch gegenüber den jungen Menschen. Erziehung sei ein Krieg gegen die nachfolgende Generation, so die Position der Antipädagogen.⁴⁶⁸

Ähnlich konsistent wie das Konstrukt der Erziehungsidee der Antipädagogik, verhält es sich mit dem Umgang der Strafe. Strafe sei fachlich nicht zu begründen, denn auf egalitärer Ebene erfolgt die Kommunikation mit der Folgegeneration. Andererseits beinhaltet die Erziehungsidee das sogenannten „Notwehrprinzip“.

Rückblickend ist anzumerken, dass es zum Ende der 1970-er Jahre hin wurde es zusehends ruhiger um die Antipädagogik. 1977 stiegen die deutsche Soziologin Katharina Rutschky (1941-2010) und die Schweizer Psychotherapeutin Alice Miller (1923-2010) in die Debatte um Erziehungsstile ein und bemühten sich, die Inhalte der „Schwarzen Pädagogik“ zu etablieren. Damit etablierte sich eine zweite Richtung der Antipädagogik.

2.9 Schwarze Pädagogik und Strafe

„Schwarze Pädagogik“ ist ein negativ besetzter Sammelbegriff für Erziehungsverfahren, die Gewalt, Manipulation, Unterdrückung und Einschüchterung beinhalten.⁴⁶⁹

⁴⁶⁷ ebd., S. 134

⁴⁶⁸ Winkler 2011, S. 50

Mit der Veröffentlichung der Textsammlung „Schwarze Pädagogik“ (1977) tritt Rutschky als eine weitere Wortführerin der Antipädagogik in die Auseinandersetzung um die Belange der Kinder ein. Gemäß dem Untertitel „Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung“ gibt die Textsammlung einen Einblick in die Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert.

Im Wesentlichen geht es der Schwarzen Pädagogik um die

- Installation eines gesellschaftlichen Über-Ichs
- die Entwicklung einer elementaren Triebabwehr in der Psyche des Kindes
- um Abhärtung und Verrohung für das spätere Leben wie auch um die
- Manipulation (Instrumentalisierung) von Sinnen und Körperteilen im Kontext gesellschaftlich definierter Funktionen.⁴⁷⁰

Erziehung hat demgemäß eine funktionale Ausrichtung. Das Hinzufügen von Schmerzen, Drohungen und ein hohes Maß an Kontrolle, der Verzicht auf Berührungen, strikter Gehorsam und ein strenger Verhaltenskodex ergänzen das oben erwähnte Mittelrepertoire.⁴⁷¹

A. Miller („Am Anfang war Erziehung“, 1980) ist davon ausgegangen, dass die Intention der Erziehung lediglich das Resultat der selbst erlittenen Demütigungen ist und jetzt mit dem Vorwand der „Rache“ weitergegeben (reinsziniert) wird.⁴⁷² Sie kommt zu dem Schluss: Nicht die Kinder benötigen Erziehung, sondern lediglich die Erzieher.⁴⁷³ Erziehung und Erziehungsratgeber beziehen sich lediglich auf die Bedürfnisbefriedigung der Erwachsenen. Jede Aussage der Erzieher, pädagogisch im Sinne der Kinder gehandelt zu haben, sei Heuchelei.⁴⁷⁴ Symptomatisch bezieht Miller sich auf von Braunmühl, der unter Rückgriff auf Rousseau sich mit einer Textpassage von Rousseaus Emile auseinandergesetzt hat und bemüht ist, die Idee zurück zur Natur nachzuvollziehen. Das heißt, es erfolgt nicht nur eine sehr starke Verkürzung des Rousseauschen Ansatzes, ebenso fehlt eine Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen historischen Rahmenbedingungen. Auffallend ist eine stark defizitäre und subjektive Bewertung der Rousseauschen Erziehungsidee.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Antipädagogik als Erziehungsidee eine kurze historische Bedeutung habe. Da ihr keine wissenschaftliche Grundlage zuzuordnen ist, ist sie dem Grunde nach abzulehnen. Positiv anzuerkennen ist lediglich, dass die Antipädagogik sich für die Stärkung der Rechte der Kinder eingesetzt, dabei aber nicht

⁴⁶⁹ ebd.

⁴⁷⁰ Flitner 2009, S. 48

⁴⁷¹ ebd., S. 50

⁴⁷² Miller 1983, S. 117

⁴⁷³ ebd.

⁴⁷⁴ ebd., S. 119

auf die Mittel für die Zielerreichung geachtet habe und somit historisch weit hinter Rousseau zurückfällt.⁴⁷⁵

Die Relevanz der Strafe in der Schwarzen Pädagogik

Keywords: Unterwerfung, Manipulation, Programmierung, Konditionierung. Zur Verdeutlichung der Strafpraxis eine Textpassage aus dem Werk welches von Katharina Rutschky 1977 herausgegeben hat.

„... Was nun den Eigensinn betrifft, so äußert sich derselbe als ein natürliches Mittel gleich in der ersten Kindheit, sobald das die Kinder ihr Verlangen nach etwas durch Gebärden zu verstehen geben können. Sie sehen etwas, das sie gerne haben möchten; sie können es nicht bekommen, sie erlosen sich darüber, schreien und schlagen um sich. Oder man gibt ihnen etwas, das ihnen nicht ansteht; sie schmeißen es weg und fangen zu schreien an. Dies sind gefährliche Unarten, welche die ganze Erziehung hindern und nichts Gutes bei den Kindern aufkommen lassen. Wo der Eigensinn und die Bosheit nicht vertrieben werden, da kann man unmöglich einem Kinde eine gute Erziehung geben. Sobald sich also diese Fehler bei einem Kind äußern, so ist es hohe Zeit, dem Übel zu wehren, damit es nicht durch die Gewohnheit hartnäckiger und die Kinder nicht ganz verdorben werden. Ich rate daher also all denen, die Kinder zu erziehen haben, daß sie die Vertreibung des Eigensinns und der Bosheit gleich ihre Hauptarbeit sein lassen und so lange daran arbeiten, bis sie zum Ziel gekommen sind.“⁴⁷⁶

Es handelt sich um Forderungen, jedes Mittel zu nutzen, um den Eigensinn und den Eigenwillen des Kindes zu brechen.⁴⁷⁷ Das bedeutet: Der Erziehungsprozess wird durchweg als etwas schlechtes, etwas negatives betrachtet und das Kleinkind ist seinen Begierden hilflos ausgesetzt und wie man auch handelt es erscheint als Fehler. Es besteht keine Kenntnis über entwicklungspsychologische Zusammenhänge, geschweige denn über den natürlichen Gang der Natur.

Andererseits ist die Schwarze Pädagogik ein Hinweis auf bestehende, grundgesellschaftlich demokratische Strukturen, die es ermöglichen, intelligente, aber auch dumme und wenig kluge Erziehungsideen zu realisieren.

2.10 Zusammenfassung der Erkenntnisse (Zwischenergebnis)

Scheinbar kommt Erziehung in den wissenschaftlichen Abhandlungen nicht ohne Strafe aus. Bei eingehender Untersuchung der vorliegenden Quellen lassen sich jedoch unterschiedliche Dynamiken und Ausprägungen von Strafe und Strafverständnis in der Erziehung konkretisieren. Im Folgenden geht es, um die unterschiedlichen Bewertungen der historischen Strafproblematik und dem Versuch einer Rekonstruktion der Strafe in der Erziehung.

⁴⁷⁵ Winkler 2011, S. 50

⁴⁷⁶ Sulzer 1977, S. 173

⁴⁷⁷ Sesink, 2001, S. 66

Schleiermacher hat in seinen pädagogischen Abhandlungen konkrete Bedenken zur Strafe in der Erziehung erörtert und problematisiert. Strafe sei fachlich nicht zu begründen, sie sei, wenn überhaupt, lediglich zu entschuldigen und nur dann zu rechtfertigen, wenn es um die Sicherung der öffentlichen (sozialen) Ordnung gehe. Die Legitimation der Strafe könne nur erfolgen, wenn es um eine willentliche Verletzung der Ordnung ginge. Mit seiner Bewertung, Strafe sei etwas Präpädagogisches, sprach Schleiermacher sich gegen Erziehungsstrafen im weitesten Sinne aus.

Diese Grundhaltung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik änderte sich um 1920. Strafe muss sein, so die Forderung der vorwiegend theoretisch-ideologisierten Begründung. Strafe erhielt die Legitimation zu richten, was Erziehung und Bildung nicht leisten konnten. Die Lösung dieses Dilemmas hieß: die Erhöhung der Kontrolle der Jugend, weil Schule und Familie überfordert waren. Strafe erhielt in der weiteren Auseinandersetzung im Rahmen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine generelle Legitimation. Zweckfunktional sollte Strafe das erreichen, was Erziehung versäumt hatte.⁴⁷⁸

Nohl als Repräsentant der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ignoriert völlig die von Schleiermacher aufgeworfenen Bedenken und befürwortet den Zusammenschluss von privater Erziehung und öffentlicher Erziehung.⁴⁷⁹ In seinem Aufsatz zum „Sinn der Strafe“ beschreibt Nohl die Strafe als unheimlichen Schatten des ethisch-gesellschaftlichen Lebens. Sie bleibe fortwährend etwas Gewagtes. Rückblickend ist Nohls Auseinandersetzung mit dem Thema Strafe im erziehungswissenschaftlichen Kontext der erste Versuch, die Bedeutung der Strafe und deren mögliche Wirkungen zu konkretisieren.

Auffallend ist bei eingehender Untersuchung, dass Strafe einen gesellschaftspolitischen Status erhielt und somit im Widerspruch zur Idee der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik steht. War doch die grundlegende Ausrichtung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Berücksichtigung und Förderung der einzelnen Individuen, wurde Strafe programmatisch gehandhabt.⁴⁸⁰

Bernfeld, als Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik, favorisierte einen anderen Themenzugang zur Strafe. Es ging Bernfeld vorwiegend um eine intentionale Bedeutung der Strafe und weniger um den funktionalen Aspekt. Strafe habe „... die moralische Funktion, die Mitglieder einer Gesellschaft in gut und böse einzuteilen. Von Kindheit an würden Schande und Diffamierung als Selektionsmechanismen praktiziert“.⁴⁸¹

⁴⁷⁸ Nohl 1929, S. 161

⁴⁷⁹ Plewig 2013, S. 241

⁴⁸⁰ Weiß 2013, S. 257

⁴⁸¹ Plewig 2013, S. 241

In deutlicher Abgrenzung zum alten Straf- und Sanktionssystem veränderte Bernfeld den Umgang und der Strafe und deren Strafmethoden. Er bezog sich auf die empirischen Befunde zur Strafpraxis und formulierte Fragen zum Verständnis bezüglich der möglichen Wirksamkeit der Strafe. Strafe siedelte Bernfeld in der Schulgemeinde und in seiner Anstaltserziehung an. Er erklärte Strafe aus psychoanalytischer Sicht und berücksichtigte den entwicklungspsychologischen Kontext. Diebstahl könne eine Phase der Pubertät, im Übergang der Kindheit zur Jugend sein, in der es um Ablösung von bekannten Verhaltensmustern und das Erproben neuer Verhaltensformen gehe. Bernfeld integrierte generell abweichende Verhaltensweisen in das soziale System der Schule und der Anstaltserziehung und reduzierte dadurch die moralischen Vorhaltungen der Lehrer und Erzieher. Bernfeld ermöglichte damit allen Beteiligten der Schulgemeinde oder der Anstaltserziehung eine Teilhabe und aktive Mitgestaltung am Erziehungsprozess. Das hatte zur Folge: Nicht die Erzieher wählten die Straffolge, Strafform auf das vorausgegangene Fehlverhalten, sondern die Mitglieder der beiden sozialen Systeme beratschlagten die Form und das Maß der Strafe.⁴⁸²

Bernfelds Auffassung folgend, ist die Wirksamkeit der pädagogischen Strafe weniger in der konkreten Korrektur (Verhalten) zu begründen, sondern eher in dem Moment, das gesellschaftliche Sühneverlangen bezüglich der begangenen Regelverletzung zu berücksichtigen.

Lewin ist zwar nicht der Psychoanalytischen Pädagogik zuzuordnen, aber er hat 1931 mit der psychologischen Situation bei Strafanwendung auseinandergesetzt. Strafe deutete er als ein extrinsisches, willentlich zugefügtes unlustauslösendes Übel als Folge von Fehlverhalten. Auch wenn Lewin eine psychologische Position einnahm, hat er beschreibende und erklärende Akzente zur Strafproblematik in die Diskussion eingebracht. Ähnlich wie die Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik, strebte er Einsicht und das Erwecken des Interesses an der Sache (Konflikt und Fehlverhalten) an, um letztendlich die Strafe zu überwinden.⁴⁸³

Im Rahmen der sich in den 1960-er Jahren etablierenden „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ wird Strafe aus dem Verständnis und der erzieherischen Theorie gelöscht. Dem Erziehungsverständnis folgend, geht es um die Förderung des Edukanden im dialogischen Kontext. Ein wesentlicher inhaltlicher Schwerpunkt war die gesellschaftliche Einbindung eines neuen Bildungsverständnisses. Bildung und Strafe kennzeichnen nicht nur ein Paradoxon, sie schließen sich aus.

Die demokratische Erziehung bewertet Strafe als eine Reaktion auf Fehlverhalten. Sie führte und begründeten die sachlogische Folge als eine Form der Konsequenz von

⁴⁸² Bernfeld 2012, S. 243

⁴⁸³ Lewin 1931, S. 63

Fehlverhalten. Dadurch reduzierten sie den moralischen Druck des bis dato geltenden Strafzweckes. Ziel war die Überwindung der Strafe. Strafe versteht sich in diesem Zusammenhang als ein Konflikt, der kommunikativ in einen Konsens münden soll.

Ähnlich verhält es sich mit dem Thema Strafe innerhalb der „kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft“. Strafe hat keinen signifikanten Stellenwert. Mollenhauer bezieht sich auf das „pädagogische Feld“. Die Beteiligung und Mitwirkung der Kinder und Jugendlichen haben eine hohe Bedeutung. Dies wiederum schließt jede Form des Zwanges aus. Die Freiwilligkeit und das Interesse an der gemeinsamen Auseinandersetzung, sowie der Austausch über bestehende Inhalte und Strukturen ließen sich mit möglichen Zwangsmitteln nicht initiieren.

Zu Beginn der 1970-er Jahre etablierte sich ein neues Verständnis und Bewusstsein von Erziehung. Das bedeutete eine Abkehr von tradiert autoritären Strukturen. Strafe wurde gesellschaftlich durchweg negativ bewertet, sondern durch Lob ersetzt.

Die antiautoritäre Erziehung hat das Problem der Strafe aufgegriffen und die bestehenden gesellschaftlichen Voraussetzungen, beziehungsweise das weit verbreitete Bewusstsein und Verständnis (Unwissenheit) über Strafe und Strafformen grundlegend verändert.

Die sogenannte Heimkampagne kann exemplarisch als ein herausragendes Ereignis dafür bezeichnet werden, mit welcher Radikalität die 1968er-Bewegung gesellschaftliche Veränderungen forderte und initiierte. Sprachlich wurde der Begriff der Strafe aus dem Wortschatz verbannt und durch „sachlogische Folge, Sanktion oder Konsequenz“ ersetzt.⁴⁸⁴

Die Antipädagogen mit ihrer Forderung, „Schafft die Erziehung ab!“ lehnten jede Form der Verantwortungsübernahme für die Kinder ab, und damit auch die Strafe.⁴⁸⁵ Zugleich waren sie aber der Meinung, jedes Gesellschaftsmitglied, unabhängig seines Alters und seiner Entwicklung, sei es entscheidungsbefugt. Das bedeutet: Ebenso müssen die Folgen für Fehlleistungen übernommen werden.⁴⁸⁶

Die „Schwarze Pädagogik“ bewertete Strafe als ein probates, bewährtes Mittel zur Erziehung, ohne zu unterscheiden zwischen gewollten und ungewollten Folgen bzw. Nebenwirkungen der Strafe.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Strafe fortwährend ein Nischendasein bzw. geduldet worden ist. Die gilt für alle erwähnten Erziehungskonzepte und Erziehungsideen, ausschließlich der kritischen Erziehungswissenschaften und der a. E., bezeichnet die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Strafe als etwas gewagtes und mehr-

⁴⁸⁴ Günder 2011, S. 136

⁴⁸⁵ Flitner 2009, S. 56

⁴⁸⁶ Schoenebeck 2004, S. 23

dimensionales Phänomen, halten die a. P. und die Schwarze Pädagogik Strafe für ein probates Mittel, um den Erziehungsprozess voranzutreiben und zu stabilisieren.

Ebenso ist es nicht gelungen, und das wird bei einer Analyse der vorliegenden wissenschaftlichen Quellen deutlich, einen Gegenentwurf zur Strafe, also Alternativen zur Strafe zu entwickeln. Des Weiteren fällt auf, ausschließlich Lewin und Bernfeld haben sich mit der inhaltlichen Struktur der Strafe auseinandergesetzt und damit die Brisanz und die Anwendung der Strafe reduziert. Diese beiden Aspekte, Inhalt und Rahmenbedingungen der Strafe, sind Gegenstand des folgenden Kapitels.

3. Erziehung und Strafe, eine Problemskizze

Der nachfolgenden Erörterung sollen folgende Überlegungen vorangestellt werden.

I. Strafe gehört nicht zum Phänomen der Erziehung im engeren Sinne. In der weiteren Erörterung geht es ausschließlich um den Aspekt der Strafe. Strafe versteht sich als eine bewusst extrinsische Übelszufügung aufgrund von Abweichungen. Ziel der Strafe ist, konformes Verhalten zu erreichen.⁴⁸⁷

II. Es erfolgt eine Unterscheidung den Begriffen „Sanktion“ und „Strafe“. Das heißt: Sanktionen sind gesellschaftliche Rückmeldungen auf einzelne Personen oder Personengruppen und beinhalten positive wie negative Aspekte (Lohn und Strafe).⁴⁸⁸ Strafe versteht sich als ein extrinsisch bewusst zugefügtes Übel als Reaktion auf abweichende Verhaltensweisen.

III. Die Grundlage der folgenden Erörterung ist fachtheoretisch wissenschaftlich ausgerichtet. Die fachtheoretische Grundlage besteht aus Bezugspunkten im Recht und der erziehungswissenschaftlichen Literatur.

IV. Die für die Praxis bedeutsamen Alltagstheorien, auch Subjekttheorien genannt, werden vernachlässigt, da sie nicht objektivierbar sind und aus diesem Grund keiner wissenschaftlichen Analyse standhalten.

Aufgrund der komplexen Themenerörterung, gliedert sich das 3. Kapitel wie folgt:

Am Beginn geht es um die Erörterung und Darstellung der vorhandenen Straftheorien. Ausgangspunkt bilden unter anderem die Überlegungen von Hegel, Kant und von Liszt zum Strafverständnis und zum gesellschaftspolitischen Strafrechtsbewusstsein. Im Talionsverständnis (Auge um Auge und Zahn um Zahn = Sühne) bis zur Vereinigungstheorie wird ein historischer Bogen geschlagen. Letztere ist Ausdruck der zur Anwendung kommenden aktuellen Straftheorien des Strafrechts. Des Weiteren werden Vergeltungstheorien und Präventionstheorien erörtert.

Im Anschluss werden die Begriffe Strafe, Lohn und Strafe, Zwang und Strafe etc. erörtert, um im Anschluss daran die Funktion der Strafe zu definieren.

Um eine Verbindung zwischen den Phänomenen „Strafe“ und „Erziehung“ herstellen zu können, erfolgt exemplarisch die Berücksichtigung von Geißlers (1967/2006) Erziehungsverständnis und seinen Themenzugang zur Strafe in der Erziehung sowie der Unterscheidung von Disziplinarstrafe und Erziehungsstrafe.

Die Wirkung und Effekte der Strafe, also der gewollten und ungewollten Folgen, sind Gegenstand der weiteren Erörterung unter der Fragestellung, ob sich durch Strafe eine Veränderung im Legalverhalten begründen lässt. Da es keine Studien zum Umgang

⁴⁸⁷ Feldmann 1971; Reble 1980

⁴⁸⁸ Lamnek 1989, S. 555

mit Strafen in der Erziehung gibt,⁴⁸⁹ werden die Ergebnisse von Jehle (2010/2013) berücksichtigt. Gegenstand der Jehle Studien ist das Bewerten des Legalverhaltens nach erfolgter mittelbarer (Diversion, TOA) oder unmittelbare verbüßter Strafe.

Als dritter Fachaspekt folgt eine kurze Erörterung der Bedeutung der Strafe in/für die Entwicklungspsychologie und der Kategorisierung und Begründung, dass in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen Strafe differenziert bewertet und wahrgenommen wird. Grundlage der Untersuchung ist Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung

In der abschließenden Zusammenfassung erfolgt eine Übertragung auf den Zusammenhang der Strafe in der Erziehung.

⁴⁸⁹ Die von Günder, Schlotmann und Reidegeld (2009) vorgelegte Studie setzt sich mit der Frage auseinander, wie wirken Sanktionen auf abweichende Verhaltensweisen in der stationären Erziehungshilfe. Die Studie wird kurz in die Erörterung aufgenommen. Günder 2011, S. 135

3.1 Das Strafproblem in der Erziehung.

Seit 2000 besteht gemäß § 1631 Abs. 2 Satz 1 BGB ein Rechtsanspruch auf gewaltfreie Erziehung. Wie weit dieser Rechtsanspruch bloße Theorie bleibt, begründen unter anderem die Statistischen Daten des Bundesamtes für Statistik, die eine Erhebung über Gewalt und körperliche Übergriffe in Familien erhoben hat.⁴⁹⁰ Des Weiteren gibt es eine Studie von Tsokos, Guddat und Gössling (2014), welche die aktuellen Fallzahlen dokumentiert haben. Daraus folgt: Auch wenn der Rechtsanspruch auf eine gewaltfreie Erziehung besteht, ist dies kein Garant für eine friedliche Erziehungsatmosphäre in den Elternhäusern. Das Statistische Bundesamt hat die Fallzahlen für kurzfristige Schutzmaßnahmen bereitgestellt. Im Jahr 1995 kam es zu 23.432 Schutzmaßnahmen. Diese Zahl hat sich in den Folgejahren bis 2013 annähernd verdoppelt, trotz der Kinderschutzdebatte, die in 2012 durch die Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes gemäß § 8a SGB VIII einen gesellschaftspolitischen Präventionsansatz konkretisiert und realisiert.⁴⁹¹

Wie groß die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist, hatte schon Nohl (1925) in seinem Aufsatz zum „Sinn der Strafe“ benannt. Ähnlich äußerten sich unter anderem Reble (1980), Scheibe (1967) und Geissler (1982/2006) zum Umgang mit der Strafe in der Erziehung. Typisch und symptomatisch für die Auseinandersetzung mit dem Strafproblem in der Erziehung ist, dass nach Scheibes Publikation im Jahr 1967 keine weiteren wissenschaftlichen Veröffentlichungen erfolgt sind, die sich mit der Strafe in der Erziehung auseinandersetzen.

Strafe und Gewalt haben auch heute noch einen hohen Stellenwert in der privaten und in der öffentlichen Erziehung. Einer Erhebung des Ministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend nach wird heute immer noch in vielen pädagogischen Kontexten⁴⁹² Strafe in der Praxis verwendet. Der Runde Tische Heimerziehung (RTH)⁴⁹³ untersuchte die damaligen Strukturen der Heimerziehung in den 1950-er und 1960-er Jahren in den alten Bundesländern und begann eine sogenannte Vergangenheitsbewältigung.

Das heißt, auch in der öffentlichen Erziehung, wo ausschließlich qualifizierte Fachkräfte den pädagogischen Alltag begleiten, kommt Strafe immer noch zur Anwendung. Dieser selbstverständliche Umgang mit der Strafe in der privaten und der öffentlichen Erziehung bekam eine neue gesellschaftspolitische Relevanz, als sich die Rufe nach der Herabsetzung der Strafmündigkeitsgrenze von 14 auf 12 Jahre, wie auch die For-

⁴⁹⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Das Statistische Bundesamt dokumentierte für das Jahr 2013, 42.123 Fälle von vorläufigen und langfristigen Schutzmaßnahmen gemäß § 42 SGB VIII.

⁴⁹¹ Lamnek 2013, S. 18

⁴⁹² Bmfsfj

⁴⁹³ Wendelin 2010, S. 14

derung nach härteren Strafen im Bereich des Jugendstrafrechts und dem im Jahr 2012 eingeführte Warnschussarrest mehrten und lauter wurden.⁴⁹⁴

Bei eingehender Untersuchung der Forderungen konkretisiert lässt sich nicht nur eine Verkürzung der Debatte, sie dokumentieren Halbwissen und begründen Alltagstheorien erkennen. Strafe soll abschrecken, das heißt, durch Abschreckung sollen weitere Taten verhindert werden. Damit befindet sich die aktuelle Debatte weit hinter den Ansätzen und Ideen von Schleiermacher, denn Furcht soll verhindern und nicht Einsicht in das begangene Übel/Unrecht bewirken, mit der Folge, ein normkonformes Verhalten an den Tag zu legen.

Diesen Tendenzen muss wissenschaftlich begründet entgegengetreten werden, mit dem Ziel, die scheinbar legitimierte Ansätze zu entkräften und um eine neue Sichtweise zum Umgang mit der Strafe in der Erziehung initiieren zu können.

Die aktuelle Debatte⁴⁹⁵ ist von folgenden Fragen und Themenzugängen gekennzeichnet:

- Strafen sind nur dann sinnvoll, wenn sie positive Änderungen bewirken.
- Im Fachjargon heißen Strafen „Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten“ und kennzeichnen das Setzen von Grenzen zur Sicherung der bestehenden Verbindlichkeiten zur Sicherung der sozialen Ordnung im weitesten Sinne.
- „Wir gehen als Pädagogen nicht davon aus, dass man in einer straffreien Gesellschaft leben kann.“ Jugendliche bräuchten für ihre Entwicklung Grenzen.⁴⁹⁶

Mit dem Zitat von Günder und den vorangestellten Thesen konkretisiert sich bereits ein Themenzugang von Strafe und Erziehung, der fachlich auf seine erziehungswissenschaftliche Begründung und die damit verbundene rechtliche Legitimation hin zu überprüfen ist. Des Weiteren ist zu untersuchen, inwiefern sich transformatorische Leistungen, Wirkungen aus der obigen These auf das Phänomen Erziehung übertragen lassen, bzw. sich ergeben

Die Studie „Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der stationären Erziehungshilfe“ stellt die einzige wissenschaftliche Arbeit zum Themengebiet Strafe und Erziehung dar.

Im Anschluss wird die aktuelle gesellschaftspolitische Diskussion zur Strafe in der Erziehung aufgenommen. Das heißt, es werden aktuelle Beiträge aus unterschiedlichen Fachzeitschriften berücksichtigt, mit dem Ziel, eine erziehungswissenschaftliche Bilanz ziehen zu können.

⁴⁹⁴ Bundesministerium des Inneren 2012

⁴⁹⁵ Günder, Reidegeld, Müller-Schlotmann 2009; Schwabe 2012; Ziegler, Scherr 2013

⁴⁹⁶ Günder 2008, Presstextdeutschland

3.1.1 Einzelne exemplarische, philosophische Positionen der Strafe

Strafe ist ein Übel, ein Übel muss keine Strafe sein. Mit der Frage, ob Strafe notwendig sei, setzt sich unter anderem Hoerster auseinander und untersucht philosophische Positionen zum Thema Strafe.⁴⁹⁷ Einleitend formuliert er: „Ein vernünftiger Mensch bestraft nicht, weil eine Untat begangen wurde, sondern damit keine weitere Untat mehr begangen wird.“⁴⁹⁸ Das heißt, dieser kausale Zusammenhang gibt noch keinen Hinweis, ob weitere Abweichungen aus Angst oder aus Erkenntnis unterlassen werden. Um diese vermeintlich lineare Kausalität zu ergänzen, bedarf es einer Analyse und Differenzierung zwischen den Begriffen Strafe und Übel.

Strafe kann ein Übel sein, ein Übel muss aber keine Strafe bedeuten.⁴⁹⁹ Strafe wird zum Übel, wenn es sich um eine gezielt extrinsische Handlung handelt, die sich auf eine vorausgegangene Abweichung (Norm) bezieht und das Ziel verfolgt, dass gezeigte Verhalten der Norm wieder anzugleichen. Ein Übel kann sich über die Verdichtung ungünstiger Eigenschaften, Situationen (Unwetter, Autopanne etc.) und Bedingungen ereignen, erhält dann aber nicht die Bedeutung einer Strafe, denn es gab im Vorfeld kein strafwürdiges Verhalten. Ebenso muss zwischen Kriminalstrafe und der Sozialstrafe der Ermessensstrafe differenziert werden. Diese Unterscheidung gilt für die Strafpraxis, wie auch den erforderlichen Straftheorien.

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Straftheorien erfolgt ein Hinweis auf die Kriminalstrafe, die sich ausschließlich aus dem Strafgesetzbuch (StGB) ableiten lässt. Des Weiteren soll aufgezeigt werden, dass sich das Strafverständnis des StGB nicht per se auf das Phänomen der Erziehung übertragen lässt.⁵⁰⁰ Strafen im Rahmen der Erziehung sind sogenannte Ermessensstrafen (siehe Abschnitt 1.4), deren Ausrichtung nicht dem StGB folgt, denn ausschlaggebend sind die Attribute „geeignet“, „angemessen“, „erforderlich“ und „notwendig“. Hierbei handelt es sich um sogenannte gebeugte Rechtsbegriffe.⁵⁰¹

Strafe ist eine Übelzufügung aufgrund einer vorherigen Normverletzung.⁵⁰² Voraussetzung für die Straffunktion ist jedoch, dass der Normverletzende Kenntnis von dem Regelbruch hat, denn dadurch erhält die Strafe ihre Funktion und Bedeutung.

„Damit die Zufügung eines Übels als Strafe angesehen werden kann, muss sie die Reaktion auf die Normverletzung als solches sein. Das heißt: Die Übelzufügung darf nicht der Wiedergutmachung eines durch die Normverletzung verursachten Schadens

⁴⁹⁷ In seinem Themenzugang unterscheidet Hoerster nicht die Begriffe Strafe und Sanktion, Lamnek 1989, S. 555

⁴⁹⁸ Hoerster 2012, S. 7

⁴⁹⁹ ebd., S. 13

⁵⁰⁰ Hoerster geht in seiner Darstellung von einer unproblematischen Übertragung der Systeme aus.

⁵⁰¹ Münder 2009, S. 85

⁵⁰² ebd., S. 14

dienen.“⁵⁰³ Daraus folgt beispielsweise: Die Wiedergutmachung im Rahmen eines Täter-Opfer-Ausgleichs (TOA), einen verursachten Schaden zu begleichen, versteht sich als ein Übel gegenüber dem Normrechtsbrecher und nicht als Strafe. Ähnlich verhält es sich mit dem zu leistenden Schadensersatz, der nicht als Strafe zu verstehen ist und keine explizite Begründung benötigt, wie es bei dem Strafübel der Fall ist.

Strafe als Übelszufügung kommt in vielen verschiedenen Lebenssachverhalten vor. In der anschließenden Darstellung erfolgt eine Kategorisierung auf die staatliche Strafe I. und die soziale Strafe II.⁵⁰⁴

I. Die staatliche Strafe (Kriminalstrafe)

Die Kriminalstrafe ist eine Form des Strafübels und grenzt sich von der sozialen Strafe durch folgende Definitionen ab.

a) Ein wesentliches Merkmal der Kriminalstrafe ist: Man kann sich ihr in der Regel nicht entziehen (Hellfeld). Voraussetzung hierfür ist, dass die begangene Tat bekannt wird und einem Täter, einer Person (Täter) zugeordnet werden kann. Erst dann folgt eine Verhaftung und die justizielle Berücksichtigung der Tat, mit dem Ziel der Bestrafung.

b) Das Procedere der staatlichen Strafe orientiert sich an folgenden Vorgaben:

„... keine Tat darf bestraft werden, deren Strafbarkeit nicht bereits zum Tatzeitpunkt gesetzlich angeordnet war. Zweitens, eine Bestrafung darf erst erfolgen, nachdem die Tat dem Angeklagten von einem unparteiischen Richter in einem fairen Verfahren nachgewiesen wurde.“⁵⁰⁵

c) Vorteil der staatlichen Strafe in Deutschland ist: Das rechtsstaatliche Verfahren. Das heißt, es gilt die Unschuldsvermutung, bis das Gegenteil erweisen ist.

II. Die soziale Strafe (Ermessensstrafe)

Gegenstand der sozialen Strafe ist die Berücksichtigung sämtlicher Übel, denen ein normverletzendes Verhalten und/oder unmoralische Verhaltensweisen vorausgehen. Dies umfasst unter anderem die Tatbestände der Lüge, einen Diebstahl, eine Körperverletzung, mit der Folge, dass neben der staatlichen Strafe auch die soziale Strafe zur Anwendung kommt. Dies setzt voraus, dass der Täter selbst versteht und erkennt, sich normverletzend verhalten zu haben. Die soziale Strafe als Folge einer Normverletzung bezieht neben der staatlichen Strafe die Wirkung (im Sinne einer Wiedergutmachung) auch das soziale Umfeld des Täters mit ein. Typische Folgen können soziale Ächtung, Ablehnung, Tadel und Verachtung sein. Soziale Strafen sind gesellschaftliche Sanktio-

⁵⁰³ ebd., S. 12

⁵⁰⁴ Hoerster führt drei Grundtypen der Strafe an. Der III. Grundtyp bezieht sich auf die religiöse Strafe. Da es sich eher um einen mystischen Zusammenhang handelt, kann er für diese Ausarbeitung vernachlässigt werden, ohne seinen Einfluss auf das Strafverständnis, Strafbewusstsein negieren zu wollen.

⁵⁰⁵ Hoerster 2012, S.15

nen die sich nicht an den Vorgaben der staatlichen Strafe orientieren.⁵⁰⁶

Soziale Strafen reagieren unter Umständen bereits auf geringfügige Normabweichungen. Wer barfuß am Sonntag in die Kirche geht, wird mit negativen Rückmeldungen der Gemeinde rechnen müssen, wer in Badeshorts in eine Oper geht, wird als Abweichler etikettiert. Die Reaktionen der Gemeinde bzw. des Publikums in Form von Sanktionen erfolgen mit dem Ziel, den Abweichler zu normkonformen Verhaltensweisen zu zwingen.

Als weitere Formen der sozialen Strafe lassen sich die „Erziehungsstrafe“ und die „Disziplinarstrafe“ anführen, auf die in der weiteren Erörterung noch explizit eingegangen werden wird.

Dass Strafen auf ihren Sinn und ihre mögliche Funktion hin überprüft und untersucht werden müssen, um den Makel der Willkür zu reduzieren, ist unstrittig. Ob eine Korrelation zwischen dem Sinn der Strafe und der Begründung der Strafe besteht, soll im folgenden Kapitel erörtert werden.

3.2 Die Begründung der Strafe

Es genügt für die Begründung einer Strafe nicht, allein aus einem subjektiven Bedürfnis heraus auf ein begangenes Übel reagieren zu wollen. Diese Grundhaltung würde lediglich der „Rache“ und dem Sühnegedanken Rechnung tragen. Des Weiteren kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Zufügung eines Übels ein legitimer Vorgang ist. Das heißt, ein erfolgter Rechtsbruch begründet keinen weiteren Rechtsbruch, in Form von Rache, auch wenn die Begründung der Wiedergutmachung zugeordnet werden kann.⁵⁰⁷

In der Rechtsethik⁵⁰⁸ gibt es zwei differierende Konzepte für die Begründung der Strafe. Die eine Konzeption orientiert sich an der Vergangenheit im direkten Bezug zum Tatgeschehen, die andere Konstruktion hat eine prospektive Ausrichtung, mit dem Ziel, weitere Verstöße gegen bestehendes Recht zu verhindern.

Die sogenannte Vergeltungstheorie begründet die Übelszufügung ausschließlich durch die begangene Normverletzung. Strafe als Reaktion kommt zur Anwendung, um begangenes Unrecht zu richten. Das heißt, die Vergeltungstheorie bezieht sich auf zwei scheinbar gegenläufige Aspekte. Erstens berücksichtigt sie die begangene Normverletzung (Reaktion), und zweitens greift sie den Aspekt der Besserung auf, um weitere Normverletzungen zu verhindern (Prävention).

⁵⁰⁶ ebd., S. 16

⁵⁰⁷ ebd., S. 22

⁵⁰⁸ Unter dem Begriff der Rechtsethik werden unterschiedliche Intentionen und Sichtweisen, Umgang und Funktionen, des Rechts konkretisiert. Goergen 2010, S. 4

Mit Hilfe der folgenden Graphik soll die Problematik (Sinn und Funktion der Strafe) verdeutlicht werden.

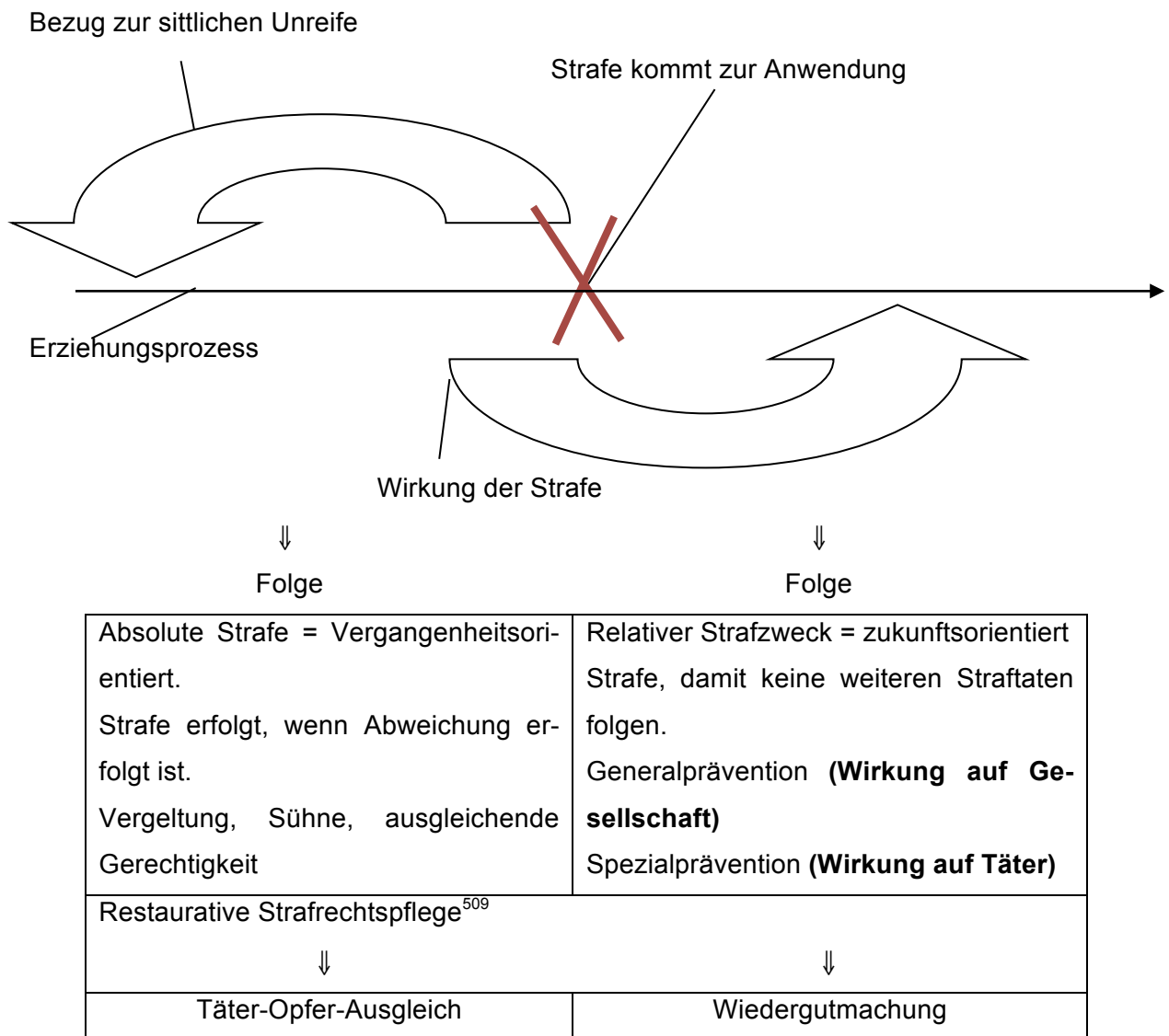


Abb. (2), Problem der Strafe (eigene Darstellung)

Die obige Darstellung konkretisiert das Dilemma einer gegenläufigen Ausrichtung, mit dem es umzugehen gilt. Dies bezieht sich auf den theoretischen Zusammenhang, wie auch für den Umgang (Art und Form) mit dem Thema „Strafe“. Das Ziel der Strafe ist, eine Besserung zu erreichen und kennzeichnet damit zugleich die prospektive Bedeutung der Strafe. Gleichfalls steht die Forderung im Raum, den Aspekt der Vergeltung und der Sühne zu berücksichtigen.

⁵⁰⁹ Bei der Restaurativen Strafrechtspflege geht es um die gemeinsame Bewältigung der Tatfolgen und der Berücksichtigung zukunftsorientierte Lösungen durch Wiedergutmachungsverabredungen zu realisieren. Die Initiation der Beschämung des Täters durch die Verdeutlichung des Opferschadens ist ein wesentliches Moment der Restaurativen Strafrechtspflege. Stibbe 2011, S. 179

Auch wenn es in der vorliegenden Arbeit um das Strafproblem in der Erziehung geht und Adressaten der Strafe Kinder und Jugendliche sind, erfolgt ein Exkurs zu den Strafrechtstheorien, weil es für den pädagogischen Zusammenhang keine entsprechenden wissenschaftlichen Ausarbeitungen gibt.

3.2.1 Strafrechtstheorien im Strafrecht

Die sogenannte Vereinigungstheorie verbindet die Vergeltungstheorie mit der Präventionstheorie und ist Ergebnis und Summe der strafrechtstheoretischen Debatte.

Die Präventionstheorie⁵¹⁰ begründet das Strafprozedere mit der Wirkung auf das zukünftige Verhalten. Das bedeutet, Strafe erscheint als probates Mittel, um weitere Straftaten zu verhindern.

Die Präventionstheorie lässt sich in zwei Kategorien unterteilen: die Spezialprävention⁵¹¹ und die Generalprävention.⁵¹²

Die Theorie der Spezialprävention besteht darin, mit Hilfe der Strafe den Täter wieder zu einem Mitglied der Gesellschaft zu machen (Strafziel). Die Spezialprävention verfolgt den Strafzweck, dass der bisher in Erscheinung getretene Täter in Zukunft möglicherweise keine weiteren Straftaten mehr begeht.

Die Generalprävention⁵¹³ geht davon aus, dass aufgrund der bekannten Strafgesetze und der Strafverfolgung generell keine Straftaten mehr begangen werden. Ein wesentliches Moment der Generalprävention ist die Abschreckung und durch sie die Anerkennung der strafrechtlichen Normen.

Beide Strafrechtstheorien – Spezialprävention wie auch die Generalprävention – werden in positive und negative Straffolgen unterteilt. Das bedeutet:

Die Generalprävention:

Negative Folgen: Abschreckung

Positive Folgen: Normbegründung

Die Spezialprävention:

Negative Folgen: Unschädlichmachung, Denkwort

Positive Folgen: Resozialisierung

⁵¹⁰ Hoerster 2012, S. 24

⁵¹¹ Wittkowski 2000, S. 705

⁵¹² Knösel 2004, S. 175

⁵¹³ Kaiser 2000, S. 264

Die Vereinigungstheorie verbindet die zentralen Anliegen (Subjektstellung⁵¹⁴ und zukünftige Straffälligkeit etc.) der relativen und der absoluten Theorie. Die relative Theorie hält Strafe für nötig, damit es nicht wieder zu delinquenten Handlungen kommt. Die absolute Theorie bezieht sich auf die Ursachen- und Vergangenheitsorientierung. Strafe ist erforderlich, weil ein Verstoß gegen bestehendes Recht vorlag.

3.2.1.1 Vergeltungstheorien

Das Motiv der Vergeltung bezieht sich auf mehrere Aspekte. An erster Stelle steht die Aufhebung der begangenen Normverletzung durch eine sogenannte Übelzufügung, mit dem Ziel, eine ausgleichende Gerechtigkeit (Gemeinschaftskontext) wiederherzustellen. Voraussetzungen für die Vergeltung sind eine eindeutige Tatverübung und Zuschreibung des Täters sein.⁵¹⁵

Die scheinbare Plausibilität dieser Sichtweise bedarf der Ergänzung, denn bei vielen normverletzenden Verhaltensweisen geht es um strafbare Handlungen (Diebstahl, Sachbeschädigung, Körperverletzung etc.), gekoppelt mit einer Übelzufügung gegenüber anderen Menschen. Hieraus resultiert der Anspruch der ausgleichenden Gerechtigkeit.⁵¹⁶ Das heißt, es handelt sich bei der Wiedergutmachung nicht um eine Straffolge auf die begangene Normverletzung, sondern sie ist lediglich ein Übel und resultiert aus der Strafe.

Was zukünftig erfolgt, welche Folgen die Vergeltungsstrafe nach sich zieht, ist aus dieser Sicht sekundär und nicht von Bedeutung. Es geht einzig und allein darum, dem Täter durch die Zufügung eines Strafübels seine Tat zu vergelten.

Eine eindeutige Abgrenzung zwischen „Vergeltung“ und „Rache“⁵¹⁷ vorzunehmen, gestaltet sich schwierig. Häufig haben Opfer ein Bedürfnis, bzw. den Wunsch nach Rache, sodass Vergeltung und Rache ineinander übergehen. Eine Zuspitzung erhält die Thematik, wenn aus welchen Gründen auch immer der Täter nicht in der Lage ist, Schadensersatz zu leisten.⁵¹⁸

Der Wunsch nach Vergeltung wird in der Vergeltungstheorie aufgegriffen, denn

„... die Forderung nach Vergeltung ist eine der Erkenntnis zugänglichen Forderung der Gerechtigkeit, die von einem auf Vergeltung gerichteten Interesse oder

⁵¹⁴ Art. 1, 1 GG, das bedeutet: die Sicherstellung der Orientierung am Einzelfall, den individuellen Rahmenbedingungen Rechnung tragend bei der Strafbemessung.

⁵¹⁵ Nauke 2000, S.139

⁵¹⁶ Hoerster 2012, S. 26

⁵¹⁷ Hoerster bezieht sich in seiner Herleitung der Thematik Vergeltung und Rache auf biblische Setzungen, die an dieser Stelle vernachlässigt werden, ohne den Einfluss auf das Strafbedürfnis reduzieren zu wollen.

⁵¹⁸ Hoerster 2012, S. 27

Bedürfnis der Menschen völlig unabhängig ist.“⁵¹⁹

Das bedeutet: Das Bedürfnis nach Vergeltung richtet sich ausschließlich nach erfassbaren Vernunftsnormen und erhält keine Ausrichtung an empirisch zu begründenden subjektiven Empfindungen.⁵²⁰ Somit besteht zwischen der objektiven Vernunft und dem empirischen Bedürfnis nach Vergeltung kein Zusammenhang.

Es ist jedoch durchaus möglich, dass sich zwischen dem Vergeltungsbedürfnis und dem Vergeltungsinteresse eine objektive Rechtfertigung herleiten lässt. Zu der Frage der objektiven Vergeltung in Verbindung mit der Vergeltungstheorie der Strafe, gibt es unterschiedliche philosophische Positionen:

Immanuel Kant (1724 bis 1804) hatte mit dem Talionsprinzip deutlich Position bezogen und sich konkret für eine reine Vergeltungsstrafe (als absolute Theorie bezeichnet) ausgesprochen. Seiner Auffassung folgend kann Strafe nicht als Mittel verhängt werden, um bei dem Verbrecher etwas Gutes befördern zu wollen, sondern Strafe darf nur zur Anwendung kommen, weil ein Unrecht begangen wurde. Das Strafgesetz ist „... ein kategorischer Imperativ und kann deshalb keinem weiteren Zweck dienen. Dabei muss das Wiedergeltungsrecht ... die Qualität und Quantität der Strafe bestimmen“.⁵²¹ Aus dem Zweck der Strafe und dem Wiedergeltungsrecht ergab sich die zentrale Forderung, Gleiches mit Gleichem zu vergelten („Auge um Auge, Zahn um Zahn“). Die imperative Bestimmung, die Eindeutigkeit der Vergeltung bestätigte noch einmal Kants Grundhaltung zum vergeltungstheoretischen Ansatz.

1. Ein Verbrecher muss für seine begangene Tat im Sinne der Vergeltung bestraft werden.

2. Die Strafe darf ausschließlich der Vergeltung dienen.

3. Vergeltung und Strafe müssen sich in Qualität und Quantität entsprechen.⁵²²

Kants Vergeltungstheorie wurde deutlich, dass sie nur bedingt zu rechtfertigen ist, in vielen Ländern noch berücksichtigt wird.⁵²³ Deutlich wurde dies an dem Beispiel des Mörders, der zur Vergeltung seiner Tat mit der Todesstrafe zu rechnen habe. Ein Vergewaltiger sei der Kastration als Ersatzstrafe zuzuführen, und im Falle der Bestialität (Sodomie) hätte der Täter mit einer Ausstoßung aus der bürgerlichen Gesellschaft zu rechnen. So erfahre der Verbrecher, zumindest dem Geist des Strafgesetzes nach, was er als Täter bei seinen Opfern angerichtet hat.⁵²⁴

Das Konzept der Strafgerechtigkeit bei Kant bleibt problematisch:

⁵¹⁹ ebd.

⁵²⁰ ebd., S. 28

⁵²¹ Kant 1983, S. 453 zitiert nach Hoerster 2012, S. 29

⁵²² Hoerster 2012, S. 30

⁵²³ In vielen Ländern wird auch heute noch die Todesstrafe verhängt. Beispiele: USA, China

⁵²⁴ Hoerster 2012, S. 32

„Kants Konzept der Strafgerechtigkeit hängt begründungstheoretisch vollkommen in der Luft und kann eigentlich nur als misslungener Versuch betrachtet werden, der Vergeltungslehre der biblischen Religion einen säkularen Anstrich zu geben.“⁵²⁵

Ebenso schwer nachvollziehbar wie die Herangehensweise von Kant erscheint die von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 bis 1813). Zentrales Merkmal für Hegel ist die Begründung der Kriminalstrafe in der Vergeltung des begangenen Übels, welches dem Verbrecher zugefügt wird. Die Vergeltung diene der Wiederherstellung der Ordnung, bzw. des Rechts.⁵²⁶

Hegel betrachtete die Strafe nicht als normatives Gebot der Gerechtigkeit, sondern begründete sie mit Hilfe eines dialogischen Prozesses, in einer pro-contra-Gegen-überstellung und der folgenden Aufhebung des Contras durch eine Antwort. Er versteht die Rechtsordnung als allgemeinen Willen, die strafrechtliche Handlung als eine Missachtung dieser Rechtsordnung, und die daraus resultierende Strafe wird damit zur Negation der Negation.⁵²⁷ Strafe sei ein notwendiges Übel, damit das gebrochene Recht wieder gerichtet werden könne.

Hegel hält es für wesentlich, auch das Recht des Verbrechers auf eine sogenannte Wiederherstellung des Rechts zu berücksichtigen. Weil „... es dem Verbrecher zur Vergeltung für das von ihm begangene Übel zugefügt wird, als eine Maßnahme, durch die die Verletzung des Rechts als Recht die in dem Verbrechen liegt aufzuheben ist“.⁵²⁸ Gegen Hegels Position und Begründungszusammenhang drängen sich mehrere Einwände auf.

Auch wenn eine Vergeltungsstrafe als Verletzung der Verletzung bezeichnet werden kann, lässt sich daraus nicht die Folge ableiten, ein Übel durch ein weiteres Übel zu vergelten, mit dem Ziel, die originäre Geltung des Rechts wieder herstellen zu können.⁵²⁹ Kein Bankräuber wird auf sein eigenes Recht beharren und Vergeltung einfordern, um das Wohnzimmer mit dem Gefängnis zu tauschen.

Es stellt sich zudem die Frage, was der einzelne Bürger von der Vergeltungstheorie hat, wenn die „Kleinkriminelle“ im Herbst Straftaten begehen mit dem Ziel, den Winter im Gefängnis (warme Unterkunft und Verpflegung) zu verbringen.

Sowohl die Begründung von Strafe durch Hegel als auch durch Kant lassen den Schluss zu, dass die Allgemeinheit keinen Nutzen von solch einer Strafpraxis der Strafe hat.⁵³⁰

⁵²⁵ ebd., S. 35; Kury 2013, S. 12

⁵²⁶ ebd.

⁵²⁷ Schmidhäuser 2004, S. 21

⁵²⁸ Hoerster 2012, S. 35

⁵²⁹ ebd., S. 37

⁵³⁰ ebd., S. 38

Im Gegensatz zur Vergeltungstheorie, konzentriert sich die Präventionstheorie auf die Idee, zukünftige Abweichungen zu verhindern. Eine Konkretisierung des präventiven Ansatzes erfolgt mit Hilfe der Spezialprävention und der sogenannten Generalprävention.

3.2.1.2 Präventionstheorien

Es kann zunächst widersprüchlich erscheinen, Strafe als Prävention zu verstehen. Die Präventionstheorien (relative Theorie) versuchen die Strafe ausschließlich mit dem Einfluss auf zukünftiger Ausrichtung zu rechtfertigen – durch Strafe soll die Wahrscheinlichkeit der Begehung weiterer Straftaten verringert werden.⁵³¹ Es wäre illusorisch, von einer determinierten Verhinderung weiterer Straftaten ausgehen zu wollen. Der Täter soll nicht aus Vergeltung bestraft werden (Wiederherstellung des Rechts), sondern er wird bestraft, damit er sich zukünftig konform zum geltenden Rechtssystem verhält (Spezialprävention), bzw. die Bürger aus Furcht vor Strafe keine weiteren Straftaten begehen (Generalprävention).

Der Unterschied zwischen relativen und absoluter Theorien besteht darin, dass die Strafe im Rahmen letzterer nur um des Strafens willen zur Anwendung kommt (absolute Theorie). Die relativen Theorien verfolgen das Zweckinteresse, dass durch die Strafe keine weiteren Rechtsbrüche begangen werden.⁵³² Der Täter wird instrumentalisiert mit dem Ziel, gesetzkonformes Verhalten zu beweisen.

a) Spezialprävention

Das Hauptanliegen der Spezialprävention besteht darin, weitere Verbrechen durch den Täter zu verhindern. Es geht um eine Einflussnahme auf dessen zukünftige Legalverhalten.⁵³³ Methodisch soll dieses Ziel durch Abschreckung, Verhängung von Haftstrafen und durch gezielte therapeutische Interventionen erfolgen.⁵³⁴

Der Kriminalwissenschaftler Franz von Liszt (1851-1919) gilt als einer der konsequenten Vertreter der Spezialprävention. Ein vergeltungstheoretischer Bezug war für von Liszt ausgeschlossen, weil er die Wiederholung einer Straftat verhindern wollte. Damit distanzierte er sich deutlich von Kant und Hegel.⁵³⁵ Für ihn zählen lediglich folgende Strafziele: Besserung, Abschreckung, Unschädlichmachung.⁵³⁶

„ ... Unter Besserung versteht von Liszt die Einpflanzung und Kräftigung altruis-

⁵³¹ ebd., S. 53

⁵³² ebd., S. 54

⁵³³ Naucke 1998, S. 33

⁵³⁴ Hörnle 2011, S. 20

⁵³⁵ Naucke 1998, S. 35

⁵³⁶ Hoerster 2012, S. 53

tischer, sozialer Motive; unter Abschreckung versteht er die Einpflanzung und Kräftigung egoistischer ... Motive; und unter Unschädlichmachung versteht er die Ausstoßung aus der Gesellschaft oder Internierung in derselben (1905, S. 165).⁵³⁷

Von Liszts Strafbegründung bezieht sich auf mehrere Ebenen.

- I. Die Strafe soll nicht für immer ausgesprochen werden, es geht um eine befristete Strafe.
- II. Es ist an der inneren Einstellung, an den Beweggründen und Motiven des Täters zu arbeiten.
- III. Es soll am Mitgefühl des Täters gearbeitet werden. Dadurch soll er davon abgehalten werden anderen Menschen Schaden zuzufügen.⁵³⁸

Von Liszts Konzept der Strafe ist ausschließlich auf die Zukunft ausgerichtet, so dass Tat und Strafe von ihrer Schwere her nicht in einem Zusammenhang betrachtet werden. Ausschlaggebend ist für von Liszt die Frage nach dem Grad und der Ausprägung der antisozialen Neigung und die Bewertung der Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer Wiederholung der Abweichung kommen wird. Allein daran habe sich die Strafe auszurichten.⁵³⁹

Das heißt: Bei der Strafbemessung ist für die Wahl der Strafe ausschlaggebend, welche Strafe geeignet erscheint, den Verbrecher in seiner Einstellung soweit zu verändern, dass er ein sozialverträgliches Mitglied der Gesellschaft werden kann. Neu ist bei von Liszt, dass sein Konzept die Orientierung an der Tat vernachlässigt. Im Mittelpunkt steht die sogenannte Täterorientierung.

Von Liszt war ein Vertreter der Spezialprävention und favorisierte den gedanklichen Ansatz der Resozialisierung des Täters sowie der Sicherung der Gesellschaft vor dem Täter. Danach ist, Strafe auch Prävention durch Repression.⁵⁴⁰

Bei der Betrachtung von v. Liszts straftheoretischer Begründung wird deutlich: Straftheorien sind generell an bestimmte Personen und Epochen gebunden und unterliegen, trotz ihrer normativen Geltung, einem stetigen (Bewertungs-)Wandel.⁵⁴¹

Die Spezialprävention ist in ihrer Anwendung und ihren Mitteln unterteilt in eine positive und eine negative Ausrichtung.

Im Sinne der positiven Spezialprävention soll der Täter durch Besserung von weiteren strafbaren Handlungen abhalten und verfolgt das Ziel der Resozialisierung, der Wiedereingliederung in die Gesellschaft.

⁵³⁷ ebd.

⁵³⁸ ebd., S. 54

⁵³⁹ ebd.

⁵⁴⁰ ebd.

⁵⁴¹ Hassemer 2009, S. 28

Durch negative Spezialprävention soll von neuen Straftaten abgeschreckt und die Gesellschaft vor ihm geschützt werden (Sicherung).

Strafe als Spezialprävention ist das Bemühen um Einflussnahme, Einwirkung auf den Täter und greift den Erziehungsaspekt mit dem Ziel der Besserung auf. Der Erziehungsaspekt versteht sich in diesem Zusammenhang als absichtsvolle gezielte Handlung und der Möglichkeit der Veränderung der Sichtweise des Abweichlers. Der Aspekt der Sicherung erhält einen Vorrang, wenn der Täter als nicht mehr erziehbar bewertet worden ist.⁵⁴² Als erziehungsresistent gilt eine Person, die nicht Willens ist, seine Sichtweise zu verändern oder nicht das Vermögen besitzt, eine neue Sichtweise glaubhaft übernehmen zu können und durch deviante Verhaltensweisen sich fortwährend aus den gesellschaftlichen Kontexten isoliert, und scheinbar durch die Hilfesysteme nicht mehr unterstützt und erreicht werden kann.⁵⁴³

b) Die utilitaristische Generalprävention

Die utilitaristische⁵⁴⁴ Generalprävention bezieht sich auf die Berücksichtigung von geltenden, das heißt, gesellschaftlich anerkannten, ethischen Normen.

Ähnlich wie bei der Spezialprävention, soll mit Hilfe der Abschreckung das Begehen von weiteren Straftaten verhindert werden. Das bedeutet, Generalprävention soll Bürger von der Begehung von Straftaten abhalten, die sie ohne Androhung von Strafe begehen würden.

Ein weiterer Legitimationsaspekt der Generalprävention lässt sich dadurch begründen, dass das Übel der Strafe etwas Gutes, gesellschaftskonformes Verhalten bewirken soll.⁵⁴⁵ Daraus folgt:

„...Die Verhängung von Kriminalstrafen ist grundsätzlich eine notwendige Konsequenz, wenn man Androhungsgeneralprävention für legitim hält. Ohne einen hinreichend hohen Anteil aufgeklärter Taten und Verurteilungen, wäre mit einer verhaltenssteuernden Wirkung von Strafnormen nicht zu rechnen.“⁵⁴⁶

Zusammengefasst lassen sich die Aspekte der Spezialprävention wie folgt darstellen.

- Die positive Spezialprävention soll die Besserung des Täters fördern. Unterstützt wird dieses Ziel mit positiver Verstärkung durch Lob und Auszeichnung.
- Die negative Spezialprävention bezieht sich auf den Schutz der Allgemeinheit und möchte den Täter durch Strafe von weiteren Straftaten abhalten. Diese Zielerreichung wird angestrebt mit Hilfe des Tadels, Anzeige, Auferlegen eines Ordnungsgeldes, Schmerzensgeld, Arrest bis hin zur Sicherungsverwahrung.

⁵⁴² Naucke 1998, S. 33

⁵⁴³ Witte, Sander 2006 S. 7

⁵⁴⁴ Es handelt sich bei dem Utilitarismus um eine ethische Theorie, nach der Handlungen und Regeln sich aufeinander beziehen, mit dem Ziel, den größtmöglichen Nutzen für die Beteiligten zu erhalten. Als Begründer dieser Theorie wird Jeremy Bentham benannt. Fuhr 2011, S. 355

⁵⁴⁵ Hoerster 2012, S. 64

⁵⁴⁶ Hörnle 2011, S. 24

Das heißt, die Generalprävention geht von Effekten aus und vermutet eine abschreckende Wirkung (negative Generalprävention). Ziel der negativen Generalprävention (Strafzweck) ist, die Mitglieder einer Gesellschaft von weiteren, ähnlichen Straftaten abzuhalten.

Gemäß dem positiven generalpräventiven Ansatz soll den normkonformen Bürgern vermittelt werden, dass das Erfüllen von Straftatbeständen sich nicht lohnt, denn Rechtsbrüche werden verfolgt und geahndet. Damit wird ein Adressatenkreis angesprochen, der sich grundlegend an die verbindlichen Normen hält.⁵⁴⁷ „Grundlegend“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein fakultativer Status berücksichtigt werden muss. Durch die positive Generalprävention sollen mögliche Täter von der Begehung einer Straftat abgehalten werden, die, bei nicht vorhandener Strafe, sich nonkonform verhalten würden.⁵⁴⁸

Die beiden Theorien der positiven und der negativen Spezialprävention werden in der Vereinigungstheorie als komplementäre Ansätze integriert.

3.2.1.3 Die Vereinigungstheorien

Die Vereinigungstheorien verbinden die Aspekte der relativen und der absoluten Theorie. In ihnen werden der aus den absoluten Straftheorien abgeleitete Vergeltungszweck, wie auch die Generalprävention und die Spezialprävention der relativen Straftheorien berücksichtigt.⁵⁴⁹ Die Relevanz der Vereinigungstheorien für das deutsche Strafrechtssystem, verdeutlicht über eine Äußerung des Bundesverfassungsgerichtes zur geltenden Grundmaxime des geltenden Strafrechts wie folgt:

„Das geltende Strafrecht und die Rechtsprechung der deutschen Gerichte folgen weitgehend der sogenannten Vereinigungstheorie, die, allerdings mit verschiedenen gesetzten Schwerpunkten, versucht, sämtliche Strafzwecke in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander zu bringen.“⁵⁵⁰

Daraus folgt: Keine Straftheorie erhält eine exponierte Stellung oder eine besondere Berücksichtigung. In dem Bekenntnis zur Vereinigungstheorie durch das Bundesverfassungsgericht wird deutlich, dass die Vereinigungstheorie dem gegenwärtigen Rechtsverständnis am nächsten kommt.

Die Diskussion über die Vereinigungstheorie, die bis heute intensiv geführt wird, beginnt bei Seneca (um 4. V Chr. bis 65 n. Chr.) und dessen aller möglichen Begründungen: „Nemo prudens punit, quia peccatum est, sed ne peccetur (der kluge Mensch

⁵⁴⁷ ebd., S. 25

⁵⁴⁸ Hoerster 2012, S. 64

⁵⁴⁹ Naucke 1998, S. 34

⁵⁵⁰ C IV. 1, BVerfGE 45, 187

strafft, nicht weil eine Untat, Straftat begangen worden ist, sondern damit Straftaten künftig unterbleiben)⁵⁵¹“.

Im 18. Jahrhundert nahm das Strafdenkmal Abstand von der metaphysischen Begründung der Strafe und der scheinbar plausiblen Begründung im christlichen Denken. Strafe erhielt eine Zweckzuschreibung. Im Zentrum stand die Idee, Strafe aus gesellschaftlich wohltätigem Zweck zu bestimmen. Den Anstoß für diese Denkrichtung gab der italienische Rechtsphilosoph Cesare Beccaria (1764-1794) mit seiner Abhandlung „Über Verbrechen und Strafen (1764)“.⁵⁵² Beccaria vertrat die These, dass der Staat nur die Strafen verhängen solle, welche die Sicherung der Ordnung gewährleisten. Des Weiteren sei bei der Strafzumessung der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit zu berücksichtigen. Das heißt: Nicht die Schwere der Strafe sei von wesentlicher Bedeutung für den Täter, sondern die stringente Anwendung der Strafgesetze zur Sicherung der gesellschaftlichen Ordnung.⁵⁵³

Die Diskussion über die Straftheorien setzte sich fort über Kant als konsequenten Vertreter einer Vergeltungstheorie und seiner Begründung: „Wenn man die Strafe aus dem der Gesellschaftlich nützlichen Zweck erkläre, dann mache man den Straftäter zur Sache, man benutze ihn als Mittel zum Zweck; das ist menschenunwürdig.“⁵⁵⁴

Paul Johann Anselm von Feuerbach (1775-1833) begründete einen generalpräventiv-theoretischen Themenzugang zur Strafe in Orientierung am psychologischen Zwang. Seine Theorie zur Verhinderung von weiteren Straftaten bezog sich auf zwei Ansätze:

I. Man könnte den Straftäter mit einer Kette fixieren, was möglicherweise vorstellbar, aber nicht realisierbar war.

II. Das Verhindern weiterer Straftaten durch die Erhöhung des psychologischen Drucks (Zwang), also die Erhöhung der Angst vor Strafe gegenüber den Straffolgen, sodass keine weiteren Straftatbestände mehr erfüllt werden.⁵⁵⁵

Zusammengefasst bedeutet Strafe in Berücksichtigung der Vereinigungstheorien:

- Strafe bezieht sich auf die Vergeltung sie ist durchaus mit Repression verbunden im Sinne der absoluten Straftheorien.
- Strafe ist Abschreckung der Allgemeinheit (generalpräventive Straftheorien) und bezieht sich auf die Einhaltung von gesellschaftlich anerkannten Normen.
- Strafe kann verstanden werden als Prävention im Sinne der relativen Theorie. Sie dient der Verhinderung weitere Straftaten.

⁵⁵¹ Naucke 1998, S. 34

⁵⁵² ebd.

⁵⁵³ Dezza et. al 2012, S. 5

⁵⁵⁴ Kant 1779, S. 158 zitiert nach Naucke 1998, S. 34

⁵⁵⁵ Naucke 2000, S. 35

- Strafe ist auch Abschreckung im Sinne der negativen Generalprävention und bezieht sich auf den Schutz der Allgemeinheit.
- Strafe und Bestrafung mit dem Ziel, die sittlichen Tugenden des Täters zu erhöhen im Sinne der positiven Generalprävention.
- Strafe ist Einwirkung auf den Täter.
- Strafe als Erziehungsmittel mit dem Ziel der Resozialisierung.

Unabhängig, welche Theorienorientierung Strafe in seiner Anwendung legitimieren soll, lassen sich zwei wesentliche Merkmale der Strafe isolieren. Auch wenn Strafe begründet werden kann (Theorie), bleiben die Effekte fakultativ, das heißt, Strafe kann einen langfristigen Einfluss auf die Einstellung und das zu erwartende Legalverhalten des Täters ausüben. Die Wirkung der Strafe kann nicht garantiert werden. Zwar kann die Strafe plausibel begründet werden, damit ist die Strafe individuell und allgemein, in ihrer Wirkung noch nicht belegt gesichert. Fraglich ist und zu prüfen ist, inwieweit es sich bei Strafe um die Chance handelt, Veränderungen zu bewirken. Daher ist zu prüfen, welche Wirkungen und Effekte die Strafe in ihrer Grundfunktion (Sinn und Zweck) hat.

3.3 Die originäre Funktion und Bestimmung der Strafe

Kurt Lewin (1890-1947) hat am Beginn des 20. Jahrhunderts in seiner Analyse „Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe“ (1931) die zentralen Inhalte des Phänomens Strafe bearbeitet. Sein Ziel war, eine nachvollziehbare, theoretisch begründete Monographie zum Thema „Strafe“ vorzulegen – in Abgrenzung zu den gängigen Subjekttheorien.⁵⁵⁶

Lewins Definition von „Strafe“ lautete: Strafe ist eine Unlust verursachende, extrinsische Übelszufügung.⁵⁵⁷ Sie versteht sich als eine Reaktion auf unerwünschtes, bzw. abweichendes Verhalten. Auf der Grundlage dieser Definition benannte er das psychologische Spannungsfeld zwischen Ursache und Strafe, dem Strafenden und dem Bestraften und untersuchte unter anderem die Wirkungen, Ziele, mögliche und ungewollte Folgen der Strafe.

Lewin operierte mit Begriffen und pädagogischen Annahmen seiner Zeit. In seinen Ausführungen verwendete er Beispiele aus der Praxis, die Ende der 1920-er Jahre dem gängigen, gesellschaftspolitisch konformen Verständnis von Erziehung ent-

⁵⁵⁶ In der folgenden Darstellung werden die Inhalte, Strukturen und Merkmale von Lewin stark verkürzt und zusammengefasst dargestellt. Es geht primär um das Verständnis des Themas, wie auch dem Themenzugang, der nicht apologetisch zu verstehen ist. Lewins modellhafte Darstellung versteht sich vor explikativ deskriptivem Hintergrund.

⁵⁵⁷ Lewin 1931, S. 2

sprachen.⁵⁵⁸ Der moralische Zeigefinder besaß einen hohen Stellenwert. Daneben etablierten sich die Erziehungsideen von Makarenko, Korczak und Fröbel. Sie favorisierten einen praktikablen Umgang mit der Strafe im Erziehungsalltag und nutzten den Aspekt der inhaltlichen und formalen Beteiligung der Adressaten im Umgang mit Strafe und Zwang in der Erziehung

3.3.1 Strafe und Zwang

Das Aufrichten einer Barriere bedeutet unvermittelt, die Bewegungsfreiheit des Kindes einzuschränken. Als Beispiel führt er den sogenannten Zimmerarrest an: Das Kind wird so lange in einem verschlossenen Zimmer isoliert, bis es sich mit der vorgegebenen Aufgabe auseinandersetzt, mit dem Ziel, dieses zu erledigen. Diese Form des Zwanges sei nur angeraten, wenn das Kind von sich aus zu viele Möglichkeiten hat, aus dem Feld zu gehen, konkret, die Situation zu verlassen.⁵⁵⁹

Eine weitere Ausprägung der Strafe ist die sogenannte barrierelose Strafsituation. Sie besteht aufgrund einer sozial-emotional-autoritären Feldstruktur, die der auftragsausprechenden Person zugeschrieben wird.⁵⁶⁰ Die Aufgabenerledigung erfolgt im Rahmen eines „autoritären“ Spannungsfeldes. Ausschlaggebend hierfür sind ein allumfassender „Zugriff“ des Erwachsenen und die Bereitschaft des Kindes, sich mit dieser sogenannten Interventionsgrundlage zu identifizieren.

Lewin konkretisiert die Prozessdynamik der Strafe und beschreibt die Ausführung des Gebotes und bei Annahme der Strafe. Der erstgenannte Kontext konkretisiert eine klassische Wenn-Dann-Beziehung. Ohne die Duldung eines Widerspruchs soll die Annahme des Gebotes erfolgen. Dies wiederum ist ein Indiz für eine starke Barriere, die das Kind zwingt, sich der Aufgabenerfüllung zu widmen. Ist das Kind einmal im Feld, so Lewin, befindet es sich bereits in der Aufgabenerledigung und erkennt, dass der Weg ins Freie nur durch die Akzeptanz der Strafe erfolgt. Ein weiteres Merkmal kommt hinzu, damit die Strafe vom Kind nicht so stark erlebt und unangenehm empfunden wird, wie von den Erwachsenen vorgegeben ist. Bei der Annahme der Strafe ist davon auszugehen, dass

„... der von der Aufgabe ausgehende Vektor stärker ist als der negative Aufforderungscharakter der Strafe. Ist in diesem Fall die Außenbarriere hinreichend stark, so nimmt das Kind die Strafe auf sich. Es begibt sich ins Feld der Strafe, weil die Strafe ein Weg ins Freie ist, ...“⁵⁶¹

⁵⁵⁸ ebd.

⁵⁵⁹ ebd.

⁵⁶⁰ ebd., S. 13

⁵⁶¹ Lewin 1931, S. 28

Bei eingehender Untersuchung der beschriebenen Dynamik, verändern sich die Prioritäten im Sanktionsfeld. Das bedeutet, es erfolgt ein Arrangement mit der Strafe.⁵⁶² Die Strafe wird als das kleinere Übel bewertet und abgearbeitet, mit dem Ziel, die Störung (Strafe) zu beseitigen.

Problematischer wird der Prozess, wenn der Vektor „Strafe“ bei stabiler Barriere einen nachrangigen Stellenwert erhält und das Kind sich gegen die Barriere wendet. Dies wiederum ist ein Hinweis auf eine Kampfintention gegen den Erwachsenen und der Folge (Erkenntnis), dass die Barriere zu schwach gewesen sei, oder das opportune Verhalten des Kindes nicht adäquat eingeschätzt und bewertet wurde.

Wenn es um die Bewertung einer Situation geht, bedarf es der unmittelbaren Kenntnis der zur Verfügung stehenden Macht- und Zwangsmittel.

Zwang und Macht haben eine wichtige Funktion bei Lewin. Er führt die Züchtigung als Beispiel an. Die Strafe, Schläge mit dem Rohrstock (+),⁵⁶³ und einer festen Barriere, das Klassenzimmer (+) und die Schulordnung (+), wie auch das Spannungsfeld des Lehrers (+). Bei dieser Dominanz der Zwangsmittel, kann sich der Kampf des Kindes auch gegen die Strafe richten. Bei dem angeführten Beispiel erfolgt eine Vorbereitung: dicke Kleider anzuziehen, reduziert den Schmerz des Rohrstockes. Ebenso kann sich die Konfrontation gegen die Barriere wenden, die das Aus dem Feld Gehen verhindern soll.

Zusammengefasst erhält die geschilderte Strafsituation einen Doppelcharakter. „Sie sind zugleich eine Flucht vor und ein Kampf gegen den Erwachsenen.“⁵⁶⁴ Auffallend ist in der weiteren Darstellung von Lewin, die Strafsituation versteht sich immer noch als negativer Impuls, jedoch hat sich die inhaltliche Auseinandersetzung aus Sicht des Kindes verändert. Erfolgt kein Arrangement mit der Strafe, hat das Kind weitere Verhaltensmöglichkeiten. Trotz, wie auch Flucht in die Irrealität sind Vermeidungsmöglichkeiten des Kindes, sich gegen die Strafe aufzubauen. Die Angst vor der Strafe ist sekundär, denn die angedrohten Konsequenzen sind dem Kind in der Regel bekannt. Problematisch ist ebenso, wenn nach der Ableistung der Strafe der Aufgabencharakter immer noch die Situation bestimmt und der Erwachsene auf eine Erledigung besteht und weitere Strafen androht.⁵⁶⁵

⁵⁶² Schwartze-Michel 2002, S. 41

⁵⁶³ Die Verwendung des Rohrstocks in der Schule für Züchtigungszwecke galt noch in den 1930er-Jahren als ein probates Erziehungsmittel. Hafenecker 2011, S. 39

⁵⁶⁴ Lewin 1931, S. 36

⁵⁶⁵ ebd., S. 31

3.3.2 Lohn und Strafe

Als eine weitere Variante im Umgang mit der Strafe führt Lewin die Kombination von Lohn und Strafe an. „Zuckerbrot und Peitsche“, wie auch das Zensurensystem in der Schule, sind charakteristische Beispiele. Die gute Zensur greift den Aspekt der Belohnung auf, die schlechte bezieht sich auf den Strafaspekt.⁵⁶⁶

Die grundlegende Situation bei Lohn oder Strafe, so Lewin, konkretisiert sich über folgendes Verhältnis: Ein Kind erhält die Aufforderung, eine Aufgabe zu erledigen, hat für sich aber einen wichtigeren Reiz im Sinn. Lohn oder Strafe werden in Aussicht gestellt, mit dem Ziel, die geforderte Aufgabenstellung zu erfüllen.

Als weiteren Aspekt greift Lewin das Thema „Gebot mit Strafandrohung“ auf und führt aus, dass es sich bei dieser Strafsituation um eine erhöhte Einflussnahme „Strafandrohung“ handelt, mit dem Ziel, Einfluss auf das Verhalten des Kindes zu nehmen. An folgendem Beispiel konkretisiert Lewin die bestehende Dynamik: Ein Kind möchte nicht rechnen oder eine Seite mit dem Buchstaben „i“ füllen. Auf das Kind (K) wirkt ein Vektor (V) im Sinne einer Abstoßung von der Aufgabenstellung (A). Lewin arbeitet eine sogenannte Wenn-Dann-Situation heraus⁵⁶⁷: Wenn diese oder jene Aufgabe nicht erledigt wird, folgt Strafe. Das Kind befindet sich somit zwischen zwei Spannungspolen - der Aufgabenstellung und der Strafandrohung.⁵⁶⁸ Unter Berücksichtigung der bestehenden Eigendynamik - mögliche Interessen des Kindes an der Sache, bzw. der Vermeidungstendenzen, die Strafe auszublenden zieht Lewin die Schlussfolgerung: Strafe muss sich immer den Gegebenheiten der Sache und der Situation anpassen. Das bedeutet, das Maß der Einwirkung muss sich auf das erzielte Verhalten des Kindes richten (Verhältnismäßigkeit, der Intervention) in Bezugnahme der entwicklungspsychologischen (Erkenntnisfähigkeit) Situation des Kindes. Dem Grund nach geht es um einen Grundkonflikt der in den unterschiedlichen Forderungen der Beteiligten besteht. Das Grundproblem des Konfliktes kann drei Möglichkeiten berücksichtigen.

- I. Das Kind steht zwischen zwei positiven Aufforderungscharakteren mit gleicher Feldkraft.
- II. Eine ähnliche Situation ergibt sich, wenn das Kind zwischen zwei gleichstarken negativen Aufforderungscharakteren steht.
- III. Das Kind steht zwischen entgegengesetzten Feldvektoren, einem positiven und einem negativen. Zu einem „internen“ Konflikt kommt es jedoch nur, wenn das Kind nicht zwischen diesen Aufforderungscharakteren steht, wenn beide Vektoren von derselben

⁵⁶⁶ ebd., S. 53

⁵⁶⁷ ebd., S. 54

⁵⁶⁸ ebd., S. 10

Seite auf das Kind einwirken. Beispielsweise möchte ein Kind einen Hund streicheln, hat aber Angst, von diesem Hund gebissen zu werden.⁵⁶⁹

Im nächsten Schritt erörtert Lewin die sogenannten Ausbruchstendenzen, indem das Kind versucht, sich mit der Aufgabe und der Strafe auseinanderzusetzen und den Weg in die Vermeidung sucht. Die Intention der Aufgabenstellung (A) muss mit der angebotenen Strafe (St) mit Hilfe einer konkreten Barriere (B) das Kind ringsherum einschließen. Die primitivste Form dieser Barriere ist die physische Fixierung (festhalten, einsperren). Diese hält so lange an, bis sich das Kind beruhigt hat.⁵⁷⁰ Die Qualität dieser physischen Barriere, so Lewin weiter, ist nicht nur situationsabhängig, sie ist auch abhängig von der Natur des Kindes und der Potenz des negativen Aufforderungscharakters. Die Qualität (Stärke und Durchlässigkeit) der Barriere (B) richten sich nach den individuellen Fähigkeiten des Kindes. Lewin kommt zu folgendem Schluss:

„ ... denn umso stärker ist auch die Resultante der Kräfte in seitlicher Richtung. Je größer der Druck ist, den der Erwachsene auf das Kind ausüben muss, um es zu dem gewünschten Verhalten zu bringen, eine umso lückenlosere und festere Barriere muss er also überdies aufrichten....“⁵⁷¹

Die scheinbare Lösung für Lewin, einen legitimen Umgang mit der Strafe zu gewährleisten erfolgt über den Zugang: Lohn und Strafe bei echtem Interesse. Den scheinbaren Widerspruch erklärt und begründet Lewin durch zwei unterschiedliche Lösungsansätze.

I. Der positive Stimulus (Lohn) und der negative (Strafe) erweitern den Aufforderungscharakter mit dem Ziel, eine Verhaltensveränderung beim Kind zu bewirken. Hat die extrinsische Einwirkung keinen Einfluss auf das Verhalten des Kindes, wird

II. ein sachlicher Themenzugang gewählt. Das heißt, das Interesse des Kindes wird angesprochen, das Erzeugen einer Neigung oder die Orientierung an einem Vorbild werden favorisiert.⁵⁷²

Eine weitere Möglichkeit der Interessenwandlung (durch Manipulation) besteht darin, ungeliebte Themen in einen für das Kind ansprechenden Rahmen zu stellen. So kann zum Beispiel ein Kind kein Interesse an Rechenaufgaben haben, in einer Spielsequenz würde es aber gern die Rolle des Verkäufers an der Kasse übernehmen. Wenn ungeliebte Tätigkeiten und Aufgaben in einen für das Kind ansprechenderen Kontext gestellt werden, besteht die Möglichkeit, die Wandlung des Interesses (Aufforderung des Erwachsenen) des Kindes zu verändern. Lewin fasst zusammen:

⁵⁶⁹ ebd., S. 12

⁵⁷⁰ Auch noch heute findet die physische Fixierung in der Heimerziehung seine Anwendung, auch wenn es sich vorwiegend um Einrichtungen mit heilpädagogischer Ausrichtung handelt. Schwabe 20012, S. 73

⁵⁷¹ Lewin 1931, S. 17

⁵⁷² ebd., S. 63

„Ob das Schaffen eines anderen Zusammenhanges zu einer wirklichen Wandlung des Aufforderungscharakters führt, hängt also wesentlich davon ab, ob dabei ein summatives Konglomerat oder eine wirkliche Ganzheit, eine dynamische Gestalt entsteht ...“⁵⁷³

Lohn und Strafe, Gebot und Verbot, wie auch die Wandlung des Aufforderungscharakters spielen vor allem beim Kleinkind eine wichtige Rolle. Bei älteren Kindern ist mit einer Wandlung in der Sache nur zu rechnen, wenn sie den Sachzusammenhang selbst ergründen können. Fehlt diese Erkenntnisleistung, erhalten Verbot und Gebot wieder den Status einer Strafe. Ähnlich ist es mit dem in Aussichtstellen einer Belohnung. Die „Wenn-Dann-Situation“ reduziert das Kind darauf, sich lediglich zu verhalten und nimmt ihm die Möglichkeit der eigenen Entscheidungsmöglichkeit.

Strafe erhält eine negative Dynamik und Einfluss gegen einen Sachbezug. Ein typisches Beispiel ist: Als Strafarbeit in der Schule muss der Schüler dreimal die 7-seitige Schulordnung abschreiben. Die erwähnte negative Ausrichtung der Strafe bezieht sich auf den Grundsatz, mit Freude schreiben und lesen lernen zu können, wenn diese Freude durch Strafe getrübt wird. Das Abschreiben einer Schulordnung steht für eine wenig kluge Entscheidung und ist ein Hinweis auf die mangelnde Kenntnis des Phänomens Strafe in der Erziehung.

Die Übertragung der voranstehenden Erkenntnisse im Umgang mit der „Strafe“ auf das Phänomen „Erziehung“ erfolgt mit Geißlers Bild von Erziehung und der Unterscheidung zwischen Disziplinarstrafe und Erziehungsstrafe.⁵⁷⁴

3.4 Geißlers Verständnis zur Strafe in der Erziehung

Die Grundlage für Geißlers Darstellung der beiden Phänomene „Erziehung“ und „Strafe“ ergibt sich aus seiner Erziehungsidee. Vorab muss erwähnt werden, dass Geißler der einzige Pädagoge ist, der den Versuch unternommen hat, die Strafproblematik a) theoretisch herzuleiten und zu begründen sowie b) einen Bezug zur Handlungsebene konstruiert hat.

3.4.1 Geißlers Erziehungsverständnis

Geißler bezieht sich in seiner Erziehungstheorie auf Herbarts Definition von „Erziehung“. „Erziehung“ „sei unentbehrliche pädagogische Hilfe für den Heranwachsenden auf dessen Weg zur inneren Freiheit“.⁵⁷⁵ Freiheit könne nur erlebt werden, wenn das Individuum frei sei von Begierden des Augenblickes und sich durch vernünftige Überle-

⁵⁷³ ebd., S. 67

⁵⁷⁴ Geißler 1982, S. 153

⁵⁷⁵ Geißler 2006, S. 44

gungen selbst bestimmen könne. Aufgabe der Erziehung sei den Willen zur Bildung in Übereinstimmung mit dem Verstand zu bringen.⁵⁷⁶

Geißler unterscheidet zunächst zwischen den von ihm so bezeichneten unteren (Trieb)-Bedürfnissen wie Begehungen, Affekten, Stimmungen, Launen und Gefühlen, so wie den feineren wie Verstand, Vernunft, Geist und Einsicht.

Kennzeichnend für die Begierden sei, dass sie sich situationsbezogen unmittelbar auf etwas Gegenwärtiges beziehen würden. Das Vermögen des Verstandes sei, dass er sich zeitunabhängig auf etwas ausrichten und die Folgen des jetzigen Tuns auf die Zukunft beziehen könne. Das bedeutet: Das, was jetzt begehrenswert erscheint, muss nicht das sein, was die Einsicht verlangt oder bevorzugt vor der Frage, ob dies gut oder eher schlecht für die Zukunft ist. Daraus folgt: Wer den Wunsch habe, ein unbeschädigtes Leben führen zu wollen, müsse lernen, seiner Einsicht zu folgen.⁵⁷⁷

„Innere Freiheit als eine wesentliche Qualität von Selbstständigkeit besitzt eine Person dieser Anthropologie zufolge dann, wenn sie in der Lage ist, ihre Begehungen mit ihren Einsichten in Übereinstimmung zu bringen.“⁵⁷⁸ Diese Aussage ist zugleich Ausdruck der Zielvorstellung von Erziehung bei Geißler. Seine Erziehungstheorie ist frei von klerikalen Einflüssen und wird von Geißler aus der Ordnung hergeleitet und begründet.

Der Ordnungsbegriff bezieht sich auf das familiäre Miteinander. Rituale und Gewohnheiten im Tagesablauf, auf die emotionale Zuwendung, wie auch auf die Pflege und Versorgung der Kinder und Jugendlichen. Kommt es im Rahmen der Familien-erziehung zu Abweichungen von den bestehenden Regeln durch die zu Erziehenden, genügt zunächst eine freundliche Erinnerung, gefolgt von einer Ermahnung. Hat die Ermahnung nicht den gewünschten Effekt, folgt ein Tadel, der in der Regel mit einer konkreten Verärgerung verbunden ist. Die Strafe initiiert letztlich einen Wenn-Dann-Kontext.⁵⁷⁹

Der Ordnungsbegriff bei Geißler beinhaltet ebenso ein gewisses Maß an Disziplin. Das bedeutet: Ordnung ist die Grundlage für den anstehenden Erziehungsprozess (Erziehung im weiteren Sinne). Erziehung ist erst möglich, wenn ein Mindestmaß an Ordnung vorhanden ist. Dies bezieht sich unter anderem auf die Bereitschaft, sich auf ein Gespräch einzulassen. Voraussetzung hierfür ist die Bereitschaft zum Zuhören. „Disziplinierung kümmert sich um die Voraussetzungen für Erziehung. Sie ersetzt Erziehung nicht“.⁵⁸⁰

⁵⁷⁶ ebd.

⁵⁷⁷ ebd.

⁵⁷⁸ ebd., S. 46

⁵⁷⁹ ebd.

⁵⁸⁰ Geißler 1982, S.161

Vielen Erwachsenen und Erziehern ist diese bedeutsame Differenz nicht bekannt, mit der Folge, dass im Rahmen der Erziehung lediglich zu Disziplinarmitteln gegriffen wird. Erziehung erreicht jedoch erst ihr Ziel, wenn es gelingt, auf die Heranwachsenden einzuwirken ohne Bezugnahme zum Wenn-Dann-Kontext. Das heißt: Eine Veränderung der Einstellung, sich an Regeln halten wollen zu können, erfolgt über die Erkenntnis, den internalisierten Ordnungssinn. Dies kennzeichnet den Beginn der zweiten Phase in Geißlers Erziehungstheorie, der Erziehung im engeren und im weiteren Sinne. Die dritte Phase bezieht sich auf den Aspekt der Selbstständigkeit mit dem Ziel der Mündigkeit.

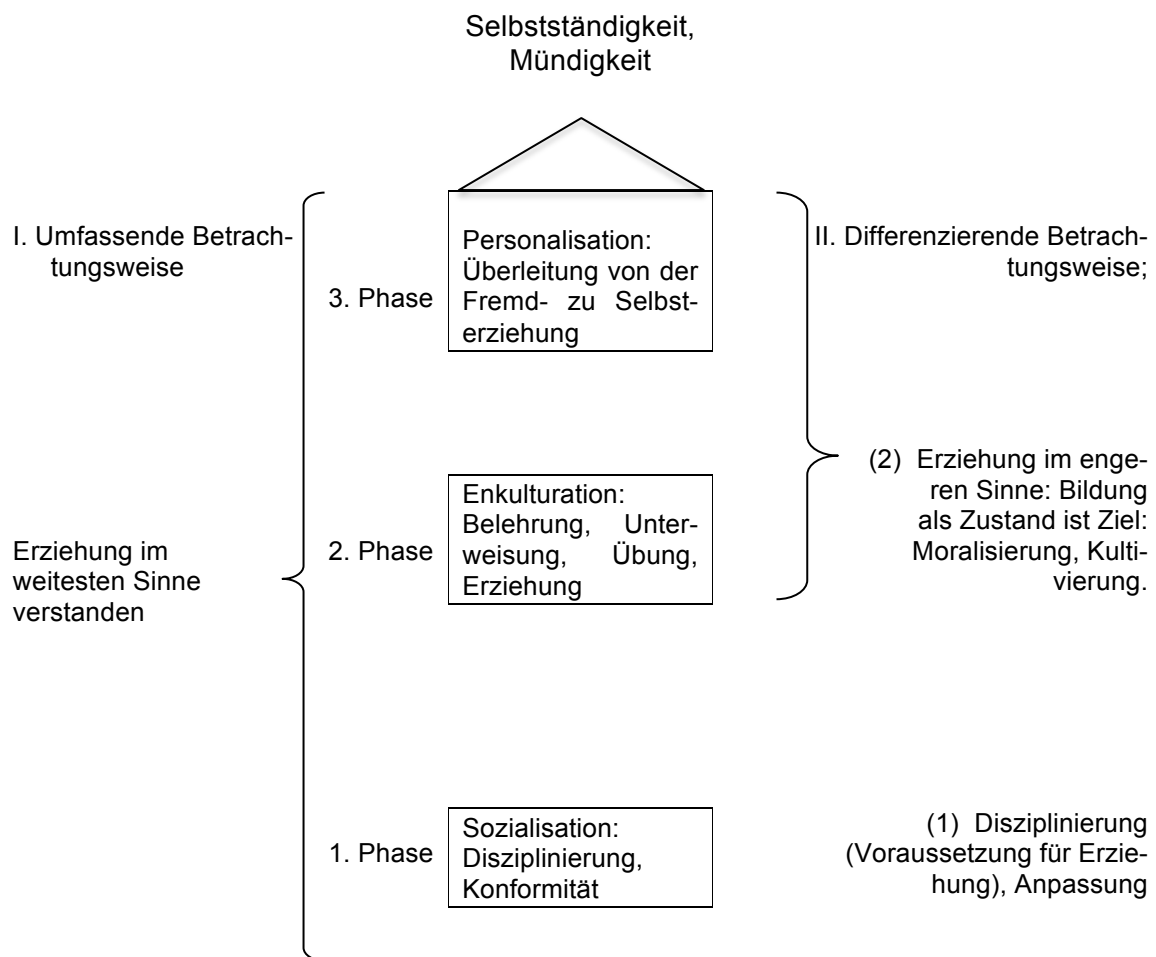


Abb. Nr. (3) Titel: Erziehungsidee, -struktur und Aufbau. Geißler, 1982, S. 161

Geißler unterscheidet drei Phasen und zwei Stufen der Erziehung im weiteren, wie auch im engeren Sinne. Er bezieht die Aspekte der Sozialisation auf die 1. bis zur 3. Phase und geht somit davon aus, dass sie Grundlage für die Erziehung sei. Lediglich in Phase 2 und 3 geht es um Erziehung im engeren Sinne. Hier deckt sich der Ansatz mit Schleiermacher, der die 1. Phase als Vorraum der Erziehung bezeichnet hat, dem

er auch die Strafe zuordnen würde, wenn ihr denn eine pädagogische Bedeutung zugeschrieben werden könne.⁵⁸¹

3.4.2 Erziehungsmittel bei Geißler

Der Erziehungsvorgang erfolgt unter anderem über die Einwirkung auf die zu Erziehenden durch sogenannte Erziehungsmittel, mit dem Ziel, eine Veränderung im Verhalten und in der Einstellung zu bewirken. Zu den „Erziehungsmitteln“ zählen das Lob, der Tadel, die Erinnerung, die Ermahnung und letztendlich auch die Strafe.⁵⁸² Das Spektrum der möglichen, individuell zur Anwendung kommenden Erziehungsmittel ist weit gefächert und scheinbar unbegrenzt.⁵⁸³

Zu unterscheiden sind direkte von indirekten Erziehungsmitteln. Mit Hilfe direkter Erziehungsmittel (Lob und Tadel) wirkt der Erziehende unmittelbar auf den zu Erziehenden ein. Die indirekten Erziehungsmittel (Hinweise im Gespräch, das Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten etc.) kommen zur Anwendung, wenn bewusst Situationen arrangiert werden, wie zum Beispiel im Spiel oder in der gemeinsamen Aktivität im Alltag.

Das heißt, es handle sich bei Phase 1 und Phase 2 um die sogenannte funktionale Erziehung in Abgrenzung zur intentionalen Erziehung.⁵⁸⁴

Erziehungsmittel sind in ihrer Bestimmung und Anwendung in der Erziehung nicht unproblematisch, denn sie ermöglichen einen funktional-technokratischen Zugang zur Erziehung. Das heißt: Es besteht die Gefahr, sich im Wesentlichen auf die Zweck-Mittel-Relation zu konzentrieren und der Folge, Analogien zu etablieren, mit dem Ergebnis, Erziehung, ähnlich z. B. einer Konstruktionsvorgabe im Holzhandwerk, zu begründen und realisieren zu wollen. Dieser Stil ist bedenklich, denn er beinhaltet, das Erziehung im Zusammenhang mit den Erziehungsmitteln zu einer Prägung resp. Formung reduziert wird, indem der zu Erziehende lediglich Objekt des Vorganges ist.

Dass es sich hierbei lediglich um einzelne Elemente des Erziehungsprozesses handelt, wird deutlich, wenn weitere Elemente von Erziehung und Bildung in das Konstrukt integriert werden. Dies wiederum bedarf einer weiteren Differenzierung und bezieht sich auf Evolutions- und Progressionshilfen, wie auch Repressions- und Transformationshilfen.⁵⁸⁵ Vier Merkmale kennzeichnen Geißlers Erziehungstheorie.

⁵⁸¹ Ähnliche pädagogische Darstellungen lassen sich unter anderem in der Waldorfpädagogik nach Rudolf Steiner erkennen. Steiner 1861-1925

⁵⁸² Geißler 1982, S. 22

⁵⁸³ Börner 2011, S. 344

⁵⁸⁴ Geißler 1982, S. 24

⁵⁸⁵ Börner 2011, S. 345

I. Evolutionshilfen

Bei den Evolutionshilfen handelt es sich um unterstützende, beeinflussende Einwirkungen mit der Intention, den Leistungsstand und den Reifegrad eines Heranwachsenden zu verbessern. Die angestrebte Verbesserung bezieht sich auf die physische und geistige Entwicklung.

II. Progressionshilfen

Die Progressionshilfen konkretisieren sich über den Bildungsaspekt im Rahmen der Erziehung. Während die Evolutionshilfen sich vorwiegend auf die Natur des Menschen beziehen, richten sich die Progressionshilfen an der Kultur des Menschen aus. Eine strikte Trennung zwischen der Kultur und der Natur des Menschen bleibt problematisch,

„...das eben zeigte der Hinweis, wonach menschliche Reifungs- und Lernprozesse in einem immer wechselseitigen oszillierenden Verhältnis stehen, so dass mit gutem Grund gesagt werden kann, die Kultur sei ein konstituierender Bestandteil der menschlichen Natur selbst.“⁵⁸⁶

Das heißt: Erziehung bezieht sich auf Voraussetzungen der menschlichen Natur und bereitet und implementiert den Bildungsaspekt. Gegenstand der Bildung ist die Wissensaufnahme. Wissen beinhaltet, bzw. bezieht sich auf eine sachgetreue, unverfälschte Repräsentation von Gegenständen und deren zugehörigen Verhältnissen, ähnlich wie das Gedächtnis zum Denken gehört.

Vorbereitung und Einübung des logischen Denkens, Abstrahierens, Denkens in Analogien, wie auch Charaktereigenschaften (Ausdauer, Lerneifer, Sachlichkeit etc.) werden den Progressionshilfen zugeordnet. Ebenso beinhalten sie die Aufnahme von moralischen und logischen Verhältnissen, die Bewertung von Zweck-Nutzen-Verhältnissen sowie die Repräsentanz dieser Werte durch die eigene Persönlichkeit.

Die Evolutions- und Progressionshilfen verstehen sich als unterstützende Hilfen in Bezug auf die biologisch-physischen Anlagen, „...der allgemein geistigen, der natürlichen charakterlichen Entwicklung je schon da ist, das Wecken, Unterstützen und Verstärken sie“.⁵⁸⁷

Die Repressions- und Transformationshilfen haben weniger eine unterstützende Wirkung, sondern eine eher hemmende, entwicklungsbremsende Wirkung im direkten Bezug zu Entwicklungen, die pädagogisch nicht toleriert werden können. Es geht um die Veränderung von Verhalten und eine Einstellungsveränderung, fragwürdige Begründungen sollen durch positive Motive ersetzt werden. Es reicht jedoch noch nicht

⁵⁸⁶ Geißler 1982, S. 24

⁵⁸⁷ ebd., S. 25

aus, den umgrenzten Raum mit Hilfe der Gegenwirkung, den Evolutionshilfen und den Progressionshilfen den pädagogischen Prozess umsetzen zu wollen.

III. Gegenwirkende Maßnahmen (Repressionshilfen)

Gegenwirkung kommt dann zum Einsatz, wenn sich Verhaltensweisen resp. Einstellungen von zu Erziehenden zeigen, die aus erzieherischer Sicht nicht toleriert werden können. Häufig wird Gegenwirkung in Bezug zur natürlichen Strafe gesetzt und als sachlogische Folge zur Anwendung gebracht.

Die Zuschreibungen von Wirkungen ist vielfältig. Aufgrund bestehender unterschiedlicher Konstruktionen von Wirkmodellen sind Gegenwirkungen im Erziehungszusammenhang häufig mit Leid, Furcht, Reduzierung von Vergünstigungen, Lust und Unlust verbunden.

IV. Transformationsmaßnahmen

Durch Negation allein lässt sich noch kein Erziehungsprozess realisieren, sodass die Gegenwirkung keine exponierte Stellung in der Erziehung hat. Gegenwirkung versteht sich als Sicherung des Raumes, in dem Erziehung erfolgt.⁵⁸⁸ Es gilt, die unter anderem in Ordnungswidrigkeiten, in undisziplinierten Verhaltensweisen auftretende Spontaneität nicht zu unterdrücken, wie dies in einigen tradierten und autokratischen Erziehungstraditionen (Repressivität) favorisiert wird, sondern diese Spontaneität als etwas Lebensbejahendes, Positives zu bewerten und nicht der Ignoranz, sondern der Transformation bedarf.

„...gut lässt sich deshalb verstehen, weshalb viele Pädagogen die reine Repression als unpädagogisch ablehnen und die pädagogische Qualifikation gegenlenkender Maßnahmen von der Voraussetzung abhängig machen, daß jeder Druck auf Heranwachsende sich immer nur dann rechtfertigen lasse, wenn er zu einer Transformation hin überleite und in ihr sich schließlich auflöse.“⁵⁸⁹

Diese vier Erziehungsmittel haben nicht nur ihren pädagogischen Ort, sie bedingen sich gegenseitig und erhalten dadurch ihre spezifische Intention. Zum Beispiel: Gegenwirkung darf nicht nur als Bestätigung eines Mangels, als ein Verweis, Anwendung finden, wenn er eine pädagogische Wirkung erhalten soll. Er muss den Heranwachsenden zugleich motivieren, andere Verhaltensmuster und Sichtweisen zu übernehmen. Diese Leistung des Umlenkens ist Gegenstand der Transformation. Daraus folgt: Komplementär zum Tadel erhält das Lob als positive Bestätigung für eine erbrachte Leistung eine pädagogische Bedeutung.

⁵⁸⁸ ebd.

⁵⁸⁹ ebd. 1982, S.26

3.4.3 Geißlers Verständnis von Strafe in der Erziehung

Geißler vertritt die Auffassung: Wer über Strafe redet, muss wissen, wovon er spricht.⁵⁹⁰ Für seinen Themenzugang nutzte Geißler – ebenso wie die ersten Kriminalsoziologen um 1880 – empirische Daten, um Theorie, Konzepte und Wirklichkeit in einen nachvollziehbaren Zusammenhang zu stellen.

Strafe, so Geißler, beziehe sich immer nur auf das zur Verfügung stehende erziehungstheoretische Verständnis (Erziehungstheorie).⁵⁹¹ Sie ersetzt nicht den Erziehungsgedanken, sondern ergänze den Erziehungsprozess. Demzufolge wird Strafe nicht als Definition eines Begriffes verstanden, sondern kennzeichnet in der Regel (konfliktträchtige) Sachzusammenhänge (Prozesse und Situationen).

Strafe ist zum einen ein moralischer Begriff und steht im Zusammenhang mit Sühne, schuldig werden des Gewissens. Das bedeutet, Strafe setzt Erkenntnisfähigkeit voraus und die Möglichkeit der Verantwortungsübernahme. Des Weiteren bezieht sich die moralische Ausrichtung der Strafe auf das Vorhandensein und der Kenntnis, über Recht und Unrecht, wie auch die Fähigkeit zwischen diesen beiden Positionen (Recht/ Unrecht) entscheiden zu können.

Zum anderen bezeichnet Strafe ein Lenkungsmittel, ein Disziplinmittel, eine sachlogische Folge. Das heißt, es geht um eine kausale, eindeutige situationsbezogene Zuweisung zwischen Tat und Folge.⁵⁹²

Strafe, so Geißler, verdeutlicht sich über drei bzw. vier differenzierte Sachbezüge.

Stufe	Form und Definition	Ausprägung, Intention
I.	Wenn-Dann-Verhältnis	Vom Grundverständnis der Strafe nur bedingt als extrinsische Übelszufügung zu verstehen. Versteht sich im Sinne einer Ordnungswidrigkeit und beinhaltet die Möglichkeit der Entscheidung. Sicherung der sozialen Ordnung
II.	Tadel und Ermahnung	Kritische Bewertung von abweichenden Verhaltensweisen mit negativer Grundstimmung, Wiederholung der Vorgaben im direkten Bezug zur Verbindlichkeit.
III.	Disziplinarstrafe (sachlogische Folgerungen)	Sicherung der sozialen Ordnung. Strafe als Verzicht, Reduzierung von Vorzügen, Ausgehverbot, TV-Verbot, kein Internet, Ermessensweisungen, Auflagen etc.
IV:	Erziehungsstrafe (Ermessensstrafen)	Im Ansatz gleichzusetzen mit der Disziplinarstrafe, jedoch die Intention des Strafmoments hat einen anderen Stellenwert, denn es geht um die Möglichkeit der Transformation, Veränderung der Sichtweise und Einstellung.

⁵⁹⁰ ebd., S. 146

⁵⁹¹ ebd.

⁵⁹² ebd. 1982, S. 146

Wer über Strafe spreche, solle zunächst die Fakten der gängigen Strafpraxis kennen.⁵⁹³

Für die damalige Situation fasste er folgende Daten zusammen: „Jedes Jahr werden bis zu 600 Kinder in Westdeutschland von ihren Eltern erschlagen. Nicht weniger als 60.000 Kinder werden schwer misshandelt, und etwa drei Millionen Kinder werden durch Prügel erzogen...“⁵⁹⁴

Diese Zahlen lassen sich aktuell wie folgt belegen. 2014 legten Tsokos, Guddat und Gößling eine Studie mit dem Titel vor: Deutschland misshandelt seine Kinder“. Dieser Studie ist zu entnehmen, dass jährlich über 2.000.000 Kinder misshandelt werden. Konkret heißt es:

„An jedem einzelnen Tag eines Jahres werden in Deutschland rund fünfhundertfünfzig Kinder von Erwachsenen aus ihrem familiären Umfeld massiv misshandelt. [...] Jährlich mehr als 200.000 misshandelte Kinder – das bedeutet auch, dass ebenso viele erwachsenen Täter Jahr für Jahr diese Verbrechen begehen.“⁵⁹⁵

Das lässt die Folgerung zu, dass Strafe als Erziehungsmittel weit verbreitet ist und immer noch zum Einsatz kommt.

In deutlicher Abgrenzung zu der vorigen These kann Strafe in drei Formen scheinbar erzieherische Wirkungen erzielen: als Liebesentzug, Wiedergutmachung (Reue) und Sühne. Die zur Anwendung kommenden Strafformen begründet Geißler wie folgt:⁵⁹⁶

- Strafe ist ein wahrnehmbarer Nachteil als Folge eines moralischen Verschuldens. Strafe versteht sich in diesem Zusammenhang als Sühne.
- Strafe als unlustbewirkendes Lenkungsmittel, Strafe zur Sicherung der sozialen Ordnung.
- Die natürliche Strafe als Folge einer unangenehmen Handlung.

Geißler bezieht sich auf die von Schleiermacher benannten drei wesentlichen Erziehungselemente. Behüten, Unterstützung und Gegenwirkung und ergänzt diese Darstellung mit dem sogenannten Wandlungsprozess im Sinne einer Transformation als Ergebnis einer Erkenntnisleistung im Erziehungsprozess heraus. Das heißt: Die transformierende Wirkung der Erziehungsstrafe bezieht sich auf die Veränderung der Einstellung, der Sichtweise des zu Erziehenden auf das erfolgte, gezeigte abweichende Verhalten

Dieser Wandlungsprozess bedarf spezifischer Voraussetzungen.

I. Das Individuum muss in seinen Entscheidungen frei sein.

⁵⁹³ ebd.

⁵⁹⁴ ebd.

⁵⁹⁵ Tsokos, Guddat, Gößling 2014, S. 9

⁵⁹⁶ ebd., S. 177

II. Wenn Strafe erzieherisch wirken soll, muss sie den Täter so ändern, dass er im besten Fall aus gewonnener Erkenntnis heraus zukünftig kein Recht mehr verletzen will.⁵⁹⁷

Zentrales Element (Motiv) der Besserung ist nicht die Furcht vor weiteren Strafen, sondern der Erkenntnisgewinn (Einstellung) des Individuums, keine Straftaten, Abweichungen mehr zu begehen.

Auf der Grundlage der Erkenntnis, dass Strafen vielfach als erzieherisch wirksam angesehen würden (Subjekttheorien/Alltagshandeln), während mit ihnen meist nur eine zeitweilige, äußerlich verursachte Disziplinierung erreicht werde, begründete Geißler die Unterscheidung von Disziplinar- und Erziehungsstrafe.⁵⁹⁸

3.4.3.1 Disziplinarstrafe

Die Disziplinarstrafe, auch als sachlogische Folge verstanden, habe die pädagogische Funktion, den Raum vorzubereiten, um erziehen zu können. Sie stellt eine Art Vorordnung her, hemmt aber auch den Ablauf der Erziehung. Das heißt, der Anspruch, Disziplin zu erzielen bedarf der konsequenten Berücksichtigung der Vorgaben und Verbindlichkeiten und reduziert die Spontaneität des Kindes.⁵⁹⁹

Geißlers Phasenmodell der Erziehung folgend, ist die Disziplinarstrafe der ersten Phase, (Erziehung im weiteren Sinne), zuzuordnen. Sie bildet die Grundlage und eine zwingende Voraussetzung für den anstehenden Erziehungsprozess. Disziplin und ein gewisses Maß an Gehorsamkeit müssen abrufbar sein, um den weiteren Erziehungsprozess realisieren zu können. Das Dilemma einer grundlegenden Ambivalenz lässt sich scheinbar nicht lösen. Aufgabe der Disziplinarstrafe ist, grundlegende Strukturen zu sichern, sie stellt eine Art Vorordnung her. Zugleich hemmt und belastet sie den Aufbau und Ablauf des Beziehungs- und Erziehungsprozesses.

3.4.3.2 Erziehungsstrafe

Mit seinem Themenzugang zur Strafe in der Erziehung ignorierte Geißler konsequent die von Schleiermacher dargestellten Bedenken zur Wirksamkeit der Strafe und den negativen Einfluss der Strafe auf den Erziehungsprozess.

Scheinbar vermittelt der Additionsbegriff „Erziehungsstrafe“ einen legitimen Umgang mit der Strafe in der Erziehung. Für die Erziehungsstrafe bleibt aber auch bei Geißler nicht viel Raum.⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Plewig 2013, S. 242

⁵⁹⁸ ebd.

⁵⁹⁹ Geißler 1982, S. 161

⁶⁰⁰ ebd., S. 172

Erziehungs- wie auch Disziplinarstrafen sind Ermessensstrafen. Das heißt, sie sind nicht an das Strafgesetzbuch oder die Vorgaben des Jugendgerichtsgesetzes gebunden.⁶⁰¹

Geißler stellt seiner Erörterung voran: Strafe im pädagogischen Zusammenhang benötigt einen personalen Bezug.

„... damit von der äußerlichen gesetzten Gegenwirkung nicht nur das momentane Verhalten beeinflusst wird, sondern außerdem auch eine Transformation in der Einstellung eintritt, müsse bei Erziehungsstrafen mit der unabdingbaren äußerlichen Konsequenz (Strafe im engeren Sinne) zusätzlich einlenkende Maßnahmen verbunden bleiben.“⁶⁰²

Andernfalls bliebe deren Wirkungen beliebig. In diesem Zusammenhang arbeitet Geißler das Merkmal heraus, dass Erziehungsstrafen von fremden Personen als pure Disziplinierung angesehen werden und begründet damit die Voraussetzungen der Erziehungsstrafe.

Wirkung und pädagogische Qualität seien im interpersonalen Bezug zwischen dem jungen Menschen und dem Erzieher angelegt. Die Erziehungsstrafe erhalte ihre pädagogische Relevanz, wenn ihr eine transformatorische Wirkung zugeschrieben werden könne. Nur dann sei sie pädagogisch legitimierbar.⁶⁰³

Eine weitere Voraussetzung für die zur Anwendung kommende Erziehungsstrafe ist die individuelle Voraussetzung beim zu Erziehenden/Jugendlichen: Es müsse eine Straffähigkeit zur Tat begründet werden, die an eine Verantwortungsfähigkeit gekoppelt sei. Daraus folgt, erst wenn Schuld- und Einsichtsfähigkeit vorhanden seien, erwachse, auch verantwortlich sein zu können für die Abweichung, welche eine Erziehungsstrafe zur Folge haben könne.⁶⁰⁴ Eine mögliche Unterbindung der Wiederholung von abweichendem Verhalten erfolgt dann gegebenenfalls aus Einsicht und nicht aus Furcht vor weiteren Strafen.

3.5 Effekte und Wirkungen der Strafe

Gestraft wird seit Menschengedenken. Leichten Vergehen wird mit leichten Strafen begegnet. Grobe Verfehlungen erhalten grobe Strafen, mit dem Ziel, den Normbrecher wieder auf den rechten Weg zu bringen.

Bereits in der Bibel gibt es ein hohes Maß an normativen Vorgaben, wie mit Abweichungen umgegangen werden soll.⁶⁰⁵ Diese zum Teil sehr drastischen Normierungen erhalten ihre Fortsetzung in der Kinderliteratur, unter anderem in der Figur des „Stru-

⁶⁰¹ ebd., 2006, S. 209

⁶⁰² ebd. 1982, S. 174

⁶⁰³ ebd., S. 155

⁶⁰⁴ ebd. 2006, S. 210

⁶⁰⁵ Stöckelberger 1969; Dürr 1970; Dreikurs 1975; Müller/Otto 1986; Colla 1999

welpeter“ aus dem Jahr 1845, oder in den Geschichten von Max und Moritz von Wilhelm Busch (1832-1906).⁶⁰⁶ Auffallend ist an derartigen Geschichten, dass ein hohes Maß an Gewalt zur Anwendung kommt (Finger wird abgeschnitten, wenn der Däumling das Fingerlutschen nicht sein lässt), Max und Moritz kommen in die Körnermühle und werden im Anschluss von dem Federvieh verzehrt als Konsequenz für ihr freches Verhalten gegenüber dem Dorflehrer.⁶⁰⁷ Damit etablieren sich sehr drastische Bilder, die generationsübergreifend vermittelt werden.

Die gewaltverniedlichenden Darstellungen von Erziehungssituationen lässt sich nicht nur historisch nachvollziehen und belegen, ebenso erfolgte ein scheinbar stimmiger Übergang von der biblischen (historisch determiniert) Ausrichtung zu Wilhelm Busch (Geschichte). Disziplin, Gehorsam und grausame Strafen, wenn das gewünschte Verhalten nicht erzielt werden konnte, bilden die wesentlichen Botschaften an die junge Generation. Die populärwissenschaftliche Vermittlung der scheinbar wichtigen Funktion der Strafe, mit Hilfe der Abschreckung Veränderungen zu bewirken, setzte sich fort und hatte einen starken Einfluss auf das private und öffentliche Erziehungsverhalten. Parallel erfolgte die erziehungswissenschaftliche Diskussion um das Thema Strafe in der Erziehung. Vom Beginn des 20. Jahrhunderts erhielt Strafe einen zunehmenden Status in der Fachdiskussion und wurde im Rahmen der antiautoritären Erziehung zum zentralen Anliegen der Auseinandersetzung. Die Kluft der Diskussion war groß und berücksichtigte einerseits die völlige Befürwortung der Strafe, und andererseits die Abschaffung der Strafe aus der Erziehung.

Nachdem es seit dem Beginn der 1990-er Jahre wieder ruhig um das Thema Strafe geworden war, polarisierte Bernhard Bueb (2006) mit der Streitschrift „Lob der Disziplin“ die Positionen zur Strafdebatte in der Erziehung.⁶⁰⁸ Er plädierte für eine repressionsorganisierte Anpassung, gleich einer funktionalen Dressur, sodass er zu völlig sinnfreien affirmativen Forderung gelangt, „wer gerecht erziehen will, auch bereit sein muss, zu strafen“.⁶⁰⁹

Das soll nicht heißen, dass eine Gesellschaft ohne Strafe auskommen kann. Mitnichten ist es erforderlich, einen Verbrecher zu verurteilen, um den Rechtsstaat zu schützen. Unstrittig ist, das zeigen die internationalen Forschungen zur Straffthematik: Es genügt nicht, sich bei der Strafe lediglich auf die Inhaftierung zu konzentrieren. Die Effektstei-

⁶⁰⁶ Flitner 2004, S. 9

⁶⁰⁷ Kury 2013, S. 12

⁶⁰⁸ Bueb wird angeführt, weil er mit seiner Streitschrift, von Brumlik treffend als „Pamphlet“ bezeichnet, (Brumlik 2007, S. 53) die Debatte über die Strafe in der Erziehung wieder aufnahm, auch wenn er mit der konstruktiven Auseinandersetzung und der damit nachvollziehbaren Wendung nicht gerechnet hatte. Aus wissenschaftlicher Sicht lohnt sich kein Verweis, denn Buebs Aussagen und Begründungen entbehren jeglicher wissenschaftlicher Grundlegung und kennzeichnen seinen alltagstheoretischen Themenzugang.

⁶⁰⁹ Brumlik 2013, S. 244

gerung der Strafe erfolgt mit Hilfe ergänzender Interventionen während und nach der Haftzeit, mit dem Ziel der Wiedereingliederung des Straftäters in die Gesellschaft. Des Weiteren gilt es zu prüfen, ob es Alternativen zur bloßen Inhaftierung, zur sozial isolierten Verortung im subkulturellen Kontext gibt, und wie es mit der Verhältnismäßigkeit zwischen Strafe und Tatbeschaffen ist.⁶¹⁰

Ob härtere Strafen (Warnschussarrest im JGG, unmittelbarer Arrest bei Erwachsenen) den gewünschten Erfolg haben und ob sich Ansätze finden lassen, die bestätigen, dass härtere Strafen einen Einfluss auf die gesellschaftliche Kriminalitätsbelastung haben, soll im nächsten Abschnitt erörtert werden.

Es gibt keine vergleichbaren Studien, die sich mit der Wirksamkeit und möglichen Effekten von Strafe in der Erziehung auseinandersetzen. Dies liegt unter anderem daran, dass sich der Forschungsgegenstand „Erziehung“ nicht objektivieren lässt, wie im folgenden Kapitel dargestellt wird. Das heißt: Erziehung erfolgt vor multikausalem Hintergrund und lässt sich nicht auf eine kausale Bestimmung reduzieren.

Eine Objektivierung der Strafe im Zusammenhang der Strafrechtstheorien ist zumindest soweit möglich, dass sich die theoretischen Grundlagen (Theorien des Strafrechts) anführen lassen. Des Weiteren lassen sich Differenzen abbilden zwischen dem unmittelbaren Arrest und dem mittelbaren Arrest (Bewährung) und dem Einfluss auf das anschließende Legalverhalten. Damit ist plausibel zu begründen, dass Strafe eine Wirkung hat. Ob es sogenannte Gewöhnungsmerkmale der Strafe gibt bzw. die Wirkung der Strafe nachlässt ist Gegenstand des folgenden Abschnittes.

3.5.1 Wirkungen und Effekte von härteren Strafen

Wirkungen und Effekte von Strafen, dahinter verbirgt sich unter anderem die Frage nach den noch verbleibenden Möglichkeiten der strafrechtlichen Intervention, wenn „leichte“ Strafen nicht den gewünschten Erfolg (rechtskonformes Verhalten) haben. Leichte Strafe beziehen sich auf den Anspruch, ein möglichst hohes Maß an Entwicklungsmöglichkeiten bereitzustellen (Besserung) und parallel das Verbüßen der Strafe als Folge der begangenen Abweichung.

Zu untersuchen ist, welche Handlungsalternativen zur Verfügung stehen und welche Theorien und Argumente in die Diskussion eingebracht werden können. Bei der Messung von Effekten von Strafen ist es ähnlich problematisch wie bei der Heimerziehung, den Gegenstand (Strafe) zu objektivieren.⁶¹¹ Das heißt: Auch wenn die Strafzumessung im StGB geregelt und kategorisiert worden ist, bleibt Strafe eine „Variable“, denn

⁶¹⁰ Kury 2013, S. 14

⁶¹¹ Spiess 2013, S. 99

über die ihr zugeschriebene Wirkung kann nur spekuliert werden, da jeder Einzelfall (Täter) eine individuelle Vorgeschichte hat.

Um zu aussagefähigen Werten zu kommen, werden die Ergebnisse und Befunde der sogenannten Rückfallstatistik hinzugezogen.⁶¹²

Die Anhaltspunkte (Dunkelfeld) ermöglichen eine empirische Überprüfung der Verweildauer im Arrest, nach dem Straferlass und/oder dem Verbüßen der Strafe und geben somit Aufschluss über das Legalverhalten in Bezugnahme auf unterschiedliche Strafen und den differierenden Tat- und Tätergruppen.

Die wesentlichen Befunde der zweiten bundesweiten Rückfallstatistik,⁶¹³ die sich auf den Zeitraum 2004-2007 beziehen, kann gegen der weit verbreiteten Auffassung ein Rückfall in erneute delinquente Verhaltensweisen nicht bestätigt werden. Ein Großteil der nach JGG und StGB abgeurteilten Betroffenen blieb innerhalb von drei Jahren strafrechtlich unauffällig. Zu einer Wiederverurteilung kam es bei weniger als einem Drittel der Verurteilten. Bei weniger als 5 Prozent der gesamten Personengruppe der Verurteilten kam es zu einer unbedingten Freiheitsstrafe.⁶¹⁴

„Auffällig hoch sind allerdings heute wie zu von Liszts Zeiten die Rückfallraten nach Freiheitsstrafen gegen junge Verurteilte (Jugendstrafe und Jugendarrest), während auf Geldstrafe im allgemeinen Strafrecht und Diversionsscheidungen nach JGG im Regelfall keine (weitere) Verurteilung folgt.“⁶¹⁵

Das heißt, härteren Strafen kann keine bessere Wirkung zugeschrieben werden als leichteren Strafen. Der Studie ist zu entnehmen, dass leichtere Strafen die Rückfallwahrscheinlichkeit reduzieren.⁶¹⁶

Das soll nicht bedeuten, dass die vorliegenden Befunde eine hohe Korrelation zwischen leichten Strafen und geringen Rückfallzahlen, bzw. schweren Strafen und hohen Rückfallquoten aufweisen. Sie lassen, wenn überhaupt, den Schluss zu, dass die schweren Strafen, wie Freiheitsentzug, den Rückfall zu verhindern versuchen, oft widerlegt wird, mit signifikantem Schwerpunkt bei jungen Verurteilten.⁶¹⁷

Die dargestellten Befunde sollen, mit Bezug auf formelle vs. informelle Sanktionierung (Diversion),⁶¹⁸ exemplarisch begründet werden.

⁶¹² ebd., S. 96

⁶¹³ Bundesamt für Statistik

⁶¹⁴ Der § 56 StGB unterscheidet unbedingte Strafen und bedingte Strafen, die zur Bewährung ausgesetzt werden können.

⁶¹⁵ Spiess 2013, S. 97

⁶¹⁶ Bei dieser Studie handelt es sich um die zweite bundesweite Bestandsaufnahme bezüglich der erkenntnisleitenden Fragestellung, welche langfristigen Wirkungen Sanktionen im Rahmen des Strafrechts zugeordnet werden können. Die Wirkungen, sofern sie objektivierbar sind, beziehen sich auf das gezeigte langfristige Legalverhalten nach Verbüßung der Strafe in einem Zeitfenster von 36 Monaten. Jehle 2013, S. 96

⁶¹⁷ Spiess 2013, S. 97

⁶¹⁸ Bei der Diversion handelte es sich um eine Form der Strafe mit spezialpräventiver Wirkung, die es bereits im RJGG von 1923 gab und welche in den 1980-er Jahren im Jugendstrafrecht verankert worden

Nicht unumstritten war die Einführung in den 1980-er Jahren die spezialpräventive Wirkung der sogenannten Diversion im Jugendstrafrecht.⁶¹⁹ Im Rahmen einer bundesweiten Analyse in den 80er Jahren, der Registereinträge des Geburtsjahrgangs 1961 und einer Berücksichtigung von 90.599 sanktionierten Tätern, zeigte sich,

„... dass Diversion gegenüber den erstmals wegen einfachen Diebstahls registrierten Jugendlichen (N= 32.660) bundesweit 56 Prozent angewandt wurde – mit einer Spannweite der Diversionsraten der Länder von 43 bis 91 Prozent.“⁶²⁰

Das bedeutet: Diversion kam in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich zur Anwendung. Dies ist ein Hinweis auf die unterschiedlichen rechtspolitischen Vorzüge (Präferenzen) der einzelnen Bundesländer „... und eröffnen so die Situation eines natürlichen Experiments bezüglich der Effekte unterschiedlicher Sanktionspraktiken innerhalb der selben Fallgruppe.“^{621/622}

Aus der Rückfallstudie von Jehle lassen sich folgende Befunde isolieren: 36 Prozent (50.735 Fälle) der formell Sanktionierten wurden innerhalb von drei Jahren aufgrund erneuter Straftaten registriert. Von den nur informell Sanktionierten hingegen lediglich 27 Prozent (13.698 Fälle).

Das Spektrum der Interpretation dieser Befunde ist recht breit. Vor allen von den Justizpraktikern (Politiker, Staatsanwälte, Richter) wurden die erwartungswidrigen Befunde über die Wirkung der informellen Sanktion so zu interpretieren versucht, dass die höhere Rückfallquote nach förmlicher Sanktionierung die Richtigkeit ihrer Prognosen bestätigte, „... also auf eine zutreffende Selektion der prognostisch geeigneten good risks⁶²³ für Diversion, der bad risks für formelles Strafen zurückgehe.“⁶²⁴

Das oben erwähnte Selektionsspektrum der bundesweiten Diversionsraten lässt den Schluss zu, dass die informelle Sanktionsform einen positiven Einfluss auf das Legalverhalten der Probanden hat. Das heißt, in den Ländern, wo gezielt Selektion (begründete Entscheidung im Einzelfall) betrieben wurde, müsste sich der erklärbare prognostische Vorteil in der Legalbewährung nach Diversion im Verhältnis zu den formal Sanktionierten explizit abbilden. Daraus folgt: Gegenüber den Ländern, wo routinemäßig und somit wenig selektive Strafverfahren im Sinne der Diversion eingestellt wurden, müsste dieser Vorteil der positiven Legalbewährung geringer sein. „Unterstellt man dieser Gruppe die spezialpräventive Erforderlichkeit einer förmlichen Bestrafung,

ist. Die Diversion ermöglicht die Anwendung von leichten Strafen und begründet den Ansatz der Besserung durch Erkenntnis (Erziehung). Trenczek 2009, S. 494

⁶¹⁹ Spiess 2013, S. 100

⁶²⁰ ebd.

⁶²¹ ebd.

⁶²² Das Merkmal der „Fallgruppe“ bezieht sich lediglich auf den Adressatenkreis „jugendtypische Altersdelinquenz“ bei sonst heterogener Streuung bezüglich Herkunft und Tatmerkmal.

⁶²³ Bei den sogenannten good risks und bad risks handelt es sich um ein Bewertungskriterium bezüglich der möglichen Sozialprognose der zu erwartenden Legalbewährung.

⁶²⁴ Spiess 2013, S. 100

müsste nach Diversion die Rückfallrate höher sein als nach der gebotenen „richtigen“ Bestrafung.“⁶²⁵ Diese Annahme konnte jedoch nicht bestätigt werden. Das bedeutet: Unabhängig davon, ob selektiv oder routinemäßig Diversion als bei förmlicher Bestrafung beobachtet werden. Die Ergebnisse der Jehle Studien bestätigen:

„In den Ländern, in denen mit 43 bis 56 Prozent eher selektiv und zurückhaltend von Diversion Gebrauch gemacht wurde, war der prognostische Gewinn - Differenz der Legalbewährungsrate nach Verurteilung vs. Diversion - durchweg 10 Prozentpunkte; in den Ländern, die mit 64 bis 91 Prozentpunkten durchweg überdurchschnittlich häufig von Diversion Gebrauch machten, war der Vorteil zugunsten der Divertierten nicht geringer, sondern mit 11 bis 31 Prozentpunkten durchweg überdurchschnittlich hoch.“⁶²⁶

Die Daten widerlegen die Befürchtung, das sich Diversion, auch als „Kuschelkurs“ bewertet, rückfallverstärkend auswirken kann. Mittlerweile hat sich auch in der Literatur zum Jugendstrafrecht die Diversion, zumindest bei nicht vorbelasteten Tätern, als Reaktion auf Straftatbestände etabliert. Dies dokumentieren die Diversionsraten aus dem Jahr 2004. Bundesweit stieg der Anteil der verfolgten Straftaten auf eine Divisionsrate von 93,9 %, und in keinem Bundesland lag sie unter 88,3 %.⁶²⁷

Auffallende Differenzen zwischen den einzelnen Bundesländern zeigten sich jedoch bei den Straftätern, die zum zweiten oder dritten Mal im Kontext eines Bagatelldelikttes auffällig geworden waren.

„So wurden bei zum 2. Mal Auffälligen Divisionsraten zwischen 47,5 Prozent und 98,5 Prozent beobachtet. Auch hier nimmt der Vorteil der Legalbewährung zugunsten der Divertierten mit steigender Divisionsrate in der Tendenz nicht ab, sondern zu.“⁶²⁸

Im Endergebnis bedeutet das: Härtere Strafen sichern und verbessern nicht das Legalverhalten. Mit der Steigerung der Sanktionshärte nimmt nicht nur die Häufigkeit erneuter Straffälligkeit zu, ebenso erhöht sich das Risiko der Rückfallwahrscheinlichkeit trotz Arrest, bedingter oder unbedingter Freiheitsstrafe. Die letztgenannte Sanktionsform hat eine hohe Korrelation zu den höchsten Rückfallraten.⁶²⁹

Härtere Sanktionen haben scheinbar keinen langfristigen Einfluss auf die Legalbewährung des Betroffenen, da sie sich lediglich auf den Aspekt der Abschreckung konzentrieren. Legales Verhalten wird erzwungen aus Angst vor weiteren möglichen strafrechtlichen Sanktionen, also aus Furcht und nicht aus Erkenntnis.

⁶²⁵ ebd.

⁶²⁶ ebd., S. 101

⁶²⁷ ebd.

⁶²⁸ ebd., S. 103

⁶²⁹ ebd., S. 104

In der Zusammenfassung der Studienergebnisse zur Rückfallstatistik und Legalbewährung und in Berücksichtigung weiterer empirischer Daten, wird härter sanktioniert wider den vorhandenen Theorien.⁶³⁰

Ähnlich verhält es sich mit der immer wieder diskutierten Idee des sogenannten Warnschussarrestes im Jugendstrafrecht: Es handelt sich in letzter Konsequenz um wenig intelligente Lösungen mit einer kurzzeitig scheinbar hohen Effektrate. Aus alltags-theoretischer Perspektive haben ähnliche Forderungen, wie z. B. der Ruf nach härteren Sanktionen, Herabsetzung der Strafmündigkeit von 14 auf 12 Jahre oder Geschlossener Unterbringen einen sehr hohen Stellenwert, auch wenn diese Ansichten fachtheoretisch nicht begründet werden können. Andererseits ist dies kein Hinweis darauf, dass politisch diese Ziele bundeseinheitlich verfolgt und realisiert werden. Die Widersinnigkeit dieser Idee soll anhand der historischen Forderungen und der aktuellen empirischen Befunde kurz erörtert werden.

3.5.2 Folgerungen für die Sanktionspraxis im Kontext des Strafrechts

Ein modernes Strafrechtssystem am Beginn des 21. Jahrhunderts darf sich nicht im Wettbewerb zwischen den Strafrechtstheorien, lediglich auf den „atavistischen Sühne- und Vergeltungsimperativ“⁶³¹ berufen, sondern muss sich auf seinen originären Beitrag zum Rechtsgüterschutz konzentrieren.

Folgende Tendenzen lassen sich feststellen:

- Bezüglich der geltenden Strafrechtstheorien und der damit verbundenen Strafpraxis ist in Deutschland eine Abkehr von Sanktionen zu verzeichnen, die sich auf die Zufügung von Leid und einer kasernierten Verortung (Arrest) konzentrieren.
- Dies entspricht dem verfassungsrechtlichen Grundsatz, dass Freiheitsentziehung als Sanktion nur als ultima ratio, also als letzte Möglichkeit der rechtsstaatlichen Intervention, Berücksichtigung findet. Des Weiteren
- die Möglichkeit zu nutzen, die Gefährlichkeit des Täters zu reduzieren und eine zu verantwortende Rückkehr in die Gesellschaft zu ermöglichen. Dies wiederum setzt voraus, dass bloßes Wegsperrern durch
- geeignete Behandlungsmaßnahmen (Therapie) und eine engmaschige Entlassungsvorbereitung vorbereitet werden, um das Rückfallrisiko zu reduzieren.⁶³²

⁶³⁰ ebd., S. 106

⁶³¹ Definition: Uralt, etwas als überholt geltendes, wieder auftretendes Merkmal. Duden 1997, S. 91 Bd. 5.

⁶³² Kury 2013, S. 35

Ebenso belegen empirische Befunde, dass für einen Großteil der nach dem JGG und StGB Sanktionierten die Notwendigkeit des Freiheitsentzuges als Form der Spezialprävention nicht zu begründen ist.⁶³³ Konkret heißt es,

„... die Ausdifferenzierung von Alternativen zum Freiheitsentzug und von nicht kriminalisierenden Alternativen zum Strafurteil hat neue Reaktionsmöglichkeiten eröffnet, die dem Gedanken der Subsidiarität nicht nur der Freiheitsstrafe, sondern auch der Strafverfahren stärkeres Gewicht geben.“⁶³⁴

Das heißt: Mit Hilfe des Täter-Opfer-Ausgleichs (TOA) in jedem Stadium des Verfahrens sieht das Strafrecht die Möglichkeit vor Entschuldigungs- und Wiedergutmachungsaufgaben, einen Ausgleich zwischen dem Straftäter und dem Opfer herzustellen.⁶³⁵

Dieses Procedere ermöglicht die Reduzierung und Milderung des Strafmaßes, sofern der Straftäter sich ernsthaft um eine Wiedergutmachung (Entschädigung durch öffentlichen, persönlichen Verzicht, bspw. Schadenausgleich, Verantwortungsübernahme für die Tat und Tatfolgen etc.) bemüht und das Opfer bereit ist, sich auf diesen Prozess einzulassen.

Daraus folgt: Einsicht in das Fehlverhalten und das Bemühen um Besserung kann den Strafzumessungsrahmen reduzieren. Ebenso stellt sich die Frage, welche Voraussetzungen bewirken eine Veränderung der Sichtweise und welchen Stellenwert haben bspw. Strafe und Gehorsam im entwicklungspsychologischen Zusammenhang.

3.6 Grundlagen der Entwicklungspsychologie

Die scheinbar in Vergessenheit geratenen Arbeiten von James Mark Baldwin (1861-1934) bilden u. a. die Grundlage für die Arbeiten von Georg Herbart Mead (1863-1931), Jean Piaget (1896-1998) sowie Lawrence Kohlberg (1927-1987).⁶³⁶

Wenn von menschlicher Entwicklung gesprochen wird, geht es in der Regel um Prozesse der Veränderung, unabhängig davon ob sie bewusst oder unbewusst erfolgen. Der Entwicklungsaspekt kann sich diesbezüglich auf allgemeine Größen und Summen⁶³⁷ im Zeitkontinuum beziehen – der Veränderung der Gesellschaften, oder auf Merkmale der Persönlichkeitsbildung. In der Entwicklungspsychologie geht es um die Veränderung menschlichen Verhaltens innerhalb eines zeitlichen Kontinuums von Geburt an bis zum Tod.

Der obige Entwicklungsaspekt bedarf einer Konkretisierung. Zwei unterschiedliche Entwicklungsverläufe lassen sich isolieren. Entweder verläuft eine Entwicklung all-

⁶³³ Spiess S. 106

⁶³⁴ ebd.

⁶³⁵ StPO § 155a

⁶³⁶ Garz, 2008, S. 12

⁶³⁷ Garz spricht in diesem Zusammenhang von Entitäten.

mählich und kontinuierlich mit kleinen Verhaltensveränderungen, oder sie erfolgt eher diskret und diskontinuierlich in konkreten Entwicklungsstufen.⁶³⁸ Aus dieser Differenzierung heraus können zwei Begründungen angeführt werden. Im ersten Fall lassen sich dafür Erklärungsansätze finden, die sich eher auf lerntheoretische (psychologische) Modelle beziehen. Gegenstand dieser Konstruktionen sind die Reiz-Reaktions-Ansätze, wie sie unter anderem von Pavlov und Skinner berücksichtigt wurden. Im zweiten Fall geht es um eine sogenannte Stufentheorie. Ihr liegt folgende Präzisierung zugrunde, und zwar die Idee,

„... dass sich die einzelnen Stufen jeweils auf angegebene Weise folgen: d. h. dass deren Reihenfolge unveränderlich ist, dass keine Stufe übersprungen werden kann und dass auch - von eng begrenzten Ausnahmen abgesehen – kein Rückfall von einer einmal erreichten Stufe möglich ist. Bei einer Entwicklungsfolge, die diese Kriterien erfüllt, kann von einer Logik der Entwicklung gesprochen werden.“⁶³⁹

Die obige Präzisierung sagt jedoch noch nichts über die Mechanismen aus, die diese Entwicklung bewirken. Die feststehende Reihenfolge der Stufen legt nahe, von einer Reifung der Persönlichkeit auszugehen. Diese Reifung bezieht sich auf ein bei der Geburt angelegtes Entwicklungsprogramm, so unterstellen es zumindest die Entwicklungstheoretiker vom Anfang bis Mitte des vergangenen Jahrhunderts.

Diese entwicklungstheoretischen Ansätze haben jedoch für die weitere Darstellung der Stufentheorien keine Relevanz. Andernfalls lassen sich Fragen diskutieren, wie kann ein Entwicklungsprogramm aussehen, welches unterschiedliche Stufen steuert oder ablaufen lässt und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um in die nächste Stufe zu gelangen. Bei dieser eher mechanistischen Logik und Vorstellung der Entwicklungspsychologie sollen Theorien berücksichtigt werden, bei denen Entwicklung als ein interaktionistischer Prozess verstanden wird. Das heißt: Die Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft, oder aber auch nur der äußeren Natur, bewirkt Entwicklung, Veränderungen im menschlichen Verhalten.

„Der Ausgangspunkt wissenschaftlich inspirierter Theorien zur Stufenentwicklung menschlicher Fähigkeiten ist in den umfangreichen Arbeiten von James Mark Baldwins zu finden, die heute - wie ich zeigen werde: zu Unrecht – fast gänzlich vergessen sind [...]. Baldwin hatte versucht, für die verschiedenen Bereiche der menschlichen Entwicklung - für Kognition, Moral, Religion und Ästhetik - eine angemessene Erklärung vorzulegen.“⁶⁴⁰

Die Arbeiten von Baldwin waren u. a. Grundlage für die Überlegungen von Mead, der sich mit der Fähigkeit und dem Kompetenzerwerb von Rollenübernahme sowie auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft konzentrierte. Von zentralem Interesse war

⁶³⁸ ebd., S. 9

⁶³⁹ ebd., S. 12

⁶⁴⁰ ebd.

bei Mead das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und die Frage nach dem Handeln der Subjekte als Widerstreit, wie auch die Zusammenarbeit von „I“ und „Me“. Die Arbeiten von Mead waren eine wichtige Grundlage für die Gerechtigkeitsentwicklung von Kohlberg, auf die später noch Bezug genommen werden wird.⁶⁴¹

Bei Piaget, der sich ausschließlich auf die Arbeiten von Baldwin bezog, lassen sich zwei Arbeitsschwerpunkte im Hinblick auf die Formulierung von Entwicklungsstufen erkennen und unterscheiden:

1. entwickelte Piaget eine umfangreiche Darstellung zur Entwicklung der Moral in seinem Werk „Zum moralischen Urteil beim Kinde“ und
2. das gilt für den späteren Piaget ab den 1940-er Jahren, „errichtete er ein Gebäude aus Aussagen im Hinblick auf die Ausbildung der Fähigkeit zur kognitiven, also Denkentwicklung.“⁶⁴²

Eine Weiterentwicklung des Piagetschen Ansatzes der Entwicklungspsychologie erfolgt durch Kohlberg.

„Kohlberg hat die verschiedenen und bis dahin getrennten nebeneinanderstehenden Stufentheorien aufgegriffen und verbunden. Er hat sowohl das interaktionistische Programm von Baldwin und Meads wie den Strukturrealismus Piagets in ihrer jeweiligen Stärke erkannt und in einer Zusammenbindung diese Elemente verknüpft und damit erhalten. Inhaltlich war er damit in der Lage, eine Stufentheorie der Entwicklung von Gerechtigkeitsurteilen zu formulieren, die Erkenntnisgewinn auslöst und in weitere Bereiche hinein, selbst dann, wenn sie kritisiert wurde, fruchtbar gewirkt hat.“⁶⁴³

3.6.1 Entwicklungspsychologische Aspekte von Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1927-1987) entwarf das Modell der kognitiven Entwicklungstheorie des moralischen Urteils und stellte damit eine Weiterentwicklung von Jean Piagets (1896-1980) Theorie der Moralentwicklung zur Diskussion.⁶⁴⁴ Kohlbergs Erkenntnisinteresse lag darin begründet zu analysieren, was veranlasst die Menschen dazu, etwas als gerecht oder ungerecht zu bewerten. Kohlberg nahm mit seinem Entwurf eine Gegenposition zu Piaget ein, „dessen kognitiver Ansatz der Moralforschung in der philosophischen Tradition von Kant auch heute noch bedeutsam ist“.⁶⁴⁵ Im Zentrum der Auseinandersetzung geht es um den denkenden, interpretierenden Menschen und nicht um das Ergründen der „blackbox“.⁶⁴⁶ Dieser Typus Mensch in der Kohlbergschen Theorie wird verstanden als ein denkendes Wesen, welches seine Vernunft einsetzen

⁶⁴¹ ebd., S. 13

⁶⁴² ebd.

⁶⁴³ ebd.

⁶⁴⁴ Keller 2005, S. 149

⁶⁴⁵ ebd.

⁶⁴⁶ ebd.

kann und sein Handeln auf den zugrunde gelegten Begründungszusammenhang beziehen und rechtfertigen kann.

„Diese Gründe müssen, wenn sie moralisch gültig sein sollen, für alle Menschen gelten, also universalisierbar sein. In der philosophischen Tradition Kants nimmt Kohlberg eine Perspektive ein, in der jeder Mensch als gleichwertiges Subjekt mit moralischen Ansprüchen gesehen wird und weder Personen noch bestimmte Gruppen ausgegrenzt werden dürfen.“⁶⁴⁷

Weiter heißt es:

„In den Prozess einer moralischen Urteilsfindung und Konfliktlösung müssen die Perspektiven aller am Konflikt beteiligten Menschen einbezogen und berücksichtigt werden. Kohlbergs rationalistische-kognitivistische Grundposition des moralischen Universalismus entstand theoretisch als Reaktion auf das Nazi-Deutschland des Zweiten Weltkrieges, in dem es durch den Ausschluss von Gruppen als moralische Subjekte zu einem moralischen Debakel gekommen war.“⁶⁴⁸

In Kohlbergs Theorie steht das moralisch denkende Wesen im Zentrum und nicht mehr die moralischen Gefühle. Kohlbergs Entwicklungszyklus findet seine Ausrichtung an der Darstellung des moralisch denkenden Menschen. Moralische Bewertungen sind Begründungen dafür, warum spezifische Handlungen richtig sind und warum, situationsbezogen, bestimmte Gründe den Vorrang erhalten und warum spezielle Gründe eine universale Geltung haben.

Zentrales Merkmal der Kohlbergschen Theorie ist die Frage, wie der Mensch im Rahmen seiner Entwicklung die Fähigkeit zur moralischen Begründung von Situationen und Begebenheiten entwickelt und wie sich moralische Autonomie manifestiert. Die moralische Autonomie erhält ihre Ausprägung in dem Spannungsbogen, Regeln zu befolgen, diese Regelvorgaben jedoch auch kritisch reflektieren zu können.⁶⁴⁹

Moralentwicklung, so Kohlberg, bezieht sich auf ein verändertes Denken über Gerechtigkeit und berücksichtigt die Frage danach, wie moralische Ansprüche gerecht realisiert werden können.

Die Kategorisierung dieses Entwicklungsprozesses unterteilte Kohlberg in drei unterschiedliche Niveaus und ordnete diesen sechs Entwicklungsstufen des moralischen Urteils zu.

„Die Entwicklungslogik dieser Stufen bestimmt sich anhand der soziomoralischen Perspektive. Das ist eine spezifische Sichtweise auf das Selbst, auf andere und auf moralische Regeln, die der moralischen Verhandlung von Interessen, Erwartungen und Verpflichtungen zugrunde liegen.“⁶⁵⁰

⁶⁴⁷ ebd.

⁶⁴⁸ ebd.

⁶⁴⁹ ebd., S. 150

⁶⁵⁰ ebd., S. 151

3.6.2 Kohlbergs Stufenmodell des moralischen Urteils

Dem Kohlbergschen Stufenmodell soll folgende Definition und Bedeutung von Moralität vorangestellt werden, bevor es zusammengefasst dargestellt wird.

Moralität setzt sich aus drei unterschiedlichen Positionen (u. a. Konflikt und Lösung etc.) zusammen. Moral bedeutet:

- a) Die Internalisation von Normen. Normen werden übernommen und verinnerlicht, ohne eine extrinsische Kontrolle.
- b) Das Gerechtigkeitsempfinden orientiert sich an Verständnisregeln der Belohnung und der Bestrafung und
- c) die Reduzierung der Nachrangigkeit der eigenen Interessen. Daraus resultiert der Anspruch der gegenseitigen Verantwortung, Mitgefühl und Schuld.⁶⁵¹

Das heißt: Ein spezifisches Verhalten kann nicht per se als moralisch oder unmoralisch bewertet werden. Erst durch die Berücksichtigung von moralischen Kriterien kann das Verhalten bewertet werden.⁶⁵²

Kohlberg stellte vier Behauptungen auf:

- Jede Person kann sich zu einer bestimmten Zeit nur auf einer Stufe befinden.
- Jede Person durchläuft die Stufen der Reihe nach.
- Jede Stufe ist umfassender und komplizierter als die vorhergehende.
- Die benannten Stufen gibt es in allen Kulturen. Dadurch erhalten sie eine universelle Gültigkeit.

Das Stufenmodell nach Kohlberg

Niveau 1: Präkonventionelle Ebene

I. Stufe (Heteronome Moralität)

Regeln und Gehorsam erfolgen in Orientierung von Lust und Schmerz (Strafe und Gehorsam).⁶⁵³ Begründung für das moralische Verhalten kennzeichnet das Bemühen um Schmerzvermeidung und dem Ansatz, sich nicht erwischen zu lassen (Strafe).

II. Stufe (Individualismus, konkrete Erfolgsausrichtung, Reziprozität)

Eine Regelbefolgung wird angestrebt, wenn es für eine andere Person von Interesse ist. Intention der Regelbefolgung ist die in Aussicht stehende Belohnung bei konformen Verhaltensweisen.

⁶⁵¹ Trautner 1991, S. 412

⁶⁵² ebd.

⁶⁵³ Nummer-Winkler 2012, S. 528; Zimbardo 1995, S. 87

Niveau 2: Konventionelle Moral

III. Stufe

Rollenerwartungen werden angestrebt, gute Absichten, sich um andere Sorgen machen, Beziehungen werden gepflegt. Die Begründung für diese Urteilsstufe besteht in der Absicht, Anerkennung zu gewinnen; Kritik möglichst zu vermeiden.⁶⁵⁴

IV. Stufe

Befolgung der Vorgaben und Entsprechung der Verbindlichkeiten und Erwartungen. Recht- und Ordnungsorientierung. Ein weiteres Merkmal ist darin begründet, den Autoritäten nicht zu missfallen.⁶⁵⁵

Niveau 3: Postkonventionelle Moral

V. Stufe

Das Operationalisieren mit je spezifischen sozialen Kontrakten (Prinzipien), Orientierung am sozialen Vertrag.⁶⁵⁶ In Abgrenzung zu den eigenen Bedarfen ist Gegenstand, sich für das Wohl der Gesellschaft einzusetzen. Das heißt, es erfolgt eine Differenzierung zwischen der gesellschaftlichen Nützlichkeit und den individuellen Rechten.⁶⁵⁷

IV. Stufe

Die selbstgewählten ethischen Prinzipien verstehen sich als Prinzipien und Maxime der persönlichen Verpflichtung. Wichtig: „Der Gerechtigkeit dienen, Selbstverdammlung vermeiden.“⁶⁵⁸ Persönliche Verantwortung und die Übernahme der Verantwortung für gesellschaftliche Verpflichtungen begründen den universalen Prinzipienanspruch. Dem gegenüber besteht der Anspruch, jeder Mensch hat seine individuelle Ausrichtung und muss auch so behandelt werden.⁶⁵⁹

3.6.3 Die Relevanz der Strafe in der Kohlbergschen Entwicklungstheorie

Bemerkenswert ist, lediglich auf dem I. Niveau im Rahmen der sich ausbildenden „Präventionellen Moral“ in der ersten Stufe lässt sich Strafe begründen. Dies liegt unter anderem an der Sichtweise, gegen die Übermacht der Autorität nichts ausrichten zu können und obliegt der Intention (Bemühungen) des Kindes, Bestrafungen zu vermeiden. In allen anderen Niveaus und Stufen der Kohlbergschen Theorie lässt sich Strafe nicht integrieren. Dieser Ansatz deckt sich mit der Einschätzung von Schleiermacher, Strafe

⁶⁵⁴ ebd.

⁶⁵⁵ Zimbardo 1995, S. 87

⁶⁵⁶ ebd.

⁶⁵⁷ Trautner 1991, S. 416

⁶⁵⁸ Zimbardo 1995, S. 87

⁶⁵⁹ Trautner 1991, S. 416

sei, wenn überhaupt, in der (prä)pädagogischen Entwicklungsphase anzusiedeln, jedoch nicht zu begründen, sondern allenfalls, nur zu entschuldigen.

Diese These deckt sich mit den Grundprinzipien des Kohlbergschen Ansatzes, den moralisch denkenden Menschen ins Zentrum seiner Analyse zu stellen. Andererseits begrenzt diese Sichtweise den erzieherischen „Strafimpuls“, denn das moralisch denkende Wesen wird durch Strafe nicht erreicht. Das heißt: Denken kann nicht erzwungen werden und obliegt der Autonomie des Subjekts.

3.8 Zusammenfassung

Strafe bedeutet eine absichtliche Übelszufügung als Folge einer abweichenden Handlung,⁶⁶⁰ mit dem Ziel, weiteres regelverletzendes Verhalten zu unterbinden.

Die Auseinandersetzung mit Strafe verdeutlicht, dass es aus gesellschaftspolitischen Erwägungen, aus soziologischer Sicht, in der Bundesrepublik Deutschland aus rechtsphilosophischer Erkenntnis und einer psychologischen Ergebnisinterpretation schlüssig ist, Strafe zur Anwendung zu bringen.

Die rechtsphilosophischen Positionen von Kant, Hegel, v. List und Binding verweisen auf eine nicht widerspruchswise und keinesfalls konsistent geführte Debatte hin. Sämtliche Straftheorien münden in der Vereinigungstheorie, die laut BGH die aktuelle Grundlage für das Verhandeln von Straftatbeständen darstellt.

Die psychologische Situation bei der Anwendung von Strafe gibt einen Hinweis in/auf mögliche, zu standardisierende Strukturen und Prozesse, auch wenn sie wenig Einblick in die individuelle Wirkweise gibt. Strafe wird als Mittel eingesetzt, um eine Verhaltensveränderung zu erzielen oder zumindest, wenn der Anspruch besteht, ein gewünschtes Verhalten bei dem Zögling zu erzielen. Nach Würdigung Lewins Darstellungen, wird der Strafaspekt auf eine manipulative, konditionierte Ebene verlagert. Das bedeutet: Mit Hilfe eines „Kniffes“ wird die Erreichbarkeit und die Möglichkeit der Einwirkung genutzt. Strafe erhält etwas Programmatisches. Die Intensität dieser Einflussnahme steht in direkter Abhängigkeit zur Forderung (Gebot) des Erwachsenen.

Ähnlich verhält es sich mit dem „Lohn“, der lediglich eine positiv besetzte Einwirkung darstellt und lediglich einer Semantik unterliegt, dem Grunde nach identisch zu Strafe zu verstehen ist.

Geißlers Themenzugang zur Strafe in der Erziehung ist dadurch gekennzeichnet, dass er den Charakter der Strafe aus erziehungswissenschaftlicher Sicht darstellt und begründet. Neben der Unterscheidung der Disziplinarstrafe und der Erziehungsstrafe bezieht er sich auf die transformatorische Wirkung der Strafe. Geißler geht es um die

⁶⁶⁰ Kury 2013, S. 14

Möglichkeit der Besserung und der Erkenntnis, das Verhalten und die Einstellung zu verändern. Bei Geißler bleibt nicht viel Raum für die Strafe im Allgemeinen und im Besonderen bei der Erziehungsstrafe. Das kann bedeuten, dass die Besserung im Sinne der Transformation (Wandlung der Position) sich dem Erziehungsprozess entzieht und somit der autonomen Entscheidung des zu Erziehenden obliegt. Das bedeutet, es etabliert sich ein Ermessensspielraum (Entscheidungsfreiheit), der lediglich mittelbar begleitet werden kann. Praktisch kann das bedeuten, es wäre durchaus eine intelligente Leistung, die Ampel in der Grünenphase zu verwenden. Ob sich jedoch daraus eine konstante Größe (Vernunft) entwickelt, bleibt fraglich.

Die Erörterung von Kury (2013) zur Nichtwirkung von Sanktionen decken sich durchaus mit Nohls Sinndeutung von Strafe (1925). Dies wiederum ist noch keine theoriegeleitete Begründung für die Anwendung von Strafe in der Erziehung. Das heißt, es geht in den erwähnten Expertisen um das Herbeiführen einer Verhaltensveränderung.

Die Darstellung von Spiess (2013) zeigen, dass langfristige Wirkungen im Jugendstrafrecht durch die Berücksichtigung von Alternativen zur bedingten und unbedingten Freiheitsstrafe erfolgreich sind. Ebenso widerlegen sie die These der Strafrechtspraktiker, dass härtere Sanktionen einen höheren und positiven Einfluss auf das zukünftige Legalverhalten (rechtskonformes Verhalten) der Straftäter haben. Im Ergebnis ist unstrittig, dass weniger intensive Eingriffe durch Sanktionen einen positiven Einfluss auf das Legalverhalten haben. Im Ergebnis lassen sich folgende Tendenzen erkennen,

- weg von einer normativ begründeten Strafpraxis hin zu einer
- integrativ initiierten stark reduzierten Strafpraxis,

die den Straftäter ernst nimmt, ihm aber auch die Möglichkeit der Wiedergutmachung einräumt. Die Reduzierung des Strafmaßes ermöglicht die Berücksichtigung der Besserung. Ähnlich verhält es sich mit der transformatorischen Wirkung der Erziehungsstrafe.

Die Möglichkeit der Besserung (Parallele zwischen der Erziehungsstrafe und Strafrechtstheorie im Allgemeinen und im Besonderen der Vereinigungstheorie = Bindeglied) des zu Erziehenden zu berücksichtigen, gefolgt von der Möglichkeit heißt, dass Einsicht die Strafe reduzieren kann (Täter-Opfer-Ausgleich StPO § 155a).

Das bedeutet: Bei der Erziehungsstrafe geht es nicht nur um die Bejahung der Strafe, sondern um die Akzeptanz und die aktive Aufnahme der Strafe. Erst dann kann von einer Veränderung der Einstellung und Sichtweise ausgegangen werden, und in diesem Ansatz begründet sich die nachhaltige Wirkung der Erziehungsstrafe. Ebenso gilt zu beachten: 1. Gibt es Alternativen zur Strafe, 2. stimmt das Verhältnis zwischen Abweichung und Strafe, und lässt sich 3. eine langfristige Wirkung durch die Strafe herbeiführen.

Daraus folgt: Strafe erhält erst durch ihre Einbindung in alternative Interventionsangebote ihre Berechtigung und Bedeutung. Die Wirkung der Erziehungsstrafe erhält ihre Qualität über den personalen Bezug zwischen dem, der die Strafe ausbringt und dem Strafeempfänger.

Eine Bewertung des Strafphänomens aus entwicklungspsychologischer Sicht kann bedingt begründet erfolgen. Strafe hat seinen Stellenwert in der sogenannten Präkonventionellen Phase, in der Strukturen der Verbindlichkeiten angelegt werden, die sich auf ein gewisses Maß an Gehorsamkeit und Disziplin beziehen. Nur in dieser Entwicklungsphase lässt sich der Strafaspekt aus entwicklungspsychologischer Sicht begründen. Eine Übertragung auf die anderen Ebene der Kohlbergschen Entwicklungspsychologie ist nicht möglich.

Inwieweit sich das Element der Strafe sowohl im Alltag darstellt und fachlich und rechtlich legitimieren lässt, als auch eine gesellschaftspolitische Dynamik, wie auch ihre Position in der privatrechtlichen Erziehung beinhaltet, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

4. Heimerziehung und Strafe

„Böse Kinder kommen ins Heim, artige Kinder dürfen bei ihren Eltern bleiben.“ Diese Drohung hatte bereits zu Zeiten von Wilhelm Busch (um 1845) seine Berechtigung und hat heute noch seine Bedeutung.

In den letzten Jahrzehnten (Heimkampagne um 1968/69) hat sich Heimerziehung von einer kasernenartigen Verortung/Aufbewahrung von Kindern und Jugendlichen hin zu einem integrativen, individuellen Leistungsangebot (SGB VIII 1990) der öffentlichen Erziehung, gemäß § 34 SGB VIII, entwickelt.⁶⁶¹

Dass das Thema der Strafe auch heute noch einen wichtigen Stellenwert inne hat, zeigt die von Günder, Reidegeld und Müller-Schlotmann 2009 publizierte Studie zu der Frage, wie mit abweichenden Verhaltensweisen in der vollstationären Erziehung umgegangen wird. Die wesentlichen Ergebnisse der Studie lassen sich in wenigen Sätzen zusammenfassen:

- Strafe scheint ein probates Mittel (Methode) der Heimerziehung zu sein.
- Körperliche Züchtigung, körperliche Übergriffe durch Erzieher finden auch heute noch statt.
- Es wird nicht unterschieden zwischen den Phänomenen „Strafe“ und „Erziehung“.
- Es fehlt in der Regel an begründeten Theorien, die das Strafen legitimieren.

Dies lässt den Schluss zu, dass Strafen zur Anwendung kommen, weil dies schon seit Jahren so erfolgt, ohne dieses Handeln auch nur im Ansatz zu reflektieren, geschweige denn auf eine wissenschaftliche Begründung hin zu überprüfen.

Die Fragen nach der rechtlichen Relevanz des Strafens und seiner möglichen theoretischen Begründung in der Heimerziehung sind längst überfällig. Die Brisanz der Thematik erhöht sich in Anbetracht der Tatsache, vor dem Hintergrund, dass Heimerziehung einen allumfassenden Zugriff auf die Kinder und Jugendlichen hat und damit die besten Voraussetzungen bestehen, Strafe in vielen unterschiedlichen Formen zur Anwendung kommen zu lassen.

Dieses Vorhaben ist wiederum kein einfaches Unterfangen, denn es stellt sich die Frage nach dem gesellschaftlichen Auftrag des staatlichen Wächteramtes gemäß Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG sowie der Konkretisierung in Art. 6 Abs. 3 GG. sowie nach den Theorien der Heimerziehung, der Begründung der zur Anwendung kommenden Methoden/Interventionen, wie auch der Konkretisierung des vorhandenen Menschenbildes

⁶⁶¹ Gabriel, Winkler 2003, S. 161

(Bilder von Erziehung).⁶⁶² Gerade letztgenannter Aspekt bezeichnet ein wesentliches Merkmal der vorwiegend kirchlich organisierten Träger (Diakonie, Caritas), bei denen religionssoziologische Bezüge die Trennschärfe der zur Anwendung kommenden Begrifflichkeiten (Theorieersatz) in der Regel stark schwächen.⁶⁶³

Straflust und Strafbedürfnis, wie auch den Fragen nach dem Zweck der Strafe und der Akzeptanz der Strafe wird in der Studie von Luedtke (2003) nachgegangen. Des Weiteren wird untersucht, ob Strafe ein Phänomen ist, welches nur im Rahmen der öffentlichen Erziehung erfolgt oder Strafe auch vor dem Hintergrund der privaten Erziehung im Elternhaus zur Anwendung kommt. Luedtke erörtert die generelle Verbreitung der Straflust und des Strafbedürfnisses in der Gesellschaft, um den Sinn der Strafe zu benennen. Zweck, Motivation und Begründung des Strafverhaltens der Strafenden. Gestraft wird in der Regel aus Überforderung und Provokation. Aus methodischer Sicht erfolgt eine generationsübergreifende Vermittlung der Strafposition (siehe 4.1.3).

Strafe ist demnach fortwährend präsent in der Erziehung. Diese wiederum ist eingebettet in den gesellschaftlichen Wandel. Das heißt: Normen und Methoden verändern sich und bedürfen einer historischen Einordnung und Bewertung. Daraus folgt: in gesellschaftspolitischem Kontext wird häufig der Begriff „Sanktion“ (liberale, wertfreie Bezeichnung der Strafe), als Reaktion auf Abweichungen von der Norm, im Positiven wie im Negativen, verwendet. Heimerziehung versteht sich in diesem Zusammenhang als ein Subsystem der Gesellschaft und bietet aufgrund des allumfassenden Zugriffs auf die Rechte der Kinder und Jugendlichen einen besonderen Rahmen, in dem Strafe zur Anwendung kommen kann.

4.1 Heimerziehung als beschreibend-erklärendes Konstrukt

Heimerziehung versteht sich als ein Angebot der öffentlichen Erziehungshilfe und wird in jedem Einzelfall geprüft und gewährt, wenn die erforderlichen Rahmenbedingungen (Mangelversorgung, Abwendung von Kindeswohlgefährdung, Unterstützung und Förderung der persönlichen Entwicklung des Kindes/Jugendlichen etc.) der Familie nicht genügen.

Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII ist eine Form der ergänzenden und nur im Einzelfall der ersetzenden Erziehungshilfe im vollstationären Setting.

Der Bedarf der Hilfe wird deutlich an den Zahlen, die das Statistische Bundesamt für das Jahr 2012 veröffentlicht hat. Demnach befanden sich 62.300 Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der vollstationären Hilfe zur Erziehung.⁶⁶⁴

⁶⁶² Kron 1988, S. 173

⁶⁶³ Günder; Scheer 2012, S. 64

⁶⁶⁴ Statistisches Bundesamtes

Die Inobhutnahme gemäß § 42 SGB VIII wurde in demselben Erhebungszeitraum 40.200 Mal genutzt. Bei der Inobhutnahme handelt es sich um eine Form der Krisenintervention für den Fall, dass Kinder und Jugendliche nicht mehr bei ihren Familien verweilen können.

Das Spektrum der Angebotsgestaltung im Rahmen der Heimerziehung reicht von Kleinsteinrichtungen mit einer Platzzahl von acht bis zehn bis zu Einrichtungen, in denen 50 und mehr Kinder und Jugendliche betreut werden.

Heimerziehung versteht sich als eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung im pädagogischen Setting. Konkret heißt es in der zu berücksichtigten Rechtsgrundlage gemäß: § 34 SGB VIII Heimerziehung, sonstiges betreute Wohnformen.

„Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie

1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder
2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder
3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbstständiges Leben vorbereiten.

Jugendliche sollen in Fragen der Ausbildung und Beschäftigung sowie der allgemeinen Lebensführung beraten und unterstützt werden.“⁶⁶⁵

Heimerziehung hat sich von der Tradition einer vorwiegend sanktionierend angelegten und organisierten Fürsorgeverwahrung gelöst und zu einem pluralen Angebot entwickelt, das Kinder und Jugendliche aus problembelasteten Lebensbedingungen die Möglichkeit bietet, an anderen Orten als in der Familie aufwachsen und sich entwickeln zu können.

Die Wohnformen auf der Grundlage des SGB VIII sind nicht nur sehr unterschiedlich (Pluralität), die Zahlen und Daten zur Heimerziehung konkretisieren den Bedarf der Hilfe zur Erziehung. Wie folgt lässt sich das SGB VIII in seiner Struktur und seinen Inhalten darstellen:

Im ersten Kapitel (§ 1 bis § 10) werden die allgemeinen Vorschriften des SGB VIII aufgeführt. Im zweiten Kapitel geht es um die Leistungen der Jugendhilfe (§ 11 bis § 26). Im ersten Unterabschnitt des zweiten Kapitels folgt die Hilfe zur Erziehung gemäß § 27 bis § 35 SGB VIII. Im zweiten Unterabschnitt konkretisiert sich die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche. Diesbezüglich handelt es sich nicht um eine Hilfe zur Erziehung, sondern um eine Integrationshilfe.⁶⁶⁶

⁶⁶⁵ Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2015; Münder 2004, S. 124

⁶⁶⁶ ebd.

§ 27 SGB VIII Hilfe zur Erziehung. Im dritten Unterabschnitt des SGB VIII (§ 36 bis § 40) werden die gemeinsamen Vorschriften für die Hilfe zur Erziehung und die Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche angeführt. Im dritten Kapitel, erster Abschnitt geht es um vorläufige Maßnahmen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen gemäß § 42 SGB VIII der sogenannten Inobhutnahme. Im zweiten Abschnitt des dritten Kapitels erfolgen die Hinweise für den Schutz von Kindern und Jugendlichen in Familienpflege und in Einrichtungen (§ 43 bis § 49 SGB VIII).

Die inhaltliche Ausrichtung des SGB VIII verdeutlicht sich u. a. in § 1 SGB VIII, das Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe. § 5 SGB VIII sichert das Wunsch- und Wahlrecht der Adressaten. Das bedeutet, Kinder und Jugendliche haben Einfluss auf die Wahl und Form der Hilfe. Die §§ 8, 8a, 8b SGB VIII ermöglichen und sichern die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, konkretisieren den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung und sichern die fachliche Beratung und Begleitung zum Schutz von Kindern und Jugendlichen.⁶⁶⁷ Weitere Leistungsansprüche und Leistungsberechtigungen ergeben sich aus den Rechtsgrundlagen: §§ 74, 77, 78a - 78g SGB VIII.⁶⁶⁸

Heimerziehung stellt einen Rahmen für die Erziehungsplanung und Erziehungs-umsetzung außerhalb der Familie dar und ist damit ein wesentlicher Teil der öffentlichen Erziehung.⁶⁶⁹ Neben der individuellen inhaltlichen Planung des Erziehungsprozesses bilden Strukturen, Verbindlichkeiten und ein hohes Maß an Ritualen den Rahmen und verleihen der Heimerziehung einen erzieherischen Alltag. Regeln und Regelverletzungen haben einen hohen Stellenwert in der Heimerziehung.⁶⁷⁰

Seit Bestehen der Heimerziehung geht es immer wieder um die Frage der Wirksamkeit und um die Möglichkeit, Heimerziehung qualitativ zu bestimmen und zu bewerten. Die Frage nach möglichen Effekten und Wirkungen der Heimerziehung muss in dieser Arbeit vernachlässigt werden, denn es geht um den Zweck und den Status der Strafe in der Heimerziehung. Strafe scheint möglicherweise ein probates Mittel zur Sicherung des Heimerziehungserfolgs zu sein.

4.1.2 Strafformen und Strafmethoden in der Heimerziehung

Die von Lewin (1931) vorgelegte Definition von „Strafe“ bildet in der weiteren Erörterung eine konkrete Bezugsgröße. Dass seit Jahrzehnten, seit Beginn der Ära der

⁶⁶⁷ Zur Vertiefung der Auseinandersetzung vgl. u. a. Wolf 1995; Colla et al (1999); Struck 2003; Thole 2003 Köhler-Saretzki 2009

⁶⁶⁸ Oelkers 2007, S. 152

⁶⁶⁹ Zum Umgang mit Autoritäten vgl. Goffmann 1973; Milgram 1974; Wolf 1999, Colla 1999

⁶⁷⁰ Gänder 2003/2011; Post 1997

Heimerziehung, Strafe zur Anwendung kommt, ist begrenzt, aber hinlänglich literarisch dokumentiert.

Scheibe (1967), Feldmann (1971/2001), Geißler (1986/2006) u. a. setzten sich mit der Frage der Wirksamkeit von Strafe auseinander und erörterten die ihr möglicherweise zuordbaren langfristigen Effekte.

Feldmann (1971/2001) untersuchte das Phänomen der Strafe aus soziologischer Sicht und bezog sich u.a. auf die empirischen Daten des sogenannten Milgram-Experiments aus den späten 1960-er Jahren.⁶⁷¹ Feldmanns Erörterung folgend ist zu differenzieren zwischen der Rechtsstrafe und der sozialen Strafe. Weiter heißt es bei Feldmann: Das Hauptaugenmerk des Strafaspektes liegt bei der Rechtswissenschaft, und erst der zweite Schwerpunkt liegt bei der Pädagogik.

„Die (soziale) Strafe ist nicht nur ein Instrument in den Institutionen Strafrecht und Familie, sondern kann als eine universal sozial und kulturell wandlungsfähige aversive Stimulierung im Dienst der Sozialisation, Erziehung und der gesellschaftlichen Machtausübung begriffen werden.“⁶⁷²

Damit erwähnt Feldmann die zentralen Inhalte der Strafe und berücksichtigt wie andere Autoren (Wolf 1999; Günder 2005 u. a.) die institutionelle Form der Strafe und die Sicherung der Machtposition des Strafenden.

Feldmann bezieht sich u.a. auf eine Untersuchung von Frehsee & Bussmann aus dem Jahr 1994 mit der Frage nach Erfahrungen von Erwachsenen in Alter von 34 bis 54+ mit unterschiedlichen Sanktionsarten.⁶⁷³ Die Erkenntnis leitende Fragestellung der Studie lautete: „Welche Strafen kennen Sie aus persönlicher Erfahrung in ihrer Kindheit und Jugend?“ Die Studie differenzierte das Strafrepertoire in körperliche Strafen:

- kleiner Klaps
- Ohrfeige
- Tracht Prügel
- Schläge mit Gegenstand

und sonstiges Strafen:

- Hausarrest
- ins Bett schicken
- Strafarbeit
- nicht mit Freunden treffen
- kein Taschengeld

⁶⁷¹ Feldmann 2001, S. 4 Hinweis: Feldman hat seinen ersten Aufsatz zur Strafe 1971 abgefasst. In 2001 folgte eine aktuelle Einleitung und Hinführung zum Thema. Die aktuelle Ausarbeitung umfasst insgesamt 16 Seiten. Die Seitenzahlen ab S. 7 beziehen sich auf die ältere Version (296-304)

⁶⁷² ebd., S. 2

⁶⁷³ ebd., S. 300

- keine Süßigkeiten
- in der Ecke stehen
- links liegen lassen
- nicht sprechen

Die Ergebnisse der Studie belegen eine Strafpraxis, bei der der „kleine Klaps“ einen hohen Stellenwert hat, gefolgt von der Ohrfeige mit gleichem Prozentrank. Dem schließt sich die Tracht Prügel an. An letzter Stelle folgt die Ignoranz inklusive Gesprächsverbot.⁶⁷⁴

In der oben erwähnten Studie gaben, „... 31 % der Befragten an, eine „Tracht Prügel“ und 11% Schläge mit Gürtel oder Stock in ihrer Kindheit/Jugend erhalten zu haben“.⁶⁷⁵

Feldmann schließt seine Untersuchung mit einem Apell an die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der (sozialen) Strafe auseinandersetzen. Er fordert eine falsifizierte, also eine Wiederlegung bzw. Ungültigkeitserklärung der bestehenden Theorie: „Eine umfassende falsifizierte Theorie der (sozialen) Strafe wurde unseres Wissens bisher nicht publiziert“, und formuliert folgende These:

„Durch die Strafe wird die Streuung der Mitglieder der Gesellschaft bezüglich wichtiger sozialer Merkmale (soziale Anerkennung, Einkommen, etc.) vergrößert. Durch die sozial verankerten und legitimierten Strafen werden unerwünschte, gesamtgesellschaftlich bedeutsame Erscheinungen verstärkt (z. B. soziale Diskriminierung, Kriminalität, Krieg).“⁶⁷⁶

Knapp vierzig Jahre nach Feldmann und seiner alarmierenden Bestandsaufnahme zur Strafpraxis, veröffentlichten GÜnder, Reidegeld und Müller-Schlotmann 2009 eine Studie zum Sanktionsverhalten in der Heimerziehung.

Sie brachten das Thema mit ihrer Studie zum Umgang mit abweichenden Verhaltensweisen in der Heimerziehung wieder in die Diskussion. Anschaulich folgt eine Bestandsaufnahme der Strafpraxis in der Heimerziehung.

Die Autoren unterscheiden in ihrer Studie acht Fehlverhaltensweisen, welche die Anwendung von Strafe zur Folge haben können. Folgende Rangordnung von Fehlverhalten ergibt sich aus der Studie:

1. Verbale Aggression
2. Verstoß gegen Gruppenregeln
3. Zerstörung von Sachen
4. Gewalt der Kinder/Jugendlichen untereinander
5. Verweigerung des Schulbesuchs
6. Alkohol- oder Drogenmissbrauch

⁶⁷⁴ ebd., S. 3

⁶⁷⁵ ebd., S. 4

⁶⁷⁶ ebd., S. 301

7. Diebstahl
8. Gewalt gegen Mitarbeiter.⁶⁷⁷

Auffallend ist an der Studie, dass der Begriff der „Strafe“ nicht verwendet wird, sondern es um eine Rangfolge von sogenannten Sanktionsmitteln geht.⁶⁷⁸ Dadurch verliert die Studie ihre wissenschaftliche Trennschärfe, ebenso auch in der Einleitung, in der keine Differenzierung der Phänomene „Erziehung“ und „Strafe“ erfolgt.⁶⁷⁹

Folgende Sanktionsmittel der Heimerziehung werden angeführt. Das „Methodenrepertoire“ umfasst 14 Ausprägungen:⁶⁸⁰

1. Reflexionsgespräch/Gruppengespräch
2. Wiedergutmachung
3. Arbeitsauflagen
4. Verstärkerprogramme
5. Ausschluss von Aktivitäten
6. Hausarrest/Ausgehverbot
7. Fernsehverbot
8. Teilnahme an bestimmten Gruppen
9. Täter-Opfer-Ausgleich
10. Taschengeldentzug
11. Heimfahrtverbot
12. Ignorierendes Verhalten
13. Zimmerarrest
14. Befristete/dauerhafte Verlegung in eine andere Gruppe
15. Sonstiges⁶⁸¹

Aus der Auflistung der Sanktionsmethoden lässt sich ablesen, dass lediglich die Ziffern 1 (Reflexionsgespräch/Gruppengespräch) und 2 (Wiedergutmachung) scheinbar fachlich und rechtlich zu legitimieren sind. Beiden fehlt jedoch eine theoretische Begründung, und damit sind sie als Erziehungsmittel illegitim.⁶⁸²

⁶⁷⁷ GÜnder, Reidegeld, Müller-Schlotmann 2009, S. 17

⁶⁷⁸ ebd., S. 18

⁶⁷⁹ ebd., S. 14

⁶⁸⁰ Die Auflistung obliegt einer Rangfolge, Grad der Anwendung von 1 = 89% und 14 = 18%. Sonstiges wird mit einem Prozentrang von 20 angegeben und gibt Raum für Spekulationen, welche Methoden noch zur Anwendung kommen können. ebd.

⁶⁸¹ ebd., S. 18

⁶⁸² M. Stoppel setzt sich mit legitimen und illegitimen Formen von Strafen in der Jugendhilfe auseinander. Die Ergebnisse von Stoppel sind im Internet abrufbar (Pädagogik und Recht).

Die unter den Ziffern 3 bis 15 aufgeführten Sanktionsmittel obliegen dem Zwang (Macht) und folgen einer nicht theoretisch begründeten, „subjektiven Sanktionspraxis“, die fachlich und rechtlich nicht zu legitimieren ist.

Sie steht im Widerspruch zu § 1631 Abs. 2 BGB, der den Anspruch junger Menschen auf eine gewaltfreie Erziehung regelt. Konkret heißt es, Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.⁶⁸³ Dennoch wird diese Sanktionspraxis seit Jahren unreflektiert als fester Bestandteil der Praxis beschrieben und umgesetzt.

Des Weiteren belegt die Studie: Erforderliches Wissen über Strafe und Straftheorien kann von den „Fachkräften“ nicht abgerufen werden, weil es den Mitarbeitern, auch auf Leitungsebene, nicht zur Verfügung steht. Die Wissensbestände (Theorien) sind nicht bekannt. Dies lässt die These zu: In der Heimerziehung wird theoriefrei gestraft wider zur Sicherung der Machtposition der Mitarbeiter/Leitung. Strafe wird somit auf den Selbstzweck reduziert, und die Frage nach der rechtlichen und pädagogisch-psychologischen Begründung ist sekundär.

4.1.3 Vom Sinn und vom Zweck/Intention der Strafe in der Heimerziehung

Die Frage nach dem Sinn der Strafe ist abhängig vom vorhandenen Bezugswissen bzw. wird inhaltlich durch die eigene wissenschaftliche Position begründet. Ausschlaggebend ist, aus welcher Perspektive das Phänomen der Strafe erörtert werden soll. Es bieten sich die Rechtswissenschaft, die Erziehungswissenschaft, die Psychologie wie auch die Soziologie an. Im Folgenden soll eine erziehungswissenschaftliche Perspektive zur Strafproblematik berücksichtigt werden, um eine Abgrenzung zwischen Kriminalstrafe (Sicherung der Gesellschaft) und der Bedeutung der sozialen Strafe (Erziehungsstrafe als Ermessensstrafe) zu begründen.

„Wir erleben die Strafe als ein Handeln der staatlichen Organe gegen den Einzelnen; wir sehen sie in die staatliche Ordnung des Gemeinschaftslebens eingefügt als Rechtsfolge auf ein Verhalten, das wir als Verbrechen oder ähnliches bezeichnen und das schwerste Untat wie auch leichter Verstoß sein kann. Wir wissen, dass alle Völker und alle Zeiten diese Strafe kennen, sobald nur ein starkes Gemeinschaftsbewusstsein sich entwickelt hat – ja, wir lesen gerade am Übergang von frühen Formen der Reaktion auf Übeltaten (z.B. Blutrache) zur Strafe das erstarkte Gemeinschaftsbewusstsein ab ...“⁶⁸⁴

⁶⁸³ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

⁶⁸⁴ Schmidhäuser 2004, S. 6

Mit diesen Worten beginnt Schmidhäuser (2004) seine Ausführungen zum Sinn der Strafe und skizziert ein „Bild“ der Strafe. Es folgen drei sprachlich sehr anschaulich dargestellte Formen des Umganges mit Strafe.

Sein erstes Beispiel bezieht sich auf den Mordversuch an Ludwig XV im Jahr 1757. Auch wenn es sich lediglich um einen Mordversuch handelte, erfolgten keine mildern- den Umstände für die Strafzumessung. Es folgte eine öffentliche Hinrichtung.

Das zweite Beispiel bezieht sich auf einen Vorfall in den 1954- bis 1960-er Jahren und stammt aus einer deutschen Strafanstalt. Vollstreckt werden sollte eine lebenslange Zuchthausstrafe. Grund für die Verhängung der Strafe war ein vorausgegangener Mord von Fritz an seiner Freundin, die von ihm ein Kind erwartete. Sehr differenziert gibt Schmidhäuser Einblick in den Verlauf der Strafverbüßung. Er bezieht sich auf einzelne Aktenblätter der Strafverbüßungsakte von Fritz und vermittelt dadurch einen guten Einblick in den Haftalltag.⁶⁸⁵ Aufgrund guter Führung und unproblematischer Sozial- prognose vor dem Mord erfolgt eine Entlassung aus dem Strafvollzug bereits nach zehn Jahren.

Das dritte Beispiel setzt sich mit einer Utopie der Strafe auseinander und bezieht sich auf die Novelle von Stefan Andres „Wir sind Utopia“. Es geht um einen früheren Mönch und jetzigen Kriegsgefangenen, der in seiner Zelle einen Rostfleck an der Decke sieht. Dieser Fleck entwickelt sich imaginär als eine Landkarte der Insel Utopia, auf der In- selmensen von seligen Lebenszuständen träumen. Abweichler gibt es nicht, Mord, Raub und Betrug ebenso wenig. Die Gerichte haben es lediglich mit kleinen Dieben zu tun, mit Verleumdern oder Ehebrechern. Die Bestraften wurden nicht örtlich abgeson- dert, sondern müssen andere Kleidung tragen und werden von der Gemeinschaft iso- liert. Sie müssen an anderen Tischen sitzen und haben Redeverbot. Erst wenn ein Mit- bürger beim Richter Fürsprache einlegt, wird er wieder Teil der Öffentlichkeit, erhält Bürgerkleidung, und seine Reintegration wird mit einem Volksfest beschlossen.

Schmidhäuser bemüht sich mit dieser Novelle um einen Blick in die Zukunft und entwi- ckelte eine Idee zur Überwindung der staatlichen Strafe. Damit integriert er die Debatte um den Abolitionismus in seine Erörterung.⁶⁸⁶ Er stellt die soziale Strafe an erste Stelle. Basis für diese Vorstellung ist das Bestehen von Regeln und Verbindlichkeiten für ein gesellschaftliches, soziales Miteinander. Dies wiederum lässt die Interpretation/Folge zu, dass Straflust und Strafbedürfnis sich aus der Sicherung der sozialen Ordnung ab- leiten lassen und sie in einem gesellschaftstheoretischen Zusammenhang stehen.⁶⁸⁷

⁶⁸⁵ ebd., S. 11

⁶⁸⁶ Nauke 2004, S. 129

⁶⁸⁷ ebd., S. 17

4.1.4 Argumente zur scheinbaren Legitimation von Strafe in der Erziehung

Ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal der Heimerziehung ist die Umsetzung des Erziehungsprozesses in einer Gruppe (Gemeinschaft).

Die Basis für den Erziehungsauftrag bilden Strukturen und Verbindlichkeiten zur Sicherung der sozialen Ordnung. Geißler spricht in diesem Zusammenhang von Erziehung im weiteren Sinne. Sie bildet die Ausgangslage und bereitet den Raum für den Erziehungsprozess vor. Der Heimalltag ist auch heute noch ein geplanter, organisierter Ablauf, der morgens mit dem Wecken der Kinder und Jugendlichen beginnt und abends mit der Nachtruhe endet.⁶⁸⁸

Regeln sichern nicht nur einen reibungslosen Ablauf der Heimerziehung, sie bilden den Vorraum für den Erziehungsprozess im engeren Sinne (Dialog). Kommt es in diesem Zusammenhang zu Regelverstößen, grenzverletzenden, abweichenden Verhaltensweisen, bedarf es in der Regel, gemäß der operanten Konditionierung (Pawlow), einer transparenten Operationalisierung. Regelverstöße, grenzverletzende Verhaltensformen erfordern eine korrigierende Intervention, mit dem Ziel, weitere Abweichungen zu verhindern. Dieser Regelablauf (Alltag) initialisiert den Strafaspekt im Erziehungsalltag.

Es lassen sich nur vereinzelt Methoden anführen, um den Strafaspekt (extrinsische Übelszufügung, unlustauslösender Stimulus) zu realisieren. Zu nennen sind:

- das Wenn-Dann-Verhältnis muss im Vorfeld allen Beteiligten gegenwärtig sein
- der freundlich mahnende Hinweis
- der Hinweis mit Nachdruck
- die Disziplinstrafe als sachlogische Folge zur Sicherung der sozialen Ordnung, sowie die
- Erziehungsstrafe und der ihr zugeschriebenen transformatorischen Wirkung

Hierdurch reduzieren sich die (vgl. 4.1.1) angeführten „Strafkataloge“ auf wesentliche Strafaspekte, die als legitim und theoretisch begründet im Rahmen der Heimerziehung zur Anwendung kommen können.

Damit ist jedoch noch nicht das Grunddilemma behoben, den Strafaspekt als Phänomen aus dem Heimalltag zu lösen. Scheinbar kommt Heimerziehung ohne Strafe nicht aus.

Ergänzend zur Strafproblematik in der öffentlichen Erziehung soll ein Blick auf die Strafpraxis im familiären Kontext erfolgen.

Luedtke (2003) hat sich mit den Vorkommnissen und Hintergründen (Motiven und Begründungen) von Strafen und Gewalt, als Folge des Jugendalters, Voraussetzung für Strafe, beschäftigt.

⁶⁸⁸ GÜNDER 2003, S. 100/173; MILLHAM 1999, S. 1107

Mit folgender These wird die Studie von Luedtke eingeleitet:

„Familie ist (u. a.) durch langfristiges Miteinander, Intimität und Emotionalität im Verhältnis zueinander geprägt; zugleich ist sie aber auch der Raum, in dem vor allem Kinder vielfältigen Formen von Gewalt ausgesetzt sind, und dies umso häufiger, je jünger sie sind.“⁶⁸⁹

Formen der Gewaltanwendung in der Familie, zwischen Ehepartnern und gegen Kinder, wurden erst Ende der 1980-er Jahre immer mehr zum Forschungsgegenstand. Die sich etablierende Sensibilität der Gesellschaft für Gewalt veränderte die Sichtweise auf ein neues Gewaltfeld.⁶⁹⁰ Verhaltensweisen wie das elterliche Züchtigungsrecht, welches lange als legitimes, unreflektiertes, probates Erziehungsmittel galt, gerieten besonders in den 1990-er Jahren zunehmend in die Kritik. Dies rührt unter anderem daher, dass zahlreiche Untersuchungen zur schulischen und außerschulischen Gewaltanwendung unter Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden. Gegenstand der Forschung war u. a., die auslösenden Faktoren für sich etablierende Gewaltkarrieren zu isolieren.⁶⁹¹

„Die empirische Bestätigung des generationellen Kreislaufs der Gewalt sowie des Gewalttransfers von der Familie in andere soziale Kontexte, veränderte die Wahrnehmung gegenüber der elterlichen Züchtigung.“⁶⁹² Familiäre Erziehung und die Konzentration auf das Züchtigungsrecht beinhalten problematische Risikoanteile für die weitere Sozialisation. Dieses Risiko bezieht sich auf die individuelle Reifung der Kinder und Jugendlichen und hat ebenso Einfluss auf die sozialen Kontexte der Akteure.

Als Folge sank die Legitimation der Eltern-Kind-Gewalt seit Mitte der 1990-er Jahre auch unter den Eltern.

„Die Längsschnittstudie von Bussmann (2002) verdeutlicht, dass 2001 nur noch die Hälfte (gegenüber zwei Dritteln 1996) leichte Körperstrafen billigen. Dass leichte Ohrfeigen legal seien, meinten 2001 drei Fünftel gegenüber noch vier Fünftel in 1996 – bei schallenden Ohrfeigen waren es 6 % (gegenüber 17 % (Bussmann 2002, S. 5).“⁶⁹³

Trotz des im April 2000 erlassenen gesetzlichen Züchtigungsverbot (§ 1631 Abs. 2 BGB) setzen Eltern weiterhin Gewalt in der Erziehung gegen ihre Kinder ein, „[...] nicht zuletzt, weil dies in Teilkulturen immer noch legitim ist“.⁶⁹⁴

Strafen sind auch im familiären Kontext begründet durch erlernte Subjekttheorien, werden nicht begründet.

⁶⁸⁹ Luedtke 2003, S. 165

⁶⁹⁰ ebd.

⁶⁹¹ ebd.

⁶⁹² ebd.

⁶⁹³ ebd., S. 166

⁶⁹⁴ ebd.

„Anfang der 90-er Jahre gaben in einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung vier von fünf Jugendlichen an, schon einmal geohrfeigt worden zu sein. Gut vier Zehntel berichten von deftigen Ohrfeigen und drei Zehntel von einer Tracht Prügel.“⁶⁹⁵

Die Motive und Begründungen für familiäre „Gewaltpotentiale“ sind multifaktoriell und von vielen alltäglichen Gegebenheiten abhängig. Prägend ist vor allem der innerfamiliäre Umgang mit Gewalt und Strafe.

Das Risiko, weitere Gewalterfahrungen sammeln zu müssen, hängt auch von der sozialen Situation der Familie ab. Zu ergründen ist, ob die Familie „[...] von relativer ökonomischer und sozialer Marginalisierung – unsichere Beschäftigungssituation (Langzeitarbeitslosigkeit), Sozialhilfeempfang – mit bestimmt wird.“⁶⁹⁶ Diese langanhaltenden sozialen Defizite können für Familien zu Stressoren werden, die mit milieutypischen Gewaltformen, bei Fehlverhalten oder in Konflikten zwischen den Eltern und ihren Kindern zu schweren Formen der Gewalt führen können.

Weitere Folgen von Strafe bei marginalisierten, also im sozialen Abseits stehenden Familien können auftreten, welche die Gewaltdynamik noch verschärfen: eine fortschreitende Isolation der Familie, fehlende Unterstützung bei Problemen, Risikonachbarschaften. Hinzu kommen noch die Vorerfahrungen der Eltern mit Gewalt in der eigenen Kindheit.⁶⁹⁷

Erkenntnisinteresse der Studie:

Um das mögliche Gewaltpotential⁶⁹⁸ nach Konflikten messen zu können, wurden fünf Items gebildet:

- I. häufiges Fortgehen
- II. Treffen mit Freunden oder Freund/in
- III. schlechte Leistungen in der Schule bzw. Ausbildung
- IV. langes Sitzen von dem TV oder dem PC
- V. Umgang mit legalen/nicht legalen Drogen.

Nach einer Analyse der vorliegenden Ergebnisse wird deutlich, dass drei Merkmale herausfallen. An erster Stelle der hohe TV- und PC-Konsum, schlechte Leistungen und das Fortgehen gibt am häufigsten Anlass für Konflikte und Gewalt in Familien.⁶⁹⁹ Die

⁶⁹⁵ ebd.

⁶⁹⁶ ebd.

⁶⁹⁷ ebd., S. 167

⁶⁹⁸ „Gewalt bezeichnet destruktiv intendierte Operationen als ultimatives Mittel der Machtausübung im Rahmen einseitiger Über- bzw. Unterordnungsverhältnisse beruhend auf äußerlicher Überlegenheit ohne Anerkennung durch die Unterlegenen (violencia) – häufig im Gegensatz zu innerlich wirksamem Zwang; ist also z. B. neben legitimierter institutionalisierter Herrschaft – ein Grenzphänomen unter den Äußerungsformen von Macht, das nur begrenzt verfügbar bzw. auf Dauer zu stellen ist.“ Vogel 1989, S. 252

⁶⁹⁹ Luedtke, S. 169

Merkmale I. und II. geben demnach am ehesten Anlass für Konflikte in der Familie. Drei Viertel aller Eltern führen an, mit ihrem Kind darüber zu streiten, drei Zehntel benennen das Streitmoment oft als Konfliktgrund. Auffallend ist: Es treten keine Unterschiede bei der Nennung nach Geschlecht, Alter und Bildung auf. Knapp zwei Drittel der befragten Eltern haben wegen schlechter Schulleistungen und wegen des Fortgehens Streit mit ihren Kindern. Der Freund bzw. der Grund, zur Freundin zu gehen, ist relativ selten Gegenstand von Konflikten. Für drei Fünftel ist es überhaupt kein Streitgegenstand, bei einem Drittel ist es selten ein Konfliktthema, oder es wird als Gegenstand des Konfliktes ausgeklammert.

Platz V. der Rangliste (lediglich ein Fünftel der Familien), gibt die Frage nach möglichem Drogenkonsum, selten Anlass für Konflikte und Gewalt in der Familie.

„Bei allen Themen besteht die sehr schwach ausgeprägte Tendenz, dass sie mit zunehmendem Alter der Eltern etwas seltener zum Streitgegenstand werden, sei es, weil auch die Kinder etwas älter sind oder weil die Eltern bereits mehr Erfahrung haben.“⁷⁰⁰

Jedoch ganz konfliktlos agieren lediglich 7,5 % der Eltern. Bei dem überwiegenden Anteil der Befragten (90 %) ist der Alltag der Kinder und Jugendlichen in ihren Familien durch Auseinandersetzungen und Gewalt bestimmt. Die Streit- und Konfliktdichte im Alltag ist nicht abhängig von Geschlecht und dem vorhandenen Bildungsniveau, auch wenn sich eine schwache Korrelation zwischen der Konfliktdichte und dem Alter der Eltern annehmen ließe, wenn sie noch junge Elternteile sind.⁷⁰¹

Strafen als Reaktion und Ergebnis von Konflikten:

Für die Kategorisierung von Verbotsstrafen wurden vorab von den Forschern im Rahmen der Studie vier Kategorien von Konsequenzen definiert, mit denen Eltern die abweichenden Verhaltensweisen ihrer Kinder ahnden, wenn sie grenzverletzende Verhaltensweisen gezeigt haben.

- I. Kategorie: Auf das Zimmer sperren (einsperren/Zimmerarrest)
- II. Kategorie: Fernseh- oder PC-Verbot
- III. Kategorie: Taschengeld sperren
- IV. Kategorie: Fortgehverbot, Hausarrest⁷⁰²

Mit Abstand am häufigsten (62 %) werden Fernseh- oder Computerverbote verhängt, gefolgt vom Fortgehverbot (45,1 %). Die Taschengeldsperre (13 %), wie auch der Zimmerarrest (8,4 %) werden demgegenüber recht selten zur Anwendung gebracht.⁷⁰³

⁷⁰⁰ ebd., S. 170

⁷⁰¹ ebd.

⁷⁰² ebd., S. 171

⁷⁰³ ebd.

Eine weitere Frage war, ob spezifisch restriktive Reaktionen der Eltern gegenüber ihren Kindern auf bestimmte Regelverstöße folgten oder ob sie eher unspezifisch, beliebig zur Anwendung gebracht wurden. Folgende Merkmale lassen sich in der Studie erkennen:

Das Fernseh- und Computerverbot wird umso häufiger verwendet, je höher die Streitrate dieser Themen ist. Eltern setzen diese Strafe relativ streitspezifisch ein, unabhängig vom Geschlecht, Alter und Bildungsniveau der Eltern.⁷⁰⁴

Zimmerarrest, also Ausgehverbote im Allgemeinen, hingegen werden eher unspezifisch, also nicht im direkten inhaltlichen Zusammenhang zum vorangegangenen Konflikt ausgesprochen. Mütter tendieren verstärkt zum Zimmerarrest wie Väter zum Ausgehverbot bei vorhandenem niedrigen Bildungsabschluss.

Ebenso wurde an der Studie deutlich, dass Mütter wie Väter Fernseh- und Computerverbote beliebig, also unspezifisch einsetzen. Zur Anwendung brachten denn zwei Fünftel der Familien die Strafe auch ohne vorangegangenen Streit.

Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie (IV) dem Ausgehverbot. Es wird eher unspezifisch eingesetzt, wenn das Fortgehen zu einem Problem (Häufigkeit, Ablenkung etc.) führt.

„Ein Fünftel der Eltern, die sich nicht mit ihren Kindern darüber streiten, verbieten es, dagegen über vier Fünftel derjenigen, die deswegen häufig mit ihren Kindern Streit haben, auch hier unabhängig von Alter, Geschlecht und Bildung. Anders als die Probleme beim Medienverhalten, werden Fortgehprobleme von den Eltern mit einem breiten Spektrum an Verbotsstrafen sanktioniert: Sie setzen alle ein, und dies umso mehr, je häufiger es Streit ums Fortgehen gibt.“⁷⁰⁵

Andererseits zeigt sich in der Studie, dass die Beschränkung des Ausgehverbotes als ein universelles Sanktionsmittel angesehen wird, denn es kommt bei allen Streitthemen, also unspezifisch, zur Anwendung. Dieses Merkmal verhält sich konstant bei steigender Konfliktdichte im Alltag der Familien.⁷⁰⁶

Strafformen nach Konflikten in der Familie:

Mit Gewalt Konflikte zu lösen, gehört nicht unbedingt zum Alltag der befragten Familien. Offensichtlich ist jedoch, dass Konflikte auch mit Gewalt ausgetragen werden bzw. zum Einsatz von Gewalt durch Eltern führen.⁷⁰⁷

Mit dem Ziel, die Häufigkeit und Intensität von Gewalt in den Familien nach Konflikten messen zu können, wurde Gewalt in vier physische Gewaltformen, (Kategorien) klassifiziert:

⁷⁰⁴ ebd.

⁷⁰⁵ ebd.

⁷⁰⁶ ebd.

⁷⁰⁷ ebd., S. 172

1. Heftiges Wegschubsen und Schläge mit der flachen Hand (Ohrfeige) als sogenannte weiche Form,
2. Faustschläge und Schläge mit einem Gegenstand als harte Formen.

In den meisten befragten Familien wenden die Eltern keine körperliche Gewalt in den Auseinandersetzungen mit ihren Kindern an (68,1 %). In knapp einem Drittel der Familien erfolgt dieses, wobei sich die Ausprägungen der Gewalt im Sinne von Strafe auf „heftiges Wegschubsen“ und „Schläge mit der flachen Hand“ beschränken. Lediglich bei einem Zehntel (11,6 %) kommt es nur zum „heftigen Wegschubsen“. Daran schließt sich die weiche Form der Gewalt (10,1 %). Beide Gewaltformen sind als vermeintliche Konfliktlösungsform zur Anwendung gekommen.

Bei „lediglich“ 1,1 % werden zudem härtere Formen der Gewalt, also Faustschläge und Schläge mit einem Gegenstand, angewendet.

Beide Formen können sowohl isoliert wie auch parallel in einer Familie auftreten, unabhängig von ihrer Intensität oder Häufigkeit der Anwendung.

„Das elterliche Sanktionsverhalten erweist sich erstaunlicherweise als stabil. Weder Väter und Mütter noch die verschiedenen Bildungsniveaus bzw. Altersgruppen unterscheiden sich darin wesentlich [...]. Je mehr Verbotsstrafen sie aussprechen, desto größer wird auch der Anteil, der sein Kind bei Streitereien heftig schubst und/oder ohrfeigt.“⁷⁰⁸

Die Korrelation zwischen häufigen Streitereien, Schubereien und Ohrfeigen belegen nicht nur das Strafverhalten der Eltern gegen ihre Kinder, zu prüfen sind ebenso die Begründungen und Motive für diese Interventionen. Treffend bemerkt Feldmann (2001) dazu:

„[...] Mütter haben heute eine sozialwissenschaftlich und psychologisch bessere Ausbildung genossen und stehen unter großem Erwartungsdruck, Qualitätsprodukte herzustellen. Ein steigender Anteil der Mütter und Väter verfügt über differenzierte Erziehungstheorien, die vor allem über die Medien von psychologischen und anderen wissenschaftlichen Erkenntnissen mitgeformt werden. In einem solchen Klima gedeiht die traditionelle Strafe nicht mehr.“⁷⁰⁹

Begründungen und Motivation für Bestrafungen in Familien:

Zu ergründen ist die Motivation von elterlichem Gewalthandeln. Zu definieren ist der Sinn und Begründung der Strafe, so wie die scheinbare Rechtfertigung für den Einsatz von körperlicher Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

„Im Allgemeinen wird es für Eltern immer schwerer, dem Gewalteinsatz einen Sinn zu geben bzw. ihn darüber zu rechtfertigen.“⁷¹⁰ Luedtke bezieht sich auf die Studie von

⁷⁰⁸ ebd.

⁷⁰⁹ Feldman, 2001, S. 2

⁷¹⁰ Luedtke, S. 173

Bussmann 2002, in der nachgewiesen wird, dass die Legitimität der erzieherischen Gewalt (Züchtigungsrecht) sich zwar reduziert, es sich aber dennoch um erlernte Verhaltensmuster der Eltern handelt, die in der Regel emotional begründet werden können.

In der Regel kommt es zu einem Konflikt in der Familie, bevor körperlicher Einsatz von Gewalt initiiert wird. Fünf Merkmale wurden als Auslöser benannt. Die folgende Auflistung beinhaltet eine Wertigkeit. Begonnen wird mit den geringsten Werten. So sind schlechte Noten nur für 4,8 % der befragten Eltern ein Grund für körperliche Gewalt. Dummheiten folgen auf dem zweiten Rang mit 25 %, gefolgt von Hilflosigkeit, 53,8 %, dem Ungehorsam mit 61,5 % und der an erster Stelle stehenden Provokation mit 80,2 %. Hieraus lässt sich ein offensichtlicher Trend ablesen: Eltern, die sich provoziert fühlen, nutzen sehr häufig den Einsatz von körperlicher Gewalt im Erziehungsgeschehen gegenüber ihren Kindern. „Am häufigsten wird eine eher affektuelle Motivation⁷¹¹ genannt: vier von fünf Eltern(teilen), die Körperstrafe einsetzen, fühlen sich zuvor von ihren Kindern provoziert.“⁷¹² An zweiter Stelle der Begründung wird Gewalt instrumentell verstanden zur Wiederherstellung und Sicherung der Ordnung (Disziplin) und dem Ziel, den Gehorsam wiederzuerlangen. Gut 50 % der Eltern schlagen ihre Kinder aus Hilflosigkeit heraus.⁷¹³ Sie sehen keine alternativen Interventionsmöglichkeiten, um die Situation zu lösen. Dummheiten und schlechte Noten geben demnach nur selten Anlass für den Einsatz von körperlicher Gewalt im Rahmen der privaten Erziehung.

Ergebnisse der Studie:

Die Studie von Luedtke bestätigt: Übergriffiges gewaltbesetztes Handeln durch Eltern gegen ihre Kinder findet im Rahmen der familiären Erziehung statt.

„Insgesamt besteht nur ein mäßiges Konfliktpotenzial zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern. Zudem handelt es sich relativ deutlich um Konfliktthemen (wie das Fernseh-/Computerverbot oder das Fortgehverhalten), die typisch sind für Auseinandersetzungen.“⁷¹⁴

Hier handelt es sich um eine gewagte These von Luedtke, auch wenn sie vor zwölf Jahren formuliert worden ist. Seit April 2000 gilt das Züchtigungsverbot in Deutschland.

In der Zusammenfassung kommt die Studie zu folgenden Erkenntnissen:

- I. Eltern strafen zum Teil deliktspezifisch, was das Fernseh- und Computerverbot betrifft.
- II. Das Ausgehverbot wird eher universell eingesetzt.

⁷¹¹ Bei der affektuellen Motivation handelt es sich um Handlungsmuster, welche aufgrund emotionaler Erregung initiiert wird. Michel; Novak 1991, S. 9

⁷¹² ebd.

⁷¹³ ebd.

⁷¹⁴ ebd., S. 178

- III. Körperliche Züchtigung kommt durchaus in den Familien vor, beschränkt sich jedoch auf das leichte Schubsen und das Schlagen mit der flachen Hand („weiche“ Form der Gewalt).

Auch wenn Gewalt in der Regel aus Hilflosigkeit heraus erfolgt, dürfen die Folgen von Gewalt im familiären Kontext nicht bagatellisiert werden. Gewalt bzw. Gewalterfahrungen können in Folgesituationen zu Demütigungen führen (Frust), als Stressoren wirken und sich als Grundlage für gewaltbereites Handeln bei den Kindern und Jugendlichen manifestieren. Damit erfolgt eine Fortsetzung der generationsübergreifenden Gewaltspirale, der entschieden entgegengetreten werden muss.

4.2 Straflust und Strafbedürfnis oder die Akzeptanz der Strafe

Ein hohes Strafbedürfnis lässt die Folge zu, das Moment der Strafe per se zu akzeptieren. Des Weiteren lassen sich unter anderem Rückschlüsse auf gesellschaftliche Bedarfe ziehen, wie sie beispielsweise in regelmäßigen Abständen in der Presse auftauchen. In der Regel sind es Vorfälle, die durch einzelne Abweichler (Crashkids, gewaltbereite Heranwachsende etc.) erfolgen.

„In Freiburg wurde ein achtjähriger Junge getötet. Die Bürger reagieren mit Mitgefühl und Trauer – aber auch Wut und Rachedurst. Im Netz fordern manche drakonische Strafen für den Täter. [...] Die Nachricht vom Tod eines Freiburger Jungen hat sich rasant verbreitet. Der achtjährige Armani fiel einem Gewaltverbrechen zum Opfer. Ob es sich dabei um ein Sexualdelikt handelt, ist noch unklar. Auf Facebook häufen sich die Beileidsbekundungen an die Eltern – durchbrochen von Wut-Kommentaren: Weg mit dem Dreckschwein. Langsam quälen, foltern und sterben lassen, schreibt einer. Wir kriegen dich, du Hurensohn, und dann gnade dir Gott, postet ein anderer. Wer sich an den Kindern vergeht, gehört gevierteilt, verlangt ein Dritter.“⁷¹⁵

Weiter greift der Artikel die Frage auf, ob die Straflust in der Gesellschaft gewachsen ist und ob ein Zusammenhang besteht zwischen der gestiegenen Straflust und der Verschärfung der Gesetze. Die plausible Lösung ist: Wer für das Opfer ist, muss gegen den Täter sein.⁷¹⁶

Der vorangestellte Artikel konkretisiert u. a. den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft wie ihn Émile Durkheim (1858-1917) 1902/1903 in seinem Vortrag „Erziehung, Moral und Gesellschaft“ an der Sorbonne erörterte.⁷¹⁷

Durkheim gilt u. a. als Begründer der modernen Soziologie, sie als empirische Wissenschaft zu verstehen. „Er stellte das Postulat auf, soziologische Tatbestände als Dinge zu betrachten, das heißt, ihren autonomen Wirklichkeitscharakter anzuerkennen.“⁷¹⁸

⁷¹⁵ Badische Zeitung vom 25.07.2014

⁷¹⁶ ebd.

⁷¹⁷ Baumgart 1997, S. 44

⁷¹⁸ Böhnisch 2011, S. 291

Dadurch distanzierte Durkheim sich von der bis dato gängigen ideologischen Betrachtungsweise der Welt und forderte die Beobachtung, Beschreibung und vergleichende Analyse der empfundenen und erfahrbaren Wirklichkeit. In seinem Grundverständnis geht Durkheim davon aus, zumindest begreift er Gesellschaft als ein Ergebnis der handelnden Individuen, sieht jedoch auch eine Verselbstständigung der Gesellschaft gegenüber ihren Mitgliedern, den Individuen. Das Gesellschaftsgefüge, Struktur und Inhalt der Gesellschaft, ist geprägt von überindividuellen Werten, Normen und Institutionen. Verankert sind diese Werte und Normen der Gesellschaft im Kollektivbewusstsein.⁷¹⁹ „Diese Struktur und der über sie vermittelte Zusammenhalt moderner Gesellschaften sind über die soziale Arbeitsteilung als Voraussetzung und Medium der Entwicklung von Gesellschaften und deren innerer Integration vermittelt.“⁷²⁰ Das heißt, Werte und Normen halten die Gesellschaft zusammen. Dieser angesprochene Halt der Gesellschaft kann in ökonomischen Krisen zu einer Unübersichtlichkeit führen (mangelnde Orientierung) und kann den Einzelnen in eine anomische Situation versetzen.⁷²¹ Dies kann zur Folge haben, dass die Gesellschaft als regellos und unverbindlich betrachtet wird und die gemeinsamen gesellschaftlichen Ziele und damit die soziale Teilhabe, die für den Menschen als soziales Wesen von existentieller Bedeutung ist, verloren geht. Das bedeutet, traditionelle Werte und Normen verlieren ihre Gültigkeit. Das Kollektivbewusstsein wird durch die Erziehung vermittelt ebenso wie Moralvorstellungen, Sitten und Bräuche.⁷²²

Durkheim begriff Erziehung als ein soziales Phänomen, bei dem es nicht nur darum gehe, die Bildung des Kindes zu fördern, sondern es handle sich um ein soziales Wesen, welches bei der Geburt den Status „asozial“ zugeschrieben bekommt und der gesellschaftliche Auftrag darin bestehe, dass menschliche Wesen in das soziale Leben einzuführen.

„Erziehung ziele auf den Menschen, wie ihn die Gesellschaft haben wolle, sie sei methodische Sozialisierung der nachwachsenden Generation. Damit ist Durkheim einer der Begründer der Sozialisierungstheorie. Zudem beschreibt er am Beispiel der Erziehung den Übergang von vorwissenschaftlicher Erfahrung und tradierter Erziehungspraxis über bewusst geübte Erziehungskunst zur praktischen Theorie der Erziehung und schließlich hin zur wissenschaftlichen Analyse, zur Erziehungswissenschaft, die sich die vorgängigen Erfahrungs- und Praxisschichten zum nun theoretisch transformierten Gegenstand macht.“⁷²³

⁷¹⁹ Morgenstern 2011, S. 1

⁷²⁰ ebd.

⁷²¹ Anomie kennzeichnet in der Soziologie einen Zustand fehlender oder schwacher Normen, Regeln und Ordnung. „Anomie bezeichnet einen Zustand sozialer Systeme, bei den der Durchschnittsverlauf der Interaktionen die Systemstrukturen, die von ihnen zuvor gebildet waren, nicht wieder befestigt, wie es sonst der Fall ist, sondern sie tendenziell aufweicht und damit ihre Balance gefährdet.“ Messelkern 1989, S. 19

⁷²² ebd.

⁷²³ Böhnisch 2011, S. 292

Erziehung ist somit Gegenstand und Ergebnis der Sozialisation.⁷²⁴ Ziel ist die Vergesellschaftung des Individuums. Dem Kollektivbewusstsein steht das Bewusstsein des Individuums gegenüber. Kommt es im Rahmen der Sozialisation zu abweichendem Verhalten, bis hin zur Delinquenz, ist dies einer Differenz zwischen beiden Bewusstseinsgraden (Kollektiv und Individuum) geschuldet.

„Verbrechen kommen in jeder Gesellschaft vor, daher sind sie normal. [...] Verbrechen sind normal, so lange sie innerhalb einer Gesellschaft nicht vom Durchschnittswert abweichen. [...] Gefährlich und pathologisch werden Verbrechen erst, wenn sie das Kollektivbewusstsein zerstören.“⁷²⁵

Aus soziologischer Sicht werden Verbrechen als eine Verletzung der Norm definiert, die im Kollektivbewusstsein verankert sind. Durch eine Übertretung, Verletzung der Normen und Werte wird nicht das Kollektivbewusstsein in Frage gestellt, sondern bestätigt. Das hat zur Folge, dass sich das Kollektivbewusstsein gegen das deviante, delinquente Individuum wendet. Das lässt den Schluss zu, wer gegen Verbrechen ist hat die Normen und Werte der Gesellschaft, dem Kollektivbewusstsein, internalisiert. „Verbrechen gehört also zur normalen Entwicklung von Recht und Moral.“⁷²⁶

Inwieweit damit eine Kausalität zwischen Erziehung und Gesellschaft zu begründen ist, kann an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Offensichtlich ist jedoch, es besteht ein wechselseitiger Austausch zwischen Individuum und Gesellschaft.

Pfeiffer (2004) geht der Frage nach, inwiefern die Massenmedien, als Teil der Gesellschaft (öffentlich rechtliche, private TV-Anbieter, soziale Netzwerke via Facebook, Twitter etc.), Einfluss auf das individuelle Strafbedürfnis haben und konkretisiert einen möglichen Begründungszusammenhang, den er als „Die Dämonisierung des Bösen“ titulierte.

Das Erkenntnisinteresse der Forscher bezog sich unter anderem auf die Frage: „Wie schätzen die Deutschen für die letzten zehn Jahre die Kriminalitätsentwicklung im Land ein? Wie werden sie in ihrem Urteil durch die Massenmedien beeinflusst? Welche Folgen entstehen daraus für das Strafbedürfnis der Bürger?“ Im Vorfeld der nachfolgend aufgegriffenen Studie erfolgte eine repräsentative Stichprobe von 2000 Bundesbürgern. Die Probanden wurden vor der Befragung mit den aktuellen Zahlen der polizeilich erhobenen Straftaten aus dem Jahr 1993 konfrontiert. Dann folgte die Abfrage der Selbsteinschätzung für das Jahr 2003.

„Mehr als vier Fünftel der Bürgerinnen und Bürger unterstellen einen massiven, teilweise sogar einen dramatischen Anstieg der Zahlen. Gemessen an dem, was

⁷²⁴ Sozialisation kennzeichnet in der Soziologie ein besonderes Verhältnis von Individuum und Gesellschaft bezeichnet. Gegenstand ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und das Hineinwachsen von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft. ebd., S. 234.

⁷²⁵ Morgenstern 2011, S. 2

⁷²⁶ ebd.

sich zwischen 1993 und 2003 tatsächlich ergeben hat und was die Daten der Polizei bis Oktober 2003 zeigen, liegen sie damit gravierend neben der Wirklichkeit. Nur etwa 10 % haben die Entwicklung etwa richtig eingeschätzt.“⁷²⁷

Diese Abweichungen beziehen sich auf unterschiedliche Straffarten und Straftaten. „Die Bürger unterstellten im Durchschnitt der Antworten eine Zunahme aller Straftaten um 34,5 %.“⁷²⁸ Tatsächlich blieben die Werte von 1993 gegenüber 2003 annähernd stabil. Einige Abweichungen lassen sich jedoch konkretisieren. Beim Wohnungseinbruch wurde eine Verdoppelung der Fälle vermutet. Gemäß der vorliegenden Polizeilichen Kriminalstatistik sind die Zahlen jedoch um 40 % zurückgegangen. Ähnlich verhält es sich bei dem Bankraub oder bei KFZ-Diebstählen, bei denen die Bürger eine hohe Zunahme der Fallzahlen vermuteten. Diese Differenz zwischen der subjektiven Wahrnehmung und den vorliegenden Daten zeigt sich selbst dort, wo die Statistik erhöhte Werte aufweist. „Betrug und gefährliche/schwere Körperverletzung sind seit 1993 um etwa die Hälfte angestiegen, die Bürger glauben aber im Durchschnitt an eine Zunahme um das Doppelte.“⁷²⁹

Die höchste Abweichung in der Fehleinschätzung ergibt sich zum vollendeten Sexualmord. Die Befragten gingen von einer explosionsartig angestiegenen Zunahme von 32 auf 208 Fälle aus. Tatsächlich wird eine stetige Reduzierung der Vorfälle dokumentiert und es kam seit 1993 bis 2003 zu einer Abnahme auf 11 solcher Morde.

Es stellt sich die Frage, wie es zu solch hohen Abweichungen und Fehleinschätzungen bezogen auf die statistischen Werte kommt und welche Folgen das für die Strafverfolgung und für die Kriminalpolitik hat?

Die Wissenschaft konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf zwei Grundvoraussetzungen. Erstens: Hauptgrund für die Abnahme der Kriminalitätsraten sei die Reduzierung der jugendlichen Bevölkerungsgruppe mit der Folge, dass die Gesellschaft veraltet (demographischer Wandel). „Die gefährlichste Bevölkerungsgruppe bilden nun einmal die jungen Männer im Alter von 18 bis 30 Jahre.“⁷³⁰ Betrug ihr Anteil 1993 noch 9,4% an der Bevölkerung, reduzierte sich dieser zum 01. Januar 2003 um etwa ein Viertel von 7,6 Millionen auf 5,8 Millionen, das heißt auf 7,0 %. Andererseits hat die Bevölkerungsgruppe stark zugenommen, die am wenigsten Straftatbestände erfüllt Senioren ab dem Alter von 60 Jahren. Die Gesamtzahl ist von 16,5 auf 20,1 Millionen angestiegen, das heißt, hier erfolgte ein Anstieg des Prozentranges um 4 %.⁷³¹

Das zweite Merkmal als wichtiger Auslöser/Faktor für die Entwicklung des Strafbedürfnisses in der Gesellschaft war das Auf und Ab der Zuwanderungen. Auch hier

⁷²⁷ Pfeiffer 2004, S. 1

⁷²⁸ ebd., S. 2

⁷²⁹ ebd.

⁷³⁰ Pfeiffer 2004, S. 2

⁷³¹ ebd.

lässt sich eine hohe Fehleinschätzung der Bürger gegenüber den offiziellen Zahlen der Zuwanderung erkennen.⁷³²

Hintergrund für diese Diskrepanz zwischen der Eigenwahrnehmung und den offiziellen Daten lassen sich wie folgt erklären und begründen:

„Über spektakuläre Mordtaten und polizeiliche Verbrecherjagd auf Bankräuber oder Einbrecherbanden berichten die Massenmedien weit intensiver und zunehmend emotionaler als über Alltagskriminalität oder gar normale gesellschaftliche Vorgänge.“⁷³³

Ausschlaggebend für die dramatische Zunahme der Diskrepanz zwischen der subjektiven Wahrnehmung und den offiziellen Daten der Straftatbestände, so Pfeiffer, sind die öffentlichen und privaten Fernsehanbieter, welche sich um die Gunst der Zielgruppen streiten. Es werden vermehrt wachsende Präsentationen von Kriminalität vor affektivem Kontext gesendet, um Wirkungen (Angst, Abschreckung, Steigerung der Sensationslust etc.) bei den Menschen zu erzielen.

Dies belegt eine Studie von Franz Streng. Seit Ende der 1980-er Jahre hat er jedes Jahr bei Studierenden im ersten Semester ihres Jurastudiums deren Strafbedürfnis abgefragt. Zwischen 1989 und 1999 lässt sich ein Wandel erkennen. Den Sinn der Strafe sehen sie weniger in der Resozialisierung des Täters, sondern Priorität hat die Tatvergeltung. Des Weiteren sprechen sie sich für eine Verschärfung des bestehenden Strafrechts aus.⁷³⁴

Auch Streng begründet die wachsende Rigidität bei seinen Studenten als Folge der Darstellungen von Kriminalität in den Medien und in der Politik. Streng bezieht jedoch noch einen weiteren gesellschaftlichen Einfluss mit in seine Überlegungen ein. Nach den wirtschaftlich recht stabilen 1980-er Jahren folgte ein Jahrzehnt der wachsenden Armut und Arbeitslosigkeit und der hohen Zuwanderungen, die vielfach als bedrohlich wahrgenommen wurden. Im Ergebnis lässt sich eine hohe Verunsicherung in der Gesellschaft erkennen. Dies kann ein Indiz dafür sein, einen starken Staat zu benötigen, der mit Härte für Recht und Ordnung sorgen kann. Zur Sicherung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reagierte die Kriminalpolitik wie folgt.

„Seit 1990 hat der Gesetzgeber zu 29 Straftatbeständen die Strafandrohungen deutlich verschärft. Dies wird besonders deutlich im Bereich der gefährlichen /schweren Körperverletzungen. Bei diesen Straftaten haben in den neunziger Jahren sowohl die Häufigkeit als auch die Dauer von Freiheitsstrafen erheblich zugenommen. Beides zusammen bewirkt, dass die Summe der Haftjahre, die pro 100 Angeklagte verhängt wurde, zwischen 1990 und 2001 um fast das Doppelte angewachsen ist, von 7,4 auf 14,4 Jahre.“⁷³⁵

⁷³² ebd.

⁷³³ ebd., S. 3

⁷³⁴ ebd., S. 5

⁷³⁵ ebd.

Dieses Verhalten und die Veränderung der Einstellung zum Strafbedürfnis haben gesamtgesellschaftliche Folgen, so Pfeiffer. Die Plausibilität für die Verschärfung der Rechtsfolgen wäre möglich, wenn parallel sich die tatsächlichen Straftatbestände in der Gesellschaft ebenso erhöht hätten. Dem ist jedoch nicht so, es ist das Gegenteil der Fall. Dies zeigen u. a. zwei am Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) zur Strafmessung nach Jugendstrafrecht bzw. allgemeinem Strafrecht durchgeführte Aktenanalysen.⁷³⁶

„Im Vergleich der Jahre 1990 bis 1996 beziehungsweise 1991 und 1997 wurde anhand der Urteilspraxis einzelner Landgerichtsbezirke bzw. zweier Bundesländer deutlich, dass der Anteil solcher Gewalttaten gesunken ist, die einen Krankenhausaufenthalt erforderten.“⁷³⁷

Andererseits ist die Quote der Gewalttaten gestiegen, bei denen die Opfer keinen Arzt aufsuchten. Das lässt den Schluss zu, dass die durchschnittliche Tatschwere abgenommen hat. Ebenso, dass der Anteil jugendlicher Täter einer steigenden Anzeigenquote gegenübersteht.

Unter Berücksichtigung der Gesamtheit der Strafprozesse von 1990 bis 2001, die in Deutschland geführt wurden, zeigt sich folgendes Bild: Die Summe der Haftjahre bei 100 Anklagen hat sich im Verlauf der letzten elf Jahre beträchtlich erhöht, und zwar durchschnittlich von 6,2 auf 9,2 Jahre pro Fall. Dies bei stetig wachsenden Inhaftierungszahlen, die um gut ein Drittel gestiegen sind, von etwa 37.500 auf 50.000 Gefangene.⁷³⁸ „Und wieder gibt es keine Anzeichen dafür, dass die pro hundert Angeklagten eingetretene Zunahme der Haftjahre mit einer Steigerung der durchschnittlichen Tatschwere erklärt werden könnte.“⁷³⁹

Das vorherrschende Strafbedürfnis lässt sich durch die obigen Fakten eindeutig belegen, auch wenn die Forschungsdaten bereits über zehn Jahre alt sind. Die dargestellten Strukturen und Tendenzen bedürfen keiner weiteren Interpretation und lassen sich mit der gegenwärtigen kriminalpolitischen Position mit wenig Aufwand vergleichen.⁷⁴⁰

Pfeiffer weist zusätzlich bei einer weiteren Steigerung der aktuellen Tendenzen, Zunahme und Bereitstellung von Gefängnisunterbringungen, wie auch die Vorhaltung weiterer Gefängnisse, auf die hohen Belastungen des Justizetats hin.⁷⁴¹

Parallel dazu lassen sich hohe Reduzierungen in den Etats Jugend, Bildung und Wissenschaft nachweisen. Damit wird der Weg beschritten, wie es die USA bereits getan

⁷³⁶ ebd., S. 6

⁷³⁷ ebd.

⁷³⁸ ebd.

⁷³⁹ ebd.

⁷⁴⁰ Kury 2013, S. 34; Spiess 2013, S. 108

⁷⁴¹ Pfeiffer 2004, S. 6

haben: hohe Investitionen in Haftanstalten, um die Zukunft des Landes zu sichern. Hier müsse ein Umdenken erfolgen. Nicht die Investition in große Gefängnisse sichern die Zukunft einer Gesellschaft, sondern Investitionen in die Wissenschaft, Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen und damit in die Verbesserung der Lebenssituationen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Damit wäre ein wesentlicher Schritt getan, einer zeitgemäßen, bedarfsgerechten Jugendkriminalität und Kriminalpolitik wieder Rechnung tragen zu können.⁷⁴²

Es müsse ein Umdenken erfolgen, so Pfeiffer weiter. Veränderungen lassen sich nur langfristig sichern, wenn die Ängste der Bürger ernst genommen werden, wie auch deren Bedürfnis nach Sicherheit. Hauptaugenmerk, welches in Deutschland lange vernachlässigt worden sei, ist die Übernahme der Fürsorge für die Opfer von Straftaten. Hier bedarf es mehr menschlicher Unterstützung, einer Stärkung der Rechtsposition der Opfer und einer zeitnahen Schadensregulierung. In Baden-Württemberg und in Niedersachsen wurden, gemeinsam mit dem „Weißen Ring“, neue Wege eingeschlagen. Wenn es gelingt, Ängste abzubauen, wenn die Opfer eine verlässliche Hilfe erhalten, hätte die kriminalpolitische Vernunft wieder eine Chance.⁷⁴³

Abschließend fordert Pfeiffer, Strafe müsse neu gedacht werden, es müsse nach neuen Wegen gesucht werden, ohne immer wieder auf alte Strafmittel wie die Verhängung der Freiheitsstrafe zurückgreifen zu müssen, ohne bei einer Liberalisierung des Strafaspektes die innere Sicherheit zu gefährden. „Unbestreitbar bleibt, dass wir für gefährliche Straftäter den Strafvollzug brauchen.“⁷⁴⁴ Mit hoher Wahrscheinlichkeit säßen jedoch auch Ganoven für geringe Vergehen im Gefängnis, die auch mit anderen Formen der Strafe resozialisiert werden könnten.

Um diesen Vorgang nachvollziehen zu können, bedarf es eines Umdenkens und einer Überprüfung der eigenen punitiven Ausrichtung.

Die Berücksichtigung der gesellschaftstheoretischen Ausführungen bestätigen, dass Strafe in einem generationsübergreifend gesellschaftlichen Zusammenhang verstanden werden muss und sowohl in der privaten, wie auch in der öffentlichen Erziehung gegenwärtig ist. Diese Erkenntnis jedoch führt nicht zur Lösung des Strafproblems in der Erziehung, wie in der folgenden Zusammenfassung resümiert wird.

4.3 Zusammenfassung

Das Dilemma der Strafe in der Erziehung ist kein neues unbekanntes „Nischenproblem“. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema, auch wenn sie nicht konsistent

⁷⁴² ebd., S. 7

⁷⁴³ ebd.

⁷⁴⁴ ebd.

geführt wurde, lässt sich bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Veränderungen sind zu erkennen. Es fällt jedoch schwer, von einer „Humanisierung der Strafe“ zu sprechen, wie die Studien von Feldmann und Günder, Reidegeld und Müller-Schlotmann belegen.

Heimerziehung kommt nicht ohne ein gewisses Maß an Strafe aus. Strafe bezieht sich als extrinsische Übelszufügung immer auf eine/n vorangegangene/n Situation /Vorfall, die mit Hilfe der Strafe eliminiert werden soll. Strafe versteht sich in diesem Zusammenhang nicht als zu definierendes Phänomen, sondern Strafe kennzeichnet in der Regel eine konfliktbehaftete Situation zwischen mindestens zwei Personen. Der weit verbreitete Tenor, was Erziehung nicht schaffe, müsse Strafe richten, kommt immer wieder zur Geltung, so die Erkenntnis von Günder, Reidegeld und Müller-Schlotmann. Die Studie von Luedtke bringt den Nachweis, dass Strafe kein typisches Merkmal der öffentlichen Erziehung sei. Auch in Familien wird gestraft. Es kommen spezifische und unspezifische Strafen bei abweichenden Verhaltensweisen zum Einsatz.

In gewisser Weise lassen sich Parallelen zwischen der Strafpraxis im Heim und der Strafe im Elternhaus ziehen. Die Begründungen für die Anwendung der Strafe sind annähernd identisch. Provokation oder die Sicherstellung der Ordnung (Machtstatus/ Position der Eltern) haben einen bedeutenden Stellenwert.

Strafe, Straflust und Strafbedürfnis haben eine gesellschaftspolitische Dimension. Der Studie von Pfeiffer lässt sich entnehmen, dass die Medien, bzw. die mediale Präsenz der Themen Gewalt und Verbrechen, einen hohen Einfluss auf das persönliche Strafbedürfnis haben können.

Allen Publikationen ist gemeinsam: Sie konzentrieren sich auf eine historisch begründete Bestandsaufnahme, bieten aber nur im Ansatz Lösungen für das Dilemma der Strafe in der Erziehung. Ebenso fehlt in der Regel eine Differenzierung der Phänomene „Strafe“ und „Erziehung“, geschweige denn ein theoretisches Konstrukt für etwaige Ideen und Lösungsansätze. Durch die Reduzierung des Strafmomentes oder die Erhöhung der Belohnung (Stimulus) werden lediglich die Rahmenbedingungen kaschiert.

Aufgrund der Vielschichtigkeit des dargestellten Phänomens „Strafe“ folgt eine Zusammenfassung der zentralen Aussagen der vorliegenden Arbeit.

5. Zusammenfassung der vorliegenden Erörterung von Kapitel I bis IV

Die nachfolgende Zusammenfassung ist ein Versuch der Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen Debatte um das Thema „Strafe“ und versteht sich als exemplarische Diskussion.

Zwei Hinweise sollen vorangestellt werden:

Erstens:

Strafe versteht sich als ein extrinsisches, Unlust auslösendes, bewusst zugefügtes Übel als Folge einer vorausgegangenen Abweichung.

Zweitens:

Wenn von Strafe gesprochen wird, handelt es sich in der Regel um die sogenannte soziale Strafe. In Ergänzung des Konstruktes „Strafe“ erfolgt exemplarisch vereinzelt ein Hinweis auf die staatliche Strafe.

5.1 Am Beginn der Auseinandersetzungen mit dem Thema „Strafe in der Erziehung“ steht der praktikable Umgang mit der Strafe in der Erziehung von August Hermann Francke. Mit wenig Unbehagen, aber auch mit wenig Straflust und ohne Strafbedürfnis setzte er die Erziehungsidee seines Glaubens um. Sehr geradlinig und zur damaligen Zeit unbeirrt, galt Strafe noch als probates Mittel, den Edukanden auf den rechten /richtigen Weg zu bringen. Strafe galt der Sicherung des Gehorsams und hatte einen ausschließlich funktionalen Wert.

Bei Francke lassen sich im hohen Maß religionssoziologische Bezüge erkennen, die das Moment der Strafe in der Erziehung begründen und damals rechtfertigten. Strafe war ein fester Bestandteil der Erziehung.

Trotz dieser starken Fixierung der Strafe in der Erziehung, kategorisierte Francke den Strafaspekt und reagierte auf kleine Vergehen mit kleinen Strafen und verwendete härtere Strafen bei groben Vergehen. Des Weiteren hatte Strafe eine unterschiedliche Ausprägung in den einzelnen Altersstufen.

Der Strafe zugeordnet waren die Begriffe: „Gehorsamkeit“, „Disziplin“ und „Zucht“. Jede Abweichung vom richtigen Weg war durch den Einfluss des Bösen zu verantworten, und es galt, dieses zu überwinden. Letztendlich kam Francke zu dem Schluss, Strafe habe etwas Schlechtes und müsse mit Hilfe der christlichen Klugheit überwunden werden. Gehorsamkeit als oberste Tugend galt es, durch christliche Klugheit zu erlangen und nicht durch Strafe.

Rousseau ging, ähnlich wie Francke, davon aus, dass Strafe ein fester Bestandteil der Erziehung sei. Er äußerte jedoch bereits zu Beginn seiner erzieherischen Tätigkeit, Strafe sei wider die Natur des Menschen und müsse mit viel Sorgfalt verwendet werden.

Rousseau konkretisierte den Aspekt der natürlichen Strafe und betrachtete Strafe als eine sachlogische Folge. Auf der Grundlage dieser Erkenntnis kategorisierte er das Phänomen der Strafe für sich und brachte je nach Entwicklungsstand des Edukanden unterschiedliche Strafformen zur Anwendung. Ebenso wie Francke unterschied er verschiedene Strafformen und berücksichtigte die mögliche prospektive Wirkung des Strafleides. Damit wurde Strafe nicht nur eine momentane Wirkung zugeschrieben, sondern Rousseau äußerte Bedenken hinsichtlich der Wirkungen der Strafe, die für die weitere Entwicklung der Edukanden auch ungünstige Nebenwirkungen haben könnte.

Joachim Heinrich Campe verstand seine Aufsätze und Erörterungen über Erziehung als wissenschaftliche Beiträge mit einer stark christlichen Ausrichtung. Mit dem Thema „Strafe und Erziehung“ hat Campe sich nur am Rande beschäftigt, wesentlich stärker lag sein Interesse auf der Belohnung der Kinder im Erziehungsprozess. Campe bezog sich u. a. auf Rousseau, favorisierte jedoch eine gewaltfreie Erziehung. Er forderte die Abschaffung der Prügelstrafe sowie den Einsatz des Rohrstocks in der Schule.

Campe's Phänomenologie der Strafe bezog sich auf fünf Aspekte: a) Mit Hilfe von Belohnung und Strafe müssen Verhaltensveränderungen erzielt werden; b) Erziehung soll immer den ganzen Menschen ansprechen. Strafe bezieht sich diesbezüglich lediglich auf partielle Bereiche des Menschen (Emotionen, Schmerzempfinden, Trotz); c) Strafe und Belohnung sind lediglich Methoden, die einzelne Erziehungsphasen kurzfristig beschleunigen können; d) Ein wesentliches Moment der Strafe ist die mit ihr verbundene Abschreckung potentieller Nachahmer. Das Wesen des Sittlichen ist Gegenstand der Erziehung, und dieses befindet sich im Spannungsfeld zwischen Gut und Böse; e) Affektive Formen der Strafe lehnte Campe strikt ab.

5.2 Seit Johann Heinrich Pestalozzi und Johann Heinrich Wichern lässt sich die Problematisierung, das Für und Wider der Strafe in der öffentlichen Erziehung, nachvollziehen.

Pestalozzi ging davon aus, ohne Strafe sei in der Erziehung nicht auszukommen. Aus diesem Grund habe ein erzieherischer Umgang mit der Strafe zu erfolgen.

Strafe ist bei Pestalozzi im individuellen Erziehungsverhältnis zum Edukanden angelegt und habe sich am Einzelfall auszurichten und zu orientieren. Dafür kategorisierte Pestalozzi den Strafaspekt nach Grad der Strafe und unterschiedlichen Straffolgen je nach Alter.

Des Weiteren bezog Pestalozzi die Lebenswelt der Edukanden mit in seinen Strafgedanken ein, berücksichtigte damit das bestehende Wertesystem und erkannte,

dass Strafe immer auch vor einem multikausalen Hintergrund bewertet werden müsse.

Auch wenn Pestalozzi der Strafe kritisch gegenüberstand, bemühte er sich um einen sachlich-fachlichen Umgang mit dem Mittel der Strafe und führte an:

- Der blinde Gehorsam sei für ihn zu begründen.
- Freiheit sei ein hohes Gut, und der Gehorsam sei es ebenfalls.
- Nichts führe mehr zu Verbitterung, als Ungehorsamkeit aus Unwissenheit heraus zu bestrafen.
- Strafe dürfe nur zur Anwendung kommen, wenn die erforderliche Reife vorhanden sei.
- Nach der Strafe habe das persönliche Gespräch eine wichtige Bedeutung und diene dazu, die Bejahung der Strafe durch den Bestraften einzuholen.

Erst wenn die Grundlage der Dialogbereitschaft wiederhergestellt sei, könne der Erziehungsvorgang fortgesetzt werden.

Pestalozzis Haltung zur Strafe wird plausibel unter Berücksichtigung der Adressaten seiner Anstalt. Er kümmerte sich unter anderem um Waisen und aufgegriffene Kinder und Jugendliche mit devianten Verhaltensweisen. Strafen dienten der Sicherung der Strukturen der Gruppe, den Raum zu schaffen, in dem Erziehung erfolgen kann.

Pestalozzi konzentrierte sich auf die Systematisierung und Kategorisierung der Strafe, mit dem Ziel, Willkür aus dem Strafaspekt zu isolieren. Ebenso berücksichtigte er in seinen Überlegungen die mögliche prospektive Wirkung der Strafe und sprach von ungewünschten Nebenwirkungen der Strafe. Die falsche Anwendung der Strafe könne zu Verbitterung und Aggressivität führen, daher sei Strafe nur im Einzelfall zu begründen und auf die individuelle Situation anzupassen.

Strafe sei immer an Voraussetzungen gekoppelt: 1. Das Strafmaß müsse allen Edukanden bekannt sein, 2. Strafe sei nur dort anzuwenden, wenn das Wort allein nicht ausreiche, Veränderungen zu bewirken, 3. Strafe müsse die Ausnahme im Erziehungsalltag bleiben.

5.3 Schleiermacher bewertete Strafe als etwas Unpädagogisches, sie sei der Pädagogik nicht zuzuordnen. Er entwickelte den Aspekt der Gegenwirkung.

Der Mensch sei von Natur aus gut, Erziehung müsse sich aus positiven Tätigkeiten zusammensetzen. Mitwirkung und Unterstützung bezögen sich auf die inneren Erziehungsvorgänge des Menschen.

Die Gegenwirkung richte sich hemmend gegen äußere, nicht zu tolerierende Einflüsse. Sie beziehe sich lediglich auf die vorliegende persönliche Empirie des Edukanden und begründe sich in der sinnlichen Seite des Menschen.

Für die Gegenwirkung in der Erziehung ließ Schleiermacher nicht viel Raum, sie bleibe in ihrer Wirkung zweifelhaft und sei besser in der Medizin angesiedelt.

Herbart hatte, anders als Schleiermacher noch, weniger Bedenken im Umgang mit der Strafe in der Erziehung. Disziplin, Zucht und Ordnung waren feste Bestandteile der Herbartschen Erziehungstheorie und seines Lernkonzeptes.

Die Zucht sei die Kunst des Zurückhaltens. Zucht und Züchtigung versteht Herbart als Form der Unterstützung zu sittlichem Handeln. Sie sichere die Aufnahmebereitschaft des Edukanden. Zucht komme zur Anwendung, nachdem die Regierung den Willen für sich und der Unterricht in der Schule die Einsicht zur ästhetischen Bildung der Welt initiiert haben.

Gehorsamkeit und Disziplin hätten eine wichtige Funktion, und für die Durchsetzung beider Aspekte habe die Strafe Sorge zu tragen.

5.4 Nohl, als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, nahm an, dass es keine durchgreifende Erziehung ohne Strafe gäbe. Er favorisierte den Ansatz, erst die Einsicht in die Unabwendbarkeit der Strafe, sowie in ihre objektive Gerechtigkeit, sei die subjektive Bereitschaft zur Sühne. Dies wiederum sei ein Ziel der ethischen Erziehung. Strafe sei ein mehrdimensionales Gebilde und bleibe ewig ein unheimlicher Schatten der ethischen Gesellschaft.

Nohl war davon ausgegangen, dass nicht nur der Verbrecher als strafbedürftig zu erachten sei, sondern es bedürfe einer objektiven Betrachtung der Gerechtigkeit. Erst daraus lasse sich der Sinn der Strafe verstehen und ableiten. Strafe sei nicht nur auf eine kausale Verbindung zu reduzieren, es seien immer mehrere „Schichten“ beteiligt. Damit vergrößerte Nohl das Spektrum der Voraussetzungen der Strafe und etablierte ein neues Strafverständnis. Der Bezug, dem Grund der Abweichung der Strafe könne somit auch als eine Differenz zwischen den Schichten bewertet werden. Eine Harmonisierung der Schichten sichere ein konformes Miteinander. Damit verwies er auf psychologische Gegebenheiten.

Strafe wirke auch immer prospektiv und habe nicht gewollte Nebenwirkungen. Härtere Strafen machen keine feineren Menschen.

5.5 Lohn und Strafe waren feste Bestandteile der Psychoanalytischen Pädagogik, sie galten als probates Mittel der Erziehung, auch wenn innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik die unterschiedlichen Positionen voneinander abwichen und keine Einigkeit bestand. Lohn sei ein positiver Stimulus, der das Ziel habe, das gewünschte Verhalten zu bestätigen. Strafe als negativer Stimulus hätte den Auftrag, das Feld des Kindes zu begrenzen.

Die Psychoanalytische Pädagogik löst sich unter Berücksichtigung der Freudschen Theorie von der Darstellung, Strafe als eindimensionales Gebilde zu betrachten, welches sich lediglich zwischen Ursache und Wirkung als kausale Größe im Verhaltensrepertoire des Kindes/Jugendlichen verstehe.

Des Weiteren begründeten ihre Vertreter die Sichtweise, dass Strafe nicht per se böse und auf trotziges Verhalten zurückzuführen sei. Die Auslöser für abweichende, grenzverletzende Verhaltensweisen oder auch die Durchsetzung des eigenen Sinnes können vielschichtig sein.

Strafe solle eine abnehmende Größe im Rahmen der Erziehung sein. Einsicht, Mitbestimmung und das Interesse (Erkenntnis) an der Sache geben Hinweise für die Erziehung, auf Strafe verzichten zu können.

5.6 Dieser Verzicht auf Strafe lässt sich in den Kritischen Erziehungstheorien deutlich erkennen. Erziehung sei emanzipatorisch auszurichten. Erziehung habe im Dialog zu erfolgen. Im Zentrum der Erziehungsideen steht die Loslösung von tradierten Erziehungsvorstellungen, Repressivität und autoritären Strukturen. Ziel sind Autonomiegewinnung sowie die Sicherung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Im Ergebnis mussten sich die bis dato geltenden Theorien neu beweisen. Erziehung wurde nicht mehr nur als eine ideengeschichtliche Forschung bewertet, sondern als eine sozialgeschichtlich ausgerichtete Forschung verstanden. Es folgte eine Kopplung mit der empirischen Forschung in Berücksichtigung einer gesellschaftskritischen Reflexion.

Strafe hatte keinen Bestand in den kritischen Erziehungstheorien. Dies deckt sich mit der Sichtweise, Erziehung als eine Beziehung Gleichwertiger zu verstehen, die auf einer Ebene miteinander kommunizieren und interagieren.

5.7 Im Rahmen der demokratischen Erziehung hatte Strafe ebenfalls keine Bedeutung, denn ein wesentliches Merkmal der demokratischen Erziehung ist die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die bereits im Erziehungsprozess angelegt wurde.

Die antiautoritäre Erziehung versteht sich als ein Sammelbegriff für unterschiedliche Erziehungskonzepte. Lohn und eine positive Unterstützung waren Gegenstand des Erziehungskonzeptes, weg von einer repressiv-konditionierten Umgehensweise, hin zu einer demokratisch dialogischen Erziehung, die im Miteinander begründet ist.

Konflikte sollen in der direkten Kommunikation gelöst, grenzverletzende Verhaltensweisen wurden lediglich getadelt oder mit emotionalem Rückzug und Ignoranz des Kindes/Jugendlichen bedacht. Ein gewisses Maß an Disziplin begründete sich nicht

im blindem Gehorsam, sondern verstand sich als Hinweis auf die Bedürftigkeit des Kindes, seinem Bedürfnis nach Schutz und Sicherheit.

5.8 Gemäß den Grundzügen der Antipädagogik versteht sich Erziehung lediglich als Herrschaftsanspruch gegenüber jungen Menschen. Erziehung sei Krieg gegen die nachfolgende Generation. Strafe sei fachlich nicht zu legitimieren. Das sogenannte Notwehrprinzip beinhaltet jedoch die Möglichkeit der Züchtigung zur Sicherung des Erziehungsprozesses.

Die erziehungswissenschaftliche Debatte zur Problematik der Strafe in der Erziehung wird nach den 1970-er Jahren, primär auf theoretischer Ebene, in einzelnen Abhandlungen fortgesetzt. Eine Berücksichtigung in der Praxis wird konsequent vernachlässigt. Erst im Verlauf der späten 1980-er Jahre zeigen sich Ansätze und die Bereitschaft, eine neue Sichtweise des Erziehungsprozesses zuzulassen. Folgende gesellschaftspolitische Änderungen lassen sich anführen:

- I. Die Verabschiedung des SGB VIII (1990) sicherte nicht nur das Recht auf Erziehung, es stellte die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum der Auseinandersetzung um Erziehung im privaten und im öffentlichen Bereich. Des Weiteren wurde eine gesetzliche Grundlage mit dem SGB VIII bereitgestellt, die ein hohes Maß an Transparenz in die Strukturen und Abläufe der öffentlichen Erziehung brachte. Das bis dato geltende Erziehungsverständnis und damit auch die Praxis der Erziehung wurde einer Prüfung unterzogen. Die Relevanz der wissenschaftlichen Orientierung wie auch die Überprüfung der Erziehungsmethoden, veränderten im Ergebnis langfristig den Charakter und die Inhalte der öffentlichen Erziehung. Rückblickend kann zusammengefasst werden, die öffentliche Erziehung bemühte sich um eine theoretische Begründung ihrer Interventionen.
- II. Seit 2000 besteht ein Rechtsanspruch auf gewaltfreie Erziehung gemäß § 1631 Abs. 2 BGB. Das Tabuthema „Strafe“ befindet sich immer wieder in der Fachdiskussion. Langfristige Veränderungen bezüglich der Haltung zur Strafe sowie des Umganges mit der Strafe in der Erziehung lassen sich allerdings nur in vereinzelt Kontexten, vorwiegend im fachlichen Austausch, erkennen.
- III. Seit 2009 beziehen sich vereinzelt Fachbeiträge auf die aktuelle Diskussion und lassen das Ergebnis zu, Strafe sei etwas Selbstverständliches und gehöre zur Erziehung. Strafe als extrinsische Übelszufügung reagiere lediglich auf etwas Zurückliegendes und soll zukünftig weitere Abweichungen verhindern.
- IV. Der Runde-Tisch-Heimerziehung 2010 sorgte für einen breiten Austausch zur Strafpraxis in der öffentlichen Erziehung der 1950-er und 1960-er Jahre. Der RTH initiierte nicht nur eine gesellschaftspolitische Aufarbeitung des begangenen Unrechts im Na-

men der vorwiegend kirchlichen Erziehung, er berücksichtigte ebenso die Opfer der damaligen Erziehungsanstalten. Des Weiteren brachte der RTH eine Transparenz in die Strukturen und Abläufe der Heimerziehung. Strafe hatte einen funktionalen Stellenwert in der öffentlichen Erziehung und reduzierte den Erziehungs-gedanken auf bloße Anpassung.

- V. Die Wirkung und mögliche Effekte der Strafe wurden in die Erörterung genommen. Strafe kann eine gezielte Veränderung im Verhalten bewirken, so lange die Strafsituation überwacht und kontrolliert (Konditionierung) wird. Effekte sind Nebenwirkungen und nicht gewünschte Folgen der Strafe. Ebenso wurde der Frage nachgegangen: Was muss erfolgen, wenn leichtere Strafen ihre Wirkung verlieren, und ist es sinnvoll, härtere Strafen zur Anwendung zu bringen, um die gleiche Wirkung zu erzielen?
- VI. Aufgrund fehlender erziehungswissenschaftlicher Studien zur Wirkung von Strafe, erfolgt die Berücksichtigung der Studien zur Legalbewährung/Legalverhalten nach Abbüßung einer Kriminalstrafe.
- VII. Es gibt Hinweise auf positive Tendenzen der praktizierten Diversion. Das Strafmaß der Kriminalstrafe kann reduziert werden, wenn eine positive Sozialprognose formuliert werden kann. Zentrales Merkmal der Division ist die Berücksichtigung der Besserung des Abweichlers. Damit erfolgt eine Berücksichtigung, den Erziehungs-gedanken als Strafzweck zu verwenden, wie es u.a. in der sogenannten Erziehungsstrafe angelegt ist.
- VIII. Strafe und Erziehung erfolgen in der Betrachtung der Kohlbergschen Entwicklungspsychologie. Strafe sei ausschließlich in der ersten Stufe (Heteronome Moralität) zu begründen. Kohlberg begründet und begrenzt damit das Straf-moment in der Theorie lediglich auf die erste entwicklungspsychologische Phase.
- IX. Die Studie von Günder, Reidegeld und Müller-Schlotmann (2009) gibt einen Einblick in die Strafpraxis in der Heimerziehung. Demzufolge ist Strafe ein konkreter Bestandteil der Heimerziehung, sie hat einen hohen Stellenwert im Hinblick auf die Sicherung des Alltages, wie auch die Stärkung der (Macht-)Stellung des Erziehers. Das Spektrum der Strafmethoden ist breit gefächert, wird in der Regel jedoch nicht theoretisch begründet. Ebenso erfolgt keine Unterscheidung zwischen Disziplinar- und Erziehungsstrafe.
- X. Die Studie von Luedtke (2003) untersucht den Strafaspekt in der familiären Erziehung und bestätigt die Annahme, dass Strafe kein typisches Merkmal der öffentlichen Erziehung ist und gesamtgesellschaftlich zur Anwendung kommt. Gestraft wird in der Familie wie auch in der öffentlichen Erziehung durch Schulen und Heime. Strafe ist verhaftet in einem generationsübergreifenden Kontext. Aus diesem Grund lassen sich

immer noch kaum Veränderungen in der Strafpraxis erkennen. Straflust und Strafbedürfnis setzen die Akzeptanz der Strafe in der Erziehung voraus.

Abschließend lässt sich folgendes Ergebnis darstellen.

- I. Strafe ist eine feste Komponente, ein Bestandteil der heutigen Erziehung, zumindest bestätigen und begründen dies u. a. die Ergebnisse der angeführten Studien. Dies ist nachvollziehbar, denn die Studien, außer der von Günder, Reidegeld und Müller-Schlotmann, berücksichtigten keine pädagogische Perspektive auf das Phänomen „Strafe“. Das heißt:
- II. Die soziologische Bewertung der Strafformen und Strafnormen in der Gesellschaft, geben keine Auskunft über ihre rechtliche und fachliche Legitimation. Sie nehmen sie lediglich zur Kenntnis. Nicht aufgegriffen wurden in den Studien die Fragen nach der
- III. rechtlichen Relevanz der Strafpraxis in der Erziehung. Ebenso bleibt offen, inwieweit Strafe in der Erziehung fachlich, wissenschaftstheoretisch zu legitimieren sei.

6. Ergebnissicherung

- I. Die aktuelle wissenschaftliche Auseinandersetzung um das Thema Strafe in der Erziehung lässt sich wie folgt darstellen: Die Wissenschaft bemüht sich fortwährend um die Reduzierung und Abschaffung der Strafe, weil ihr keine erziehungswissenschaftliche Begründung zugeordnet werden kann. Ein modernes Erziehungsverständnis orientiert sich an demokratischen, emanzipatorischen Prinzipien, im Dialog und mit dem Ziel des gegenseitigen Einvernehmens. Dies gilt auch für konfliktbelastete Situationen im Erziehungsprozess.
- II. Die Praxis akzeptiert ein gewisses Maß an Strafe in der Erziehung, unabhängig von den davon abweichenden Theoriebeständen. Die gilt für die familiäre wie auch für die öffentliche Erziehung. Gestraft wird in der Regel aus Überforderung, Provokation oder Überforderung. Es fehlt Handlungssicherheit.
- III. Erziehung erfolgt im hohen Maße im Schatten der Gesellschaft. Aus diesem Grund erfolgte eine konzentrierte Beschäftigung mit dem Phänomen Strafe und der Isolation der einzelnen Bestandteile wie Zweck, Sinn und Funktion der Strafe.

Folgende Erkenntnisse lassen sich darstellen:

Erstens: Es gibt keine Alternative (Äquivalent) zur Strafe. Unabhängig davon, ob härtere oder schwächere Strafen zur Anwendung kommen, Strafe bleibt eine extrinsische Übelszufügung.

Zweitens: Strafe ist immer an gewisse Voraussetzungen gekoppelt: Kenntnis über mögliche Folgen bei Abweichungen. Strafe begründet sich aus der Sicherung der sozialen Ordnung sowie der Wahrung der Machtposition des Erziehenden. In diesem Zusammenhang erhält Strafe einen funktionalen Stellenwert und ist dem Erziehungsprozess nur im „weiteren Sinne“ zuzuordnen.

Drittens: Strafe im öffentlichen Rahmen sowie im privaten Kontext kommt in der Regel aus Hilflosigkeit und Überforderung zur Anwendung, sie ist im generationsübergreifenden Dialog verhaftet. Daraus folgt: Strafe kommt in der Regel zur Anwendung aufgrund der vorliegenden persönlichen Erfahrungen (Empirie) und wird nicht reflektiert bezüglich gewollter und nichtgewollter Nebenwirkungen und Effekte. Damit erhält Strafe einen gesellschaftlichen Status und ein gewisses Maß an Akzeptanz.

Folgerungen

Das Wissen über Strafe und Straftheorien wäre vorhanden und erweiterbar. Vor allem für die soziale Strafe in der Erziehung liegen Arbeiten vor, die einen wissenschaftlich begründeten Umgang mit der Strafe in der Erziehung ermöglichen. Diesbezüglich fehlt ein Wissenstransfer von der Theorie zur Praxis. Das bedeutet: Es fehlt nicht an Wissen, sondern an deren Beachtung. Dies gilt für die Praxis wie auch im Hinblick auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Strafe und bestätigt ein gewisses Maß/Haltung an Desinteresse. Geissler bemerkte bereits (1982) treffend, die Kluft zwischen Theorie und Praxis ist sehr groß. Die erwähnte Kluft besteht in folgender Differenzierung:

Strafe lässt sich im pädagogischen Praxiskontext darstellen und praktizieren. Dies ist an gewisse Rahmenbedingungen und Haltungen gebunden:

- I. Das Züchtigungsverbot gemäß § 1631 Abs. 2 BGB ist zu berücksichtigen, vor allem bei der Auswahl der Strafmethoden. Ebenso gilt Art. 1 GG.
- II. Die Kohlbergsche Entwicklungspsychologie ist zu berücksichtigen. Sie begründet und begrenzt Strafe in der Erziehung.
- III. Strafe ist auf den Einzelfall zu beziehen und bedarf neben einer theoretischen Begründung einer fachlichen Reflexion.
- IV. Strafe bedarf einer Interventionsberechtigung, andernfalls wird sie als Willkür, Machtdemonstration und Boshaftigkeit empfunden.
- V. Grundlage des Erziehungsprozesses ist ein Bild von Erziehung (Menschenbild, sozialisationstheoretischer Kontext) und gibt Hinweise auf die zur Anwendung kommenden Erziehungsprinzipien (Methoden).
- VI. In der Praxis erfordert die Handhabung der Strafe eine Interventionsberechtigung durch die strafannahmende Person.
- VII. Strafe konkretisiert sich über den Wenn-Dann-Kontext. Strafe dient der Sicherstellung der sozialen Ordnung. Diese Vorgabe bezieht sich auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext wie auf die Konstitution von kleineren und größeren Gruppen (Heim, Schule etc.).

Es fehlt eine Alternative zur Strafe. Dies beinhaltet ebenso die Situation der Belohnung im Erziehungsprozess. Bei beiden Aspekten handelt es sich um extrinsische Stimuli, welche der Erziehung, im engeren Sinne, nicht zugeordnet werden können.

Zu klären ist, wie weit lässt sich die vorhandene Strafpraxis in der öffentlichen Erziehung noch weiter begrenzen. Dies erfordert eine gedankliche Konstruktion zum Aspekt der Hilfe. Sie ermöglicht eine zwangsfreie Intervention. Das bedeutet: Erziehung versteht sich als eine Form der Hilfe, wie sie im SGB VIII begründet ist, bietet ein frühest-

mögliches Maß der Unterstützung und Förderung an und erfolgt auf der Grundlage einer Interventionslegitimation (Dialog). Dafür ist ein gewisses Maß an Erreichbarkeit bei den Adressaten der Hilfe erforderlich. Ebenso sollte die Grundstruktur (Form und Inhalt), wie auch die Ausrichtung des SGB VIII als Angebots- und Leistungsgesetz transportiert werden.

Konsequenzen auf Handlungsebene, Folgerungen für die Praxis im Umgang mit der Strafe in der Erziehung

Es wird erforderlich sein, bestehende Bilder von Erziehung in unmittelbarer Berücksichtigung des Adressaten, den Nutzer der Hilfe, zu überprüfen. Das bedeutet beispielsweise: Es gibt keine Kinder und Jugendlichen, die dem Adressatenkreis „Schwererziehbar“ zugeordnet werden müssen. Es sind Kinder und Jugendliche, die aus stark problembelasteten Familien- und Lebenszusammenhängen kommen und daher der professionellen Hilfe bedürfen. Des Weiteren handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die in der Regel ein hohes Maß an negativen Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt erlebt haben und die sich mit der Strafe, vorwiegend im Elternhaus, auseinandersetzen mussten. Das kann zur Folge haben, dass die Kinder und Jugendlichen über eine erhöhte Sensibilität zum Thema „Strafe“ verfügen. Aus diesem Grund bedarf es eines fachlichen Profils im Umgang mit der Strafe in der Erziehung. Das bedeutet: der bereits erwähnte Stufenplan der Strafe (vgl. 3.4.3) ermöglicht einen fachlich, theoretisch begründeten Umgang mit der Strafe in der Erziehung, beinhaltet jedoch auch einen hermeneutisch sowie einen heuristischen Ansatz. Das heißt, mögliche Straffolgen, aufgrund einer Abweichung auf bekannte Regeln, müssen im Vorhinein bekannt sein. Das bedeutet weiter: Strafe erhält einen authentischen Wert, wenn sie gemeinsam, also zwischen Erzieher und Kind/Jugendlicher, verabredet und vereinbart worden sind. Dies wiederum ist gebunden an ein demokratisch-partizipativ ausgerichtetes Erziehungsverständnis.

Dieses Erziehungsverständnis richtet sich aus an den Vorgaben des SGB VIII, einem Spezialgesetz mit einem Angebots- und Leistungscharakter. Die Ausrichtung des SGB VIII mit seinem Angebotscharakter einer Hilfe, siehe § 1 SGB VIII im Allgemeinen und konkret im § 27 SGB VIII der Hilfe auf Erziehung. Dies wiederum verdeutlicht, dass sich keine Zwangsmittel im Erziehungszusammenhang vom SGB VIII ableiten lassen. Ein zentraler Ansatz des SGB VIII ist, es stellt nicht nur die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum der Auseinandersetzung, sondern es wird ein einvernehmlicher Aushandlungsprozess favorisiert, mit dem Ziel, den Bedarfen und Erfordernissen des Kindes/Jugendlichen in bestmöglicher Weise Rechnung tragen zu können.

„Die Unvernünftigkeit einer Sache ist kein Argument gegen ihre Existenz, sondern eher eine Voraussetzung dafür (Friedrich Nietzsche)

Literaturverzeichnis:

Aichhorn, August (1931): Lohn oder Strafe als Erziehungsmittel? In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. V. Jahrgang, Heft 8/9 S. 273-285.

Badische Zeitung (2014): Reaktionen auf Kindermord: Wächst die Straflust der Gesellschaft? URL: <http://www.badische-zeitung.de/deutschland-1/reaktionen-auf-kindsmord-waechst-die-straflust-der-gesellschaft--87980912.html>. (abgerufen am 26.04.2015)

Baumgart, Franzjörg (2008): Theorien der Sozialisation. 4. Auflage. Bad Heilbronn. Klinkhardt

Bellmann, Johannes (2011): Demokratie und Erziehung. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 246-247.

Benner, Dietrich und Oelkers Jürgen (2010). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Beltz.

Bernfeld, Siegfried (1931): Über die allgemeinste Wirkung der Strafe. In: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik. V. Jahrgang, Heft 8/9, S. 285-300.

Bernfeld, Siegfried (2012): Sozialpädagogik. Werke, Band 4. Daniel Barth und Ulrich Herrmann (Hrsg.), Psychosozial-Verlag, Gießen.

Berner, Hans (1994): Aktuelle Strömungen in der Pädagogik und ihre Bedeutung für den Erziehungsauftrag der Schule. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Blättner, Fritz (1955): Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl., Quelle & Meyer.

Böhm, Winfried (2007): Geschichte der Pädagogik: von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck.

Böhnisch, Lothar (2011): Kritische Theorie. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 249-250.

Böhnisch, Lothar (2011): Sozialisation. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 234-235.

Böhnisch, Lothar (2011): Emile Durkheim (1858-1917). In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 291-192.

Börner, Nicole (2011): Erziehungsmittel. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 344-345.

Borsche, Sven (2009): Kinderrechte. In: Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Colla, Herbert E. et al. (Hrsg.). Neuwied; Kriftel: Luchterhand. S. 949-963.

Braunmühl, Ekkehard von (1980): Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim ; 3. Aufl. Basel: Beltz.

- Brockhaus, F. A. (2006): Enzyklopädie in 30 Bänden Leipzig; Mannheim
- Brühlmeier, Arthur (2007): Menschen bilden 27 Mosaiksteine. Baden-Dättwil: Baden-Verl.
- Brumlik, Micha (2010): Demokratie/demokratische Erziehung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim. Beltz. S. 232-243.
- Brumlik, Micha (2013): Pädagogik des Strafens. In: ZJJ – Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 24. Jg., Heft 3, S. 244-247.
- Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Berlin. List
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). Online verfügbar. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bgb/gesamt.pdf> (abgerufen am 05.06.2012).
- Bundesamt für Statistik (2015): URL: <https://www.destatis.de/DE/Startseite.html> (abgerufen am 19.12.2014)
- Bundesarchiv. URL: http://www.bundesarchiv.de/aktenreichskanzlei/1919-1933/0000/feh/feh1p/kap1_2/kap2_143/para3_1.html (abgerufen am 28.01.2015).
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (bmfsfj.) (1978). Vierte Jugendbericht URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/4_Jugendbericht_gesamt.pdf (abgerufen am 21.11.2012).
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (bmfsfj.) (1990). URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/8_Jugendbericht_gesamt.pdf (abgerufen am 21.11.2012).
- Bussmann, Kai-D. (2005): Report über die Auswirkungen des Gesetzes zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung. Bundesministerium der Justiz (Hrsg.). URL: <http://www.uni-bielefeld.de/ikg/zick/Bussmann-Report.pdf>. (abgerufen am 11.02.2015)
- Colla, Herbert E. et al. (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Coriand, R. (2011): Herbart, Johann Friedrich (1776-1841). In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 31-32.
- Danner, Helmut (2006): Methoden geisteswissenschaftlicher Methoden: 5. Auflage. UTB.
- Diele, Heidrun (2012): Philanthropismus. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 8-9.
- Deutsche Bibelgesellschaft (1984): Das neue Testament. URL: <https://www.dbg.de/meta/service/rechte.html>. (abgerufen am 22.11.2014).
- Dezza, Ettore; Seminara, Sergio; Vormbaum, Thomas (2012): Moderne italienische Strafrechtsdenker. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online im Internet:

<http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptilID=885371> (abgerufen am: 11.08.2014).

Dietrich, Theo (1975): Geschichte der Pädagogik. In: Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht: 18.-20. Jahrhundert. 2., erw. u. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.

Dollinger, Bernd/Raithel, Jürgen (2006): Einführung in Theorien abweichenden Verhaltens. Beltz. Weinheim und Basel.

Dreikurs, Rudolf; Cassel, Pearl; Rausch, Lothar (1975): Disziplin ohne Strafe. Ravensburg: Maier.

Drieschner, Elmar (2011): Herman Nohl (1879-1960). In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 445

Dürr, Otto. (1970): Autorität, Vorbild, Strafe, Hindernisse neuzeitlichen Erziehens? Stuttgart, Würzburg, Calwer; Echter.

Duden (1997). Bd. 5

Feldmann, Klaus; Feldmann-Duda, Susanne (1971): Die Strafe. In: Schule und Psychologie. In: Heft 18, Jg. 10. S. 296–304.

Fieseler, Gerhard; Herborth, Reinhard (1994): Recht der Familie und Jugendhilfe: Arbeitsplatz Jugendamt - Sozialer Dienst. Oberloskamp, Helga; Witterstätter, Kurt Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Flitner, Andreas (2004): Konrad, sprach die Frau Mama, Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Weinheim: Beltz.

Freud, Sigmund (1973): Totem und Tabu: einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Freud, Sigmund (1978): Das Ich und das Es und andere metapsychologische Schriften. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Fromm, Erich (2009): Antiautoritäre Erziehung. In Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung das Beispiel Summerhill. Neill Alexander Horstrup, Paul; Hermann Schroer. Rowohlt-Taschenbuch. Reinbeck

Fuhr, Thomas (2012): Ethik. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 355-356.

Gabert, Erich (1989): Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes. 10. Aufl. Verlag Freies Geistes-Leben. Stuttgart.

Gabriel, Thomas; Winkler, Michael (2003): Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven; mit sieben Tabellen. München [u.a.]: Reinhardt.

Garz, Detlef (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. Geißler, Erich E. (1982): Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn/Obb. . Klinkhardt.

Geißler, Erich E. (2006): Die Erziehung: ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel : ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon-Verl.

Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim; München: Juventa-Verl.

Goergen, Klaus (2010): Texte zur Rechtsethik.URL: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fachverband-ethik.de%2Ffileadmin%2Fdaten_bawue%2Fdateien%2Funterrichtsmaterialien%2FRECHTSETHIK.doc&ei=9aDIVMD5CYLUPaCkgPAG&usg=AFQjCNEvIWBCqrcMc4-Tx1f4bSNGdeRww&sig2=MsM54BF1eOV02p26y_uO1Q&bvm=bv.84607526,d.ZWU. (abgerufen am 27.01.2015).

Göppel, Ralf (2011): Psychoanalytische Pädagogik. In: Horn, Klaus-Peter/ Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 42-43.

Goffman, Erving (1973): Asyle: über die soziale Situation psychiatr. Patienten u. anderer Insassen. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.

Grundgesetz (GG) (2012): Online verfügbar. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (abgerufen am 01.07.2012).

Gudjons, Herbert (1995): Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günder, René; Scherr, Alber (2012): Jugend und Religion. Soziologische Zugänge und Forschungsergebnisse. In: Zeitschrift für Religionspädagogik. Jahrgang 11, Heft 1, S.64-79.

Günder, Richard; Müller-Schlottmann, Richard; Reidegeld, Eckart (2009): Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. In: unsere jugend, Heft 1, 61. Jahrgang. S. 14-25.

Günder, Richard (2011): Praxis und Methoden der Heimerziehung: Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe; [+ Online-Material]. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Guss, Kurt (1979): Lohn und Strafe. Ansätze und Ergebnisse psychologischer Forschung. Klinkhardt. Heilbronn.

Hafeneger, Benno (2011): Strafen, prügeln, missbrauchen. Brandes & Apsel. Frankfurt am Main.

Hans-Ritter, Werner (2010): Ist religiöse Erziehung Schwarze Pädagogik? In: Loccumer Pelikan. Ausgabe 3/10, S. 108-112.

Hart-Peter, Waltraut (2011): Strafe. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 269.

Hartmann, Klaus (1996): Lebenswege nach Heimerziehung: Biographien sozialer Retardierung. Freiburg im Breisgau: Rombach.

- Hassemer, Winfried (2009): Warum Strafe sein muss: ein Plädoyer. Berlin: Ulstein.
- Hickman, Larry A (2004): John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hoerster, Norbert (2012): Muss Strafe sein? Positionen der Philosophie. München: Beck.
- Horn, Klaus Peter et al. (Hrsg.) (2011): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 1, 2, 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hörnle, Tatjana (2011): Straftheorien. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jehle, Jörg-Martin, Albrecht, Hans-Jörg, Hohmann-Fricke, Sabine, Tetel, Carina, Deutschland, Bundesministerium der Justiz (2013):
URL:http://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/pdfs/Legalbwaehrung_nach_strafrechtlichen_Sanktionen_2007_2010_u_2004_2010.pdf?__blob=publicationFile. (abgerufen am 03.04.2014).
- Kaiser, Jochen-Christoph. (2000): Geschichte der Sozialarbeit. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg, S. 264-270.
- Keller, Monika (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Pädagogik und Ethik. D. Horster & J. Oelkers (Hrsg.). Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 149-172.
- Klafki, Wolfgang et al. (1971): Erziehungswissenschaft: eine Einführung in drei Bänden; eine Vorlesungsreihe der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Rundfunk, dem Saarländischen Rundfunk, dem Süddeutschen Rundfunk und dem Südwestfunk (Quadriga), Bd. 1,2,3. Fischer Taschenbuch-Verl., Frankfurt am Main.
- Klafki, Wolfgang (1984) Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft. In: Winkel, Rainer (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart: ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann. S. 137-162
- Knösel, Peter (2004): Strafrecht. In: Einführung in das Recht für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Oberloskamp, Witterstätter (Hrsg.). München. Luchterhand. 4. Aufl.. S. 175-208.
- Knoll, Ludwig (1997): Lexikon der praktischen Psychologie: Erkenntnisse und Argumente zur Menschenkunde im Alltag. Bindlach: Gondrom.
- Köhler-Saretzki, Thomas (2009): Heimerziehung damals und heute: eine Studie zu Veränderungen und Auswirkungen der Heimerziehung über die letzten 40 Jahre. Berlin. Pro Business.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung. 6. Auflage Kohlhammer Verlag.
- Korczak, Janusz; Roos, Hans (1970): Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kraußlach, Jörg (1981): Aggressionen im Jugendhaus. Konfliktorientierte Pädagogik in der Jugendsozialarbeit. Jugenddienst-Verlag. Bielefeld

Kron, Friedrich W (2001): Grundwissen Pädagogik: mit 16 Tabellen. München, Basel. E. Reinhardt.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Kury, Helmut (2013): Zur (Nicht-)Wirkung von Sanktionen. In: Soziale Probleme, Heft 1, 24. Jahrgang, S. 11-41.

Lambert Helmut (2015): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 2. Auflage. Utb.

Lamnek, Siegfried (1989): Wörterbuch der Soziologie. Bd. 3. Deutscher-Taschenbuch Verlag und Ferdinand Enke Verlag.

Lehmen, Dirk (2011): Was ist Kritische Theorie? URL: <http://www.kritiknetz.de/index.php/kritischetheorie/1064-was-ist-kritische-theorie-eine-einladung>. (abgerufen am 11.04.2015)

Lewin, Kurt (1931): Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe,. Leipzig: S. Hirzel.

Löffelmeier, Rüdiger (2012): Pietismus. In: Horn Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Luedtke, Jens (2003): Strafen und Gewalt bei der Erziehung Jugendlicher: Vorkommnisse und Hintergründe. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis. Jg. 26, S. 165-180. URL: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3801/ssoar-sub-2003-2-luedtke-strafen_und_gewalt_bei_der.pdf?sequence=1. (abgerufen am 14.04.2015)

Lukesch, Helmut (1975): Erziehungsstile: pädagogische und psychologische Konzepte. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Merchel, Joachim (1998): Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung § 36 SGB VIII. Gernet, Wolfgang (Hrsg.): Stuttgart; München.

Messelkern, Karlheinz (1989): Funktional-strukturelle Theorie. In Wörterbuch der Soziologie. Endruweit, Günther und Trommsdorff, Gisela (Hrsg.). Bd. 3 DTV/Enke. Stuttgart. S. 743-746.

Messelkern, Karlheinz (1989): Funktional-strukturelle Theorie. In Wörterbuch der Soziologie. Endruweit, Günther und Trommsdorff, Gisela (Hrsg.). Bd. 1 DTV/Enke. Stuttgart. S. 19-20.

Michel, Christian; Novak Felix (1991): Kleines Psychologisches Wörterbuch. 7. Auflage. Freiburg im Breisgau. Herder

Milgram, Stanley (1974): Das Milgram-Experiment zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritäten. Hamburg. Rowohlt.

Miller, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Millham, Spencer (1999): Alltag in der Heimerziehung. In: Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa (...). S. 1107 – 1113.

Miller-Kipp, Giesela (2011): Janusz Korczak (1878-1942). In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 242-243.

Morgenstern Christine (2011): Emille Durkheim (1858-1917): URL: <http://www.doerrlamm.de/morgenstern/Material/Emile%20Durkheim%20-%20Folien.pdf>. (abgerufen am 13.07.2015)

Muck, Mario (2001): Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psycho-sozial-Verl.

Müller, Siegfried & Otto, Hans Uwe (1986): Damit Erziehung nicht zur Strafe wird. Sozialarbeit als Konfliktschlichtung. KT-Verlag. Bielefeld.

Münchmeier (1999): Geschichte der Heimerziehung. In: Colla, Herbert E. et al. (1999): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied; Kriffel: Luchterhand. S. 141-152.

Münder, Johannes (2004): Kinder- und Jugendhilferecht: Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung. München: Luchterhand.

Münder, Johannes (2005): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Auflage. Neuwied: Luchterhand. S. 1001-1019.

Münder, Johannes; Meysen, Thomas; Trenczek, Thomas: (2009): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. 6., vollst. überarb. Aufl. Baden-Baden: Nomos.

Naucke, Wolfgang (1998): Strafrecht: eine Einführung. Neuwied; Kriffel: Luchterhand.

Naucke, Wolfgang (2000): Strafrecht: Eine Einführung, 9. Auflage: Luchterhand

Neill, Alexander Sutherland; Horstrup, Paul; Schroeder, Hermann (2009): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (1929): Handbuch der Pädagogik. Langensalza [u.a.]: Beltz.

Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt (am Main): G. Schulte-Blumke.

Herman Nohl (1968) Der Sinn der Strafe. In: Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe. Hermann Röhrs (Hrsg.). Frankfurt A. M. Akademische Verlagsgesellschaft. S. 296-30.

Nohl, Herman (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main: 11. Aufl. Klostermann.

Nummer-Winkler, Gertrud (2012): Moral. In: Entwicklungspsychologie. Schneider, Lindenberger (Hrsg.). Weinheim, Basel. 7. Aufl. Beltz. S. 527-539.

Oelkers, Jürgen; Lehmann, Thomas (1990): Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Weinheim. Beltz.

Oelkers, Nina (2007): Aktivierung von Elternverantwortung zur Ausgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht. Bielefeld. Transcript.

Pfeiffer, Christian; Bilsky, W.; Wetzels, P. (1992): Persönliches Sicherheitsgefühl. Angst vor Kriminalität und Gewalt. Opferbefragungen älterer Menschen. Deskriptive Analysen krimineller Opfererfahrungen (Teil III) KFN Forschungsbericht Nr. 5. URL: www.kfn.de/Publikationen/KFN-Forschungsberichte.htm. (abgerufen am 02.03.2015)

Pfeiffer, Christian (2004): Die Dämonisierung des Bösen: URL: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/daemonisierung.pdf>. (abgerufen am 10.04.2015)

Plewig, Hans-Joachim (2010): Konfrontative Pädagogik. In: Unkulturen in Bildung und Erziehung. Margret Dörr, Birgit Herz (Hrsg.). Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften. S. 151-168.

Plewig, Hans-Joachim (2013): Das Strafproblem in der Erziehung. In: ZJJ – Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 24. Jg., Heft 3, S. 240-243.

Post, Wolfgang (1997): Erziehung im Heim: Perspektiven der Heimerziehung im System der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa Verlag.

Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg (2009): Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. 3. Auflage. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Rassiller, Markus (2011): Normative Pädagogik. In: In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2. Bad. Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 446-447.

Reble, Albert (1980): Das Strafproblem in Beispielen. 4., verb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Reble, Albert (2002): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett.

Reinert, Gerd-Bodo; Cornelius, Peter (1984): Johann Heinrich Pestalozzi: anthropologisches Denken und Handeln: ein pädagogisches Konzept für unsere Zeit. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann.

Retter, Hein (1997): Grundrichtungen pädagogischen Denkens: eine erziehungswissenschaftliche Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Rödel, Bodo (2005): Rekonstruktion der Pädagogik Klaus Mollenhauers: ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in der Postmoderne. Hamburg: Kovačo. J.

Römpp, Georg (2005): Kant leicht gemacht: eine Einführung in seine Philosophie. 2. Auflage Böhlau. UTB.

Rousseau, Jean-Jacques (2008): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. Stuttgart: Reclam.

Scheibe, Wolfgang (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung. 1. Auflage. Weinheim und Berlin: Julius Beltz.

Schmid, Heike (2004): Die Hilfeplanung nach 36 SGB VIII: rechtliche Vorgaben und praktische Umsetzung unter besonderer Berücksichtigung des Planning to Child Care

in England und Wales Frankfurt am Main: Dt. Verein für Öffentliche und Private Fürsorge.

Schmidhäuser, Eberhard (2004): Vom Sinn der Strafe. Berlin: Logos.

Schneider, Ulrich Johannes (1995): Über den philosophischen Eklektizismus. In: Nach der Postmoderne. Andreas Steffens (Hrsg.). Böllmann Verlag. S. 201-224.

Schneilinger, Christof (2007): Antipädagogik - Provokation der Erziehungswissenschaft - Eine kritische Betrachtung ihrer Relevanz und Rezeption mit speziellem Blick auf die Sozialpädagogik. München: GRIN Verlag GmbH. Online im Internet: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2010081512276> (abgerufen am: 08.10.2013).

Schoenebeck, Hubertus von (2004): Kinder der Morgenröte: ... unterstützen statt erziehen Freundschaft-mit-Kindern-Förderkreis.

Scholz, Joachim (2011): Joachim Heinrich Campe (1746-1818). In: Horn Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schroedter, Thomas (2007): Antiautoritäre Pädagogik: zur Geschichte und Wiederaneignung eines verlernten Begriffes. Stuttgart. Schmetterling.

Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolf, Mechthild. (2002): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa-Verl.

Schwabe, Mathias (2012): Professionelle Beziehungen in Zwangskontexten in Beziehungen In: „Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe: ZJJ.“ In: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 23. Jg., S. 71-81.

Schwartz-Michel, Britta (2002): Handlungswissen der Sozialen Arbeit. Deutungsmuster und Fallarbeit. Verlag für Sozialwissenschaften.

Sesink, Werner (2001): Einführung in die Pädagogik. URL: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/einfpaed_sesink.pdf. (abgerufen am 07.08.2014).

Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. München [u.a.]: Oldenbourg.

SGB VIII (2013): Sozialgesetzbuch VIII. Online verfügbar: URL: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/sgb_8/gesamt.pdf (abgerufen am 05.07.2013).

Spiess, Gerhard (2013): Wenn nicht mehr, wenn nicht härtere Strafen, was dann?“ In: Soziale Probleme, Heft 1, 24. Jahrgang, S.87-117.

Stäsche, Uta (2011): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 501-502.

Steiner, Rudolf (1997): Die Erziehungsfrage als soziale Frage: die spirituellen kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik. Rudolf Steiner Verlag. Dornach

- Stibbe, Gabriela (2011): Restaurative Strafrechtspflege. In: RESTORATIVE JUSTICE IN SCHLESWIG-HOLSTEIN. URL: http://www.soziale-strafrechtspflege.de/attachments/226_Guidelines_GER.pdf. Bd. 1.
- Stickers, Kenneth (2004): Pragmatismus und Konstruktivismus nach Dewey. In: John Dewey, Larry A. Hickman, Stefan Neubert, Kersten Reich (Hrsg.). München/Berlin: Waxmann. S. 46-58.
- Stoeckle, Bernhard. (1969): Strafe als Erziehungshilfe: Die Stellung der Strafe in der Pädagogik der Gegenwart. München: F. Ehrenwirth.
- Struck, Norbert (2003): Kinder- und Jugendhilfegesetz/SGB VIII. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolf, Mechthild. Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa-Verl. S. 529-544.
- Stükelberger, Alfred. (1954): Die Strafe in der Erziehung. Zürich. Gotthelf-Verl.
- Stumpf, Hildegard (2007): Die bedeutendsten Pädagogen. Wiesbaden: Marix-Verl.
- Sulzer, Johann Georg (1977): Die zwei Hauptaufgaben der Kindererziehung. In: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Katharina Rutschky (Hg.). Ulm. Ulstein. S. 173-176.
- Sygyusch, Erich Gottlieb. (1936): Der Erziehungsbegriff bei Schleiermacher. E. Hartmann.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2008): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Thole, Werner (2003): Reform der Heimerziehung: eine Bilanz. Opladen: Leske + Budrich.
- Trautner, Hans Martin (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Bd. 1 Hogrefe. Bern.
- Trenczeck, Thomas (2009): Andere Aufgaben der Jugendhilfe. In: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder und Jugendhilfe. Johannes Münder; Thomas Meysen; Thomas, Trenczeck (Hrsg.) 6. Aufl. Juventa, Nomos. S. 474-482.
- Tsokos, Michael und Gudat, Saskia (2014): Deutschland misshandelt seine Kinder. München. Droemer.
- Turk, Horst (1982): Wahrheit oder Methode? Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Birus, Hendrik (Hrsg.): Hermeneutische Positionen. VR Kleine Vandenhoeck-Reihe. S. 120-148).
- Vogel, Ulrike (1989): In Wörterbuch der Soziologie. Bd. 1. Deutscher Taschenbuch Verlag und Ferdinand Enke Verlag. S. 252-253.
- Volz, Fritz Rüdiger (2001): Altruismus. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand. S. 41-51.
- Wacker, Ali (2000): Antiautoritäre Bewegung, Antiautoritäre Erziehung, Antipädagogik. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg. S. 37-48.

Weber, Erich (1974): *Autorität im Wandel: Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung*. Donauwörth: Ludwig Auer.

Weiß, Karl-Heinz (2013): *Die Strafe in der Erziehung, Etappen der Diskussion*. In: ZJJ – Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe. 24. Jg., Heft 3, S. 255-260.

Wendelin, Holger (2010): *Runder Tisch - Heimerziehung in den 50er- und 60er-Jahren : Abschlussbericht*. Berlin: AGJ. URL: http://www.rundertisch-heimerziehung.de/documents/RTH_Abschlussbericht.pdf (angerufen am 20.12.2010).

Weniger, Erich (1953): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim.

Wettig Lieselotte (1949) *Das Problem der Strafe in der Erziehung*. Maier. Ravensburg

Wiesner, Reinhard (1995): *Sozialpädagogische Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland*. Bmfsfj.de. URL: www.bmfsfj.de/.../2-1-rechtliche-grundlagen-die-philosophie-des-kinder...(abgerufen am 22.01.2015).

Wiesner, Reinhard (2011): *20 Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz: Rückblick und Ausblick SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe*. München.

Winkel, Rainer (1984): *Deutsche Pädagogen der Gegenwart: ihre Erziehungs-, Schul- und Bildungskonzeptionen*. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann.

Winkler, Michael (2011): *Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768-1834)*. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. S. 115-116. Band 3. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Winkler, Michael (2011): *Antiautoritäre Erziehung, Antipädagogik*. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/ Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bd. 1. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 49-50.

Witte, Matthias / Sander Uwe (2011): *Erziehungsresistent. Problemjugendliche als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe*. Bd. 15. Schneider Verlag. Hohengehren.

Wittkowski, Joachim (2000): *Spezialprävention*. In: Stimmer, Franz (Hrsg.): *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg. S. 705-706.

Wolf, Klaus (1995): *Entwicklungen in der Heimerziehung*. Münster: Votum.

Wulf, Christoph (1977): *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. 1. Aufl. München: Juventa Verlag.

Ziegler, Holger, Albert Scherr (2013): *Hilfe statt Strafe*. In: *Soziale Probleme*, Heft 1, 24. Jahrgang, S. 118-136.

Zimbardo, Philip G. (1995): *Psychologie*. Berlin: Springer.

Zulliger, Hans (1971): *Helfen statt Strafen: auch bei jugendlichen Dieben*. Frankfurt am Main: Fischer.