



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
*Hamburg University of Applied Sciences*

# Bachelorthesis

**Vor- und Zuname**

Luca Till Möller



**Titel:**

„Ist das überhaupt Erziehung?“  
Missbräuchliche Machtausübung von  
pädagogischen Fachkräften

**Abgabedatum:**

10.10.2020

Sommersemester 2020/2021

8. Semester

1. **Prüfer\*in:** Herr Prof. Dr. Jens Weidner
2. **Prüfer\*in:** Frau Prof. Dr. Susanne Vaudt

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit

**Studiengang:**

Bachelor Soziale Arbeit

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>2. Definition Pädagogik</b>	<b>5</b>
2.1. Definition Erziehung	6
2.2. Wozu dient Erziehung?	11
<b>3. Definition Macht</b>	<b>13</b>
3.1. Formen der Machtausübung	16
3.2. Macht als Instrument in der Pädagogik	18
<b>4. Definition schwarze Pädagogik</b>	<b>22</b>
<b>5. Historischer Blick auf Erziehung seit dem 18. Jahrhundert</b>	<b>23</b>
5.1. Erziehung im 18. Jahrhundert	26
5.2. Erziehung im 19. Jahrhundert	28
5.3. Erziehung im Jahr Kaiserreich (1888 – 1918)	31
5.4. Erziehung in der Weimarer Republik (1919 – 1933)	33
5.5. Erziehung im Nationalsozialismus	35
5.6. Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR)	37
5.6.1. Deutschen Demokratischen Republik „DDR“	37
5.6.2. Bundesrepublik Deutschland (BRD)	41
5.7. Pädagogik in den 70 - Jahre	43
5.8. Die Erziehung im Jahr von 1989 - 2000	45
5.9. Erziehung im Jahr 2000	47
<b>6. Heutige Anzeichen der schwarzen Pädagogik</b>	<b>49</b>
<b>7. Fazit /Resümee</b>	<b>51</b>
<b>Quellenangaben</b>	<b>55</b>
<b>Anhang</b>	<b>58</b>

## 1. Einleitung

Aktuelle Einführungen in Pädagogik grenzen sich – mal explizit, mal implizit – von der sogenannten Schwarzen Pädagogik ab. Nichtsdestotrotz halten sich Aussagen oder auch Taten in Erziehungskontexten, die ihre Wurzeln in der Schwarzen Pädagogik haben, so zum Beispiel die – nicht selten in die Tat umgesetzte – Auffassung, dass jede Handlung des Kindes auch Konsequenzen haben muss. Muss jede Konsequenz auch gleich eine Strafe implizieren? Was bedeutet es überhaupt, jemanden zu erziehen, und mit welchen Kerngedanken oder gar Leitfaden wird das Verhalten gewählt? Wohin soll erzogen werden, und wer sagt, dass ein Individuum als „gut“ oder als „schlecht“ erzogen gilt? Ich habe mir persönlich die Fragen gestellt und suche nun nach Antworten, die mich zufriedenstellen. Meine persönlichen Erfahrungen beziehen sich auf verschiedene Wohnformen der Jugendhilfe gemäß § 34 SGB VIII<sup>1</sup>, §35 SGB VIII<sup>2</sup> sowie gemäß § 42 SGB VIII<sup>3</sup>, in denen ich gearbeitet habe. In der Zeit habe ich viele Handlungen von pädagogischem Fachpersonal beobachten dürfen, die mich verblüfften. Dieser besondere, persönliche Bezug zu erzieherischen Maßnahmen führt dazu, dass ich diese in Frage stelle, während ich herausfinden möchte, was es bedeutet, jemanden zu erziehen. Mithilfe meiner Erkenntnisse möchte ich herausfinden, welches erzieherische Handeln als effizient zu beschreiben ist. Um für die Antwort einen umfangreichen Einblick zu ermöglichen, betrachte ich die Pädagogik ab dem 18. Jahrhundert und fokussiere mich auf Zeitabschnitte. Ich möchte in den Zeitabschnitten herausfinden, wie der junge Mensch gesehen wurde. Was wurde in den jeweiligen Zeitepochen als Erziehung angesehen und publiziert? Der Autor Lloyd DeMause schrieb bereits, dass *„je weiter wir in die Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, das Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht werden.“*<sup>4</sup> Ich möchte diese Aussage von DeMause überprüfen und herausfinden, ob

---

<sup>1</sup> Heimerziehung, sowie sonstige betreute Wohnform, eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bietet und auf ein selbständiges Leben vorbereiten (§34 SGB VIII)

<sup>2</sup> Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung soll Jugendlichen gewährt werden, die einer intensiven Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung bedürfen. Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und soll den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen Rechnung tragen. (§35 SGB VIII)

<sup>3</sup> Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen (§42 SGB VIII)

<sup>4</sup> Lloyd DeMause, 2018, - Hört ihr die Kinder weinen, S.12).

sich der Umgang gegenüber den Kindern und Jugendlichen verändert hat. Ich möchte auch herausfinden, wie die Erziehung im 21. Jahrhundert gelebt und praktiziert wird, und ob auch heute noch die Situationen vorkommen, in denen Kinder in Deutschland getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält oder einfach ausgedrückt unrechtmäßig behandelt werden? Ich möchte für diese Frage einen historischen Ansatz als Grundlage nutzen und anschließend die heutige „moderne“ Zeit betrachten. Die ausgewählten Beispiele, die die historischen Ansichten verdeutlichen, sind nur ein minimaler Teil an Beispielen, wie Erziehung gelebt und vertreten wurde. Ich beziehe mich unter anderem auf die Texte von Katharina Rutschky<sup>5</sup>, Andreas Flitner<sup>6</sup>, Alice Miller<sup>7</sup>, Ingrid Müller-Münch<sup>8</sup>, Sabine Seichert<sup>9</sup>, sowie auf die Texte von Lloyd DeMause<sup>10</sup>. Anhand dieser Texte möchte ich herausfinden, wie sich die Pädagogik in ihren erzieherischen Maßnahmen verändert hat. Wie gehen die pädagogischen Fachkräfte mit den Klienten\*innen um? Gibt es heute noch Anzeichen für Handlungen, die eigentlich nichts mit Erziehung zu tun haben? Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Inwiefern ist der Begriff der „schwarzen Pädagogik“ historisch und/oder gegenwärtig immer noch aktuell? Ist der Begriff angemessen oder täuscht er, weil er in die Vergangenheit sortiert wird, über die Gegenwartigkeit des Phänomens hinweg? Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich aufzeigen, wie der Begriff Pädagogik definiert wurde. Daran anschließend möchte ich eine Begriffsbestimmung von Erziehung vornehmen. Mit Hilfe dieser Erkenntnisse möchte ich die Frage beantworten, wozu ein Erziehungskontext dienen kann. In dem dritten Kapitel beschreibe ich die Macht, die in einer gewissen Form als Instrument in der Pädagogik vorkommt. Der nächste Schritt bezieht sich auf die „schwarze Pädagogik“. Dieses Kapitel beschreibt die Definition und den Gegenstand der „Erziehungsmethode“. Mithilfe der gewonnenen Erkenntnis betrachte ich anschließend ab dem 18. Jahrhundert die Erziehungspraktiken der Erzieher\*innen. Durch diesen Einblick möchte ich die heutige Zeit überprüfen. Wie ist die Erziehung in der heutigen Zeit? Sind die geübten Erziehungsmethoden überhaupt erlaubt, bzw. gibt es gar Anzeichen von „schwarzer Pädagogik“?

---

<sup>5</sup> Katharina Rutschky (1997) – Schwarze Pädagogik

<sup>6</sup> Andreas Flitner (2004) – Konrad, sprach die Frau Mama

<sup>7</sup> Alice Miller (2019) – Am Anfang war Erziehung

<sup>8</sup> Ingrid Müller-Münch (2019) – Die geprügelte Generation

<sup>9</sup> Sabine Seichert (2020) – Das „normale“ Kind

<sup>10</sup> Lloyd DeMause (2018) – Hört ihr die Kinder weinen

## 2. Definition Pädagogik

Pädagogik (griech. „*País*“ bedeutet Kind und „*ágo*“ bedeutet führen, leiten), wird als Erziehungskunst, Erziehungslehre oder Erziehungswissenschaft beschrieben. Im weitesten Sinne wird die Pädagogik als Gesamtheit des Erziehungs- und Bildungsgeschehen betrachtet. Im engeren Sinne bedeutet Pädagogik die Lehre der Erziehung. Die Pädagogik umfasst sowohl die Grundsätze als auch Anweisungen der praktischen Erziehung eines bestimmten Individuums. Darüber hinaus wird unter Pädagogik die eigentliche Erziehungswissenschaft verstanden (vgl. Hehlmann, 1957, S. 339). Der Erziehungswissenschaftler, Prof. Dr. Herman Giesecke, bezeichnete professionelles pädagogisches Handeln als eine Intervention in die Lebensgeschichte eines Menschen, die in Verbindung mit anderen Sozialisationsagenturen, wie z.B. die Schule, Familie, Gruppe mit Gleichaltrigen, Vereine, usw., für eine geeignete soziale und kulturelle Integration sorgen würde (vgl. Giesecke, 1985, S.392).

Ursprünglich richtete sich die Pädagogik auf die frühkindliche Bildung von Kindern, bzw. unmündigen Menschen, sowie auf die Versorgung und Pflege von gebrechlichen, kranken, sowie beeinträchtigten Menschen, die auf die fürsorgliche Pflege angewiesen waren. Durch eine Erweiterung des Begriffs Pädagogik werden nun alle Menschen als „*lernfähig*“ betrachtet. Ausgehend von den verschiedenen Erfahrungen in den Berufsfeldern, wird erkannt, dass nicht nur die Unmündigen lernen müssen, sondern dass das lebenslange Lernen von allen Altersstufen verlangt wird. Dadurch sollen alle Menschen gleichbehandelt und auf ihre individuellen Bedürfnisse eingegangen werden. Mithilfe der Individualität wird allen Menschen ein Höchstmaß an Entfaltung ihrer vorhandenen Fähigkeiten ermöglicht und auch auf Bereiche eingegangen, in denen sie noch etwas lernen wollen. Der Kerngedanke für Pädagogik ist schließlich, ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen zu können. Somit sind Pädagoginnen als Lernhelferinnen zu verstehen, die ihr „Handwerk“ planmäßig und zielorientiert anwenden. Hinzu kommt, dass die Pädagogik keinen vorgegebenen Sachverhalt hat, sondern ein Standpunkt individuell vorgegeben wird, von dem aus professionelles Wissen zweckgerichtet mobilisiert wird (vgl. Giesecke, 1985, S.393). Auch der Pädagoge und Erziehungswissenschaftler, Prof. Dr. Hans Christoph Koller erwähnte in seiner Arbeit, dass es kein „Rezept“ für pädagogische Handlungen gibt. Er ging davon aus, dass die Pädagogik keine anerkannte Position haben würde, stattdessen würde sich die Pädagogik auf unterschiedliche, gar entgegengesetzte Ansichten beziehen. Koller bezog sich ebenfalls auf die Individualität der Menschen, um die es in der Arbeit geht, und stellte

klar, dass sich jedoch die pädagogischen Maßnahmen bei allen bewähren und daher individuell angepasst werden müssen (vgl. Koller, 2006, S.11f). Zusammenfassend ist die Pädagogik als ein Oberbegriff zu verstehen, der durch mehrere Abzweigungen, dennoch wieder zusammenführend, Menschen oder Menschengruppen als die Grundlage ihrer Arbeit betrachtet. Außerdem wird jeder Mensch in seiner Vollkommenheit und Individualität betrachtet, um individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse zu erkennen. Mithilfe der Erkenntnisse kann anschließend ein Standpunkt und ein Konzept entwickelt werden, die ein selbstbestimmendes Leben als Ziel bestimmen können.

Die unterschiedlichen Definitionen von Pädagogik ermöglichen die Erkenntnis, wie viele unterschiedliche Betrachtungsweisen, Einflussmöglichkeiten und Variationen als Pädagogik beschrieben werden können. Daher ist es umso bedeutsamer, dass die Menschen, die in pädagogischen Handlungsfeldern tätig sind, sowohl ihre Arbeit als auch ihr theoretisches Leitbild überprüfen, um dadurch die erzieherischen Maßnahmen an die gewählte Definition von Pädagogik anpassen zu können.

## 2.1. Definition Erziehung

*„Wenn man von Erziehung spricht, setzt man wie selbstverständlich voraus, dass es solche Personen gibt, die als „Erwachsene“ erziehen können und solche, die als vielfältig definierte Nicht – zu Erwachsenen erzogen werden müssen.“ (Katharina Rutschky, Schwarze Pädagogik, 1997, S. LII)*

*„Der muss nur richtig erzogen werden“.* Diesen Satz habe ich bereits unzählbare Male in Alltagssituationen sowie in pädagogischen Kontexten hören dürfen. Die Aussage vermittelt ja erstmal, dass jemand „unerzogen“ ist, bzw. jemand das Verhalten als unerzogen bewerten würde. Was ist überhaupt Erziehung, und anhand welcher Merkmale kann man einen Menschen als „unerzogen“ oder gar als „gut erzogen“ definieren? Der Autor Helmut Heid, bearbeitete das Thema der Erziehung und definierte, dass „Erziehung“ das Bestimmungswort zu einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin sei. Diese Disziplin habe sich in verschiedene erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplinen entwickelt und differenziere sich durch eigene Fragestellungen und Forschungstraditionen. Erziehung sei also ein zentraler Begriff für die Erziehungswissenschaft (vgl. Heid, 1994, S.43). Heid führte weiter aus, dass die Verständigung von dem Begriff „Erziehung“ entweder gar nicht, regellos oder gar uneinheitlich von dem Begriff „Pädagogik“ abgegrenzt würde. Er erläuterte, dass der traditionsreiche Begriff Pädagogik

einerseits häufig einer Theorie zugeschrieben würde, die die pädagogische Praxis zum Gegenstand habe. Andererseits würde die Pädagogik als Adjektiv genutzt und für Theorien und Praxis als „pädagogisches“ Denken und Handeln verwendet. Dies sei bei dem Begriff „Erziehung“ anders, so Heid. Die Praxis nutze „Erziehung“ als Begriff im Rahmen der Erziehungswissenschaften, die die theoretischen Grundlagen für eben diese Praxis untersuche (vgl. Heid, 1994, S.43f). Heid verwies zusätzlich auf die uneinheitlichen Abgrenzungen zwischen dem Begriff „Erziehung“ und dem Begriff „Bildung“, da es möglich sei, eine Bildungstheorie als eine Teildisziplin der Pädagogik zu bezeichnen (vgl. Heid, 1994, S.44). Er konkretisierte, dass sich die Bildungstheorien mit dem „was“ und mit dem „wozu“ befassen würden oder befassen sollten, und die Erziehungstheorien als Teildisziplin der Pädagogik sich mit dem „wie“ des menschlichen Entwicklungsgegenstand befassen würden oder sollten. Außerdem zeigte er auf, dass weitere Erziehungswissenschaftler oder Bildungstheoretiker „Bildung“ als Prozess – das „Wie“ – und als Zustand oder auch Inhalt – das „Was“ – personaler Entwicklung interpretieren würden (ebd.). Damit würde „Erziehung“ sowohl im aktiven als auch passiven Sinn verwendet werden. Das Wort „Erziehung“ beschreibe sowohl die Tätigkeit, ihre Wirkung, als auch das Geschehen am Klienten, der einer erzieherischen Handlung ausgesetzt würde. Außerdem impliziere Erziehung ebenfalls das Ergebnis dieses Prozesses, so Heid. Er schrieb, dass „[...] *„Bildung“ als Entfaltung der geistigen Kräfte des Menschen durch Teilhabe am geschichtlichen und kulturellen Leben umschreibt, sowie „Erziehung“ (in Betonung einer ihrer Herleitung von „Zucht“ und Züchtigung) als Versittlichung der Menschennatur*“. (Helmut Heid, Erziehung, 1994, S. 44)

Herman Giesecke verband die Erziehung mit dem Begriff des „*Lernens*“ und erwähnte, dass ein Individuum von Geburt an in eine Gesellschaft hineinwachsen müsse, und somit die implizierten Rahmenbedingungen erlernen müsse, damit ein angemessener und befriedigenderer Status erreicht werden könne. Somit kreierte die Pädagogik den Begriff der „*Erziehungsbedürftigkeit*“, der bedeuten würde, dass sich ein Individuum erst zu einem „*Menschen*“ verändern müsse (vgl. Giesecke, 1985, S.392). Giesecke sah diesen Gedanken jedoch kritisch und erläuterte, dass jedes Individuum vom ersten Tag an lerne, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Er führte den Gedanken weiter und sagte, dass Kinder Erwachsene zum Lernen bräuchten, um von und mit ihnen zu lernen. Außerdem müsse man den Familien-Gedanken berücksichtigen, denn eine familiäre Lebensgemeinschaft könne nicht mit einer professionellen pädagogischen Institution verglichen werden, da professionelles pädagogisches Handeln etwas ganz

anderes sei, als das Zusammenleben in einem familiären Umfeld (vgl. Giesecke, 1985, S.392). Herman Giesecke erläuterte, dass „Erziehung“ in der Vergangenheit immer einen kollektiven Rahmen voraussetzen würde, in dem die dazugehörigen Normen gelten und auch eingehalten werden sollten. Außerdem beschrieb er in seinem Buch „Das Ende der Erziehung“ die Inhalte der Erziehungsaufgabe. Zu Beginn machte der Autor darauf aufmerksam, dass das Gesamtbild der Erziehung seines Erachtens unklar sei, da das Verständnis für das pädagogische Handeln nicht definierbar sei. Er erläuterte, dass „Erziehung“ kein bestimmtes Handeln beschreiben, sondern das pädagogische Handeln lediglich rechtfertigen würde (vgl. Giesecke, 1985, S.391). Daran anschließend verwies Giesecke auf methodisches Werkzeug, das das pädagogische Handeln unterstützen würde, und benannte, dass in manchen pädagogischen Feldern „Druckmittel“ eingesetzt würden, um einen Erfolg für die Ziele und das Verfahren eines Lernprozesses zu ermöglichen. In anderen Feldern würden die Verständigung sowie das Miteinbeziehen der praktischen Handlungen als methodisches Werkzeug dienen, die ebenfalls das Ziel haben, Erfolge im Lernprozess zu ermöglichen. Außerdem erwähnte er, dass in der Pädagogik von »Praxisbezug« gesprochen bzw. dieser eingefordert wird, obwohl es seiner Meinung nach kaum systematische Reflexionen geben würde, was pädagogisches Handeln eigentlich sei (vgl. Giesecke, 1985, S. 393). Giesecke beschrieb den Praxisbezug als „*Leerformel*“, die die Ansichten, Projekte, Konzepte und ähnliches lediglich als Rechtfertigung darstellen würde, sowie der „Abwehr“ bestimmter intellektueller Ansprüche dienen solle (vgl. Giesecke, 1985, S.393). Aus seiner Sicht sei pädagogisches Handeln lediglich simple Zweckrationalität, die durch das Setzen von Zielen und die dafür notwendigen Mittel oder Methoden realisiert werden würden. Dabei würde die Komplexität der Pädagogik, ausgehend von der Theorie zum Praxisbezug nicht ansatzweise gerecht werden, da das pädagogische Handeln voller „*irrationaler Momente*“ stecken würde, aus denen wiederum Ungewissheiten über den Ablauf als auch von dem Ergebnis entspringen würde (vgl. Giesecke, 1985, S.393 ff.). Außerdem bezog er sich beim pädagogischen Handeln auf einen zeitlichen Aspekt, da jegliche Prozesse der Pädagogik eine bestimmte Zeit implizieren würden. Es bedürfe struktureller Eigenschaften, wie die Diagnose der gegenwärtigen Situationen, eine anschließende Zielsetzung, sowie regelmäßige Überprüfungen, ob das gewünschte Ergebnis erreicht werden könne, damit gegebenenfalls frühzeitig der Lernprozess angepasst würde. Diese Struktur ermögliche, dass das gesetzte Ziel erreicht werden könne (ebd.). In seinem aufgeführten Beispiel wurde erwähnt, dass die

professionellen Aufgaben wie „*informieren, beraten, fordern, fördern, unterstützen, ermutigen und kritisieren*“, in verschiedenen Settings von jeglichen Klientel genutzt würden. Nur bei Kindern beschrieb man dies als „Erziehung“. Er fügte hinzu, dass in allen Bereichen die konkreten Situationen betrachtet würden und somit die anschließende pädagogische Handlung implizieren würde (vgl. Giesecke, 1985, S. 391). Daher, so beschrieb es Giesecke, ergäbe sich eine wichtige Schlussfolgerung, und zwar die Frage nach dem möglichen „*richtigen*“ pädagogischen Handeln. Die Frage nach dem richtigen pädagogischen Handeln sei schwer zu beantworten, weil sie immer in Korrelation zu den erstellten und erreichten Handlungszielen stünde (vgl. Giesecke, 1985, S.399). Der deutsche Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsforscher Klaus Hurrelmann definierte Erziehung ebenfalls aus einer eher praktischen Perspektive. Er erläuterte, dass Erziehung eine soziale Interaktion zwischen Menschen sei. Erwachsene würden versuchen, planvoll und zielgerichtet erwünschtes Verhalten zu entfalten oder zu stärken. Hierfür würden die Bedürfnisse des Kindes, sowie die individuelle Art des Kindes berücksichtigt werden. Erziehung sei ein Bestandteil eines umfassenden Sozialisationsprozesses. Die Erwachsenen würden versuchen, an dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung teilzunehmen und bewusst zu intervenieren. Das Ziel, so Hurrelmann, sei die Kinder „*zu selbständigen, leistungsfähigen und verantwortungsvollen Menschen zu bilden*“ (vgl. Hurrelmann, 1994, S. 13).

Der Autor Helmut Heid verwendete den Begriff „leichtfertig“ (Heid, 1994, S.48), wenn jemand behaupten würde, dass alle dasselbe meinen, wenn von Erziehung gesprochen würde. Weiter hieß es, dass die Definition von Erziehung zwar abstrakte Regeln darstelle, aber diese Rahmenbedingungen keine effizienten und möglichen Handlungen lehren würden. Heid beschrieb, dass dies Elemente seien, die lediglich das Handeln begründen. „*Damit wird das Problem divergenter Interpretation von Erziehung auf die Ebene erziehungstheoretischer Kontroversen verschoben*“ (vgl. Heid, 1994, S. 49). Daher sei es eine entscheidende Frage, ob ein Handeln als erzieherische Maßnahme betrachtet werden könne oder nicht. Denn nicht der Gegenstand der Beobachtung, sondern das (Vor-) Wissen, das Denken und das Urteilen sei davon abhängig, wie der Beobachter es interpretiere. Heid ging davon aus, dass die Entscheidung, ob das Handeln eine erzieherische Maßnahme sei, ebenfalls implizieren würde, dass eine Entscheidung vorliegt, welche Merkmale als Erziehung gelten würden. Die Bestimmung dieser Merkmale, so Heid, sei abhängig von sozialen Entscheidungen und Entscheidungstraditionen, die als „*erziehungstheoretisch*“ oder „*-wissenschaftlich*“ gedeutet

werden. Folglich würde es bedeuten, dass die Entscheidung, „was ist Erziehung?“, in gesellschaftlichen Systemen und Traditionen erziehungstheoretischen, sowie im erziehungspraktischen Denken und Handeln erfolge (vgl. Heid, 1994, S. 51).

Im Alltag einer pädagogischen Einrichtung macht sich dieses Spannungsfeld deutlich und wird nahezu täglich erlebt. Es ist vergleichbar mit der Suche nach der Nadel im Heuhaufen. Leistungsträger und Institutionen als solche erwarten, dass effiziente erzieherische Maßnahmen angewendet werden, um die Kinder und Jugendlichen zu erziehen, die einen erzieherischen Bedarf aufweisen. Dabei ist anfänglich nicht klar, ob die erzieherischen Maßnahmen überhaupt sinnbringend sind oder sie möglicherweise gegensätzliche Wirkung zeigen werden. Theoretisch betrachtet, erkennt man den erzieherischen Bedarf, aber die Handlungen sind doch eher als ein Ausprobieren anzuerkennen. Nimmt man die Aussage von Helmut Heid, so wird es erst im Nachhinein offensichtlich, ob eine Maßnahme die gewünschte Verbesserung oder Erfolg mit sich bringen wird. Ich erlebe es nahezu täglich, dass individuelle Hilfen gestaltet werden, in der Hoffnung, dass Maßnahmen sich als sinnvoll herausstellen. Einerseits zeigt sich erst im Laufe der Hilfestellung, was der junge Mensch an Unterstützung benötigt. Andererseits erlebe ich es, dass Hilfen, in denen jegliche Versuche und verschiedene Maßnahmen nicht angenommen wurden, anschließend negativ bewertet werden. Schließlich wird erwähnt, dass diese Menschen „kaputt gespielt“ wurden und daher nur noch verhaltenstherapeutischen Maßnahmen, bestmöglich geschlossenen vollstationäre Wohnform als effiziente Maßnahmen angebracht seien. Fraglich bleibt weiterhin, wie ein Mittelweg aus „muss nur mal richtig erzogen werden“ und „wurde schon kaputt gespielt“ zustande kommen kann. Außerdem bleibt die Frage offen, was für Merkmale als „gut-erzogen“ und „schlecht-erzogen“ gelten. Grundsätzlich betrachtet sollte eine konforme Verhaltensweise nach Recht und Gesetz als „gut“ erzogen gewertet werden.

Der Autor Siegfried Lamnek beschrieb in seinem Buch „Theorien abweichenden Verhaltens I“, dass sich die Bewertung eines Verhaltens immer an gesellschaftlichen Normen und Werten orientieren würde (vgl. Lamnek, 2013, S.20). Er fügte hinzu, dass Normen eine Konkretisierung der bestehenden Werte seien. Als Beispiel führte er auf, das „Leben“, „Eigentum“ und „körperliche Unversehrtheit“ als Werte gewertet würden, die durch die Normen, „du sollst nicht töten<sup>11</sup>“, „du sollst nicht stehlen<sup>12</sup>“, sowie „du

---

<sup>11</sup> § 211 StGB - Mord

<sup>12</sup> § 242 StGB - Diebstahl

*sollst niemanden schlagen*<sup>13</sup>, *verletzen*<sup>14</sup>, *etc.*“ konkretisiert würden (ebd.). Diese würden wiederum als kodifizierte Norm in den Gesetzen festgehalten und die jeweiligen Werte implizieren. „Normen sind danach Regeln für bewusstes Handeln, Vorschriften für Verhalten, Verhaltenserwartungen oder gar Verhaltensanforderungen“. (Siegfried Lamnek, *Theorien abweichenden Verhaltens I*, 2013, S. 20f.) Jedes Mitglied innerhalb einer Gesellschaft sei dazu aufgerufen, sich den Normen anzupassen, sofern diese als verhaltensrelevant und als Verhaltensforderung definiert seien. Personen, Organisationen oder Institutionen würden eine bestimmte Verhaltenserwartung formulieren und versuchen, diese durchzusetzen (ebd.). Eine einfache Erkennung von abweichenden Verhalten orientiere sich daher an den bestehenden Normen, die sowohl die Bestimmung als auch die Bewertung eines abweichenden Verhaltens ermöglichen würde (vgl. Lamnek, 2013, S.48). Er spezifizierte, dass „*deviantes Verhalten Abweichung von Strafgesetznormen ist [...] eine juristisch fixierte, spezifische Form abweichenden Verhaltens, die so genannte Delinquenz.*“ (vgl. Lamnek, 2013, S. 49). Damit wird klar, dass Menschen, die häufig von einer Norm abweichen, wissenschaftlich als „schlecht – erzogen“, bzw. als deviant oder gar bei Abweichungen der Strafgesetznormen als delinquent zu beschreiben sind.

## 2.2. Wozu dient Erziehung?

Der Begriff „*Erziehung*“ impliziert, dass ein Individuum mit bestimmten Maßnahmen konfrontiert wird und erzogen werden müsse. Die Frage, was erzieherische Maßnahmen sind, ist abhängig von den geregelten Absichten, die eine pädagogische Fachkraft als Leitlinie hat, was gelehrt wurde und was diese Person als „richtig“ definiert. Der Autor Helmut Heid stellte den „*Absichtsbegriff*“ der Erziehung dar (vgl. Heid, 1994, S. 51). Heid beschrieb, dass eine erzieherische Absicht insoweit gelte, wenn ein „*psychisches Dispositionsgefüge*“ bei anderen Menschen individuell dauerhaft gefördert oder erhalten werden müsse (vgl. Brezinka, 1974, in Heid, 1994, S. 79). Er erwähnte ebenfalls den Aspekt, dass ein Beobachter eine Handlung zwar erkennen würde, aber von welcher Absicht oder von welchem Ursprung sie geleitet würde, wäre nicht zu erkennen. Er führte den Gedanken weiter und erläuterte, dass das Handeln ein und dasselbe bleiben würde, ganz gleich, ob es nun als erzieherisch gelten würde oder nicht (vgl.

---

<sup>13</sup> § 223 StGB - Der Grundtatbestand der Körperverletzung

<sup>14</sup> §1631 BGB - Inhalt und Grenzen der Personensorge

Heid 1994, S.52). Heid beschrieb, wenn der Adressat aufgrund seiner Verhaltensdisposition erzieherischen Handlungen ausgesetzt wäre, dieser jedoch keine Mitwirkung in der Methodik habe, so wäre der Adressat lediglich dem ausgesetzt, was eine andere Person bestimmt hätte. In den folgenden Ausführungen zeigte er, dass die Methodik den Adressaten nicht in die Erziehung mit einbezöge, da auf die Kommunikationsmöglichkeit verzichtet würde. Außerdem könne der Hintergrund der erzieherischen Maßnahme nicht situationsbedingt definiert werden und somit die Absichten aufzeigen. Das hätte zur Folge, dass der Interaktions- und Regulationsprozesses nicht individuell auf das Subjekt projiziert würde, sondern dass der Adressat lediglich zu einem Objekt fremden Willens gemacht würde (vgl. Heid. 1994, S.52 f.).

Somit sollte nicht die Absicht erzieherischer Tatbestände das Handlungskriterium sein, sondern die tatsächlich eingetretene Erziehungswirkung die Handlungsintention leiten. Absichten würden schließlich belanglos sein, solange die Wirkung nicht dem eigentlichen Ziel entsprechen würde. Er erläuterte weiter, dass es immer erst nachträglich zu bestimmen sei, welche Handlung oder welcher Sachverhalt als erzieherisch anerkannte Handlung gewertet werden könne. Hinzu komme, dass es bei erzieherischen Maßnahmen nicht auf einzelne Erlebnisse und Verhaltensweisen ankommt, sondern auf die Verhaltensdispositionen als mögliche Handlungsbereitschaften oder -kompetenzen, die sich vom gegenwärtigen, gezeigten Verhalten unterscheiden könnten (vgl. Heid, 1994, S. 54f.).

Autor Peter Menck beschrieb in seiner Arbeit, „was ist Erziehung, eine Einführung in die Erziehungswissenschaft“, dass Erziehung ihren Auftrag durch die Gesellschaft erhalte. Menck bezog sich dafür auf das Grundgesetz: *„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“* (vgl. Menck 2012, S.15, o.a. Artikel 6, Nr. 2, Grundgesetz). Hinzufügend erläuterte Menck, dass Eltern durch Erziehungsinstitutionen Unterstützung erhalten können, sofern sie diese Pflicht nicht erfüllen würden. In den Familien sowie in den Einrichtungen sei „Erziehung“ ein Verhalten, bei dem Menschen interventiv oder stellvertretend für die heranwachsenden Menschen handeln. Dies könne ohne die ausdrückliche Zustimmung erfolgen. Das Ziel von Erziehung sei, den jungen Menschen zur Selbstständigkeit zu verhelfen, wodurch die stellvertretende Verantwortung nicht mehr notwendig sein würde (vgl. Menck 2012, S.15). Demnach würde es bedeuten, dass Menschen erst dann als „gut erzogen“ bewertet werden, wenn sie für sich selbst Verantwortung übernehmen und daher ein selbstbestimmtes Leben führen können. Auch nach Adler, so

beschrieb es Dr. H. Khoshrouy-Sefat, ist das Ziel eines jeden Individuum das Streben nach Selbstwirksamkeit. Jeder Mensch habe einen individuellen Weg, dieses Ziel zu erreichen, daher würde dies als der „*Lebensstil des Individuums*“ beschrieben werden (vgl. Khoshrouy-Sefat, o. J., S.8). Der Theologe Friedrich Schleiermacher beschrieb ebenfalls: „*Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen.*“<sup>15</sup>

Auch wenn es keine einheitliche Definition von Erziehung gibt, wird dennoch deutlich, dass das Ziel der erzieherischen Maßnahmen das Erlernen des selbständigen, verantwortungsbewussten Lebens sei. Es bleibt festzuhalten, dass die gesellschaftlichen Normen Verhaltensforderungen stellen und die Menschen sich an diesen orientieren müssen. Das Ergebnis ist, dass jede Handlung als erzieherisch gewertet werden kann, sofern sie das Ziel verfolgt, den jungen Menschen zu einem individuellen, selbstwirksamen Teil einer Gesellschaft zu erziehen, der die Werte und Normen verstanden hat und diese zielgerichtet befolgen kann. Wichtig ist jedoch, dass die erzieherischen Maßnahmen zweckgebunden sind sowie den Effekt eines Lernprozesses beinhalten. Die Handlungen sollten weder das Wohl des Menschen noch die Menschenrechte verletzen. Die Aufgabe jeder Pädagogen\*In sollte es sein, sich der erzieherischen Rolle bewusst zu sein und die Maßnahmen zielgerichtet zu wählen. Das beinhaltet auch, dass die pädagogischen Fachkräfte innerhalb einer erzieherischen Rolle und der damit verbundenen Macht agieren.

### **3. Definition Macht**

„Macht“ in einem allgemeinen anthropologischen<sup>16</sup> Sinn meint etwas, was der Mensch vermag; das Vermögen, sich gegen fremde Kräfte durchzusetzen“. (Heinrich Popitz 1992, S.22). Macht ist ein Begriff, der von viele Autoren behandelt wurde. Der Begriff Macht wird in der Sozialwissenschaft mit anderen Begrifflichkeiten wie „Autorität, Einfluss, Zwang, Gewalt, Herrschaft etc.“ verbunden, weshalb die Abgrenzungen und die Definitionen unterschiedlich ausfallen (vgl. Imbusch, 2006, S. 162). Imbusch beschrieb, dass der Menschenverstand sich Macht als ein „attributionales Phänomen“ vorstellen würde, das als eine Eigenschaft wahrgenommen würde, und die man besitzen könne. Macht sei jedoch kein gegenständliches, unmittelbar sichtbares

---

<sup>15</sup> Friedrich Schleiermacher (1826), in Erich Weniger und Theodor Schulze [Hrsg.], Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften. Küpper, 2. Aufl. 1984, München, S. 34

<sup>16</sup> Anthropologie (griech.) – die Lehre vom Menschen (vgl. Hehlmann, 1957, S.18)

Phänomen, sondern im „irrationalen Sinne“ eine Eigenschaft sozialer Beziehungen. Macht könne daher nur in Verbindung mit anderen Menschen vorkommen (ebd.).

Der Autor Peter Koller bearbeitete ebenfalls die „Facetten der Macht“. Er erläuterte, dass soziale Beziehungen stets einen Machtaspekt besäßen. Dieser Machtaspekt würde die Machtverhältnisse in der Interaktion aufzeigen (vgl. Koller, 2016, S. 107). Koller beschrieb, dass Machtverhältnisse die soziale Position jedes einzelnen Menschen bestimmen würden, von dem das Wohlergehen, die Handlungsfreiheit und die eigene Selbstachtung abhängig sei. *„Alles soziale Geschehen stellt sich darum zwar nicht nur, aber doch wesentlich als ein fortwährender Kampf um Macht dar.“* (Zitat: Peter Koller, 2016, S. 107). Der Begriff „Macht“ wirke in Anbetracht der ähnlichen Wortbedeutungen sehr negativ. Auch Koller erläuterte, dass die Literatur vielfältige und widersprechende Versuche darbieten würde, um die Begriffsfamilie zu definieren. Beispielsweise zeigte Koller den Versuch von Hannah Arendt auf, in der sie „Macht“, „Stärke“, „Autorität“ und „Gewalt“, als einzelne Elemente betrachtete. Arendt erläuterte, dass Macht die Fähigkeit sei, „sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“. Stärke sei eine individuelle Eigenschaft, die den Adressaten dazu bringt, ein dementsprechendes Verhalten anzunehmen und möglicherweise etwas zu tun. Autorität bedeute, die Befugnis zu haben, von anderen Gehorsam zu verlangen. Hier zeigte sie auf, dass „fraglose Anerkennung“ von denen ausgehen würde, die dem Gehorsam unterlägen. Außerdem definierte Arendt den Begriff „Gewalt“. Diese diene dazu, um andere zu unterdrücken (vgl. Koller 2016, S.109). Koller stellte auch die Definition von Robert A. Dahl dar, der die Begriffe „Einfluss“, „Macht“, „Zwang“ und „Autorität“ separierte. Dahl betonte, dass die Begriffe hierarchisch aufeinander aufgebaut seien. Er beschrieb, dass „Einfluss“ die Fähigkeit sei, andere zu einem gewünschten Handeln zu veranlassen, und deswegen den Oberbegriff bilde. „Macht“ stelle einen Sonderfall an Einfluss dar, denn die Macht könnte mithilfe von Androhungen individueller schwerer Verluste durchgesetzt werden, sofern das angeordnete Handeln nicht angenommen würde. Zwang und Autorität seien zusätzlich als unterschiedliche Formen der Macht zu verstehen. Zwang liege dann vor, wenn die auszuführende Tätigkeit als unrechtmäßig empfunden werde, und dem Unterworfenen lediglich Alternativen lassen würde, die nicht durchführbar wären. Autorität sei die Machtausübung, die als rechtmäßig gelten würde, da diese auch für die Unterworfenen von Nutzen sein könne (vgl. Koller 2016, S.109). Der Soziologe Max Weber bearbeitete ebenfalls „Macht“ in diversen Konstrukten. Er definierte als Macht, dass „jede

*Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichwohl worauf diese Chance beruht“.*<sup>17</sup> Weber erläuterte, dass Macht „alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen“ in die Lage versetzen könne, seinen Willen in einer Situation durchsetzen zu können.

Der Autor Heinrich Popitz, hat in seinem Werk „Phänomene der Macht“ erläutert, dass das Konzept der Macht vier anthropologische Grundformen haben würde. Er beschrieb diese Formen als „Aktionsmacht“, „instrumentelle Macht“, „autoritative Macht“ und als „datensetzende Macht“ (vgl. Popitz, 1992, S. 4). Er erklärte, dass die Aktionsmacht das Ausüben von Gewalt sei. Auch Peter Imbusch beschrieb diese vier Grundformen. Er betitelt die Aktionsmacht als „Verletzungsmacht“ und erläuterte, dass die Aktionsmacht erstens die physische Verletzbarkeit des menschlichen Körpers implizieren würde, sowie zweitens die ökonomische Verletzbarkeit, die durch möglichen Entzug von Existenzmittel, Raub und Zerstörung, sowie durch Zugangsbeschränkungen von Ressourcen entstände. Als dritten Punkt habe die Aktionsmacht auch die Verletzbarkeit als Gegenstand, die mithilfe von Entzugsmöglichkeiten die soziale Teilhabe beeinflusse. Imbusch beschrieb das typische Resultat dieses Machtverhältnisses als pure Gewalt (vgl. Imbusch, 2006, S.165).

Popitz erläuterte, dass die instrumentelle Macht als Drohen und als das „Bedroht sein“ der Aktionsmacht zugeschrieben werden könne (vgl. Popitz 1992, S.4). Peter Imbusch erläuterte zu der instrumentellen Macht, dass diese als „Unterwerfungsmacht“ beschrieben werden könne. Diese Macht würde auf einem „Geben- und Nehmen können“ basieren. Es sei die Macht, die das „Entweder – oder“ Prinzip impliziere. Eine typische Ansicht dieses Machtverhältnisses sei soziale Erpressung oder durch Konformität erzeugende Angst und Hoffnung (vgl. Imbusch, 2006, S.165). Die autoritative Macht, so beschrieb Popitz, sei durch die Autoritätsbindung und der Autoritätsbedürfnisse gekennzeichnet und dem damit verbundenen Wandel der sozialen Subjektivität (vgl. Popitz 1992, S.4). Imbusch beschrieb die autoritative Macht als die Macht, die „das Verhalten und die Einstellung“ steuern würde. Diese würde eine einwilligende Folgebereitschaft erzeugen. Außerdem hätte sie in verinnerlichter Form Auswirkungen auf den jeweiligen Kontrollbereich, sowie darüber hinaus auf die Handlungen, die nicht kontrolliert werden können. Imbusch bezeichnete die Autorität als den Begriff, der ein

---

<sup>17</sup> Weber, Max (1980) – Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, S.27

typisches Anzeichen für das Mächteverhältnis darstellen würde (vgl. Imbusch, 2006, S.165).

Als letzten Grundtyp erwähnte Popitz die datensetzende Macht, die lediglich das „technische Handeln“ darstellen würde. Dies sei der Durchsetzungsprozess der Macht, sowie die Absicherung einer bestimmten Machtüberlegenheit (vgl. Popitz, 1992, S. 4). Auch der Autor Imbusch erläuterte an der Stelle in Bezug auf die datensetzende Macht, dass diese als „objektvermittelte Macht des technischen Handelns“ verstanden werden könne. Diese sei das Ergebnis aus technischen Gegebenheiten, mit denen der Hersteller Macht über andere Menschen ausüben könne. Imbusch beschrieb dieses Machtverhältnis als technische Dominanz. Hinzufügend erläuterte er, dass diese Machttypen gesammelt vorkommen können und sich daher auch die Wirkung erhöhen würde. Dies würde bedeuten, dass die Menschen, die sich fügen und unterwerfen, entweder durch ihre „Verletzbarkeit“, ihrer „Sorge um die Zukunft“, ihrer „Anerkennung- und Maßstabbedürftigkeit“ oder durch die Angewiesenheit auf die technischen Geräte betroffen sein würden (vgl. Imbusch, 2006, S.165). Macht sei somit eine persönliche Eigenschaft, die gegeben werden kann, aber auch wieder genommen werden könne. Interessant ist, dass Macht nur dann wirksam ist, solange andere Menschen davon betroffen sind. Es ist somit kein fester Bestandteil eines Menschen. Ich persönlich würde Macht auch als einen Oberbegriff sehen und „Zwang“, „Autorität“ und „Einfluss“ als differenzielle praktische Anwendung definieren (vgl. Koller 2016, S.109). Bei der individuellen Macht geht es letztendlich um die Persönlichkeit, die bestimmt, wie Menschen mit ihrer Machtposition umgehen. Missbrauchen diese ihre Macht, um Menschen zu zwingen, Dinge zu tun, die sie möglicherweise sonst nicht getan hätten, dann wären die Begriffe „Zwang“ und „Gewalt“ ein Indiz dafür, dass die Macht genutzt wurde, um möglicherweise einen Menschen gegen seinen Willen zu manipulieren. Die Begriffe „Einfluss“ und „Autorität“ bezeichnen meines Erachtens eine legitime Machtausübung, die nur dann zur Anwendung kommt, wenn es auch erforderlich ist.

### 3.1. Formen der Machtausübung

*„Was du nicht willst, was man dir tut, das füge auch keinem anderen zu.“* – Macht als Eigenschaft zu besitzen, bedeutet nicht, dass sie negativ verwendet werden muss. Peter Imbusch verglich die verschiedenen Formen der Machtausübung und versuchte eine Skala, bzw. ein Stufensystem darzustellen, das bei der Legitimation der Machtausübung begann und letztendlich bei der gewaltvollen Form der Machtausübung

endete (vgl. Imbusch, 2006, S.169 f.). Peter Imbusch erläuterte, dass die diskreten Formen als „*Einfluss*“, „*Überzeugung*“ und „*Motivation*“ betitelt werden könnten (vgl. Imbusch, 2006, S.169). Diese würden im Stufensystem an erster Stelle kommen und hätten somit den geringsten Anteil eines Zwangs in der Ausübung. Außerdem legte er dar, dass Einfluss auf der Grundlage allgemein akzeptierter Regeln ausgeübt werden würde. Dazu gehöre, dass die Verwendung von Einfluss meistens von einer Machtposition in einem Netzwerk oder einer Organisation abhängen würde. Dieses Netzwerk oder die Organisation würde durch die Verfügung bestimmte Ressourcen tendenziell umso effektiver sein, so Imbusch (ebd.). „*Überzeugung*“, setzt dagegen eine „*aus Wissen und Information sich speisende persönliche Autorität und geistige Überlegenheit voraus, die Argumente in Auseinandersetzungen mit anderen vernünftig zu begründen vermag*“. Betrachte man Einfluss und Überzeugung, so würde diese Machtausübung jemanden dazu bringen, Handlungen durchzuführen, die vorher nicht bedacht oder nicht beabsichtigt würden (ebd.). Betrachte man die Motivation als Form der Macht, sei sie als „*eine verdeckte Form sozialer Macht*“ anzusehen, schrieb Imbusch. Denn Motivation sei nicht als Mittel gegen Widerstände einzusetzen, sondern würde Individuen zu bringen, Dinge anzufangen oder weiterzumachen, bzw. etwas zu wollen oder nicht zu wollen. Motivation würde daher „*ein bestimmtes Handeln oder Verhalten in Gang setzen, aber auch zielorientiertes Handeln auslösen*“<sup>18</sup>. Als nächste Stufe würde die „*Autorität*“ ihren Platz finden. Autorität als Eigenschaft einer Persönlichkeit, würde durch Erfahrungen, besonderer Kenntnisse und in Verbindung von Charisma entstehen. Diese Form sei unabhängig einer Hierarchie und würde nur existieren, wenn der Interaktionspartner diese Autorität anerkenne (ebd.).

„*Kontrolle als Form der Machtausübung*“, sei die nächste Stufe, so Imbusch. Sie sei eine Form der Machtausübung, die verschiedene Methoden bedienen könne und daher eine undefinierbare Reichweite besitze. Dies sei unter anderem davon abhängig, ob sie sich auf bestimmte Handlung eines Interaktionsprozesses bezieht oder ob die Kontrolle regional oder global beeinflussbar sei. Diese Machtform könne sich auf Entscheidungssituationen beziehen, sowie sich auf „*Nicht-Entscheidungen*“. Beide seien in der Machtform inbegriffen, wodurch die Macht bestimmte „*strategische Weichenstellungen*“ vornehmen könne (ebd.).

---

<sup>18</sup> Imbusch Peter (2006) – Lektion IX, Macht und Herrschaft. In: Herman Korte, Bernhard Schäfers [Hrsg.]: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, 6. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden, S. 169

Die nächste Stufe bearbeite „*Zwang als Machtausübung*“ (vgl. Imbusch, 2006, S.170). Nach Imbusch läge Zwang dann vor, wenn ein Mensch auf einen individuellen Adressaten Druck ausüben würde. Dieser Druck könnte durch einen möglichen Entzug bestimmter Ressourcen entstehen. Ebenfalls würde der Druck auch durch das Androhen, bestimmte Ressourcen nicht zu erhalten, entstehen. Außerdem würde Zwang durch bestimmte Handlungen stattfinden, sofern diese mittels zwingender Einflussnahme anderer den Erhalt der Ressourcen verhindern. Daher könne Zwang in diversen Formen genutzt werden. Beispielsweise werde in einer milderer Form dann ein Zwang ausgeübt, wenn bestimmte Vorteile gewährt oder in Aussicht gestellt würden, sofern der Mensch das gewünschte Verhalten annähme. Dies habe jedoch immer einen „*Nutzaspekt*“, so Imbusch. Die „brachiale“ Form von Zwang, die den „*Schadens-Aspekt*“ enthalte, sei das Androhen von Gewalt oder Strafen, sodass die Macht gegenüber dem anderen durchgesetzt werde (vgl. Imbusch, 2006, S.170).

Als letzte Stufe wird die „*Gewalt als Form von Machtausübung*“ von Peter Imbusch definiert (ebd.). Diese Form der Machtausübung könne auch als „*Machtdemonstration*“ angesehen werden. Er wies ebenfalls daraufhin, dass die gewaltvolle Anwendung zwar diametral der möglichen friedlichen Formen der Machtausübung zu platzieren wäre, trotzdem seien jedoch Macht und Gewalt keine Gegensätze. Gewalt könne ein sehr effektives Machtmittel sein, dass „unmittelbar Gehorsam erzwingt und Widerstand zu überwinden weiß“ (vgl. Imbusch, 2006, S.170). Betrachtet man nun dieses Stufenmodell der möglichen Machtausübung, so kann man nahezu jedes Verhalten, dass innerhalb einer Machtposition getätigt wurde, analysiert und deuten. Mithilfe meiner Leitfrage hinterfrage ich einerseits den Aspekt der professionellen, pädagogischen Ebene, die ein Erziehungsziel als Leitmotiv haben sollte, andererseits beziehe ich mich auf das Rollen- und Machtverständnis. Ich möchte herausfinden, ob gewisse Handlungen als nicht angemessen oder gar missbräuchlich bewertet werden müssen.

### 3.2. Macht als Instrument in der Pädagogik

Wie bereits erwähnt, sind die Machtmittel abhängig vom Bereich und unterscheiden sich daher im Inhalt und in der Anwendung. Ich möchte mich speziell auf die Machtverhältnisse im pädagogischen Kontext beziehen. Der Autor Siegfried Lamnek beschrieb, dass Normen als „*Regeln für bewusstes Handeln, Vorschriften für Verhalten, Verhaltenserwartungen oder Verhaltensforderungen*“ betrachtet werden können (vgl. Lamnek, 2013, S.20 f.). Für die deskriptive Feststellung abweichenden Verhaltens sei

jedoch eine Norm- und Sanktionsorientierung erforderlich. Es bliebe aber fraglich, ob die Normen als gültig gewertet werden können, oder ob sich vielmehr Macht- und Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln, denen es an Legitimität fehlen würde (vgl. Lamnek, 2013, S. 58). Es ist aber festzuhalten, dass der Besitz der Macht ein wichtiges Merkmal für Verantwortung impliziert. Schließlich darf das verantwortungsbewusste Verhalten in der Erziehung nicht fehlen. Die Verantwortung setzt voraus, dass die Pädagogen sich ihrer Macht bewusst sind, in das Kindesrecht einzugreifen, um pädagogische Grenzsetzungen zu ermöglichen. Als Beispiel bezieht sich der Jurist Martin Stoppel auf die Aufsichtspflicht und die Verantwortung, akute Gefahren abzuwenden (vgl. Stoppel, 2010, o. S.).<sup>19</sup>

Auch der Autor Heinrich Popitz erwähnte, dass es unvermeidbar, wenn nicht sogar unverzichtbar sei, dass sich das pädagogische Personal der Macht bewusst ist, die sie besitzen. Denn eine erzieherische Handlung bedeute mal mehr und mal weniger einen Eingriff in das Handeln eines anderen Menschen. Also sei demnach jede Intention, in der die Durchsetzungskraft gefragt sei, die einen erzieherischen Effekt implizieren würde, eine Machtanwendung (vgl. Popitz, 1992, S.20).

In allen Bereichen, in denen Menschen andere Menschen pflegen, begleiten, erziehen und heranziehen, üben sie mit hoher Wahrscheinlichkeit intentional Macht aus. Der Autor Peter Imbusch betrachtete Macht im pädagogischen Kontext ebenfalls kritisch und beschrieb, dass „*Sanktion, Kompensation und Manipulation*“, als Instrumente der Macht angewandt würden, die als missbräuchlich zu definieren seien (vgl. Imbusch, 2006, S. 171). Sanktionen würden als Instrumente zur Durchsetzung verwendet, so dass das Ziel bei widerstrebenden Verhalten eben durch Strafen oder Sanktionen erreicht würde. Diese Gegenmaßnahmen übertrumpfen die geplanten Vorhaben oder würden „*eine Verhaltensänderung im Sinne des Machtausübenden*“ veranlassen (vgl. Imbusch, 2006, S.171).

Auch Siegfried Lamnek erwähnte, dass Sanktionen als Mittel verwendet würden, um die Normen im Sinne der Verhaltensforderungen einzusetzen, um dadurch auf die Einhaltung zu drängen. Er fügte hinzu, dass dies als „*sozial relevanter Mechanismus*“ oder in der Soziologie auch als „*soziale Kontrolle*“ beschrieben werden könne. Jedoch sei der Begriff der Sanktion nicht wie im alltagssprachlichen, negativ definiert, sondern habe sowohl positive (Belohnungen), als auch negative (Bestrafungen) Aspekte, die

---

<sup>19</sup> Bei dieser Quelle handelt es sich nicht eindeutig um eine wissenschaftliche Quelle. Martin Stoppel ist Jurist und hat das Projekt „Pädagogik und Recht“ im Jahr 2010 gestartet. Die Seite verfügt über unvollständiges Impressum. (<https://www.paedagogikundrecht.de/macht-machtmissbrauch/>, Zugriff am 11.07.2020)

„zum Zwecke des Verstärkens oder Abbaus bestimmter Verhaltensweisen“ eingesetzt würden (vgl. Lamnek, 2013, S.23). Sanktionen, die nicht willkürlich eingesetzt werden, sondern zielgerichtet bestimmt werden, können das Verhalten sowohl positiv als auch negativ verändern. Die Macht, die eine pädagogische Fachkraft dadurch besitzt, kann bei Adressanten einen großen Schaden anrichten, falls sie missbräuchlich angewendet wird. Dadurch hätten Sanktionen den Sinn, eine individuelle Normabweichung zukünftig in normkonformes Verhalten zu verändern (vgl. Lamnek, 2013, S.24). Beispielsweise wäre es absolut unangebracht, einem jungen Menschen mittels einer „Respekt-Schelle“, zum gewünschten Gehorsam zu zwingen, da diese Handlung weder die gesetzlichen Normen noch die erzieherische Leitlinie befolgen würde, einen Menschen zu einem selbstbewussten, autonomen Teil der bestehenden Gesellschaft zu begleiten. Siegfried Lamnek beschrieb dazu, dass die soziale Kontrolle in der Regel normkonformes Verhalten belohnen und normabweichendes Verhalten bestrafen würde. Er fügte hinzu, dass bestimmte Strafen oder unangemessene Belohnungen für abweichendes Verhalten sorgen würden, so dass eine Kompensierung des Verhaltens entstehen kann oder sich das Verhalten gar im negativen Sinne übertreffen könnte. (vgl. Lamnek, 2013, S. 23). Peter Imbusch betrachtete auch die „Kompensation“ als Instrument der Macht. Diese sei durch positive Sanktionen wirksam, da die Unterwerfung des fremden Willens durch „Lob, Geld, Erfüllung bestimmter Versprechen oder die Aussicht auf sonstigen materiellen und immateriellen Vorteil“ belohnt werden würde (vgl. Imbusch, 2006, S.171). Zusätzlich beschrieb er die „Manipulation“, die die Unterwerfung „versteckt“ wie eine selbst gewählte Entscheidung wirken ließe und dadurch entweder gar nicht oder zumindest nicht vollständig als Machtausübung erkannt würde (ebd.).

Auch Popitz erwähnte, dass Macht durch Drohungen und Versprechungen instrumentalisiert werde, indem sie die Mittel zur Durchsetzung gegen die fremden Kräfte darstellen würde und somit eine typische Machtanwendung sei (vgl. Popitz, 1992, S. 25). Die Wirkungen von Drohungen und Versprechungen sei über Zeit und Raum dehnbar, sodass das Verhalten jederzeit gesteuert werden kann. Hinzu komme, dass eine glaubhafte Drohung als Gefahr gewertet würde und ein Versprechen – als eine glaubhafte Chance – eine permanente Unterwerfung ermöglichen könne. Die Basis dieser instrumentellen Macht sei das Geben-und Nehmen-können, also die Anwendung von Belohnungen und Strafen. Die Methode würde durch Formulierung einer Alternative, eines „Entweder- oder“ entstehen. Dadurch werde das Verhalten des Betroffenen in

zwei Klassen geteilt, also in „*Fügsamkeit und Unbotmäßigkeit*“ (ebd.). Im Fall der Drohungen habe diese Alternative den Charakter einer Erpressung, im Fall des Versprechens den Charakter einer Bestechung. Die Hintergründe, die das gewünschte Verhalten erzeugen würden, seien Angst und Hoffnung (vgl. Popitz, 1992, S.26). Durch die Alternative der erhofften Anerkennung, sowie des befürchteten Entzugs, entstehe ebenfalls eine instrumentelle Machtbeziehung, denn wer diese Alternative einsetzen könne und bewusst einsetze, könne seine Macht einsetzen, um Verhalten oder die Einstellung anderer zu steuern (vgl. Popitz, 1992, S. 29). Deutlich wird, dass pädagogische Fachkräfte die Macht besitzen, einen Menschen effektiv in seiner Individualität zu stärken, zu fordern und zu fördern. Es ist auch erkennbar, dass erzieherische Methoden das Gegenteil bezwecken können und somit das Klientel manipuliert, willkürlich bestraft oder einfach dem Wohl des Klientels schadet.

Stoppel bezog sich dafür auf die Merkmale von Zuwendungen, Achtsamkeit und Wertschätzung und erwähnte, dass diese Merkmale wichtige Attribute seien, die als Machtinstrument betitelt werden können. Macht zu haben, bedeute auch ein Vorbild für diejenigen zu sein, die der machthabenden Person ausgesetzt seien (Stoppel, 2010, o. S.). Ergänzend wird erwähnt, dass ein Machtmissbrauch dann vorliegen würde, wenn im Sinne §1631 BGB, „entwürdigende Maßnahmen“ im Erziehungskontext stattfinden und somit als Kinderrechtsverletzung definiert würden (ebd.). Stoppel verwies dafür auf Verhaltensweisen von pädagogischen Fachkräften, die als „missbräuchlich“ zu verstehen wären.

Es wäre beispielweise „*machtmissbräuchlich*“, wenn die Handlung „*zwar fachlich begründbar ist, d.h. das Verfolgen eines pädagogischen Ziels erkennen lässt, jedoch die Zustimmung Sorgeberechtigter fehlt und keine akute Eigen- oder Fremdgefährdung des/r Kindes/Jugendlicher/n vorliegt, auf die „geeignet“ und „verhältnismäßig“ reagiert wird*“, [...] *es fachlich nicht begründbar ist und keine akute Eigen- oder Fremdgefährdung des/r Kindes/Jugendlicher/n vorliegt, auf die „geeignet“ und „verhältnismäßig“ reagiert wird, [...] es sich als Kindeswohlgefährdung darstellt oder wenn es als strafbar einzustufen ist*“.<sup>20</sup> Daher sollte es als selbstverständlich gelten, eine erzieherische Handlung nicht in die Rubrik einer Kindeswohlgefährdung einsortieren zu müssen. Alle Erziehungspersonen sollten sich daher der Verantwortung bewusst sein, dass die auszuführende Handlung diese Norm befolgt. Die Kinderbuchautorin Astrid Lindgren schrieb, „*ob ein Kind zu einem warmherzigen, offenen und vertrauensvollen Menschen*

---

<sup>20</sup> Stoppel, Martin (2010) – Macht- Machtmissbrauch

mit Sinn für das Gemeinwohl heranwächst oder aber zu einem gefühlskalten, destruktiven, egoistischen Menschen, das entscheiden die, denen das Kind in dieser Welt anvertraut ist [...]“.<sup>21</sup> Diese Aussage verdeutlicht, wie wichtig es ist, einerseits sich der Macht bewusst zu sein, sowie andererseits ein Vorbild zu sein, wie man mit dieser umzugehen hat.

#### 4. Definition schwarze Pädagogik

Katharina Rutschky prägte erstmals den Begriff „Schwarze Pädagogik“ und erläuterte zugleich die wichtigsten Grundlagen für diese Thematik. „Die schwarze Pädagogik“ wurde in den Werken von Katharina Rutschky nicht definiert, stattdessen offenbarte sie sie durch die Bereitstellung ihrer Quellentexte den Charakter und die Methoden der Schwarzen Pädagogik (vgl. Kühn, 2014, S. 5). Katharina Rutschky zeigte in ihrem Werk, „Schwarze Pädagogik“, wie die Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert praktiziert wurde. Auch Alice Miller behandelte die Schwarze Pädagogik in ihren Büchern. Sie erweiterte das Werk von Katharina Rutschky und veröffentlichte Quellentexte und Methoden bis ins Jahr 1980. In den von Katharina Rutschky und Alice Miller veröffentlichten Texte, die die Perspektiven, Ratschläge und Methoden darstellen, geht es darum, wie Macht gegenüber Kindern hergestellt werden kann, sowie der daraus resultierende Respekt oder gar die Angst, zu Gehorsam gelenkt und konditioniert wird (vgl. Kühn, S.5 2014; Flitner, 1994, S.15). „Nimmt man diese schwarzen Ratschläge zusammen, verdichtet sie und spitzt sie zu, [...] so entsteht vor unseren Augen das erschreckende Bild einer Anleitung zur systematischen Drangsalierung der Kinder unter dem Namen der Erziehung“ (Andreas Flitner, 2004, Konrad, sprach Frau Mama, S.17). Alice Miller definierte den Begriff „schwarze Pädagogik“ als eine „Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, den Willen des Kindes zu brechen, es mit Hilfe der offenen oder verborgenen Machtausübung, Manipulation und Erpressung zum gehorsamen Untertan zu machen“ (vgl. Alice Miller, 2004, S. 7). Sie offenbarte in ihrem Buch „Am Anfang war Erziehung“ einen Textabschnitt aus dem Jahr 1752. Dieser Abschnitt wurde jedoch ohne Autor zitiert und befindet sich noch vor dem Vorwort, was auf eine besondere Wichtigkeit vermuten lässt. „Ungehorsam ist ebenso gut, als eine Kriegserklärung gegen eure Person. Euer Sohn will euch die Herrschaft rauben, und Ihr seid befugt, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben, um euer Ansehen zu befestigen, ohne welches bei ihm keine Erziehung

---

<sup>21</sup> Lindgren, Astrid (1978) – Niemals Gewalt

*stattfindet. Dieses Schlagen muss kein bloßes Spielwerk sein, sondern ihn überzeugen, dass Ihr Herr seid“.*<sup>22</sup>

Dieses Zitat ist zwar keine Definition, lässt jedoch klar erkennen, von welcher Art der Erziehung gesprochen wird. Die Autorin Sabine Seichert beschrieb in ihrem Buch „Das ›normale‹ Kind“, dass die erzieherische Absicht dann als schwarz zu beschreiben sei, wenn ihre Mittel und Methoden von *„offensichtlichen oder subtilen Interessen der Macht des Erziehers und der Absicht einer Unterwerfung des Kindes besetzt sind“*.<sup>23</sup> Als „Schwarze Pädagogik“ wird somit alles bezeichnet, was in der pädagogischen Theorie und Praxis dem eigentlichen Kerngedanken widerspricht. Der Kerngedanke der Erziehung ist das Begleiten eines Menschen, der mittels Erziehung ein selbstwirksamer Teil der Gesellschaft werden soll, um dann für sich selbst Verantwortung zu übernehmen. Die schwarze Pädagogik würde jedoch nicht von einem Wohlwollen gegenüber Kindern oder von der freien Entfaltung der Kinder sprechen, sondern vielmehr von dem „Bändigen“, und „Zwingen“ und auf diese Weise für das Zerstören ihrer Lebensfreude sorgen (vgl. Kühn, 2014, S.5; Flitner, 1994, S.15). Auch Sabine Seichert erwähnte, dass Gewalt, in welcher Form auch immer, vor allem Einschüchterung, Zähmung, Gehorsam und Unterordnung bewirken solle. Dies diene zum Brechen des kindlichen Willens und solle zu einem „effektiven“ kindlichen Handeln führen. Die Züchtigung, Beschämung und das fokussierte Schuldbewusstsein gehören zum „pädagogischen Werkzeug“ und somit zur Strategie der Erziehung (vgl. Seichert, 2020, S.135). Es wird deutlich, dass die „schwarze Pädagogik“ als Synonym verwendet wird, um eine Art der Erziehung zu beschreiben, die das Wohl des Kindes gefährdet, die Gehorsam und Zwang als Gegenstand hat und den Willen des Kindes bricht, um die Kinder und Jugendlichen zu manipulieren.

## **5. Historischer Blick auf Erziehung seit dem 18. Jahrhundert**

Lloyd DeMause berichtete in seinem Buch „Hört ihr die Kinder weinen“, dass viele Historiker sich eher mit den „politischen und militärischen Ereignissen an Kriegshöfen beschäftigten“ und den Qualen der Kindheit kaum Aufmerksamkeit geschenkt haben. DeMause führte weiter aus, dass sich auch die Pädagogen im „wesentlichen der Organisation von Schulen und Lehrplänen“, sowie mit „Theorien über Erziehung“

---

<sup>22</sup> Ohne Autor, 1752, Zit. N. Alice Miller [Hrsg.] Am Anfang war Erziehung, 2019

<sup>23</sup> Seichert, Sabine (2020) – Das „normale“ Kind, Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik, S.10

beschäftigten, statt einen Einblick in die außerschulische Welt zu erhalten (DeMause, 2018, S.7). Historisch betrachtet beginnt die Erziehung nicht erst im 18. Jahrhundert. Wahrscheinlich existiert Erziehung so lange, wie die Menschen auf der Erde. Die Autoren Seel und Hanke haben einen Einblick in die frühgeschichtliche Erziehung ermöglicht und beschrieben, dass das 3. Jahrhundert n. Chr. als die Vor- und Frühgeschichte der Erziehung bezeichnet wird, die sich zur Antike entwickelte (vgl. Seel/ Hanke, 2015, S. 159). Ebenso werden weitere Epochen<sup>24</sup> benannt, denen nachhaltigen Einfluss auf die Pädagogik und das pädagogische Denken und Handeln zugeschrieben werden. Außerdem möchte ich auch erwähnen, dass die Erziehung in anderen Ländern und Kontinenten anders aussehen kann, als in der europäischen Pädagogik. Altägyptischen Quellen zufolge, so Seel und Hanke, hätten die Menschen in Ägypten ihre Kinder geliebt, und doch wurden in fast allen Quellen Warnungen beschrieben, dass die Menschen ihre Kinder nicht verzärteln sollen. „Erziehung sollte nicht zu nachgiebig sein. Nur eine strenge Erziehung würde die erwünschten Ergebnisse bringen“, waren die Worte eines Wesirs und Stadtverwalter, der zu der Zeit der 5. Dynastie (ca. 2880 v. Chr.) lebte (vgl. Seel/ Hanke, 2015, S. 160). Der Wesir „Ptahhotep“ sah sich selbst als einen, *„der Unwissenden zu Wissenden erzieht und zu den Regeln vollkommener Rede, zum Nutzen dessen, der darauf hört, zum Schaden dessen, der da wider handelt“*.<sup>25</sup>

Seine Erziehungsmethode war die Prügel, und er legitimierte sein Handeln damit, dass er behauptete, dass ein Sohn nicht durch die prügelnde Hand des Vaters sterben würde. Jedoch wäre der Vater daran schuld, wenn der Sohn durch die Liebe zugrunde ginge, statt *„mithilfe von Stock und Scham den Sohn vor dem Fall zu schützen“*. Mit der Lehre Ptahhotep begann das Zusammenspiel von Politik und Erziehung, mit dem die Grundlage geschaffen wurde, wie die Menschen erzogen werden sollten (vgl. Seel/ Hanke, 2015, S. 163).

In den nachfolgenden Kapiteln wurde die Idee der körperlichen Züchtigung, als Hilfsmittel in der Erziehung thematisiert. Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass die Geschichte der Pädagogik ebenso in der Antike geformt wurde und zum heutigen „modernen“ Erziehungssystem beigetragen hat, denn nicht nur das christliche Denken,

---

<sup>24</sup> Eine Epoche ist ein größerer historischer Abschnitt, der durch das Überwiegen gemeinsamer Merkmale im Vergleich zu anderen Epochen gekennzeichnet ist (vgl. Seel/ Hanke, 2015, S. 159)

<sup>25</sup> Brunner N. (o. J.) - 1991a, S. 133, in Seel N. M. / Hanke U. [Hrsg.] - Erziehungswissenschaft, Springer-Verlag Berlin Heidelberg, S. 160

sondern auch die Philosophie des Handelns und Denkens, haben einen Beitrag zur pädagogischen Idee geleistet (ebd.).

Andreas Flitner beschrieb, dass sich im 18. Jahrhundert eine bestimmte Pädagogik herausgebildet habe, die nach Systematik, theoretischen und praktischen Darstellungen suche (vgl. Flitner, 2004, S.19). Dieses Jahrhundert sei bedeutend für die Anfänge einer Kinderpsychologie gewesen, die das Kinder- und Jugendalter von Erwachsenen unterscheiden würde und somit als eigene Denk- und Erlebensform des Menschen darstelle (ebd.). Andreas Flitner beschrieb, dass sich die pädagogische Geschichte auf die Themen der pädagogischen Idee und die Geschichte des Schulwesens beschränken ließe (vgl. Flitner, 2004, S. 20).

Auch Katharina Rutschky beschrieb in ihrem Buch, dass Familie und Schule die beiden Bereiche bilden, in denen Kindheit wahrgenommen wird und dadurch die Notwendigkeit der Erziehung, die über den Unterricht hinausgeht, „entdeckt“ wurde (Rutschky, 1997, S. 21). Der Autor Johannes Kückens legte dar, dass der Begriff der „Kindheit“ erst im 18. Jahrhundert von dem Dichter und Philosophen, Jean-Jacques Rousseau, „entdeckt“ und als eine „schützenswerte Lebensphase“ beschrieben wurde (vgl. Kückens, 2008, o. S.). Rousseau habe der Herzogin von Luxemburg den Roman von „Émile“ vorgetragen, in dem es um die Kindheit eines Jungen ging. Rousseau ging in seinem Roman von der These aus, dass die Kindheit die Grundlage für ein glückliches Leben legen würde. Sein Ziel war es, dass *„ein Knabe unter Aufsicht eines wollwollenden Erziehers seine Interessen nachgehen – behütet und gefördert, aber frei in seiner Entfaltung“* sein könnte (ebd.). Rousseau sorgte durch den Roman für einen Perspektivwechsel, durch den die Erziehung aus der Sicht des Kindes betrachtet wurde und somit auch das Wohl der männlichen Kinder implizierte. Nach Kückens würde Rousseau auch als Urvater der antiautoritären Bewegung gelten, auf den ebenfalls bedeutende Pädagogen wie Maria Montessori, Célestin Freinet und Johann Heinrich Pestalozzi zurückgegriffen haben (ebd.). In den folgenden Kapiteln möchte ich verstehen, was die Erziehungsziele waren, wie diese erreicht wurden und vor allem wie sich das Bild des Kindes entwickelte. Im Folgenden habe ich sehr drastische Textpassagen ausgewählt, weil sie meines Erachtens besonders gut verdeutlichen, wie die Erziehung aussah.

## 5.1. Erziehung im 18. Jahrhundert

Katharina Rutschky beschrieb, dass die neuen Erziehungstheorien und der Entdeckung der neuen „pädagogischen“ Bereiche im 18. Jahrhundert parallel durch die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und dem dazugehörigen Handels- und Industriekapitalismus verändert wurde. Sie fügte hinzu, dass Erziehung ein „Phänomen“ der Neuzeit sei, welches sich erst im 19. Jahrhundert entwickelte. Dabei ist der materiellen Reproduktionsprozess nicht zu berücksichtigen, der eine deutliche Veränderung der Erziehungssysteme ermöglicht hatte (vgl. Rutschky, 1997, S.21). Die Erziehungsgeschichte könnte einem Schema der ökonomischen Entwicklung zugeschrieben werden, z.B. durch die Durchsetzung ländlicher Volksschulen im Zusammenhang mit dem Interesse an der Hebung der landwirtschaftlichen Produktivität (vgl. Katharina Rutschky, 1997, S.21-22). „Wissen ist Macht“, - die alte Formel des englischen Renaissancephilosophen Francis Bacon bekam nun eine breite gesellschaftliche Bedeutung (vgl. Precht, 2013, S. 26). Von nun an galt dem Bürgertum Bildung als Synonym für den sozialen Aufstieg, aber auch als Standesprivileg des sogenannten Bildungsbürgertums gegenüber dem Kleinbürgertum, den Bauern und der Arbeiterschaft (ebd.). Katharina Rutschky bezog sich auf den Prozess der Zivilisation und erwähnte den Autor Norbert Elias (vgl. Rutschky, 1997, S. 28), der zwei Entwicklungsstränge aufgezeigt habe. Einerseits sei die „Soziogenese<sup>26</sup> des Staates“, durch die Pazifizierung<sup>27</sup> politischer und sozialer Konstruktionen entstanden, so dass der Staat sich zum Träger des Gewaltmonopols entwickeln konnte. Der Staat übernahm von den vorherigen zuständigen lokalen Kräften die Steuererhebungen, Rechts- und Friedenswahrung, Polizeigewalt, Administration und Normdurchsetzung. Auch die sozialen und lokalen Verantwortlichkeiten wurden zur politischen Macht umgewandelt (vgl. Flitner, 2004, S22). Außerdem haben sie durch die Benennung und Durchsetzung der Verhaltensstandards sowie der strengen Regelung der menschlichen Bedürfnisse, Impulse und Triebe zur Zivilisation beigefügt (vgl. Rutschky, 1997, S. 28). Der Makroprozess veränderte den Sozialcharakter und die psychischen Verhaltensmuster. Soziale Offenheit, Sichtbarkeit der persönlichen Schwierigkeiten und nachbarliche Vertrautheit schafften intimere Lebensformen innerhalb der Familie (vgl. Flitner, 2004, S.22). Flitner führte weiter aus, dass das Gewissen, die Haltung und die bewusste Moral die Kontrollinstanzen des persönlichen Lebens und der psychischen Struktur des Bürgers war. Daher wird die

---

26 Die Entstehung und Entwicklung

27 Herstellung des Friedens

Erziehung, Selbstdisziplin und Internalisierung<sup>28</sup> der Verhaltensnormen ein wichtiger Bestandteil (ebd.). Auch Katharina Rutschky äußerte, dass die Erziehung, somit die Erzieher\*In eine wichtige Rolle im Erziehungsprozess einnehmen würden. Diese, so Rutschky, wären für die moralische Entwicklung, die Tabus und Verhaltensnormen in der Gesellschaft, als auch für die Ordnung der Triebe und Bedürfnisse zuständig (vgl. Rutschky, 2001, S. 148). Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte bezogen sich demnach auf das Normverständnis. Eine der wichtigsten Verhaltensnormen für Kinder scheint der Gehorsam gewesen zu sein: Beispielsweise wurde in dem Werk von Johann Bernhard Basedow erläutert, dass Eltern „ihren Kindern und Untergebenen“ früh und auf effizienteste Weise „Gehorsam“ beibringen müsse<sup>29</sup>. Basedow führte seinen Gedanken weiter und plädierte darauf, dass Kinder sich nicht an gute und freudige Zeiten gewöhnen sollen. Stattdessen erläuterte er, dass die Eltern nach eigenen Verordnungen den Kindern „*ein gemeines, hartes und unbequemes Lager*“ bereitstellen, damit die Kinder nach Wohltaten den „*vorzüglichen Wert der Sache und folglich die Größe der Wohltätigkeit*“ erkennen (ebd.). Johann Bernhard Basedow führte fort, dass Kinder mindesten einmal pro Tag „*eine Verbeugung oder irgendeine Zeremonie, welche ihre ganze Abhängigkeit von den Eltern und Aufsehern anzeigt*“ darbieten sollen (ebd.). Es wird deutlich, worauf die Erziehung basierte. Eltern und Aufseher erwarteten Gehorsam von den Kindern und Untergebenen. Alleine die Begrifflichkeit lässt erkennen, dass Eltern sich als Herrschaftsträger verstanden. Außerdem lässt der Abschnitt erkennen, dass der unbedingte Gehorsam durch die Demütigung und mithilfe des „gemeinen, harten und unbequemen“ Umgangs erzwungen wurde. Das Bild des Kindes wurde geschlechterabhängig betrachtet. Christian Felix Weisse beschrieb in seinem Werk<sup>30</sup> z.B. eine Hinrichtung, die ein Vater mit seinen Kindern besuchte. Es wurde ein Mörder hingerichtet, und der Vater fragte seine Kinder, ob diese bei solcher Gelegenheit die Vollziehung des Urteiles ansehen wollten. Der Vater achtete jedoch nicht auf die Antwort der Kinder, denn der Vater äußerte sich, dass seine Töchter nicht zugucken müssen, da sie niemals solch ein Beruf ausüben würden, in dem Blut zu vergießen sei. Seine Söhne hingegen durften sich nicht entfernen, denn „*eine Mannsperson muss fürs erste weniger weichlich sein. Mut und Tapferkeit ist des Mannes Anteil, seine*

---

<sup>28</sup> Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Werte, Normen und sozialen Rolle

<sup>29</sup> Aus J.B. Basedow, 1773, Maßnahmen zur Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen, Zit. n. Katharina Rutschky [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 116

<sup>30</sup> Aus C. F. Weisse. 1791, Der erzieherische Wert einer Hinrichtung, n. Katharina Rutschky [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 6 ff.)

*vorzügliche Tugend, und nicht seine Pflicht*“ (ebd.). Andreas Flitner beschrieb zu der Erziehung des 18. Jahrhunderts, dass die Kindheit als ein offener, vor-gesellschaftlicher, leerer Zustand wahrgenommen wurde, so dass die Erziehungsziele dem Zivilisationsprozess angepasst wurden und dabei unterstützen sollten, eine neue bürgerliche Aristokratie zu entwickeln (vgl. Flitner, 2004, S.23f.).

## 5.2. Erziehung im 19. Jahrhundert

Die Erziehung im 19. Jahrhundert bestand darauf, dass Erziehung früh beginnen solle. Ab dem 5. Monat wurde das neugeborene Kind zum Gehorsam erzogen und vom „schädlichen Unkraut“ befreit. Erziehung im 19. Jahrhundert, so Miller, wurde als eine Art Befreiung vom bösen und schädlichen betrachtet (vgl. Miller, 2019, S. 18).

Johann Heinrich Pestalozzi hat in seinem Werk, „Wer noch lernt, darf nicht urteilen“, im Jahr 1801 dargelegt, dass Kinder so früh wie möglich lernen und davor behütet werden müssen *„ihr Maul nicht in den Tag brauchen, und sich nicht angewöhnen“* ihre eigene Meinung zu äußern, damit *„die Kinder zur Vernunft und auf die Bahn einer selbstständigen Denkkraft“* gebracht werden.<sup>31</sup> Kinder durften ihre Meinung nicht frei äußern. Sie durften erst urteilen, also ihre Meinung äußern, sobald die *„Vollendung des Lernens“* erreicht wurde (vgl. Rutschky, 1977, S.6). In einem Erziehungsratgeber von Dr. Schreber aus dem Jahr 1858 wurde die Emotionalität eines Kindes beschrieben und gleichzeitig ein Umgang offenbart, wie Eltern mit der Situation umgehen sollen. Es wurde dargelegt, dass wenn kein *„richtiges Bedürfnis, kein lästiger oder schmerzhafter Zustand oder kein Kranksein vorhanden“* sei, dass dann das gezeigte Verhalten des Kindes als *„Eigensinn“* zu verstehen sei (vgl. Miller, 2019, S.19). In dem Ratgeber wurde behauptet, dass dem Eigensinn mittels „positiver“ Haltung entgegengetreten werden müsse, wie zum Beispiel mit schneller „Ablenkung der Aufmerksamkeit, ernste Worte, drohende Gebärde, klopfen ans Bett“, sowie, sofern dies nicht mehr helfen würde, mit „milden, aber in kleinen Pausen bis zur Beruhigung oder zum Einschlafen des Kindes beharrlich wiederholte körperlich fühlbare Ermahnungen“ (ebd.). Anschließend wird darauf verwiesen, dass man nach solch einer Prozedur der „Herr des Kindes“ sei. Hier wird erkennbar, dass der Umgang sehr rau war und notfalls „körperliche Ermahnungen“ gewählt wurden, um den Gehorsam und das gewünschte Bedürfnis der Eltern zu ermöglichen. Denn auch im 19. Jahrhundert, bzw. im Jahr 1896

---

<sup>31</sup> Aus J.H. Pestalozzi, 1801, Wer noch lernt, darf nicht urteilen, Zit. n. Katharina Rutschky [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 107

entstand die ursprüngliche Fassung des §1631 Abs. 2 BGB<sup>32</sup>. Damals lautete es: *„Der Vater kann kraft des Erziehungsrecht angemessene Zuchtmittel gegen das Kind anwenden. Auf seinen Antrag hat das Vormundschaftsgericht ihn durch Anwendung geeigneter Zuchtmittel zu unterstützen“* (vgl. Müller-Münch, 2019, S.262). Katharina Rutschky veröffentlichte ein Schüलगelöbnis aus dem Jahr 1888, das von Friedrich Phillip Wilmsen verteilt wurde<sup>33</sup>. Das Gelöbnis wurde aus der Perspektive des Kindes formuliert, *„[...] ich bin meinem Lehrer Dankbarkeit und Gehorsam schuldig. So lange ich unterrichtet werde, bin ich ein Schüler. Ein guter Schüler ist aufmerksam; er hört auf das, was der Lehrer sagt, und denkt nur an das, was er tun oder begreifen und behalten soll“*. Dieser Abschnitt lässt erkennen, dass in der Zeit wenig Wert auf konstruktive Kritik und Kommunikationsbereitschaft zwischen Schüler und Lehrperson gelegt wurde. Es wurde lediglich stillschweigender Gehorsam gefordert. Ein Handbuch aus dem Jahre 1887 handelte von dem Thema *„Verwöhnen, verzärteln, verziehen: ein bedenkliches Kleeblatt“*<sup>34</sup> (Rutschky, 1997, S. 25). Es erläuterte, wie Eltern zu ihren Kindern sein sollten und bearbeitete das Thema der *„Affenliebe“*. Der Begriff wurde laut Rutschky willkürlich von den Autoren Plinius und Brehm (vgl. Rutschky, 1997, S.24) verwendet und soll die zärtliche Sorge einer Mutter kritisieren, die zur *„Verweichlichung“* führen würde. Die wahre Liebe würde lediglich aus dem Herzen Gottes stammen. Diese Erziehungsmethode wurde mit den Worten *„Du hauest ihn (den Knaben) mit der Rute; aber du errettet seine Selle von der Hölle“* (vgl. Rutschky, 1997, S. 26) beschrieben. Dieser indirekte Appell richtete sich an die Mütter, da die Mutter als schuldige Person dargestellt wurde, wenn der Sohn zu verweichlicht sei. Dieser wurde dann als *„Muttersöhnchen“* beschrieben. *„Die weibliche Natur ist für diese Gefühlserziehung mehr zugänglich als der Mann“* (ebd.). Dieser Satz lässt deutlich erkennen, wie das Bild eines jungen Mannes war, bzw. wie dieser zu sein hat. Es wurde vermittelt, dass Jungen durch schmerzliche Erziehungsmethoden zu Männern erzogen werden sollen. Das Handbuch beschrieb weiterhin, dass durch das Verwöhnen oder durch das Verzärteln ein *„Verziehen“* stattfinden würde. Das Verwöhnen wurde als falsche Erziehung gedeutet, indem sie den Begriff verwöhnen mit dem Begriff gewöhnen gegenüberstellten, sowie die Begriffe Erziehen und verziehen. Es geht darum, dass der *„Zögling“* aus

---

<sup>32</sup> §1631 BGB, Inhalt und Grenzen der Personensorge

<sup>33</sup> Aus F. P. Wilmsen, 1888, Schüलगelöbnis, Zit. n. Katharina Rutschky [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 107

<sup>34</sup> Aus Handbuch, 1887, *„Verwöhnen, verzärteln, verziehen: ein bedenkliches Kleeblatt“*. In: Rutschky, Katharina [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 25

„falscher Güte“ verzogen wird, denn er erfährt durch das Verwöhnen nur Angenehmes. „Das Unangenehme aber, Hartes und vermeintlich Schädliches“ wird dadurch nicht erlebt.“ (ebd.). Als Verzärteln wird die gewöhnlichste Art vom Verziehen erläutert. „Die Verzärtelung ist das Übermaß der Zartheit [...] Sie sieht jedes Weh des Kindes für ein Übel und Unglück an [...] und sucht alles hart und schmerzlich Berührende von dem Kind fernzuhalten“ (ebd.). Sie beschrieben weiter, „Verwöhnt wird in dieser Beziehung das Kind, wenn man es mit der Erfüllung seiner Kinderpflichten nicht so genau nimmt, z.B. nicht unbedingten und pünktlichen Gehorsam verlangt und nötig falls erzwingt, wenn man mit ihm verhandelt statt glauben und Vertrauen zu fordern, wenn man ihm für jede Forderung und Maßregel seine guten Gründe auskramen zu müssen meint. [...] verwöhnt wird es, wenn man seine Eigenliebe, seine Empfindlichkeit schont, ihm jede Selbstverleugnung, Beschämung, Demütigung ersparen möchte, wenn man es unbedachtsam lobt, seine guten Eigenschaften erhebt, seine Unarten bemäntelt“, etc. (Rutschky, 1997, S.31). Deutlich wird, dass die Pflicht, Gehorsam gegenüber den Eltern und Erziehungsberechtigten zu leisten und diese falls nötig mit Gewalt erzwungen wird, nicht die einzige Kindeswohlgefährdung darstellte. Die Demütigung und Beschämung von Kindern würde heutzutage ebenfalls eine Gefährdung des Kindeswohls darstellen. Festzuhalten bleibt, dass Jungen weniger mittels emotionsgebundenen Handlungsmethoden erzogen werden sollten, sondern durch harte, unangenehme und vermeintlich schmerzliche Methoden, um die wahre Stärke und Härte eines Mannes zu entwickeln. Der Autor August Hermann Francke, veröffentlichte im Jahr 1885, durch seine Arbeit<sup>35</sup> einen Einblick in die Erziehung der jungen Frau. Er beschrieb, dass in der Erziehung der „Mägdlein“, kaum Erziehung gefordert sei. Daher beschrieb der Autor, dass dies auch der Grund sei, weshalb das junge Volk „mehrentsils in lauter Sünden, Schanden und Laster aufwächst.“ (vgl. Francke, 1885, S.10 f.). Dieser Einblick lässt bereits erkennen, dass Francke die Schuld überwiegend bei der Erziehung der jungen Frauen sieht (ebd.). In seiner Schrift richtete der Francke einen Appell an die Eltern und leitete den Inhalt mit den Satz ein, dass „verständige Eltern kaum noch einige Mittel und Wege zu erfinden wissen, ihre Kinder von denen Hauptfehlern der überall verderbten Erziehung loszureißen. Und doch, wo man siehet, dass ein mehrerer Ernst auf die Erziehung gewendet wird, wird alles durch Lügen und Verleumdung dergestalt verhaßt gemacht, dass es die meisten lieber bei der gemeinen Leier lassen

---

<sup>35</sup> Francke, August Hermann (1885) - Fenelon's Traftätlein von der Erziehung der Töchter. In: A. H. Francke's Pädagogische Schriften. 2. durchges. u. vervollst. Ausg. [Hrsg.] v. Georg Kramer. Langensalza: H. Bey

wollen, als davon ein gutes Exempel der Nachfolge bei der Erziehung der Ihrigen nehmen“ (Francke, 1885, S.10 f.). Er führte seine Ansicht weiter aus und beschrieb, „wenn eine übel erzogene Weibsperson Hurerei treibt und das Kind ermordet, oder sonst schwere Übeltaten begeht, so reißt man ihr den Kopf ab. [...] wird nicht Gott solch Blut an jenem Tage von jenen fordern, welche Amts wegen für die Erziehung der Jugend hätten sorgen sollen?“ (Francke, 1885, S.11). Francke versuchte in diesem Abschnitt die Mädchenerziehung zu präsentieren. Seine Darstellung richtete sich einerseits auf die Mädchen und andererseits auf die Erziehungsberechtigten, die die Erziehung nicht effizient abgeschlossen haben. Franke führte weiter fort und bezog sich auf die Erziehungsmethode, den Willen des jungen Menschen zu brechen. „Am meisten ist wohl daran gelegen, dass der natürliche Eigenwille gebrochen werde“ und verwies mit seinem Gedanken auf den Gehorsam (vgl. Francke, 1885. S. 19). Zusammenfassend könnte man sagen, dass im 19. Jahrhundert Kinder zu Gehorsam und Herrschaft erzogen werden. Es wurde von den Kindern verlangt, dass die Eltern und Erziehungspersonen stillen Gehorsam erhalten. Wenn nicht, wurden körperliche oder psychische Handlungen angewendet, um die jungen Menschen dazu zu zwingen. Hinzu kam, dass die Kinder, bzw. Nicht -Erwachsene sich nicht äußern durften, solange bis sie die Stellung erreicht hatten, ihre Kritik oder gar ihre Meinung zu offenbaren. Es wurde nicht auf Individualität geachtet, sondern ein Weg vorgegeben, wie alle Kinder oder Jugendlichen erzogen werden sollten.

### 5.3. Erziehung im Jahr Kaiserreich (1888 – 1918)

In der Zeit von 1888 bis 1918, regierte der letzte deutsche Kaiser, Wilhelm II. (vgl. Gupta / Pollmer, 2009, o. S.). Die Zeit wurde als eine Zeit der Repräsentation beschrieben. Die Oberschicht des Großbürgertums konkurrierte in der Selbstdarstellung mit dem Adel, der eine gesellschaftliche Leitfunktion beibehalten konnte. Es wurde angestrebt als wohlhabend und gebildet zu gelten, was dazu führte, dass das öffentliche Leben im Kaiserreich von einer Gesellschaftsordnung geprägt wurde, die mittels militärischer Extreme versinnbildlicht wurde (vgl. Arnulf, 2015, o. S.).

Ein Handbuch<sup>36</sup> aus dem Jahr 1906 beschrieb, dass die Ordnung der eigenen Zeit das wichtigste sei. Die Ordnung, bzw. Planung der Zeit würde lediglich der Arbeitszwecke dienen. Zeit wäre das größte Eigentum und müsse daher den Kindern streng

---

<sup>36</sup> (Handbuch): Ordnung und Ordnungsliebe, 1908, Zit. n. Katharina Rutschky [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 368

beigebracht, bzw. vorgelebt werden. Themen wie die Schlafenszeiten, die Arbeitszeiten sowie die Erholungsphasen nach der Arbeit, die Mahlzeiten und die wiederkehrenden hygienischen Vorkehrungen hatten nur eine bestimmte Zeit für die Ausübung. Neben der zeitlichen Einteilung hatte auch der Hausrat seine Ordnung, somit hatte jedes Teil einen bestimmten Platz. Hier beschrieb das Handbuch, dass für die Ordnung im Haus die Frauen verantwortlich sind und somit die „Ordnungsliebe“ ein Hauptbestandteil für die Erziehung der weiblichen Jugend sei (vgl. Rutschky, 1977, S. 368f.). Was zusätzlich bedeutend für diese Zeit spricht, ist die militärische Schulerziehung. In dem Text von H. F. Kahle<sup>37</sup>, wird verdeutlicht, dass die Volksschule das Motto *„Lerne vom Militär“* verfolgte. Er erwähnte, wie die Erziehung aussehen müsse. Dazu gehörten dezidierte Anweisungen, wie in der Volksschule Kommandos zu formulieren seien, wie zum Beispiel, dass *„das Kommando bestimmt sein muss“*, *„dass es kurz sein muss“*, *„aus möglichst wenig Silben bestehen muss“*, *„es immer die in derselben Form wiederkehren muss“*, und *„es der präzisen Ausführung wegen in manchen Fällen vorbereitet werden muss“* (vgl. Kahle, 1890). Außerdem lassen sich die Kommandos als *„Ordnungskommando, Revisionskommando, das Kommando beim Unterricht und das Kommando vor dem Hinausgehen“* unterteilen. Das Hauptkommando würde „Ordnung“ lauten und wäre mit dem militärischen „Stillgestanden“ zu vergleichen. Zusätzlich gab es die Kommandos, „Gerade sitzen!“, „Ruhe!“, „Mund halten!“, „Vordermann!“, „Füße still!“, „Steht auf!“, „Setzt euch!“, usw. (ebd.). Mit dem Revisionskommando wird überprüft, ob die Stifte angespitzt, die Tafel gewischt, die Hände gewaschen und die Hefte liniert sind. Da fallen die Kommandos, „Griffel hoch!“, „Tafel hoch“, usw. (ebd.). Laut Ulrich Hermann hatten die Schulen die Aufgabe, die männliche Jugend systematisch für den „Heldentod“ zu mobilisieren und begeistern (vgl. Hermann, 2014, o. S.). Hermann führte weiter aus, dass nicht nur in den Klassenzimmern der höheren Klassenstufen zur Waffe gebeten wurde, sondern auch dass die staatliche Jugendpflege der Arbeiterjugend die Erziehung zur Wehrhaftigkeit als oberste Priorität hatte. Die Arbeiterjugend hatte die Aufgabe, die *„verhängnisvolle Lücke in dem Erziehungsplan“* zu überbrücken, denn die Volksschule wurde meist mit 14 Jahren beendet und der Militärdienst begann mit 18 Jahren. Somit wurde Ende der 1980er Jahren die lokale Jugendwehr gegründet, die als eine freiwillige vollmilitärische Ausbildung gewertet

---

<sup>37</sup> H. F. Kahle, 1890, die Militarisierung der Schulsprache, Zit. n. Katharina Rutschky [Hrsg.], Schwarze Pädagogik, 1977, S. 243 ff.

werden konnte. Zusätzlich wurden Wehrkraftvereine gegründet, die mit dem deutschen Pfadfinderbund das Ziel „Volkskraft durch Wehrkraft“ verfolgten. Ulrich Hermann erläuterte zusätzlich, dass das sozialpsychologische Mittel ein „Abenteuer- Wochenende“ war, dass die Jugend wirksam für sich gewinnen konnte (ebd.). Mithilfe der Gründung des Vereins vom „Wandervogel“, im Jahr 1901, der auch als Jugendbewegung von hauptsächlich männlichen Schülern und Studenten beschrieben wurde, entstand eine Jugendkultur, die nicht nur eine Gemeinschaft darstellte, sondern auch die Gewissheit vermittelte, das Richtige zu tun (vgl. Parmentier, 1984, S. 519). Die Wandervogel hatten ihre eigene Wanderkluff, bzw. ihre eigene „Uniform“, sowie eine strenge Hierarchie (vgl. Wolfgang Müller, 1988, S. 149 ff.). Der Autor Carl Wolfgang Müller führte weiter aus, dass Neuzugänge einer Wandergruppe den Rang eines „Scholaren“ erhielten (vgl. Wolfgang Müller, 1988, S. 149). Müller fügte hinzu, dass der „Bursche“ der nächste Rang sei, sowie der „Bachant“ oder „Oberbachant“ weitere möglichen Ränge seien. Somit hatten die Jugendlichen sich selbst erzogen. *„Tun wir selbst unsere Schuldigkeit an uns, indem wir selber unsere Erziehung in die Hand nehmen. Nicht um die Erziehung, die uns andere Institutionen angedeihen lassen, zu ersetzen, sondern um sie zu ergänzen.“*<sup>38</sup>

Das Gemeinschaftsgefühl, die Disziplin und der Gehorsam waren die wichtigsten Ziele in der Erziehung. Im Jahr 1911 wurde durch das Militär der Jugenddeutschland-Bund gegründet und als Dachverband für die Wehrerziehung benannt (vgl. Hermann, 2014, o. S.). Diese Epoche zeigt deutlich, was passieren kann, wenn die Macht der Institutionen sowie der Pädagogik missbraucht wird. Jugendliche waren nahezu begeistert, dass sie endlich an die Kriegsfront dürfen. Das Gemeinschaftsgefühl der Jugendkultur verstärkte den Wunsch vermutlich.

#### 5.4. Erziehung in der Weimarer Republik (1919 – 1933)

Die Weimarer Republik, die erste deutsche Republik, die nach dem ersten Weltkrieg gegründet wurde, hatte sich zur Aufgabe gemacht, sich einerseits von den ökonomischen Folgen des ersten Weltkriegs zu erholen, andererseits soziale Reformen zu planen, die parlamentarisch beschlossen sowie finanziert werden sollten (vgl. Wolfgang Müller, 1988, S. 176 ff.). Müller führte weiter aus, dass politisch betrachtet, die neue Weimarer Verfassung neue Grundsätze wie „gleiches freies und geheimes Wahlrecht

---

<sup>38</sup> Freideutscher Jugendtag 1913. Hamburg: Adolf Saal 1919, 2. Auflage. Zit. n. C. Wolfgang Müller [Hrsg.], wie helfen zum Beruf wurde, 1988, S.161

für alle Männer und Frauen, Gleichstellung von Frauen im Öffentlichen Dienst, Gleichstellung unehelichen Kindern, Meinungsfreiheit und Abschaffung der Zensur, Versammlungsfreiheit, Freiheit von Kunst, Wissenschaft und Lehre, staatliche Aufsicht über das Schulwesen“ einführte (ebd.). Er erläuterte, dass viele der neuen Verfassungsgrundsätze aufgrund der finanziellen Konsequenzen scheiterten. Die Weimarer Republik habe dennoch bedeutsame Reformen hervorgebracht, durch die die soziale Arbeit geprägt und verändert wurde. Wichtige Veränderungen für die Soziale Arbeit waren die „Einführung der Familienfürsorge, die Schaffung des selbstständigen Jugendamts, sowie die Entwicklung einer fürsorgerischen Methodenlehre“ (ebd.). Der Autor Matthias Busch erläuterte, dass die Pädagog\*innen in der Weimarer Republik sich damit beschäftigten, wie die Kinder und Jugendlichen ihre Individualität nutzen könnten, um mit ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten an der demokratischen Gesellschaft teilzuhaben. Hierfür wurde viel Wert auf die politische Bildung gelegt (vgl. Busch, 2020, o. S.). Er fügte hinzu, dass die Erziehung dabei eng mit den staatsbürgerlichen Belehrungen verzahnt wurde, damit die demokratische Partizipation von den Schülern und Schülerinnen im Unterricht diskutiert werden konnte. Busch führte weiter aus, dass die „Schülerselbstregulierung“ dabei als Instrument zur Förderung von Disziplin und Sittlichkeit verwendet wurde. Somit eignete sich diese Methode als Mittel zu Bildung, sowie zur „Idealform“ der Staatsbürgerlichen Erziehung (ebd.). Das Ziel, so Busch, sei in den Schulen ein Verhältnis zu schaffen, das analog zum Staat sei. Somit würden die Schüler die Möglichkeit erhalten, die zukünftigen Tätigkeiten auszuüben, die sie als Bürger durchführen müssen (vgl. Busch, 2020, o. S.). Auch der Autor Reinhard Sturm erläuterte, dass die Weimarer Republik eine hochdifferenzierte, hierarchisch gegliederte Industriegesellschaft vom Kaiserreich erbte, die mittels schicht-, geschlechts- und generationsspezifischen Strukturen kategorisiert wurden. Die Einkommens- und Vermögensverwaltung, berufliche Qualifikation und die familiären Lebensverhältnisse wurden dafür als Maßstab verwendet (vgl. Sturm, 2011, o. S.). Außerdem fügte er hinzu, dass viele Familien nun mit dem Verlust der väterlichen Rolle leben mussten. Nach dem Krieg litten daher viele Familien unter Armut und Perspektivlosigkeit, denn oft waren es die Männer, die zur Arbeit gegangen sind und daher auch die finanziellen Mittel bereitstellen. Dies hatte zur Folge, dass in der Jugend Gruppen entstanden, die dieselben Wertvorstellungen und Verhaltensweisen hatten. Die bereits erwähnte naturverbundene, bürgerliche „Wandervogel“-Vereinigung, wurde von der gesellschaftlich orientierten „bündischen Jugend“ abgelöst (ebd.). Sturm fügte hinzu, dass sich

erwerbslose Heranwachsende aus der Unterschicht zusammenfanden und ihren Protest gegen Armut auslebten. Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 versuchte durch Einrichtungen der Jugendfürsorge und mit Angeboten der Jugendpflege die Entwicklung der Jugendlichen positiv zu beeinflussen. Viele Jugendliche konnten jedoch sozial nicht aufsteigen, denn die Kosten für das Schulgeld waren für die Jugend nicht finanzierbar. Wer nicht die nötigen Mittel zu Verfügung hatte, dem wurde der Zugang zu den höheren Schulen verwehrt. Stattdessen stieg die Mitgliederanzahl der Jugendzusammenschlüsse und Organisationen (ebd.). Die Kinder und Jugendlichen wurden durch die Erfahrungen des Kriegs- und Fronterlebnis sehr geprägt. Die Generation war mit vielfältigen negativen Einflüssen aufgewachsen. Sie waren teilweise ohne Vater aufgewachsen, da dieser dem Krieg zum Opfer gefallen sei. Hinzu kam eine hohe Kriminalitätsrate, da Bildung aufgrund des hohen Schulgeldes nicht möglich war oder die jungen Menschen unmittelbar nach der Schule oder Universität in die Arbeitslosigkeit gerieten. Grund dafür war die Weltwirtschaftskrise, in deren Verlauf die Zahl der Arbeitslosen sich erheblich erhöhte. Dies hatte zur Folge, dass die soziale Unzufriedenheit vieler Jugendlicher wuchs. Sturm fügte hinzu, dass die Rechtsextremen diese Unzufriedenheit nutzten. Adolf Hitler gründete die „Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei – (NSDAP)“ und stellte sie als Partei der Jugend und des Aufbruchs zu einer nationalen Volksgemeinschaft dar (vgl. Sturm, 2011, o. S.).

## 5.5 Erziehung im Nationalsozialismus

Wie bereits erwähnt, wuchs in der Zeit nach dem 1. Weltkrieg eine vaterlose Generation heran. Dadurch wurde der erste Weltkrieg zum Nährboden für den Nationalsozialismus und somit zum Vorläufer des Zweiten Weltkriegs (vgl. Ustrof, 2016). Ein Zitat von Joachim Fest, beschrieb, wieso die Nationalsozialisten viele Anhänger gewannen und derartigen Machtverhältnisse erreichten. *„Das Militär war wohl die beste Möglichkeit, sich weiter vorschreiben zu lassen, was man zu tun hatte. Wenn nun einer wie Adolf Hitler kam und wie einst der Vater behauptete, genau zu wissen, was für die anderen gut, richtig und notwendig sei, da muss man sich nicht wundern, dass so viele mit ihrer Sehnsucht nach Unterwerfung diesem Hitler zugejubelt und ihm geholfen haben, zur Macht zu kommen. Endlich hatten diese jungen Menschen eine Fortsetzung ihrer Vaterfigur gefunden, ohne die sie nicht fähig waren zu leben.“*<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Aus Joachim Fest (1963) Das Gesicht des Dritten Reichs, zit. N. Alice Miller [Hrsg.] – Am Anfang war Erziehung, 2019, S. 90 f.

Das Resultat war strenge Erziehung, sowie die Neigung zu der Idee von Härte und Drill. *„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muss das alles sein. Schmerzen muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das erste und da wichtigste. So merze ich die tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. So habe ich das reine, edle Material der Natur vor mir. So kann ich das Neue schaffen.“*<sup>40</sup>

Dieses Zitat stellt die Erziehungsvorstellungen von Adolf Hitler dar. Sabine Seichert erläuterte, dass in der Zeit der Nationalsozialisten die „Jugendfürsorgeanstalten“ getarnt wurden, um dort die Selektion, Behandlung und Tötung kranker und sogenannter „schwererziehbarer“ Kinder zu vollziehen. Die Kinder wurden mit Wickel- und Kaltwasserkuren, Elektroschocks und Fixierungen bis zum Zeitpunkt der tödlichen Medikation diszipliniert und erzogen (vgl. Seichert, 2020, S.140 f.). Außerdem legte die Autorin Anne Kratzer dar, dass das NS-Regime von den Müttern forderte, die Bedürfnisse ihrer Neugeborenen gezielt zu ignorieren. Die Mütter sollten ihre Kinder emotions- und bindungsarm erziehen, damit sie zu guten Soldaten und Mitläufern würden (vgl. Kratzer, 2018, S. 42). Johanna Haarer war eine deutsche Lungenfachärztin und Autorin, die zu der Zeit einen der bekanntesten Erziehungsratgeber verfasste. Ihre Ratschläge und Empfehlungen aus ihrem Werk „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“, wurden als Grundlage für die sogenannten Reichsmütterschulen verwendet. Somit erhielten alle deutschen Frauen einheitliche Regeln zur Säuglingspflege. Außerdem nutzten Kindergärten und Kinderheime ebenfalls diesen Ratgeber als Grundlage für ihre Erziehung (ebd.). Sie verfasste ihre Arbeit eng an der herrschenden nationalsozialistischen politischen Ideologie. *„In allen ärztlichen Ratschlägen bemühen wir uns die Errungenschaften und Ergebnisse der Medizin den Frauen aller Stände und damit auch ihren Kindern in praktisch durchführbarer Weise zugänglich zu machen“*<sup>41</sup>. Zur Erziehung

---

<sup>40</sup> Adolf Hitler, in Cordula und Martin Bormann: „Nie wieder – Analysen zur Sprache des dritten Reiches“, zit. N. Ingrid Müller-Münch [Hrsg.] – Die geprügelte Generation – Kochlöffel, Rohrstock und die Folgen, 2019, S.74

<sup>41</sup> Johanna Haarer (1940) - Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind, München: Lehmann, S. 6

der Säuglinge bzw. der Kinder erwähnte sie, dass das Kind gefüttert, gebadet und trockengelegt, aber im Übrigen vollkommen in Ruhe gelassen werden solle (vgl. Haarer, 1940, S.168). Sie führte weiter aus, dass selbst wenn das Kind nachts schreit, soll es in Ruhe gelassen werden. *„Nach wenigen Nächten, vielfach schon nach der ersten, hat das Kind begriffen, dass ihm sein Schreien nichts nützt“* (Johanna Haarer, 1940, S. 174). Das Kind wird zum Gehorsam erzogen. Anne Kratzer beschrieb dazu, dass der Ratgeber von Johanna Haarer das neugeborene Kind als einen „Quälgeist sehen würde, dessen Wille es zu brechen gilt (vgl. Kratzer, 2018, o. S.). Wenn ein Kind schreie oder sich gegen die Bedürfnisse der Mutter stelle, solle die Mutter tun, was sie für nötig hielte. Als nächsten Schritt erwähnte Haarer, dass *„[...] falls es sich weiterhin ungezogen aufführt, gewissermaßen „kaltgestellt“, in einem Raum gebracht, wo es allein sein kann und so lange nicht beachtet, bis es sein Verhalten ändert“* (Johanna Haarer, 1940, S. 271). Denn schließlich solle man das Kind von Anfang an in gewissermaßen als vollwertigen Menschen betrachten und dementsprechend behandeln. Sie führte weiter aus, dass wenn ein Kind zärtlich behandelt würde und man die Wünsche des Kindes erfülle, würde das Kind dadurch verzogen, aber nicht erzogen (vgl. Haarer, 1940, S. 271).

## 5.6. Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR)

### 5.6.1. Deutschen Demokratischen Republik „DDR“

Die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) verfolgte die Zielsetzung, dass die Bildungseinrichtungen den Erziehungsauftrag den jeweils von der Politik festgelegten Maßgaben anzupassen (vgl. Margedant, 1995, S. 1491). Margedant führte weiter aus, dass die Erziehung und Ausbildung sich vorrangig am Bedarf der Arbeitskräfte in der Volkswirtschaft orientieren würde. Außerdem wurde für die Pädagogik die Durchsetzung des Marxismus-Leninismus<sup>42</sup> gefordert, sowie ein klares Verhältnis zur Politik und der Weltanschauung integriert (vgl. Margedant, 1995, S. 1494 f.). Dies bedeutete, dass alle pädagogischen Handlungen somit Gegenstand gesellschaftlicher Entscheidungen war. Aus diesem sozialistischen Menschen entwickelte sich das

---

<sup>42</sup> Der Marxismus-Leninismus ist ein in sich geschlossenes wissenschaftliches System, die unter der Führung der Kommunistischen Partei das Ziel verfolgt, den Aufbau der sozialistischen Gesellschaft, den internationalen Klassenkampf der Unterschicht, sowie sich für die revolutionäre Veränderung der Welt einzusetzen (vgl. Landesamt für Verfassungsschutz, o. J., o. S.).

Erziehungsziel der „sozialistischen Persönlichkeit“. Das Jugendgesetz von 1974 erläuterte das Erziehungsziel der sozialistischen Persönlichkeit: *„Vorrangige Aufgabe bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist es, alle jungen Menschen zu Staatsbürgern zu erziehen, die den Ideen des Sozialismus treu ergeben sind, als Patrioten und Internationalisten denken und handeln, den Sozialismus stärken und gegen alle Feinde zuverlässig schützen [...]. Es ist ehrenvolle Pflicht der Jugend, die revolutionären Traditionen der Arbeiterklasse und die Errungenschaften des Sozialismus zu achten und zu verteidigen, sich für Frieden und Völkerfreundschaft einzusetzen und antiimperialistische Solidarität zu üben [...]. Ihr Streben, sich den Marxismus-Leninismus, die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse, anzueignen, wird allseitig gefördert [...]. Die jungen Menschen sollen sich durch Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein für sich und andere, Kollektivbewusstsein und Hilfsbereitschaft, Beharrlichkeit und Zielstrebigkeit, Ehrlichkeit und Bescheidenheit, Mut und Standhaftigkeit, Ausdauer und Disziplin, Achtung vor den Älteren, ihren Leistungen und Verdiensten sowie verantwortungsvolles Verhalten zum anderen Geschlecht auszeichnen. Die Entwicklung der jungen Menschen zu sozialistischen Persönlichkeiten ist Bestandteil der Staatspolitik der Deutschen Demokratischen Republik und der gesamten Tätigkeit der sozialistischen Staatsmacht“.*<sup>43</sup> Das Gesetz offenbarte, wie viel Wert auf ein sozial sozialistisches Weltbild gelegt wurde. In der DDR wurde ab dem Jahr 1949 offiziell die Körperstrafe an Schulen verboten (vgl. Müller-Münch, 2019, S. 263). Der Präsident der Akademie der pädagogischen Wissenschaft, Gerhart Neuner entwickelte das Bildungs- und Erziehungskonzept so, dass die „sozialistische Weltanschauung“, das „ideologische Bewusstsein“ und die „sozialistische Moral“ zum Kern der Persönlichkeit werden würde (vgl. Margedant, 1995, S. 1502). Somit wurde dieses Erziehungskonzept auch an alle erzieherischen Institutionen weitergeleitet, wie z.B. an die Heimerziehung. Die Historikerin Angelika Censebrunn-Benz erläuterte, dass der Kernpunkt dieser Ideologie die bewusste Haltung zur Freiwilligkeit war. Diese Ideologie sollte in das Kollektiv integrieren, so dass man das Beste für die Gesellschaft tun würde (vgl. Censebrunn-Benz, 2017, o. S.). Sie führte weiter aus, dass die Kinder und Jugendlichen, die sich nicht dem Bewusstsein und der Freiwilligkeit unterwarfen, durch Heimerziehung dahin gelenkt wurden. Dies bedeutete, dass durch gewaltsames

---

<sup>43</sup> Jugendgesetz der DDR vom 28. Januar 1974; GBl. DDR, Teil I, Nr. 5 vom 31. Jan. 1974, in Udo Margedant [Hrsg.] – Bildungs- und Erziehungssystem der DDR in: Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland, Band III, 1995 Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, S. 1500

Brechen ihres Willens, eine Änderung des Bewusstseins hervorgerufen werden sollte. Die Autorin offenbarte den Leitfaden der Jugendhilfekommission des Ministeriums; *„Jugendhilfe ist dann erforderlich, wenn im Zusammenhang mit der Kindererziehung in den unmittelbaren sozialen Beziehungen einzelner Menschen die Prinzipien sozialistischen Zusammenlebens nicht verwirklicht werden können. Jugendhilfe hat Störungen der sozialen Beziehungen zum Gegenstand, Abweichungen vom Idealbild der sozialistischen Menschengemeinschaft, und das vor allem auf den Familienbereich bezogen“*.<sup>44</sup> Sie fügte hinzu, dass die Heimerziehung das Kollektivgefühl bei den Kindern und Jugendlichen „fördern“ wollte, statt die hilfebedürftigen Seelen zu unterstützen. Es waren lediglich „Objekte einer Umerziehung“, sodass die subjektiven Bedürfnisse der Kinder nur eine sehr geringe Stellung erhielten (vgl. Censebrunn-Benz, 2017, o. S.). Die Historikerin erläuterte die unterschiedlichen Einrichtungen, in denen die Kinder gebracht wurden. Beispielsweise lebten in einem „Normalheim“ Waisen, milieugefährdete Kinder ohne Erziehungsschwierigkeiten oder aufgrund ähnlicher Sachgrundlage (ebd.). In einem „Durchgangsheim“ wurden die Kinder und Jugendlichen untergebracht, für die noch ein geeignetes Heim gesucht werden sollte. *„Der Tagesablauf war immer der gleiche. Nachdem jeder die ihm zugewiesene Hausarbeit erledigt hatte und wir Essen bekamen, hieß es ab zur Arbeit. Im Hof war eine Baracke, die vergittert war. Dort stellten wir von Montag bis Samstag Lampenfassungen im Akkord her. Wurde unser Soll nicht geschafft, hieß es für alle, Sport oder Bestrafung durch Essensentzug“*.<sup>45</sup>

Ein anderes Beispiel war das so genannte „Durchgangsheim“, indem ein rauer und menschenunwürdiger Umgang gelebt wurde. Sie zitierte eine ehemalige Bewohnerin, die behauptete, dass wenn *„das Bett nach Ansicht des Pflegepersonals nicht ordentlich genug gemacht war oder während der Nachtruhe gesprochen wurde – musste Strafe stehen. Das bedeutete, dass der oder die zu Bestrafende über viele Stunden ohne Nahrung oder Getränke stillstehen musste“* (vgl. Censebrunn-Benz, 2017, o. S.). Die Autorin Angelika Censebrunn-Benz erläuterte hinzufügend zum „Jugendwerkhof“, dass dieser für die „schwer erziehbaren“ Kinder und Jugendlichen im Alter von 14 - 20

---

<sup>44</sup> Friederike Wapler, Rechtsfragen in der Heimerziehung der DDR, Gutachten 2012, S. 26, in: Angelika Censebrunn-Benz [Hrsg.] - Geraubte Kindheit – Jugendhilfe in der DDR, 2017, in: Deutschland Archiv, Online: [www.bpb.de/251286](http://www.bpb.de/251286) (Zugriff am 23.05.2020)

<sup>45</sup> Ruth Ebbinghaus und Martin Sack, Was hilft ehemaligen Heimkindern der DDR bei der Bewältigung ihrer komplexen Traumatisierung? Expertise 3, in: Aufarbeitung der Heimerziehung, Expertisen (Anm. 2), S. 326, in: Angelika Censebrunn-Benz [Hrsg.] - Geraubte Kindheit – Jugendhilfe in der DDR, 2017, in: Deutschland Archiv, Online: [www.bpb.de/251286](http://www.bpb.de/251286) (Zugriff am 23.05.2020)

Jahren bestimmt war. Ab dem Jahr 1965 wurden diese auch in den Spezialheime untergebracht. Sie erwähnte, dass in den Jugendwerkhöfen ein militärischer Drill herrschte. Die Jugendlichen wurde zusätzlich mittels Bestrafungen und Zwangssport geprägt. Wenn die Jugendlichen neu in die Einrichtungen kommen, wurden ihnen die Haare geschoren und ihre persönlichen Gegenstände abgenommen (vgl. Censebrunn-Benz, 2017, o. S.). Ebenfalls fügte die Autorin hinzu, dass der „Jugendwerkhof“ zusammen mit dem Ministerium bestimmte Kontingente der Arbeitskräfte an die ortsansässigen Betriebe zusicherte. Dadurch mussten die Bewohner oft harte körperliche Arbeit in Brikettfabriken, im Tage- oder Gleisbau oder in Stahlwerken leisten und bekamen wenig zum Essen und zum Trinken. Die Autorin geht davon aus, dass dies ein deutliches Zeichen für „Zwangs- und Strafarbeit“ wäre, da die Kontingente so hoch vereinbart wurde, dass diese nur durch Zwang erreicht werden konnten (ebd.). Censebrunn-Benz erwähnte, dass der Jugendwerkhof „Torgau“, eine Steigerung der Jugendwerkhöfe darstellte. Dieser wurde als „Disziplinareinrichtung im System der Spezialheime“ eingerichtet und wurde als die „Endstation“ beschrieben, denn all diejenigen, die sich in Heim und Jugendwerkhof nicht „gefügig“ zeigten, wurden nach Torgau versetzt (ebd.). Diese Drohung galt in allen Einrichtungen. Die „Einlieferung“ wurde mit Handschellen auf den Rücken durchgeführt. Die jungen Menschen kamen mehrere Tage in eine Einzelarrestzelle, in der die Handschellen nicht abgenommen wurden. Auch zur Nacht mussten die Jugendlichen gefesselt, mit den Handschellen auf den Rücken schlafen. Die Historikerin erwähnte, dass die Einrichtung dazu diente, die Jugendlichen systematisch zu brechen. Schwere körperliche Züchtigung, in Form von Tritten, Schlägen, sowie das Bewerfen mit dem schweren Schlüsselbund gehörten zum normalen, alltäglichen Umgang (ebd.). Hinzufügend unterlagen alle dem militärischen Drill und weiteren Strafen, sodass die absolute Unterordnung erzwungen wurde. Beispielweise dienten die Strafen, wie das Einsperren im „Fuchsbau“ dazu, dass die Jugendlichen einen psychisch- wie physischen Zusammenbruch erlitten, um ihren Willen endgültig zu brechen. Der Fuchsbau, so beschreibt es die Historikerin, war ein kalter, feuchter, fensterloser Kellerraum, der so niedrig war, dass man in diesem nicht aufrecht stehen konnte. Die Jugendlichen erhielten keine Decke und nur einen kleinen Eimer, der für ihre Notdürfte diente. In dem so genannten „Fuchsbau“ wurden die Jugendlichen zum Teil tagelang festgehalten (ebd.). Zu der Folter und der Strafen von den Erzieher\*innen, wurden die Jugendliche auch durch kollektive Strafen erzogen. Diese wurde sowohl in den „Normalheimen“, als auch im Werkhof Torgau praktiziert,

erläuterte Angelika Censebrunn-Benz. Durch bestimmte Kinder oder Jugendliche, die mit Privilegien ausgestattet wurden, erhielten die Erzieher\*innen in der alltäglichen Organisation Unterstützung. Außerdem wurden die Kollektivstrafen mit in die Erziehung genommen, wenn ein Einzelner nicht parierte oder gar seine körperliche Leistung nicht ausreichte. Dies führte unter anderem zu Selbstjustiz, sodass nachts die Kinder oder Jugendlichen unter einer Decke gefangen gehalten wurden und anschließend von allen verprügelt wurden. In einem normalen Kinderheim wurde ähnliches praktiziert, wenn es Mängel in den Zimmern gab. Beispielweise wenn noch Staub in den Zimmern entdeckt wurde, erhielt keiner „Ausgang“ am Wochenende (ebd.). Die Historikerin fügte hinzu, dass auch die Kinder in Westdeutschland, meist in konfessionellen Kinderheimen, traumatische und menschenunwürdige Erfahrungen machen mussten. Der Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland war jedoch der, dass im Westen weggeschaut und es somit geduldet wurde, während im Osten die Methoden und Praktiken als rechtmäßig und notwendig gedeutet wurden (vgl. Censebrunn-Benz, 2017, o. S.). Der Autor Klaus Wolf erläuterte hinzufügend, dass die Heimerziehung der 50er und 60er Jahren als Ort mit massiven Misshandlungen, sexueller, physischer und psychischer Gewalt, Vernachlässigung und finanzieller Ausbeutung beschrieben werden kann (vgl. Wolf, 2010 S. 539). Er fügte hinzu, dass die Erzieher die Macht besaßen, den Betreuten unter anderem ein Minderwertigkeitsgefühl einzureden, in dem sie die Kinder und Jugendlichen als „asozial“ oder „Sträfling“ benannten und dementsprechend behandelten. Außerdem benannte der Autor, dass neben dem brutalen Einwirken der Erzieher\*innen, ebenfalls die Abhängigkeitsverhältnisse der Kinder und Jugendliche für sexuelle „Dienstleistungen“ ausgenutzt wurden (vgl. Wolf, 2010, S. 544).

#### 5.6.2. Bundesrepublik Deutschland (BRD)

Der Autor Karl Ernst Nipkow erläuterte, dass die junge Generation, die in der Nachkriegszeit lebte, von „*Güterknappheit, Wiederaufbau und den Werten des Pflichtbewusstseins, der Selbstkontrolle, des Gehorsams und der moralischen Zucht*“ geprägt wurde (vgl. Nipkow, 2009, S.15). Die Autorin Gabrielle Pohl ergänzte dazu, dass in der Nachkriegszeit ein gesellschaftlicher Verhaltenskodex herrschte, der beinhalten würde, dass die Kinder nicht aufzufallen haben, brav und leise sein sollen, sich der Erwachsenenwelt anzupassen haben und gehorchen müssen. Sie führte weiter aus, dass Eltern und Erziehungspersonen an der Größenphantasien und Idealisierung scheiterten und somit aus Abwehr der Scham und nach dem Bedürfnis nach

Wiederherstellung der Selbstachtung die „schwarze Pädagogik“ weitergeführt haben. Dies bedeutete, dass wer als Erziehender von diesem Kodex abweichen würde, von der Gemeinschaft verspottet wurde, sein Gesicht verlor oder gar einen Ausstoß der Gemeinschaft zu befürchten hatte. Es wurde dann behauptet, die Kinder nicht richtig führen zu können. Diese Befürchtungen setzten eine Gewaltspirale frei, um den Gehorsam der Kinder und Jugendlichen zu verstärken (vgl. Pohl, 2020, S. 3 f.). Die Folgen waren Erniedrigungen und Züchtigungen der Jugend. Gabrielle Pohl beschrieb die gewaltvolle Erziehung von Eltern, Pädagoginnen oder auch von Lehrer und Lehrerinnen, die ihre Schüler\*innen schikanierten, indem sie in der Ecke stehen mussten, Stockschläge auf die Fingerspitzen bekamen, Kopfnüsse hinnehmen mussten, aus- und einsperrt wurde und vor der Klasse gedemütigt wurden. Diese Methoden hatten das Ziel, den Willen der Kinder zu brechen und Gehorsam zu lernen (vgl. Pohl, 2020 S. 4). Im Jahr 1951 wurde der §31 des Jugendarbeitsschutzgesetz verabschiedet, wodurch die Züchtigung von Auszubildenden aufgehoben wurde. Zuvor stand dem Lehrherrn das Recht zur „väterlichen Zucht“ gemäß §127a Gewerbeordnung ausdrücklich zu (vgl. Müller-Münch, 2019, S.263). Hinzufügend benannte die Autorin, dass im Jahr 1958 der §1631 BGB, in dem das Züchtigungsrecht des Vaters definiert wurde, gestrichen und neu definiert wurde. Es hieß anschließend: „Die Sorge für die Person des Kindes umfasst das Recht und die Pflicht, das Kind zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen“ (vgl. Müller-Münch, 2019, S.263). Dies wurde zusammen mit dem Gleichberechtigungsgesetz §1627 BGB, in Kraft gesetzt. Die Autorin Ingrid Müller-Münch verwies jedoch drauf hin, dass die Gesetzänderung nicht das Kind vor der Gewalt des Vaters schützen sollte, sondern das alleinige Züchtigungsrecht des Vaters stellte einen Verstoß gegen das Gleichberechtigungsgrundsatz des Artikel 3 im Grundgesetz dar. Denn der Gesetzgeber wollte der Ehefrau und Mutter kein eigenes Züchtigungsrecht einräumen. Ingrid Müller-Münch erwähnte, dass trotz der Aufhebung des Züchtigungsrechts des Vaters, diese Handlungen wie gewohnt weiter ausgeführt wurde und dies auch dem Bewusstsein der damaligen Zeit entsprach (ebd.). Ein Professor für Erziehungswissenschaft, Ulf Preuss-Lausitz erwähnte in einem Interview<sup>46</sup>, dass in intellektuellen Kreisen, körperliche Gewalt gegenüber Kindern als „*abzulehnende, ausgesprochen proletarische Erziehungsmethode*“, also als „*Unterschichtsverhalten*“ galt. Es konnte jedoch als „Ausnahmefall“ vorkommen, so dass jedes

---

<sup>46</sup> Ulf Preuss-Lausitz, o.J., zit. N. Ingrid Müller-Münch [Hrsg.] – Die geprügelte Generation, 2019, S.20

Kind einer körperlichen Strafe ausgesetzt war, sofern Eltern, Erzieher oder vielleicht sogar die Nachbarin sich dazu entscheiden würde, ein Verhalten zu sanktionieren (vgl. Müller-Münch, 2019, S.24). Der Erziehungswissenschaftler fügte hinzu, dass *„körperliche Strafen, die berühmte Ohrfeige oder auch das an den Ohren ziehen – solche Sachen waren üblich in den 50er und 60er Jahren und dementsprechend allgemein akzeptiert. In den Medien, überhaupt in der Öffentlichkeit, ja auch in den Gesprächen der Erwachsenen untereinander galten Schläge als erzieherisch wirksames Mittel“*. Das Gefühl der Zugehörigkeit und der Verlust dessen führte dazu, wie Kinder und Jugendliche behandelt wurden. Die Menschen wollten dem gesellschaftlichen Kodex entsprechen. Die Sorgeberechtigten handelten aus Scham und aus Angst vor dem Verlust des Ansehens. Damit das Selbstbewusstseins der sorgeberechtigten Personen aufrecht erhalten bleibt, erlebten die jungen Menschen unwürdige Erziehungsmethoden, um sie zu brechen und somit den Gehorsam zu erzwingen. Hier wurde kein Wert auf Individualität gelegt, sondern lediglich auf die gesellschaftlichen Vorgaben, dass ein Kind zu gehorchen habe.

## 5.7 Pädagogik in den 70 - Jahre

Die Psychologin, Anne Kratzer, analysierte die Generation der Nachkriegszeit. Die Mütter der NS - Zeit erhielten ihre Informationen unter anderem von Ratgebern (siehe Kapitel 5.5). Die daraus resultierenden Folgen wollte Anne Kratzer erforschen und aufzeigen. Hierfür erwähnte sie den Psychoanalytiker und Bindungsforscher Klaus Grossman, der bereits in den 70er Jahren die Mutter- Kind-Bindung analysierte (vgl. Kratzer, 2018, S. 40). Das Ergebnis war, dass ein immer wiederkehrendes Szenario stattfand: Ein Baby weinte. Die Mutter ging auf das Kleine zu, doch kurz bevor sie bei ihm war, stoppte sie. Obwohl nur wenige Meter weiter ihr Kind schrie, nahmen die Mütter ihre Kinder nicht hoch, um es zu trösten. Auf die Frage, wieso sie ihre Kinder nicht hochnehmen würde, nannten die Mütter den Grund, das Kind nicht verwöhnen zu wollen (ebd.).

Die Autorin Mirjam Gebhardt bezog sich in einem Magazin<sup>47</sup> auf die Erziehung der 70er Jahre. Sie erläuterte, dass im Jahr 1968 die „schwarze Pädagogik“ aufgezeigt und bearbeitet wurde, so dass sich der deutsche Buchmarkt auf ausländische

---

<sup>47</sup> Gebhardt, Mirjam (2005) – Falsch erzogen, DIE ZEIT, Ausgabe Nr. 29, Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG, Online: [https://www.zeit.de/2005/29/Kinder\\_komma\\_\\_Kinder](https://www.zeit.de/2005/29/Kinder_komma__Kinder) (Zugriff am 08.07.2020)

Publikationen zu Erziehungsfragen erweiterte. Gebhardt fügte hinzu, dass diese Erweiterung jedoch missachtet wurde und daher „*Der kleine Tyrann, der nur mit Uhr, Waage, frischer Luft und kalten Abreibungen gebändigt werden konnte*“, weiterhin die Form der Erziehung widerspiegelte (vgl. Gebhardt, 2005, o. S.). Außerdem benannte sie, dass die professionelle Einstellung zum Kleinkind bis in die frühen 80er Jahre als „lebensfeindlich“ beschrieben werden kann. Gebhardt zitierte einen Abschnitt aus dem Jahr 1980, der aus einem Baby-Lexikon stammen würde. Dort heißt es: "Erziehung besteht allgemein im Angewöhnen und Abgewöhnen. Leicht erziehbar ist, wer sich ohne Schwierigkeiten an das gewöhnt, was ihm von einem guten Erzieher zugemutet wird." oder auch das Zitat: „Lasse sich eine Mutter nur ein einziges Mal von ihrer Konsequenz abbringen, habe sie eine weitere erzieherische Schlacht verloren“ (vgl. Gebhardt, 2005, o. S.). Diese Zitate verdeutlichen die professionelle Ansicht der Erziehung von Kindern und Jugendlichen.

Hierzu beschrieb die Autorin Anna-Lies Kornitzky, dass in den 70er Jahre noch das elterliche Recht, auf körperliche Züchtigung galt, sowie die Lehrer ihre Schülerinnen mit Prügel bestrafen durften. Kinder zu schlagen, um sie zu erziehen, so Kornitzky, war im Deutschland der Siebzigerjahre völlig normal (vgl. Kornitzky, 2017, S. 14 f.). Sie deutet ebenfalls darauf hin, dass die Rede von der Kinderbuch-Autorin, Astrid Lindgren, im Jahr 1978, anlässlich zur Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels, einen Meilenstein für die Kinderrechte legte (vgl. Kornitzky, 2017, S. 11). Astrid Lindgren erzählte in ihrer Rede eine Geschichte von einer Mutter, in der der Satz vorkam, „*Wer die Rute schont, verdirbt den Knaben*“.<sup>48</sup> Der Junge hatte etwas getan, was seine Mutter dazu brachte, ihm seine erste „Tracht Prügel“ zu geben. Die Mutter forderte ihn auf, nach draußen zu gehen und selber nach einem Stock zu suchen. Der Junge kam nach einer gewissen Zeit weinend in die Küche zurück und sagte ihr, dass er keinen Stock gefunden hätte, aber einen Stein mitgebracht habe, den sie nach ihm werfen könne. Die Mutter erschrak, denn sie sah alles mit den Augen des Kindes. Sie erkannte, dass sie ihm wehtun wollte. Letztendlich legten beide den Stein auf die Treppe als Ermahnung und Versprechen, dass sie niemals Gewalt anwenden wollen. Parallel zu dem „autoritären“ Erziehungsstil entstand auch eine Bewegung der antiautoritären Erziehung. Gabrielle Pohl erläuterte, dass zum Ende der 70er Jahre, den Kindern die größtmögliche Freiheit ermöglicht wurde, um den Kindern die Verantwortung

---

<sup>48</sup> Astrid Lindgren (1978) - Niemals Gewalt, in Anna-Lies Kornitzky [Hrsg.] – Astrid Lindgren, niemals Gewalt, 2017, Verlag Friedrich Oetinger GmbH, Hamburg

für deren Leben weitgehend zu übergeben (vgl. Pohl, 2020, S. 9). Sie fügte hinzu, dass es einerseits sicherlich negative Auswirkungen hatte, andererseits dadurch die Einsicht erlangt wurde, dass Kinder eigenständige Wesen sind, deren Selbstentfaltung gefördert werden sollte. Manfred Berger erläuterte dazu die „Kinderladenbewegung“, die auch als antiautoritäre Erziehung von Kindern und Jugendlichen beschrieben wurde (vgl. Berger, 2019, o. S.). Die Kinderladenbewegung veränderten die damals regelhafte Kindergartenpädagogik. Sie hat *„durch Integration bestimmter Elemente antiautoritärer Erziehung einen Teil ihrer historisch bedingten Rückständigkeit aufgeholt und sich pädagogisch legitimiert“*.<sup>49</sup> Neben den neuen Regelungen des Mitspracherechts der Eltern in erzieherischen Einrichtungen und der Partizipation der Kinder in der Gestaltung des Alltags, brachte diese Bewegung auch eine Akzeptanz einer eigenen kindlichen Sexualität (vgl. Berger, 2019, o. S.).

Die Autorin Christin Sager erläuterte, dass diese Reinszinierung der kindlichen Unschuld dazu diene, die Kinder primär zu befähigen, ein „Nein“ zu äußern, um sich vor sexuellen Übergriffen schützen zu können (vgl. Sager 2008, S. 68). Die Autorin Ulrike Schmauch wiederum beschrieb in ihrer Arbeit, *„Nähe, Distanz und Grenzen in psychosozialen und pädagogischen Berufen. Ein Beitrag zur aktuellen Debatte über sexuellen Kindesmissbrauch“*, dass in den 70er und 80er Jahren mehrere Missbrauchsfälle an die Öffentlichkeit gerieten und somit die Abhängigkeitsstrukturen, bzw. das Nähe-Distanz-Verhältnis in professionellen Praxisfeldern genauer analysiert wurden (vgl. Schmauch, 2010, S. 194 ff.). Die Körper der Kinder und Jugendlichen unterlagen der subjektiven Befriedigung des diensthabenden Personals.

## 5.8. Die Erziehung im Jahr von 1989 - 2000

Die Autorin Anna-Lies Kornitzky erläuterte, dass es in den 80er Jahren bereits verboten war, Kinder zum Gehorsam zu zwingen. Der Grund war, dass durch die Kinderladen-Bewegung und der alternativen Pädagogik, sich geprügelte Kinder gegen ihre Eltern auflehnten und durften (vgl. Kornitzky, 2017, S.14 f.). Der Autor Karl Ernst Nipkow erläuterte dazu, dass den 80er Jahren ein gesellschaftlich übergreifender Wertewandel zuzuschreiben sei. Die Gesellschaft habe sich „modernisiert“ (vgl. Nipkow, 2009, S.15). Er führte weiter aus, dass sich bis zu den 90er Jahren, unter anderem durch die neuen Verbote, eine multikulturelle Gesellschaft entwickelte. Herman Giesecke

---

<sup>49</sup> Hebenstreit 1980, zit. N. Manfred Berger [Hrsg.], Kinderläden und antiautoritäre Erziehung 2019

beschrieb, dass die traditionellen Erziehungswünsche der 60er und 70er Jahren nicht mehr verfolgt, jedoch auch keine neuen motivierenden pädagogischen Leitmotive konstruiert wurden (vgl. Hermann Giesecke, 1985, S. 391). Er erläuterte seinen Gedanken, dass sich die pädagogischen Berufe, sowie die Erziehungswissenschaft seit Beginn des Jahrhunderts in zwei gesellschaftliche Tendenzen entwickelte. Einerseits entwickelte sich die politische und normative Pluralisierung der Gesellschaft, wodurch das Wettbewerbsgefühl gefördert wurde, und andererseits die Individualisierung des Menschen innerhalb der Gesellschaft. Dadurch sei der Begriff der „Erziehung“ untauglich, da in dem Begriff die normative Intention oder zumindest die Implikation mit enthalten sei und somit mittels der normativen Ansprüche entschieden wird, was das „Richtige“ für das Kind und sein künftiges Leben sei. Emanzipation, so Giesecke, würde das Durchsetzen des nötigen Individualisierungsspielraum darstellen und keine soziale oder normative Orientierung implizieren, die in einer nahezu beliebigen Alltagswelt wiederzufinden sei (ebd.).

Parallel zu den politischen Debatten, wie die Pädagogik gestaltet werden solle, entstanden auch die Debatten um den sexuellen Missbrauch in pädagogischen Institutionen. Es wurde bekannt, dass an Internaten und überwiegend kirchlichen Institutionen sexuelle Übergriffe und Gewalttaten stattgefunden haben (vgl. Weber, 2011). Daraufhin wurden immer wieder neue Fälle aufgedeckt, indem Kindesmissbrauch von Eltern oder pädagogischen Personal durchgeführt wurde. Der Autor Günther Deegener beschrieb dazu, dass unter sexuellem Missbrauch von Kindern, jede sexuelle Handlung verstanden werden kann, die an, mit oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes durchgeführt wird oder das Kind wegen körperlicher, seelischer geistiger oder sprachlicher Unterlegenheit nicht äußern kann, bzw. sich nicht hinreichend wehren oder verweigern zu können. Er beschrieb: *„die Missbraucher/innen nutzen ihre Macht- und Autoritätsposition aus, um ihre eigenen Bedürfnisse auf Kosten der Kinder zu befriedigen, die Kinder werden zu Sexualobjekten herabgewürdigt“* (vgl. Deegener, 2010, 244 f.).

Joachim Weber erläuterte dazu, dass es meist soziale und pädagogische Einrichtungen sind, in dem das gesamte Alltagsleben stattfindet und sich somit die Menschen sehr nahekomen. Er fügte hinzu, dass die Bewohner\*innen und das pädagogische Fachpersonal sich auf der geistigen Ebene, auf der emotionalen und auch auf körperliche Ebene begegnen, ob durch die Versorgung der Hygiene, das zu Bett bringen, das begleitete Aufstehen, das Trösten. Außerdem können andere Formen des

Miteinanders ebenfalls genutzt werden, die missbraucht werden könnten. Vor allem in den „totalen Institutionen“, in denen die Menschen über eine gewisse Zeit leben, wurden immer wieder Fälle bekannt, da das Leben dort im Verborgenen stattfindet. Weber deutete darauf hin, dass die totale Institution das perfekte Setting darstellen würde, um öffentlich sanktionierte sexuelle Bedürfnisse, ungesehen von der Öffentlichkeit, auszuleben (vgl. Joachim Weber, 2011). Daher war und ist es umso wichtiger die Bewohner\*innen in solchen Einrichtungen im Blick zu haben und diese vor individuellen Machtmissbrauch zu schützen.

## 5.9 Erziehung im Jahr 2000

Der Autor Kai – D. Bussmann behandelte den erzieherischen Wandel von 1990 und dem Jahr 2000. Er erläuterte vorerst, dass in mehr als der Hälfte der Länder auf der Welt Körperstrafen in Schulen untersagt wäre. Auch in den Europäischen Gemeinschaft gilt in 10 Ländern dieses Verbot sowohl in der Schule als auch für die Eltern (vgl. Bussmann, 2005, S. 233). Er fügte hinzu, dass in den deutschen Schulen zwar seit den 70er Jahren ein Körperstrafverbot ausgesprochen wurde, aber erst 30 Jahre später ein vergleichbares gesetzliches Verbot gegenüber den Eltern kodifiziert wurde. In Deutschland wurde im November 2000 ein explizites Verbot von Körperstrafen für Eltern im Bürgerlichen Gesetzbuch eingeführt: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“<sup>50</sup>. Der Autor fügte hinzu, dass der Gesetzgeber durch das absolute Verbot von Körperstrafen, das Bewusstsein der Eltern verändern wollte, sodass dies Auswirkungen auf eine gewaltfreie Erziehung haben. Diese Rechtsnorm symbolisierte zwar den Abbau von Gewalt, jedoch wird diese eher als Richtlinie verstanden, wie die Erziehung sein sollte (vgl. Bussmann, 2005, S. 233). Der Autor verglich Studien aus dem Jahr 1992/1996 mit dem Jahr 2001/2002, um einen Wandel vom Erziehungsverhalten zu definieren.<sup>51</sup>

Die neue Rechtsnorm sollte mittels einer Studie überprüft werden, ob die Rechtsnorm Auswirkungen aufzeigen würde. Diese Studie wurde im Auftrag des Bundesministeriums der Justiz sowie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und

---

<sup>50</sup> Siehe §1631 Abs. 2 BGB

<sup>51</sup> Bussmann, Kai - D. (2005) – Verbot elterliche Gewalt gegen Kinder, Auswirkungen des Rechts auf gewaltfreie Erziehung, In: Günther Deegener, Wilhelm Körner [Hrsg.] (2005) - Kindesmisshandlung und Vernachlässigung: Ein Handbuch, 1. Auflage, Hogrefe Verlag

Jugend erstellt. Es wurde überwiegend „Face-to-Face“ Interviews durchgeführt, mit Ausnahme der Expertenstudie. Die Anzahl der Interviews mit den 12-bis 18-jährigen Kinder und Jugendlichen im Jahr 1992 (N= 2.400) um im Jahr 2002 (N= 2000), sowie die Interviews der Eltern im Jahr 1996 (N= 2.000) und 2001 (N=3.000). Zusätzlich wurden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in öffentlichen, kirchlichen und privaten Beratungs- und Hilfeeinrichtungen im Jahr 2001 (N=1000) befragt. Das Ergebnis war, dass laut des Selbstreports der Eltern, sowie der Jugendlichen, immer noch relativ häufig mit verschiedenartigen Disziplinar – und Sanktionsmaßnahmen bestraft wurde. Der Autor stellte fest, dass die in den sechs Jahren (Elternstudie, siehe Anhang, Abb. 1), bzw. zehn Jahren (Jugendstudie, siehe Anhang, Abb. 2) ein bemerkenswerter Rückgang zu bemerken sei, jedoch immer noch Gewalt in der Familie stattfinden würde (vgl. Bussmann, 2005, S.245). Kai Bussmann erwähnte, dass das Ergebnis der Studie, die Eltern grob in drei Gruppen kategorisieren könne. Die Unterteilung dient zur Darstellung, wie unterschiedlich Gewalt in der Erziehung eingesetzt wird. Er beschreibt, dass die „sanktionsfreie, bzw. körperfreie“ erziehende Elterngruppe 28 % umfasst, die eher selten erzieherische Sanktionen nutzen würde und weitgehend auf physische Strafen verzichtet. Die „konventionelle Erziehung“ würde 54 % betragen, in den Eltern neben körperfreien Sanktionen auch häufiger leichte körperliche Strafen verwenden würden. Diese Gruppe würde jedoch weitgehend auf die schweren Körperstrafen verzichten (Tracht Prügel, kräftig den Po versohlen). Als letzte Gruppe beschreibt der Autor die „gewaltbelastete Erziehung“, zu der 17 % der Eltern gehören würden. Diese Eltern sanktionieren ihre Kinder häufiger, unter anderen auch mittels psychischen Formen und insbesondere schwere Körperstrafen, worunter Beispielsweise eine Tracht Prügel fallen würde. Bussmann fügte hinzu, dass der Vergleich ebenfalls das Ergebnis offenbarte, dass der Gebrauch von gewaltvoller Erziehung weniger einer bestimmten Bildungsschicht zugeordnet werden kann. Er erwähnte dazu, dass „selbst schwere Formen können für Eltern aus unteren Bildungsgruppen nicht (mehr) als typisch gelten“ (vgl. Bussmann, 2005, S. 244). Die Studie ergab auch, dass ein geschlechtsspezifischer Gebrauch erkennbar wurde. Das Ergebnis war, dass die Mütter (60,6 %), auf Grund ihrer intensiveren Erziehungstätigkeit, ihre Kinder etwas häufiger schlagen, als die Väter (56,1 %). Schlussfolgernd betrachtete Bussmann das Ergebnis, dass die neue Rechtsnorm zu einem gewaltfreien Familienleben beigetragen würde und dabei die gewaltfreie Erziehung entscheidend stützen würde (vgl. Bussmann, 2005, S. 245 ff.).

## 6. Heutige Anzeichen der schwarzen Pädagogik

*„Die einstige physische Verstümmelung, Ausbeutung und Verfolgung des Kindes scheint in der Neuzeit immer mehr durch seelische Grausamkeit abgelöst worden zu sein, die außerdem mit dem wohlwollenden Wort „Erziehung“ mystifiziert werden konnte“ (Alice Miller, 2019 – Am Anfang war Erziehung, S.18)*

Die Autorin Gabrielle Pohl deutet darauf hin, dass sich die Erziehung im 21. Jahrhundert wieder verändert habe. Die „freie Erziehung“ der 70er Jahre würde verblassen. Disziplin und Gehorsam seien wieder das Erziehungsziel (vgl. Pohl, 2020, S. 14 f.). Sie verweist auf die Disziplinierungsmaßnahme im Kindergarten, dass sich das Kind bei nicht konformen Handlungen auf einen „stillen Stuhl“ oder die „stille Ecke“ begeben soll und somit von der Gruppe ausgeschlossen wird. Sobald sich das Individuum den Anforderungen des Fachpersonals fügt, darf das Kind sich wieder zu der Gruppe dazu begeben. Betrachte man die Schulzeit, so werden Kollektivstrafen wieder modern. Pohl nennt das Beispiel des Galgenmännchen. Bei jedem störendem Verhalten erhält das Männchen einen Strich. Sobald das Männchen hängt, erhält die komplette Klasse eine Strafe. Ein ähnliches System stellt das Ampelsystem dar. Jeden Tag erhalten die Kinder eine Bewertung, ob ihr Verhalten als gut, mittel oder schlecht zu bewerten sei. Daraufhin bekommt das Kind jeweils einen Punkt, den die ganze Gruppe sehen kann. Somit wird jeden Tag deutlich symbolisiert, wer als „störend“ zu definierend ist oder welches Verhalten als Vorbild zu nehmen sei. Die Folgen sind Stigmatisierungen, Ausgrenzungen, Streit und Vergiftung des Gruppenklimas (ebd.). Pohl betrachtet die heutige Gesellschaft, die ebenfalls einen enormen Leistungsdruck ausgesetzt sei. Die Eltern müssen funktionieren, im Beruf und gleichzeitig auch noch ihre Kinder so erziehen, dass sie ebenfalls in der Gesellschaft funktionieren. Bei nichtkonformen Verhalten entstehen Konflikte, und die ersten Instanzen werden zu Unterstützung genutzt. Auch Flinter schreibt dazu, *„Schwarz mögen die Schatten sein, die die Anforderungen der Realität auf das Leben des Kindes werfen. Finster kann auch der Geist der Institutionen sein, Organisationen und Klima der Schule oder gesellschaftliche Forderungen, die auf die Familie drücken“*.<sup>52</sup> Der Verfasser des deutschen Ärzteblatts, Gerd Körner-Schulte, erläutert eine Studie, die im Jahr 2015 aufgrund der hohen Anzahl der

---

<sup>52</sup> Andreas Flitner - Konrad, sprach die Frau Mama, 2004, S.25

erkrankten Kinder und Jugendlichen erhoben wurde.<sup>53</sup> Er erwähnt, dass etwa 10-20 % aller Kinder eine psychische Störung aufweisen würden, die unter anderem als Aufmerksamkeits-, Denk- und Antriebsstörung, sowie negative Stimmungen die schulische Entwicklung beeinflussen würde. Er fügt hinzu, dass es häufig unklar sei, welche schulischen Faktoren sich auf die psychische Entwicklung auswirken würde. Das Ergebnis ist, dass die Kernsymptome mit 4 – 6 %, der Hypermotorik, Aufmerksamkeitsstörung und erhöhter Impulsivität zugeschrieben sowie der depressiven Störung mit 4-5 % zugeschrieben wird. Damit würden psychische Störungen das Risiko für eine Klassenwiederholung, Schulabsentismus und – abbruch erhöhen. Die Verfasser der Studie gehen davon aus, dass das Erkrankungsrisiko der Störungen reduziert werden könne, wenn das Schulklima verändert und evidenzbasierte Schulprogramme implementiert werden würde (vgl. Körne-Schulte, 2016, o. S.). Seichert deutet darauf hin, dass das 21. Jahrhundert strenger und daher ein höherer Wert auf Disziplin gelegt wird als früher. Sie fügt das Beispiel hinzu, dass nur ein diszipliniertes Kind „beschulbar“ sein würde und daher die pharmazeutischen Mittel wie Ritalin beinahe zum „normalen“ Kinderalltag gehören würde (vgl. Seichert, 2020, S. 144). Das Kind sei im Prozess der modernen und postmodernen Zivilisation zur „Ware“ geworden, denn das Kind wird zum Produkt von Ökonomie, Wirtschaft, Medizin und Erziehung. Das Ziel sei das „normale“ Kind (vgl. Seichert, 2020, S. 7). Die Erziehung diene dazu, Humankapital zu formen und sei damit präsenter als jemals zuvor, um tüchtige Arbeiter „herzustellen“. Aus Seicherts Sicht sind die Kinder neben der Leistungs- und Zeitverdichtung, komprimierten Lehrpläne, verkürzten Schulzeiten auch noch der Selektionen nach der Grundschule und begrenzte Studienplätze an Hochschulen ausgesetzt. Zusätzlich seien die Kinder einem autoritären Erziehungsklima ausgesetzt, der zusätzlichen Druck entstehen lässt. *„Die damit einhergehende „Ökonomisierung des Subjekts“ scheint dabei unweigerlich eine logische Konsequenz neokapitalistischer Entwicklungen zu sein“* (vgl. Seichert, 2020, S.164 f.). Seichert verwies auf den Germanisten Dieter Richter, der behauptete, dass die Gesellschaft das Kindheitsbild modelliert und formt. *„Alles, was die Menschheit an gesellschaftlichen Fortschritt erzielt hat und noch erreichen soll, wird an den Kindern exerziert. [...] An ihnen wird täglich aufs Neue die Natur in Zivilisation gemodelt. Das, was den Erzieher an diesen Kindern interessiert,*

---

<sup>53</sup> Körne-Schulte, Gerd (2016) – Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld, Deutsches Ärzteblatt, Deutsche Ärzteverlag GmbH, Online: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/175333/Psychische-Stoerungen-bei-Kindern-und-Jugendlichen-im-schulischen-Umfeld> (Zugriff am. 09.07.2020)

*ist nicht ihr Eigen-Leben, sondern die Tatsache, dass dieses Leben verwandelt, geläutert und veredelt werden kann.“<sup>54</sup>*

Seichert fügte hinzu, dass die Erziehung seit Jahrhunderten durch Macht und Gewalt und Unterdrückung ausgeübt wird. Ihrer Ansicht nach würden sich diese Erziehungsmethoden nur tarnen (vgl. Seichert, 2020, S. 9 ff.). Seichert erläutert beispielsweise, dass bereits die pädagogischen Kindheitsforschungen einem besonderen Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung, sowie Emanzipation und Unterwerfung ausgesetzt sind (vgl. Seichert, 2020, S. 14). Hinzu kommt die Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, die schon fast zum Erziehungsalltag gehören würde. Die körperliche Gewalt, die in den 70er Jahren als strafbar definiert wurde, wandelte sich immer mehr in psychische Gewalt. Sie fügte hinzu, dass das Bloßstellen, die Beschämung, die Stigmatisierung und Beschimpfung nun konstanter Bestandteil erzieherischen Handelns sei (vgl. Seichert, 2020, S. 148). Sie erwähnte, dass Gewalt, in welcher Form auch immer, soll vor allem Einschüchterung, Zähmung, Gehorsam und Unterordnung bewirken. Dies dient zum Brechen des kindlichen Willens und soll zu einem „effektiven“ kindlichen Handeln führen. Die Züchtigung, Beschämung und die Schuldzuweisung gehören zum „pädagogischen Werkzeug“ und somit zur Strategie der Erziehung (vgl. Seichert, 2020, S.135). Außerdem erwähnte sie, dass Erziehung durch Abschreckung und Einflößen von Angst, als Formen von Gewalt genutzt wird und daher zum Werkzeug der veralteten Pädagogik, aber auch zum modernen Erziehungsalltag gehören würden. Diese Kinderschreckfiguren sind weiterhin präsent, sei es der „Schwarze Mann“, der neben den angsteinflößenden Geschichten auch noch als rassistisch gewertet werden könnte oder der Heilige St. Nikolaus (Knecht Ruprechts), der mit seiner Rute diejenigen mit seiner Rute bestrafen wird, die nicht artig gewesen sind (vgl. Seichert, 2020, S. 142).

## **7. Fazit /Resümee**

*„Ganz gewiss sollen Kinder Achtung vor ihren Eltern haben, aber ganz gewiss sollen auch Eltern Achtung vor ihren Kindern haben, und niemals dürfen sie ihre natürliche Überlegenheit missbrauchen“ (Lindgren, 1978, S. 32)*

---

<sup>54</sup> Dieter Richter (1987) – Das fremde Kind, S. 25, in Sabine Seichert [Hrsg.] – Das „normale“ Kind, S.9, 2020

„Ist das überhaupt Erziehung“? Diese Kernfrage hat mich während dieser Arbeit geleitet. Ich wollte herausfinden, ob die gegenwärtigen erzieherische Handlungen noch Anzeichen einer schwarzen Pädagogik aufweisen. Betrachtet man die historischen Einblicke, kann man der Aussage von Llyod DeMause zustimmen. Je weiter man in die Vergangenheit blickt, desto „größer die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht werden“. Grausamkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen hat eine lange Tradition, wodurch die möglichen Traumata von Generation zu Generation weiter „vererbt“ wurden.

Diese Erziehungsmethoden haben sich über die Jahrhunderte, parallel zum Zivilisationsprozess, verändert. Die gesetzlichen Veränderungen im Jahr 2000 sorgten dafür, dass die Gefährdung des körperlichen, geistigen und seelischen Kindeswohls verboten wurde (vgl. §1666 BGB). Kinder und Jugendliche sollen nicht in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestört und gehindert werden (vgl. Art 2 Abs. 2 GG).

Der Alltag und die Umwelt haben sich so verändert, dass die jungen Menschen auf die Unterstützung der Erwachsenen angewiesen sind, um ihre Individualität zu entfalten und sich in ihrer Umwelt zu behaupten. Sabine Seichert erläutert, dass Kinder immer unter dem Vorzeichen einer „Norm“ gestaltet, diszipliniert, zivilisiert und auf diese Weise erzogen wird (vgl. Seichert, 2020, S.172). Durch den gesellschaftlichen Leistungsdruck werden diejenigen gefördert, die normentsprechend mitarbeiten. Die anderen jungen Menschen werden selektiert. Wenn junge Menschen das Selbstwertgefühl von „minderwertig“ oder „nutzlos“ annehmen oder durch andere Begriffe stigmatisiert werden, ist es nur eine Frage der Zeit, bis diese Personen sich selber aufgeben. Dies sollte verhindert werden. Jeder Mensch sollte die Unterstützung bekommen, die benötigt oder gewünscht ist. Gabrielle Pohl hat formuliert, dass wenn die Seele eines jungen Menschen beschädigt wird, sind die Auswirkungen *„[...] Angst, ein mangelndes bis zerstörtes Selbstvertrauen, Aggressivität, Schwierigkeit, adäquate soziale Beziehungen aufzubauen.“*<sup>55</sup>

Erziehung, die die Bedürfnisse der jungen Menschen missachtet, das Wohl des Kindes gefährdet, die Persönlichkeitsentwicklung verhindert und somit die individuelle Autonomie unterdrückt, kann als „schwarze Pädagogik“ beschrieben werden. Dort wo von den jungen Menschen stillschweigender Gehorsam gefordert, der Wille des Kindes gebrochen, Machtausübung missbräuchlich genutzt, Gewalt, in welcher Form auch

---

<sup>55</sup> Gabrielle Pohl (2020) – Die Würde des Kindes ist unantastbar, S.4

immer angewandt oder Einschüchterung, Zähmung, Manipulation, Erpressung und Unterordnung als Erziehungsmethode verwendet werden, wird der Kerngedanke des Erziehungsauftrags verfehlt. Ekkehard von Braunmühl erwähnt dazu: *„Unterdrückte, misshandelte, in ihren Würde geschändete Kinder und Jugendliche nennt man nicht leidenden Kinder und Jugendliche, nicht unglückliche Kinder und Jugendliche, man nennt sie „verhaltensgestört“.*<sup>56</sup>

Dennoch muss ich erwähnen, wenn man es objektiv betrachtet, werden Kinder auch durch die „schwarze Pädagogik“ erzogen. Die jungen Menschen erlernen, dass sie keine Meinung haben dürfen, oder der eigene Wille nicht mitbedacht wird. Sie erleben Verletzbarkeit und Schmerz. All das erleben die jungen Menschen neben dem Gefühl der Unterdrückung und dem machtlosen Unterliegen von fremden Bedürfnissen. Die Frage ist nur, ob man diese Erziehungsmethoden motiviert vertreten möchte. An dieser Stelle ist es wichtig, dass man den Kerngedanken der sozialen Arbeit betrachtet, denn schließlich bezieht sich die Arbeit mit Menschen hauptsächlich auf die Bedürfnisse eines anderen Menschen. Die subjektiven Bedürfnisse sollten meiner Meinung nach lediglich abgestuft betrachtet werden. Dennoch möchte ich erwähnen, dass die Subjektivität eine wichtige Komponente in der Arbeit mit Menschen ist. Diese ermöglicht erst einen Beziehungsaufbau und somit die weiteren Möglichkeiten. „Ohne Beziehung keine Erziehung“, dieser Satz impliziert bereits, dass Erziehung durch ein Miteinander praktiziert werden muss und nicht gegeneinander. Ich erkannte, dass die Begriffsbestimmungen von Erziehung und Pädagogik relativ offen beschrieben werden. Dies kann dazu führen, dass Individuen das Erziehungsziel verfehlen. Dies kann weiter dazu führen, dass das pädagogische Personal subjektive Entscheidungen trifft und mit dem Satz „ich will doch nur dein Bestes“ begründen, statt sich individuell mit dem Menschen zu befassen und eine objektive oder gar gemeinsame Möglichkeit zu besprechen. Schließlich ist das Ziel von Erziehung, dass die jungen Menschen lernen, was es bedeutet, Verantwortung zu übernehmen. Kinder und Jugendliche benötigen begleitende Unterstützung, um die individuelle Persönlichkeit entwickeln zu können und somit ein selbstwirksamer Teil einer Gesellschaft zu werden, der die Werte und Normen verstanden hat und diese zielgerichtet anwenden kann. Daher sollten alle Menschen, die mit anderen Menschen in einem beruflichen Zusammenhang stehen,

---

<sup>56</sup> v. Braunmühl, Ekkehard 2010 - Zeit für Kinder, S. 7

überprüfen, ob sie die eigenen Bedürfnisse bedienen oder auf den Menschen eingehen, der Unterstützung benötigt.

Macht zu besitzen bedeutet auch, einen angemessenen Umgang zu finden und Verantwortung dafür zu übernehmen. Jeder Mensch benötigt Verhaltensnormen. Ohne diese Normen kann kein Zusammenleben stattfinden. Die jungen Menschen müssen diese Normen lernen. Es liegt in den Händen der Erwachsenen, wie die jungen Menschen sie lernen. Denn durch das Beispielhafte aufzeigen, lernen die jüngeren besser als durch irgendwelche anderen Methoden (vgl. Lindgren, 1978, S.31). Der deutsche Philosoph Richard David Precht erwähnte bereits, dass Macht ohne Missbrauch ihren Reiz verlieren würde (vgl. Hecht, 2013). Daher bedarf es meiner Meinung nach, eine intensivere Aufsichtsform, gegebenenfalls ein Konzept zur Kinderschutz-Prävention, um Kinder und Jugendlichen möglichst frühzeitig aus den missbräuchlichen Machtanwendungen zu „befreien“.

Diese Arbeit hat mir deutlich aufgezeigt, wie gegenwärtig die schwarze Pädagogik sein kann. Ich habe erkannt, dass leichtsinnig gewählte Entscheidungen innerhalb eines Erziehungskontextes, die Bedarfe des Adressaten verfehlen können und somit möglicherweise gegensätzliche Wirkungen erzeugen können. Daher würde ich mir für meine zukünftige Arbeit mit Menschen, als auch meinen zukünftigen Arbeitskolleg\*innen wünschen, dass sie Entscheidungen kritisch hinterfragen und reflektieren. Ich würde mir wünschen, dass gewählte Ziele gut durchdacht werden und somit facettenreiche Erkenntnisse darbieten können. Ich würde mir ebenfalls wünschen, dass die Machtpositionen nicht missbraucht werden, sondern reflektiert angenommen und vorbildlich genutzt werden. Abschließend möchte ich erwähnen, dass Erziehung sicherlich ein Ausprobieren sein kann, jedoch durch den Austausch mit den Adressaten\*innen gemeinsame Ziele bestimmt werden können. Dies würde nicht nur die Bindungsarbeit bedienen, sondern würde durch die gemeinsam gewählten Ziele genau überprüfen, ob einerseits auf die Bedarfe Rücksicht genommen wurde, sowie andererseits auch das autonome Verhalten gefördert wird.

## Quellenangaben

- Baldus, Marion / Utz, Richard [Hrsg.] (2011) - Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten - Faktoren. Interventionen. Perspektiven - VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Blömeke, Sigrid (2000): Friedenserziehung in der Weimarer Republik. Eine historisch-biographische Analyse zum Lehrerdasein in der „pädagogischen Provinz“. In: Dust, Martin/ Sturm, Christoph/ Weiß, Edgar [Hrsg.]: Pädagogik wider das Vergessen. Festschrift für Wolfgang Keim. Kiel: Peter Götzelmann, S. 15-46
- Brunner, H. (1991) - Altägyptische Erziehung (2. Aufl.). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Buchholz, Thomas (2011) – Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule – Präventiver Kinderschutz durch Stärkung von Schutzfaktoren. Zur Resilienz Förderung in Schulen, S. 319- 337
- Burckhardt, J. (1949) - Weltgeschichtliche Betrachtungen. Pfullingen Neske oJ
- Bussmann, Kai - D. (2005) – Verbot elterliche Gewalt gegen Kinder, Auswirkungen des Rechts auf gewaltfreie Erziehung, In: Günther Deegener, Wilhelm Körner [Hrsg.] - Kindesmisshandlung und Vernachlässigung: Ein Handbuch, 1. Auflage, Hogrefe Verlag
- Cremer, H. R. (2012). Die UN-Kinderrechtskonvention: Geltung und Anwendbarkeit in Deutschland nach der Rücknahme der Vorbehalte. (2., überarb. Aufl.) (Handbuch). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Deegener, Günther (2010) - Kindesmissbrauch und woran ich ihn erkenne. In: Andresen, Sabine, Brumlik / Micha, Koch, Claus [Hrsg.] (2010): Das Eltern Buch. Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden. Weinheim: Beltz: 243-253
- DeMause, Lloyd (2018) – Hört ihr die Kinder weinen, 15. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Ebert B. (2000) - A. H. Franckes Wirken für Kinder in Not. In: Geiling U. (eds.) Pädagogik, die Kinder stark macht. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Flitner, Andreas (1994) - Reformthemen, Klassikerlektüre und Impulse des 20. Jahrhunderts. Replik auf Hans-Ulrich Grunder. Zeitschrift für Pädagogik, (6), 941-943.
- Flitner, Andreas (2004) – „Konrad, sprach die Frau Mama... - über Erziehung und nicht Erziehung“ – Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- Francke, August Hermann (1885) - Fenelon's Traftätlein von der Erziehung der Töchter. In: A. H. Francke's Pädagogische Schriften. 2. durchges. u. vervollst. Ausg. hrsg. v. Georg Kramer. Langensalza: H. Beyer. S. 10-13 (= Bibliothek pädagogischer Klassiker. Eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen. Schriften älterer und neuerer Zeit)
- Giesecke, Hermann (1985) – „Das Ende der Erziehung.“ Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart
- Giesecke, Hermann (1996) - „Das Ende der Erziehung.“ Neue Chancen für Familie und Schule. Klett-Cotta
- Giffey, Franziska (2019) - Kinderrechte – Broschüre -Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – Referat Öffentlichkeitsarbeit, Berlin
- Haarer, Johanna (1940) - Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind, München: Lehmann
- Hehlmann, Wilhelm (1957) – Wörterbuch der Pädagogik, Alfred Kröner Verlag Stuttgart
- Heid, Helmut (1994) - "Erziehung." In Dieter und Rost, Friedrich, (eds.) Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs. Rowohlt's Enzyklopädie, Rowohlt's-Taschenbuch-Verlag, Reinbek
- Hurrelmann, Klaus (1994) – Mut zur demokratischen Erziehung, in Pädagogik 7 – 8, Leibniz – Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformationen, Frankfurt am Main
- Imbusch, Peter (2006) – Lektion IX, Macht und Herrschaft. In: Herman Korte, Bernhard Schäfers [Hrsg.]: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, 6. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlag GmbH, Wiesbaden
- Katharina, Rutschky (1997) - Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Verlag Ullstein GmbH Frankfurt/M – Berlin

- Koller, Hans-Christoph (2008) – Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Verlag W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
- Kornitzky, Anna-Lies (2017) – Astrid Lindgren, niemals Gewalt, Verlag Friedrich Oetinger GmbH, Hamburg
- Kratzer, Anne (2018) – Warum Hitler bis heute die Erziehung von Kindern beeinflusst. Spektrum der Wissenschaft, Ausgabe Nr. 05/2018, Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft mbH, Heidelberg
- Kühn, Juliane (2014) – Ziele und Methoden in der Schwarzen Pädagogik. Hamburg, Bachelor + Master Publishing, Imprint der Diplomica Verlag GmbH
- Lamnek, Siegfried (2013) – Theorien abweichendes Verhalten I, „Klassische“ Ansätze, 9. Auflage, 1979 Wilhelm Fink Verlag, Paderborn
- Lindgren, Astrid (1978) – Niemals Gewalt, in Kornitzky, Anna-Lies [Hrsg.] (2017), Verlag Friedrich Oetinger GmbH, Hamburg
- Margedant, Udo (1995) – Bildungs- und Erziehungssystem der DDR. Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume, in: Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland, Band III, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden
- Miller, Alice (2019) – Am Anfang war Erziehung, 28. Auflage, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
- Nipkow, Karl Ernst (2009) - Zum Verständnis von Bildung und Erziehung bei der Werte-Erziehung in der Schule - Mokrosch, Reinhold [Hrsg.]; Regenbogen, Arnim [Hrsg.]: Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 15-24
- Pestalozzi, Johann – Heinrich (1801) – Grundlehren über Mensch Staat Erziehung, Seine Schriften in Auswahl, [Hrsg]: Hans Barth, Alfred (1956) Kröner Verlag, Stuttgart
- Pestalozzi, Johann – Heinrich (1805) – Grundlehren über Mensch Staat Erziehung, Seine Schriften in Auswahl, [Hrsg]: Hans Barth, Alfred (1956) Kröner Verlag, Stuttgart
- Pohl, Gabriele (2020) – Die Würde des Kindes ist antastbar, essentials – Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020
- Popitz, Heinrich (1992) – Phänomene der Macht, Mohr Siebeck Tübingen
- Precht, Richard David (2013) – Anna, die Schule und der liebe Gott, - Der Verrat des Bildungssystems an unsere Kinder, Wilhelm Goldmann Verlag, München
- Ricken, N. (2004) – Die Macht der Macht—Rückfragen an Michel Foucault. In Michel Foucault: Pädagogische Lektüren (pp. 119-143). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sager, Christin (2015) – Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung, Transcript Verlag, Bielefeld
- Schleiermacher, Friedrich (1957) in Erich Weniger und Theodor Schulze [Hrsg.]: Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Küpper, 2. Aufl. 1984, München
- Schmauch, Ulrike (2010) - Nähe, Distanz und Grenzen in psychosozialen und pädagogischen Berufen, Georg Thieme Verlag KG Stuttgart
- Seel N. M. / Hanke U. (2015) - Erziehungswissenschaft, Springer-Verlag Berlin Heidelberg
- Seichert, Sabine (2020) – Das „normale“ Kind, Einblicke in die Geschichte der schwarzen Pädagogik, Beltz – Verlag, Weinheim Basel
- Ustorf, Anne-Ev (2016) -Wir Kinder der Kriegskinder, die Generation im Schatten des Zweiten Weltkriegs
- v. Braunmühl, Ekkehard (2010) – Zeit für Kinder, Theorie und Praxis Kinderfreundlichkeit, Tologo Verlag, Leipzig
- Weber, Joachim (2011) - Moralischer Idealismus und sexueller Missbrauch, in Sexueller Missbrauch in pädagogischen Kontexten - Faktoren. Interventionen. Perspektiven- VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Wolf, Klaus (2000) - Macht, Pädagogik und ethische Legitimation - in Evangelische Jugendhilfe 2000: Heft 4: 197-206, Herausgegeben vom Evangelischen Erziehungsverband e.V. (EREV) 30161 Hannover, Lister Meile 87

Wolf, Klaus (2010) - Machtstrukturen in der Heimerziehung. neue Praxis, 6, 539-555.

## Onlinequellen

Berger, Manfred (2019) – Kinderläden und antiautoritäre Erziehung, Modelle einer Gegengesellschaft und veränderten Erziehungskultur, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung e.V., Online: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=676&catid=37&showall=&start=8> (Zugriff am 15.07.2020)

Busch, Matthias (2020) – Demokratielernen in der Weimarer Republik, Bundeszentrale für politische Bildung, Online auf: <https://www.bpb.de/apuz/306962/demokratielernen-in-der-weimarer-republik> (Zugriff am 31.06.2020)

Censebrunn-Benz, Angelika (2017) - Geraubte Kindheit – Jugendhilfe in der DDR, in: Deutschland Archiv, Online: [www.bpb.de/251286](http://www.bpb.de/251286) (Zugriff am 23.07.2020)

Gebhardt, Mirjam (2005) – Falsch erzogen, DIE ZEIT, Ausgabe Nr. 29, Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG, Online: [https://www.zeit.de/2005/29/Kinder\\_komma\\_Kinder](https://www.zeit.de/2005/29/Kinder_komma_Kinder) (Zugriff am 08.07.2020)

Gupta, Oliver Das / Pollmer, Cornelius (2009) – Die bizarrsten Zitate von Kaiser Wilhelm II, Online: <https://www.sueddeutsche.de/politik/die-bizarrsten-zitate-von-kaiser-wilhelm-ii-blut-muss-fliesen-viel-blut-1.470594> (Zugriff am 22.07.2020)

Hecht, Judith (2013) - Precht: "Macht ohne Missbrauch verliert ihren Reiz", Die Presse, Verlags-Gesellschaft m.b.H. Co KG Wien, Online auf: <https://www.diepresse.com/104229/impressuminformationen-gem-5-ecg-14-ugb-24-mediengesetz-diepressecom> (Zugriff am 10.09.2020)

Hermann, Ulrich (2014) – Erziehung für Verdun, DIE ZEIT, Nr. 6/2014, Zeitverlag Gerd Bucerius GmbH & Co. KG Online: <https://www.zeit.de/2014/06/erster-weltkrieg-erziehung-kaiserreich> (Zugriff am 22.07.2020)

Khoshrouy - Sefat, H. (o. J.) – Individualpsychologie Alfred Adlers (Eine Einführung), Alfred Adler Institut – Mainz, gGmbH für Freie Psychoanalyse. Online: <https://www.adler-institut-mainz.de/uploads/media/Individualpsychologie.pdf> (Zugriff am 20.07.2020)

Koller, Peter (2016) – Facetten der Macht -Analyse & Kritik| Band 13: Heft 2, [hrsg.] von Michael Baumann, Anton Leist und Ulf Tranow, De Gruyter Oldenburg. Online: <https://doi.org/10.1515/auk-1991-0201> (Zugriff am 03.07.2020)

Körne-Schulte, Gerd (2016) – Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld, Deutsches Ärzteblatt, Deutscher Ärzteverlag GmbH, Online: <https://www.aerzteblatt.de/archiv/175333/Psychische-Stoerungen-bei-Kindern-und-Jugendlichen-im-schulischen-Umfeld> (Zugriff am 09.07.2020)

Kückens, Johannes (2008) – Rousseau: Entdecker der Kindheit, GEO kompakt – Die Grundlagen des Wissens. Online: <https://www.geo.de/magazine/geo-kompakt/6772-rtkl-kindheit-rousseau-entdecker-der-kindheit> (Zugriff am 11.07.2020)

Landesamt für Verfassungsschutz (o. J.) - Marxismus-Leninismus, Online: [https://www.verfassungsschutz-bw.de/Lde/Startseite/Arbeitsfelder/Marxismus\\_Leninismus](https://www.verfassungsschutz-bw.de/Lde/Startseite/Arbeitsfelder/Marxismus_Leninismus) (Zugriff am 22.07.2020)

Menck, Peter (2012) – Was ist Erziehung, eine Einführung in die Erziehungswissenschaft, Universität Siegen, Online auf: [https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsii/637/1/Menck\\_Was\\_ist\\_Erziehung.pdf](https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsii/637/1/Menck_Was_ist_Erziehung.pdf) (Zugriff am 31.06.2020)

Parmentier, Michael (1984) – Der Stil der Wandervögel. Analyse einer jugendlichen Subkultur und ihrer Entwicklung - In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, S. 519-532 – Online auf: [urn:nbn:de:0111-pedocs-143237](http://nbn:de:0111-pedocs-143237) (Zugriff am 12.07.2020)

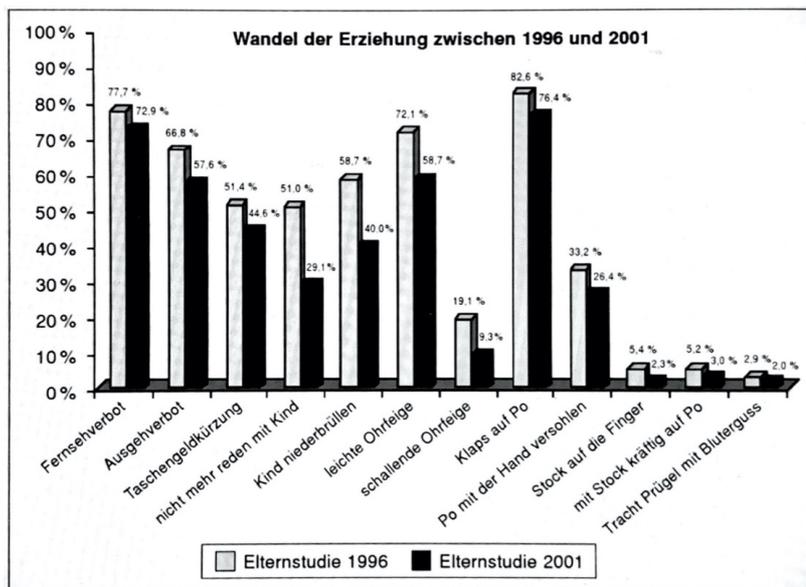
Scriba, Arnulf (2015) – Das Kaiserreich, Deutsches Historisches Museum, Bundesarchiv Berlin, Online auf: <https://www.dhm.de/lemo/kapitel/kaiserreich> (Zugriff am 13.07.2020)

Stoppel, Martin (2010) – Macht – Machtmissbrauch. Projekt Pädagogik und Recht, Online auf: <https://www.paedagogikundrecht.de/macht-machtmissbrauch/> (Zugriff am 11.07.2020)

Sturm, Reinhard (2011) – Zwischen Festigung und Gefährdung 1924-1929, Bildungszentrale für Politische Bildung, Online auf: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/weimarer-republik/275840/1924-1929-zwischen-festigung-und-gefaehrdung?p=0#bio0> (Zugriff am 2.07.2020)

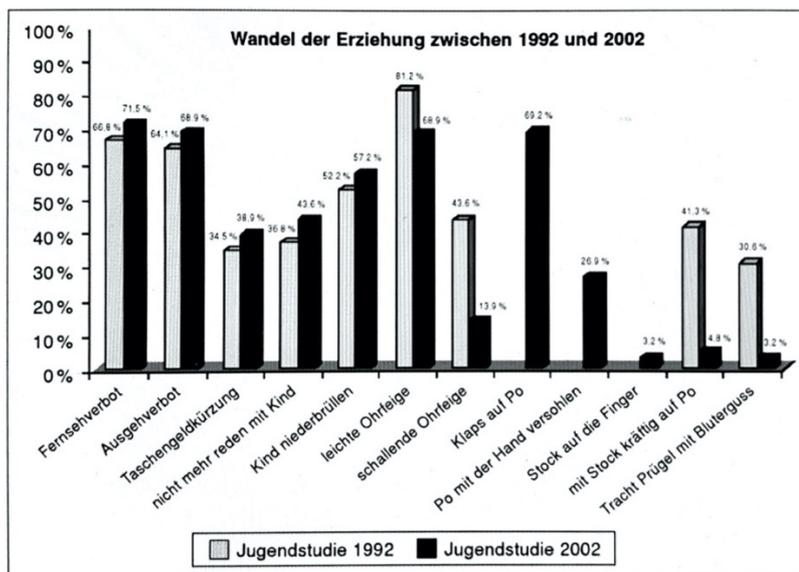
## Anhang

Abbildung 1.



(Quelle: Busmann, Kai - D. (2005) – Verbot elterliche Gewalt gegen Kinder, Auswirkungen des Rechts auf gewaltfreie Erziehung, In: Günther Deegener, Wilhelm Körner [Hrsg.] (2005) - Kindesmisshandlung und Vernachlässigung: Ein Handbuch, 1. Auflage, Hogrefe Verlag, S.245)

Abbildung 2.



(Quelle: Busmann, Kai - D. (2005) – Verbot elterliche Gewalt gegen Kinder, Auswirkungen des Rechts auf gewaltfreie Erziehung, In: Günther Deegener, Wilhelm Körner [Hrsg.] (2005) - Kindesmisshandlung und Vernachlässigung: Ein Handbuch, 1. Auflage, Hogrefe Verlag, S.246)