

# «Du kannst mir gar nichts sagen»

## Zeitgemässe Autorität als Grundlage für Freiheit

von Tobias Fritze

In meiner Arbeit mit Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten stehe ich immer wieder vor der entscheidenden Frage, wie ich als Erziehender meiner Sorge- und Aufsichtspflicht nachkommen kann. Dies auch dann noch, wenn Sanktionen und Konsequenzen als Antwort auf destruktives Verhalten schlichtweg ignoriert oder verweigert werden und der Teufelskreis von immer schärferen Massnahmen scheinbar nur durch ohnmächtiges Wegschauen durchbrochen werden kann. In diesem Zusammenhang können Autorität und Freiheit als sich widersprechende und gegeneinander abzuwägende pädagogische Konzepte verstanden werden. Im Folgenden untersuche ich diese beiden Begriffe in Bezug auf die Frage nach einem grundsätzlichen Erziehungsziel und einer dafür nötigen erzieherischen Haltung. So lässt sich fragen, was den Menschen eigentlich ausmacht und wie darauf eingegangen werden kann. Damit verliert der Wunsch nach einem vordergründigen Funktionieren der Jugendlichen zugunsten inneren Antriebs an Bedeutung.

## Wohin soll Erziehung führen?

### Entfaltung statt Anpassung

Gerald Hüther (Hüther 2011) stellt in seinem Buch «Was wir sind und was wir sein könnten» die Frage, was den Menschen eigentlich zum Menschen macht. Anhand der neueren Erkenntnisse aus der Neurobiologie erklärt er, was zu beachten sei, damit der Mensch seine Fähigkeiten möglichst umfassend entfalten kann. Dabei beruft sich Hüther auf den Verhaltensbiologen und Nobelpreisträger Konrad Lorenz, der betont, dass der Mensch noch auf dem Weg zum Menschen sei: «Der Übergang vom Affen zum Menschen, das sind wir» (Lorenz zit. nach Hüther 2011, S. 144). Dies greift Hüther auf, indem er auf die Wichtigkeit der Potentialentfaltung hinweist und verdeutlicht, dass es eben nicht nur um Ressourcennutzung geht. Es genüge nicht, dass wir unsere bereits vor-

# «You can't tell me anything»

## Contemporary forms of authority as a basis for freedom

by Tobias Fritze

In my work with young people with challenging behaviors, I am always faced with the crucial question of how I, as an educator, can fulfil my duties of care and supervision. This is the case even when sanctions and consequences for destructive behavior are simply ignored or rejected, and the vicious circle of escalating disciplinary measures can apparently only be broken by helplessly looking the other way. In this context, authority and freedom can be seen as conflicting and mutually-contradictory pedagogical concepts. I will examine these two concepts in relation to the question of the fundamental goal of education and the pedagogical attitude called for by this goal. We can then ask what actually constitutes the human being and how we can address this. In doing so, we replace the superficial desire for adolescents to «function» with a concern for the development of their own motivational drive.

## What is education supposed to lead to? Self-actualization, not adaptation

In his book *Was wir sind und was wir sein könnten* (What We Are and What We Could Be), Gerald Hüther (2011) asks what actually makes a human being human. Using recent findings in neurobiology, he explains what needs to be taken into account in order to enable human beings to develop their abilities as fully as possible. Hüther refers to the behavioral biologist and Nobel Prize winner Konrad Lorenz, who emphasizes that humanity is still in the process of becoming human: «The intermediate stage between apes and humans, that's us» (Lorenz quoted after Hüther 2011, p. 144, transl. JG). Hüther picks this up by emphasizing the importance of unfolding potential rather than just utilizing existing resources. It is not enough that we use our existing skills, but that we are in development and can break new ground, leaving old ways of thinking behind. This is the awareness that



Tobias Fritze, geboren 1991 in Bonn, Abitur in Potsdam, seit Sommer 2016 Studium der Sozialpädagogik an der HFHS in Dornach, Abschluss mit dem Diplom Sozialpädagoge HF Sommer 2019, arbeitet seit 2014 in einem Sonderschulinternat im Unterengadin.

Tobias Fritze, born 1991 in Bonn, university entrance qualification in Potsdam, since summer 2016 studying social pedagogy at the HFHS in Dornach, graduated summer 2019, since 2014 working in a boarding school for special education in the Lower Engadin.

handenen Fähigkeiten nutzen, sondern wir befinden uns in Entwicklung und können neue Wege gehen und alte Denkweisen hinter uns lassen. Es ist das Bewusstsein, das nur der Mensch herauszubilden in der Lage ist und das ihm letztlich ermöglicht, jenen Schritt zu bewerkstelligen, über sich selbst hinauszuwachsen. Der Weg zum Menschsein bedeutet also nicht, sich immer besser anzupassen und zu perfektionieren, sodass letztlich nur noch eine extreme Spezialisierung und Einseitigkeit ausgelebt wird. Vielmehr kann der Mensch ein «Suchender» bleiben, der sich offen für Neues und beweglich im Denken hält. Anders als man vielleicht annehmen würde, sind beispielsweise Konkurrenz und Leistungsdruck keine in diesem Sinne günstigen Hilfsmittel. Denn Konkurrenz führt zu Spezialisierung und Rücksichtslosigkeit. Mit Rücksichtslosigkeit lässt sich ein Ziel möglicherweise besonders schnell erreichen, komplexe Verschaltungen und eine Erweiterung der neuronalen Vernetzungen im Gehirn sind allerdings mit ganz anderen Grundhaltungen wie Achtsamkeit, Behutsamkeit, Umsicht und der Ausbildung von anderen Tugenden zu erreichen. Franz Resch (Resch 2014) nennt dies emotionale Kultivierung. Damit meint er, dass man sich zu einem differenzierten Verständnis für die eigenen Bedürfnisse und die Bedürfnisse Anderer erziehen sollte. Wettbewerbsdruck hingegen erzeugt Angepasstheit. Er erzeugt nicht Beweglichkeit im Denken und Handeln, er verhindert sie. Je grösser der Druck ist, desto einfacher wird das Verhalten und führt zu einer Regression. Dem fügt Hüther hinzu, dass wir als gesamte Menschheit darauf angewiesen sind, umdenken zu können. So beispielsweise auch im Falle unserer bisher konsequent verfolgten Strategie des ökonomischen Wachstums bei gleichzeitig begrenzten Ressourcen. Um aus einem solchen Dilemma herauszukommen, müssen wir über uns hinauswachsen. Und genau dazu ist der Mensch potentiell in der Lage. Wenn wir also etwas verändern wollen, müssen wir uns verändern. In den Worten Albert Schweitzers: «Das Heil der Welt liegt nicht in anderen Massnahmen, sondern in einer anderen Gesinnung» (Schweitzer zit. nach Hüther, 2011 S. 145).

only the human being is able to develop, and which ultimately enables us to take the step to rise beyond ourselves. Becoming human does not mean, therefore, to adapt and self-optimize more and more, so that in the end only extreme specialization and one-sidedness is lived out. Rather, the human being can remain a «seeker» who is open to new things and flexible in thinking. Contrary to what one might think, competition and pressure to perform are not helpful tools for this process. Competition leads to specialization and ruthlessness. With ruthlessness, a goal might be achieved particularly quickly, but complex interconnections and an expansion of the neural networks in the brain must be achieved through completely different attitudes such as mindfulness, care, awareness and the cultivation of other such virtues. Franz Resch (Resch 2014) calls this «emotional cultivation». By this he means that one should educate oneself to a differentiated understanding of one's own needs and the needs of others. Competitive pressure instead promotes adaptation. Such pressure does not create mobility in thinking and acting, it prevents it. The greater the pressure, the simpler the behavior becomes, leading to regression. Hüther adds that we, humanity as a whole, depend on our ability to rethink things flexibly. This also applies to our strategy of economic growth with limited resources, which we have pursued consistently to date. To get out of such a dilemma, we have to rise above ourselves. And this is exactly what humans are potentially capable of. So if we want to change something, we have to change. In the words of Albert Schweitzer: «Saving the world does not require different procedures, but a different attitude» (quoted after Hüther 2011, p. 145, transl. JG).

## Mündigkeit durch Vernunft

In den 1960er Jahren bemängelte Theodor W. Adorno (Adorno 2017) die immer noch bestehenden festen Strukturen, die den Holocaust in Deutschland ermöglicht hatten. Durch diese Strukturen würde eine Affinität zur Unterordnung und Anpassung gefördert werden. Vor diesem Hintergrund rückte Adorno die Frage ins Zentrum, wohin Erziehung heutzutage führen sollte. Er rief zu einer Diskussion über diese Frage auf. Seiner Überzeugung nach hat die Erziehung den Auftrag, die Menschen in die Mündigkeit zu führen. Dabei bezieht sich Adorno auf Kant und dessen Mündigkeitsverständnis. Es gehe also um den Gebrauch des eigenen Verstandes (Kant 2016, S. 5).

In seiner Kritik der praktischen Vernunft stellt Kant (Kant 2017) das Kriterium, dem im Falle der Herrschaft reiner Vernunft zu folgen sei, als Formel des Sittengesetzes auf: «Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne» (a. a. O., S. 140).

## Normen und moralische Prinzipien als Vorstufe für Freiheit

Der Kant'schen Handlungsmaxime als höchstem Ziel widerspricht Rudolf Steiner in seiner Philosophie der Freiheit, indem er einwendet, dass unter diesen Umständen gerade der individuelle Antrieb der Tat verloren wäre: «Nicht wie alle Menschen handeln würden, kann für mich massgeblich sein, sondern was für mich in dem individuellen Falle zu tun ist» (Steiner 1962, S. 126). Ginge es nach Kant, der ein Handeln nach Grundsätzen fordert, welche für alle Menschen gleichermaßen gelten könnten, würde die Tat eine automatenhafte bleiben, die dann, je nach eigenem höchsten Moralkodex, beispielsweise eine christliche oder humane und somit letztlich eine bereits im Voraus festgelegte Handlung wäre. Bei striktem Handeln nach eben solchen Grundsätzen hat das Individuelle keinen Platz mehr. Eine sittliche Tat geschieht nur dann aus individuellem Antrieb heraus, wenn sie eine freie Tat ist. «Der blosse Pflichtbegriff schliesst die Freiheit aus, weil er das Individuelle nicht anerkennen will, sondern Unterwerfung des letzteren unter eine allgemeine Norm fordert» (a. a. O., S. 131). Wenn man nur tut was man soll, ist der Antrieb kein individueller mehr. Der Mensch zeichnet sich aber gerade durch das Individuelle in ihm aus. «Wir können aber den Begriff des Menschen nicht zuende denken, ohne auf den freien Geist als die reinste Ausprägung

## Moral accountability through reason

In the 1960s, Theodor W. Adorno (Adorno 2017) criticized the fixed structures that had made the Holocaust in Germany possible. These structures encouraged subordination and adaptation. Against this background, Adorno focused on the question of what education should lead to today. He called for a discussion on this issue. He was convinced that education has the mission to lead human beings to maturity, which manifests in moral accountability, in the Kantian sense of using one's own capacities of reason (Kant 2016, p. 5).

In his Critique of Practical Reason, Kant (Kant 2017) establishes the criterion to be followed in the rule of pure reason. He formulated it as a moral law: «Act in such a way that the maxim of your will can at the same time be recognized as the principle of a universal law» (ibid, p. 140, transl. JG).

## Norms and moral principles as a preliminary step to freedom

In his Philosophy of Freedom Rudolf Steiner contradicts Kant's maxim of action by objecting that if this is placed as the highest goal, the individual motive of action is precisely what would be lost: «What is decisive for me is not how all people would act, but what I am called to do in this individual case» (Steiner 1962, p. 126, transl. JG). According to Kant, who called for action according to principles that could apply equally to all people, the act would remain automatic. Depending on the individual's adopted moral code, it could then, for example, be a Christian action, or a humane action, but it ultimately remains an action that is already determined in advance. When acting strictly according to such principles, the individual no longer plays a role.

For Steiner, by contrast, an individual impulse only leads to a genuine moral act if this act is a free one: «The concept of duty itself excludes freedom, because it does not recognize that, which is individual. Instead, it demands submission of the individual to a universal norm» (ibid, p. 131, transl. JG). If you just do what you are supposed to do, the motive is no longer an individual one. But what makes the human being human is precisely its individuality: «We cannot, however, think the idea of the human being to its conclusion without arriving at the free spirit

der menschlichen Natur zu kommen. Wahrhaft Menschen sind wir doch nur, insofern wir frei sind» (a. a. O., S. 133). Steiner spricht hier vom Handeln aus sittlicher Intuition anstelle der sittlichen Norm (a. a. O., S. 125 ff.).

Dies bedeutet nicht, dass die Tat des Verbrechens als aus seiner Intuition stammend gerechtfertigt werden könne. Denn hier ist der Antrieb eben kein individueller. Der «blinde Trieb, der zum Verbrechen treibt, stammt nicht aus dem Intuitiven, und gehört nicht zum Individuellen des Menschen, sondern zum Allgemeinsten in ihm, zu dem was bei allen Individuen in gleicher Masse geltend ist und aus dem sich der Mensch durch sein Individuelles herausarbeitet» (a. a. O., S. 129f).

Rudolf Steiner macht deutlich, dass er das freie Wollen als Ziel versteht, dem man sich als Mensch annähern kann. Auf dem Weg dorthin haben Normen als Entwicklungsstufe ihre Berechtigung. Normen und moralische Prinzipien sind also als Vorstufe für Freiheit zu verstehen und es kann danach gefragt werden, welche Voraussetzungen durch die Erziehung zu schaffen sind, damit zunächst jene Vorstufe erreichbar wird. Denn den letzten Schritt zur Freiheit muss jeder ganz aus sich heraus bewerkstelligen.

«Die Natur macht aus dem Menschen bloss ein Naturwesen; die Gesellschaft ein gesetzmässig handelndes; ein freies Wesen kann er nur selbst aus sich machen. Die Natur lässt den Menschen in einem gewissen Stadium seiner Entwicklung aus ihren Fesseln los; die Gesellschaft führt diese Entwicklung bis zu einem weiteren Punkte; den letzten Schliff kann nur der Mensch selbst sich geben» (a. a. O., S. 134 f.).

Aufgabe und Beitrag der Erziehenden ist es wohl, Kinder und Jugendliche bis zu besagtem Punkte zu begleiten und ihnen dabei die Möglichkeit für echte Freiheit nicht zu verbauen.

## Beziehung als Voraussetzung für moralische Eigenständigkeit

Karl Gebauer und Gerald Hüther (Gebauer / Hüther 2014) weisen darauf hin, dass sich Kinder nur dann zu eigenständigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten entwickeln, wenn sie sichere Bindungen aufbauen konnten. Sicherheit und Geborgenheit können nur durch intensive emotionale Beziehungen zu anderen Menschen und psychosoziale Erfahrungen entstehen, die im Kindesalter gemacht werden (Hüther 2014, S. 15). Die durch Interaktion gewonnenen Erfahrungen von Sicherheit und eigener Kompetenz ermöglichen später, über sich selbst, seine Rolle in der Welt und seine eigenen Möglichkeiten

as the purest expression of human nature. We are truly human only insofar as we are free» (ibid, p. 133, transl. JG). Steiner speaks here of acting out of moral intuition instead of moral norms (ibid, p. 125 ff). This does not mean that the criminal's act can be justified as coming from his intuition. Because here the motive is not individual. The «blind drive that leads to crime does not originate from the intuitive, and does not belong to what is individual in the human being, but to that, which is most generic, to that which works equally in all individuals, and from which human beings emancipate through their individuality» (ibid, p. 129f, transl. JG).

Rudolf Steiner makes it clear that he understands free will as a goal that we can approach as human beings. On the way there, norms can be justified as a developmental step. Norms and moral principles are therefore understood as a preliminary stage for freedom, and we can ask what conditions need to be created in education so that, first of all, that preliminary stage can be reached. Because the last step towards freedom must be taken by each individual on their own:

«Nature makes out of the human being merely a natural being; society one that acts in accordance with laws; only the individual human being can make a free being of him or herself. Nature releases the human being from its fetters at a certain stage of development; society takes this development to a next stage; only the human being him or herself can put the finishing touches to it» (ibid, p. 134 f).

Educators must accompany children and young people up to this point without, however, ultimately standing in the way of the possibility for true freedom.

## Relationship as a prerequisite for moral autonomy

Karl Gebauer and Gerald Hüther (Gebauer/Hüther 2014) point out that children only develop into independent and responsible personalities if they have been able to develop secure attachments. Security and safety can only come about through intensive emotional relationships with other people and psychosocial experiences

nachzudenken und letztlich diese Welt zu gestalten. Zudem entstehen durch emotionale Beziehungen und die Erfahrung sozialer Interaktion Vertrauen in die Berechenbarkeit anderer Menschen und letztlich auch «der Glaube an den Wahrheitswert von Wissen und Erkenntnis» (a. a. O., S. 30). Ein Mangel an solchen Erfahrungen kann dazu führen, dass Menschen orientierungslos bleiben und schliesslich als Erwachsene dazu neigen, kritiklos fremde Entscheidungsangebote zu übernehmen.

Christel Hopf und Gertrud Nunner-Winkler (Hopf / Nunner-Winkler 2007) vereinen in ihrem Buch «Frühe Bindungen und moralische Entwicklung» eine Reihe von Arbeiten zu den aktuellen Befunden psychischer und sozialer Voraussetzungen für die moralische Eigenständigkeit. Zentrales Thema ihres Buches ist die Frage nach den Bedingungen für die Entstehung des Gefühls der inneren Verpflichtung. Dieses handlungsbestimmende Gefühl kann so stark sein, dass sogar persönliche Nachteile in Kauf genommen werden, um nach der jeweiligen Überzeugung zu handeln. Ein wichtiges Element ist hierbei die Verinnerlichung, letztlich die Internalisierung sozialer Normen, die mit einer frühen emotionalen Beziehung in Verbindung gebracht wird. Aus klinisch-psychologischer Sicht ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen und moralischem Urteilsniveau nachweisbar. Ein Mangel an stabilen Beziehungen – häufig beobachtbar bei Kindern in Institutionen und bei Strassenkindern –, korreliert mit einer Häufung von delinquentem Verhalten und geringer Empathiefähigkeit. Gleiches ist bei einer unangemessenen elterlichen Fürsorge wie bei Vernachlässigung oder Misshandlung zu beobachten (Gloger-Tippelt 2007, S. 69 ff.). Laut Christian Eggers (Eggers 2014) sind Friedensfähigkeit und Verantwortungsgefühl ohne erlebte emotionale Beziehungen im Kindesalter nicht möglich. Das bedeutet auch, dass Erziehung ohne Beziehung nicht wirksam sein kann. Eggers beobachtet eine Abnahme des Verantwortungsgefühls in unserer Gesellschaft und begründet eine Rückkehr zur Gewalt durch das Phänomen der Gesichtlosigkeit. «Die gegenwärtige Kultur ist dadurch gekennzeichnet, dass der Andere nicht mehr in seiner Eigentlichkeit, seinem eigenen, höchst individuellen Wesen wahrgenommen, anerkannt und wertgeschätzt wird. Stattdessen erfolgt die fetischistische Betrachtung des Anderen nur als Produkt, das seines Wesens beraubt ist und kein Gesicht mehr hat» (a. a. O., S. 121). Hüther fasst zusammen: «Einfühlungsvermögen und Verantwortungsbewusstsein können nur dort gedeihen, wo Menschen einander wichtig und in ihrer Einzigartigkeit füreinander bedeutsam sind» (Hüther 2014, S. 31).

Es kann also gesagt werden, dass sichere Bindung und

made in childhood (Hüther 2014, p. 15). The experiences of security and one's own competence gained through interactions later make it possible to think about oneself, one's role in the world and one's own possibilities and ultimately to shape this world. In addition, emotional relationships and the experience of social interaction create trust in the predictability of other people and ultimately also «the belief in the truth value of knowledge and cognition» (ibid, p. 30, transl. JG). A lack of such experience can lead to people remaining disoriented and ultimately, as adults, relying uncritically on decisions made by others.

Christel Hopf and Gertrud Nunner-Winkler (Hopf & Nunner-Winkler 2007) unite a series of works on the current findings on psychological and social prerequisites for moral autonomy in their book *Frühe Bindungen und moralische Entwicklung* (Early Attachment and Moral Development). The central theme of their book is the conditions under which the feeling of inner obligation arises. This action-determining feeling can be so strong that even personal disadvantages are accepted in following through on the respective conviction. The internalization of social norms plays an important role in this and is connected with an early emotional relationship. From a clinical-psychological point of view, a clear connection between social relationships and the development of moral judgement can be shown. A lack of stable relationships – often observed in children in institutions and homeless children – correlates with a high frequency of delinquent behavior and low empathy. The same can be observed in cases of inadequate parental care, including neglect or abuse (Gloger-Tippelt 2007, p. 69 ff).

According to Christian Eggers (Eggers 2014), peace and responsibility are not possible without the lived experience of emotional relationships in childhood. This also means that education without relationship cannot be effective. Eggers observes a decline in the sense of responsibility in our society and explains a return to violence through the phenomenon of facelessness. «Contemporary culture is characterized by the fact that the other is no longer perceived, recognized and valued in his or her own highly individual nature, his or her unique being. Instead, the other is viewed in a fetishistic way, merely as a product that is robbed of its essence and no longer has a face» (ibid, p. 121, transl. JG). Hüther sums it up like this: «Empathy and a sense of responsibility can only flourish where human beings are important and meaningful to each other in their uniqueness» (Hüther 2014, p. 31, transl. JG).

echte Beziehung einerseits Autonomie und andererseits die Bereitschaft zu sozialer Verpflichtung ermöglichen. Dafür mangelt es allerdings vielfach nicht nur an emotionaler Zuwendung und Feinfühligkeit, sondern auch an einer angemessenen Grenzziehung seitens der Bezugspersonen (Gebauer/Hüther 2014, S. 9 f.). Solche Sicherheit bietenden Grenzen können nach Rudolf Steiner an einer selbstverständlichen Autorität erlebt werden. Diese spielt eine wichtige Rolle insbesondere in der Erlangung sittlicher Eigenständigkeit (Steiner, 1974, 81). Autorität ist somit als Element einer angemessenen Beziehung zwischen Kind und Eltern zu sehen.

## Die Autorität in der Erziehung und ihre biografische Einordnung

Kindheit und Jugend lassen sich nach Rudolf Steiner sinnvoll in drei «Jahrsiebt» unterteilen. Jedes dieser Jahrsiebte hat sein ganz spezifisches Thema, welches bestimmte Entwicklungsaufgaben mit sich bringt. Mit den Themenschwerpunkten geht jeweils auch ein bestimmtes Beziehungsverhältnis zwischen Kind und Erziehenden einher. So ist als ein Beispiel die Autorität dem zweiten Jahrsiebt zuzuordnen (Steiner 2009, S. 34 ff.).

Wenn von Autorität gesprochen wird, muss klar sein, dass es sich um einen begrenzten Zeitraum handelt, in dem Autorität seine Berechtigung hat. Daran, dass die Autorität für den erwachsenen Menschen nicht mehr das Mass der Dinge sein kann, lässt Rudolf Steiner keinen Zweifel: «Auch Autoritätsglauben führt zu einer Umdunkelung. Nur anregen soll man sich lassen, aber nicht auf die Autorität bauen» (Steiner 1985, S. 165). Betrachtet man die Themen, die nach Rudolf Steiner mit den Jahrsiebten einhergehen, wird deutlich, dass die Autorität als erzieherisches Element zeitlich im zweiten Jahrsiebt angesiedelt ist. Im ersten Jahrsiebt liegt der Fokus noch auf dem Vorbild und der Nachahmung. Im dritten Jahrsiebt erhält der junge Mensch einen eigenen Bezug zur Wahrheit. Der Intellekt kann angesprochen werden und die Jugendlichen suchen ihr eigenes Urteil anzuwenden (Steiner 2011, S. 162 ff.).

Wenn wir heute vom zweiten Jahrsiebt sprechen, ist der gemeinte biografische Abschnitt aber nicht als scharf abgegrenzt zu verstehen. Im Laufe der letzten hundert Jahre scheint sich der Zeitraum des dritten Jahrsiebts nach vorne verschoben zu haben. Ein Merkmal dafür ist, dass inzwischen die erste Menstruation im Durchschnitt ungefähr zweieinhalb bis drei Jahre früher einsetzt. In diesem Zusammenhang wird von einer Beschleunigung der ersten drei Jahrsiebte gesprochen und damit auch

Secure attachment and genuine relationship thus allow autonomy on the one hand and the willingness to make social commitments on the other. However, in many cases not only the prerequisite emotional attention and sensitivity, but also the appropriate sense of boundaries is missing on the part of the responsible adult (Gebauer/Hüther 2014, p. 9 f). According to Rudolf Steiner, such boundaries offer security and can be experienced through the presence of a natural authority. This plays an important role, especially in the attainment of moral autonomy (Steiner, 1974, p. 81). Authority is thus recognized as an element of an appropriate relationship between child and parents.

## Authority in education and its biographical appropriateness

According to Rudolf Steiner, childhood and youth can be meaningfully divided into three seven-year periods. Each of these seven-year periods has its own specific theme, which includes particular developmental tasks. Each of these themes calls for a specific quality in the relationship between child and educator. Authority is a principle connected with the second seven-year cycle (Steiner 2009, p. 34 ff).

Therefore, there is a limited period of time during which authority is justified. Rudolf Steiner leaves no doubt that authority can no longer be the measure of things for the adult human being: «Belief in authority also leads to a darkening. One should only allow oneself to be stimulated, but not rely on authority» (Steiner 1985, p. 165). If we look at the themes which, according to Rudolf Steiner, are associated with the seven-year periods, it becomes clear that authority as an appropriate educational principle has its time in the second period. In the first seven years the focus is still on the role model and imitation. In the third seven-year cycle, the young person develops his or her own relationship to truth. The intellect can be addressed, and young people try to apply their own judgement (Steiner 2011, p. 162 ff).

Looking at the second seven-year cycle today, however, we cannot regard this as a sharply-defined segment of the biography. Over the last hundred years, the period of the third seven-year cycle seems to have been pulled forward. A characteristic of this is that the first menstrua-

von einem schnelleren Erwachsenwerden (Deckers-Ap-pel/Dekkers 2011, S. 57). Peter Loebell (Loebell 2011) gibt zu bedenken, dass es sich bei dieser Verfrühung vor allem um eine verschobene körperliche Reifung handelt. Dies könne fatalerweise dazu führen, dass das Umfeld der Kinder und Jugendlichen, die äusserliche Reife, mit der inneren Reife gleichsetzen. Dadurch würde leicht eine unangemessene Erwartungshaltung entstehen (a. a. O., S. 104). In diesem Zusammenhang erfährt die Hypothese einer insgesamt verlängerten Adoleszenz in der entwicklungspsychologischen Forschung zunehmende Aufmerksamkeit (Huck 2015, S. 14 f.). Beschäftigt man sich vertiefter mit den einzelnen Jahrsiebten, stellt man ausserdem fest, dass sich diese wiederum bezüglich charakteristischer Phasen unterteilen lassen. So spielt im zweiten Jahrsiebt bis zum neunten Lebensjahr auch die Nachahmung noch eine verstärkte Rolle, obwohl das zweite Jahrsiebt längst begonnen hat. Mit dem zwölften Lebensjahr beginnt die Zeit der Präpubertät, welche bereits auf das Thema des dritten Jahrsiebts hinweist (Burkhard 2018, S. 38). Ähnlich ist es mit dem ersten und auch mit dem dritten Jahrsiebt, ihre Themen folgen einander nicht übergangslos. Vielmehr könnte man sagen, dass die Lebensthemen einander zeitlich überlappen. Das jeweils vorhergehende Thema spielt in das gegenwärtige noch hinein, und das nachfolgende wird gegen Ende bereits vorbereitet (a. a. O., S. 55 ff.).

In Bezug auf die Autorität kann nun gesagt werden, dass ihr Schwerpunkt im zweiten Jahrsiebt liegt. Dabei hat sie aber zumindest vorblickend gegen Ende des ersten, und nachklingend zu Beginn des dritten Jahrsiebts ebenfalls ihre Berechtigung in der Erziehung. Beachtet man nun noch die mögliche Verschiebung der Pubertät und Adoleszenz, muss sehr individuell bei jedem Menschen darauf geschaut werden, welche Entwicklungsthemen jeweils gerade im Vordergrund stehen.

tion now begins on average about two and a half to three years earlier. This phenomenon has been discussed as an acceleration of the first three seven-year periods and thus also a faster experience of growing up (Deckers-Ap-pel & Dekkers 2011, p. 57). Peter Loebell (2011) points out that this premature development is mainly due to an acceleration in physical maturation. The devastating consequence is that, in the eyes of the environment, children and young people are assumed to exhibit an inner maturity that is on par with their physical maturation. This often leads to inappropriate expectations (ibid, p. 104). In this context, the idea of a prolonged adolescence is receiving increasing attention in developmental psychology research (Huck 2015, pp. 14 f). If we take a closer look at the individual seven-year periods, we can subdivide them further into characteristic phases. Thus, in the second seven-year cycle until the ninth year of life, imitation continues to play an important role, even though the child has already entered the second seven-year cycle. With the twelfth year of life, the time of prepuberty begins, which already points to the theme of the third seven-year cycle (Burkhard 2018, p. 38). It is similar with the first and also with the third seven years; their themes overlap in time as they transition into each other. The preceding theme plays into the present one, and the following theme is already being prepared towards the end of each period (ibid, p. 55 ff).

Authority, as a theme, has its focus in the second seven-year cycle. However, at least for the time being, it also has a justified place in education towards the end of the first, and – gradually fading out – at the beginning of the third seven-year cycle. If we now consider additionally the possible displacement of puberty and adolescence, we need to look in a very individual way at each person to discover which developmental themes are in the foreground at any given moment in time.

## Selbstverständliche Autorität zur Vorbereitung des späteren sittlichen Wollens

«Wie der Pflanzenkeim erst da sein muss, damit die Pflanze entsteht, so kann das sittliche Wollen mit aller Kraft in gesunder Weise die reife Frucht des sittlichen Menschen im 16., 17., 18. Jahre werden, wenn in der Hingabe an die selbstverständliche Autorität sich das sittliche Gefühl zwischen dem 7. und 14. Lebensjahr entwickelt hat» (Steiner zit. nach Huber-Reebstein / Huber 1992, S. 375).

Nach Steiner (Steiner 1974) taucht das, was die Ausreifung des Moralischen ist, beim Kind in den ersten Lebensjahren als Hingabe an die Umgebung auf. In späteren Lebensphasen sucht sich dies in anderer Form zu entwickeln: «So ist gerade das Lebensalter zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife dasjenige, in welchem Gefallen und Missfallen gegenüber dem Moralischen und Unmoralischen heranwachsen» (a. a. O., S. 78). Für die Erziehenden gilt es, die bereits keimhaft vorhandene Anlage des Moralischen als ein Gefühl im Kind zu erwecken. «Wir werden immerfort Erwecker der kindlichen Seele, nicht Ausstopfer dieser Seele» (a. a. O., S. 79) sein müssen. Es sollten also keine Moralangebote wie Ermahnungen oder Appelle im Vordergrund stehen, da das Kind zu derartigen Geboten noch keine innere Beziehung herstellen kann. Vielmehr sind zu diesem Zeitpunkt die Erziehenden als eine «selbstverständliche Autorität» gefragt, die beispielsweise über die Sprache oder Gesten Schönheit, Wahrheit und Güte verkörpert. Auf diese Weise können die Erziehenden das Moralische im Kinde wachsen lassen. So «bildet sich wiederum im Untergrunde, im Keimhaften zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife die Anlage aus beim Menschen, der durch die Geschlechtsreife hindurchgegangen ist, für das In-Freiheit-Begreifen desjenigen, was man schon in sich selber hat» (a. a. O., S. 81). Vorbereitet wird also das freie Erfassen der Welt, auch des Religiösen und des Sittlichen. Erst jetzt, im dritten Jahrsiebt, tritt das verstandesmäßige Urteil an die Oberfläche. Was man bei ihm bis zur Geschlechtsreife an moralischen Sympathien und Antipathien hervorgerufen hat, das ist der Mensch imstande in seine eigenen moralischen Impulse umzuwandeln, wenn er geschlechtsreif geworden ist. Und ist der Mensch der autoritativen Erziehung entwachsen, muss sich der Jugendliche hinsichtlich des moralischen Urteils als unabhängiges Wesen erleben können. Die Erziehenden müssen darauf achten, dass sie den werdenden Menschen nicht unter den Zwang ihres eigenen sittlichen Charakters stellen (Huber-Reebstein / Huber 1992, S. 382).

## Natural authority as preparation for moral will

«Just as the germ of the plant must first be there for the plant to develop, so moral will can in a healthy way appear as the ripe fruit of the moral human being in the 16th, 17th, 18th year, if moral feeling has developed through devotion to natural authority between the seventh and 14th year of life» (Steiner, quoted in Huber-Reebstein & Huber 1992, p. 375, transl. JG).

According to Steiner (Steiner 1974), the maturation of the moral emerges in the child in the first years of life as devotion to the environment. In later phases of life this seeks to develop in a different form: «Thus the age between the change of teeth and sexual maturity is precisely the age at which pleasure and displeasure with regard to the moral and immoral develop» (ibid, p. 78, transl. JG). Educators have the task of awakening the germinal moral disposition as a feeling in the child: «We will always have to be awakers of the child's soul, not stuffers of that soul» (ibid, p. 79, transl. JG). Therefore, moral propositions such as admonitions or appeals should not be in the foreground, since the child cannot yet establish an inner relationship to such propositions. Rather, at this point, educators are asked to act as «natural authority», embodying, for example, beauty, truth and goodness in speech and gesture.

In this way educators can support the growth of the moral in the child. Thus, «below the ground, in what is germinating between the change of teeth and sexual maturity, the capacity forms itself, which after sexual maturity allows human beings to freely grasp that which they already carry within themselves» (ibid, p. 81, transl. JG). During this time, the ability to freely comprehend the world, including the religious and the moral, is being prepared. Only now, in the third seven years, rational judgment comes to the surface. Whatever moral sympathies and antipathies have been evoked up to sexual maturity, the human being is now able to transform into his or her own moral impulses when going through puberty. Adolescents must be able to experience themselves as independent beings with regard to moral judgement once they have outgrown education on the basis of authority.

Nimmt man die Aussage ernst, dass Autorität nicht erzwungen werden kann und ist sich gleichzeitig der Verantwortung bewusst, auch Grenzen zu setzen, stehen die Erziehenden vor einer grossen Herausforderung. Gerade in der Arbeit mit Jugendlichen, die durch ihre Autoritätsablehnung auffällig geworden sind, ist daher ein angemessener Umgang zu suchen. Ein möglicher Ansatz, dieser Herausforderung zu begegnen, ist das Konzept der «Neuen Autorität».

## Stärke statt Macht – das Konzept der «Neuen Autorität»

Haim Omer und Arist von Schlippe (Omer/von Schlippe 2017) widmen sich in ihrem Buch «Stärke statt Macht» der Frage, welche Autorität vor dem Hintergrund unserer pluralistischen und freiheitsliebenden Gesellschaft heute moralisch vertretbar ist. Ausgehend von der Annahme, dass die elterliche Autorität auch heutzutage eine Grundbedingung für ein intaktes Verhältnis zwischen Kind und Eltern darstellt, wird anhand des Konzepts der «Neuen Autorität» aufgezeigt, dass Autorität auch anders verstanden werden kann, als es die alten autoritären Strukturen vermitteln.

Zur Klärung ist zunächst der hier verwendete Begriff der Autorität von dem herkömmlichen Autoritätsverständnis abzugrenzen. Letzteres wird besonders vor dem Hintergrund des Autoritätsbegriffs des «Dritten Reiches» scharf kritisiert und spätestens seit den Erneuerungsbebewegungen in den 1970er und 1980er Jahren grundsätzlich in Frage gestellt. Das damalige Verständnis von Autorität als starre Ordnung von oben und unten, mit dem Ziel von absolutem Gehorsam und Kontrolle, ist «heutzutage moralisch nicht mehr vertretbar» (a. a. O., S. 24). Die in der Folge auftretende Gegenbewegung fand in der antiautoritären Erziehung ihren Ausdruck und vertrat in grossen Teilen die Auffassung, dass die Bereitstellung von möglichst viel Freiraum die Entwicklung des Kindes optimal fördern würde. Partnerschaftlichkeit und das Vermeiden von Forderungen gegenüber dem Kind zählten zu den pädagogischen Reformen. Neuere Forschungsergebnisse zeigen aber deutlich auf, dass die damals hochgelobte antiautoritäre Erziehung teilweise zu unerwarteten Defiziten in der Entwicklung der Kinder führte. Die Vermeidung von Grenzsetzungen und Kritik in der Erziehung konnten mit einer niedrigen Frustrationstoleranz und niedrigem Selbstwertgefühl bei den beobachteten Kindern in Verbindung gebracht werden. Aggressives Verhalten verstärkte sich, vermehrte Schul-

The educators must take care not to exert coercive power on the developing human being through their own moral character (Huber-Reebstein/Huber 1992, p. 382). If one takes seriously the idea that authority cannot be forced and is at the same time aware of the responsibility to set limits, educators face a great challenge. Particularly when working with young people who show a pattern of rejecting authority, it is therefore necessary to develop an appropriate approach. One possible way to meet this challenge is the concept of «New Authority».

## Strength not power - the concept of «New Authority»

Haim Omer and Arist von Schlippe's book Stärke statt Macht (Strength Not Power) (2017) asks which form of authority is morally justifiable today within a pluralistic and freedom-loving society. Starting from the assumption that parental authority is still a basic condition for an intact relationship between child and parents today, the concept of a «New Authority» shows that authority can be understood in a different way than in the context of old authoritarian structures.

The term «authority», as used here, must be distinguished from a conventional understanding of authority. The latter has been sharply criticized, especially on the basis of the concept of authority in the «Third Reich», and has been fundamentally questioned by the reform movements of the 1970s and 1980s. The understanding of authority of that time as a rigid order of above and below, with the goal of absolute obedience and control, is «no longer morally justifiable today» (ibid, p. 24, transl. JG). As part of an emerging countermovement, anti-authoritarian education was largely of the opinion that providing as much freedom as possible would optimally promote the development of the child. Partnership and the avoidance of demands on the child were among the pedagogical reforms. However, recent research results clearly show that anti-authoritarian education, which was highly praised at the time, sometimes led to unexpected deficits in the development of children. The avoidance of setting limits and criticism in education is associated with low frustration tolerance and low self-esteem among the children observed. Aggressive behavior intensified, with an increase in school dropouts and drug use. New authority also differs from this pedagogical orientation (ibid, p. 25 ff).

abbrüche und erhöhter Drogenkonsum wurden festgestellt. Auch von dieser pädagogischen Ausrichtung unterscheidet sich die neue Autorität (a. a. O., S. 25 ff.).

## Präsenz anstelle von Verhaltenskontrolle

Die neue Autorität beruht auf einer ganz anderen Logik als die der früheren Autorität und stellt sich nicht auf die Seite einer der oben beschriebenen polaren Haltungen. Stattdessen werden andere Kernbegriffe gesucht, wie beispielsweise die Ideen der «Präsenz» und der «Gewaltlosigkeit». Dies sind klare Unterscheidungsmerkmale zu den alten autoritären Strukturen. Nähe und verlässliche Beziehung stehen der durch Distanz und Furcht geprägten traditionellen Autorität gegenüber. Gleichzeitig bleiben Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen ihren Rollen gerecht und können ihrer Sorge- und Aufsichtspflicht nachkommen. «Es ist die Pflicht der Autoritätsperson, jeglichen destruktiven Verhaltensweisen des Kindes mit Entschlossenheit entgegenzuwirken, ohne dabei in den Teufelskreis von gegenseitigem Anschreien oder gegenseitigen Drohungen gezogen zu werden» (a. a. O., S. 31). Präsenz bedeutet nicht nur körperlich, sondern auch emotional anwesend zu sein und zeichnet sich durch ein der Situation angemessenes elterliches Verhalten aus. In Krisenzeiten kann Präsenz ausserdem durch ein gemeinsames Auftreten von Helferinnen und Helfern verstärkt werden.

Absolute Kontrolle über Kinder und Jugendliche ist nicht möglich und auch keinesfalls förderlich. Daher muss auf den Wunsch nach Kontrolle und Gehorsam verzichtet werden. Eine neue Maxime könnte lauten: «Ich kann dich nicht dazu zwingen, nach meinem Wunsch zu handeln, aber ich werde in deiner Nähe sein und mich entschieden jeder negativen Verhaltensweise entgegenstellen» (a. a. O., S. 45). Denn das Kind ist seinen Eltern nicht egal. Eine solche Haltung beinhaltet die Prinzipien der Präsenz, Klarheit und Gewaltlosigkeit, es steht die Beziehung im Zentrum.

Im Gegensatz dazu beabsichtigt die Logik der Bestrafung, den Bestraften zu kontrollieren. Zu diesem System gehört auch die Belohnung. In der Psychologie wird hier von «positiver Verstärkung» gesprochen, welches letztlich auch ein Instrument der Verhaltenskontrolle ist. Dieser Kontrollwunsch wird von Kindern und Jugendlichen als solcher erkannt und bietet dann logischerweise die Möglichkeit für entsprechende destruktive Reaktionsvarianten, die den kindlichen Wunsch ausdrücken, dass niemand die Kontrolle über sie haben soll.

## Presence instead of behavior control

New authority is based on a completely different logic than that of the old authority and does not side with any of the polar attitudes described above. Instead, other core concepts are developed, such as «presence» and «non-violence». These are clear differentiators from the old authoritarian structures. Proximity and reliable relationships contrast with traditional authority, which is characterized by distance and fear. At the same time, parents, teachers and educators remain true to their roles and can fulfil their duty of care and supervision: «It is the duty of the person in authority to counteract any destructive behavior of the child with determination, without being drawn into the vicious circle of mutual shouting or mutual threats» (ibid, p. 31, transl. JG). Presence means being present not only physically but also emotionally and is characterized by parental behavior appropriate to the situation. In times of crisis, presence can also be strengthened if helpers appear together.

Absolute control over children and adolescents is not possible, nor is it beneficial in any way. Therefore, the desire for control and obedience must be renounced. A new maxim could be: «I cannot force you to act according to my wishes, but I will be close to you and resolutely oppose any negative behavior» (ibid, p. 45, transl. JG). Because the child matters to his or her parents, such an attitude includes the principles of presence, clarity and non-violence; the relationship is central.

In contrast, the logic of punishment intends to control the punished person. Reward is also part of this system. In psychology, this is referred to as «positive reinforcement», which is ultimately also an instrument of behavioral control. This desire for control is recognized as such by children and adolescents and then logically offers the possibility for corresponding destructive reactions, which express the child's wish that no one should have control over them.

## Stärke statt Macht

Anstatt auf die Bestrafung möchte die neue Autorität den Fokus auf den Widerstand lenken. Darin besteht ihre Pflicht und es kann eine klare und überzeugende Haltung eingenommen werden, ohne vom Verhalten als Resultat der Massnahme abhängig zu sein. Bestrafung hingegen muss gesteigert werden, wenn sie nicht erfolgreich war, sie muss Resultate zeigen, um glaubwürdig zu sein. «Die Botschaft des Widerstands nimmt auf die Pflicht der Autoritätsperson Bezug: Es ist meine Pflicht, deiner Gewalt entgegenzuwirken – und ich bleibe an einer guten Beziehung zu dir interessiert!» (a. a. O., S. 45). Nicht aus Prinzip wird hier auf Bestrafung verzichtet, entscheidend ist, dass die Autoritätsperson nicht mehr auf Bestrafung angewiesen ist. Diese Tatsache ermöglicht, dass sich Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen von dem Gefühl der Ohnmacht befreien können, welches sich so häufig in pädagogisch herausfordernden Situationen einstellt. Zu erreichen ist dies, indem man sich zu Bewusstsein führt, dass es nicht um Machtausübung über andere geht, sondern nur über sich selbst. «Man muss nicht siegen, sondern beharrlich sein» (a. a. O., S. 54).

Beharrlich zu sein bedeutet, dass die Autorität die Bereitschaft aufbringen muss, immer wieder von neuem zu beginnen, auch wenn der letzte Versuch nicht erfolgreich war. Dabei darf Beharrlichkeit nicht mit eiserner Konsequenz verwechselt werden. Denn unerbittliche Konsequenz würde den Sieg der Beziehung vorziehen. Es soll nicht der destruktive Wille gebrochen werden, sondern es soll der Teil im jungen Menschen angesprochen werden, der sich das Gute wünscht. Hierbei wiederum geht es nicht um Sympathie oder Verständnis für das zerstörerische Verhalten der oder des Jugendlichen, sondern darum, dass die Beziehung nicht in Frage gestellt wird. Stärke zeigt sich in der bewussten und angemessenen Reaktion. Eine unangemessene Handlung aus dem Affekt kann durch Aufschub vermieden werden.

«Eltern und Lehrer wissen nun, dass sie zwar keine Kontrolle über das Kind besitzen, diese aber über sich selbst haben» (a. a. O., S. 34). In diesem Zusammenhang muss insbesondere das Ehrgefühl kritisch beleuchtet werden. Ehre ist ein Schlüsselbegriff des alten Autoritätsverständnisses. Ein gekränktes Ehrgefühl verlangt Wiedergutmachung oder Vergeltung. Dieser Wunsch nach Wiederherstellung des Gleichgewichts sollte niemals eine pädagogische Handlung bestimmen. Eine besondere Herausforderung ist es, eine unterbrochene Bindungsbeziehung wiederaufzunehmen. Die Stärke der Autoritätsperson liegt darin, unabhängig von dem Verhalten des Gegenübers, durch Selbstkontrolle und Präsenz,

## Strength not power

Instead of punishment, the new authority focuses on resistance. This is the duty of authority, and a clear and convincing position can be taken without being dependent on a behavioral result of the intervention. Punishment, on the other hand, must be increased if it was not successful, it must show results in order to be credible. «The message of resistance is grounded in the responsibility of the person in authority: It is my duty to resist your violence – and I remain interested in a good relationship with you!» (ibid, p. 45, transl. JG). It is not out of principle that punishment is renounced here; the key is that the person in authority is no longer dependent on punishment. This fact allows parents, educators and teachers to free themselves from the feeling of powerlessness that so often occurs in pedagogically challenging situations. This can be achieved by becoming aware that it is not about exercising power over others, but only over oneself. «I don't need to win, only to persevere» (ibid, p. 54, transl. JG).

Perseverance means that the authority must have the willingness to start over again and again, even if the last attempt was not successful. Perseverance must not be confused with iron-clad consistency. For relentless consistency would prefer victory to relationship. The goal is not to break the destructive will, but to call on the part in the young person that wishes for the good. This, in turn, is not about sympathy or understanding for the destructive behavior of the adolescent, but about the fact that the relationship is not questioned. Strength is shown in the intentional and appropriate reaction. Inappropriate action in the heat of the moment can be avoided by taking time and deferring the reaction.

«Parents and teachers now know that although they have no control over the child, they have control over themselves» (ibid, p. 34, transl. JG). This requires a critical look at the sense of honor. Honor is a key concept of the old understanding of authority. An offended sense of honor demands reparation or retribution. This desire to restore balance should never determine any pedagogical action. Resuming an interrupted attachment relationship is a particular challenge. The strength of the authority figure lies in providing an offer of relationship, independent of the behavior of the other, through self-control and presence. There is no longer any need

ein Beziehungsangebot bereitzustellen. Es wird keine Machtdemonstration mehr benötigt, durch die das Kind eine demütigende Niederlage befürchten muss.

## Wachsamer Sorge

«Elterliche Aufsicht ist ein ausschlaggebender Faktor für die Verminderung gefährdenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen» (Petit et al. zit. nach Omer / von Schlippe 2017, S. 48). Dies gilt für Täter und Opfer gleichermaßen. Damit die elterliche Aufsicht nicht als Instrument für absolute Kontrolle missverstanden wird, wird in diesem Zusammenhang von «wachsamer Sorge» gesprochen. Anders als oftmals angenommen, ist wachsamer Sorge in Form von Aufsicht nicht nur dann von Nutzen, wenn Sanktionsmassnahmen zur Verfügung stehen. Und der Nutzen existiert selbst dann noch, wenn eine lückenlose Aufsicht nicht möglich ist.

Entziehen sich Kinder den Eltern, zweifeln diese schnell an ihrer Wirksamkeit. Der Zweifel an der Wirksamkeit führt in vielen Fällen zum Verzicht auf jegliche Aufsicht. Erfahrungsgemäss ist aber gerade in solchen Fällen wachsamer Sorge besonders notwendig. Es ist die elterliche Präsenz gefragt: «Wir sind präsent, wir nehmen Anteil, wir handeln und wir sind nicht allein!» (a. a. O., S. 204). Dabei ist es nicht nötig, auf jedes Fehlverhalten mit Sanktionen zu reagieren, denn diese erweisen sich oft als ineffektiv oder nicht durchsetzbar und können dadurch zu einem Gefühl der Hilflosigkeit führen. Präsenz hingegen vermittelt als klare Botschaft den unnachgiebigen und beharrlichen Widerstand gegen negative Verhaltensweisen und muss sich nicht durch einen sofortigen Effekt beweisen.

Wachsamer Sorge sollte nicht beiläufig verstärkt werden, sondern möglichst explizit geschehen. Dafür ist ein offener Dialog notwendig. «Eltern, die ohne Wissen des Kindes hinter ihm her spionieren, sind handlungsunfähig, da sie sonst ihre geheimen Zugriffe verraten würden. Auch Eltern, die ausschliesslich eine freundschaftliche Nähe zu ihren Kindern suchen, fällt es oftmals schwer, als Eltern zu handeln, da dies die Freundschaft verletzen könnte. Die wachsamer Sorge erfordert eine klare elterliche Position» (a. a. O., S. 113). Grenzen müssen im Laufe der Adoleszenz immer wieder bewusst neu definiert werden. Auf diese Weise bekommt die Privatsphäre des Kindes eine neue Bedeutung. Grundsätzlich kann gesagt werden: «Je eigenständiger es handeln kann, desto mehr nimmt die Einmischung der Eltern ab und sein persönlicher Handlungsspielraum zu» (a. a. O., S. 50). Als Reaktion auf destruktives Verhalten wird aber die wachsamer Sorge graduell erhöht. Es müssen unter Umständen bereits selbstverständlich gewordene Privatbereiche des

for a demonstration of power, which makes the child fear a humiliating defeat.

## Vigilant concern

«Parental supervision is a decisive factor in the reduction of dangerous behaviors of children and adolescents» (Petit et al. quoted in Omer & von Schlippe 2017, p. 48, transl. JG). This applies equally to perpetrators and victims. In order to avoid misunderstanding parental supervision as an instrument of absolute control, the term «vigilant concern» is used in this context. Contrary to what is often assumed, vigilant concern in the form of supervision is not only useful when sanctions are available. And the benefit still exists even if complete supervision is not possible.

If children elude their parents, the parents quickly doubt their effectiveness. Such doubts often lead to giving up all supervision. However, experience has shown that in such cases vigilant concern is particularly necessary. Parental presence is required: «We are present, we take part, we act, and we are not alone!» (ibid, p. 204, transl. JG). It is not necessary to react to every misbehavior with sanctions, as these often prove to be ineffective or unenforceable and can lead to a feeling of helplessness. Presence, on the other hand, conveys as a clear message the unyielding and persistent resistance to negative behavior and does not have to prove itself by immediate results.

Vigilant concern should not be casually exercised but should be as explicit as possible. This requires an open dialogue. «Parents who spy on the child without the child's knowledge are incapable of action, as they would otherwise betray their secret access. Also, parents who are exclusively seeking a friendly closeness to their children often find it difficult to act as parents, as this could hurt the friendship. Vigilant concern requires a clear parental position» (ibid, p. 113, transl. JG). Boundaries must be consciously redefined again and again in the course of adolescence. In this way, the child's privacy takes on a new significance. The basic rule is: «The more independently the young person is able to act, the more the interference of the parents decreases and his or her personal scope of action increases» (ibid, p. 50, transl. JG). However, in response to destructive behavior, vigilant concern is gradually increased. It may be necessa-

Kindes wieder eingeschränkt werden. «Handlungen wie die Kontaktaufnahme mit Eltern der Freunde ihres Kindes, um Informationen weiterzugeben oder um Nachricht über seinen Verbleib zu bitten, Überraschungsbesuche an dem Ort, an dem es gefährlichen Versuchungen ausgesetzt ist, werden oft als Verletzung stillschweigender Vereinbarungen empfunden» (a. a. O., S. 50). Sie können aber nötig werden und verlangen eine «Vorbereitung, um mit der Angst, den Folgen und den voraussichtlichen Protestaktionen des Kindes fertig zu werden» (a. a. O., S. 50). So wird die Unterstützung von aussen als sehr hilfreich empfunden – insbesondere, um das Gefühl überwinden zu können, dass durch die wachsame Sorge die Grenzen des elterlichen Aufgabenbereichs und des gesellschaftlich Erlaubten übertreten wird. «Die heutige Autoritätsperson kann offen Helfer ansprechen, anstatt sich vor den kritischen Augen anderer fürchten zu müssen» (a. a. O., S. 34). Dies trägt auch zur Befreiung der Eltern aus dem Gefühl der Verlassenheit bei. So ist Stärke und Legitimität aus der gegenseitigen Unterstützung eines Netzwerkes zu schöpfen. Im Gegensatz zur Autorität vergangener Zeiten weiss die neue Autorität, dass die Suche nach Hilfe kein Zeichen der Schwäche ist. Jeder Einzelne ist Repräsentant einer Gemeinschaft.

## Fazit

Ich gehe davon aus, dass in jedem einzelnen Jugendlichen, wenn auch unter Umständen verschüttet, das Potential für Freiheit vorhanden ist. Jeder Mensch muss den Schritt zur Freiheit selbständig tun. Es ist Aufgabe der Erziehung, diese Möglichkeit nicht zu erschweren und den jungen Menschen soweit zu begleiten, dass er später diesen Schritt bewerkstelligen kann.

Die Moralentwicklung stellt sich als Vorstufe für echte Freiheit heraus. Der scheinbare Widerspruch zwischen autoritativer Erziehung und Freiheit wird dadurch gelöst, dass die Autorität als Teil einer angemessenen Eltern-Kind-Beziehung eine zeitliche Einordnung erfährt. Aus dem Entweder-oder wird ein Vorher-nachher. Die Autorität hat als Erziehungs- und Beziehungselement für den jungen Menschen nur in einem bestimmten Alter eine Berechtigung. Der erwachsene Mensch bedarf ihrer nicht mehr. Aber in jenem Alter, in dem das moralische Empfinden heranreift, ist die Autorität als Orientierung von grösster Bedeutung. Richtig verstandene Autorität ist somit eine Grundlage für spätere Freiheit. Die Abwesenheit einer solchen Orientierungsmöglichkeit bedeutet folglich, dass dem jungen Menschen eine entscheidende Hilfe für seine Entwicklung verwehrt bleibt.

ry to restrict the child's private sphere, even where it has already become taken for granted. «Actions such as contacting parents of their child's friends to pass on information or ask for news of his whereabouts, surprise visits to the place where the child is exposed to dangerous temptations, are often perceived as violations of unspoken agreements» (ibid, p. 50, transl. JG). However, they may become necessary and require «preparation to cope with one's fear, the consequences and the child's likely protest actions» (ibid, p. 50, transl. JG). Support from outside is experienced as very helpful – especially in overcoming the feeling that vigilant concern is transgressing the boundaries of parental responsibility and what is socially permissible. «The person in authority today can openly seek help instead of having to fear the critical eyes of others» (ibid, p. 34, transl. JG). This also helps free parents from the feeling of being abandoned. Strength and legitimacy can be drawn from the mutual support of a network. In contrast to the authority of past times, the new authority knows that the search for help is not a sign of weakness. Each individual is representative of a community.

## Conclusion

I assume that in every single young person, however deeply it may be buried, there is the potential for freedom. Every human being must take the step into freedom independently. It is the task of education not to create obstacles to this step and to accompany the young person to the point that he or she can ultimately accomplish this step.

Moral development turns out to be a precursor to real freedom. The apparent contradiction between authoritative education and freedom is resolved by locating authority as part of an appropriate parent-child relationship at a particular time in development. The either-or becomes a before-and-after. Authority, as an educational and relational element for the young person, is appropriate only at a certain age. The adult human being no longer needs it. But at the age when moral sensitivity matures, authority is of paramount importance as a guiding principle. Authority, properly understood, is thus a basis for later freedom. If this possibility of orientation is lacking, this means that the young person is deprived of a decisive element of support in his or her development.

Autorität nach Steiner, aber auch im Sinne des Autoritätskonzepts von Omer und von Schlippe, unterscheidet sich grundsätzlich von dem Autoritätsverständnis vergangener Zeiten. Die Stärke der Autoritätsperson liegt in der Kontrolle über sich selbst und der Wahrnehmung ihrer erzieherischen Verantwortung. Dadurch wird keine Machtdemonstration mehr benötigt, sondern es geht darum, beharrlich das Gute im Jugendlichen anzusprechen und präsent zu sein durch Anwesenheit im Leben des Heranwachsenden, Wachsamkeit für die richtige Zeit, positives Interesse und Anteilnahme sowie Entschiedenheit im Widerstand gegen destruktives Verhalten. Diese Haltung muss bedingungslos sein, sie darf sich nicht vom Gegenüber abhängig machen.

Der Text ist eine Zusammenfassung der Diplomarbeit, die der Autor im Dezember 2018 im Rahmen der Ausbildung an der Höheren Fachschule für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialpädagogik und Sozialtherapie (HFHS) in Dornach eingereicht hat.

### Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2017): Erziehung zur Mündigkeit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt. ||| Burkhard, Gudrun (2018): Schlüsselfragen zur Biographie. Ein Arbeitsbuch. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. ||| Dekkers-Appel, Henriette / Dekkers Ad (2011): Die Adoleszenz. In: Niemeijer, Martin / Gastkemper, Michel / Kamps, Frans (Hrsg.): Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Medizinisch-Pädagogische Begleitung und Behandlung. Verlag am Goetheanum, Dornach, S. 57-76. ||| Eggers, Christian (2014): Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung für Friedensfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. In: Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Patmos Verlag, Ostfildern, S. 107-123. ||| Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (2014): Vorbemerkung: Ohne Wurzeln fällt man um. In: Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Patmos Verlag, Ostfildern, S. 13-14. ||| Gloger-Tippelt, Gabriele (2007): Bindung und Sozialverhalten in der mittleren Kindheit. In: Hopf, Christel/ Nunnuer-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 69-104. ||| Hauser, Susanne (2007): Gewissensentwicklung in neueren psychoanalytischen Beiträgen. In: Hopf, Christel/ Nunnuer-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Juventa Verlag, Weinheim, München, S.43-68. Huck, Wilfried (2015): Wahnsinnig jung. Junge Erwachsene zwischen Pädagogik und Psychiatrie. Psychiatrie Verlag, Köln. ||| Huber-Reebstein, Elisabeth/ Huber Hellmut (1982): Ausführungen Rudolf Steiners zum Verständnis des dritten Jahrsiebts in seinem allgemeinen Vortragswerk. Herausgegeben durch pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen zum internen Gebrauch, Band 2. Stuttgart. ||| Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Fischer Verlag, Frankfurt am Main. ||| Hüther, Gerald (2014):

Authority according to Steiner, but also in the sense of Omer's and von Schlippe's concept of authority, is fundamentally different from the understanding of authority of past times. The strength of the authority figure lies in the control over him or herself and the exercise of pedagogical responsibility. This means that there is no longer a need for demonstrations of power, but rather a need to persistently address the good in the young person and be present in the life of the adolescent, to be vigilant at the right time, to show positive interest, compassion and determination in resisting destructive behavior. This attitude must be unconditional, independent of the other's response.

This article text is based on a thesis submitted by the author in December 2018 at the Höhere Fachschule für anthroposophische Heilpädagogik, Sozialpädagogik und Sozialtherapie (HFHS) in Dornach (CH).

Vorbemerkung: Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Patmos Verlag, Ostfildern, S. 15-34. ||| Kant, Immanuel (2016): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Create Space, North Charleston. ||| Kant, Immanuel (2017): Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Verlag Suhrkamp, Frankfurt am Main. ||| Loebell, Peter (2011): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart. ||| Omer, Haim / von Schlippe, Arist (2016): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen. ||| Resch, Franz (2014): Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die kindliche Entwicklung. In: Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (Hrsg.): Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung. Patmos Verlag, Ostfildern, S. 90-106. ||| Steiner, Rudolf (2009): Die Erziehung des Kindes, die Methodik des Lehrens. Rudolf Steiner Verlag, Dornach. ||| Steiner, Rudolf (2011): Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Rudolf Steiner Verlag, Basel. ||| Steiner, Rudolf (1969): Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen. Rudolf Steiner Verlag, Dornach. ||| Steiner, Rudolf (1985): Der Orient im Lichte des Okzidents. Die Kinder des Luzifer und die Brüder Christi. Rudolf Steiner Verlag, Dornach. ||| Steiner, Rudolf (1974): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehers. Rudolf Steiner Verlag, Dornach. ||| Steiner, Rudolf (1962): Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Rudolf Steiner Verlag, Dornach. ||| Hopf, Christel/ Nunnuer-Winkler, Gertrud (2007): Frühe Emotionale Beziehungen, Bindung und moralische Entwicklung. In: Hopf, Christel/ Nunnuer-Winkler, Gertrud (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Juventa Verlag, Weinheim, München, S. 9-42.