

# Klaus Meiß: Autorität in der Pädagogik

## Einführung

Unser Leitbegriff „Autorität“ ist ein umstrittener Begriff, im Kern geht es heute um eine begründete Einflussmöglichkeit auf andere. Autorität haben Personen oder Institutionen (z.B. Polizei, Justiz, Regierung). Bei Personen kann man personale Autorität, die durch Erfahrung, Wissen, Kraft, Leistung gekennzeichnet ist, von positionaler Autorität, die durch ein Amt (Polizist, Richter, Minister) oder die Position in einer Firma (Chef, Abteilungsleiter) bestimmt ist, unterscheiden. Der Begriff wird aber auch für das Ansehen oder das Prestige gebraucht, das Menschen einer Institution oder Person beimessen.

Im personalen Gebrauch kann Autorität oft von Eigenschaften einer Person abgeleitet werden (etwa Stärke oder Klugheit), im funktionalen Sinne lässt sie sich von einer Beziehungsqualität begreifen, wenn etwa die Rolle von Chef und Mitarbeiter unterschiedlich definiert sind. Gesellschaftlich akzeptierte Autorität haben bei uns die Rollen von Eltern, Lehrenden, Vorgesetzten und Polizeibeamten, die gesellschaftlich legitimiert sind. Darüber hinaus wird Autorität auch spontan zugeschrieben, wenn jemand etwas meisterhaft kann.

Kritisch betrachtet wird vor allem jede Art erzwungener Autorität, die durch körperliche Unterlegenheit oder staatliche Unterdrückung (Diktatur, totalitäres System) entsteht; sie ist nicht legal, sondern gründet letztlich in einem Machtmissbrauch, gegen den man sich wehren muss (Widerstandsrecht).

Gerade für das weite Feld der Pädagogik stellt sich die Frage nach Autorität und ihrer Begründung, aber auch nach den Kompetenzen sich von überholten Autoritätsvorstellungen zu lösen.

## Das Kreuz mit der Autorität

### *Autorität und Freiheit*

Dass „Autorität“ in der Erziehung etwas Schlechtes, ja sogar Böses ist, gehört seit Jahrzehnten zu den Selbstverständlichkeiten der pädagogischen Zunft. Die Wellen um die Verwendung des Begriffes haben sich etwas gelegt, aber das mag auch daran liegen, dass ihn niemand mehr ernsthaft in den Diskurs einzubringen wagt. In Deutschland haben gerade die Erfahrungen mit dem totalitären Regime des Hitlerstaates offenbar den Begriff der Autorität „verunwortet“, insofern „Autorität“ auf „autoritär“ verengt worden ist und für „Unterwerfung“ steht.

Freiheit und Selbstbestimmung sollen herrschen, auch in Deutschland. Eltern, Erzieher und Lehrer sollen auf die Persönlichkeit der Kinder achten und ihnen Entfaltungsräume öffnen, um ihre Entwicklung möglichst ohne Einschränkungen zu vollziehen – so oder so ähnlich lauten die Parolen.

Namentlich im Rahmen der Studentenunruhen in den späten 1960er Jahren haben die Ideen von anti-autoritärer Erziehung und Antipädagogik ihre Offensiven gestartet und die pädagogische Welt verändert. Der Begriff „Autorität“ galt als „böse“, viele verwendeten ihn höchstens negativ und sind auf jeden Fall „dagegen“. Man tritt heute für „Freiheit“ und „Selbstbestimmung“ im Namen der „Autonomie“ und „Eigenständigkeit“ der Kinder ein.

Aber Hand aufs Herz: Ist Schule kein Zwangssystem? Schon ein oberflächlicher Blick auf „Schulschwänzer“ zeigt eindrücklich, dass es mit der freien Entfaltung der Kinder und Jugendlichen so eine Sache ist. Viele Kinder erleben sowohl die Kindertagesstätte wie die Schule als Zwangsinstitution, auch wenn der Begriff Autorität nicht gebraucht wird. Offenbar geht der Zwang nicht vom Begriff aus.

Und ist Unterricht wie jede Erziehung nicht eine „Kommunikationspraxis“, in der Lehrende eine „Handlungsanweisung“ geben, von der erwartet wird, dass die Lernenden sich darauf einlassen und sie befolgen? Hat Reichenbach (2012:180ff) nicht recht, wenn er behauptet, dass es „im pädagogischen Feld wenig Möglichkeiten der prinzipiell herrschaftsfreien

Kommunikation gibt“? Am Ende zählen Leistungen, die „Anerkennung“ der Lehrerautorität einfordern, auch wenn das Autoritätsverhältnis vielleicht verschleiert wird durch „freundliche Aufforderungen“, „begründete Erwartungen“ oder „artikulierte Bedürfnisse“ und ein direkter Befehlston fehlt. Der Lehrende will etwas vermitteln und bewirken, was die Lernenden zur Bewältigung ihres Lebens nach Einschätzung des Lehrenden benötigen; damit und dafür üben Lehrende Führung aus. Solange sie Kinder nicht an ihrer Entfaltung hindern oder ihnen unbrauchbaren Wissensballast aufbürden, sondern sie durch Lernarrangements auf künftige Herausforderungen vorbereiten, ist Autorität legitim.

Die vor einigen Jahren oft propagierte „Symmetrie“ in pädagogischen Beziehungen dürfte sich als schwer durchführbar erweisen. Die Beziehung von Kindern zu ihren Eltern oder anderen Erziehern oder Lehrern ist zunächst einmal nicht symmetrisch – sie kann, ja muss das Ziel der Erziehung sein, und selbstverständlich sind die besonderen Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes zu berücksichtigen. Das pädagogische Subjekt ist eben nicht einfach autonom oder heteronom zu begreifen. „Subjekte sind weder vollkommen autonom noch vollkommen heteronom, noch sind sie teils autonom und teils heteronom, vielmehr setzen sich beide ‚in einer gemeinsamen Bewegung gegeneinander durch‘“ (Künkler 2011: 338).

### *Krankmachende Autorität?*

Seit Freud erscheint es als eine Binsenweisheit, dass Autorität in früher Kindheit so verändere, dass sie sich als erwachsene Menschen nie aus ihrer Kindesrolle befreien können. Dass Kinder aber ein Bedürfnis nach Autorität haben und dass dies keineswegs „krankhaft“ ist, sollte jedem klar sein, der selbst Kinder hat oder begleitet: Kinder ahmen leider wirklich alles nach, was ihnen Erwachsene vormachen. Wir merken das immer dann, wenn sie etwa Wörter gebrauchen, die sie von uns gelernt haben und die uns peinlich sind. Kinder sind dann wie ein Spiegel!

Kinder dürfen und müssen von ihren Eltern erwarten dürfen, dass sie ihnen ins Leben helfen, sie versorgen, sie anleiten und ihnen Sicherheit geben (Sennett 2012: 19). Dieses erwünschte Verhalten ist Ausdruck echter Autorität: Der vom lateinischen „auctoritas“ abgeleitete Begriff bedeutet „wachsen lassen“ oder „vermehrten“. Natürlich können die Eltern es übertreiben, wenn sie autoritär werden, sei es, weil sie auf vernunftlose Disziplin setzen, sei es, weil sie ihre Kinder um jeden Preis vor Schlechtem schützen wollen, sei es, dass beide Motive zusammenfallen.

Ich möchte dem Begriff hier auch gerade als Pädagoge nachgehen. Natürlich kann man bestimmte Begriffe ausgrenzen, wenn sie zur Ausbeutung und Unterdrückung benutzt wurden oder werden. Aber Unterscheidungen wie „autoritär“ und „autoritativ“ zeigen doch auf, dass nicht schon im Begriff der Autorität das Problem vorliegt, sondern im Verhalten von Menschen und der Haltung, die sie einnehmen. Auch Autorität hat zwei Seiten, die jeweils analysiert und reflektiert werden müssen.

Als Ausbildungsstätte, ja als für Fachschule für Sozialpädagogik, die Erzieherinnen und Erzieher ausbildet, kommen wir nicht umhin, uns auch mit dem Begriff „Autorität“ auseinander zu setzen. Gleiches gilt natürlich auch für die Gemeindepädagogik!

## **Aspekte von Autorität**

### *Wie grundlegend ist Autorität?*

Autorität ist und bleibt schillernd, am Beispiel eines Dirigenten zeigt Sennett, dass Autorität unter Erwachsenen durch „Selbstsicherheit, überlegenes Urteilsvermögen, die Fähigkeit, anderen Disziplin abzuverlangen“ gekennzeichnet ist (2012: 22). Was in einem Orchester offenbar notwendig ist, um das großartige Klangprodukt zu erreichen, stellt sich in anderen Organisationen ähnlich dar. Wie einem Dirigenten Autorität von anderen „zugeschrieben“ wird, ist es auch oft in Führungspositionen. Während die einen als Autoritäten gelten, gilt das für andere Personen der Organisation gerade nicht. Meistens wird Autorität sogar freiwillig zugeschrieben und bedarf daher keiner Sanktionsmittel. Insofern erscheinen Autoritäten als

Persönlichkeiten mit ihrer eigenen „Ausstrahlung, Kompetenz und Selbstsicherheit“ (Reichenbach 2012: 157).

Dass einer Person Autorität sozusagen von anderen (und oft auch „von unten“) zugeschrieben wird, mag einen Erwartungsdruck auf diese Person auslösen, dem sie sich nicht entziehen kann. Oftmals zeigt sich auch eine Inszenierung von Autoritätsverhältnissen zum einen durch die Mitarbeitenden durch Gesten und bis hin zu Haltungen der Unterlegenheit, zum anderen aber auch durch die Autoritätsgestalten selbst, die ebenfalls durch Gesten, Blicke und ihre Raumregie auf ihre Umwelt wirken. Schließlich ist die Ordnungsfunktion von Autorität zu beachten, „in unstrukturierten Gruppen [... ist] der Bedarf nach Autorität offenbar groß“ (Reichenbach 2012: 158).

Autorität ist aber auch etwas Grundlegendes für Kinder, die versorgt sein möchten, die in die Herausforderungen des Lebens (Natur und Kultur) eingeführt werden müssen und die ein Sicherheitsbedürfnis haben (Sennett 2012: 21ff.). Diese Rolle können Eltern fürsorglich übernehmen, sie können aber auch „autoritär“ werden, indem sie Angst einflößen und die Kinder für ihr ganzes Leben mit einer Hypothek belasten. Autorität kann durch den Einsatz von Macht (bis hin zur körperlichen Gewalt) missbraucht werden. Autorität kann aber sehr wohl auch sehr positive Spuren bei den Kindern hinterlassen, wenn die Kinder etwa spüren, dass Eltern ihre Macht allenfalls zum Schutz der Kinder gebraucht haben, so dass sie sich gut entwickeln können.

Unter Pädagogen und anderen Weltveränderern stellt sich nun die Frage, ob Kinder nicht durch die Erfahrung der Autorität seitens der Eltern wohlmöglich eine Disposition erhalten, dass sie gleichsam konditioniert und letztlich auf hierarchische Verhältnisse programmiert werden. Reichenbach fasst die Forschung so zusammen, dass die Erwartung an Autorität bei Kindern zunächst hoch ist, dann aber immer weiter abnimmt, ja Autoritätsvorstellungen unterliegen in der Entwicklung von Kindern zu Jugendlichen „dramatischen Transformationen“. In „Autoritätsverhältnissen“ werde naturgemäß ein Machtgefälle deutlich, dass besonders in den asymmetrischen pädagogischen Verhältnissen von Eltern mit ihren Kindern ein symmetrisches soziales Verhältnis vorhanden ist, „denn wo Verbundenheit fehlt, ist Erziehung nicht möglich“ (Reichenbach 2012: 144).

Pädagogische Autoritätsbeziehungen müssen also im Blick auf Alter und Entwicklungsstand von Lernenden betrachtet und reflektiert werden. Sie enden am Ende der Jugendzeit, wenn aus „Beherrschung“ endlich „Selbstbeherrschung“ im umfassenden Sinne geworden ist. Auch im Kindesalter sollte „Gehorsam“ keinesfalls als Tugend betrachtet werden, sondern Kinder sollten lernen gleichsam aus Einsicht zu gehorchen bzw. nicht zu gehorchen. Daher müssen wir uns kurz etwas mit dem Thema „Autorität und Herrschaft“ beschäftigen.

### *Autorität und Herrschaft*

Für den Soziologen Max Weber erscheint der Umgang mit Macht der Schlüssel für Autorität zu sein. Er unterscheidet drei Typen legitimer Herrschaft (Weber 1922: § 2): Erstens kann Herrschaft zunächst „rationalen Charakters“ sein und auf der Legalität von Gesetzen und Verträgen beruhen, das ist etwa in einer Demokratie der Fall, in der z.B. in der Verfassung und in Gesetzen geregelt wird, wie eine Regierung sich bildet und wer diese leitet. Ähnlich ist es mit Herrschaft in der Bürokratie, in der alles durch Gesetze und Vorschriften geregelt wird. Legitim ist diese Herrschaft, solange Leben gefördert wird und sie nicht dem Selbstzweck dient.

Daneben steht zweitens die Herrschaft „traditionalen Charakters“, die auf dem „Alltagsglauben an die Heiligkeit von jeher geltender Traditionen“ beruht, die sich etwa in vererbten Vorrechten zeigen kann, wie beispielsweise in einer aristokratischen Gesellschaft, in der nur adlige Privilegien zur Herrschaft ermächtigen. Schließlich gibt es drittens Herrschaft „charismatischen Charakters“, die man z.B. bei Propheten, Helden oder Therapeuten beobachten kann. Dort sehen einige übernatürliche Kräfte oder Eigenschaften

am Werk, wodurch diese Charismatiker als „Führer“ anerkannt werden. Die Anerkennung ihrer Führung ist freiwillig und währt meist so lange, wie die „Charismatiker“ liefern können. Insofern unsere Gesellschaft eine demokratische ist, können wir die zweite Beschreibung außer Acht lassen. Die Herrschaft hat also in unserer Gesellschaft in der Regel „rationalen Charakter“, allerdings sind uns charismatische Gestalten weder in sozialpädagogischen Einrichtungen noch in Gemeinden fremd. Es wird insofern darauf ankommen, illegitime Autoritäten zu entlarven, die Macht und Einflüsse missbrauchen, um eigene Interessen durchzusetzen oder andere schlicht zu unterdrücken. Solche Ausprägungen gelten heute (in der westlichen Zivilisation) als illegal und sollten nie hingenommen werden. In der demokratischen Gesellschaft haben alle dafür zu sorgen, dass alle zu freien Persönlichkeiten erzogen werden und die Rechte des Einzelnen beachtet werden.

#### *Autorität durch die Brille von Sigmund Freud*

Freud hat untersucht, wie Autoritätsvorstellungen in der Kindheit entstehen und bei Erwachsenen weiterwirken. Seiner Überzeugung nach ist das Bedürfnis nach Autorität bei Erwachsenen ein Signal für Regression und Infantilisierung. Darunter versteht man ein Zurückbleiben von Erwachsenen auf einer Entwicklungsstufe der Kindheit (z.B. Trotzalter). Im unserem Zusammenhang besteht die Entwicklungsverzögerung in der Autoritätshörigkeit, wenn Menschen nicht in der Lage sind, selbst Entscheidungen zu treffen, und sich lieber anderen unterordnen. Nur wenige Menschen reifen Freuds Ansicht nach zu freien Menschen. Die meisten Menschen stünden vielmehr in der Gefahr, auf einer früheren Stufe zu verweilen. Sicher hat die frühere Gehorsamerziehung Schlimmes angerichtet, wenn Pädagogen sich aufmachten, den Willen von Kindern zu brechen. Hier setzte nach den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus, bei denen man sich im Nachhinein mit der Begründung zu rechtfertigen suchte, man habe doch nur Befehlen gehorcht, allmählich ein Paradigmenwechsel ein. Auf Freuds Deutung bauten die Vordenker der „Frankfurter Schule“ auf und traten dafür ein, Sozialisationsbedingungen so genannter autoritärer Persönlichkeiten zu verändern. (Reichenbach 2011: 42f.; Sennett 2012: 29ff.). Pädagogik sollte Herrschaftsverhältnisse aufdecken, zur Freiheit erziehen und dafür auch Kompetenzen weitergeben, die illegitime von legitimer Herrschaft unterscheiden kann.

Zu einer gesunden Entwicklung gehört in der pädagogischen Beziehung die Auseinandersetzung zwischen Befehlen und Gehorchen. Typische Formen des Ungehorsams lassen sich so darstellen:

1. Ein „triebhafter Regelverstoß“ liegt etwa vor, wenn ein Kleinkind sich die Praline in den Mund steckt, obwohl es damit gegen eine bekannte Regel verstößt („Keine Süßigkeiten vor dem Essen“).
2. Eine „neurotische Ablehnungsbindung“ liegt vor, wenn etwa ein Jugendlicher genau das Gegenteil dessen tut, was seine Eltern mutmaßlich wünschen (ausführlich Sennett 2012: 36ff.).
3. Ein natürlicher entwicklungsnotwendiger Ungehorsam liegt vor, wenn eine Jugendliche bewusst einen Tabubruch begeht und damit gleichsam ihre Grenzen austestet, indem sie z.B. gegen den Willen der Eltern raucht.

Aus diesen Überlegungen dürfte klar sein, dass in der Pädagogik das oberste Ziel sein muss, Kinder und Jugendliche auf dem Wege zu Erwachsenen zu begleiten und zur Selbständigkeit zu führen bzw. sie so herauszufordern, dass sie selbständig werden. Sie sollen eigene Entscheidungen treffen und ihnen folgen können. Dazu gehört auch der Aufbau moralischer Kategorien (Werte), an denen Handeln und Versagen ausgerichtet werden kann. Jugendliche sollten sich also aus Autoritätsverhältnissen gegenüber den Eltern lösen, um so selbst Verantwortung für sich zu übernehmen. Darüber hinaus sollte auch vermittelt werden, wie Menschen Autoritätsverhältnisse durchschauen. Diese Reflexion und die Herauslösung aus

den genannten Autoritätsverhältnissen hat nichts mit einem mangelnden Respekt vor den Autoritäten zu tun, sondern liegt in der menschlichen Reifung begründet.

### *Befreiung von Autorität*

Auch wenn wir in unserem Zusammenhang die Entstehung von politischer Autorität außer Betracht lassen und nur in einer Fußnote abhandeln, ist es doch von Bedeutung, wie Menschen mit Autorität umgehen. Dazu beruft sich Sennett (2012: 163ff.) auf Hegels Gedanken zum Thema „Herrschaft und Knechtschaft“, der in vier Schritten Auskunft über den Weg von der Unterwerfung zur Freiheit beschreibt. Zunächst bestehe das Autoritätsverhältnis und der Beherrschte ziehe sich aus der Welt zurück, mache sich seine Gedanken und lebe in einer inneren Freiheit. Dann folge zweitens die Zuwendung zu dieser Welt, indem der Unterworfenen an seiner eigenen Rolle und „der moralischen Überlegenheit“ seines Herrn zweifelt (Sennett 2012: 167). Der Knecht erkenne, wo die Macht seines Herrn ihre Grenzen habe, und er verliere allmählich seine Angst.

Dann folge die Phase des „unglücklichen Bewusstseins“, in der sich der Zweifel gleichsam nach innen wende: Der Diener erkenne, dass „in jedem Menschen [...] ein Herr und ein Knecht“ wohne. Darauf folge schließlich zuletzt das „vernünftige Bewusstsein“, wenn der Mensch erkenne, dass alle Menschen diesen inneren Zwiespalt von Herr und Knecht hätten. Das mache ihn frei.

Hegel beschreibt also eine Reise in vier Etappen, zwischen denen jeweils Autoritätskrisen stattfinden. An den Übergängen zweifele der Mensch an seinen Gewissheiten und Überzeugungen, dieser Zweifel sei nötig, damit er zu neuen Überzeugungen gelangen könne. In den beiden letzten Phasen verliere der Herr die Macht über den Knecht, weil der Knecht ein anderer geworden sei.

Diese Gedanken sind notwendig, um den politischen bzw. ethischen Bezugsrahmen wenigstens anzureißen: Die Autoritätsgestalten werden kaum die Rechtmäßigkeit ihrer Macht reflektieren, zu oft meinen sie es „gut“, nehmen die anderen „unter ihre Fittiche“. Aber die „Knechte“ müssen sich befreien, müssen die Autoritätsbeziehung öffentlich machen, damit Autoritätsbeziehungen allen Anschein von Allmacht verlieren. Dazu müssen die „Knechte“ auch den „Herrn in sich“ aufspüren und vertreiben. Menschen suchen Festigkeit und Sicherheit, viele sehen sie in der Stärke anderer, hier muss Erziehung Alternativen aufzeigen und kritische Grundhaltungen vermitteln.

Andererseits sollten wir aus den Fehlentwicklungen von Autorität nicht falsche Schlüsse ziehen. Nicht der Begriff an sich ist falsch und gefährlich, sondern bestimmte Haltungen, die dem Wesen des Begriffes nicht entsprechen. Wenn Autorität Wachstum hemmt und Leben verkümmert, dann ist das immer ein Zeichen von Missbrauch. Pädagogik soll Autorität also immer kritisch auf ihre Wirkung hin prüfen und positiv auf Selbständigkeit und Freiheit zielen, auf die Ausbildung der je eigenen Persönlichkeitsmerkmale.

### *Merkmale akzeptierter Autorität*

Ausgehend von den positiven Beschreibungen von Autorität in Organisationen (wie dem eingangs genannten Orchester) ist der Einsatz von Zwangsmitteln zur Unterwerfung von Menschen nicht ursächlich für Autorität. Autorität soll Freiheit nicht verhindern, sondern schützen und fördern. Die Nazis hatten keine wahre Autorität, sie gebärdeten sich autoritär, vor allem waren sie tyrannisch und kriminell, ihre Autorität war von Grund auf illegitim, weil ihre Werte (Rassenideologie, Staatsmacht im Dienst einer Rasse) illegitim waren und sie sich entsprechender Methoden bedient haben (so urteilt Hannah Arendt nach Reichenbach 2012: 159f.): Autorität und Freiheit vertragen sich durchaus.

Persönliche Autorität lebt nicht von der Angst, sondern von der gewährten Sicherheit der anderen, die so geschützt werden und sich weitgehend frei entwickeln können. Furcht und Respekt liegen nahe beieinander, aber das Ziel muss immer sein, Furcht abzubauen, hier haben Autoritäten einen Auftrag, aber auch die anderen, die sich ihr gegenüber verhalten.

Deshalb mag es gut sein, wenn Autorität alles Geheimnisvolle und Distanzierte verliert. Je genauer man sie kennt, desto weniger Furcht geht von ihr aus.

## Pädagogische Autorität

### *Bewahren und Erneuern*

Erziehung und Bildung leben immer davon, dass sie etwas bewahren und zugleich erneuern. Die Kultur wird von den Erziehern an Kinder weitergegeben und so bewahrt, dazu gehören Sprache, Sitten, Besitz und Gepflogenheiten, oft genug auch Vorurteile und Ängste, damit die nächste Generation überleben kann. Diese Übergabe der Tradition gründet bei den Erziehenden letztlich auf einer Autorität, die aus der Tradition Wesentliches auswählt. Für die Kinder ist es die Autorität der Eltern, Erzieher und Lehrerinnen, die das Anvertraute für sie gewiss macht. Reichenbach beschreibt, dass diese Übergabe letztlich ein Versprechen für die Zukunft sei. Zwar könne niemand Sicheres über die Zukunft wissen, aber Bildung und Erziehung wollen wenigstens versuchen, Kinder auf mögliche Herausforderungen vorzubereiten. Eltern und Erzieherinnen arbeiten also mit einem Vorschussvertrauen, das ihre Autorität ausmacht (Reichenbach 2011: 32ff.).

Neben dem Versprechen geht es Reichenbach auch um das Verzeihen, dieses ist auf die Vergangenheit ausgerichtet: Dem Missetäter wird vergeben, auch wenn eine Tat ein Unrecht bleibt. Aber diese Unterscheidung von Tat und Täter ist nötig, um der Vergangenheit ihre Macht zu nehmen. Der Täter ist auf die Vergebung angewiesen, sie gewährt ihm eine neue Chance und damit Zukunft (Reichenbach 2011: 32f.; Volf 2012: 124 ff.)

### *Erziehungsstile*

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat die Erziehungsstilforschung im Anschluss an Kurt Lewin den demokratischen und den autoritären vom Laissez-faire-Stil unterschieden, Reinhard und Anne-Marie Tausch sprachen von sozial-integrativ und autokratisch. Durch die dimensionale Sicht auf das Verhalten (z.B. hohe oder niedrige Lenkung, Wertschätzung oder Geringschätzung) lässt sich erkennen, dass autokratisch nicht immer mit Geringschätzung verbunden ist und Wertschätzung nicht immer mit geringer Lenkung einhergeht.

Später hat dann Hurrelmann eine Typologie vorgeschlagen, die Dimensionen einerseits nach der Autorität (hoch-niedrig) und der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse (hoch-niedrig) beschreibt und zu den vier Stilen autoritär, permissiv, überbehütet und vernachlässigend kommt. Es zeigt sich, dass ein autoritativ-partizipativer Stil am besten geeignet erscheint.

Einsatz elterlicher Autorität <b>hoch</b>			
Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse <b>niedrig</b>	autoritär	überbehütet	Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse <b>hoch</b>
	Autoritär-partizipativer Erziehungsstil		
	vernachlässigend	permissiv	
Einsatz elterlicher Autorität <b>niedrig</b>			

Eine andere Aufteilung stellt die Dimensionen Anforderung und Reaktivität einander gegenüber. Zur Anforderung gehört die Bereitschaft der Lehrenden, bewusst Sozialisationsfunktionen zu übernehmen, bei der Reaktivität geht es um die Rücksicht auf die Besonderheiten des Kindes: Während die Eltern auf ihr Kind einwirken, lassen sie sich in ihrem Verhalten auch von den Kindern beeinflussen. Günstig scheinen danach solche Eltern zu sein, die angemessene Anforderungen an Kinder stellen und zugleich auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen.

Die Autorität von Lehrenden scheint nach einer Reihe von Untersuchungen ein wesentliches Merkmal erfolgreichen Unterrichts zu sein, ihre Sachautorität wie ihre Leitungsautorität in der Klasse spielen eine bedeutende Rolle (Belege bei Reichenbach 2012: 136ff.). Lehrer- und Schülerverhalten stehen dabei in engstem Zusammenhang. Die Unterrichtsgestaltung (interessante Inhalte, Strukturierung, Bedeutsamkeit) bestimmt das Verhalten der Lernenden. Auch die Förderung der Beziehungen in der Gruppe durch die Authentizität des Lehrenden und sein wertschätzender Umgang mit den Lernenden ist schließlich ebenso von Bedeutung wie die Maßnahmen zur Verhaltenskontrolle durch Verhaltenserwartungen, Aufmerksamkeit für die Interaktionen in der Gruppe (Reichenbach 2012: 138).

#### *Autorität der Lehrenden*

Im Rahmen verschiedener Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Lehrerinnen weniger als Amtsautoritäten wahrgenommen werden, sondern ihre Sachautorität eine viel größere Bedeutung hat. Diese Sachautorität wird verglichen mit der den Lernenden gewährten „Anerkennung“ (folgende Darstellung nach Helsper 2009, 74 zit. nach Reichenbach 2012: 166).

	Anerkennung gewährt	Anerkennung gefordert
Sachbezug hoch	(4) Wenig begrenzte und umfassende Autorität wird <i>freiwillig anerkannt</i> z.B. Charismatische Leiter oder Lehrer	(3) Wenig begrenzte umfassende Autorität fordert Anerkennung ein  z.B. Lehrende in Internaten, Reformpädagogen mit umfassenden Bildungs- und Erziehungsansprüchen
Sachbezug eng	(1) Begrenzte Autorität wird <i>freiwillig anerkannt</i> z.B. Trainer im Sport, Klavier- oder Reitlehrerin, Kursleiter	(2) Begrenzte Autorität fordert Anerkennung ein z.B. Mathemaik- oder Fremdsprachenlehrer(in), Fachlehrer an Berufsschulen

Das System ist dynamisch und fordert die Lehrenden heraus: Ein Beispiel für den ersten Quadranten finden wir etwa im Sport oder in der Musik; dort geben die Trainer den Ton an, mangelnde Leistungsbereitschaft und Begabung führen meistens zum Rückzug der Sportler und damit zur Lösung von Problemen. Ebenso werden Klavierlehrerinnen sich an die Eltern halten, wenn die Kinder nicht genug üben oder unbegabt sind. Typisch für den zweiten Quadranten sind etwa Lehrer in Mathematik oder Englisch, bei ihnen reicht die Anerkennung ihrer Sachautorität aus, mangelnde Leistungsfähigkeit und -bereitschaft kann sich kein Lernender leisten, Abitur oder theoretische Prüfung werden sonst nicht bestanden, das diszipliniert die Lernenden in der Zeit vor Abschlussprüfungen stark. Schwierig wird es für Lehrende im dritten Quadranten, mit kaum begrenzter Autorität sollen sie hohe Ziele und Erwartungen an die Lernenden haben und wecken. Wollen sich Studierende von ihnen befreien, fühlen sie sich als Person angegriffen und reagieren nicht selten unprofessionell. Im vierten Quadranten geht es schließlich um charismatische Autoritäten, wenn sie ihre Anhänger haben, geraten sie kaum in eine Krise, sondern sie werden vieles ermöglichen und viel erreichen mit den Lernenden.

Wenn es ihnen jedoch nicht mehr gelingt, die Bedeutung der Lehrgegenstände für die Lernenden zu verdeutlichen, dann verlieren sie ihre Bedeutung und es setzt ein Entfremdungsprozess ein.

### *Lehrlinge und Meister*

Menschen entwickeln sich nicht in einem Vakuum, sondern von Anfang an in Beziehungen, sie sind daher Beziehungswesen. Judith Butler ist daher der Überzeugung, dass erst die Unterwerfung unter Normen und unter die Anderen die Entstehung des Subjekts ermöglicht. Menschen verhalten sich zu anderen und zu ihrer Umgebung (zusammengefasst von Künkler 2011: 338ff.). Künkler spricht von einem „Ineinander von Selbst- und Fremdbestimmung“ (2011: 341).

Konkreter fassen wir die Autorität bei einer kurzen Betrachtung des klassischen Verhältnisses zwischen Lehrling und Meister bzw. Schüler und Lehrer, das naturgemäß durch ein Autoritätsgefälle gekennzeichnet ist: Der Lehrling eifert um die Gunst und Anerkennung seines Meisters, beobachtet ihn, ahmt ihn in vielem nach und wird durch Übung allmählich zu einem „Gesellen“, der weitgehend selbständig in der Tradition seines Meisters arbeiten kann und daher die Anerkennung des Meisters findet. Dann ist der klassische Ausbildungsprozess abgeschlossen, früher setzten (romantisch betrachtet) die Lehr- und Wanderjahre ein, um andere Traditionen und Techniken kennenzulernen. Schließlich konnte ein Geselle anstreben, selbst Meister zu werden, indem er nun eigenständige Perspektiven und Techniken entwickelt. Am Ende hat er sich zur eigenen Autorität entwickelt und gibt sein Wissen und seine Fähigkeiten an andere weiter.

### *Habituserwerb und situatives Lernen*

Auch der soziologische Begriff des Habitus im Anschluss an Norbert Elias und Pierre Bourdieu kann uns helfen, Autoritätsbeziehungen zu verstehen (Künkler 2011: 374ff.). Grob gesagt versteht man unter Habitus typische Gewohnheiten im Denken, Fühlen und Handeln von Gruppen, die Kinder im Alltag erlernen. Sie saugen gleichsam die Impulse aus ihrer Umgebung auf und eignen sie sich an, sie bilden ihren Geschmack und ihre Weltanschauung, ihre Art zu denken, sich zu verhalten. Ihr soziales Umfeld tritt hier gleichsam als Autorität auf, der sie sich „unterwerfen“, ohne es zunächst zu merken.

Ähnlich erscheint das situative Lernen, bei dem Menschen gleichsam informell zu verschiedenen „communities of practice“ gehören: Durch das gemeinsame Vorhaben und Tun sowie das geteilte Wissen wirken Menschen zusammen, bilden eine mitunter konfliktreiche, mitunter harmonische Gemeinschaft.

### *Intersubjektivität und Autoritätsbeziehung*

Menschen entwickeln sich in ihrem gesellschaftlichen Umfeld. Sprache, Spiel und Wettkampf helfen Kindern in ihr Umfeld hinein, sie lernen sich Erwartungen anzupassen (vgl. die aufschlussreichen Ausführungen über Mead und Wygotzki bei Künkler 2011: 415ff.). Die Bindungsforschung (John Bowlby, Mary Ainsworth) und die Soziogenese (Michael Tomasello) zeigen die große Bedeutung der Bezugspersonen in der frühen Kindheit, die sich dann bis zur Jugendzeit und darüber hinaus fortsetzen, wenn sie nachahmen, unterrichtet werden und durch Zusammenarbeit lernen. „Das Lernsubjekt erlernt sich, weder ist es einfach, noch entwickelt es sich selbst, sondern es entsteht allererst von Anderen her, es erlernt sich an, über und durch Andere“ (Künkler 2011: 449). Letztlich verdanken sich Menschen also den Anderen, sie lernen von ihnen zu leben, aber auch ihre Gedanken über sich selbst und die Welt. Aber Menschen sind auch nicht einfach das Produkt der Anderen, sondern sie werden in allen Beziehungen selbständiger, aber nicht autonom, es bleibt ein „Selbst-mit-anderen“ (Künkler 2011: 451).

Interessant dürften in diesem Zusammenhang auch die Gedanken Martin Bubers und seiner Ich-Du-Philosophie sein, der zwischen der Perspektive des Ichs und des Kollektives das dialogische Moment entdeckt hat (Künkler 2011: 465ff.). Gerade die Sphäre des Zwischen beschreibt für ihn eine personhafte Beziehung, die durch Gegenseitigkeit, Ausschließlichkeit und Unmittelbarkeit charakterisiert wird. Es geht nicht um Erfahrungen mit etwas, sondern um eine Begegnung. Die Begegnung mit dem Du bezeichnet ein Geschehen im Zwischen, das Ansprechen des Du macht aus dem Ich ein Ich. „Der Mensch wird am Du zum Ich.“



Für den Prozess des Lernens eröffnet Bubers Perspektive der zweiten Person den Raum des Zwischen – unabhängig vom Objektiven und Subjektiven. Lernen zeigt sich dann als Beziehungsgeschehen im Zwischen, aus dem Ich und Du verändert hervorgehen. Das Du kann ein menschliches sein (Lernen von und durch andere), eine geistige Wesenheit (Lernen in Auseinandersetzung mit einem Inhalt) oder eine gegenständliche Wesenheit (Lernen durch Umgang mit Dingen). Voraussetzung für eine Begegnung ist die Offenheit der Hinwendung und die Bereitschaft, sich ansprechen zu lassen. Im pädagogischen Geschehen passiert also nichts einseitig, Autorität bedeutet nicht nur Herrschaft, sondern Bewahren, Wachstum zulassen und ermöglichen. Zugleich müssen sich die Lernenden darauf einlassen, regelmäßig reflektieren und ihren Weg beschreiten.

„Relationalität und relationale Subjektivität“ beschreiben den ersten Schritt, um den Prozess des Denkens in Relationen zusammenfassend zu bedenken. Wenn wir von anderen her sind, verflochten, bezogen und eingebunden mit anderen sind, dann wird Lernen als Nachahmung (Imitation, Antizipation, Identifikation, Partizipation) fassbar, dem auch ein Begehren zugrunde liegt, vom anderen geliebt und wertgeschätzt, beachtet und akzeptiert zu werden, für andere von Bedeutung zu sein, eine Beziehung zu ihnen zu haben. Bedeutsam sind sodann die „bedeutsamen anderen“, was ihnen bedeutsam ist, wird – abhängig von der Beziehungskonstellation – gelernt. Dabei geschieht nicht alles bewusst, ja Beziehungen der Vergangenheit (etwa frühkindliche Bindungen!) wirken ebenso wie aktuelle. Lernprozesse werden aber auch strukturiert durch den Wunsch nach Partizipation einer Gemeinschaft. Man lernt stets selbst, jedoch verdankt man, dass man, wie und was man lernt, wesentlich den anderen. Für die Theorie bedeutet das, dass nicht Individuum oder Kollektiv, sondern die zwischenmenschliche Beziehung zur zentralen Bezugsgröße der Theorie wird, nicht Innen oder Außen, sondern das Zwischen wird analysiert.

Unter dem Gesichtspunkt der „Ausdifferenzierung einer relationalen Lernkonzeption“ werden explizites und implizites sowie transformatives und formatives Lernen unterschieden. Unter „explizitem Lernen“ sollen die spezifischen Praktiken des Lernen gefasst werden, in denen Wissen und Fähigkeiten vermittelt werden (Lernen von Inhalten, Auswendiglernen, Üben, Trainieren). Neben der Schule zeigt sich dieses Lernen etwa in Vereinen oder der Gesellschaft allgemein. Offen bleibt dabei, ob die Lernziele erreicht werden. Obwohl das explizite Lernen im öffentlichen Diskurs eine zentrale Rolle spielt, ist es für das Lernen insgesamt nur ein kleiner Bereich.

Das „implizite Lernen“ wird oft weniger beachtet und findet meist beiläufig statt, ist allerdings viel bedeutsamer für das Lernen insgesamt. Es entsteht als Nebenprodukt aller Praktiken als praktisches Wissen (Gewohnheiten des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens und Handelns). Gerade dadurch ist es für alles praktische Lernen des „wissen wie“ und „wissen was“ wichtig. So werden Gewohnheiten, Denkmuster und das Können erworben. Implizites oder explizites Lernen schließen sich keinesfalls aus, sondern begleiten oft einander.

Unter „formativem Lernen“ wird der Erwerb des Erfahrungshorizonts verstanden, der aus der Erfahrungs-, Lern- und Beziehungsgeschichte entsteht. Dazu zählen grundlegende Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsschemata (vgl. Bourdieus Habituswerb). Diese grundlegenden Haltungen können sich auch verändern und zwar durch ein transformatives Lernen, in dem es um Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata geht. Wieder stehen sich beide Formen nicht alternativ gegenüber, sondern begleiten einander. Wie das formative Lernen einen neuen Aspekt des Weltbildes hervorbringt, führt es langfristig zum transformativen Umlernen und jedes transformative Lernen baut neue formative Elemente auf.

Praktiken expliziten Lernens sollten relational gedacht werden, die Praktiken werden meist implizit durch Mitahmung erlernt, es sind fast immer kollektive, kulturelle Praktiken. In einer Schule werden Wissen und Fähigkeiten mittels verschiedener Praktiken des Übens, Problemlösens, Zuhörens und Diskutierens vermittelt. Neben den Praktiken werden auch Wissen und Fähigkeiten sozial und kulturell erlernt. Je nach Beziehungsgeschichte und der aktuellen sozialen und leiblichen Situation werden bestimmte Fähigkeiten und bestimmtes

Wissen als bedeutsam erachtet oder nicht. Explizites Lernen in der Schule findet im Zwischen statt, nicht nur im Interaktionsgefüge von Lehrenden und Studierenden, sondern auch in anderen Bereiche (Eltern, Gesellschaft).

Das implizit-formative Lernen beschreibt Lernprozesse, die zum Habituswerb, zur Bildung einer Erfahrungsstruktur und Einverleibung praktischen Wissens führen. Dabei kommt den anderen große Bedeutung zu, denn das Ich wird sozial konstituiert. Unter dem Primat der Beziehung zu anderen zeigt sich der Mensch verwoben und bezogen auf relationale Subjektivität. Im impliziten und formativen Lernen zeigt es sich darin, dass dieses Lernen meist von, durch und mit anderen geschieht, in der Regel stellt es sich nicht als bewusste Nachahmung, sondern als Mitahmung durch den Mitvollzug von Praktiken dar. Das ermöglicht auch das Konzept mimetischen Lernens, Lernende ahmen andere nach, zunächst nicht bewusst, sondern als präreflexive körperliche Prozesse. Im Hintergrund steht dabei ein Begehren, dem anderen gleich zu werden, man möchte von anderen begehrt werden und begehrt zugleich, was andere begehren. Neben den mimetischen Bezugnahmen stehen die Identität stiftenden Bezugnahmen anderer.

Transformatives Lernen soll die durch implizit-formatives Lernen erworbene Erfahrungsstruktur (z.B. Habitus) verändern und also sich im Bereich der Handlungs- Wahrnehmungs-, Denk- und Urteilsschemata auswirken. Dies geschieht selten absichtlich, oft muss sich etwas Bedeutsames ereignen („Widerfahrnis“, „Bekehrung“). Dafür erscheint ein neuer Kontext wichtig, praktisch geschieht transformatives Lernen implizit. Transformatives Lernen findet im Zwischen der Begegnung von sich, anderen und anderem statt.

## **Ergebnis**

Autorität zielt ihrem Ursprung nach auf Wachsenlassen und vermehren. Im Allgemeinen hat der Autorität, der Wachstum und Entwicklung fördert und für das Gelingen des Ganzen in einem System sorgt wie der Dirigent in einem Orchester: Er wird von den Musikern auch in seiner Führungsrolle akzeptiert, solange das Ensemble überzeugt ist, dass er für ein großartiges und einzigartiges Klangereignis sorgen kann. Wahren Autoritäten fügen sich alle freiwillig, das ist auch bei Fußballvereinen oder in einer Firma so.

Kritisch wird es immer, wenn diese Freiwilligkeit endet und die Anerkennung der Autorität eingefordert wird. Alle Formen von Unterdrückung dienen normalerweise nicht dem großen Ganzen (etwa einer Gemeinschaft), sondern dem Interesse einzelner. Tyrannen haben jedoch keine Autorität, auch wenn sie sich autoritär gebärden. In einer Demokratie wird alle Macht nur auf Zeit verliehen.

Aus der Erziehungsstilforschung wissen wir, Autorität und Wertschätzung sind keinesfalls Gegensätze, eine Laissez-faire-Haltung fördert gerade nicht das Leben, sondern hemmt dessen künftige Entwicklung. Für die Pädagogik bedeutet das, dass sie Kinder und Jugendliche auf ihre Freiheit und Verantwortung vorbereiten muss: Menschen müssen die legitimen Formen von Herrschaft kennen und jede Form von Tyrannei erkennen, hinterfragen und verändern. Deshalb müssen Menschen auch lernen, sich von Herrschaft zu befreien. Dazu gehören auch demokratisch angemessene Vermittlungsformen von Unterricht, die auf Beziehung angelegt sind (Intersubjektivität, Relationalität). Dazu zählt aber auch die Vermittlung von tragfähigen Werten (Humanität, Solidarität, Verantwortung vor Gott).

In gesunden pädagogischen Beziehungen zwischen Kindern und Lehrenden (Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Meister und Trainer) wird die Einzelpersönlichkeit beachtet, werden Anlagen gefördert und der Umgang mit Defiziten vermittelt. Die Kunst der Erziehung und Bildung besteht für die Lehrenden schon immer darin, sich zunehmend entbehrlich zu machen und sich an der weiteren Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu freuen. Aus Jugendlichen werden Erwachsene, die selber Jüngeren etwas weitergeben. Darauf müssen sie vorbereitet werden, das macht wahre Autorität aus.

## **Literatur**

Erich F. Geißler 1975: Erziehungsmittel. 6. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tobias Künkler 2011: Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.

Roland Reichenbach 2011: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Richard Sennett 2012: Autorität. 2. Aufl. Berlin: Berlin Verlag.

Miroslav Volf 2012: Von der Ausgrenzung zur Umarmung. Versöhnendes Handeln als Ausdruck christlicher Identität.

Max Weber 1922: Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin.