

Brüggen, Friedhelm  
**Autorität, pädagogisch**

*Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 602-614*

urn:nbn:de:0111-opus-44147

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Pädagogische Autorität*

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> Vorbemerkungen zum Thementeil .....	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Autorität, pädagogisch .....	602
<i>Philippe Foray</i> Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie .....	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens .....	626
<i>Roger Monjo</i> Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinander- setzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes .....	639
<i>Roland Reichenbach</i> Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität .....	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“ .....	660
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film .....	668

<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> international – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen .....	686
--	-----

*Essay*

<i>Rudolf Tippelt</i> Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen .....	704
---	-----

*Besprechungen*

<i>Kathrin Dederling</i> Manfred Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik .....	718
---	-----

<i>Justin J.W. Powell</i> Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule .....	721
---	-----

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Rosarii Griffin (Hrsg.): Education in the Muslim World .....	724
--	-----

<i>Klaus Prange</i> Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.): Comenius und der Weltfriede .....	726
--	-----

<i>Christian Niemeyer</i> Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ .....	729
---	-----

*Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006 – Ein Nachtrag .....	733
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen .....	738
-------------------------------------	-----

*Beilagenhinweis:*

*Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt von IHI Rodenbach, 57639 Rodenbach, bei.*

Friedhelm Brüggem

## Autorität, pädagogisch

**Zusammenfassung:** Die pädagogische Tradition hat Autorität nie ernsthaft in Frage gestellt. Seit der Entstehung der Pädagogik als eigenständige Theorie und Wissenschaft im 18. Jahrhundert hat sie aber stets mit einem Konzept limitierter Autorität operiert, das deren schrittweise Zurücknahme mit zunehmender Partizipation und Mitwirkung zu verbinden suchte (1). Dabei zeigt sich, dass pädagogische Autorität kein privates Phänomen ist, sondern auf Öffentlichkeit und öffentliches Leben verweist. Gerade dieser Bezug zeigt aber auch, dass Autorität zwar Herrschaft und Zwang ausschließt, gleichwohl aber ohne Macht nicht gedacht werden kann. Weder ein soziologisches noch ein politiktheoretisches Verständnis von Macht können diesen Zusammenhang befriedigend erfassen (2). Ein Blick auf die Gegenwart zeigt, dass Autorität zwar abstrakt negiert, aber nicht wirklich geleugnet werden kann (3).

### 1. Limitierte Autorität

Die Gegnerschaft der Aufklärung und ihrer Epoche zur Autorität gehört zu deren selbstverständlichen Kennzeichnungen. Die „Diffamierung aller Autorität ... durch die Aufklärung“, schreibt Hans-Georg Gadamer, habe dazu geführt, „Autorität als das schlechthinnige Gegenteil von Vernunft und Freiheit“ aufzufassen (Gadamer 1965, S. 263). Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, so lässt sich diese Beschreibung weiterführen, sind im Zuge der Aufklärung nicht nur konträre, sondern kontradiktorische Gegensätze geworden. Der Kampf der Aufklärung gegen die Vielzahl religiöser, politischer und gesellschaftlicher Autoritäten im Zeichen der Vernunft und der Freiheit wurde freilich nie ohne Vorbehalt geführt. Im Artikel *Autorité politique* des 1751 erschienenen ersten Bandes der Enzyklopädie notiert Diderot: „Wenn die Natur irgendeine *Autorität* geschaffen hat, so ist es die väterliche Macht; aber die väterliche Macht hat ihre Grenzen, und im Naturzustand würde sie aufhören, sobald die Kinder in der Lage wären, sich selbst zu leiten. Jede andere Autorität entspringt aus einer anderen Quelle als aus der Natur“ (Diderot 1751/1989, S. 71). Nicht alle, aber viele Motive des pädagogischen Autoritätsdiskurses der Aufklärung und des deutschen Idealismus sind hier bereits versammelt: Die erzieherische („väterliche“) Autorität entspringt der natürlichen Abhängigkeit des Kindes von seinen Eltern. Diese Autorität muss strikt von der politischen Autorität unterschieden werden, die durch Gewalt oder durch unterwerfungsvertragliche Zustimmung zustande kommt. Zweitens ist die erzieherische Macht limitiert. Diese Begrenzung kennt zwar auch die politische Macht, insofern sich kein Mensch „ganz und vorbehaltlos einem anderen Menschen ausliefern“ darf (ebd., S. 71). Aber die erzieherische Macht erhält ihre Legitimität nicht durch die Zustimmung des Kindes. Die Grenze dieser erzieherischen Macht – drittens – verweist auf den „Naturzustand“, die der väterlichen Autorität ein Ende setzt, sobald die Kinder „sich selbst zu leiten“ in der Lage sind (ebd., S. 71). Die Berufung auf den Naturzustand dient als Rechtsquelle;

mit ihm ist kein konkretes zeitliches Datum gegeben. Anders gesagt: Der Zeitpunkt, sich selbst leiten zu können, wird im gesellschaftlichen Zustand ein anderer sein als im Naturzustand. Pädagogische Autorität hat zwar eine natürliche Basis, als Begriff und Konzept beschreibt sie aber gleichwohl eine geschichtliche und gesellschaftliche Figuration.

Diderots Abgrenzung der erzieherischen von der politischen Autorität ist in der Mitte des 18. Jahrhunderts nicht neu, sondern gibt, teilweise wörtlich, wieder, was etwa 60 Jahre zuvor John Locke in seiner zweiten Abhandlung über die Regierung im Hinblick auf die „väterliche Gewalt“ zum Ausdruck gebracht hat. Sowohl Lockes wie auch Diderots Bemerkungen zeigen, dass das erzieherische Autoritäts- und Erziehungsverständnis der Aufklärung seine Basis im liberalen Naturrecht hat und ein Spaltprodukt der aufklärerischen Absolutismuskritik ist. John Locke macht darauf aufmerksam, dass politische und väterliche Gewalt „grundverschieden“ seien und daher völlig „unabhängig voneinander“ bestehen sowie auf verschiedene Zwecke ausgerichtet sind (Locke 1690/1977, § 71). Lockes vertragliche Konstruktion der politischen Macht findet ihren Zweck in der Sicherung und des Schutzes der Freiheit, des Lebens und des Vermögens der Individuen, die zu diesem Zwecke, anders als im Naturzustand, Gesetze, unparteiische Richter sowie eine entsprechende Vollstreckungsgewalt brauchen, die das „öffentliche Wohl“ sichern. Im Unterschied zu dieser vertraglich gesicherten dauerhaften Herrschaft, ist die väterliche oder elterliche Herrschaft nur „vorübergehend“ (ebd., § 67). Eltern haben nur „eine Art Herrschaft oder Gerichtsbarkeit“ über die Kinder, deren Ernährung und Erziehung die natürliche Pflicht der Eltern ist (ebd., § 55; vgl. auch Locke 1693/1970). Der naturbedingten Unmündigkeit der Kinder, die „ohne Wissen und Verstand“ geboren werden, muss auf erzieherische Weise entsprochen werden bis die „Fesseln“ der erzieherischen Macht verschwinden „und der Mensch der eigenen freien Leitung überlassen wird“, um „sich selbst und anderen nützlich zu sein“ (§ 61 und § 64). Deshalb sind Kinder als „vernunftbegabte Wesen“ (Locke 1793/1970, S. 52) zu behandeln. Jenseits von „sklavischer Zucht“ (ebd., S. 48) sind dialogorientiertes „reasoning“ (ebd., S. 89) sowie Lohn und Strafe (ebd., S. 51) wesentliche Erziehungsmittel. Dasselbe natürliche Recht, das in der politischen oder bürgerlichen Gesellschaft die Befolgung der Gesetze mit Gewalt erzwingen kann, verleiht umgekehrt den Eltern gerade „keine Befehlsgewalt über ihre Kinder oder gar eine Autorität, Gesetze zu geben und nach Belieben über ihr Leben oder ihre Freiheit zu verfügen“ (1690/1977 § 66). Auf der anderen Seite dürfen Eltern, gerade auch von ihren erwachsenen Kindern „Ehrerbietung“ und Respekt erwarten, während es umgekehrt ein Zeichen der Unbesonnenheit und „einer nur eingebildeten Autorität“ der Eltern ist, die erwachsen gewordenen Kinder wie „Knaben“ zu behandeln (ebd., § 68).

Lockes Unterscheidung zwischen staatlicher und elterlicher Macht – letztere ist eher eine „Pflicht“ zur Erziehung (ebd., § 69) – hat weit reichende Folgen. Die in der antike-mittelalterlichen politische Philosophie ebenso wie noch im älteren deutschen Naturrecht festgehaltene „Gesinnung“ gegenüber der Autorität eines politischen Amtsinhabers wird entpolitisiert und in die moralische Sphäre dessen, was Kinder ihren Eltern, nicht Bürger ihren politischen Repräsentanten schuldig sind: Ehrerbietung und Achtung ebenso wie Gehorsam und Dankbarkeit (ebd., §§ 66 – 76; vgl. Rabe 1972 und

Klippel 1987). Aber auch diese verpflichtenden Schuldigkeiten der Kinder gegenüber ihren Eltern reichen für Locke je „nach der Fürsorge des Vaters bei der Erziehung, seinen Kosten und seiner Güte mehr oder weniger weit“ (ebd., § 67).

Rousseau hat diese moralisierende „Verpflichtung“ (Locke) des Kindes bekämpft. Er ist dadurch zu einem Autor geworden, dessen Werk, so hat es den Anschein, den in der Epoche der Aufklärung eingeleiteten Autoritätsabbau beschleunigt und vertieft hat. In der Tat will Rousseau nicht nur politisch, sondern auch pädagogisch alle personalen Autoritätsverhältnisse zum Verschwinden bringen. „Die Worte ‚gehorsam‘ und ‚befehlen‘ werden aus seinem Wortschatz gestrichen. Noch mehr die Worte: Pflicht und Schuldigkeit“ (Rousseau 1762/1975, S. 67). Aber die negative Erziehung, die Rousseaus fiktiven Zögling befähigen soll, sich selbst und andere als Menschen anzuerkennen, beschreibt keinen autoritätsfreien Raum. Der Theoretiker der Volkssouveränität schafft die pädagogische Autorität nicht ab, sondern er steigert sie dadurch, dass er sie unkenntlich macht. Die „wohlgeordnete Freiheit“,<sup>1</sup> für Rousseau Erziehungsziel und Erziehungsmittel zugleich, beschreibt den pädagogischen Raum, in dem Kinder selbsttätig handeln und eigene Erfahrungen machen können. Zugleich ist sie der Raum, durch den der Erzieher die Kinder „dorthin zu leiten versteht, wo man sie haben möchte“ (ebd., S. 71). Die negative Erziehung, die diesen Raum schafft, duldet aber keine Lücken. Nichts darf in sie eindringen, was nicht die weise Voraussicht und den klugen Willen des souveränen Erziehers passiert hat. Jean-Jacques repräsentiert, wie der Gesetzgeber in Rousseaus politischer Philosophie, „eine Autorität anderer Ordnung“ (Rousseau 1762/1983, S. 46).

Kants berühmte Formel, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“, ist oft und zu Recht als programmatische Leitidee der Aufklärung und ihrer Epoche charakterisiert und gewürdigt worden (Kant 1783/1975, S. 53). Dabei temporalisiert Kant die Erlangung dieser Fähigkeit sowohl hinsichtlich des öffentlich-politischen als auch des pädagogisch zu induzierenden Verstandes- bzw. Vernunftgebrauchs. Der öffentliche Vernunftgebrauch stellt sich Kant zufolge nicht einfach ein, sondern ist anfänglich angewiesen auf „einige Selbstdenkende“, von deren öffentlicher Wirkung Kant die Verbreitung des Wertes, „selbst zu denken“, erwartet (ebd., S. 54). Zum anderen ist die erforderliche uneingeschränkte Freiheit des öffentlichen Vernunftgebrauchs an Erziehung und Bildung gebunden. Die Autorität der Eltern und die der „Hofmeister“ sowie der öffentlichen Schullehrer müssen in dieser Hinsicht geteilt werden (vgl. Kant 1803/1975, S. 710). Pädagogische Autorität ist unverzichtbar, um „Selbstdenken“ anzuregen. Das gilt auch für die Moralität und die Erlangung einer moralischen Gesinnung, die, anders als kulturelle und zivilisatorische Kompetenzen, zwar nicht direkt vermittelt werden können, aber doch irgendwie gelernt werden müssen. Auf die selbsttätige Erzeugung von Moralität, deren Entstehung Kant zufolge nur als eine Art „Explosion“ erklärt oder verstanden werden kann, können Erziehung und Bildung nur indirekt einwirken. Gleichwohl ist hinsichtlich der Moralität des eigenen Handelns die rechtfertigende Berufung auf äußere Autorität unzulässig. Fichte hat diesen Gedanken später da-

1 Kant hat Rousseaus „wohlgeordnete Freyheit“ (Kant 1934, S. 276) zum Inbegriff rechtlichen Zusammenlebens gemacht (vgl. Kersting 1993 und Koch 1996).

hingehend radikalisiert, dass „wer auf Autorität hin handelt, ... so nach nothwendig gewissenlos (handelt)“ (Fichte 1798/1971. Bd. IV, S. 202f.).

Dass nach Kants Vorschlag die Autorität zwischen privater und öffentlicher Erziehung „geteilt“ werden muss, ist um 1800 weitgehend Konsens. Das gilt auch für den der staatlich-öffentlichen Erziehung eher skeptisch gegenüberstehenden Herbart. Die persönliche Autorität des Erziehers muss erworben werden und kann nicht auf Vorschriften reduziert werden. Dabei kommt es darauf an, dass die erzieherische Autorität in innere Autorität, also die „der eigenen Grundsätze“ des Heranwachsenden, überführt wird. Die „Zucht“ verstärkt, unterstützt und ergänzt den „Kampf“ der Grundsätze des Heranwachsenden, „sofern sie es verdienen“ (Herbart 1806/1965, S. 137; vgl. auch S. 33f.). Herbart denkt, ganz ähnlich wie Rousseau und Kant, das moralische Selbstverhältnis des erzogenen Menschen nach dem Schema von Befehlen und Gehorchen, von Herr und Knecht. Der moralische Mensch gehorcht nur sich selbst. Gerade darin besteht seine Autonomie. Hegel hat gegen diese Form des moraltheoretischen Diskurses seiner Zeit eingewandt, das Schema zerstöre die „innere Harmonie“ des Menschen (Hegel 1801/1970, S. 88). Aber das geht zumindest am pädagogischen Sachverhalt vorbei, welcher darin besteht, dass zwischen Autonomie und Autorität, zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung gar kein grundsätzlicher Widerspruch besteht. Ohne Fremdbestimmung kann Autonomie gar nicht entstehen. Hegel selbst hat, deutlicher vielleicht noch als jeder andere, die Notwendigkeit pädagogischer Autorität betont, weil diese mit- und aufgabe, „was der Knabe lernen soll“ (Hegel 1830/1970, S. 81), um in der „Welt“ sittlich-selbstständig handeln zu können. Sie müsse im Heranwachsenden das Gefühl kultivieren, dass „dies Gegebene gegen ihn ein Höheres ist“ (ebd., S. 81). Gleichzeitig hat Hegel aber eine „Liberalität“ im Umgang mit Heranwachsenden gefordert und ausdrücklich den „richtigen Gesichtspunkt“ des pädagogischen Diskurses seiner Zeit bestätigt, dass die Erziehung „mehr Unterstützung als Niederdrückung des erwachenden Selbstgefühls“ sein müsse (Hegel 1811/1970, S. 351 und S. 350).

Hegels Forderung nach pädagogischer Liberalität hat Friedrich Schleiermacher erziehungstheoretisch auf den Begriff gebracht. Schleiermacher unterscheidet häusliche und öffentliche Erziehung, und beide sind für ihn ohne Formen der Autorität nicht denkbar. In ihrer Spezifik unterscheiden sie sich aber deutlich voneinander. Während die „persönliche Autorität“ der Eltern in der natürlichen Abhängigkeit des Kindes gründet, hat die Autorität der öffentlichen Erziehung ihren Bezugspunkt im „Gemeinwesen“ oder im „Gesetz“: „Der Lehrer in der Schule repräsentiert das Gesetz“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 261). Die „dort geübte Autorität“ mag, weil die Schule keine natürliche, sondern eine künstliche Einrichtung ist, zunächst für den Heranwachsenden wie „etwas Willkürliches“ erscheinen; aber sie ist als Vorbereitung für das „öffentliche Leben“ gesellschaftlich notwendig. Der Bildungsprozess des Kindes teilt sich in diese „beiden Faktoren, die persönliche Autorität und das Gemeingefühl; sie stehen aber in umgekehrtem Verhältnis, im Anfang ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls“ (ebd., S. 155). Die pädagogische Autorität als Element der privaten wie der öf-

fentlichen Erziehung ist daher als abnehmende Größe anzusehen, als verschwindendes Element, so dass die „persönliche Selbständigkeit“ des Heranwachsenden sich zunehmend Geltung verschafft (vgl. Helmer/Kemper 2004).

## **2. Autorität, Macht, Öffentlichkeit**

Die in der Aufklärungsepoche des 18. Jahrhunderts nirgends diskreditierte pädagogische Autorität des Erziehers kennzeichnet die Asymmetrie des erzieherischen Kommunikationsverhältnisses, die einerseits in der Abhängigkeit des Kindes ihre natürliche Grundlage und den bürgerlichen Gesellschaftsentwürfen diese Epoche zufolge im „öffentlichen Wohl“ (Locke), in der „wohlgeordneten Freiheit“ (Kant) oder im durch Gemeingefühl und Gemeinsinn bestimmten „öffentlichen Leben“ (Schleiermacher) ihrem formalen Bezugspunkt hat. Zu den Elementen dieser Asymmetrie zählen die Fürsorge im Hinblick auf die individuelle Entwicklung des Kindes ebenso wie die Sorge um die auch erzieherisch zu ermöglichende Kontinuität gesellschaftlichen Zusammenlebens. Dabei scheint pädagogische Kommunikation trotz oder besser wegen des erzieherisch schrittweise abzubauenen Asymmetrie- und Autoritätsverhältnisses von vornherein als ein Machtverhältnis aufgefasst werden zu müssen, so dass sich die für den Pädagogen in der Regel eher unangenehme Frage stellt, was denn hier unter Macht verstanden werden kann – eine Frage, die sich gerade dann mit besonderer Schärfe stellt, wenn die pädagogische Autorität nicht nur latent, auf der Grundlage fragloser Anerkennung, sondern manifest operiert, so dass sie mit Formen des Widerstandes rechnen muss.

Zwei gänzlich gegenseitige Begriffe von Macht (vgl. Habermas 1976) scheinen dem, was pädagogisch Macht genannt oder auch nicht genannt werden darf, entgegen zu kommen. Für Max Weber bedeutet Macht die „Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber 1976, Bd. 1, S. 28). Webers Begriff der Macht ist durchaus nicht nur außerpädagogisch gemeint, beispielsweise sozial oder politisch. Vielmehr machen seine herrschaftssoziologischen Überlegungen *expressis verbis* deutlich, dass er die Durchsetzungsmacht ausdrücklich auf die „hausväterliche“ (den Vater bzw. die Eltern) oder eben auch die „amtliche“ (z.B. auf den öffentlichen Schullehrer) bezieht und von den entsprechenden Interaktionspartnern „schlechthinnige Gehorsamspflicht“ verlangt (Weber 1976, Bd. 2, S. 542). Einerseits fällt, pädagogisch gesehen, Webers Machtbegriff hinter die Aufklärungsepoche zurück, insofern sein letztlich dezisionistisches Verständnis von Macht „unabhängig von allem Interesse“ Geltung hat und daher keine Limitierungen kennt. Andererseits ist gerade auch Durchsetzungsmacht durchaus keine in jeder Hinsicht außerpädagogische Kategorie, wie sollte sonst von Asymmetrie gesprochen werden können?

Auf den ersten Blick scheint Hannah Arendt kommunikationstheoretisches Machtverständnis dem pädagogischen Interesse entgegenzukommen. Für Arendt entspringt Macht „der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln“ (Arendt 1975, S. 45). Arendts politischer Begriff der Macht orientiert sich an der aristo-



telischen Handlungstheorie und bestimmt diese als Selbstzweck: Macht geht aus dem verständigungsorientierten Handeln, dem Streit der Meinungen, hervor, wie sie umgekehrt sich in Institutionen niederschlägt, die der Erhaltung der Praxis der Freiheit, für die Dissens und Konsens konstitutiv sind, dienen. Macht resultiert demgegenüber aus einer Praxis der öffentlichen Einigung sich beratender Subjekte; zugleich dient Macht, wenn sie sich in Institutionen konkretisiert hat, der Erhaltung und Fortsetzung „jenes ursprünglichen Konsenses ..., welcher Institutionen und Gesetze ins Leben gerufen hat“ (ebd., S. 42). Das Handeln, das „der Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen“ dient, „schafft dadurch die Bedingungen für eine Kontinuität der Generationen, für Erinnerung und damit für Geschichte“ (Arendt 1960, S. 15).

Anders als bei Weber bedeutet für Hannah Arendt Macht nicht Durchsetzungsmacht eines Willens gegen das Widerstreben anderer – das wäre für sie eine Form der Gewalt – sondern institutionalisiert sich in der Herbeiführung und der Fortsetzung verständigungsbezogener Kommunikation. Arendts Verständnis von Macht scheint dem pädagogischen Interesse, dass sich spätestens seit Locke und Rousseau als nicht macht- bzw. gewaltförmig zu artikulieren versucht, entgegenzukommen. Gleichwohl hat Arendt der Übertragung ihres kommunikationstheoretischen Machtverständnisses auf pädagogische Zusammenhänge von vornherein einen Riegel vorgeschoben. Erziehungsprozesse, so Arendt, sind abhängig von der „Autorität der Erwachsenen“ (Arendt 1958/1994, S. 263). Diese Autorität beruht für Arendt weder auf Gewalt oder Zwang noch auf dem besseren Argument: „So kann ein Vater seine Autorität entweder dadurch verlieren, dass er das Kind durch Schläge zwingt, oder dadurch, dass er versucht, es durch Argumente zu überzeugen.“ (Arendt 1975, S. 46; vgl. auch Arendt 1957/1994, S.160).

Dieser Hinweis ist dann schlüssig und richtig, wenn das „Argumentieren“ an die Stelle von Erziehung tritt, mit ihr also identifiziert wird. Da aber „Argumentieren“ im Vollsinn immer Gleichheit der Argumentierenden voraussetzt, würde dadurch Erziehung aufgehoben. Insofern ist plausibel, dass das „Argumentieren ... Autorität immer außer Kraft“ setzt. (ebd., S. 118). Arendt bestätigt und wiederholt damit einen Einwand, den seinerzeit Rousseau gegen Lockes „reasoning“ vorgetragen hatte (vgl. Rousseau 1762/1975, S. 68). Aber schon Rousseaus Einwand war nicht wirklich überzeugend, weil das Argumentieren ja auch gelernt und geübt werden muss. Der politischen Philosophin ist die Thematik des Lernens als einer intergenerationellen Aufgabe fremd. Sie bleibt statt dessen bei zwar richtigen, aber nicht weiterführenden aporetischen Feststellungen stehen: „Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, dass sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist“ (Arendt 1958/1994, S. 275).

Das zweifache erziehungstheoretische Problem, das hier entsteht, hat Hannah Arendt nicht interessiert. Aber dieses Desinteresse ist nicht zufällig. Es hängt vielmehr mit einer sehr fragwürdigen Einengung ihres Freiheitsbegriffs auf Politik und politisches Handeln zusammen. Das erste Problem erwächst daraus, dass sie die „Kontinuität der Generationen“ ausschließlich an die „Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen“ (Arendt 1975, S. 42) bindet und glaubt, damit sei „die Bedingung für die

Kontinuität der Generationen“ ausreichend gegeben. Das Fehlen einer Vermittlung zwischen politischer Freiheitspraxis und der pädagogischen führt bei Arendt zur Fehleinschätzungen beispielsweise der amerikanischen „progressive education“, in der sie nur Anzeichen einer erziehungs- und autoritätslosen Mode hat erkennen können (vgl. Arendt 1958/1994). Weil innerhalb ihrer Begrifflichkeit Erziehung weder Arbeiten noch Herstellen, aber auch nicht Handeln ist, muss sie zwangsläufig die erzieherische Praxis zur „Sphäre des Nichthandelns“ erklären (Heuer 1992, S. 320).

Das zweite erziehungstheoretische Problem hängt vermutlich ebenfalls mit der Architektur und den Grundbegriffen der politischen Philosophie Hannah Arendts zusammen. Otfried Höffe hat darauf hingewiesen, dass in ihrer Philosophie die Dimension politischer Gerechtigkeit als einer mit öffentlicher Gewalt ausgestatteten Eigenschaft des Gemeinwesens fehlt (Höffe 1993). Dem korrespondiert erziehungstheoretisch, dass sie trotz ihrer Diagnose der Traditions- und Autoritätslosigkeit moderner Gesellschaften die gleichwohl für erforderlich und unvermeidlich gehaltene pädagogische Autorität nur im Rahmen „fragloser Anerkennung“, also nur in ihrer latenten, nicht manifesten Wirksamkeit thematisch macht.

Wie kann in Fällen willkürlicher Autorität pädagogisch „legitime Autorität“ (H. Arendt) werden? Der einzige, der darauf in einer aus meiner Sicht bis heute gültigen Weise eine Antwort gegeben hat, ist der bereits erwähnte Friedrich Schleiermacher. Schleiermacher unterscheidet zwischen den pädagogischen Grundformen Behütung, Gegenwirkung und Unterstützung. Bei der Gegenwirkung, die angesichts der Selbstdurchsetzungsfähigkeit des Kindes gegebenenfalls wirksam werden muss, etwa in der Form der Missbilligung oder auch der Strafe, ist nun für Schleiermacher entscheidend, dass es diese immer zugleich mit der Mitwirkung des Heranwachsenden verbunden werden müsse. Aus diesem Grund spricht er „vom Freiheitsgefühl“ (Schleiermacher 1820/2000, S. 346) und von der „Selbsterkenntnis“ des Heranwachsenden; sie sind die Achsen, ohne die alle autoritätsvermittelten Gegenwirkungsmaßnahmen zu einer reinen Form von Herrschaft (und Gewalt) degenerieren. Schleiermacher hat keinen Zweifel daran gelassen, dass gerade im Hinblick auf das öffentliche Leben und den ihn tragenden „Gemeinsinn“ gegenwirkende Maßnahmen in der Erziehung unvermeidlich sind. Das hängt damit zusammen, dass die „Übereinstimmung“ zwischen dem Heranwachsenden und der öffentlichen Erziehung sowie dem öffentlichen Leben „keine ursprüngliche“ ist und daher, durch die familiäre Erziehung zwar vorbereitet, aber gerade auch durch die öffentliche Erziehung mit herbeigeführt werden muss (Schleiermacher 1826/2000, S. 107). Gegenwirkende Maßnahmen, sofern sie erforderlich sind, haben insbesondere in der öffentlichen Erziehung ihr Recht. Die „Öffentlichkeit des Unterrichtes“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 255) macht in besonderer Weise deutlich, dass es der Erziehung zwar immer auch, aber nie ausschließlich um das einzelnen Kind gehen kann, sondern immer zugleich auch um den Lebenszusammenhang, für des es gebildet und erzogen werden muss. Vor diesem Hintergrund erhält die These Hannah Arendts ihr volles Gewicht, dass es Erziehung immer mit einer doppelten Verantwortung zu tun hat, nämlich „für das Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen

gewissen Widerspruch miteinander geraten. Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in gewissem Sinne eine Verantwortung gegen die Welt: Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde.“ (Arendt 1958/1994, S. 267)

### 3. Autorität und Modernität

Diese Sätze über die Verantwortung gegenüber dem Kind und der Welt haben auch in der Gegenwart nichts an Bedeutsamkeit verloren. Sie stehen in einem eigentümlichen Kontrast zu Arendts These vom umfassenden „Autoritätsverlust“ in der modernen Welt. Aber ist diese These denn überhaupt zutreffend (vgl. Sternberger 1959)? Plausibel ist sie nur, wenn man mit Arendt einen starken Zusammenhang von Autorität, Tradition und Religion ansetzt, den es in vergangenen Epochen vielleicht einmal gegeben haben mag; möglicherweise ist aber auch das nur eine geisteswissenschaftliche Hypothese. Im Übrigen ist die Auflösung jenes Zusammenhanges die Voraussetzung für die Entstehung des modernen Freiheitsbewusstseins, ohne das auch Arendts eigene politische Philosophie als einer Praxis der Freiheit undenkbar ist. Von einem Verlust kann daher eigentlich nicht die Rede sein. Aber genau genommen entspricht das ihrer eigenen Auffassung. Sie hält ja die Entgegensetzung von Autorität und Freiheit zu Recht für ein Missverständnis, so dass der Autoritätsverlust, der sich in der Moderne nach Arendts Auffassung „als Zweifel an der Legitimität von Autorität überhaupt“ (Arendt 1957/1994, S. 160) artikuliert, als ein Zweifel darstellt, der den Bereich politisch-öffentlichen Handelns und dann auch den „präpolitisch-privaten Bereich von Familie und Erziehung“ (Arendt 1958/1994, S. 271) bedroht. Auch hier zeigt sich die Problematik einer Denkform, die den Freiheitsbegriff auf das Politische einengt: Weder ist in der Moderne Erziehung nur präpolitisch und privat, noch ist Handeln allein in derjenigen öffentlichen Sphäre zu suchen, für die Arendt den Begriff des Politischen reserviert. Weiterführend scheint es mir zu sein, wenn man für die Semantik des pädagogischen Autoritätsproblems jenen Bereich mit heranzieht, den Arendt schwerlich zu akzeptieren bereit gewesen wäre: Das Gesellschaftliche oder Soziale.

Wo immer Menschen dauerhafte Beziehungen eingehen, entstehen soziale Ordnungsstrukturen, in denen nicht nur Gleiche agieren, sondern zugleich Ungleichheit und Asymmetrie anerkannt werden. Autorität bedarf der Anerkennung sowie, gerade im pädagogischen Handeln, dass diese Anerkennung mit dem Respekt des Erziehers vor dem Heranwachsenden korrespondiert. Auch die gegenwirkenden erzieherischen Handlungen, in denen sich die Asymmetrie in besonderer Weise manifestiert, dürfen diese Reziprozität nicht hinfällig machen. Dabei muss beachtet werden, dass sich solche gegenwirkenden Maßnahmen immer nur auf partielle Handlungsweise und Verhaltensformen des Heranwachsenden richten können, nie auf die Person oder den Charakter insgesamt (vgl. Rotthaus 1998, S. 99f.). Das hatte schon Schleiermacher betont: „Auf die

Gesinnung kann durch Gegenwirkung gar nichts ausgerichtet werden“ (Schleiermacher 1826/2000, S. 95). Diese schlichte Einsicht nicht zu beachten und darum Autorität schlicht zu überschätzen, ist der Irrtum aller Reaktion. Die Unvermeidlichkeit und die Unentbehrlichkeit eines solchen Rückgriffs auf partiell zustimmungsunbedürftige erzieherische Maßnahmen ist kann aber nur rational, d.h. im Rückgriff auf die vernünftige Freiheit des Heranwachsenden und den Kommunikationszusammenhang zwischen der älteren und der jüngeren Generation, der jene Freiheit doch unterstützen soll, gerechtfertigt werden. Insofern ist pädagogische Autorität Aufrechterhaltung und begründete Wiederherstellung von Kommunikation im Generationenverhältnis. Die Wiederherstellung von Kommunikation ist aber, wie gezeigt, an Zustimmungs-, Mitwirkungs- und Partizipationsprozesse der Heranwachsenden gebunden, die sich zwar nicht auf die unterbrochene Handlung, wohl aber auf andere und insofern unterstützungsfähige und unterstützungsbedürftige Formen beziehen. Wird dieser Zusammenhang nicht beachtet, dann wird aus der pädagogischen Macht gegenwirkender Einwirkungen eine gewaltförmige Macht, die aus der pädagogischen Interaktion ein Herrschafts- und Zwangsverhältnis entstehen lässt: „Wenn die gegenwirkende Macht“ ohne solche wachsende Partizipation und Einsicht von Seiten des Jugendlichen ausgeübt wird, dann entwickeln sich „Zwangsbeziehungen, die ohne Autorität (!) sind und zur Zerstörung der Familie und zur Zerstörung der Persönlichkeit, die auf Vitalität und anderen Faktoren ruht, führt.“ (Friederich 1974, S. 144, Anm. 6).

Dem Umschlagen pädagogischer Autorität in autoritären oder, was dasselbe ist, autoritätslosen Zwang korrespondiert genau das, was man im Blick auf das in dieser Weise erzogene und sozialisierte Subjekt den „autoritären Charakter“ (Adorno) genannt hat. Der Gegenstand der so genannten Autoritarismusforschung ist im Blick auf unsere Gegenwart keineswegs überholt. Auch in offenen oder demokratischen Gesellschaften können sich, nicht nur in Nischen, Persönlichkeitsstrukturen entwickeln, die durch Aggressivität und durch einen verstärkten Konventionalismus geprägt sind (vgl. Seipel/Rippl 1999). Der „Unterwerfungstrieb“ ist ganz gewiss „keine ewige Größe“ (Horkheimer 1936/1970, S. 343), sondern verweist auf erzieherische und gesellschaftliche Strukturen und Milieus, die empirisch erforscht und pädagogisch, politisch und gesellschaftlich bekämpft werden müssen. Das Spektrum der Modi oder der Formen pädagogischen Handelns, etwa als Fördern oder Unterstützen, als Zeigen und Auffordern, als Behüten und Beschützen, als Ermahnen und Gegenwirken und gelegentlich auch als Strafen (vgl. Prange 1986, S. 262ff.; Prange/Strobel-Eisele 2006, S., 142ff.) macht deutlich, dass es Erziehung und Bildung ohne Lenken und Leiten nicht gibt und nicht geben kann.

Ohne für den Lauf der Welt im Einzelnen verantwortlich sein zu können, repräsentiert der Erzieher gegenüber dem Kind die Welt, indem er sie präsentiert und in sie einführt. Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass die Formen der Weltpräsentation durch die Erwachsenen auch fraglich werden können, ganz einfach deshalb, weil Weltpräsentation immer auch Selbstpräsentation ist. Wer die Welt zeigt, in sie einführt und sie erklärt, zeigt immer auch – sich (Prange 1986, S. 32 u.ö.). Die aus der Studentenbewegung der ausgehenden 60er Jahre hervorgegangene antiautoritäre Erziehungsbewe-

gung stellt in Deutschland die letzte bedeutende Form einer Gegenbewegung zur pädagogischen und politischen Weltrepräsentation seitens der älteren Generation dar. Schon seit geraumer Zeit wird sie in Deutschland mit dem Hinweis auf zahlreiche Negativercheinungen des öffentlichen wie des halböffentlichen Lebens zu deren Verursachern deklariert. Zur Absurdität und zur schwachen empirischen Basis dieser Behauptung haben bereits vor einigen Jahren Hartmut von Hentig und Micha Brumlik das Nötige gesagt (von Hentig 1993, S. 98ff.; Brumlik 1993). Gegenwärtig wird, mit erheblicher publizistischer Resonanz und wieder unter ausdrücklichem Hinweis auf die antiautoritäre Erziehungsbewegung, der Öffentlichkeit zu erklären versucht, aus Deutschland sei eine „Nation von Nicht-Erziehern“ (Bueb 2006, S. 16) geworden.<sup>2</sup> Dabei ist nicht in Abrede zu stellen, dass es in den Familien wie an Schulen, auch an vornehmen, nicht auch mehr oder weniger ausgeprägte Formen von Sozialisationsverweigerung gibt, die freilich unterschiedliche Ursachen haben können, z.B. Armuts-, aber auch Wohlstandsverwahrlosung. Auch wenn die Shell-Studien der vergangenen Jahre und andere Jugendstudien die häufig bemühte These vom generellen Werte- und Normenzerfall nicht bestätigen, so schließt das ja nicht aus, dass die Erziehungsverhältnisse hier und da auch schwieriger geworden sind. Mehr Empirie und weniger moralisierende Kulturkritik würde auch der Wahrnehmung der antiautoritären Erziehungsbewegung gut tun, die selbst Teil eines schon vor 1968 eingeleiteten Modernisierungsprozesses gewesen ist, der zu liberaleren Formen im Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen geführt hat. Liberalisierung und eine wohlverstandenen Autorität schließen sich nicht nur, wie gezeigt, theoretisch nicht aus, sondern werden als Zusammenhang im Bewusstsein von Kindern selbst wahrgenommen (Neuhäuser 1993, bes. S. 82).

Egon Schütz hat im Anschluss an Eugen Finks Analysen zu „Coexistenz der Lebensalter“ die pädagogische Aufgabe darin gesehen, zusammen mit dem schrittweisen Abbau erzieherischer Autorität die nachwachsende Generation „in die Praxis der Meinungsautorität“ einzuführen und einzuweisen (Fink 1970, S. 206ff.; Schütz 1971, S. 107f.). Der existentielle Begriff des Meinens, den Schütz scharf von jeder Form des Meinens als Vorstufe zum Wissen oder als unverbindliche Stellungnahme unterscheidet, hebt auf die Einsicht ab, dass sich nach der Liquidation jeder Form absoluter Autorität Individuum und Gesellschaft stets risikohaft zu ihrer Zukunft verhalten und verhalten müssen. Die Praxis koexistentialen Meinens sei aber die Beratung. Die Autorität des in der Beratung sich vollziehenden Meinens zeige eine mit allen bekannten Autoritäten nicht vergleichbare Struktur, die in ihrer radikalen Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit gründe. Erziehungstheoretisch stellt sich angesichts der Radikalität solcher Diagnosen allerdings die Frage, ob das nicht pädagogisch, politisch und ethisch am Ende zu einem dezisionistischen Verständnis von Autorität führt, so dass Schleiermachers schon etwas älterer Vorschlag, die pädagogische Autorität allmählich durch das „Ge-

2 Für Bueb ist Erziehung im Wesentlichen Introjektion der äußeren Autorität in die innere des Heranwachsenden. Das scheint mir eine überholte Erziehungsvorstellung zu sein. Instruktiv ist die Kritik des Salem-Schülers Dustin Klinger, die in dem Satz gipfelt: „Bueb muss irgend etwas vergessen haben“ (Klinger 2007, S. 29).

meingefühl“ zu ersetzen, das seinen Maßstab in der Idee des Guten hat, vielleicht doch die bessere Lösung darstellt.

## Literatur

- Arendt, H. (1957): Was ist Autorität? In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Hrsg. Von E. Ludz. München und Zürich: Piper, S. 159–200.
- Arendt, H. (1958): Die Krise der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. Hrsg. Von E. Ludz. München und Zürich: Piper, S. 255–276.
- Arendt, H. (1960): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer.
- Arendt, H. (<sup>3</sup>1975): Macht und Gewalt. München: Piper.
- Brumlik, M. (1993): Autorität, Arbeitsdienst, Vaterland. Die neuen Erziehungs-Befürworter oder: Der Zeitgeist nimmt sich der Pädagogik an. In Frankfurter Rundschau. 12. März, S. 8.
- Bueb, B. (<sup>8</sup>2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List.
- Diderot, D. (1751/1989): Autorité politique – Politische Autorität. In: d'Alembert, J./Diderot, D. u.a.: Enzyklopädie. Eine Auswahl. Hrsg. von G. Berger. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 70–75.
- Fichte, J.G. (1798/1971): System der Sittenlehre nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. Hamburg: Meiner.
- Fink, E. (1970): Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg: Rombach.
- Friedrich, C.F. (1974): Tradition und Autorität. München: List.
- Gadamer, H.-G. (<sup>2</sup>1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- Habermas, J. (1976): Hannah Arendt Begriff der Macht. In: Merkur. Heft 10, S. 946–960.
- Hegel, G.W.F. (1801/1970): Differenz des Fichteschen und des Schellingschen Systems der Philosophie. In: Ders.: Werke in 20 Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Band 2. Frankfurt: Suhrkamp, S. 9–138.
- Hegel, G.W.F. (1811/1970): Rede zum Schuljahrsabschluss vom 2. September 1811. In: Ders.: Werke in 20 Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Band 4. Frankfurt: Suhrkamp, S. 344–359.
- Hegel, G.W.F. (1830/1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaft. Dritter Teil. In: Werke in 20 Bänden. Hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel. Frankfurt: Suhrkamp. Band 10.
- Helmer, K./Kemper, M. (2004): Autorität. In Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. von D. Benner/J.Oelkers. Weinheim und Basel: Beltz, S. 126–145.
- Hentig, H.v. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien: Hanser.
- Herbart, J.F. (1806/<sup>2</sup>1982): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Pädagogische Schriften Bd. 2. Hrsg. von W. Asmus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heuer, W. (1992): Citizen. Politische Integrität und politisches Handeln. Berlin: Akademie-Verlag.
- Höffe, O. (1993): Politische Ethik im Gespräch mit Hannah Arendt. In: Die Zukunft des Politischen. Ausblicke auf Hannah Arendt. Hrsg. von P. Kemper. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 13–33.
- Horkheimer, M. (1936/1970): Autorität und Familie. In: Ders.: Kritische Theorie. Band 1. Hrsg. von A. Schmidt. Frankfurt: Fischer, S. 277–360.
- Kant, I. (1783/<sup>3</sup>1975): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 53–61.
- Kant, I. (1803/<sup>3</sup>1975): Über Pädagogik. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von W. Weischedel. Band VI Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 695–761.

- Kant, I. (1934): Handschriftlicher Nachlass. Sechster Band. Moralphilosophie, Rechtsphilosophie und Religionsphilosophie. Ges. Schriften. Hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band XIX, Berlin und Leipzig: de Gruyter.
- Kersting, W. (1993): Wohlgeordnete Freiheit. Immanuel Kants Rechts- und Staatsphilosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Klinger, D. (2007): Dr. Bueb ist kein Lackaffe. Aber er unterschätzt unsere Intelligenz. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 18. Januar. Nr. 15, S. 29.
- Klippel, D. (1987): Naturrecht als politische Theorie. Zur politischen Bedeutung des deutschen Naturrechts im 18. und 19. Jahrhundert. In: Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. Hrsg. von H.E. Bödecker und U. Herrmann. Hamburg: Meiner, S. 267–293.
- Koch, L. (1996): Wohlgeordnete Freiheit. Rousseaus Bildungsprinzip. In: Seminar: Der pädagogische Rousseau. Band II: Kommentare, Interpretationen, Wirkungsgeschichte. Hrsg. von O. Hansmann. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 141–166.
- Locke, J. (1690/1977): Zwei Abhandlungen über die Regierung. Hrsg. von W. Euchner. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Locke, J. (1693/1970): Gedanken über Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- Neuhäuser, H. (1993): Autorität und Partnerschaft. Wie Eltern ihre Kinder sehen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Prange, K. (1986): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K./Strobel-Eisele, G. (2006): Die Formen pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rabe, H. (2004): Autorität. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 382–406.
- Rothaus, W. (1998): Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Rousseau, J.-J. (1762/1975): Emil(e) oder Über die Erziehung. Paderborn: Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (1762/1977): Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, F. (1820/2000): Vorlesungen 1820/21. In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 1. Hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 290–380.
- Schleiermacher, F. (1826/2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2. Hrsg. von M. Winkler und J. Brachmann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, E. (1971): Autorität. Ein Traktat. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Seipel, Ch./Rippl, S. (1999): Jugend und Autorität. Ist die Theorie der „autoritären Persönlichkeit“ heute noch ein tragfähiges Erklärungsmodell? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 19, Heft 2, S. 188–202.
- Sternberger, D. (1959): Autorität, Freiheit und Befehlsgewalt. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (1976): Wirtschaft und Gesellschaft. Hrsg. von J. Winkelmann. 1. und 2. Halbband. Tübingen: Mohr.

*Abstract: Authority has never been seriously questioned by the pedagogical tradition. Since the emergence of pedagogics as an independent theory and science during the 18<sup>th</sup> century, however, a limited concept of authority has always been in operation, which tried to combine the gradual revocation of authority with an increasing participation and cooperation (1). This shows that pedagogical authority is not a private phenomenon, but rather refers to the public and to public life. Yet, it is exactly this reference which also shows that authority, while excluding control and force, can still not be conceived of without power. Neither a sociological nor a political-theoretical concept of power can satisfactorily grasp this connection (2). A view at the present times reveals that, although authority may be negated in an abstract manner, it cannot really be renounced (3).*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. F. Brüggem, Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster  
E-Mail: [bruegge@uni-muenster.de](mailto:bruegge@uni-muenster.de)