

Strzelewicz, Willy

## Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 53-66. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)*



Quellenangabe/ Citation:

Strzelewicz, Willy: Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: *Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 53-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234518 - DOI: 10.25656/01:23451*

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234518>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23451>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz  
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer  
Bedeutung für das  
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag  
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben  
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages  
und vom Vorstand des  
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpispitzstraße 8 c.

*Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:* Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northeim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinicke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

# Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache . . . . .	13

## X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion . . . . .	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie . . . . .	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung . . . . .	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

## X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie . . . . .	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie . . . . .	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

## X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

### Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie) . . . . .	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik) . . . . .	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

### Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie) . . . . .	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie) . . . . .	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat) . . . . .	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204

*Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage*

ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage . . . . .	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne . . . . .	217
FRIEDRICH MINSSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . . . . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen . . . . .	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

*X IV. Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte . . . . .	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung . . . . .	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung . . . . .	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

## Zum Problem der Autorität in der Erziehung

### *Aspekte der Soziologie*

Die Aktualität des Autoritätsproblems auch im Bereich der Erziehung, der Familie und Schule beruht nicht allein auf pädagogischen Fragestellungen. Sie hängt mit den Veränderungen unserer ganzen gesellschaftlichen Ordnung zusammen. Wenn man sie in diesem Zusammenhang sieht, dann wird man auch sofort mit bestimmten Anschauungen in unserer Gegenwart konfrontiert, deren Argumente zu überprüfen für die Klärung einiger Sachfragen besonders förderlich zu sein scheint.

Zunächst ist es keineswegs für alle selbstverständlich, daß erzieherische Autoritätsprobleme im Zusammenhang mit den Vorgängen der ganzen Gesellschaft gesehen werden. Sowohl HANNAH ARENDT wie SCHELSKY haben den Sinn einer solchen Verbindung in Frage gestellt<sup>1)</sup>. Auch im pädagogischen Bereich gibt es Strömungen, die die pädagogische Autorität von den Autoritätsfragen der ganzen Gesellschaft ablösen wollen. Sie streben danach, pädagogische Autorität in einer Weise darzustellen, die eine sinnvolle Verbindung mit den großen Wandlungsprozessen unserer Gesellschaft nur schwer zuläßt<sup>2)</sup>. Ich möchte also zu zeigen versuchen, daß es bestimmte Beschreibungen der pädagogischen Autorität gibt, die die in der Gesellschaft vorhandenen Vorgänge in bezug auf die Autoritätsstruktur für den erzieherischen Bereich irrelevant erscheinen und untergehen lassen, und wieso und weshalb gerade diese Tendenzen als unzulänglich anzusehen sind. In Reflexionen dieser Art scheint meiner Ansicht nach der spezifische Beitrag der Soziologie zum Autoritätsproblem in der Erziehung gesucht werden zu müssen.

Die Tendenz, erzieherische Autorität möglichst abgetrennt von den gesellschaftlichen Ordnungsfragen zu betrachten, scheint vor allem zwei Motiven zu entspringen. Zunächst erinnern die Vertreter dieser Richtung an die Unterschiede zwischen den Bereichen der Erziehung, der Schule oder auch der Familie und denen der großen Gesellschaft. Diese Erinnerung besteht zu Recht. Jeder Versuch, das Verhältnis zwischen Erwachsenen oder Mündigen und noch nicht mündigen Kindern oder Heranwachsenden mit den Relationen zwischen Erwachsenen völlig zu identifizieren, muß scheitern. So wenig man aber die Unterschiede in den verschiedenen Dimensionen der Gesellschaft<sup>3)</sup> vernachlässigen darf, so unzutreffend scheint es doch andererseits zu sein, daraus den Schluß zu ziehen, als ob zwischen diesen Bereichen überhaupt kein struktureller Zusammenhang gesucht werden könne und müsse.

Aber es besteht möglicherweise auch noch ein anderes Motiv zu diesem Vorgehen. In der großen Gesellschaft und im politischen Bereich ist heute der Zweifel laut geworden, ob denn für die moderne Welt überhaupt noch so etwas wie Auto-

rität erfahrbar sei<sup>4)</sup> Sehr häufig tritt dieser Zweifel im Zusammenhang mit den heute so vordringenden kulturpessimistischen Strömungen in Erscheinung. Vielleicht schwankt man bei der Frage, ob die erwachsene Welt nicht ohne Autorität auskommen müssen oder können. Die Kulturpessimisten verbinden das allerdings meistens mit einer Untergangsprognose. Aber andererseits kann man sich eine Erziehung ohne das Element der Autorität nicht vorstellen und hält sie hier für etwas, wie HANNAH ARENDT sich ausdrückte, was anscheinend von der Natur selbst vorgezeichnet sei<sup>5)</sup>. Auch SCHELSKY hat von einer sogenannten natürlichen Autorität in diesem Sinne gesprochen<sup>6)</sup>. Je mehr man sie als ein naturwüchsiges Phänomen in der Erziehung ansieht, um so weniger wird sie dann von den turbulenten Auseinandersetzungen und Gefahren berührt, die sich in der Gesellschaft begeben. Manche mögen dann die heimliche Hoffnung hegen, daß unsere „vom Untergang bedrohte Welt“ von hier aus, von der Erziehung her, wieder geheilt werden könne, und das um so mehr, je mehr man Autorität in der Erziehung als eine in sich heile, nicht von den Problemen unserer Gegenwart betroffene Sache begreift. Diese zweite Reihe von mehr oder minder bewußten Motivationen drängt uns daher, auch die Autoritätsprobleme der größeren Gesellschaft und die Frage zu überprüfen, ob wir es hier mit einem Autoritätsverlust oder einem Ordnungswandel eventuell in einer kritischen Phase zu tun haben und welche Verbindungen zwischen diesen Vorgängen und den Ereignissen im erzieherischen Bereich bestehen.

Ganz allgemein scheint es zunächst wissenschaftlich problematisch zu sein, das gleiche Wort Autorität in verschiedenen Bereichen in völlig verschiedenem Sinne anzuwenden, so daß nicht die mindeste Verbindung gesehen werden kann. Das erschwert jede Verständigung, statt sie zu erleichtern. Es erschwert daher außerdem die Überprüfung der in dieser Terminologie formulierten Behauptungen. Aber es ist auch von der Sache her schwierig, weil sich im Sprachgebrauch bei allen Differenzen doch immer wieder gemeinsame Züge aufweisen lassen, ohne die eine Erläuterung des Wortes Autorität selten ganz auszukommen scheint. Der Sprachgebrauch ist selbst eine geschichtliche und sozialgeschichtliche Erscheinung, die etwas von den Problemen aussagt, um die es den Menschen geht. Er sollte zwar nicht als alleinige Richtschnur in der Begriffsfestlegung, aber doch immerhin als Orientierungsmaßstab berücksichtigt werden, wenn man menschliche Angelegenheiten begreifen und beschreiben will. Deshalb scheint es angemessen zu sein, zunächst das im verbreiteten Sprachgebrauch Gemeinsame an den Autoritätsbezeichnungen hervorzuheben, um dann die Variationen eines bestimmten Sachzusammenhanges begreifen zu können. Das gilt auch für die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen der Gesellschaft, wie etwa zwischen Erziehung und gesellschaftlicher Großorganisation.

Der Sprachgebrauch hat sich als eine geschichtliche Erscheinung mannigfaltig gewandelt und erweitert. Wie vielfältig er auch geworden sein mag: Man sieht nicht, warum an bestimmten Gemeinsamkeiten in diesem Sprachgebrauch gezweifelt werden müßte. So wird immer wieder nahegelegt, beim Wort Autorität an ein

in bestimmten Strukturen festgelegtes und insofern dauerhafteres Nachfolgeverhältnis zu denken, in dem die Nachfolge niemals allein oder in erster Linie auf physischer Gewaltandrohung beruht. Man findet also schwerlich eine Darstellung, die Autorität als ein Nachfolgeverhältnis ganz ohne das Element auch der inneren Anerkennung als Voraussetzung der Nachfolge beschreiben würde. Das gilt, wie man leicht erkennt, für das Nachfolgeverhältnis in der Erziehung nicht anders als für das in der großen Gesellschaft. Wo von einer Anweisungsbefolgung oder der Befolgung eines Ratschlages allein aus Angst vor Gewaltdrohung und nicht auch aus innerer Anerkennung der für die Anweisung maßgebenden Personen und Normen die Rede ist — sprechen wir selten noch von Autorität.

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich bereits einige wichtige Schlußfolgerungen. Die Beschreibung der Autorität als ein strukturiertes Nachfolgeverhältnis<sup>7)</sup> auf Grund innerer Anerkennung weist die Versuche zurück, Autorität nur als ein personal-psychologisch zu beschreibendes Phänomen oder als Vollmacht von einer oberen Instanz her zu sehen, wie es gelegentlich geschehen ist. Die rein personal-psychologische Beschreibung der Autorität etwa als personeller Strahlungskraft denkt zu wenig an die Zweiseitigkeit jeder Relation, ganz abgesehen davon, daß sie, wie die Untersuchungen von GIBB<sup>8)</sup> gezeigt haben, in Schwierigkeiten gerät, eine widerspruchslose Tabelle von persönlichen Eigenschaften aufzustellen, die für jede Autorität Geltung hätte. Wer das Nachfolgeverhältnis in der Realität zwischen Menschen meint, muß auch immer an die Wechselbeziehungen zwischen den Eigenarten der führenden Personen und Gruppen und den Erwartungen und der Nachfrage der Nachfolgegruppen oder Individuen denken. Nur in dieser Interrelation ist das Nachfolgeverhältnis zureichend zu beschreiben<sup>9)</sup>. Daher bleibt auch der Versuch unzulänglich, Autorität als Vollmacht von oben aufzufassen<sup>10)</sup>. Damit werden höchstens bestimmte Ansprüche gekennzeichnet, als Autorität anerkannt zu werden, jedoch nicht die Realisierung dieser Ansprüche durch den anderen Part in der Relation beschrieben. Es sind sicherlich schon viele mit der Berufung auf eine Vollmacht von oben aufgetreten, aber ebenso viele sind auch als falsche Propheten untergegangen, ohne Nachfolge gefunden zu haben. Ich halte es jedenfalls für unzulänglich und unbrauchbar, diese einseitige Tragik bereits als zureichende Charakterisierung der Autorität anzusehen, wenn man damit Erscheinungen in der von uns gemeinsam beobachtbaren Realität begreifen will. Es bedarf nach unseren Überlegungen kaum noch eines Hinweises darauf, daß wir bei der Beschreibung des Autoritätsphänomens von einem Sachverhalt sprechen, der primär zu den Gegenständen der Soziologie und auch der Sozialpsychologie gerechnet wird: Von zwischenmenschlichen Relationen oder sozialen Beziehungen. Ohne die Analyse hier im einzelnen fortzuführen, wollen wir vorschlagen, im optimalen Anschluß an den Sprachgebrauch, bei Autorität an eine zwischenmenschliche Beziehung zu denken, in der der eine Part für den anderen Führungs- und Vorbildrolle spielt und in der Erfüllung dieser Rolle meistens entscheidungsbestimmend eine bestimmte Ordnung des Zusammenlebens oder ein Normensystem repräsentiert und garantiert<sup>11)</sup>. In den Worten Führung und Vorbild wird auf das Element der inneren Anerkennung in dieser Relation verwiesen und jedes reine Gewaltverhältnis aus-

geschlossen. In der Beziehung auf Ordnungen und Normensysteme wird an die strukturierte Verfestigung der Führungsverhältnisse gedacht und jede nur situationalle und flüchtige Führerscheinung ausgeschlossen<sup>12)</sup>. Bei dem Wort Rolle wird an die Fülle der in einem strukturierten Nachfolgeverhältnis vorhandenen, an Positionen geknüpften gegenseitigen Verhaltenserwartungen gedacht, denen in der Erfüllung der Rolle entsprochen werden muß, wenn anders sich nicht die Relation auflösen soll<sup>13)</sup>. Damit wird jede rein personal-psychologische oder jede sich rein auf Rechtfertigung und Normenbegründung beschränkende Beschreibung der Autorität abgewiesen.

Es sei zur Erläuterung noch hinzugefügt, daß eine solche Interpretation keineswegs etwa nur die institutionalisierten Nachfolgeverhältnisse berücksichtigt<sup>14)</sup>. Hier ist an alle Variationen gedacht: An die mehr auf personellen und spontanen Begegnungen informeller Art beruhenden wie auch an die durch Satzung geregelten und in diesem Sinne institutionalisierten Formen des Nachfolgeverhältnisses, wie sie etwa in der Amtsautorität vorliegen<sup>15)</sup>. Hier ist aber auch an die Nachfolgerelationen in der Erziehung wie in der Politik gedacht. Insofern kann man keinen zureichenden Grund dafür entdecken, zwischen der Autorität im erzieherischen Bereich und in der gesellschaftlichen Großorganisation überhaupt keine strukturellen Verbindungen sehen zu wollen.

Aber in unserem Vorschlag ist auch nicht nur an eine von einer bestimmten Gesinnung aus zu billigende Ordnung oder Normeneinheit gedacht. Unser Vorschlag sagt zunächst nichts über die Billigung oder Mißbilligung einer bestimmten Normenordnung aus. Das ist wissenschaftlich auch dann durchaus legitim, wenn man das Zustandekommen und die Haltbarkeit eventuell einer vom jeweiligen Beobachter nicht gebilligten Ordnung so begreifen will, daß man in die Lage versetzt wird, sie zu verändern oder ihr vorzubeugen. Wenn man allein die in einer aus verschiedenen Gründen zu billigenden Ordnung vorkommende Nachfolgerelation als Autorität oder gar als „echte Autorität“ bezeichnen will, so mag man das tun. Das jedoch ist zunächst für eine wissenschaftlich empirische Beschreibung und Interpretation beobachtbarer Relationen irrelevant und gehört zu einer anderen Intention als der, der wir hier nachgehen. Im übrigen fürchte ich, daß man sich mit diesem Vorgehen die Möglichkeit verbaut, das Zustandekommen und die Haltbarkeit auch solcher Ordnungen vollauf zu begreifen, denen man feindlich gesonnen ist<sup>16)</sup>.

Mit diesen Gedanken aber halten wir bereits bei einer anderen aus unserem Vorschlag hervorgehenden Schlußfolgerung. Beziehe ich Autorität auf verschiedene Ordnungsformen und Ordnungstypen, dann wird nahegelegt, auch verschiedene Typen von strukturierten Nachfolgeverhältnissen, also von Autorität zu unterscheiden. Hier sind wir bei einem der Kernpunkte unserer Betrachtung. Einige Strömungen aus unserer Gegenwart denken bei dem Wort Autorität nur an *bestimmte* Ordnungsformen. So verbindet z. B. HANNAH ARENDT auch im Anschluß an Interpretationen altrömischer Überlieferungen Autorität mit der Anerkennung einer vorgegebenen, sich an heilige Gründung anschließenden Hierarchie, in der

jedem ein bestimmter Platz in der Rangordnung zugewiesen ist und die von jedem auch innerlich als verbindlich angesehen wird<sup>17)</sup>). Man kann in einer solchen Autoritätsbeschreibung leicht die Nachfolgeverhältnisse z. B. in der verfestigten mittelalterlichen ständischen Gesellschaft wiederfinden. Diese ständische Ordnung erschien als vorgegebene Hierarchie, in der die Über- und Unterordnung von großen Gruppen wie ein von Gott gewollter oder auch naturwüchsiger Zustand innerlich anerkannt wurde.

Es ist keinem ein Widerspruch oder ein Verstoß gegen anders gesicherte Einsichten nachzuweisen, der den Anwendungsbereich des Wortes Autorität auf diese Ordnungsform und diesen Typus von Nachfolgerelation beschränken möchte, wie es etwa auch HANNAH ARENDT tut. Aber das hat seinerseits einige wissenschaftliche Konsequenzen, die nicht mehr beliebig genannt werden können.

Zunächst ist man bei einem solchen Vorgehen gezwungen, einen Teil des modernen Sprachgebrauchs abzuschneiden, in dem z. B. von der Autorität in der Wissenschaft oder der eines Fachmannes gesprochen wird<sup>18)</sup>). Zum anderen wird man genötigt, die sich demokratisierende Ordnung der Gesellschaft als eine Ordnung der Autoritätsauflösung darzustellen. Diese Schlußfolgerung hat jedoch noch eine andere Seite. Wenn man, wie es verschiedene Überlegungen HANNAH ARENDTS nahelegen, Autorität für eine der wichtigsten Kategorien menschlichen Zusammenlebens hält<sup>19)</sup>, dann wird man veranlaßt, in der Demokratisierung die Gefahr einer Ordnungsauflösung und Existenzgefährdung der Gesellschaft zu erblicken. Eine solche Schlußfolgerung ist jedoch mit Rücksicht auf den nunmehr fast hundertjährigen Demokratisierungsprozeß in unserer westlichen Welt kaum noch als eine zureichend gestützte Wirklichkeitbeschreibung anzusehen. Hier also wird man vor eine Alternative gestellt, in der man wählen muß. Entweder hält man an der verengenden Festlegung des Anwendungsbereiches für das Wort Autorität im autoritären Sinne fest. Dann kann man Autorität nicht mehr als eine der wichtigsten Kategorien aller menschlichen Ordnungen ansehen. Oder aber man sieht in der Autorität weiterhin auf absehbare Zeit einen sehr entscheidenden Strukturfaktor jeder menschlichen Ordnung, dann muß man die Bedeutung des Autoritätsbegriffes dahingehend erweitern, daß man ihn auch auf die sich demokratisierende Ordnung anwenden kann. Uns scheint dieses zweite Vorgehen wirklichkeitsgetreuer und angemessener zu sein.

Unter diesen Voraussetzungen ist die für die ständisch autoritäre Ordnung geltende Autorität nur *ein* Typus der Autorität und nicht mit Autorität überhaupt gleichzusetzen. In dieser normengemäß hierarchischen, meist ständischen Ordnung ruht Autorität auf Vorrechten der Geburt, des Besitzes, auf der Tradition oder der Glaubensvorstellung – und meist auf allen diesen Elementen in entsprechender Verbindung zusammengenommen. Die mit innerer Anerkennung verbundene Nachfolge der meist nichtadligen Gruppen gegenüber den bevorrechtigten Schichten der Gesellschaft bestand in einer innerlich gebilligten, aber auch als unkündbar angesehenen Unterwerfung unter die Führungsschichten. Diese Autoritätsstruktur charakterisiert die Nachfolgerelation als ein Herrschaftsverhältnis im

engeren und genaueren Sinne dieses Wortes, als ein Verhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten, das von den Unterworfenen nicht freiwillig aufgekündigt werden konnte<sup>20</sup>). Deswegen waren die die Führungspositionen besetzenden Gruppen oder Personen von der anderen Seite her nicht auswechselbar; ihre Vorrechte waren nicht diskutierbar, weil sie als Stufen einer vorgegebenen Rangordnung angesehen wurden.

Die Demokratisierung hat nicht alle Formen solcher Herrschaftsautorität bereits beseitigt, sie aber doch schrittweise abgebaut oder verändert. Der Abbau dieser Herrschaftsstruktur bedeutete jedoch nicht Abbau jeder Autorität, d. h. jedes strukturierten Nachfolgeverhältnisses in der Gesellschaft. Es schiebt sich vielmehr eine Nachfolgestruktur immer mehr in den Vordergrund, in der Führungs- und Vorbildrolle bestimmter Personen und Gruppen nicht mehr auf vorgegebenen Vorrechten, sondern auf dem Auftrag der Nachfolgenden beruht und sich durch die an diesem Auftrag zu messende Leistung auszuweisen hat. Hier wird die Besetzung der Führungspositionen prinzipiell auswechselbar, unterliegt der Diskussion und der Kritik. Damit wird Autorität zum Typus der Auftragsautorität im Gegensatz zur Herrschaftsautorität<sup>21</sup>). Von diesem Ausgangspunkt her läßt sich der Demokratisierungsprozeß unserer Gegenwart als ein Übergang von dem einen zu dem anderen Typus der Autorität begreifen, der zwischenmenschlich geltende Wertungen und Verhaltensformen tiefgehend verändert, aber nicht Autoritätsauflösung bedeuten muß. Dieser Vorgang hat nicht nur die politische Sphäre, sondern alle Sektoren der Gesellschaft, auch die der Erziehung, Schule und Familie ergriffen. Daher scheint es uns angebracht zu sein, das Autoritätsproblem in der Erziehung in dieser sozialhistorischen Perspektive eines Wandels im Autoritätstypus größerer Ordnungen zu sehen.

Dieser Hinweis auf den inneren Zusammenhang bedeutet nicht die Identifikation der Strukturen in dem einen und dem anderen Bereich. In der Gesellschaft geht es um die Relation zwischen Erwachsenen, in der Erziehung um die zwischen Erwachsenen und noch nicht Mündigen. Das haben wir bereits hervorgehoben. Diese Unterschiede dürfen nicht vergessen werden. Daher ist es auch nicht möglich, die Veränderungen etwa in der modernen Erziehung, in Schule und Familie mit denselben Worten als Übergang von der Herrschafts- zur Auftragsautorität zu beschreiben. Es ist z. B. unreal, Unmündige ihre Erzieher wählen oder beauftragen zu lassen. Und dennoch besteht ein Zusammenhang, wenn er auch verwickelter ist, als eine vereinfachende Polemik es manchmal wahrhaben möchte.

Um Zusammenhang und Unterschied auch im Hinblick auf das Autoritätsproblem genauer zu verstehen, ist es notwendig, sich die Bedeutung der Erziehung in Verbindung mit dem Sozialisationsprozeß vor Augen zu führen. Man kann Erziehung im engeren Sinne vielleicht verschieden umschreiben. Wahrscheinlich werden hier Elemente wie bewußte Reflexion auf Normen und Ziele, Verantwortung und vorgegreifender Entwurf eine bedeutende Rolle spielen. In dieser Weise verstanden sind Erziehung und Sozialisation nicht zu identifizieren, weil im gesamten Vergesellschaftungsprozeß immer auch andere, in diesem Sinne nicht mit päd-

agogischer Verantwortung verbundene Faktoren ihren Einfluß ausüben. Dennoch ist auch Erziehung ein Teil der Sozialisation. Wenn die wissenschaftliche Behandlung der Erziehung nicht nur Utopie und Traum bedeuten soll, dann wird sie immer auch auf diese Bedingungen des Sozialisationsprozesses reflektieren müssen.

Wie immer man jedoch Erziehung und Sozialisation beschreiben oder unterscheiden möchte, — sie sind ohne eine strukturierte Führungsrolle von Erwachsenen gegenüber den noch nicht Mündigen, d. h. ohne Autorität schwer zu verstehen<sup>22)</sup>. Aber die Autorität hat hier doch noch eine zusätzliche Bedeutung, die mit der Eigenart der Sozialisation zusammenhängt. Die Sozialisation bedeutet Einführung oder Einfügung in eine jeweilige geschichtliche Ordnung von Normen und Verhaltensformen der erwachsenen Welt, wobei die Einführung zum Teil auch kritische Auseinandersetzung mit den Normen in sich begreifen kann und nicht mit einfacher „Anpassung“ zu verwechseln ist. Sie ist, wie unsere bisherige Beobachtung lehrt, immer mit Normeninternalisierung und Lernprozessen verbunden, in denen Heranwachsende zu Personen in Kultur- und Sozialordnungen werden. Vergleiche zwischen der menschlichen Gattung und dem Verhalten vieler Tierarten haben die Annahme gestützt, daß Lernprozesse und Normeninternalisierung Geschehnisse darstellen, in denen durch Erfahrung angeeignet werden muß, was nicht angeboren wurde. Die relativ geringfügige Instinktausrüstung der menschlichen Lebewesen steht in umgekehrter Proportion zur Bedeutung der Lernvorgänge und der Normeninternalisierung. Sie sichern das biologische Überleben, sind aber auch Teile in dem Prozeß, in dem die Strukturen der Personen ausgebildet werden<sup>23)</sup>.

Daraus wird zum Teil auch die Besonderheit der Autorität in Sozialisation und Erziehung deutlich. Hier müssen Wertungen, Normen und Verhaltensformen so repräsentiert werden, daß sie zur Internalisierung führen, anders gelingt die Sozialisation, aber auch ihr bewußt reflektierender Teil, die Erziehung, nicht. Autorität als Medium der Lernprozesse und Internalisierungsvorgänge bezeichnet die für die Erziehungssphäre spezifische Bedeutung der Autorität als einer strukturierten Nachfolgerelation. In diesem Zusammenhang wird vielleicht auch erklärlich, weshalb Autorität besonders in der menschlichen Gesellschaft eine für die Kontinuität der strukturierenden Prozesse so entscheidende Rolle spielt.

Aber diese Reflexion macht andererseits ebenso deutlich, daß auch hier nicht jede Autorität jeder Autorität gleicht. Sie muß vielmehr je nach dem Normensystem, dem Wertungszusammenhang und der Verhaltensregulierung verschieden geltend gemacht werden, wenn die jeweilig verschiedene Intention erfüllt werden soll. Hieraus wird verständlich, daß das Geltendmachen der Autorität je verschieden sein muß, wenn es sich darum handelt, Kinder auf eine autoritäre Herrschaftsordnung vorzubereiten oder sie den Anforderungen einer sich demokratisierenden Auftragssituation gewachsen zu machen. Insofern existiert bei allen Differenzen der gesellschaftlichen Dimension doch eine strukturelle Verbindung auch im Hinblick auf den heute beobachtbaren Autoritätswandel.

Wenn man in diesem Sinne zwischen einer autoritären Erziehung und einer nichtautoritären, oder auf Demokratisierung vorbereitenden Erziehung sprechen

will, dann ist es von entscheidender Bedeutung, die Unterschiede zwischen den Verhaltensformen und Wertungen auch genau erkennen zu lassen. Hier ist es wichtig, einigen möglichen Mißverständnissen vorzubeugen.

Zunächst sollte man eine nichtautoritäre Erziehung nicht mit Partnerschaft zwischen Mündigen verwechseln. Auch in der nichtautoritären Erziehung wird die durch andere Faktoren bestimmte Differenz zwischen Mündigen und noch nicht Mündigen nicht aufgehoben. Es handelt sich hier vielmehr um eine schrittweise Vorbereitung auf Partnerschaft, im autoritären Falle um eine Vorbereitung auf eine Herrschaftsordnung. Auch die auf Demokratisierung tendierende Erziehung muß Verbote und Gebote aussprechen, Einschränkungen machen und das Kind — wenn man will — Frustrationen aussetzen. Dennoch ist die Perspektive in dem einen und dem anderen Falle verschieden. Wer die heranwachsende Generation fähig machen will, einmal den Anforderungen gewachsen zu sein, Aufträge zu erteilen und Auftragsdurchführung beurteilen zu müssen, ist gehalten alles zu tun, um die Kräfte des optimal angstlosen Selbstvertrauens, der kritischen Urteilsfähigkeit, aber auch des kooperierenden Verständigungswillens zu stärken. Je nach den Individuen, dem Alter oder der Gruppenart käme es also dann darauf an, jede Versagung auch als Leistung erleben zu lassen und jede Leistung mit einem das persönliche Selbstgefühl stärkenden Lustgewinn zu verbinden und nicht zu verschüchtern, mutlos zu machen oder zu überfordern. In der Vorbereitung auf eine Herrschaftsordnung sind die Intentionen andere. Hier liegt alles daran, den Zögling an Unterordnung nach oben und Herrschaft nach unten zu gewöhnen. Selbständigkeit und kritische Urteilskraft graduell zu drosseln und zu kanalisieren und Selbstwertbewußtsein nur im Rahmen einer Rangabstufung zuzulassen. Hierbei spielen auch die Mittel der Bedrohung und Angst eine bedeutsame Rolle.

Dennoch sollte man den Fehler vermeiden, die in der autoritären Erziehung geltende Autoritätsstruktur zu verzeichnen. Sie ist nicht mit bloßer Gewaltdrohung identisch, denn dann bestünde kein Anlaß, noch von Autorität zu sprechen<sup>24</sup>). Sie wäre auch wirkungslos geblieben, wenn es darauf ankam, die der Herrschaftsordnung angemessenen Normen zu internalisieren und die Persönlichkeitsstruktur entsprechend zu formen. Wie in der Erwachsenenwelt ist auch im Erziehungsbereich die mit der Herrschaftsautorität verbundene Nachfolgerelation ohne das Element der inneren Bindung, des Vertrauens und der Anerkennung nicht denkbar. Ich glaube, daß man sich die Differenzierung zu leicht macht, wenn man den autoritären Erzieher nur als einen sadistischen Tyrannen schildert. Den gab es und gibt es auch. Aber er ist nicht der typische Repräsentant der autoritären Erziehung, der seinen Zögling auch zu faszinieren in der Lage ist. Man spricht häufig und nicht umsonst davon, daß Anhänger, Kinder oder Schüler für autoritäre Führergestalten, Väter oder Lehrer durchs Feuer gehen würden. Das soll doch wohl besagen, daß es der autoritären Führungsgestalt gelungen ist, Anhänger oder Kinder so weit an sich zu binden, daß sie auch die ihr maßgebenden Normen internalisieren, d. h. die Wertungen der hierarchischen Ordnung: Unterwerfung, Gehorsam und Bewunderung von Kraft und Stärke des Mächtigen, dessen Schutz man sich

anvertraut und dem man um den Preis der kritischen Distanz und Selbständigkeit sein Schicksal in die Hände gibt. Die Autorität in dieser Erziehungsstruktur fasziniert die Kinder also zur inneren Unterwerfung, zur Drosselung ihrer Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und zu einer auch emotionalen Unterordnung im Rahmen der vorgegebenen Hierarchie.

Wenn man die Differenzen in der Wirklichkeit begreifen will, so sollte man die realen Unterscheidungen zwischen verschiedenen Autoritätsstrukturen auch in der Erziehung nicht verzeichnen, aber auch nicht verwischen. Deswegen erheben sich Bedenken gegen alle Darstellungen der Autorität in der Erziehung, die entweder bereits dort haltmachen, wo man die Differenzen noch nicht zu sehen bekommt, oder die geeignet sind, diese Differenzen überhaupt zu verhüllen, oder die nur an einen Autoritätstypus denken, ohne die Beziehung zur Autoritätsstruktur der großen Gesellschaft offen zu reflektieren. Ich nenne hier nur zweierlei, um diese Bedenken zu erläutern. Man kann selbstverständlich für die Nachfolgenerwartungen gegenüber den Kindern in beiden Fällen das Wort Gehorsam anwenden, wenn man es entsprechend interpretiert<sup>25</sup>). Dennoch besteht hier das Risiko, daß dadurch die Unterschiede nicht deutlich beachtet werden. Mir scheinen die Überlegungen ganz anders ausfallen zu müssen, wenn man bei dem Aussprechen von Geboten oder Verboten daran denkt, die Kinder zu ermutigen, Selbstvertrauen zu gewinnen und kritische Urteilskraft – oder wenn man intendiert, Herrschaft und Dienst, Rangordnung und Unterwerfung als etwas von Gott Gegebenes oder Naturwüchsiges erleben zu lassen. Ich halte es daher für ratsam, das Wort Gehorsam als Bezeichnung der zentralen Tugend für die autoritäre Erziehungsform zu reservieren, weil es auch in der Erwachsenenwelt diesen vornehmlich autoritären Klang hat.

Zum anderen ist es möglich, Autorität in der Erziehung insgesamt so zu beschreiben, daß die Differenzen der Autoritätstypen überhaupt nicht sichtbar gemacht werden. Wer einen Lehrer etwa damit beruhigen will, daß man von ihm erwarte, er müsse das Beste des einzelnen Kindes wollen, sein Vertrauen und seine Sympathie gewinnen, seine Kräfte mehren, ihm Gehör schenken und das Gefühl geben, sich angenommen zu wissen<sup>26</sup>) – der macht bei dem Punkt halt, an dem die Probleme erst beginnen. Er beschreibt, was allgemein zu den konstituierenden Merkmalen *jeder* Autorität gehört, und zwar sowohl in der Erziehung wie auch im politischen Bereich. In dieser Beschreibung fehlt einerseits, daß Autorität im pädagogischen Feld auch die Bedeutung hat, Normen zu internalisieren. Damit wird aber andererseits die Frage nach den Normen und Verhaltensformen nicht bewußt reflektiert, die für die verschiedenen Ordnungen der Erwachsenenwelt unterschiedliche Bedeutung haben. Vertrauen kann und muß auch der autoritäre Lehrer gewinnen. Wer die Verhaltensbeschreibung auf diese Seite der Sache konzentriert, gibt jedem Lehrer und Erzieher das Gefühl, alles zu tun, was von ihm erwartet werden kann, wenn er nur die innere Anerkennung der Kinder gewinnt. Aber er läßt ihn steuerlos, wenn es darauf ankommt deutlich zu machen, was es heißt, Autorität in Vorbereitung auf eine autoritäre Herrschaftsordnung oder Autorität

in Vorbereitung auf eine sich demokratisierende Auftragssituation geltend zu machen.

Wie entscheidend diese Differenzen sein können, läßt sich an mehreren Beispielen zeigen. Es sei zum Abschluß nur auf die Beobachtungen hingewiesen, die man an verschieden geführten Gruppen gemacht hat und die so allgemein bekannt sind, daß sie hier kaum ausführlich geschildert zu werden brauchen. Ich hebe nur eine Seite an diesen berühmt gewordenen, durch LEWIN veranlaßten Gruppenexperimenten hervor: Das Problem der Aggression und ihrer Bewältigung<sup>27)</sup>. Ich halte für eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Beobachtungen die Einsicht, daß in einer autoritären Autoritätsstruktur die Aggressionen angereichert und nicht herabgemindert werden. Das ist um so bemerkenswerter, als diese Anreicherung im Falle der geglückten autoritären Führung die vom Leiter gewünschte und erreichte Ordnung nicht stört. Im Gegenteil bildet die pünktlich funktionierende autoritäre Ordnung die Basis für die besondere, aber latent bleibende Aggressionsanreicherung. Diese Anreicherung ist die Kehrseite der Drosselung und Bändigung der Selbständigkeit und der auf Mitwirkung zielenden Aktivität.

Die Aggressionsanreicherung geschieht aber in besonderen Formen. Im Normalfall der autoritären Führung äußert sich die Aggression nicht gegenüber dem Leiter, dem im Gegenteil bewußtseinsmäßig Gefühle der Sympathie, der Anerkennung oder auch der Bewunderung entgegengebracht werden können. Dabei kann diese Anerkennung ursprünglich auch unter Beteiligung von Druck, Drohung und Angst zustande gekommen sein<sup>28)</sup>. Wir wissen von Extremfällen, in denen ursprüngliche Drohungen und Angst zu einer Teilidentifikation mit der bedrohenden Person geführt haben, wenn die damit verbundene Normeninternalisierung zumindest die Hoffnung erwecken konnte, die Drohung abzuwehren und um den Preis herabgesetzter Selbständigkeit den Schutz der ursprünglich drohenden und nunmehr gütig verzeihenden Autorität genießen zu dürfen. Für diese Verzeihung empfindet der ursprünglich Bedrohte und nunmehr als Unterworfenen „Angenommene“ sogar das Gefühl der Dankbarkeit, weil er einem schwereren Schicksal entgangen ist. Es ist nicht weiter erstaunlich, daß eine solche emotionale Unterwerfung sehr häufig und vielleicht in der Regel mit einer latenten und meist unbewußt bleibenden Ambivalenz gekoppelt ist.

Die durch die Drohung und Einschränkung angereicherte Aggression wird zum Teil verdrängt, zum Teil verwandelt und verschoben. Sie entlädt sich gegen Fremde, gegen Außengruppen, gegen Schwächere oder führt zu Konflikten in der Gruppe, die dem Leiter die Möglichkeit geben, nach der Maxime: „Teile und herrsche“ zu regieren. Soweit es die Strukturierung des einzelnen Individuums angeht, kann sich die Aggression zum Teil auch in einem Ausmaß gegen das eigene Ich richten, das zur Schwächung des Ich beiträgt. Dadurch wird die Aggression und werden die in ihr liegenden aktiven Energien der bewußten Kontrolle entzogen: Sie sind nicht mehr frei disponibel und können nicht mehr gebraucht werden, um Unterdrückung abzuwehren, sich gegen die reale Quelle der Frustration zu richten, die Selbständigkeit und kritische Urteilsfähigkeit zu stärken und eventuell gemein-

samen Interessen zu dienen<sup>29)</sup>. Die autoritäre Art der Autorität und ihrer Verhaltensformung lähmt also und fördert nicht die auf kooperative Problemlösungen gehenden Energien, wie man es in einer nichtautoritären Struktur in viel höherem Grade beobachten kann. Wie eng das auch mit der Formung der sogenannten autoritären Persönlichkeit im Zusammenhang gesehen werden muß, die gewöhnt wird, sich nach oben zu ducken und nach unten zu treten — ist durch andere Untersuchungen deutlich gemacht worden.

Diese Beispiele sollten zeigen, welche verschiedenen Verhaltensformen und Verhaltensaussagen sich mit dem Eindruck verbinden lassen, das Vertrauen und die Anerkennung der Kinder und also Autorität gewonnen zu haben — und wie unzulänglich eine Darstellung der Autorität auch in der Erziehung bleibt, die die Typenunterschiede der Autorität nicht berücksichtigt.

Man kann sicherlich nicht behaupten, daß wir über die Eigenarten, Voraussetzungen und Auswirkungen dieser oder jener Verhaltensform, oder dieser oder jener Autoritätsstruktur schon hinreichend unterrichtet seien. Das gilt vor allem für das Verhalten, das an der Vorbereitung auf eine sich demokratisierende Ordnung orientiert ist, schon deshalb, weil die Erfahrungen mit dieser Autoritätsstruktur viel jünger und weniger überprüft sind als diejenigen einer autoritären Erziehung.

Aber vielleicht ist auch noch eine andere Schwierigkeit von Bedeutung, auf die SCHULENBERG aufmerksam gemacht hat<sup>30)</sup>. Beim Heranwachsenden erfolgt irgendwann einmal der in unserer Kultur selten ganz problemlose Übergang in die erwachsene Ordnung. In einer sich demokratisierenden Gesellschaft bedeutet es den Wechsel zu einer Mündigkeit, die zwar der gesellschaftlichen Kooperation — aber nicht mehr des Schutzes von Mächtigen bedarf. Auf einen solchen Schutz mächtiger Erwachsener war man als Kind angewiesen und hier scheint es also im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind ein Element zu geben, das in der erwachsenen Ordnung als Zeichen autoritärer Herrschaft angesehen werden müßte<sup>31)</sup>. Daher scheint der Übergang von der Abhängigkeit der kindlichen Situation in eine sich demokratisierende Ordnung schwieriger zu sein als der in eine autoritäre Welt. Bei der Reflexion über dieses Problem sollte man allerdings zwischen einer primären, d. h. biogenen — und einer sekundären, d. h. soziogenen Hilfsbedürftigkeit auch des Kindes unterscheiden. Mit der biogenen und primären Schutzbedürftigkeit muß jede Erziehung in jeder Autoritätsstruktur rechnen — sie ist vielleicht ein besonderes Charakteristikum der menschlichen Gattung. Davon haben wir bereits gesprochen. Die sekundäre, soziogen zu verstehende Hilfsbedürftigkeit ist ein Produkt der autoritären Erziehung oder Sozialisation — durch sie wird die biologisch bedingte Abhängigkeit in gewissem Umfang fixiert, nicht als ein transitorisches Stadium, sondern als eine Art Grundzug menschlicher Existenz überhaupt erfahren, um dann auf die erwachsene Ordnung übergeführt zu werden<sup>32)</sup>. Betrachtet man die Entwicklung unter dieser Differenzierung genauer, so erkennt man auch, daß die Aufgabe des Übergangs in eine sich demokratisierende Ordnung nicht erst an der Schwelle des erwachsenen Alters zu bemerken

und noch weniger zu lösen ist. Sie ist vielmehr ein Problem, das die gesamte Entwicklung des Kindes durchzieht — zugespitzt gesagt: Die Vorbereitung auf die eine oder die andere Ordnung und Autoritätsstruktur beginnt am ersten Tage nach der Geburt<sup>33</sup>). Hier bedarf es wahrscheinlich noch vieler eingehenderer Forschungen, um zu sehen, was das für die einzelnen Stadien der Entwicklung realiter heißt. Aber zu diesen Forschungen wird man erst angeregt, wenn man die Differenzen zur und die Zusammenhänge mit der größeren gesellschaftlichen Entwicklung sieht und nicht die Vielschichtigkeit des Autoritätsproblems verhüllt und verdeckt.

Es wird aus mehreren Gründen immer entscheidender, diese Differenzen zu sehen und Zusammenhänge zu erforschen. Einmal sind wir genötigt, genau zu wissen, was eine nichtautoritäre Erziehung tun müsse, die daran interessiert ist, den Menschen mehr und besser dem gewachsen zu machen, was wir eine sich demokratisierende Ordnung genannt haben — immer vorausgesetzt, daß wir die Demokratisierung wünschen und uns an den Auseinandersetzungen der Gegenwart um diese Frage beteiligen wollen. Zum anderen scheint mir die Lösung dieser Probleme auch wichtig zu sein, um die Menschen den erhöhten Anforderungen der industriellen Entwicklung im Hinblick auf Aktivität, Selbsttätigkeit und auch rationale Fähigkeit zu kooperativen Problemlösungen ohne den Zwang zur alles vernichtenden Gewalt gewachsen zu machen — und beides hängt miteinander zusammen. Zum dritten aber sollten wir die Auswirkungen der Tatsache genau untersuchen, daß Kinder — in vieler Hinsicht auch die Erwachsenen — heute einer Vielfalt von Autoritätsformen ausgesetzt sind und daß vor allem die Kinder unter den Bedingungen einer mannigfaltig aufgesplitterten Autoritätsstruktur aufwachsen müssen. Auf diese Perspektive und diese Zusammenhänge das Augenmerk zu richten und zu weiteren und genaueren Untersuchungen anzuregen, darin scheint mir der wichtigste Beitrag der Soziologie zum Autoritätsproblem auch in der Erziehung liegen zu können.

#### *Anmerkungen*

- 1 H. ARENDT: Die Krise der Erziehung, in: Der Monat, 1959, Heft 124; H. SCHELSKY, Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart 1955, S. 314 ff.
- 2 Z. B. im Pädagogischen Lexikon, Hrsg. H. H. GROOTHOFF u. M. STALLMANN, Autorität und Gehorsam, S. 55, Stuttgart 1961. Daß eine solche Tendenz nur für bestimmte Richtungen innerhalb der Pädagogik gilt, nicht für die ganze pädagogische Wissenschaft, zeigen etwa: TH. WILHELM, Die Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1959; H. ROTH, Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart 1960 (2. Aufl.); ders., Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration, Hannover 1961.
- 3 Hier ist an Unterscheidungen zwischen den Bereichen der Politik, der Wirtschaft, der Erziehung etc. gedacht.
- 4 Am deutlichsten ausgedrückt bei H. ARENDT, Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, Frankfurt 1957, S. 117.
- 5 A.a.O., S. 122.
- 6 A.a.O., S. 315 ff.

- 7 Zur Erläuterung s. meinen Aufsatz: Elemente einer Theorie der Demokratie, in: Die Neue Gesellschaft, 1964, Heft 4, S. 260 ff.
- 8 C. A. GIBB, The Principles and Traits of Leadership, in: J. Abn. and Soc. Psych. 1947.
- 9 M. SHERIF, An Outline of Social Psychology, New York 1948, S. 457.
- 10 Wie es etwa M. RANG versucht hat: Das Problem der pädagogischen Autorität, in: Ztschr. f. Pädagogik, 1958, Heft 2.
- 11 Zur weiteren Erläuterung s. meine Aufsätze: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, in: Kölner Ztschr. f. Soz. u. Soz.Psych., 1959, Heft 2; Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung, in: Die Deutsche Schule, 1961, Heft 4; Elemente einer Theorie der Demokratie, in: Die Neue Gesellschaft, 1964, Heft 4; Autorität, in: Pädagogisches Lexikon, Hrsg. H. H. GROOTHOFF u. M. STALLMANN, a.a.O., S. 53.
- 12 So wie es etwa H. SCHELSKY mit seinem Beispiel aus dem Kriege vor Augen hat, a.a.O., S. 314 ff.
- 13 Zum Problem der sozialen Rolle s. u. a. E. und R. HARTLEY, Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955, S. 341 ff.; R. DAHRENDORF, Homo Sociologicus, Köln 1961.
- 14 Wie es der Aufsatz: Autorität und Gehorsam im Pädagogischen Lexikon, a.a.O., S. 55 als typisch für das soziologische Denken anzunehmen scheint.
- 15 Zur Beschreibung der institutionellen Autorität und der Amtsautorität siehe meinen Aufsatz: Elemente einer Theorie der Demokratie, in: Die Neue Gesellschaft, a.a.O.
- 16 In die Problematik einer empirischen oder einer wertenden Beschreibung der Autorität führt u. a. ein: R. STROHAL, Autorität, Freiburg/Wien 1955; P. ROEDER, Untersuchungen zum Problem der Autorität, in: Die Deutsche Schule, 1961, Heft 4.
- 17 Fragwürdige Traditionsbestände, a.a.O., S. 118, 152 f., 160 f.
- 18 Zum Problem der Expertenautorität siehe auch H. HARTMANN, Funktionale Autorität, Stuttgart 1964.
- 19 Fragwürdige Traditionsbestände, a.a.O., S. 130.
- 20 In dieser eingeschränkten Verwendung des Wortes Herrschaft unterscheiden wir uns ausdrücklich von dem vor allem durch M. WEBER eingebürgerten Wortgebrauch.
- 21 Eingehendere Erläuterungen dieser Unterscheidung in meinem Aufsatz: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, a.a.O.
- 22 Autorität nur in dem von uns hier vorgeschlagenen weiteren Sinne.
- 23 Zu diesem ganzen Problemkreis: E. FROMM, Die Furcht vor der Freiheit, Zürich 1945; R. KÖNIG, Familiensoziologie, in: Soziologie, Hrsg. A. GEHLEN u. H. SCHELSKY, Düsseldorf/Köln 1955, S. 119; D. CLAESSENS, Familie und Wertsystem, Berlin 1962; C. KLUCKHOHN u. H. MURRAY (Hrsg.) Personality in Nature, Society and Culture, New York 1950.
- 24 Insofern ist die Identifikation von autoritärer Erziehung etwa mit Dressur niemals ganz einsichtig.
- 25 Wie es z. B. im Pädagogischen Lexikon a.a.O., S. 55, im Anschluß an M. v. TILING geschieht.
- 26 Siehe hierzu etwa die Schilderung der Autorität im Fischerlexikon, Pädagogik, Hrsg. H. H. GROOTHOFF, 1964.
- 27 K. LEWIN, R. LIPPITT, R. WHITE, Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates, in: J. Soc. Psych., 1939, 10; eine systematische Zusammenfassung dieser Experimentreihen auf deutsch findet sich auch in: U. WALZ, Soziale Reifung in der Schule, Hannover 1960.
- 28 Zu diesem ganzen Problemkomplex des Unterwerfungsmechanismus und der autoritären Persönlichkeit verweisen wir aus der zahlreichen Literatur hier

- nur auf: M. HORKHEIMER (Hrsg.), Studien über Autorität und Familie, Paris 1936; E. FROMM, Sozialpsychologischer Teil in der soeben genannten Studie; ders., Die Furcht vor der Freiheit, a.a.O.; ders., Die autoritäre Persönlichkeit, in: Deutsche Universitätszeitung, 1957, Heft 9; TH. ADORNO, u. a., The Authoritarian Personality, New York 1950; J. DOLLARD, u. a., Frustration and Aggression, New Haven 1939.
- 29 Zu diesem ganzen Problemkreis siehe vor allem R. WHITE and R. LIPPITT, Autocracy and Democracy, New York 1960, hier vor allem S. 138 ff. und 223 ff.
- 30 W. SCHULENBERG, Der Wandel der Autorität in Gesellschaft und Schule, Vortrag im Südwestfunk am 13. 8. 1959; ders., Autorität in der modernen Gesellschaft, im Rasteder Brief, 21, 1965.
- 31 Die Unterscheidung zwischen der Erwachsenenwelt und der Beziehung zu den Kindern ist von entscheidender Bedeutung. Die vorgegebene Abhängigkeit der Kinder ist transitorisch, die Projektion dieser Relation auf die Erwachsenenwelt macht diese zu einer festgefügtten Hierarchie. Siehe dazu auch meinen Aufsatz: Zum Autoritätsproblem in der modernen Soziologie, a.a.O.
- 32 Siehe dazu meinen Aufsatz: Die Autorität in der alten und neuen Schule, in: Blätter für Lehrerfortbildung „Das Seminar“, 1965, Heft 4, S. 121 ff.
- 33 Hierzu D. CLAESSENS, a.a.O.; E. FROMM, Die Furcht vor der Freiheit, a.a.O.