

Richter, Sophia

Grenzfiguren der Erziehung: Autorität und Disziplin. Historisch-systematische Reflexionen

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 199-217



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Sophia: Grenzfiguren der Erziehung: Autorität und Disziplin. Historisch-systematische Reflexionen - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem. Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 199-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318593 - DOI: 10.25656/01:31859; 10.3224/84742763.11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318593>

<https://doi.org/10.25656/01:31859>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Grenzfiguren der Erziehung: Autorität und Disziplin

Historisch-systematische Reflexionen

1 Erziehung, Autorität und Disziplin. Einleitende Gedanken

In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe an Büchern erschienen, die sich an Pädagog*innen und Lehrkräfte richten und die Themen Disziplin und Autorität zum Gegenstand haben. „Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung“ (Bergmann 2007), „Disziplin im Unterricht: auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität“ (Becker 2009), „Disziplin im Klassenzimmer. Bewährtes und Neues“ (Krowatschek/Krowatschek/Wingert 2015), „Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde“ (Omer/Schlippe 2016) sind einige der Titel, die teils in mehrfachen Auflagen erschienen sind. Disziplin und Autorität werden hier als konstitutive Bestandteile von Erziehung, Schule und Unterricht verhandelt. Zugleich scheinen sie nicht grundlegend Gültigkeit zu haben. Es geht vielmehr um eine spezifische Disziplin sowie eine spezifische Autorität, der im Kontext von Erziehung und Unterricht Gültigkeit und Güte zugesprochen wird. Diese Spezifik impliziert zugleich eine Abgrenzung, die in den Titeln der Bücher deutlich wird. In den Büchern geht es um eine *zeitgemäße* Erziehung und Autorität sowie um eine *neue* Disziplin und Autorität. Die Grenzmarkierung verweist auf einen historischen Wandel, wobei sich die Autor*innen der Bücher von vergangenen Formen und Vorstellungen der Autorität und Disziplin abgrenzen und diesen ein neues Verständnis entgegensetzen. Die Grenzmarkierung verweist zugleich auf vieldeutige und spannungsvolle Diskurse und Transformationen um Disziplin und Autorität, womit diese im Kontext von Erziehung ambivalent und legitimierungsbedürftig erscheinen. Das Sprechen über Disziplin und Autorität fordert zu einer Positionierung und Abgrenzung auf. „Wer [...] heute den Disziplinbegriff verwendet, muss genau definieren, wie und in welcher wissenschaftlichen und historisch-kulturellen Tradition sie/er diesen Terminus verwenden will.“ (Rüedi 2015: 8).

Oder: „Man kann heutzutage kaum mehr über pädagogische Autorität sprechen, ohne eine gewisse Krise dieser Autorität zu erwähnen, die in zahlreichen Gesellschaften erkennbar ist und zu der man sich in irgendeiner Form verhalten muss.“ (Kambouchner 2007: 627). Die Differenz zwischen ‚früher‘ und ‚heute‘ markiert in den Titeln der Bücher eine Grenze zwischen einer legitimen und einer illegitimen pädagogischen Disziplin und Autorität, wobei sich die Autor*innen im ‚Heute‘ und damit auf der legitimen Seite positionieren.

Die Notwendigkeit der Abgrenzung impliziert zugleich die Grenzwertigkeit und Krisenhaftigkeit der Begriffe, die es im Sprechen und Handeln einzuholen gilt; so scheint die eine Seite der Differenz als nicht (mehr) tolerierbar, in Abgrenzung zu einer anderen tolerierten, gewünschten bzw. geforderten Seite zu stehen. Durch die Abgrenzung sind die beiden Seiten zugleich aufeinander bezogen und bringen sich wechselseitig hervor. Eine frühere und alte Disziplin gibt es nur in Abgrenzung zu einer heutigen, aktuellen, zeitgemäßen oder neuen Disziplin, womit die Frage einer pädagogischen Autorität/Disziplin in Abgrenzung zu einer nichtpädagogischen Version von Autorität und Disziplin verhandelt wird. Wo genau liegt die pädagogische Grenze innerhalb von Disziplin und Autorität und wie wurde und wird sie verhandelt? Welche Formen sind grenzwertig und welche Effekte produzieren die Grenzziehungen?

Im Folgenden werden Grenzziehungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs anhand der Auseinandersetzung mit den Begriffen ‚Autorität‘ und ‚Disziplin‘ auf Basis von Lexikaaanalysen nachgezeichnet und in verdichteter Form präsentiert. Diskursanalytisch geht es darum, Differenzierungspraxen innerhalb der Auseinandersetzungen mit Autorität und Disziplin herauszuarbeiten. Die Annahme dahinter ist, dass diese Differenzierungspraxen Konsequenzen für das alltägliche pädagogische Handeln und die Reflexion bzw. das Sprechen darüber haben. Als „Schweigendes Wissen“ (Budde et al. 2017) sind sie „relevante Aspekte des Handlungswissens“, auch wenn sie „kognitiv nur in begrenztem Maße zugänglich sind“ (ebd.: 11). Als diskursives Wissen werden sie in sozialen und kulturellen Praktiken erworben und fortgeschrieben und produzieren Formen des (Nicht-)Sagbaren als Produkte sozialer Praxis (vgl. Wrana 2014: 83f.), was am Ende des Beitrags aufgegriffen wird.

Als analytischer Zugang bieten sich pädagogische Lexika und Wörterbücher als Formen pädagogischer Wissensproduktion und als Dokumentationen eines zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt als gültig deklarierten und definierten Wissens an, da sie Wissen verobjektivieren und zugleich Wissen ausschließen (vgl. Horn et al. 2012: 7). Über den ‚Ort des Sprechens‘ wird den Inhalten eine spezifische disziplinäre Relevanz verschafft (vgl. Foucault 1981: 76f.). Es lässt sich analytisch nachzeichnen, wie sich Transformationen von Grenzziehungen im Sprechen und begriffliche Neuschöpfungen vollziehen und wie darüber die Thematisierbarkeit der konstitutiv ambivalenten Struktur einer pädagogischen Autorität und Disziplin erschwert wird.

2 Grenzfiguren der Erziehung

Der Diskurs um Autorität und Disziplin hat in den Erziehungswissenschaften innerhalb der letzten 100 Jahre insbesondere im Zuge der 1968er Bewegung Konjunktur, was sich zum einen an der Länge der Lexikabeiträge dokumentiert und zum anderen an der Anzahl wissenschaftlicher Auseinandersetzungen zu dem Themenfeld.¹ Das der Analyse zugrundeliegende Lexikakorpus besteht aus 43 pädagogischen Lexika und umfasst den Zeitraum von 1913 bis heute. In 38 der Lexika kommt der Begriff Autorität als eigenständiger Begriff vor. Der Begriff Disziplin wird in 26 der Lexika aufgeführt. Zunächst wurden die beiden Korpora im Gesamten untersucht, um Konjunkturen, Themen, Umbrüche und Verweise zu analysieren. Im zweiten Teil wurden kontrastierende Feinanalysen vorgenommen, mit dem Fokus auf differenzielle Figuren und Praktiken der Differenzierung (vgl. Rabenstein/Laubner/Schäffer 2020; Wrana 2015: 130). Folgende analytische Fragen leiteten den Prozess an: Wie wird Autorität bzw. Disziplin im Kontext von Erziehung hervorgebracht? Welche Eigenschaften werden ihr zugeteilt? Welche Beziehungen werden hergestellt? Welche Abgrenzungen werden vollzogen? Welche Bewertungen werden vorgenommen und welche Ordnungen werden darüber produziert?

Autorität und Disziplin lassen sich im Ergebnis als ‚Grenzfiguren‘ beschreiben, die über Abgrenzungen hervorgebracht werden und zugleich Verhandlungen um die Grenzen des Pädagogischen implizieren, was im Folgenden nachgezeichnet wird. Um die Literaturbezüge des Datenkorpus von anderen Literaturverweisen unterscheiden zu können, findet sich bei den Bezügen das Zusatzkürzel „L“ für Lexika.

2.1 Grenzfigur Autorität

In den pädagogischen Lexika und Wörterbüchern geht es bei der Begriffsbestimmung von Autorität um die Frage: Woraus resultiert die Macht? Sowie: „In welchem Verhältnis sollen zweckmäßig A[utorität] (Bindung) u. F[reiheit] (Gewährenlassen) stehen?“ (L Spieler 1930: 174)

Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts Autorität zumeist aus dem Göttlichen abgeleitet wurde und zwischen einer amtlichen und einer persönlichen Autorität differenziert wurde, zeigt sich im Verlaufe der Jahre eine immer stärkere Ausdifferenzierung von Autoritätsverständnissen. Es wird unterschieden

¹ Ganz im Gegensatz zu populärwissenschaftlichen Ratgebern. Hier finden sich eine Reihe von Beiträgen, die Disziplin und Autorität thematisieren (vgl. exempl. Balke 2003; Bergmann 2007; Bueb 2006; Omer/Schlippe 2016).

zwischen ‚innere und äußere Autorität‘ (L Hehlmann 1931: 16), ‚Autorität im Dienste der Erziehung und Erziehung zu Autorität‘ (L DfWP, 1952: 87), ‚autoritäre und anti-autoritäre Erziehung‘ (L Maier 1978: 42), ‚Herrschafts-Autorität und Auftrags-Autorität‘ (L Groothoff/Stallmann 1971: 63; L Wehle 1973: 25; L Herder 1976: 26), ‚autoritäre und demokratische Autorität‘ (L Herder 1976: 26) ‚falsche und echte Autorität‘ (L Hemmert-Halswick/Kluge 1977: 37), ‚Zwangsmacht und Vollmacht‘ (L Maier 1978: 41f.), ‚Autorität und pädagogische Kompetenz‘ (L Reichwein 2004: 147) sowie ‚vertikale und horizontale Autorität‘ (L Reichenbach 2015: 43).

Eine besondere Markierung der Thematisierung und der Wandlung von Autorität bilden die Reformpädagogik und Studentenbewegung der 1968er Jahre. ‚Herkömmliche‘ Erziehungsmethoden von Zwang und Drill, Befehlen und Gehorchen wurden zu überwinden gesucht und am Begriff der Autorität in der Erziehung entfacht. So werden in den meisten Lexikabeiträgen bis zu den 1968er Jahren Bezüge zu Rousseau hergestellt (vgl. expl. L Roloff 1913; L Spieler 1930; L Kleinert 1950).

„Diese revolutionäre Pädagogik orientierte sich weitgehend an J. J. Rousseau, besonders an dessen Lehre, daß sich die Erwachsenen jeglichen Eingriffes in die natürliche Entwicklung des Kindes zu enthalten haben (Grundsatz der ‚negativen Erziehung‘). Den Worten ‚befehlen‘ und ‚gehören‘ wurde jede erzieherische Bedeutung abgesprochen.“ (L Kleinert 1950: 120).

Der Verweis auf Rousseau dient dabei zumeist als Markierung einer Extremposition, die zugleich kritisiert wird: „die Nichtanwendung der A. dort, wo sie notwendig ist, ist ihr Mißbrauch“ (L Roloff 1913: 320). Autorität gilt demnach als „unentbehrlicher Grundsatz der Erziehung“ (L Hehlmann 1941: 24; 1953: 33). Besonderen Wert habe die Autorität, wenn sie „auf freiwilliger innerer Anerkennung durch den anderen beruht“ und möglichst wenig „äußerer Machtmittel bedarf“ (ebd.). Dies sei jedoch lediglich ein Ideal. „In der Wirklichkeit geht es jedoch ohne wirksame Unterstützung der Autorität durch äußere Symbole (z.B. Rangabzeichen) und Zwangsmittel (z.B. Strafbefugnis) häufig nicht ab.“ (ebd.) Insbesondere zu Zeiten des Nationalsozialismus wird eine enge Verbindung zwischen Erziehung und Volksführung und der Notwendigkeit einer unangefochtenen Autorität hervorgehoben.

In den Nachkriegsjahren wird die Frage nach einer legitimen pädagogischen Autorität, in Abgrenzung zu einer absoluten und totalen Autorität, neu verhandelt.

„Der Autoritätsanspruch des Erziehers darf nie zu einem absoluten oder totalen werden. Er hat in der Erziehung seine Berechtigung immer nur dort, wo er ‚nötig‘ ist, d.h. dort, wo der Zögling der Führung bedarf, weil er ohne sie in seiner Entwicklung (teilweise) steckenbleiben oder abirren würde. A. bedeutet Entwicklungserschwerung, wenn sie sich dort geltend macht, wo der Zögling aus eigener Einsicht und Kraft seine ihm gemäßen Entscheidungen treffen und verwirklichen kann. Die weise Beschränkung

autoritativer Lenkung kommt in der goldenen Grundregel aller Erziehung zum Ausdruck: ‚Mische dich nie ein, wenn es auch von selbst geht.‘“ (L Kleinert 1950: 121)

Autorität wird als ambivalent hervorgehoben, als Unterstützung sowie als Hemmung von Entwicklung. Als erzieherischer Eingriff der Führung legitimiert sich Autorität über Gefahrenszenarien des ‚Steckenbleibens und Abirrens von Zöglingen‘, womit die Annahme der Notwendigkeit von Entwicklung und Fortschritt in bestimmten Bahnen verknüpft wird. Autorität begründet sich damit aus einer Entwicklungsbedürftigkeit und einem Mangel an Fähigkeiten (Einsicht, Kraft) des Zöglings und ist ein Akt der Hilfe zur Entwicklung, die sich an der jeweiligen Entwicklung zu orientieren und auf sie bezugnehmend zu legitimieren hat. Mit dem Fortschreiten der Entwicklung nimmt (die Notwendigkeit von) Autorität entsprechend ab. In den Ausführungen bleibt die Bestimmung der Notwendigkeit von Führung und die damit einhergehenden Normen von Entwicklung unbestimmt. Sie habe sich am Einzelfall zu orientieren: „Das Verhältnis von autoritärem Führen und Gewährenlassen durch den Erzieher ist nicht durch allg. Normen festlegbar, sondern geht aus den Bedingungen des Einzelfalles hervor.“ (L DfWP 1952: 287).

Die Notwendigkeit einer autoritären Führung wird innerhalb der Studentebewegung der 1968er Jahre grundlegend in Frage gestellt. Insbesondere der Begriff Autorität wird dabei zum Bezugspunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Formen der Erziehung. Deren Überwindung, Befreiung und Neuerung wurden mit den Begriffen „antiautoritäre Erziehung“, „nichtautoritär“, „unautoritär“, „repressionsfreier“ oder „zwangsfreier“ Erziehung verknüpft (vgl. Bott 1971: 9). Autorität wird damit gänzlich aus der Erziehung und Pädagogik verdrängt, mit dem Ziel einer grundlegenden gesellschaftlichen Humanisierung und Veränderung.

„Im päd. Bereich dominieren bislang edukative Handlungsstrukturen, die man als „autoritär“ bezeichnen kann, da lineare (einstrahlige) Vermittlungsprozesse vorherrschen, die darauf abzielen, die Heranwachsenden in die vorhandenen gesellschaftlichen Richtmaße einzuüben. Die Folge ist der autoritär erzogene Mensch, der in unserer Gesellschaft noch immer den Maßstab für Normalität abgibt. Charakteristisch für ihn sind: starres Oben-Unten-Denken, die Projektion von Angst und Unsicherheit auf soziale Minderheiten sowie Unfähigkeit, soziale Strukturverhältnisse zu durchschauen (...). Was die moderne Gesellschaft, will sie ihrem demokratischen Anspruch gerecht werden, hingegen braucht, sind Persönlichkeiten, die in der Lage sind, trotz verunsichernder Mehrdeutigkeiten handlungsfähig zu bleiben und gesellschaftliche Konformitätsanforderungen kritisch zu hinterfragen. Dies setzt jedoch u.a. voraus, daß im päd. Feld edukative Handlungsprozesse realisiert werden können, die den Kriterien einer nicht-autoritären, rational-kommunikativen Erziehung (Schaller, 1977) entsprechen.“ (L Rombach 1977: 69f.)

Die kritischen Auseinandersetzungen führen zu einer Reaktualisierung des Autoritätsbegriffes in der Erziehung und einer Unterscheidung zwischen einer früheren und einer neuen Autorität. „[E]in Mißbrauch von Amts- u. Stellsautorität in der Erziehung des Nationalsozialismus hat einer sachlichen

Einschätzung Platz gemacht.“ (L Schorb 1968: 26). Während die alte Autorität in der Gegenwart als überwunden markiert und als Missbrauch von Autorität (vgl. auch L Köck/Ott 1994) etikettiert wird, wird die neue Autorität der Gegenwart insbesondere über Formen der Abgrenzung zur alten Autorität eingeführt und zu legitimieren gesucht. Autoritäre Autorität, die auf Zwang und Herrschaft gründe und „offene und versteckte Opposition, Ängste, mit Demutsgebärden agierende Mitläufer und Jasager“ zur Folge hätten (L Köck/Ott 1994: 65), wird von einer demokratischen Autorität abgegrenzt, die Selbstständigkeit und selbstausgeübte Autorität, Emanzipation und Mündigkeit hervorbringe (vgl. expl. L Herder 1976: 26; L Rombach 1977: 69f.). Über die Zuschreibung der „Sachlichkeit“, wird die neue Sichtweise in ihrer Güte, Unvoreingenommenheit und Nüchternheit hervorgehoben und darüber zugleich positiv besetzt.

„Das sich demokratisch verstehende Autoritätsverhältnis (z.B. Lehrer-Schüler) muß in sich die Aufforderung für die Autoritätsperson enthalten, den Heranwachsenden zu Selbstständigkeit und Selbstbestimmung zu führen, d.h., Autorität sollte in sich die Bestimmung ihrer eigenen Überwindung und die Tendenz zu Mündigkeit und Freiheit enthalten.“ (L Herder 1976: 26)

Der ‚richtige Gebrauch von Autorität‘ scheint nun mit Zwängen einherzugehen (nicht die Autorität selbst). So „muß“ Autorität zu „Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ führen, wobei dieser Zwang im zweiten Teil durch ein „sollte“ wieder entkräftet wird (vgl. auch L Heinisch 1970: 110). In den Ausführungen geht es nun jedoch weniger um die Autorität an sich, sondern um die Überwindung der Autorität als ihr konstituierender Bezugspunkt. Autorität erhalte eine „vormundschaftliche“ Funktion“ (L Wehle 1973: 25). Zugleich wird Autorität als ‚Erziehungsverhältnis‘ zwischen Personen hervorgehoben und damit temporär auf das jeweils spezifische pädagogische Verhältnis begrenzt, in Abgrenzung zu einer ‚autoritären Struktur‘ (L Rombach 1970: 109). „[N]iemand macht sich letztlich selbst zur Autorität“ (L Köck /Ott 1983: 45f.). Die Begriffe ‚funktionale Autorität‘, sowie ‚Auftragsautorität‘ werden darauf bezogen eingeführt (L Rombach 1970: 109f.). Sie verweisen auf eine Autorität, die in der Gesellschaft partiell, graduell und temporär vergeben wird und nicht als absolut, prinzipiell und unabänderlich gilt. Sie wird als einzig akzeptable Autoritätsform in demokratischen Gesellschaften verstanden (ebd.), teilweise auch als „demokratische Auftragsautorität“ (L Reichwein 2004) bezeichnet.

Anerkennung innerhalb des pädagogischen Verhältnisses wird zu einem zentralen Bezugspunkt der pädagogischen Legitimierbarkeit von Autorität. Macht in pädagogischen Beziehungen dürfe im Sinne von Hannah Arendt nicht über einen ‚Besitz von Macht‘ entstehen (bspw. in Form von Stellung oder Amt), sondern „zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (Arendt 1958: 194). Autorität wird damit zu einem Produkt sozialer Adressierung und Anerkennung, aus denen Über- und Unterordnungen, Führungs- und Folgebereitschaft

hervorgehen. Eine Amts- und Stellungsautorität lässt sich in diesem Verständnis nicht mehr begründen und wird aus der Definition einer pädagogischen Autorität ausgeschlossen.² Autorität habe ein wechselseitiger Verhandlungsprozess zwischen Menschen innerhalb eines organisationalen Kontextes zu sein. Giesecke merkt kritisch an, dass sich dieser Verhandlungsprozess immer im Kontext machtvoller Strukturen bewegt und damit nicht grenzenlos verhandelbar sei (Giesecke 1996: 147). Damit stellt sich auch die Frage nach Formen evolutionär gewachsener Autoritäten als Zuschreibung von Macht, wie die durch Generationsverhältnisse konstruierte Autorität von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen. Diese auf Traditionen beruhenden Formen der Autorität bedürfen zumeist keiner Rechtfertigungen und werden so erst gar nicht zum Gegenstand von Verhandlungen.

Im pädagogischen Diskurs steht im Zentrum der Verhandlungen die Frage nach dem ‚richtigen Gebrauch von Autorität‘.

„Die Fragen nach Erscheinungsformen, Bestimmung, Begründung und Notwendigkeit von A[utorität] im Erziehungsfeld gehören zu den am häufigsten gestellten und oft kontrovers beantworteten Problemstellungen der Pädagogik.“ (L Wehle 1973: 24)

„Eltern und Lehrer fragen nach der A[utorität], weil sie in ihrem erzieherischen Handeln ständig von ihr Gebrauch machen und womöglich nötigen Zwang anwenden müssen, gerade auch dann, wenn sie keineswegs eine Unterwerfung erzwingen, sondern die positive Mitarbeit des Zöglings gewinnen wollen. Sie fragen, ob sie guten Gewissens G[ehorsam] fordern und A. wahrnehmen dürfen, und wollen wissen, ob sich die A. aus dem, was mit ihr dem jungen Menschen zuteil wird, rechtfertigen, also päd. legitimieren läßt.“ (L Groothoff/Stallmann 1971: 65)

Es scheint viele Fragen und wenig Antworten zu geben, womit Autorität in der Erziehung zugleich die Frage ihrer Legitimierbarkeit hervorruft. „Personen, die Autorität besitzen, haben Macht und setzen diese hoffentlich verantwortungsbewusst ein.“ (L Vollmer 2008: 107f.) Offenbar bleibt nur die Hoffnung. Zugleich wird die *richtige Autorität* zu einer Persönlichkeitsfrage bzw. einer Frage der Professionalisierung. „Der Erzieher kann A[utorität] nicht wie ein Instrument handhaben, sie führt zu selbstverständlicher Nachfolge u. Gehorsam erst, wenn er als Person A. ist.“ (L Schorb 1968: 26) Zur Orientierung wird teilweise auf die Erziehungsstilforschungen verweisen:

„Hier hat die Unterscheidung von Erziehungs- und Führungsstilen praktikable Kategorien bereitgestellt: Die Gegenüberstellung von ‚autoritärem‘ und ‚sozialintegrativem‘ Erziehverhalten ermöglicht nicht nur die Deskription konkreten Erziehverhaltens,

² In den Debatten um Buebs Lob der Disziplin (2006) wurde genau diese Frage der Legitimation von Stellungs- und Amtsautorität erneut ins Zentrum der Verhandlungen gerückt. Bueb fordert: „Schüler müssen sich jedoch auch Lehrern unterordnen, die durch ihre Persönlichkeit den Anspruch auf Autorität nicht einlösen können. Das kann nur gelingen, wenn Lehrern eine Art Amtsautorität zukommt, die ihnen Respekt verschafft und ihre Würde schützt.“ (Bueb 2007: 56f.) Antworten aus der Wissenschaft finden sich bei Brumlik (2007) und Arnold (2007).

sondern erweist sich auch als geeignet, unterschiedliche Erfolge im Hinblick auf Erziehung zur Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Aktivität, Initiative usw. zu untersuchen.“ (L. Wehle 1973: 26)

Die richtig angewandte Erziehung wird mit Hilfe der Erziehungsstilforschung zu operationalisieren gesucht und damit in ihrem ‚Erfolg‘ beobachtbar. So ist der Vorschlag, den Ausdruck Autorität mit Selbstsicherheit zu übersetzen (L. Rekus/Mikhail 2013: 25) wenig verwunderlich. Reichwein schlägt vor, den Begriff der Autorität der Umgangssprache zu überlassen „und statt dessen differenziertere und präzisere Konzepte [zu] verwenden oder [zu] entwickeln“ (L. Reichwein 2004: 147). Dafür schlägt er den Begriff der „Pädagogischen Kompetenz“ vor (ebd.), womit Autorität an den Diskurs der pädagogischen Professionalität und damit verbunden der Professionalisierung geknüpft wird. Die richtige Autorität wird zu einer Kompetenzfrage.

Zusammengefasst zeigt sich in der Auseinandersetzung mit Autorität ein ständiges Ringen, das dessen Legitimität und Legitimierbarkeit beinhaltet. Struktur und Beziehung, Freiwilligkeit und Zwang, Führen und Folgen, Befehlen und Gehorchen, Einsicht und Angst bilden die Pole entlang der Verhandlungen um die Frage nach einer pädagogisch legitimierbaren Autorität. Dabei werden wahre, echte, legitime, förderliche, emanzipatorische Autorität von falscher, unechter, illegitimer, hemmender, autoritärer Autorität abgegrenzt (vgl. L. Reichwein 2004: 146). Innerhalb der Differenzierungen und der damit verbundenen Ausdifferenzierung des Autoritätsbegriffes in der Erziehung spielen Begriffsverweise eine zentrale Rolle. Begriffe wie Vorbild, Ansehen, Anerkennung, Achtung, Respekt, Ehrfurcht, Kompetenz, Überlegenheit, Einfluss, Führung, Disziplin, Macht, Manipulation, Konditionierung, Missbrauch, Zwang, Gewalt, Gehorsam, Strafe, Herrschaft, bilden Bezugspunkte innerhalb der jeweiligen Argumentationen und Differenzierungen. Dabei wird immer wieder hervorgehoben, dass Autorität „streng zu unterscheiden [ist] von Macht und Gewalt“ (L. Böhm 1982: 44; 2005: 54) im Sinne einer Macht den eigenen Willen gegen den Willen anderer durchzusetzen (Weber 1985: 28). Zugleich sei der Begriff der Autorität „im eigentlichen Sinn [...] positiv zu sehen.“ (L. Vollmer 2008: 107). Insbesondere im Zuge der UN-Kinderrechtskonventionen werden Fragen der Macht und Gewalt in pädagogischen Beziehungen und damit die Frage einer pädagogischen Autorität ins Zentrum gerückt. Die eingangs zitierten Ratgeber lassen sich als Bearbeitung dieser Fragen deuten.

Die *Grenzfigur der Autorität* zeigt sich zusammenfassend in einem Ringen um die Frage, wie Individuen zur Selbständigkeit und Mündigkeit *geführt* werden können und zugleich in die Lage versetzt werden, die Gültigkeit jener Führung zu befragen und zu hinterfragen, die zugleich auf Gefolgschaft angewiesen ist. Die Grenzfigur ist binär angelegt und produziert in der Folge sich wechselseitig ausschließende Gegenpole eines ‚Entweder-oder‘ (s. Abb. 1).

Alt, Vergangenheit		Neu, Gegenwart
Negativ (-)	AUTORITÄT	Positiv (+)
Zwangsmacht	Woraus resultiert die Macht?	Vollmacht
Autoritäre Struktur Amts- und Stellungsautorität Herrschaftsautorität Vertikale Autorität		Verhandlungsprozess Auftragsautorität vormundschaftliche Autorität Horizontale Autorität
Autoritär Hemmend Zwang, Drill Äußere Machtmittel, Strafen, Befehlen & Gehorchen, Mitläufer Angst		Demokratisch emanzipatorisch Freiwilligkeit Innere Anerkennung Selbständigkeit Selbstbestimmtheit Einsicht
Gewährenlassen vs. Führen		

Abb. 1: Grenzfigur der Autorität (Quelle: Eigene Darstellung)

2.2 Grenzfigur Disziplin

Der Begriff Disziplin findet sich anders als der Begriff Autorität nicht über den gesamten Untersuchungszeitraum (ab 1913) in den pädagogischen Lexika und Wörterbüchern. Er wird zwar häufig aufgeführt, jedoch nicht mit einem eigenen Beitrag, sondern lediglich mit einem Verweis auf die Begriffe Erziehung, Ordnung, Zucht bzw. Schulzucht (vgl. expl. L Schwartz 1928: 1009; L Hehlmann 1931: 41). Zu Zeiten des Nationalsozialismus findet sich zusätzlich der Hinweis „bes. die soldatische Manneszucht“ (L Hehlmann 1941: 75; 1942: 78), später dann nur „Manneszucht“ (L Hehlmann 1953: 95), wobei der Verweis in der Auflage von 1967 entfernt wurde (vgl. L Hehlmann 1967). Unter dem Begriff ‚Zucht‘ wird „die Gesamtheit der erzieherischen Maßnahmen (einschließlich Gewöhnung, Aufsicht, autoritativer Erziehungsmittel, aber auch Selbstverwaltungstätigkeit und Selbstdisziplinierung der Schüler) im Hinblick auf die soziale Einfügung der Kinder in das gesellschaftliche und schulische Leben“ gefasst (L Hehlmann 1931: 216). Ab den 1950er Jahren finden sich eigenständige Beiträge zu dem Begriff Disziplin (zugleich geht der Begriff der Zucht zurück).³ In den Beiträgen zur Disziplin wird zumeist zu Beginn zwischen unterschiedlichen Disziplinverständnissen differenziert. Es wird zwischen Gehorsamserziehung, der Ordnung einer Körperschaft (Schul-

³ Ein Überblick über Begriffskonjunkturen findet sich bei Richter 2018, S. 142.

disziplin), einem ethischen Verhalten (Arbeitsdisziplin) und der Ordnung von Gedanken und Wünschen (innere Disziplin) unterschieden (vgl. exempl. L Kleinert 1950: 294; L Keller 1979: 73). Zugleich findet sich die Unterscheidung zwischen einer früheren und einer heutigen Disziplin. Demnach wurde Disziplin in der Vergangenheit hauptsächlich mit „hemmende[n] Maßnahmen“ wie dem „Stillsitzen“ in Verbindung gebracht und so „unnötigerweise mit der Vorstellung von etwas Drückendem belastet“ (L Dolch 1960: 48). Im Kontext von Erziehung wird vorwiegend zwischen einer äußeren und inneren Disziplin differenziert.

„Die äußere D. hat sicher einen Wert: jenen der Ordnung und der Schulung zur Einordnung und Anpassung, dazu die Schaffung der äußeren Bedingungen, um den Stoff vermitteln zu können. Sie ist aber nur Ersatz für eine ‚innere‘ D. Diese sollte sich von selbst ergeben: aus Liebe zum Erzieher, auf Grund seiner persönlichen Autorität, aus Respekt vor seinem Können und seiner Erfahrung, vor allem aber aus Interesse am Unterrichtsstoff. Solch sachlich bedingte, freie D. hat auf die Dauer den viel größeren Erziehungswert als die auf Angst und Gewalt beruhende.“ (L Kleinert 1950: 294)

Aus diesem Grund solle die freie Disziplin das Leitmotiv pädagogischen Wirkens sein, so Kleinert resümierend (ebd.). Beide Formen der Disziplin werden jedoch als Gegenstand der Erziehung verhandelt – auch wenn ihnen ein unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird. So schreibt auch Dolch im „Grundbegriffe der Pädagogischen Fachsprache“ (L 1960: 48): „D[isziplin] in der Schule, im Unterricht (auch Schulzucht genannt) ist also ein solches Verhalten (Benehmen), wie es durch die Situation des Schüler-Seins erfordert ist.“ „Dieses Sicheinfügen kann erzwungen sein und gründet auf Furcht und Gewalt, oder es kann freiwillig erfolgen und beruht auf innerer Zustimmung, auf Einsicht, Vertrauen, Achtung, Pflichtgefühl oder auf Identifizierung mit der Gruppe.“ (L Horney 1970: 611). Insbesondere für die freie Disziplin bedürfe es Autorität und Gehorsam: „Es gibt keine Disziplin ohne Gehorsam gegenüber den legalisierten Vertretern der sozialen Ordnung einer Gruppe. Nur wenn diese Repräsentanten Autorität besitzen, ist Gehorsam ohne Zwang möglich.“ (L Horney 1970: 611). Diese Form der Disziplin wird Ende der 1970er Jahre radikal in Frage gestellt. Im „Wörterbuch der Pädagogik“ findet sich unter dem Begriff ‚Disziplin‘ lediglich ein Verweis auf den Begriff ‚Gehorsam‘ (L Rombach 1977: 204). Unter dem Begriff Gehorsam finden sich dann Ausführungen einer Erziehung zum Ungehorsam. Das „langgehegte päd. Dogma, dass G[ehorsam] und Vertrauen zur ‚pädagogischen Atmosphäre‘ gehören, in der allein der Mensch Mensch werden kann, in der allein Bildung und Erziehung möglich sind“ wird radikal in Frage gestellt. Eine solche Dogmatik könne sich „die Erziehung heute [...] nicht mehr leisten.“ Weiter heißt es:

„G. wurde definiert als Zustimmung des Willens und des Verhaltens auf Grund von Autorität. Wenn heute eine antiautoritäre Erziehung Autoritäten grundsätzlich in Frage stellt, dann hat auch der G. seine für die Erziehung grundlegende Rolle ausgespielt, dann kann er auch nicht ungeprüft als deren Aufgabe hingestellt werden. Unter dem

Anspruch eines gesellschaftlichen Wandels und ihrer Besserung zielt die Erziehung zum Ungehorsam auf die Selbstverwirklichung und Emanzipation des Menschen.“ (L Rombach 1977: 352)

Im Zuge der kritischen Auseinandersetzungen mit Disziplin im Kontext von Erziehung erfährt diese in den 1970er Jahren in pädagogischen Lexika eine begriffliche Ausdifferenzierung. Wurde Disziplin zunächst rein als Zustand der Ordnung aufgefasst, findet sich der Begriff seither in dreifacher Auslegung: (1) Als Voraussetzung für Erziehung – im Sinne der ‚Einhaltung von Verhaltensregeln und Vorschriften‘, dem ‚ruhigen Sitzen und ordentlichem Aussehen‘ sowie dem ‚Einfügen und Einordnen in die Gemeinschaft‘ (Köck/Ott 1983: 118), welche auf Zwang, Furcht und Gewalt gründen könne oder auf Zustimmung, Vertrauen und Achtung – mit den Begriffen äußere Disziplin oder Fremddisziplin beschrieben; (2) als Prozess im Sinne der Herstellung von Disziplin – als Disziplinieren bezeichnet sowie (3) als Ziel von Erziehung – im Sinne der Ordnung im Subjekt, dem disziplinierten Denken und Handeln, der ‚Beherrschung von Gefühlen‘ (L Köck/Ott 1983: 118) – mit den Begriffen innere Disziplin oder Selbstdisziplin beschrieben (vgl. exempl. L Horney 1970: 613; L Köck/Ott 1983: 118).

Disziplin im Kontext von Erziehung erscheint damit (ebenso wie Autorität) ambivalent. Disziplin kann der Erziehung nützlich sein (einsichtige Einpassung in Ordnungen) oder in Konflikt mit ihr geraten (erzwungene Anpassung an Ordnungen). Diese Ambivalenz zeigt sich in unterschiedlichen begrifflichen Abgrenzungen: ‚Innere und äußere Disziplin‘ (L Herder 1976: 48; L Köck/Ott 1983: 118), ‚innere Zucht und äußere Ordnung‘ (L Böhm 1982: 140), ‚fremdbestimmte Disziplin und Selbstdisziplin‘ (L Meyers 1988: 116; L Schaub/Zenke 2000: 158.), rechtlich-organisatorische und pädagogische Disziplin (L Herder 1976: 48), ‚bewußte und aufgezwungene Disziplin‘ (L Burg/Kreis 1982: 50). Neben den Gegensatzpaaren finden sich häufig zusätzliche Begriffe mit denen die jeweilige Seite der Disziplin markiert wird: ‚tragfähige Disziplin‘ (L Köck 2008: 98), ‚gute Disziplin‘, (L Kraus-Prause/Kraus/Nonnenmacher 1995: 65) ‚freie Disziplin‘ (L Kleinert 1950: 294), ‚erzwungene Disziplin‘ (L Köck 2008: 98), ‚Zwangsdisziplin‘ (L Horney 1970: 611) oder ‚strenge und straffe Disziplin‘ (L Dolch 1960: 48). Disziplin erscheint als „gefährliche Zumutung“ im Zusammenhang mit „Druck, Macht, Gewalt“, „Strafen“, „Herrschaft und gehorsamen Untertan“ (L Reinhold/Pollak/Heim 1999: 121f.).

Diese Differenzierung von Disziplin wird ab den 1970er Jahren immer stärker auf den Bereich der Schuldisziplin reduziert (vgl. L Willmann-Institut 1970: 159, 310). Dabei wird eine „zweiseitige Orientierung“ der Disziplin eingeführt, die sich zum einen einer rechtlich organisatorischen und zugleich einer pädagogischen Komponente im Schulischen verpflichtet fühlt:

„Da diszipliniertes Verhalten der Schüler Voraussetzung für Unterricht und Schulleben ist, zugleich aber nicht ohne weiteres von Kindern und Jugendlichen erwartet werden

kann, wird die Erziehung zur Disziplin zu einem zentralen Anliegen der Schule. Aus dieser Spannung – Voraussetzung und Aufgabe – entstehen die verschiedenartigsten Probleme der Schuldisziplin. Die Hauptaufgabe in der Erziehung zur Disziplin besteht darin, die Schüler zu befähigen, sich selbstständig und verantwortlich in den verschiedenartigen sozialen Gruppen der Gesellschaft zu bewähren. In dieser Hinsicht ist Erziehung zur Disziplin wesentlicher Bestandteil der politischen Bildung.“ (L Herder 1976: 48f.)

Auch über 20 Jahre später finden sich ähnliche Ausführungen. Im „Pädagogik-Lexikon“ von 1999 wird zwischen „Disziplin im Unterricht“ und „Disziplin in der Erziehung“ unterschieden (L Reinhold/Pollak/Heim 1999: 123). „Der Unterricht braucht D[isziplin] als einen äußeren Ordnungsrahmen, damit Lehre stattfinden kann und Schüler mit ihrem Lehrer wie auch untereinander sachgemessen kommunizieren können. In diesem Falle ist D. Mittel zum Zweck.“ Auf der anderen Seite sei Disziplin ein wichtiges Ziel der Erziehung zur Selbstständigkeit (ebd.). Während die pädagogische Disziplin mit „politische[r] Bildung“ (L Herder 1976: 49), mit „praktischer Solidarität“ (L Schreiner 1981: 113) oder mit einem „verinnerlichte[n] und im Verhalten offenkundigen Ordnungsrahmen zur Bewältigung des eigenen Lebens, der Welt [und] des Zusammenlebens“ (L Köck 2008: 98) verknüpft wird, wird Unterrichtsdisziplin mit der Einhaltung spezifischer Ordnungen verknüpft. „Als solche ist sie niemals pädagogischer Selbstzweck, sondern ein durchaus problematisches Mittel zur Ermöglichung von pädagogischen Maßnahmen.“ (L Böhm 1982: 140). Die Unterrichtsdisziplin wird zu einer Voraussetzung der pädagogischen Disziplin und kann zugleich mit ihr in den Konflikt geraten (vgl. dazu ausführlich Richter 2018: 145f.).

Auf dieses Problem der zweiseitigen Schuldisziplin wird auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur immer wieder hingewiesen. Dabei wird die Disziplin im „Vorhof des Pädagogischen“ von der Erziehung zur Disziplin abgegrenzt (Cloer 1982: 11, 37). Die Frage der schulischen Disziplinierung wird zunehmend zu einem ‚pädagogischen Problem‘ (Manertz 1978). Ins Zentrum rückt die Frage, wie man zur Disziplin gelangt, die Voraussetzung für Bildung und Erziehung ist, ohne zugleich widersprüchlich zu den Zielen der Erziehung und Bildung zu handeln.

In den Lexika finden sich Bezüge zum „störungsfreien Klassenengagement“ (L Petzold/Speichert 1981: 113) und es tauchen die Begriffe „Disziplinschwierigkeiten“, „Disziplinprobleme“ und „Unterrichtsstörungen“ auf – zunehmend auch als eigenständige Lexikabeiträge (ab den 1990er Jahren). Bspw. wird bei L Köck/Ott unter dem Begriff Disziplin in der überarbeiteten Neuauflage (1994) zugleich der Begriff Disziplinprobleme aufgeführt. Disziplinschwierigkeiten zeigen sich darin, dass – so die Ausführungen – Schüler*innen „Schwierigkeiten mit der Einhaltung von Regeln des Verhaltens (Aufpassen, Stillsitzen, Höflichkeit, Hausaufgaben machen, Pünktlichkeit usw.)“ hätten (L Keller 1979: 73). Zugleich seien sie Ausdruck davon, dass die Lehrkraft „mit dem Klassenmanagement nicht zurecht“ komme (ebd.). So könne der

Unterricht zu langweilig, der Unterrichtsstoff zu schwer, die räumlichen Bedingungen ungünstig, o.ä. die Ursache sein (ebd.). Damit einhergehen Empfehlungen an Lehrkräfte: „Um Disziplinschwierigkeiten zu vermeiden, ist es darum vielfach hilfreich, die Betroffenen bei der Festlegung von Normen zu beteiligen.“ (L Meyers 1988: 116). Neben Partizipation und Unterrichtsqualität sei der „Erziehungsstil“ und ein spezifisches Verständnis von „Autorität“ von zentraler Bedeutung, (L Köck 2008: 99) „d.h. ein undisziplinierter Lehrer kann keine disziplinierte Klasse erwarten“ (L Köck/Ott 1994: 149). Auch „Prävention oder Konfliktlösungsstrategien“ finden sich als Antworten auf die Frage des Umgangs mit der problematischen Seite der ‚Unterrichtsdisziplin‘ (L Homberger 2005: 68). Zugleich finden sich vermehrt rechtliche Bezüge zu den in den Schulgesetzen geregelten Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (vgl. exempl. L Schaub/Zenke 2000: 157f.; L Homberger 2005: 68).

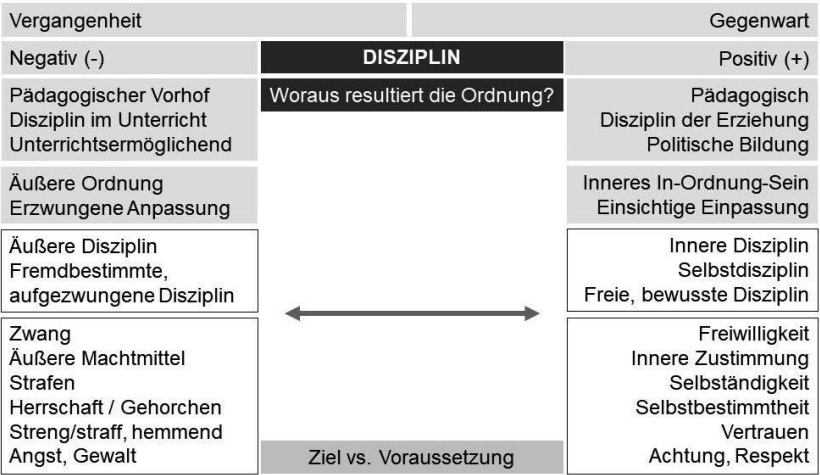


Abb. 2: Grenzfigur der Disziplin (Quelle: Eigene Darstellung)

Die *Grenzfigur der Disziplin* zeigt sich zusammenfassend in einem Ringen um die Frage, wie Individuen in Ordnungen eingeführt werden können und zugleich in die Lage versetzt werden, die Gültigkeit jener Ordnungen zu befragen und zu hinterfragen, für die zugleich Gefolgschaft eingefordert wird. Auch hier zeigt sich ein binäres Denken von Gegenspielern (s. Abb. 2).

3 Tabuisierungen und Neuschöpfungen. Resümee und Ausblick

Es zeigt sich in den Verhandlungen um Disziplin und Autorität, dass die jeweiligen Akte des Sprechens und Schreibens innerhalb von Verweisungszusammenhängen anderer Sprech- und Schreibakte stattfinden, sodass diese wiederholt, aufgegriffen, aktualisiert und modifiziert werden (vgl. Butler 1998). Die Grenzziehungen und Ausgrenzungen markieren eine Differenz von Erziehung und Nicht-Erziehung bzw. zwischen pädagogischem und nichtpädagogischem Handeln, die im zeithistorischen Kontext immer wieder neujustiert wird und damit Abgrenzungen zu vorherigen Bestimmungen hervorruft. Dabei dienen die Begriffe Autorität und Disziplin teilweise als wechselseitige Abgrenzungen zum Nichtpädagogischen im Sinne eines normativen ‚Sollens‘. So gilt eine Autorität auf Basis von Praktiken der Disziplinierung als ebenso nichtpädagogisch wie eine Disziplin auf Basis autoritärer Praktiken. Während der Begriff Autorität auf machtvoll Über- und Unterordnungen in pädagogischen Beziehungen verweist, verweist der Begriff Disziplin auf Formen der äußeren Beeinflussung und inneren Veränderung im Spannungsfeld von Intentionalität und Unverfügbarkeit sowie Individuum und Gesellschaft. Beide Begriffe stehen für die Herstellung spezifischer Prozesse bei gleichzeitiger Begrenzung und Überwindung dieser Prozesse und der Ermöglichung von Selbständigkeit, Emanzipation und Mündigkeit. Die beiden Grenzfiguren entfalten sich damit entlang von Ambiguitäten innerhalb pädagogischer Beziehungsverhältnisse und verweisen auf zwei Seiten der Erziehung, die Rolf Göppel als die „sorgende und unterstützende Seite des Helfens, Verstehens, Anregens und Beratens“ sowie die „konfliktorientierte Seite“ des Forderns, Einschreitens, Zumutens und Konfrontierens“ beschreibt (Göppel 2010: 102). Autorität und Disziplin verweisen auf ein Spannungsfeld rund um Fragen des Kindeswohls, der Autonomie und Mündigkeit, der Macht und Ermächtigung, der Zurichtung und Zumutung. Es stellt sich die Frage, welche Effekte diese Verhandlungen und Grenzziehungen auf die Pädagogik haben und welche Dimensionen eines „schweigenden Wissens“ (Budde et al. 2017) mit ihnen einhergehen.

Die Analysen der Lexikabeiträge verweisen auf Tabuisierungen und begriffliche Neuschöpfungen. So finden sich immer wieder Forderungen nach neuen Begrifflichkeiten und Vorschläge neuer Bezeichnungen, um die Abgrenzungen vom ‚Alten‘ zu markieren. In den gegenwärtigen Ansätzen der ‚neuen Autorität‘ (vgl. expl. Omer/Schlippe 2016) bzw. der ‚guten Autorität‘ (vgl. expl. Bergmann 2007) oder auch des ‚Classroom-Management‘ (vgl. expl. Eichhorn 2022) zeigt sich dieser Effekt ebenfalls, was im Einzelnen noch näher zu untersuchen wäre. Es stellt sich die Frage, inwiefern die zahlreichen Publikationen und ratgebenden Perspektiven in erster Linie die Legitimierungsprobleme innerhalb der Grenzfiguren bearbeiten, indem sie versuchen,

sich auf ‚der guten, zeitgemäßen bzw. neuen Seite‘ zu positionieren. ‚Management‘ statt ‚Disziplinierung‘, ‚neue und gute Autorität‘ statt ‚Autorität‘ implizieren Distinktionen, die die Pädagogik in ein „theoretisches und praktisches Dilemma“ bringen, da sie Ideale produzieren, die in der Erziehungspraxis an ihre Grenzen stoßen (Reichwein 2004: 146). Mit Bernfeld gesprochen lassen sich die Ansätze als unentwegte Bemühungen deuten, „den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs“ zu wälzen, womit Bernfeld die Missachtung der Grenzen und Ambivalenzen von Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Rahmungen kritisiert (Bernfeld 1925: 39). Die Abgrenzung zwischen einer ‚positiven bzw. besseren‘ und einer ‚negativen bzw. schlechteren‘ Autorität/Disziplin versperren den Blick auf die konstitutiv ambivalente Struktur pädagogischer Autorität und Disziplin, ihre gesellschaftlichen Bedingungen, sowie für die Übergänge und die Gleichzeitigkeiten beider Seiten, die sich in der Folge solcher begrifflichen Neuschöpfungen der Reflexion und Analyse entziehen. Damit einher geht die alleinige Fokussierung auf Lehrkräfte und die Anforderung der steten Professionalisierung hinsichtlich der Herstellung einer ‚guten Disziplin und Autorität‘, bei der die Reflexion strukturell machtvoller Rahmenbedingungen und eine kritische gesellschaftliche Perspektive aus dem Fokus gerät. Auch Programme wie der ‚Pädagogische Trainingsraum‘ (Balke 2003; Bründel/Simon 2005) lassen sich als eine Form der Bearbeitung der Grenzfiguren von Autorität und Disziplin deuten – durch die Neueinrichtung eines technisierten pädagogischen Settings der Selbstdisziplinierung (vgl. Pongratz 2015; Richter 2019). Die damit einhergehenden Doppelbindungsgebote wie „sei mündig!“, „sei selbstverantwortlich“ und „lerne selbstorganisieren!“ (Arnold 2007: 84f.) sowie die Depädagogisierung von Lehrkräften (Budde 2014) zeigen, dass die Formen der Bearbeitung die Spannungen innerhalb der Grenzfiguren nicht lösen und diese lediglich verlagern und/oder verschleiern. Elemente der machtvollen Fremdkontrolle bleiben bestehen, sie werden lediglich undurchsichtiger oder erscheinen anonym (vgl. Richter 2019: 232ff.; Richter 2022).

Die beiden Grenzfiguren verweisen darauf, dass Autorität und Disziplin im Kontext von Erziehung innerhalb binär konstruierter Logiken eines ‚Entweder-oder‘ und eines ‚Positiv und Negativ‘ den Blick auf die dynamischen Zusammenhänge und Widerspruchslagen versperren. Es bedarf demnach einer systematisch rekonstruktiven Wissenschaftsforschung, die sich der Veränderungen von Begriffen und Thematisierungen in ihren Effekten – insbesondere hinsichtlich der Thematisierbarkeit und damit einhergehender eingeschränkter Reflexionsmöglichkeiten – widmet.

Literatur Lexikakorpus (nach Erscheinungsdatum)

- Roloff, Ernst M. (Hrsg.) (1913): Lexikon der Pädagogik. Band I. 1. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Schwartz, Hermann (1928): Pädagogisches Lexikon. Band I. 1. Auflage. Bielefeld: Velhagen & Klasing.
- Spieler, Josef (Hrsg.) (1930): Lexikon der Gegenwart. Band I. 1. Auflage. Freiburg: Herder.
- Hehlmann, Wilhelm (1931): Pädagogisches Wörterbuch. 1. Auflage. Leipzig: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (1941): Pädagogisches Wörterbuch. 2. völlig neubearb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Hehlmann, Wilhelm (1942): Pädagogisches Wörterbuch. 3. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Kleinert, Heinrich (Hrsg.) (1950): Lexikon der Pädagogik: in 3 Bänden. Band I. 1. Auflage. Bern: Francke.
- Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik (Hrsg.) (1952): Lexikon der Pädagogik: in vier Bänden. Band I. 1. Auflage. Salzburg und Freiburg.: Herder.
- Hehlmann, Wilhelm (1953): Wörterbuch der Pädagogik. 4. vollst. neubearb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Dolch, Josef (1960): Grundbegriffe der Pädagogischen Fachsprache. 3. Auflage. München: Ehrenwirth.
- Hehlmann, Wilhelm (1967): Wörterbuch der Pädagogik. 8. neubearb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Schorb, Alfons O. (1968): Pädagogisches Taschenlexikon. 2. Auflage. Bochum: Kamp.
- Horney, Walter (1970): Disziplin. In: Horney, Walter/Ruppert, Johann Peter/Schultze, Walter (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Erster Band. Gütersloh, Berlin, München: Bertelsmann Fachverlag.
- Willmann-Institut (Hrsg.) (1970): Lexikon der Pädagogik. Band I. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rombach, Heinrich (1970): Autorität. II Pädagogisch. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band I. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Heinisch, Franz (1970): Autorität. I Philosophisch. In: Willmann-Institut (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Band I. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Groothoff, Hans Hermann/Stallmann, Martin (1971): Neues pädagogisches Lexikon. 5. vollst. neu bearb. Auflage. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Wehle, Gerhard (Hrsg.) (1973): Pädagogik aktuell: Lexikon pädagogischer Schlagworte und Begriffe. München: Kösel.
- Herder (Hrsg.) (1976): Lexikon Pädagogik. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rombach, Heinrich (Hrsg.) (1977): Wörterbuch der Pädagogik. Band I. 1. Auflage. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Hemmert-Halswick, Sibylle/Kluge, Karl-J. (1977): Wörterbuch der Verhaltenslehre. Freiburg: Herder.
- Maier, Karl E. (1978): Pädagogisches Taschenlexikon. 1. Auflage. Regensburg: Wolf.
- Keller, Josef A. (1979): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. 1. Auflage. Freiburg: Herder.

- Schreiner, Günter (1981): Disziplin. In: Petzold, Hans-J./Speichert, Horst: Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. 1. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Böhm, Winfried (1982): Wörterbuch der Pädagogik. 12. neuverfasste Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Burg, Udo von der/Kreis, Heinrich (Hrsg.) (1982): Lexikon zur Pädagogik. Ein Nachschlagewerk für den Pädagogikunterricht. 1. Auflage. Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Köck, Peter/Ott, Hanns (1983): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 2300 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 3. überarb. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Meyers Lexikonredaktion in Zusammenarbeit mit Eberle, Gerhard/Hillig, Axel (Hrsg.) (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. 1. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Meyers Lexikonverlag.
- Köck, Peter/Ott, Hanns (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 5. überarb. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Kraus-Prause, Dorothee/Kraus, Jobst/Nonnenmacher, Eva (1995): Lexikon Erziehung: Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (1999): Pädagogik-Lexikon. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. 4. grundlegend überarb. und erw. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Reichwein, Roland (2004): Autorität. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.) 2004: Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 140-148.
- Homberger, Dietrich (2005): Lexikon Schulpraxis. Theorie- und Handlungswissen für Ausbildung und Unterricht. 2. ergänzte Auflage. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollst. überarb. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Köck, Peter (2008): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. 1. Auflage. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Vollmer, Knut (2008): Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. (6. Auflage) Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Rekus, Jürgen/Mikhail, Thomas (2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 25-27
- Reichenbach, Roland (2015): Autorität. In: Jordan, Stefan (Hrsg.): Lexikon Pädagogik - Hundert Begriffe. Stuttgart: Reclam Seiten, S. 42-44.

Literatur

- Arendt, Hannah (1958): *Vita Activa*, München: Piper.
- Arnold, Rolf (2007): *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Balke, Stefan (2003): *Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2. verbesserte Auflage*. Bielefeld: Karoi-Verlag.
- Becker, Georg E. (2009): *Disziplin im Unterricht: auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität*. Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Bergmann, Wolfgang (2007): *Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig, Wien, Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Bott, Gerhard (Hrsg.) (1971): *Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritäre Kinderladen*. Frankfurt am Main: März-Verlag.
- Brumlik, Micha (Hrsg.) (2007): *Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bründel, Heidel/Simon, Erika (2005): *Die Trainingsraum-Methode Umgang mit Unterrichtsstörung: klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bueb, Bernhard (2006): *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Budde, Jürgen (2014): *Spannungsfelder pädagogischer Praktiken im Umgang mit Störungen. Der Trainingsraum als unterrichtsergänzende Maßnahme*. In: *Unterrichten und Erziehen* 67, 1, S. 103–118.
- Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (2021): *›Schweigendes‹ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. Einführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz, S. 11–15.
- Butler, Judith [1997] (1998) *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Cloer, Ernst (1982): *Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht*. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Eichhorn, Christoph (2022): *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Foucault, Michel (1981 [1969]): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Giesecke, Hermann (1996): *Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Göppel, Rolf (2010): *Kulturen und „Unkulturen“ des Grenzensetzens in der Pädagogik*. In: Dörr, Margret/Herz, Birgit (Hrsg.): *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 101–118.
- Horn, Klaus-Peter (Hrsg.) (2012): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band I*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kambouchner, Denis (2007): *Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), S. 627–638.

- Krowatschek, Dieter/Krowatschek, Gita/Wingert, Gordon (2015): Disziplin im Klassenzimmer. Bewährtes und Neues: Ein Erziehungsprogramm aus der Praxis. 5. Aufl. Buxtehude: AOL.
- Manertz, Rainer (1978): Strafen oder nicht? Disziplinierung als pädagogisches Problem des Lehrers. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag mit Fallbeispielen. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Omer, Heim/Schlippe, Arist von (2016): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pongratz, Ludwig, A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Pongratz, Ludwig A. (2015). Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als neoliberales Straffarrangement. In: Dammer, Karl-Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-254.
- Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): Diskursive Praktiken des Differenzierens und Normalisierens. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie. In: Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hrsg.): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-208.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2019): Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Sophia (2022): Pädagogisches Strafen und Schweigen. Entstehung und Effekte des Straf-Tabus in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und schulischer Praxis. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 98, S. 288-304.
- Rüedi, Jürg (2015): Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Ein zeitgemässes Konzept zu einem umstrittenen Begriff. In: die neue schulpraxis 6/7, S. 8-10.
- Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Herausgegeben von Johannes Winkelmann. Tübingen: Mohr Verlag.
- Wrana, Daniel (2014): Praktiken des Differenzierens. Zu einem Instrumentarium der poststrukturalistischen Analyse von Praktiken der Differenzsetzung. In: Tervoorren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.). Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 79–96.
- Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS Springer, S. 123-142.