

Link, Pierre-Carl; Ummel, Hannes; Jeurgens, Chiara; Wattenhofer, Jeannine; Felkendorff, Kai
Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht. Kritische Anmerkungen zum Konzept der "Wachsamen Sorge" in der "Neuen Autorität"

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 176-185



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl; Ummel, Hannes; Jeurgens, Chiara; Wattenhofer, Jeannine; Felkendorff, Kai: Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht. Kritische Anmerkungen zum Konzept der "Wachsamen Sorge" in der "Neuen Autorität" - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 176-185 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339675 - DOI: 10.25656/01:33967; 10.35468/6178-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339675>

<https://doi.org/10.25656/01:33967>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 7 (2025)

**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

Bibliografie:

Pierre-Carl Link, Hannes Ummel, Chiara Jeurgens,
Jeannine Wattenhofer und Kai Felkendorff:

Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter
immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des
Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht.
Kritische Anmerkungen zum Konzept der
„Wachsamen Sorge“ in der „Neuen Autorität“.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 7(7), 176-185
<https://doi.org/10.35468/6178-11>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6178

**ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print**

**Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind, liegt darunter
immer noch kein Strand. Die Unabhängigkeit des
Professionellen vom Kind als Leugnung von Macht.
Kritische Anmerkungen zum Konzept der
„Wachsamen Sorge“ in der „Neuen Autorität“**

Even if all the streets are paved with gold,
there's still no beach underneath. The professional's
independence from the child as a denial of power.
Critical comments on the concept of „Vigilant Care“ in „New Authority“.

***Pierre-Carl Link^{1,3*}, Hannes Ummel², Chiara Jeurgens²,
Jeannine Wattenhofer² und Kai Felkendorff²***

¹ Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

² Pädagogische Hochschule Zürich

³ Eötvös Loránd Universität Budapest

*** Korrespondenz:**

Link, Pierre-Carl
pierre-carl.link@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 01.11.2024
Beitrag angenommen: 24.02.2025
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

ORCID:

Link, Pierre-Carl
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Zusammenfassung

Anknüpfend an die Diskussion zur Rezeption des Konzepts der „Neuen Autorität“ in Schulen und Pädagogik werden im vorliegenden Beitrag Passagen von Omer und Haller (2020) zur „wachsamen Sorge“ untersucht. Statt Strafen und Macht soll „Präsenz“ für ein konfliktfreies Umfeld sorgen. Die Analyse zeigt auf, dass das Prinzip der „wachsamen Sorge“ als verstärkte Überwachung wirken kann und das Fokussieren der Erziehenden auf das Ziel einer „Unabhängigkeit vom Verhalten des Kindes“ reale Machtverhältnisse, die in die Rolle der Lehrperson eingelassen sind, verschleiert und so der professionellen Verantwortung und Reflexion entzieht.

Schlüsselwörter: Neue Autorität, Machtverhältnisse, Überwachung, Wachsame Sorge, Harmoniesehe nsucht

Abstract

Following up on the discussion on the reception of the concept of ‚new authority‘ in schools and education, this article examines passages from Omer and Haller (2020) on ‚vigilant care‘. Instead of punishment and power, ‚presence‘ is supposed to ensure a conflict-free learning environment. The analysis shows that the principle of ‚vigilant care‘ can function as a form of increased surveillance and that the focus of educators on the goal of ‚independence from the child’s behaviour‘ obscures existing power relations that are embedded in the role of the teacher, thus removing them from professional responsibility and reflection.

Keywords: New Authority, Power relations, Surveillance, Vigilant care, Desire for harmony

1 Wenn alle Straßen mit Gold gepflastert sind – Eine machttheoretisch konturierte Lesart zur „Neuen Autorität“

Pädagogische Beziehungen am Ort Schule sind in besonderer Weise von der Chance von Lehrpersonen geprägt, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber, 1922/2002, S. 28). Damit verfügen Lehrpersonen paradigmatisch über das, was Max Weber in seinem berühmten Diktum als Herrschaft bezeichnet. Weber betrachtet Herrschaft als eine spezifische Form von Macht, die sich aus einem stabilen Gefüge von Gehorsam und Legitimität entwickelt. Während Macht im Allgemeinen verschiedene Faktoren umfassen kann, die es einer Lehrperson ermöglichen, ihren Willen durchzusetzen, erfordert Herrschaft eine geregelte Beziehung zwischen Herrschenden und Beherrschten respektive Lehrpersonen und Schüler:innen. Diese Beziehung beruht auf der Anerkennung bestimmter Ordnungen und eines damit verbundenen Anspruchs auf Legitimität. Die Beherrschten fügen sich in diese Strukturen ein, weil sie an deren Gültigkeit glauben. Damit stellt Herrschaft eine institutionalisierte und legitimierte Form der Machtausübung dar. Die Mittel zur Durchsetzung von Herrschaft können dabei stark variieren – sie reichen von direkter Gewaltanwendung bis hin zu subtilen Formen der Beeinflussung, etwa durch Propaganda oder charismatische Führung. In diesem Sinne könnte man die Schule mit Weber als ein Herrschaftsfeld begreifen: Sie beruht auf festgelegten Regeln, einem klaren Autoritätsgefüge und einer akzeptierten Legitimität, die Lehrpersonen zur Durchsetzung von Anweisungen befähigt.

Lehrpersonen sind für ihre pädagogische Arbeit mit gesetzlich definierten Pflichten und Rechten ausgestattet. Unter anderem müssen sie neben akademischen Leistungen auch emotional-soziale Kompetenzen von Schüler:innen regelmäßig bewerten, dürfen im Fall von grenzüberschreitendem Verhalten Disziplinarmaßnahmen initiieren, Zwangsmittel anordnen und mit Exklusion drohen. Wie Albert Scherr (2016, S. 191) in seinem Einführungswerk *Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* festhält, ist die Androhung von Zwangsmitteln oder Exklusion „ein zentrales Mittel der Machtausübung“ in diesem Feld. Die Dramaturgie schulischer Autoritätsbeziehungen ist stets eingebettet in bestehende Machtverhältnisse und -dynamiken (Roth, 2016, S. 25).

Die vorgestellte Analyse einiger zentraler Elemente der „Neuen Autorität“ zeigt, dass der Versuch einer Negierung von pädagogischen Machtverhältnissen und deren Ersatz durch „psycho-technische“ Konzepte wie beispielsweise die „wachsamen Sorge“, „Stärke“ oder „Präsenz“ (Omer & Haller, 2020) neue Probleme hervorbringt, ohne an den grundsätzlichen Machtbeziehungen am Ort Schule etwas verändern zu können. Die Aporien der Macht sind stärker und überdauern Psycho-Techniken, die eine Auflösung von Widersprüchen etwa durch den Ersatz von „Macht durch Stärke“ versprechen. Unsere Analyse versucht, die sozialen Bedingungen, in denen „Neue Autorität“ sich vollziehen muss, angemessen zu berücksichtigen, oder anders gesagt, zu vermeiden, was Thomas Häcker et al. (2022, S. 28) mit Bezug auf Michael Winkler (2022) als einen allzu „beziehungspädagogisch geformten Blick“ bezeichnen. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass er Beziehung zum Leitmotiv und zur grundlegenden Technik pädagogischen Handelns stilisiert (Winkler, 2022). Pädagogisches Handeln primär unter dem Leitmotiv der Beziehung zu denken und zu planen, entzieht die Beziehung nach Winkler einer pädagogischen Reflexivität, die gegebene Machtverhältnisse einschließlich Raumordnungen einbezieht. Damit andererseits die „Neue Autorität“ nicht pauschal in eine Machttheorie ‚einsortiert‘

wird, geht diese Analyse, getreu den Prinzipien rekonstruktiver Forschung, von der Basis des Lehrer:innenhandelns aus: Gefragt wird zunächst nach den Bedingungen institutionell verankerter Bildungsprozesse, nach der Bedeutung von emotionaler Bindung in ihnen, sowie dem Zusammenhang des Verstehens eines Schüler:innenhandelns mit dem Unterstützen oder Bewältigen von Krisen.

Die letzten beiden Ausgaben der Zeitschrift *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)* haben in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen einen Diskurs zum Konzept der „Neuen Autorität“ eröffnet. Auf die Beiträge von Behringer (2023), von Schlippe, Omer und Behringer (2024) sowie Jany, Urban und Link (2024) reagierend, werden hier ausgewählte Passagen aus *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (Omer & Haller, 2020) untersucht. Die Analysen fördern innere Widersprüche zu Tage und zeigen insgesamt eine charakteristische Brüchigkeit des Entwurfs. So entpuppt sich das Konzept der „wachsamen Sorge“ (Omer & Haller, 2020, S. 206) als Form einer „intensivierten Überwachung“ der Schüler:innen (im Anschluss an Foucault, 1977). Das Postulat der „Neuen Autorität“, pädagogische Fachpersonen sollten sich auf das eigene Handeln fokussieren, um so „unabhängig vom Verhalten des Kindes“ (Omer & Haller, 2020, S. 201) zu werden, zeigt im Kern die Tendenz, die realen Machtverhältnisse in modernen Institutionen ungeschehen zu machen. Der Begriff der „Stärke“ führt so nolens volens in eine Art der Verleugnung von Macht. Doch übt nach Heinrich Popitz jede Pädagogik, ob sie möchte oder nicht, ob sie sich dessen gewahr ist oder nicht, „intentional und mit hoher Überlegenheit Macht aus“ (Popitz, 2004, S. 35).

Dies zeigt sich im Folgenden deutlich in einer Entgrenzung und Diffusion zum einen von Begriffen rund um die sogenannten ‚Verhaltensauffälligkeiten‘ von Schüler:innen, zum anderen in der kooperativen Verantwortung der involvierten Erwachsenen (Omer & Haller, 2020). Das entstehende Diskussions- und Konfliktpotential wird seitens der Proponent:innen der „Neuen Autorität“ ausgespart.

Die Basis der folgenden, sequenzanalytisch generierten Lesart zentraler Stellen aus dem Konzept der „Neuen Autorität“ (Omer & Haller, 2020) basiert auf Workshops, die 2024 im Rahmen einer Masterarbeit des Lehramts Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Zürich stattfanden. Die Workshops orientierten sich methodisch an der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse (Oevermann, 2000). Für diesen Beitrag nehmen wir Befunde aus den Workshops auf, bleiben aber aus Platzgründen bei der Skizze des Strukturkerns sowie kurzen Ausgriffen in zwei Umsetzungen. Weitere Prüfungen würden mehr Platz erfordern. Technische Auswertungsschritte und differenziertere Zwischenergebnisse werden an dieser Stelle aus Gründen der Lesbarkeit und der begrenzten Zeichenzahl nicht wiedergegeben. Rekonstruktive Methoden beanspruchen, den subjektiv gemeinten von im textlichen Ablauf sich objektiv manifestierendem Sinn zu unterscheiden und dadurch so etwas wie die ‚Grammatik‘ einer gedanklichen Form aufzuspüren. Die Leitfragen der Workshops haben wir übernommen: Welche Spannungsfelder ergeben sich aus Omers und Hallers Konzepten von Macht, Autorität und Disziplin? Wie werden diese Spannungen navigiert?

2 „Die wachsame Sorge“¹

Unter diesem Titel behandeln Omer und Haller (2020, S. 206) eine für die „Neue Autorität“ zentrale Konstituente. Mit dem Begriff der Sorge ist Verantwortung und Anteilnahme eines oder einer Erwachsenen gegenüber Jugendlichen und Kindern angesprochen. Falls die Bedeutung in Richtung „Sorge für“ tendiert, sind etwa Besorgungen rund um die Befriedigung basaler persönlicher Bedürfnisse gemeint. Das Adjektiv „wachsam“ rückt aber eher die Bedeutungsvariante „Sorge um“ ins Zentrum. Damit sind weniger Praktiken, mehr eine Haltung verantwortlicher Erwachsener angesprochen, mögliche maligne Entwicklungen zu antizipieren und ihnen vorbeugen zu wollen. Diese Haltung ist wichtig in primären Beziehungen, aber auch in der Schule. Sich um eine:n Schüler:in zu sorgen, heißt dann, dass die Lehrperson sich im Rahmen von Wissensvermittlung in eine Beziehung begibt, in der die Schüler:in Vertrauen fasst, sich so weit zu öffnen, dass es der Lehrperson möglich wird, Einblick zu nehmen in die Spezifik von Lernhemmungen, oder genereller: in die Bedingungen von Bildungsprozessen (Scheid, 2019, S. 8). Eine Mathematik-Lehrperson „in Sorge“ antizipiert gewissermaßen immer, und also haltungsmäßig, dass und wie aus Schüler:in X schlimmstenfalls eine „Math-Leiche“ werden könnte. Diese Haltung ist gerade auch für die Sonderpädagogik wertvoll, weil damit bestimmbar wird, wo Zuwendung und Anteilnahme unter Wahrung professioneller Grenzen über die Aufsichtspflicht hinausgehen müssen. Etwa die Entdramatisierung von Konfliktlagen oder die Entlastung von Scham- und Schuldgefühlen erfordern eine „sorgende“ Zuwendung zu Kindern und Jugendlichen. Damit sind selbstläufig einige konstitutive Bedingungen gesetzt, die unter diesem Titel thematisiert werden könnten: der/die Jugendliche muss als Subjekt in den Blick kommen; Professionelle benötigen einen wie auch immer gearteten verstehenden Zugang zum Handeln dieser Subjekte. Das im Titel angezeigte Wachsame ist so gesehen immer schon Bestandteil von Sorge. Die spezielle Qualifizierung irritiert deshalb etwas und weckt die Ahnung, dass Sorge für sich genommen offenbar nicht ausreicht (siehe kritisch Falkenstörfer, 2020).

3 „Verstärkte Präsenz der Erwachsenen ist die effektivste Prävention gegen gefährliche Verhaltensmuster von Kindern und Jugendlichen“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)

Zunächst kommen nun aber nicht die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in den Blick, sondern die Erwachsenen, die, so muss man folgern, „Sorge“ durch „verstärkte Präsenz“ realisieren. Das Begriffspaar ist aus kontrollierenden Kontexten bekannt. Beispielsweise wäre die Wortverbindung im Satz „Die Zürcher Polizei zeigte am 1. Mai verstärkte Präsenz“ allgemein verständlich. Verstärkte Präsenz meint die Erhöhung der Quantität physischer Präsenz vor Ort, sonst würde man vielleicht von verbesserter Präsenz sprechen. In welchem Kontext verbindet man damit eine sozialisierende Wirkung? In Familie oder Schule kann die Anzahl von Erwachsenen kaum garantieren, dass die geforderte Sorge als Haltung eingenommen wird. In Zwangskontexten wie zum Beispiel einem Gefängnis hingegen ist die mit verstärkter Präsenz einhergehende Kontrolle von

1 Alle Sequenzstellen finden sich in Omer & Haller (2020, S. 206 ff.). Die Reihenfolge der hier untersuchten Sequenzen stimmt mit jener im Original überein.

Subjekten denkbar. In der Begriffskombination „verstärkte Präsenz“ ist also die verstehende Zuwendung als wichtiges Element von Sorge zugunsten einer überwachenden Kontrolle getilgt.

Diese wird als effektivste Prävention gegen „gefährliche Verhaltensmuster“ ins pädagogische Feld geführt. Die Kontrastoption „gefährdendes Handeln“ zieht eine feine Linie zwischen Handeln und Gefährden und öffnet so den Blick auf Bedingungen und Kontexte, in denen Gefährdungen entstehen können. Das wäre durchaus im Sinn von „Sorge“: das Handeln eines Subjekts muss zunächst wahrgenommen, beobachtet, beschrieben und gedeutet werden, bevor ein Gefährdungspotential für X oder für Y eruiert werden kann. „Gefährliches Verhalten“ hingegen schiebt alle Momente des professionellen Zögerns, der Einschätzung und Beurteilung, damit der Skepsis und der Prüfung, beiseite, indem die Gefährdung als Attribut direkt dem „Verhalten“ eingeschrieben wird. Hier wird es kaum noch etwas zu verstehen geben, es kann nur darum gehen, diese Muster schnell zu identifizieren. Tatsächlich zeigt die weitere Lektüre des ganzen Buches, dass unklar bleibt, wer wessen Verhalten als gefährlich beurteilt, ob und wie Lehrpersonen einen fachwissenschaftlich informierten Blick benötigen oder solches sich aus dem Erfahrungswert einer internen Evidenz entscheiden lässt.

Zusammenfassend lässt sich eine doppelte Bewegung erkennen: aus „Sorge“ wird einerseits überwachende Kontrolle; aus dem ihr inhärenten Verstehen ein Identifizieren, ein Dingfest-Machen von Mustern.

4 „Lehrkräfte, die den *Finger am Puls* haben, reduzieren problematische Verhaltensmuster und festigen dabei gleichzeitig ihre Autorität“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)

Die Metapher vom „Finger am Puls“ lässt sich nun quasi als Umsetzung oder Performanz von „verstärkter Präsenz“ verstehen. Sie spricht entgegen der analytisch geleiteten Erwartung nun doch etwas Diagnostisches an. Die oder der Pflegende ermittelt die Anzahl, die Regelmäßigkeit oder die Stärke von Pulsschlägen und leitet aus ihnen Folgerungen bezüglich des gesundheitlichen Zustands einer Person ab. Auf Basis dieser und weiterer Beobachtungen lassen sich Interventionen bedenken. Diese klassische Folie wird hier dahingehend verändert, dass die Deutung der Messungen, das Erschließen der Problematik sowie die Erwägung von Folgerungen übersprungen werden. Streng wörtlich interpretiert: Die „gefährlichen Verhaltensmuster“ reduzieren sich allein durch das Spüren des Pulses. Die Diagnose wird Magie.

Der Strukturkern lässt sich nun etwa so bestimmen: Was in „Sorge“ konstitutiv aufeinander bezogen ist – Bildung und Bindung, Verstehen und Helfen/Unterstützen – zerfällt in überwachende Kontrolle (sozialer Aspekt), ergänzt um Magie (professioneller Aspekt). Wie steht es nun um die Autorität der Lehrperson, um die es ja letztlich gehen soll? Sie wird, so kann man vermuten, zwischen polizeilicher Aufsicht und magischer Beeinflussung stattfinden. In aller Kürze gesagt: Die regelmäßige, sichtbare Anwesenheit der Kontrollinstanz soll wirken wie ein Placebo. Es liegt nahe anzunehmen, dass diese Form der Autorität sich ausschließlich durch subtile Mechanismen zu sichern vermag, die auffälliges oder unerwünschtes Verhalten reduzieren (Bröckling, 2019; Foucault, 1976/2012). Reale, in konkreter Praxis sich manifestierende, durch die Rolle aber auch

begrenzte, Macht wird ersetzt durch eine rein symbolische Macht, gegen die Schüler:innen vermutlich nur schwer angehen können. Die Assoziation zu Foucaults Panoptismus (Foucault, 1992, S. 260) ist naheliegend. Die Einsicht, dass Macht in Institutionen unausweichlich ist, und es also zur Aufgabe einer Lehrperson gehört, die Schüler:innen vor deren negativen Auswirkungen zu schützen, liegt da nicht nahe. Zwischen anonymem Überwachen und magischen Wirkungshoffnungen verliert sich die Verantwortung des Professionellen gegenüber den Schüler:innen. Darin liegt vermutlich auch ein Kern der Leugnung von Machtverhältnissen.

5 „Wachsame Sorge, fokussierte Aufmerksamkeit oder intensivierte Überwachung eines auffälligen Kindes demonstrieren große Stärke“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)

Der weitere Verlauf der Darlegungen zeigt eine begriffliche Verschiebung, die diese Vermutung bestätigt: Die Lehrperson, die das Kind intensiviert überwachen soll, wird nicht als Träger:in institutionell kontrollierter und prinzipiell kontrollierbarer Macht adressiert, sondern als Demonstrant:in „großer Stärke“ – ganz nach dem Motto „Stärke statt Macht“ (Omer & von Schlippe, 2016). Die Wortwahl von der „intensivierten Überwachung“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206) lässt zwar erkennen, dass sich die Proponent:innen der „Neuen Autorität“ durchaus bewusst sind, dass es auch um eine Disziplinierung der Subjekte geht. Freilich werden die Techniken aber nicht als solche der Durchsetzung von Machtansprüchen, sondern als Demonstration großer persönlicher Stärke der Lehrperson verstanden, ganz so, als ob diese nichts mit der Machtausstattung der Lehrperson zu tun hätte.

Auch in anderen Hinsichten entfaltet sich über Verschiebungen der oben beschriebene Strukturkern. Es geht nun nicht mehr um Verhaltensmuster, sondern um ein einzelnes, zu überwachendes „Kind“. Der sozial-disziplinatorische Charakter tritt dadurch deutlich hervor, der vorher in der Rede von „Verhaltensmustern“ noch bewahrte therapeutische Anspruch wird aufgegeben. Der durch den Titel zentral gesetzte Begriff der „wachsamen Sorge“ erhält zwei offenbar gleichwertige Alternativen (sprachlogisch: jede:r kann eine:n andere:n ersetzen), was ihn zusätzlich unscharf macht. Der Kontrollaspekt wird durch „Überwachung“ bestätigt und verschärft. Ein dreimaliger Pleonasmus soll rhetorisch überzeugen, beeinträchtigt aber die Argumentationslogik: Sorge erfordert an sich schon Wachsamkeit; Aufmerksamkeit ist nur als fokussierte denkbar; Überwachung ist sowieso schon intensiv. Ein weiterer Shift ist bei der Charakterisierung des zu kontrollierenden Verhaltens zu beobachten: Anfangs ist es „gefährlich“, wird dann nur noch „problematisch“ und ist schließlich „auffällig“. Auch hier tritt die sozial-disziplinierende Implikation deutlich hervor: auffällig ist immer, wer nicht normal ist. Das wirft ein erhellendes Licht auf den oben herausgearbeiteten Befund, dass es unklar bleibt, wer wessen Verhalten als gefährlich beurteilt: Es scheint die Alltags-Evidenz einer Lehrperson zu sein, die sie dazu befähigt, das Kind X als „auffällig“ zu identifizieren.

6 „Vermehrte Präsenz kann auch so umgesetzt werden, dass das Kind aktiv werden muss, zum Beispiel mit einer täglichen Meldung im Schulleiterbüro [...]“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)

Dieser Schritt in die Umsetzung verdeutlicht, dass, was in der „Sorge“ angelegt ist, aufgehoben und ins Punitiv gewendet wird. Dem Anspruch nach ist diese Aktivierung wiederum das Gegenteil von Machtausübung. Im Kontext von Schule kann sie aber nur strafende Wirkung haben, da den Schüler:innen die Pausenzeiten entzogen werden und sie bei der Abbüßung dieser erzwungenen Strafe der schulinternen Öffentlichkeit preisgegeben werden. Mit der Rahmung als „Aktivierung“ wird ein pädagogischer Sinn angeboten, der aber umso unklarer bleibt, als dieses Verfahren ja unterschiedslos alle auffälligen Kinder trifft. Immerhin ist vorstellbar, dass die Rigidität und Überwachungsenge im praktischen Vollzug wohl den Schüler:innen viel Raum für Widerstand bietet, etwa indem der Rundgang absichtlich verzögert wird, Peers auf dem Weg angesprochen werden, der Schulleiter nicht gefunden wird, etc.

7 „Auch wöchentliche kurze Elterngespräche oder Elternpräsenz im Klassenzimmer basieren auf demselben Prinzip“ (Omer, & Haller, 2020, S. 206)

Die angeordnete „Aktivierung“ wird hier auf die Eltern ausgeweitet. Wie auch immer eine solche Kooperation begründet, wie freundlich sie auch immer praktisch umgesetzt werden mag: sie zwingt die Eltern in eine Position, in der sie im Klassenzimmer als disziplinierende Autorität ihrem Kind gegenüber auftreten sollen. Es ist schwer vorstellbar, dass dadurch nicht betroffene Schüler:innen vor ihren Peers bloßgestellt werden: so schlimm steht es um dich, dass sogar schon deine Eltern hier zur Aufsicht beigezogen werden! Auch für die Eltern wird der Schritt das Eingeständnis bedeuten, dass der eigene Nachwuchs wohl anders nicht mehr zu kontrollieren ist. Latent werden hier auch die Eltern für die „Auffälligkeit“ ihres Kindes bestraft.

Die beiden Umsetzungsideen zeigen, was schon im Konzept angelegt ist: Der Strafcharakter und mit ihm die Machtverhältnisse werden zum Verschwinden gebracht.

8 Die Verleugnung institutioneller Macht als Verweigerung pädagogischer Reflexivität: Versuch eines Fazits

Dem Konzept der „Neuen Autorität“ geht es darum, die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen so zu gestalten, dass diese nicht als Machtverhältnis wahrgenommen wird, sondern als Fürsorge. Omer und Haller (2020, S. 206) fassen dies mit der Botschaft zusammen: „Es ist meine Pflicht, dich aus nächster Nähe zu überwachen, damit du keinen Schaden erleidest und anderen keinen zufügst!“ Es ist diese starke „Präsenz“ (ebd.), die das allseitige Bedürfnis nach Schutz vor Aggression und Gewalt garantieren soll. „Präsenz“ unterscheidet denn auch die herkömmliche Autorität mit ihren Strafen von der „Neuen Autorität“.

Die Sequenzanalyse zeigt, dass dieser hohe Anspruch schon im Rahmen des Entwurfs nicht eingelöst werden kann. Das Scheitern weist eine Spezifik auf, die dem Intendierten geradezu widerspricht. Die „Sorge“ zerfällt in kontrollierende Überwachung und

magische Wirkungshoffnung. Beiden ‚Zerfallsprodukten‘ ist eigen, dass sie den Subjektstatus von Schüler:innen negieren. Die Forderung nach einer Autorität, die „unabhängig vom Verhalten des Kindes“ sei (Omer, & Haller, 2020, S. 201), wird in einer Form realisiert, dass nicht nur das „Verhalten“, sondern das Kind selber ausgespart wird.

Das Androhen und Durchführen von Strafen wird mit Begriffen wie „vermehrte Präsenz“, „wachsamer Sorge“ oder „Aktivierung“ bemäntelt, die als generell einsetzbare Beziehungstechniken angeboten werden. Nicht nur ist in ihnen die „Machtdimension nicht offenkundig“ (Scherr, 2016, S. 193), sondern sie leugnen die Machtverhältnisse. So führt das Denken in diesen Kategorien zum Verlust an pädagogischer Reflexivität, an kritischem Potenzial in Disziplin, Profession und Praxis der Pädagogik.

Das wirft die Frage auf, weshalb die „Neue Autorität“ in manchen Kreisen hohen Zuspruch findet. Zur Beantwortung dieser Frage wären weitere Analysen notwendig. Vermuten kann man aber, dass die Zurückweisung von „Macht“ ein im pädagogischen Feld altes Tabu berührt. Vielleicht zeigt sich in der Konzeption der „Neuen Autorität“ in exemplarischer Weise, was Scherr für die moderne Pädagogik insgesamt konstatiert: Sie fremdelt gleichsam mit der Vorstellung, dass ihre Praktiken Machtausübung darstellen (Scherr, 2016, S. 193). Das Versprechen einer machtfreien Pädagogik findet da Resonanz. Wenn nun die „Neue Autorität“ Pädagogik als machtferne Praxis konzipiert, schafft sie durch diese Verleugnung von Macht zahlreiche Folgeprobleme, die aktuell noch gar nicht absehbar sind. Konzeptionell bewegt sich die „Neue Autorität“ zwischen „pädagogischem Kitsch“ (Reichenbach, 2003), utopischem Harmoniebegehren und dem Verlust von Machtkontrollmechanismen, die selbst in ausdrücklich punitiven Sektoren des Bildungswesens wie dem Jugendstrafvollzug und geschlossenen Heimen als zumindest formell besser gesichert gelten dürften. Ein utopisches Harmoniebegehren scheint durch das Konzept hindurch: der Wunsch nach einer Konstellation, in der Schüler:in und Lehrer:in nicht mehr Kontrahent:innen sind, sondern auf derselben Seite stehen. Zwar ist auch unter Bedingungen „Neuer Autorität“, wie wir oben angedeutet haben, Widerstand von Schüler:innen möglich. Er erscheint aber als geradezu sinnlos, weil die „Neue Autorität“ für jeden das Beste ohne Konflikte verspricht. Harmoniesehnsucht könnte auch die Triebfeder für die strukturelle Behauptung einer magischen Wirkung von Diagnose sein: Es braucht keine schmerzhaften Interventionen mehr.

In seinem hellsichtigen Essay „Tabus über dem Lehrberuf“ (Adorno, 1970) spürt Theodor W. Adorno den Geweltaspekten in der öffentlichen Imago der Lehrpersonen nach. In Stereotypen wie dem/der Schulmeister:in, dem/der Pauker:in, dem/der Steißstrommler:in, der „schoolmarm“ (wohl am besten als „Lehrgotte“ übersetzt), aber auch des in die Beamtenhierarchie eingemauerten Bürohengstes (ebd., S. 74 ff.) sieht er Ausdrucksformen einer Delegation von Gewalt. Die Gesellschaft leugnet die Gewalt, die eine Basis ihrer Existenz immer noch darstellt, indem sie sie im Versteckten an Lehrpersonen delegiert, sie dann aber an ihnen durch Stereotypen sichtbar macht für die allgemeine moralische Entrüstung (ebd., S. 80). Die Abwendung von alter Autorität mag eine Zurückweisung dieser gesellschaftlichen Zumutung darstellen. Da aber die „Neue Autorität“ die realen Bedingungen von Autorität, von Zwang und Gewalt in der Schule, nicht in den Blick nimmt, schlägt der reflexartige Versuch um in eine an der Oberfläche neue, im Kern aber noch etwas irrationalere Machtausübung über Schüler:innen.

Oder um es mit einem Bild zu sagen: Der Versuch, eine scheinbar alte, gewaltförmige Pädagogik abzulösen, mündet in die religiöse Utopie, dass alle Straßen mit Gold gepflas-

tert sind. Dem wäre mit der abgewandelten Sponti-Spruch-Weisheit der 1970er Jahre zu begegnen: Unter diesem Pflaster ist kein Strand.

Literatur

- Adorno, T. W. (1970). Tabus über dem Lehrberuf. In ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vor-träge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969* (S. 73–91). Suhrkamp
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5(5), 198–211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>
- Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Springer VS für Sozialwissenschaften.
- Foucault, M. (1976/2012). Die Mittel der guten Abrichtung. In Bauer, U., Bittlingmayer, U., & Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 199–212). Springer.
- Häcker, T., Berndt, C., & Walm, M. (2022). Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen – eine Einführung. In Berndt, C., Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 9–29). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5960-01>
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Jany, M., Urban, R., & Link, P.-C. (2024). Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘: Ein Interview. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6 (6), 182–194. <https://doi.org/10.35468/6103-12>
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H. & Schlippe, A. v. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In Kraimer, K. (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Stw.
- Popitz, H. (2004). *Phänomene der Macht* (2. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Reichenbach, R. (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(6), 775–789.
- Roth, R. (2016). Autorität und Unterwerfung. In Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 199–212). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_20
- Scherr, A. (2016). Macht, Herrschaft und Gewalt. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 25–31). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11928-7_2
- Von Schlippe, A., Omer, H., & Behringer, N. (2024). Neue Autorität – Antwort auf eine Einladung zur Reflexion. Eine Resonanz auf den Beitrag von Noëlle Behringer, ESE 5/2023. *ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6 (6), 164–181. <https://doi.org/10.35468/6103-11>
- Weber, M. (1922/2002). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Winkler, M. (2022). Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen. In Berndt, C., Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.), *Ethik in pädagogischen Beziehungen* (S. 213–235). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5960-16>