

Link, Pierre-Carl; Ummel, Hannes; Felkendorff, Kai

Macht als entpersonalisierter Vollzug. Analyse und Diskussion der Sanktionspraxis der Neuen Autorität

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 238-247



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl; Ummel, Hannes; Felkendorff, Kai: Macht als entpersonalisierter Vollzug. Analyse und Diskussion der Sanktionspraxis der Neuen Autorität - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 238-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356685 - DOI: 10.25656/01:35668; 10.35468/6236-15

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356685>

<https://doi.org/10.25656/01:35668>

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.

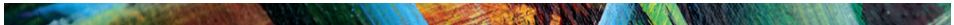


Kontakt / Contact:

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 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Pierre-Carl Link, Hannes Ummel und Kai Felkendorff:
Macht als entpersonalisierter Vollzug. Analyse und Diskussion
der Sanktionspraxis der Neuen Autorität.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 238-247
<https://doi.org/10.35468/6236-15>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

**Macht als entpersonalisierter Vollzug.
Analyse und Diskussion der Sanktionspraxis
der Neuen Autorität**

**Power as Depersonalised Rule Enforcement.
An Examination of Sanctioning Practices
within the New Authority Approach**

Pierre-Carl Link,^{1,2,3*}A Hannes Ummel^{4,A} und Kai Felkendorff⁴

¹Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

²Eötvös Loránd Universität Budapest

³Università degli Studi Roma Tre, Rom

⁴Pädagogische Hochschule Zürich

^A geteilte Erstautorenschaft

***Korrespondenz:**

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

Beitrag eingegangen: 02.11.2025
Beitrag angenommen: 15.02.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID:

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

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht Sanktionspraktiken der Neuen Autorität in kritischer Perspektive. Es zeigt sich, dass das Konzept der Neuen Autorität Machtverhältnisse verdeckt stabilisiert. Anhand exemplarischer Fallgeschichten der Neuen Autorität wird gezeigt, dass Strafen als neutrale „Konsequenzen“ erscheinen und ihr Strafcharakter entpersonalisiert wird. Autorität vollzieht sich dabei als scheinbar sachlogische Regelanwendung, während Aushandlung suspendiert bleibt.

Schlüsselwörter: Neue Autorität, Macht, Strafe, Entsubjektivierung, Pädagogik

Abstract

The paper critically examines sanctioning practices as proposed within the New Authority approach. It shows that the concept of New Authority covertly reinforces existing power relations. Analyses of exemplary textbook cases published in a textbook on NA in schools demonstrate how punishments are presented as neutral “consequences”, while their punitive nature is depersonalized. Educational authority is presented as a seemingly rational application of rules, with any chance of deliberation or discussion suspended.

Keywords: The New Authority, power, punishment, desubjectivation, pedagogy

1 Einleitung und Vorgehen

In unserem ersten Diskussionsbeitrag in der *ESE VII* wurde die „wachsame Sorge“ als grundlegender Begriff der Neuen Autorität analysiert (Link et al., 2025). In ihm manifestiert sich der Anspruch, die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in nicht als Machtverhältnis, sondern als Fürsorgeverhältnis zu verstehen. Die Befunde aus der Sequenzanalyse einiger zentraler Stellen zeigten hingegen auf, dass „Sorge“ latent zerfällt in kontrollierende Überwachung einerseits und quasi magische Einflussnahme andererseits. Die Forderung an die Autoritätsperson, sich „unabhängig vom Verhalten des Kindes“ zu machen (Omer & Haller, 2020, S. 201), führt zur Leugnung der Subjektivität des Kindes (Link et al., 2025). Insgesamt wird nicht, wie beansprucht, Macht durch Beziehung („Stärke“) ersetzt, sondern die Machtverhältnisse verfestigen sich. Die Analysen führten uns zu zwei Frageperspektiven für die weitere Arbeit:

- Wie konturiert sich das Strafen als Praktik der Macht im Konzept der Neuen Autorität? Führt die Leugnung der Subjektivität von Kindern und Jugendlichen zu entpersonalisierten Strafpraktiken?
- Welche Formen der Entsubjektivierung von Schüler:innen ergeben sich daraus, und wie lassen sich diese durch eine machtkritische Analyse sichtbar machen?

Der vorliegende Diskussionsbeitrag knüpft an diese Perspektiven an und überprüft sie an den Umsetzungsvorschlägen für die Praxis (Omer & Haller, 2020). Wir folgen mit diesem Vorgehen Vorschlägen von Vertreter:innen der Neuen Autorität, die Originalpraktiken, Fallgeschichten und Vignetten aus den Publikationen zu betrachten und nicht eigene Beispiele einzubringen (von Schlippe, Omer & Behringer, 2024, S. 169; Zimmermann, 2025, S. 120 ff.). Die drei Sanktionspraktiken haben wir nach falsifikationistischer Logik ausgewählt. Sie sollten die Chance bieten, unsere Thesen zu widerlegen. Das methodische Vorgehen orientiert sich wiederum an der Lesarten-Generierung der Objektiven Hermeneutik (grundlegend Oevermann, 2000; die pragmatischen Anpassungen entsprechen den in Link et al., 2025, S. 179 dargestellten und begründeten). Im Folgenden werden wir anhand dreier exemplarischer Fallgeschichten aus Omer und Haller (2020) untersuchen, wie Macht in der Praxis der Neuen Autorität als entpersonalisierter Vollzug erscheint, wie sie Strafe neutralisiert und Subjektivität unterdrückt.

2 Analyse ausgewählter Fallgeschichten der Neuen Autorität

2.1 Vorspann

„Die *Neue Autorität* ist *ansteckend*. Ihre Prinzipien stoßen nicht nur im Kreis der Erziehenden auf immer größeres Echo, sondern auch bei den Kindern und Jugendlichen. Sie gewöhnen sich an die verzögerten Reaktionen, verinnerlichen und übernehmen sie mit der Zeit. Folgende Geschichte erzählte uns der bereits im letzten Kapitel erwähnte Direktor der religiösen Jungenschule“ (Omer & Haller, 2020, S. 202).

Dieser kleine Prolog zeigt an, in welchen Rahmen die folgende „Geschichte“ gestellt werden soll. Die Neue Autorität vermag auch jene zu überzeugen, auf die ihre Aktionen zielen, die Kinder und Jugendlichen. Allerdings sind es nicht Argumente, die das bewirken, sondern Ansteckung, etwa so, wie man von Freude oder Begeisterung sagen kann, sie seien ansteckend. Das Echo, die Resonanz beruht offenbar darauf, dass „die verzögerten

Reaktionen“ übernommen werden. Dies soll die folgende Geschichte aufzeigen. Die unscharfe Formulierung wirft Fragen auf: Geht es um eine Verinnerlichung von Regeln? Das wäre plausibel, weshalb sollen dann aber die „Reaktionen“ der ausübenden Instanz übernommen werden? Sollte ein:e Schüler:in tatsächlich seinen/ihren eigenen Verstoß sanktionieren, ginge das wohl kaum ohne eine Form von Schuldbekentnis – eine Praxis, die die Neue Autorität ablehnt.

Zwei Elemente, die wir in Link et al. (2025) herausgearbeitet haben, lassen sich wieder erkennen. Einerseits die Vorstellung einer Beeinflussung von Menschen jenseits sozialen Handelns. Dem mit magischen Wirkungshoffnungen aufgeladenen Diagnostizieren problematischer Verhaltensmuster der Schüler:innen entspricht hier die „Ansteckung“ mit den Prinzipien der Neuen Autorität. Beides verläuft ohne aktives Zutun von Schüler:innen. Zweitens bestätigt sich, dass Ausübende und Betroffene von Neuer Autorität nicht auf unterschiedlichen Seiten stehen, sondern unterschiedslos von den ‚Segnungen‘ dieses Programms profitieren: Alle Straßen sind mit Gold gepflastert (Link et al., 2025).

2.2 Die Klimaanlage – Strafe ohne Schuld oder Strafe ohne Verantwortung

„In der Synagoge beteten etwa hundert Schüler. Es gab nur eine einzige Klimaanlage im hinteren Teil des Saals. Ich richtete die Klappen nach oben, um auch den Schülern in den vorderen Reihen Erleichterung zu verschaffen. Die Schüler der elften Klasse saßen in der Nähe des Geräts. Ich bat sie, die Klappen nicht zu bewegen. Während des Gebets bemerkte ich, dass die Klappen wieder nach unten gerichtet waren. Auf meine Frage meldete sich Eres, ein sehr dominanter Schüler: »Herr Direktor, das war ich. Ich habe es getan, weil mir heiß war. Wenn die Klappen nach oben zeigen, spürt keiner etwas!« Ich ging zu dem Jungen, und während ich die Klappen wieder aufwärts stellte, forderte ich ihn ganz ruhig auf, sich in den vorderen Teil des Raums zu begeben. Eres weigerte sich: »Dort ist es heiß! Ich bleibe hier!« Ich wies den Vorbeter an, das Gebet fortzusetzen. Der Junge blieb an seinem Platz. Der Zwischenfall machte großen Eindruck: Der Direktor war vor einem Schüler eingeknickt!“ (Omer & Haller, 2020, S. 202f.).

Diese Lehrgeschichte präsentiert uns zunächst das Scheitern ‚alter‘ Autorität im Vollzug. Die kühle Luft ist ein knappes und begehrtes Gut, dessen Verteilung der Direktor in Anspruchnahme seiner ihm von Amts wegen übertragenen Autorität gerecht organisiert. Eres’ Verstoß begegnet er nicht verzögert, sondern unmittelbar, und er scheut sich auch nicht vor der Konsequenz, das Gebet für alle zu unterbrechen. Eres seinerseits macht keine Anstalten, ein Fehlverhalten einzugestehen, sondern widersetzt sich zweimal den Anordnungen. Der Konflikt eskaliert. Indem der Direktor die Fortsetzung des Gebets befiehlt, scheint er einzuknicken und das Ansehen zu verlieren. Seine Mittel zur Durchsetzung von Autorität sind erschöpft.

„Nach dem Gebet bestellte ich Eres in mein Büro. Er entschuldigte sich und erklärte, ihm sei heiß gewesen. Dann wiederholte er sein Argument, dass die kühle Luft auch bei aufwärts gestellten Klappen den restlichen Saal sowieso nicht erreiche. Ich nahm die Entschuldigung an, teilte ihm jedoch mit, dass er an diesem Tag nicht länger in der Schule bleiben könne, weil er meine Anweisungen ignoriert habe. Er solle nach Hause gehen und am nächsten Morgen wiederkommen“ (Omer & Haller, 2020, S. 203).

Mit leichter Verzögerung und auch örtlicher Verschiebung zeigt der Direktor jetzt Präsenz im Sinn der Neuen Autorität: Das konsequente Einhalten von Regeln auf der Basis schuleigener Werte wird eingefordert (Omer & Haller, 2020, S. 37). Eres hatte bis jetzt allerdings keine Gelegenheit, diese „verzögerte Reaktion“ im Sinn des Vorspanns

zu übernehmen, da er über das Gespräch nicht informiert war. Welche Werte sollen Eres nun über Präsenz vermittelt werden? Darüber erfahren wir, und Eres, zunächst nichts. Die Strafe der Exklusion wird nüchtern und ohne Begründung übermittelt. Nachdem der Direktor schon im Gebetsaal Eres' Argument übergangen hat, weist er zum zweiten Mal den argumentativen Austausch zurück, jetzt im ‚geschützten‘ Raum seines Büros, wo er keine weitere Bloßstellung vor der Klasse zu befürchten hat. Ganz offensichtlich ist ein auf Werte bezogener Dialog mit dem Ziel einer Verständigung kein Ziel. Es könnte sonst etwa darum gehen, Eres' Selbstbezogenheit aufzudecken und zu kontern. Man könnte Fragen der Gerechtigkeit thematisieren, oder solche der Loyalität des Einzelnen gegenüber der Gruppe aller Betenden. So wie der Direktor das Gespräch über die Legitimität von Gründen seines Gegenübers zurückweist, so expliziert er auch seine Gründe nicht. Exklusion wird etwas, worüber man nicht zu sprechen braucht. Sie ist quasi-logische Konsequenz des Ignorierens einer Anweisung.

Die autoritätssichernde Aktion folgt dem *sine ira et studio* (ohne Zorn und Eifer), das generell in der Neuen Autorität große Bedeutung hat. Strafpredigten und moralische Erziehung sollen unterlassen werden. In sozialer Hinsicht allerdings bezieht Eres so etwas wie die Höchststrafe: Es wird ihm die Möglichkeit genommen, sich zu bilden. In modernen Schulsystemen stellt der Ausschluss vom Unterricht, jedenfalls in größerem Umfang, nicht ohne Grund die *ultima ratio* dar. Der vollständige Ausschluss aus der Schule, das Vorenthalten von Bildung verstößt gegen das Prinzip der „equality of access and provision“ (Gillborn & Youdell, 2000). Man könnte nun einwenden, in bestimmten Fällen und in klaren Grenzen brauche es harte Sanktionen. Dann allerdings müsste der Direktor dieses ‚Ende aller Eskalation‘ und die Ausschaltung jeglicher Logik des besseren Arguments im Machtkampf zwischen den Ungleichen sorgfältig begründen.

„Daraufhin kam es zwischen uns zu folgender Auseinandersetzung:

»Herr Direktor, das ist doch nicht Ihr Ernst?« »Ich meine es völlig ernst, ich meinte es auch ernst, als ich darum bat, die Klimaanlage nicht anzurühren, und auch, als ich dir sagte, du sollest dich in die vordere Reihe setzen.« »Aber ich habe heute mehrere Stunden Literatur, und das ist für mein Abitur wahnsinnig wichtig!« »Es tut mir leid, dass du diesen Tag versäumst, aber vielleicht solltest du in Zukunft besser über deine Handlungen nachdenken.«“ (Omer & Haller, 2020, S. 203).

Foucault (1977a; 1977b) beschreibt die moderne Schule als einen Raum, in dem Strafen auf Normalisierung und nicht mehr auf Vergeltung zielen. Der Direktor personifiziert diese Logik, denn seine Autorität beruht nicht auf individueller Macht, sondern auf der Anonymität der Regel. Mit der Äußerung „Herr Direktor, das ist doch nicht Ihr Ernst?“ (Omer & Haller, 2020, S. 203) adressiert der Schüler die Person des Direktors unmittelbar und verschiebt die Situation auf eine Ebene persönlicher Rechtfertigung. Dadurch wird die zuvor wirksame Entpersonalisierung der Entscheidung sichtbar. Der Schüler fordert implizit eine diskursive Rechtfertigung der Strafe durch den Direktor und macht damit sichtbar, dass auch die scheinbar selbstverständliche Regel Teil eines Machtverhältnisses ist, das befragt werden kann. Im Anschluss an Foucault (1977b) lässt sich das Vorgehen des Direktors als Ausdruck einer entpersonalisierten Regelmacht verstehen. Autorität erscheint hier als Vollzug einer institutionalisierten Norm. Strafen werden als funktionale Konsequenzen innerhalb eines Regelgefüges vollzogen. Ihre Legitimität gründet nicht in der Person des Handelnden, sondern in der Geltung der Ordnung selbst. Der Direktor handelt entsprechend als Funktionsträger eines disziplinarischen Systems. Die verhängte

Strafe (aus Sicht der Neuen Autorität eine "Konsequenz") erscheint als zwingende Folge eines Regelverstößes und entzieht sich damit der Logik des besseren Arguments. Das disziplinarische System spricht durch den Direktor, während er selbst die Rolle eines Vollstreckers übernimmt, der für sein Handeln keiner weiteren Begründung bedarf. Der Direktor verweigert die Aushandlung. Foucaults Analyse der Disziplinarmacht beleuchtet dieses Moment: „Die Disziplin ‚verfertigt‘ Individuen; sie ist die spezifische Technik einer Macht, welche die Individuen sowohl als Objekte wie als Instrumente behandelt“ (Foucault, 1977a, S. 220). Die Macht wird also doppelt entpersonalisiert – einerseits, weil der Direktor keine Verantwortung für die Strafe übernimmt, andererseits, weil Eres auf die Rolle eines Objekts der Regel reduziert wird. Deutlich wird zudem: Es geht in letzter Instanz um die Selektionsfunktion von Schule. Die Botschaft an Eres: Wenn du durch das Abitur fällst und darunter deine Chancen auf dem Arbeitsmarkt und in deinem Leben leiden, dann hast du dir das selbst zuzuschreiben. So unterstellt sich auch der Direktor gehorsam der Macht, die jetzt als jene der Institution erkennbar wird. In der Folge wiederholt sich der Konflikt. Diesmal ist es Tom, der sich nicht an die Anweisungen hält. Eres überzeugt ihn mit dem Argument, dass er sicher nicht „mehrere Mathestunden hintereinander“ (Omer & Haller, 2020, S. 203) versäumen wolle. Eres begleitet Tom im Gebetsraum nach vorne, wo der Direktor ihn hinbeordert hat. Wie im Epilog angekündigt, hat Eres jetzt die verzögerte Reaktion des Direktors „übernommen“. Und zwar antizipiert er die mit der Strafandrohung verbundenen Nachteile und gibt Tom damit den entscheidenden Tipp, sich rechtzeitig zu unterziehen. Das Erleiden wird durch Sockalsgemeinschaft erleichtert, indem sie sich zusammen nach vorne setzen. Folgt man dieser Lehrgeschichte, dann liegt das „Ansteckende“ (ebd., S. 202) der Neuen Autorität darin, dass Schüler:innen Diskussionen um die Angemessenheit von Strafen vermeiden und sich in vorausseilendem Gehorsam der Unabwendbarkeit struktureller Gewalt beugen. Diese Dynamik illustriert, was Menzel und Rademacher (2012, S. 79) in Anlehnung an Foucault als „Deckungsgleichheit von Fremd- und Selbstkontrolle“ beschreiben: Der Schüler reproduziert die Disziplin, die ihn geformt hat. Macht verwandelt sich in Selbstdisziplin und bleibt dadurch ungebrochen wirksam. Im Überblick zeigt die Analyse der Lehrgeschichte, wie überraschend schlüssig jene Strukturen, die sich im Basiskonzept der Sorge gezeigt haben (Link et al., 2025), in die Sanktionspraxis überführt werden. Die Macht wird, anders als Omer und von Schlippe (2016) mit der Formel „Stärke statt Macht“ postulieren, nicht durch irgendetwas ersetzt, was Stärke bedeuten könnte. Was sich im Direktionsbüro ereignet, kann auch mit Sorge nichts zu tun haben, da jegliche Argumentation von Anfang an unterdrückt wird. Dadurch wird der Strafcharakter, der zwangsläufig in der Exklusion aus dem Unterricht wie auch im Entzug von Bildungschancen liegt, geleugnet. Haben die Analysen der konzeptuellen Grundlage gezeigt, dass die Neue Autorität die Schüler:innen als Subjekte nicht anzuerkennen vermag, so wird hier deutlich, dass auch die Strafe nicht als Strafe anerkannt wird.

2.3 Das Kind, das Jakob geschlagen hat – Disziplin als Erinnerungsarbeit

Man könnte einwenden, eine ganz deutlich als Parabel aufgebaute, das heißt als Lehrbeispiel gemeinte Erzählung, sei vielleicht eher metaphorisch zu verstehen und deswegen nicht repräsentativ für die Strafpraxis der Neuen Autorität. Die „Klimaanlage“ wird allerdings durch eine nachfolgende Erzählung parallelisiert, die veranschaulichen soll, wie „auch jüngere Kinder [...] gut auf das Prinzip der Verzögerung (ansprechen)“ (Omer & Haller, 2020, S. 204).

„Am Ende des Unterrichts bittet die Erzieherin das Kind, welches zugeschlagen hat, an ihrer Seite zu warten, bis seine Eltern da sind. In deren Anwesenheit fragt sie das Kind: 'Erinnerst du dich daran, was heute zwischen dir und Jakob bei der Rutschbahn passiert ist?' erinnert sich das Kind nicht oder behauptet das zumindest, ruft die Erzieherin ihm die Einzelheiten des Vorfalles ins Gedächtnis. Nun ist es gezwungen, die Erinnerungen der Erzieherin anzuhören, und erweitert damit die Spanne seiner Aufmerksamkeit und seines Erinnerungsvermögens. Mit dem Bezug auf ein Ereignis, das sich bereits Stunden zuvor abspielte, schafft die Pädagogin einen Bogen zeitlicher Kontinuität. Auch das Kind erweitert seine Fähigkeit, auf Vergangenes Bezug zu nehmen. Allein die Tatsache, dass die Erinnerungsarbeit in Anwesenheit der Eltern stattfindet, verstärkt die Wirkung der Aktion“ (Omer & Haller, 2020, S. 204).

Was heißt es für das Kind, wenn es in dieser Situation warten muss? Es muss bleiben, wenn alle anderen gehen können. Dieser Entzug von Freizeit kann aus Sicht des Kindes kaum anders denn als Strafe verstanden werden. Zumal der Entzug von Freizeit ihm offenbar nicht erklärt wird, was eine tendenziell bedrohliche Ungewissheit erzeugt. Diese ermögliche „pädagogisch wertvolle Erinnerungsarbeit“, indem die Fähigkeit des Kindes gefördert werde, „auf Vergangenes Bezug zu nehmen“ (Omer & Haller, 2020, S. 204). Doch die vermeintliche Reflexion entpuppt sich als Disziplinartechnik: Das Kind soll nicht denken, sondern gestehen. Foucault (1977a) hat diese Praxis in seiner Analyse des Geständnisses als Machtinstrument bereits beschrieben: „Das Geständnis ist ein Ritual, in dem das Subjekt durch die Wahrheit, die es ausspricht, sich selbst an eine Macht bindet“ (S. 83). Die Aufforderung zur Erinnerung dient hier nicht der Befreiung, sondern der Unterwerfung. Das Wartenmüssen, das Behaltenwerden, das ritualisierte Geständnis – all dies fügt sich in das, was Foucault die „kleinen disziplinarischen Prozeduren“ nennt, die „den Körper in den Griff nehmen, um die Seele zu erreichen“ (ebd., S. 136; Foucault, 1994). Die Erzieherin handelt emotionslos und im Namen pädagogischer Vernunft; gerade dadurch verschwindet der Strafcharakter. Wie Menzel und Rademacher (2012) betonen, erzeugt eine solche sanfte Kontrolle ein paradoxes Verhältnis: „Mit diesem getarnten Zwang zur Verinnerlichung und Individualisierung wird zugleich der allgemeingültige Charakter von Regeln [...] tendenziell unterlaufen“ (S. 80). Das Kind lernt nicht, Verantwortung zu übernehmen, sondern, dass Gehorsam als Einsicht gelten soll. In dieser Passage zur „Erinnerungsarbeit“ und allgemein in der verdeckten Strafpraxis der Neuen Autorität lässt sich zeigen, dass die Deutungshoheit der Lehrperson unhinterfragt bleibt. Folgt man Foucault (1983), dann zeigt sich Macht gerade darin, wer definieren darf, was als „pädagogisch sinnvoll“, „förderlich“ oder „entwicklungsorientiert“ gilt. Wie Foucault (1983; 1974) herausgearbeitet hat, entsteht Macht auch durch die Definition von Wahrheit. In der pädagogischen Praxis der Neuen Autorität ist festgelegt, was als „Förderung“ gilt – der Widerstand des Kindes wird nicht als Ausdruck von Subjektivität, sondern als Defizit gedeutet. Die Eltern werden in die schon beschlossene Sanktion eingebunden, ohne dass sie sich eine eigene Meinung hätten bilden können. Damit wird die Macht des Diskurses über „pädagogische Wahrheit“ sichtbar.

Vergleicht man die beiden Beispiele, so fallen Differenzen auf. Während Eres' Direktor als Exekutant der Selektionsfunktion der Schule keinen Bedarf an diskursiven Begründungen zu zeigen braucht, ist die Unterstufen-Lehrperson um pädagogische Legitimität bemüht: Das Erinnerungsvermögen des Kindes soll trainiert werden. So differieren aus Sicht der Schüler:innen auch die Logiken der Unterwerfung. Eres ist der vollen Härte struktureller Ausgrenzung ausgesetzt; die jüngere Schülerin hingegen erfährt mit der Rechenschaftslegung über die „Einzelheiten des Vorfalles“ (Omer & Haller, 2020, S. 204)

den sanften Zwang eines angeleiteten Geständnisses vor ihren Eltern. Beide werden nicht nach ihrer Erfahrung oder Meinung gefragt. Doch während Eres in die Entsubjektivierung geführt wird, macht das Geständnis die Schülerin zum Subjekt. Wie ist diese Divergenz zu erklären? Muss sich die Lehrperson um Pädagogik bemühen, oder reicht es, die strukturellen Bedingungen von Schule ‚wirken‘ zu lassen? Ein letztes Beispiel soll hier Aufschluss geben.

2.4 Der Rundgang – Macht als Routine

Als Drittes soll eine Sanktionsform nochmals, hier aber unter neuen Gesichtspunkten, beleuchtet werden (Link et al., 2025), die nach Omer und Haller (2020, S. 206) dazu dient, als „intensivierte Überwachung“ respektive als Intensivierung pädagogischer Präsenz zu wirken.

„Nach einem Verstoß gegen die Schulordnung bekommt der Schüler ein Formular, worauf er die Unterschriften aller Lehrkräfte abholt, die an diesem Tag Aufsichtsdienst haben. Dabei erklärt er kurz, weshalb er auf dem Rundgang sei. Alternativ kann der Grund auch auf dem Formular vermerkt sein. Die Aufsichtspersonen unterzeichnen das Formular und nehmen kurz Stellung im Sinne einer positiven Verstärkung. Sie äußern sich auf keinen Fall negativ oder belehrend. Tadel und Moralpredigten wirken kontraproduktiv. Am Ende des Tages oder nach der Pause gibt der Schüler das Formular bei der Klassenlehrkraft, der Schulleitung oder im Schulsekretariat ab. Der Rundgang ist zeitlich begrenzt und der Schüler über die Zeitspanne informiert“ (Omer & Haller, 2020, S. 53f.).

Auch diese Strafpraxis basiert auf den Elementen, die wir in der Parabel beobachten konnten. Die argumentative Auseinandersetzung wird mit der Begründung unterbunden, „Tadel und Moralpredigten“ seien kontraproduktiv (ebd., S. 54). Die institutionellen Strukturen werden als Sanktionsinstrument genutzt, indem dem Schüler die Pause, und damit Erholung und Peer-Kontakte, entzogen wird. Im amtsmäßigen Prozedere, im anonymen Vollzug einer Routine, wird die Strafe unkenntlich gemacht. „Negative“ oder „belehrende“ Äußerungen der Lehrpersonen sollen unterbleiben (ebd.), damit eine dadurch möglicherweise provozierte Widerrede nicht den Strafcharakter evoziert. Zugleich erzeugt diese Praxis eine minutiöse Sichtbarkeit des Fehlverhaltens. Foucault (1977a) bezeichnet solche Verfahren als „Panoptismus“ respektive als eine Machtform, die auf Beobachtung und Dokumentation basiert: „In der Disziplin wird das Individuum zum Objekt einer permanenten Sichtbarkeit; und diese Sichtbarkeit garantiert die Macht“ (Foucault, 1977a, S. 205). Der Rundgang institutionalisiert genau diesen Mechanismus. Der Schüler wird zu einer wandelnden Disziplinarakte; sein Körper trägt die Spur des Verstoßes durch das Schulhaus. Die Strafe funktioniert, weil sie nicht als solche erscheint. Anders als im vorangehenden Beispiel werden hier nicht die Eltern mit diszipliniert, sondern die Lehrpersonen. Denn sie müssen das Formular erstellen, aushändigen, mit ihrer Unterschrift versehen und auswerten. Zu bestimmten Zeiten müssen sie für den/die bestrafte Schüler:in an bestimmten Orten im Schulhaus erreichbar sein.

Hier manifestiert sich, was Menzel und Rademacher (2012) mit Foucault als „objektivierende Vergegenständlichung und subjektivierende Unterwerfung“ beschreiben (S. 97). Der Schüler wird als „Fall“ im Formular objektiviert, zugleich subjektiviert als derjenige, der seine Schuld anerkennt. Diese doppelte Bewegung konstituiert Macht als entpersonalisierten Vollzug. Die Divergenz zwischen den beiden ersten Beispielen entpuppt sich damit als die zwei Seiten derselben Sache. Praktisch gesehen macht es einen Unter-

schied, ob die Lehrperson über pädagogisch begründete Interventionen Identifikation mit den schulischen Regeln subtil erzwingt, oder ob sie Autorität außerhalb jeglicher Begründungen als Vollstreckerin struktureller Ausgrenzung ausübt. Der Effekt ist in beiden Fällen Normalisierung, Tilgung der Zurechenbarkeit von Verantwortung für Strafe und Machtausübung als entpersonalisierter Vollzug.

3 Macht, Strafe und Entsubjektivierung: Wogegen positioniert sich die Neue Autorität?

Allen Beispielen ist gemeinsam, dass sich an die Stelle kontrollierter Herrschaftsausübung strukturelle Entsubjektivierung der Schüler:innen setzt. Autorität verlagert sich vom individuellen Akteur auf die institutionelle Ordnung selbst (Foucault, 1977b). Die derart entgrenzte Macht wird zu einem Automatismus, indem die Strafe als selbstläufige Konsequenz des Systems erscheint.

Die Neue Autorität positioniert sich explizit gegen eine als ‚alt‘ verstandene Autorität, die Gefolgschaft über vehementes Drohen und Bestrafen zu erzwingen versucht. Unsere Analyse zeigt auch die weniger offensichtliche Frontstellung gegenüber der ebenfalls ‚neuen‘ Autorität der Selbst-Technologien. Forschungen verweisen schon seit Längerem darauf, dass die Verschiebung der Handlungsmacht und -verpflichtung einen subtilen, weil für die/den Schüler:in fast ausweglosen Anpassungsdruck erzeugt. Rychner (2014, S. 181f.) etwa zeigt an pädagogischen Verträgen auf, dass diese unter Vorspiegelung von Partnerschaftlichkeit Identifikation mit schulischen Regeln erzwingen, wo diese nach altem ‚autoritärem‘ Muster zwar einzuhalten waren, wenn die Lehrperson dies einforderte, man sich innerlich aber davon distanzieren konnte. „Mit diesem getarnten Zwang zur Verinnerlichung und Individualisierung wird zugleich der allgemeingültige Charakter von Regeln, was ja deren Sinn und Zweck ist, tendenziell unterlaufen“. Menzel und Rademacher (2012, S. 79) zeigen anhand von Schüler:innenselbsteinschätzungen, dass eine Gleichberechtigung zwischen Lehrperson und Schüler:in fingiert wird, die im Kaschieren des Herrschaftsanspruchs der Institution diesen zugleich durchsetzt.

Auch die Neue Autorität kaschiert den Strafcharakter ihrer Sanktionen und damit die Machtverhältnisse in der Schule. Die Mittel sind aber sehr verschieden. Einschluss und Ausschluss, Teilhabe und Entzug erscheinen im entpersonalisierten Vollzug als quasi logische Konsequenz eines Regelbruchs. So erklärt sich die durchgängige moralische Enthaltensamkeit, das *sine ira et studio*, das in unterschiedlichsten Zusammenhängen immer wieder betont wird. Ein entsprechender Grundsatz lautet: „Tadel und Moralpredigten wirken kontraproduktiv“ (Omer & Haller, 2020, S. 54). Der Verzicht auf jegliche Diskursivität ist genau dann sinnvoll, wenn an ihre Stelle die Unterwerfung tritt.

Mit Reichenbach (2007, S. 652) ließe sich die Neue Autorität als Symptom einer verschobenen Autoritätskrise lesen. Reichenbach beschreibt nicht primär die Krise der Autorität als pädagogisches Problem, sondern die „Krise der Krise der Autorität“ (ebd.). Dort, wo Autorität nicht mehr als strittig, herausforderbar oder diskursiv riskant erscheint, verliert sie ihren agonalen Charakter. Die Neue Autorität verspricht Stärke ohne Drohung, Präsenz ohne autoritäre Geste, Konsequenz ohne Tadel und Moralpredigt. Doch indem Sanktionen als sachlich zwangsläufige Systemfolgen erscheinen und argumentativer Rechtfertigung entzogen werden, wird Autorität nicht diskursiv verantwortet, sondern funktionalisiert. Strafe erscheint als Automatismus, nicht als Entscheidung. Der Verzicht auf Moralrhetorik dient weniger der Deeskalation als der Entpersonalisierung des Voll-

zugs. Hier berührt sich die Analyse mit Reichenbach (2011), der pädagogische Autorität als strukturell asymmetrisches, aber begründungspflichtiges Verhältnis beschreibt. Autorität ist bei Reichenbach ein Verhältnis, das sich argumentativ ausweisen können muss. Gerade die partielle Asymmetrie pädagogischer Beziehungen erzeugt die Notwendigkeit der Rechtfertigung. Wird diese suspendiert, indem Regeln als objektive Ordnung vollzogen werden, verschiebt sich Autorität von der handelnden Person auf eine scheinbar neutrale Regelökonomie.

In diesem Licht erscheint die Neue Autorität als Transformation der Erscheinungsform von Macht. Sie ersetzt offene Konfrontation durch entpersonalisierte Konsequenz, moralische Sanktion durch administrative Logik, diskursive Auseinandersetzung durch regelgebundene Vollzugsrationalität. Die Krise der Krise der Autorität wird damit nicht bearbeitet, sondern stillgestellt. Für eine machtsensible und machtkritische Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE ergibt sich daraus keine einfache Forderung nach einer „starken“ Lehrperson, aber auch keine Affirmation selbsttechnologischer Selbststeuerungsprogramme. Beide Formen, die Pädagogik der Selbstoptimierung wie die Neue Autorität, operieren als unterschiedliche Modalitäten der Subjektivierung. Eine „reflektierte Unfügbarkeit“ (Foucault, 1992, S. 15; siehe Link in diesem Heft) im Sinne einer machtbewussten Professionalität würde demgegenüber Autorität weder naturalisieren noch ästhetisieren, sondern sie als verantwortetes, begründungspflichtiges und damit stets kritisierbares Verhältnis begreifen.

Literatur

- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung des Diskurses*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977a). *Mikrophysik der Macht. Über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*. Merve.
- Foucault, M. (1977b). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Merve.
- Foucault, M. (1994). Das Subjekt und die Macht. In Dreyfus, H., & Rabinow, P. (Hrsg.), *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (S. 243–261). Athenäum.
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing Education. Policy, Practice and Equity*. Open University Press.
- Link, P.-C., Ummel, H., Jeurgens, C., Wattenhofer, J., & Felkendorff, K. (2025). 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“ *ESE, VII* (7), 176–185. <https://doi.org/10.35468/6178-11>
- Menzel, C., & Rademacher, S. (2012). Die „sanfte Tour“. Analysen von Schülerelbststeinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *sozialer sinn*, 13, 79–99.
- 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). Suhrkamp.
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichenbach, R. (2007). Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung: Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 651–665.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Kohlhammer.
- Rychner, M. (2014). Wo die Lösung zum Problem wird: Pädagogische Verträge und Zielvereinbarungen als Irritationsquellen von Arbeitsbündnissen. *Behindertenpädagogik*, 53(2), 175–190.
- 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 VI* (6), 164–181.
- Zimmermann, D. (2025). *Psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen. Erkennen, verstehen, Beziehung gestalten*. Kohlhammer.