

Thorsten Merl

# Zur A/Symmetrie pädagogischer Autorität

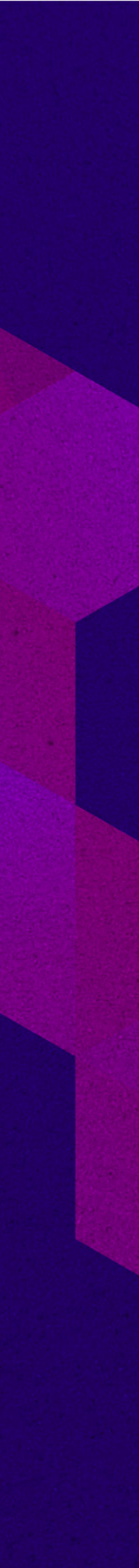
Herausgegeben von  
Bettina M. Bock & Thorsten Merl

Berlin  
Die Junge Akademie  
August 2023

[doi.org/10.5281/zenodo.8156656](https://doi.org/10.5281/zenodo.8156656)

*A Symmetrie*

Interdisziplinäre  
Perspektiven



## Abstract

Autorität bezeichnet eine (macht-)asymmetrische Beziehung von Führung und Gefolgschaft. Pädagogische Autorität ist dabei ambivalent und widersprüchlich: Sie ist unumgänglich und zielt zugleich auf ihre eigene Abschaffung. Sie ist Ausdruck legitimer Führung und zugleich nicht legitimierbar etc. Entlang solcher Ambivalenzen und Widersprüche beschreibt der Beitrag das Verhältnis von A/Symmetrie und pädagogischer Autorität im Kontext des Schulunterrichts.

## 1. Autorität als anerkannte Asymmetrie

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die asymmetrische Beziehung der Autorität in erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Ich werde zunächst verschiedene Perspektiven auf Autorität zusammenfassend darstellen, um hierdurch der Ambivalenz und Widersprüchlichkeit des Phänomens gerecht zu werden. Denn Autorität erscheint je nach Perspektive als problematisch, aber auch als unumgänglich, als legitim und zugleich nicht legitimierbar.

Für den Anfang scheinen mir folgende einführende Bestimmungen geboten, die ich im weiteren Verlauf ausdifferenzieren werde. Zunächst verwende ich den Begriff *Asymmetrie*, um auf eine *ungleiche Beziehung* zu rekurrieren. Symmetrie bezeichnet hingegen eine Gleichheit sozialer Beziehungen oder Interaktionen, allerdings zunächst einmal eine exakte Gleichheit. Symmetrie ist ein strenges Kriterium, das bereits bei Vorliegen der geringsten Abweichung nicht mehr erreicht wird. So gesehen ist es fraglich, ob es überhaupt so etwas wie eine symmetrische Interaktion oder Beziehung geben kann. Es verwundert insofern nicht, dass die Differenz A/Symmetrie zumeist pragmatischer gebraucht wird. Eine Beziehung oder Interaktion qualifiziert sich in dieser pragmatischen

Verwendung erst dann als asymmetrisch, wenn sie als *erheblich ungleich* gilt. Daran zeigt sich bereits, dass es sich nicht lediglich um eine deskriptive Bezeichnung handelt, sondern hier implizite Wertungen (i. S. v. genügend ungleich) mit einfließen. Eine solche erhebliche Ungleichheit lässt sich im Falle einer Autoritätsbeziehung damit erklären, dass hier eine Machtungleichheit vorliegt, die sich im ungleichen Handlungsspielraum der Beteiligten zeigt: Dies verdeutlicht bereits die Abstammung des Begriffs Autorität vom lateinischen Wort ‚auctoritas‘, das „im übertragenen Sinn maßgeblicher, aber auch verantwortlicher Ratgeber“<sup>1</sup> bedeutete. „Auctoritas bewirkte freiwillige Unterwerfung unter den helfenden Rat eines anderen im Vertrauen auf dessen zwingende Überlegenheit.“<sup>2</sup> Autorität impliziert also eine Form der Bevollmächtigung. Jemand bevollmächtigt jemand anderes, ihn zu beraten, oder weitergehend, ihn zu führen. Dies kann geschehen, weil man sich etwas davon verspricht, einen helfenden Rat, den man begehrt, weil man glaubt oder darauf vertraut, dass die Autorität einem in einer bestimmten Hinsicht überlegen ist. Eine solche Bevollmächtigung kann aber auch geschehen, weil sie traditionell etabliert ist, also

<sup>1</sup> Eschenburg, Über Autorität, 11.

<sup>2</sup> Ebd., 12.

„kraft Glaubens an die Heiligkeit der von jeher vor-  
handenen Ordnungen“<sup>1</sup>.

Weil eine Autorität also für Andere in einer gewissen Domäne „maßgebend“<sup>2</sup> ist, wirkt der Rat, den man von ihr erhält, auch nicht einfach nur als beliebiger Ratschlag. Er wirkt vielmehr, „als ob er ein Befehl wäre“<sup>3</sup>, auch wenn er nicht als Befehl, sondern als Ratschlag kommuniziert wurde. Eine ähnliche Bedeutung findet sich in der von Horkheimer verwendeten, pointierten Bestimmung von Autorität als „bejahte Abhängigkeit“<sup>4</sup>, an der die Asymmetrie der Beziehung, im Sinne des ungleichen Handlungsspielraums, deutlich wird.

Wir haben es also bei Autorität mit einem *Verhältnis von Führung und Gefolgschaft*<sup>5</sup> zu tun, das auf Anerkennung oder eben Bevollmächtigung basiert. Autorität ist damit eine relationale und komplementäre Beziehung, in der die beiden Positionen nicht austauschbar sind.<sup>6</sup> Autorität entsteht dadurch, dass jemand jemand anders (oder etwas) als legitime Führung anerkennt und ihr insofern ohne Anwendung von Zwang folgt und genau damit *autorisiert*. Das Machtmittel der Autorität ist Legitimität.

Die folgenden Beispiele zeigen solche Autorisierungen, die sowohl personal als auch apersonal zu verstehen sind: Ein Beispiel wäre das Stehenbleiben an einer roten Verkehrsampel, weil sich hierin das Befolgen des Führungsanspruchs, der mit dem Lichtsignal ausgedrückt wird, zeigt. Ein anderes Beispiel wäre die Aufforderung einer Fußballtrainerin, bestimmte Übungen durchzuführen, der die Spieler:innen folgen. Die Ampel oder die Trainerin werden hier also jeweils performativ durch das vollzogene Folgen eines gestellten Führungsanspruchs autorisiert.

Allerdings gilt es zu erwähnen, dass beanspruchte Führung und beobachtete Gefolgschaft kein empirischer Beweis für Autorisierungen sind. Denn es ist – gerade im schulischen Kontext – auch denkbar, dass Schüler:innen nur deshalb einem Führungsanspruch folgen, weil sie dadurch die andernfalls drohenden Sanktionen vermeiden. Eine solche Gefolgschaft, bei der zwar keine unmittelbaren Zwangsmittel zum Einsatz kommen, das Führungsverhältnis zugleich aber auch nicht als legitim anerkannt wird, nennt Hau-

gaard<sup>7</sup> „*simulacrum authority*“; also die nur scheinbare Autorität.

Weil für Autorisierungen *Legitimität* zentral ist, die Legitimierbarkeit von Autorität aber höchst prekär, werden sich die folgenden Überlegungen immer wieder um Legitimität und die Legitimierbarkeit von Autorität und damit ihre Ambivalenz drehen.

## 2. Autorität zwischen Ablehnung und Affirmation

Um die Ambivalenz der asymmetrischen Autoritätsbeziehung zu beleuchten, gehe ich zunächst auf Thematisierungen von Autorität ein, die ein grundlegend negatives Bild pädagogischer Autorität begründen: Studien zur Autoritätshörigkeit von Menschen, insbesondere im Faschismus und die daran anknüpfenden Auseinandersetzungen im Zuge der Studierendenbewegung der 1960er Jahre, die wiederum auch pädagogische Implikationen hatten und haben.

Die Studien von Fromm, Adorno und anderen betrachten Autorität als ein Persönlichkeitsmerkmal und der von ihnen erforschte ‚autoritäre Charakter‘ zeichnet sich Fromm zufolge dadurch aus, dass Autorität bewundert wird. Menschen würden deshalb dazu neigen, sich Autoritäten zu unterwerfen, möchten zugleich aber auch selbst Autorität sein.<sup>8</sup> Seinen durchweg problematischen Gehalt erhält Autorität hier, weil der autoritäre Charakter als diejenige Persönlichkeitsstruktur verstanden wird, „welche die menschliche Grundlage des Faschismus bildet“<sup>9</sup>. Aber auch das bekannte Milgram-Experiment, das in den 1960er Jahren durchgeführt wurde und bekanntlich die Bereitschaft zum Gehorsam gegenüber Autoritäten erforschte, bestärkt eine solche problematisierende Perspektive auf Autorität zu dieser Zeit.<sup>10</sup>

Unter anderem durch diese Studien begründet sich der Eindruck, dass auch *pädagogische* Autoritäten das Erlernen einer Disposition der unhinterfragten Gefolgschaft begünstigen. Eine solche Disposition widerspricht nun allerdings gerade grundlegenden pädagogischen Zielvorstellungen, wie noch deutlich werden wird.<sup>11</sup> Zum Zeitpunkt der 68er Studierendenbewegung – die sich ja auch als antiautoritäre Bewegung verstand – entstanden dann verschiedene

1 Weber, Herrschaft, 729.

2 Krüger, „Das Problem der Autorität (1953)“, 26f.

3 Eschenburg, Über Autorität, 12.

4 Horkheimer, Studien über Autorität und Familie, 24.

5 Reichenbach, Pädagogische Autorität, 16; Schäfer und Thompson, „Autorität – eine Einführung“.

6 Vgl. Foray, „Autorität“.

7 „What Is Authority?“, 15.

8 Fromm, Die Furcht vor der Freiheit, 162.

9 Ebd.

10 Milgram, Das Milgram-Experiment.

11 Vgl. dazu auch Berkemeyer, „Autorität in schulpädagogischer Perspektive. Ein umstrittener Begriff“, 192.

Ansätze einer antiautoritären Pädagogik. International bekannt geworden ist beispielsweise die 1965 erschienene Publikation von Neill<sup>1</sup> „*Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill*“. Aber auch die in der Bundesrepublik zu dieser Zeit gegründeten Kinderläden sind Ausdruck des Anspruchs einer antiautoritären Pädagogik.

Allerdings ist das Bestreben einer *radikalen* Autoritätskritik zum Scheitern verurteilt. Denn paradoxerweise beansprucht auch eine Kritik an Autorität im Moment der Kritik selbst noch Autorität, weil auch die Autoritätskritik Geltung beansprucht. Sie impliziert, dass ihren Schlüssen gefolgt werden soll. Radikale erzieherische Autoritätskritik verkennt also die eigene unumgängliche Verstrickung mit Autorität.<sup>2</sup>

Nun hält allerdings dieser autoritätskritische Impetus keinesfalls bis heute einfach an. Ganz im Gegenteil. Gerade in jüngerer Zeit finden sich Publikationen, die Autorität loben und einfordern und auch gleich konzeptionelle Ratschläge für die ‚richtige Autorität‘ geben. Zu nennen wären hier exemplarisch die vielbeachteten Publikationen „*Lob der Disziplin*“ von Bueb<sup>3</sup> oder das in Schulen vermehrt zu findende Konzept „*Neue Autorität*“ von Omer<sup>4</sup>.

Anhand dieser unterschiedlichen Perspektiven zeigt sich die Ambivalenz von Autorität. Und so finden sich im Diskurs um Autorität immer wieder Versuche der Abgrenzung einer legitimen Autorität von illegitimen Formen. Beispielsweise findet sich die Unterscheidung von legitimer und illegitimer Autorität bei Fromm<sup>5</sup> als sogenannte „rationale“ vs. „irrationale“ Autorität; wobei für ihn beispielsweise die Lehrer:innenautorität eine rationale und damit legitime Form ist.<sup>6</sup> Im erzieherischen Konzept der „Neuen Autorität“ nach Omer<sup>7</sup> ist die Unterscheidung legitim vs. illegitim übersetzt in die Differenz alt vs. neu. Legitim soll diese neue Autorität im Gegensatz zur früheren, traditionellen Autorität dann deshalb sein, weil sie u. a. auf Präsenz (anstelle von Distanz), auf Transparenz und Vernetzung (anstelle von Hierarchie), auf Selbstkontrolle (anstelle von Fremdkontrolle) usw. setzt.<sup>8</sup>

Eine ähnliche Unterscheidung entlang von Legitimität findet sich auch in den unterschiedlichen Konnotation von ‚Autorität‘ und ‚autoritär‘. Während die Anerkennung von jemandem oder etwas als Autorität grundsätzlich als legitim gilt, gelten autoritäres Verhalten und der autoritäre Charakter als illegitim. Mir scheint der Unterschied zwischen Autorität und autoritär vor allem darin zu liegen, dass man unter autoritär einen *eingeforderten unmittelbaren* Führungsanspruch versteht, der zudem unhinterfragt ist. Autoritär ist, wer unmittelbare Gefolgschaft einfordert. Dies gilt dann gemeinhin als *zu weitgehend* und damit als illegitim. Mit der oben genannten Definition von Eschenburg<sup>9</sup> ließe sich sagen: Während in einer Autoritätsbeziehung der Ratschlag einer Autorität zwar ein Ratschlag ist, aber wie ein Befehl wirkt, zeichnen sich autoritäre Beziehungen dadurch aus, dass hier eher Befehle als Ratschläge gegeben werden, und eben auch wie Befehle wirken. Zudem scheint mir in autoritären Verhältnissen das Moment der Verantwortung der Führenden<sup>10</sup> für die ihnen Folgenden in den Hintergrund zu rücken. Eine eindeutige definitorische Trennung von Autorität vs. autoritär dürfte wohl aber kaum möglich sein, weil es sich erstens eher um ein Kontinuum von mehr oder weniger handelt als um eine klare Trennung und weil zweitens damit letztlich die normative Frage verbunden ist, was denn ein legitimes bzw. angemessenes und was ein illegitimes bzw. unangemessenes Verhältnis von Führung und Gefolgschaft ist.

Die Ambivalenz von Autorität beleuchte ich im Folgenden genauer als eine Ambivalenz *pädagogischer* Autorität, die vor dem Hintergrund der Aufklärung und des mit diesem einhergehenden Subjektverständnisses besteht. Diese Fokussierung ist nun keine beliebige, sondern begründet sich darin, dass das aufklärerische Subjektverständnis bis heute zentral für die Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist. Da sich die Autorisierung der Erziehung auch in dieser Perspektive am Ende als ambivalent erweist, werde ich darauf aufbauend noch grundsätzlicher darlegen, dass die Legitimität pädagogischer Autorität nicht mehr ist als ein Legitimitätsglaube.

1 Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung.

2 Wimmer, Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen, 209.

3 Lob der Disziplin.

4 The New Authority.

5 Die Furcht vor der Freiheit, 163.

6 Die theoretische Unterscheidung „the epistemic authority is that of an expert, the deontic authority that of a commander or superior“ (Bochenski, The Logic of Religion, 167) scheint mir durchaus eine ähnliche implizite Wertigkeit zu haben.

7 The New Authority.

8 Vgl. Omer und Schlippe, „Stärke statt Macht. "Neue Autorität" als Rahmen für Bindung“.

9 Über Autorität.

10 „Verantwortlicher Ratgeber“, ebd., 11.

### 3. Pädagogische Autorität und Selbstbestimmung

Pädagogische Autorität erscheint besonders vor dem Hintergrund der für unsere Gesellschaft grundlegenden aufklärerischen Werte wie Egalität und Autonomie ambivalent. Für Kant bedeutet Aufklärung, so Foucault<sup>1</sup>: den „Moment, in dem die Menschheit, ohne sich irgendeiner Autorität zu unterwerfen, von ihrer eigenen Vernunft Gebrauch machen wird“. Dies führt unter anderem dazu, dass Autoritätsbeziehungen als grundsätzlich illegitim oder doch mindestens legitimationsbedürftig erscheinen.<sup>2</sup> Weniger legitimationsbedürftig erscheinen uns stattdessen solche Beziehungen, die wir als gleich oder symmetrisch qualifizieren. Allerdings schreibt Foucault „die Menschheit“ und nicht ‚jeder Mensch‘. Denn Menschen werden nicht einfach als von Geburt an selbstbestimmt seiend gedacht. Um mündig oder selbstbestimmt werden zu können, bedürfen sie gerade der Erziehung. Entsprechend ist mit der Idee Aufklärung und deren Subjektverständnis nicht nur ein philosophisches und ein politisches Projekt verbunden, sondern zugleich auch ein *erzieherisches Projekt*. Es besteht also eine anthropologische Vorstellung des Menschen, die u. a. impliziert, dass Menschen der Erziehung *bedürfen*, um mündig beziehungsweise selbstbestimmt werden zu können und darüber hinaus auch die Vorstellung, dass Menschen erzogen werden können; also eine Machbarkeitsvorstellung.<sup>3</sup> Die Vorstellung lautet also: Erziehung ist sowohl *notwendig*, um, als auch *in der Lage*, Selbstbestimmung zu *ermöglichen*; nicht aber herzustellen. Denn pädagogisches Handeln gilt gemeinhin als „ein Handeln *für* andere“, das dafür „aber *am* anderen [...] vollzogen werden muss und doch nur *mit* ihm [...] gelingen kann, auch wenn dabei zugleich immer wieder ein Handeln *gegen* ihn erforderlich [...] sein kann“<sup>4</sup>. Pädagogisches Handeln kann also nur gemeinsam *mit* den Adressat:innen gelingen. Wir haben es nicht mit einem Stück Ton zu tun, das man allein durch äußeres Einwirken formen kann. Wenn pädagogisches Handeln aber zugleich immer wieder auch ein Handeln *gegen* die Adressat:innen ist – also bspw. gegen ihre unmittelbaren Interessen, sich jetzt nicht disziplinieren (lassen) zu wollen oder jetzt auf dieses oder jenes keine Lust zu haben – dann stellt sich die Frage, wieso die Adressat:innen pädagogischen Handelns dabei überhaupt mitwirken sollten. Warum sollen beispielsweise Schüler:innen an etwas mitwirken, das sie zumindest vorübergehend gar nicht wollen?

Genau hier erhält Autorität eine zentrale Funktion. Denn ein Autoritätsverhältnis zeichnet sich – wie wir gesehen haben – gerade dadurch aus, dass die Gefolgschaft, bzw. hier noch weitergehend die Mitwirkung, sich ohne unmittelbaren Zwang vollzieht, weil die Führung gerade begehrt wird. Mit anderen Worten: Autorität löst das Problem, dass pädagogisches Handeln sich auch gegen die unmittelbaren Interessen der Adressat:innen richten kann, trotzdem aber deren Mitwirkung bedarf. Ein Autoritätsverhältnis ist also *die Bedingung der Möglichkeit* pädagogischen Handelns.

Die aufklärerische Idee von Selbstbestimmung durch Erziehung impliziert aber auch, dass pädagogische Autorität nur befristet notwendig ist: „Es ist ein Kennzeichen pädagogischer Autorität, dass sie nicht nur an ihr Ende kommen kann, sondern auf ihr Ende angelegt ist, ja, sich gerade in ihrer ‚Abdankung‘ vollendet“<sup>5</sup>. Denn es ist ja gerade das Versprechen der Selbstbestimmung, das als legitimierender Grund das erzieherische Handeln autorisiert.

Allerdings ergibt sich nun ein Problem für diese Legitimation erzieherischer Autorität. Denn es ist nicht zu erklären, wie aus dem äußeren Einfluss der Erziehung (also aus der Fremdbestimmung) das Freisein von äußeren Einflüssen (die angestrebte Selbstbestimmung) hervorgehen können soll.<sup>6</sup> Reflexionen pädagogischen Handelns verweisen genau deshalb in verschiedener Weise auf ein ‚sowohl als auch‘: Sowohl führen und erziehen als auch gewähren lassen, die Adressat:innen sich selbst führen lassen. Ricken nennt dies ein Oszillieren „zwischen ‚Machen‘ und ‚Wachsenlassen““<sup>7</sup>. Diese paradoxe Anforderung pädagogischen Handelns ergibt sich gerade aus dem Subjektverständnis der Autonomie.

Dass das keinesfalls trivial ist, lässt sich an einem kurzen Beispiel verdeutlichen: Stellen wir uns vor, dass Schüler:innen am Ende ihrer Schulzeit sagen würden, sie bedürften keiner pädagogischen Autorität mehr, weil sie sich nun selbst führen. Dies mag zwar auf den ersten Blick so aussehen, als wäre das pädagogische Ziel erreicht, aber genau genommen können sie gar nicht wissen, ob sie sich ‚wirklich‘ *selbst* führen, oder ob sie sich nur in der Art und Weise führen, wie sie erzogen wurden; sich also nur so selbst führen, weil sie so erzogen wurden.

1 „Was ist Aufklärung? [1984]“, 693.

2 Zagzebski, Epistemic authority, 6.

3 Casale, Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie, 39.

4 Ricken, „Pädagogische Professionalität revisited“, 148.

5 Helsper, „Autorität und Schule - zur Ambivalenz der Lehrerautorität“, 73.

6 Schäfer, Einführung in die Erziehungsphilosophie, 42.

7 Ricken, „Pädagogische Professionalität revisited“, 141.

Man kann also gar nicht wissen, ob man noch immer dem äußeren Einfluss der pädagogischen Autorität – nun in internalisierter Form – untersteht, oder ob man jetzt ‚frei‘ von äußeren Einflüssen sich selbst bestimmt. Im Grunde bleibt also nicht mehr als die Einbildung von Selbstbestimmung (und damit der Abwesenheit einer Autorität).<sup>1</sup> Genau genommen steht damit aber am Ende der *pädagogischen* Autorität nicht einfach keine Autorität, sondern eine andere Autorität: Nun ist die Idee der Autonomie oder Selbstbestimmung diejenige Autorität, die insofern anerkannt wird, als man sich ihrem Anspruch unterwirft, und dies so, wie man es im Zuge der eigenen Erziehung gelernt hat: vernünftig.

Aus diesen Überlegungen folgt nun eine grundlegende Infragestellung der Legitimation pädagogischer Autorität in ihrem aufklärerischen Verständnis. Denn das legitimierende Argument lautete ja, dass man nur befristet einer Autorität folgen müsse und am Ende hierdurch in der Lage ist, sich selbst zu bestimmen. Genau das scheint nun aber nicht mehr als ein Versprechen zu sein, dessen Einhaltung letztlich nicht überprüfbar ist. Insofern ist also eine auf dem aufklärerischen Subjekt- und Erziehungsverständnis begründete pädagogische Autorität deutlich fragiler, als es auf den ersten Blick erscheint.

#### 4. Der Glaube an die Legitimität

Das soeben dargelegte legitimatorische Problem der Autorisierung einer Autonomiepädagogik scheint sich dadurch zu ergeben, dass mit Selbstbestimmung als Ziel zu viel versprochen wurde. Allerdings wird sich im Folgenden zeigen, dass und inwiefern die Schwierigkeit der Autorisierung pädagogischen Handelns auch unabhängig vom Subjektverständnis besteht, weil letztlich jegliche Gründe zur Legitimation von Autorität fragil sind. Angesprochen ist damit die Überlegung einer nicht abschließenden Begründbarkeit von Autoritätsbeziehungen, die sich zunächst an den folgenden beiden hypothetischen Beispielen illustrieren lässt:

1. Nehmen wir an, eine Lehrkraft würde ihren Anspruch einer pädagogischen Autorisierung mit ihrer Überlegenheit hinsichtlich ihres Wissens be-

gründen (sog. Sachautorität). Dieser Autorisierungsstrategie lässt sich nun zunächst entgegenbringen, dass aus einer Überlegenheit an Wissen nicht automatisch folgt, dass andere dieses Wissen auch erlernen sollten. Selbst wenn dies aber gegeben ist, genügt im Kontext pädagogischer Autorität nicht allein der Wissensvorsprung, sondern es bedarf ebenso der Fähigkeit, das Wissen so vermitteln zu können, dass es auch gelernt werden kann, was keinesfalls trivial ist. Viel grundlegender als diese beiden Einwände gegenüber der Autorisierungsstrategie eines überlegenen Wissens ist aber die Frage: Wie soll jemand einschätzen, ob es stimmt, dass die Lehrkraft einen Wissensvorsprung in einer bestimmten Domäne hat? Es besteht eine Vielzahl philosophischer Reflexionen zu epistemischer Autorität, die u. a. darauf verweist, dass es gerade nicht möglich ist, einzuschätzen, ob andere die ihnen zugeschriebene Expertise besitzen.<sup>2</sup> Um tatsächlich die Expertise einer Person in einem bestimmten Feld einschätzen zu können, müsste man selbst Expertise in diesem Feld haben. Dann aber wäre die Person auch keine Autorität mehr, deren Führung man folgen würde, denn man könnte sich mittels der eigenen Expertise selbst führen.

2. Ein weiteres typisches Beispiel wäre die Begründung des Autoritätsanspruchs damit, dass eine Lehrkraft durch ihr Studium und Referendariat eine staatliche Approbation bekommen hat und damit von anderer Stelle autorisiert wurde (sog. Amtautorität). Bei dieser Autorisierungsstrategie stellt sich die Frage, was denn jene andere Stelle dazu autorisiert, diese Lehrkraft zu autorisieren. Diese Rückfrage verweist letztlich auf eine Kette autorisierender Verweise, die auf keinem Fundament aufbaut (ein sogenannter *infiniter Regress*).

Die beiden hypothetischen Beispiele veranschaulichen die Schwierigkeit einer Begründung von Autorität. Sie zeigen, dass zwar Begründungen in autorisierender Absicht gegeben werden können, diese Begründungen aber letztlich ungesichert sind. Das Argument, dass keine Primärquelle, keine ursprüngliche Autorität besteht, findet sich u. a. bei Butler<sup>3</sup>, die im Sinne von Performativität formuliert, dass sich „der Grund der Autorität“ durch „ein dauerndes Auf-schieben konstituiert [...]

<sup>1</sup> Diesem Problem kann man im Übrigen auch nicht dadurch enttrinnen, dass man sich trotzig verhält und die Anforderung der Selbstführung ablehnt. Denn Trotz ist gerade kein Ausdruck einer Befreiung von Autorität, sondern eher Ausdruck einer negativen Bindung an diese, wie Sennett, Autorität mit dem Konzept der „Ablehnungsbindung“ gezeigt hat.

<sup>2</sup> Goldman, „Experts“; Grundmann, „Facing Epistemic Authorities“; Zagzebski, Epistemic authority.

<sup>3</sup> Körper von Gewicht, 155f.



Dieses Aufschieben ist der wiederholte Akt, durch den Legitimation zustande kommt. Das Hinweisen auf einen Grund, der niemals eingeholt wird, wird zum grundlosen Grund der Autorität“. Mit anderen Worten: Es gibt zwar keinen ursprünglichen Grund, aber es gibt ständig legitimierende Begründungen, die anerkannt werden und real Autorität konstituieren.

Allerdings ist damit die für Autorität so zentrale Legitimität, die ja dazu führt, dass man der Führung auch ohne unmittelbaren Zwang folgt, nicht mehr als ein *Legitimitätsglaube*;<sup>1</sup> ein Glaube daran, dass es im Falle von X legitim ist Y zu folgen.

Dass letztlich der Glaube das zentrale Kriterium für Autorität ist, lässt sich daran zeigen, dass es ‚erfolgreiche Hochstapler:innen‘ gibt. Menschen also, die einen Führungsanspruch so inszenieren, dass andere diesen als legitim erachten und folgen. Der Film *„Catch me if you can“* ist voll von solchen Inszenierungen eines legitimen Führungsanspruchs, denen Glaube geschenkt wird, was sich in performativen Autorisierungen zeigt. Das Phänomen des Hochstapeln ist aber nicht deshalb interessant, weil es aufzeigt, dass das Vertrauen in eine Autorität enttäuscht werden kann. Das kann ebenso bei Personen geschehen, die wir als ‚rechtmäßige Autorität‘ (bspw. aufgrund ihrer Approbation) verstehen. Das Phänomen ist deshalb erhellend, weil es auf das grundlegende Problem verweist, dass die Autorisierung von jemand letztlich nur auf dem Glauben an die Legitimität beruht. Denn genau genommen unterscheidet sich die Autorität einer Hochstaplerin, die sich als Lehrkraft ausgibt, und die Autorität einer ‚richtigen‘ Lehrkraft nicht. In beiden Fällen lassen sich andere auf die asymmetrische Beziehung ein und stellen genau damit die asymmetrische Autoritätsbeziehung her. Die eine ist insofern nicht ‚richtige‘ und die andere nicht ‚falsche‘ Autorität, weil es außer dem Glauben an die Legitimität überhaupt kein gültiges Kriterium für richtig oder falsch bzw. für legitim oder illegitim gibt.

## 5. Die Relevanz der Inszenierung

Wir können also festhalten: Autorität lässt sich zwar nicht erziehungstheoretisch abschließend begründen, erziehungspraktisch vollziehen sich aber trotzdem Autorisierungen. Eine bestimmte Inszenierung pädagogischer Autorität erscheint eben als legitim,

auch dann, wenn sie nicht abschließend legitimierbar ist. Insofern ist also für jenen Glauben an die Legitimität die jeweilige Inszenierung pädagogischer Autorität ungemein relevant.<sup>2</sup>

Bestimmte Inszenierungen – beispielsweise bezogen auf die materiale Anordnung eines Klassenraums und das Verhalten der Lehrkraft – implizieren eben die Legitimität einer asymmetrischen Beziehung von (pädagogischer) Führung und Gefolgschaft. Welche Inszenierungen dies in welchen jeweiligen Kontexten sind, ist dabei eine empirische Frage. Bourdieu hat Inszenierungen von Autorität beispielsweise in sogenannten Einsetzungsriten – die er auch als „Legitimierungsriten“<sup>3</sup> bezeichnet – thematisiert (beispielsweise die Heirat oder die Verleihung von Titeln). Ihm zufolge zielt „jeder Ritus auf Bestätigung und Legitimierung ab [...] also darauf, dass eine *willkürliche Grenze* nicht als willkürlich erkannt, sondern als legitim und natürlich anerkannt wird“<sup>4</sup>. Der Ritus lenkt die Aufmerksamkeit auf den Übergang, im Sinne eines aktiven Überschreitens von A nach B, und damit weg von der willkürlichen Grenzziehung, die diesem Überschreiten zugrunde liegt. Die Verteidigung einer Doktorarbeit und die daraus folgende Verleihung eines Titels ist eine solche inszenierte Überschreitung, in der die Universität sich selbst autorisiert, eine Grenze zu ziehen zwischen jenen mit und ohne Titel.

*„Somit ist der Einsetzungsakt ein Kommunikationsakt [...]: Er bedeutet jemandem seine Identität, aber in dem Sinne, dass er sie ihm ausspricht und sie ihm zugleich, indem er sie ihm vor aller Augen ausspricht, auferlegt [...] und ihm auf diese Weise mit Autorität mitteilt, was er ist und was er zu sein hat.“<sup>5</sup>*

Weil an die Legitimität solcher Inszenierungen geglaubt wird, stiften sie Autorität. Der inszenierte Ritus hat also weitere reale Autorisierungen zur Folge;<sup>6</sup> und zwar unabhängig davon, dass dieser Kette von Autorisierungen letztlich kein ursprünglicher Grund zugrunde liegt.

Die Relevanz der Inszenierung für das Eingehen einer asymmetrischen Autoritätsbeziehung lässt sich auch anhand einer ethnographischen Studie von Pille<sup>7</sup> zum Referendariat aufzeigen; auch wenn diese nicht mit dem Begriff der Autorität argumentiert.

1 Weber, Herrschaft, 726; vgl. auch Thompson, „Taking Risks“. Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung.“, 275.

2 Thompson, „Taking Risks“. Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung.“, 271–75.

3 Bourdieu, Was heißt sprechen?, 111.

4 Ebd., Hervorhebung im Original.

5 Ebd., 114.

6 Schäfer und Thompson, „Autorität - eine Einführung“, 23–26.

7 Das Referendariat.

Die Studie zeigt, dass Referendar:innen im Laufe ihres Referendariats lernen, die in der schulischen Ordnung etablierten Praktiken der anderen Lehrkräfte nachzuahmen. Sie inszenieren damit ihren Anspruch auf Autorisierung in einer Weise, wie es an der jeweiligen Schule etabliert ist. Diese Mimikry führt dazu, dass die Referendar:innen *als Lehrkräfte* erkannt werden und damit auch als Lehrkräfte autorisiert werden.<sup>1</sup> Daraus folgt nicht, dass nicht auch unterschiedliche Stile von Lehrer:innenautorität existieren. Es zeigt aber, dass die Autorisierung an ihre Inszenierung gebunden ist und eine Inszenierung im Stil des Bekannten Autorisierungen wahrscheinlicher werden lässt.

Aus der Relevanz, die der Inszenierung von Autorität zukommt, folgt nun aber auch: die Macht, die eine Autorität dadurch ‚hat‘, dass sie sich in gewisser, etablierter Weise inszeniert, ist 1.) von der Unterwerfung unter die etablierte Ordnung abhängig und 2.) auch auf legitimierte Inszenierungen begrenzt. Für die hier interessierende Frage nach Asymmetrie bedeutet das, dass das Folgen weniger einseitig ist, als es auf den ersten Blick erscheint. Denn auch Lehrkräfte müssen, um autorisiert zu werden, letztlich solchen Inszenierungen folgen, die Autorisierung versprechen, weil ihre Autorität vom Legitimitätsglauben abhängt. Die Führung einer Autorität hat insofern also einen Doppelcharakter, der zumeist außer Acht gelassen wird: „Führung“ heißt einerseits, andere (durch mehr oder weniger strengen Zwang) zu lenken, und andererseits, sich (gut oder schlecht) aufzuführen, also sich in einem mehr oder weniger offenen Handlungsfeld zu verhalten“<sup>2</sup>.

## 6. Die A/Symmetrie der Autorisierungen

Ausgehend von dem eingangs angedeuteten Verständnis von Autorität als einem als legitim anerkannten Verhältnis von Führung und Gefolgschaft sowie der Bestimmung von Autorität als „bejahte Abhängigkeit“<sup>3</sup> hatte ich Autorität als eine asymmetrische Beziehung bezeichnet. Ihre Asymmetrie zeigt sich unter anderem in den mit den Positionen einhergehenden ungleichen Handlungsspielräumen und der Verantwortung von Autoritäten für diejenigen, die ihnen folgen.<sup>4</sup> Vor dem Hintergrund der hier entfalteten Überlegungen zum Charakter von Autorität und pädagogischer Autorisierung lässt sich diese asymmetrische Beziehung nun differenzierter beschreiben. Zunächst habe ich argumentiert, dass pädagogisches Handeln unumgänglich von seiner Autorisierung abhängig ist, weil es auf die Mitwirkung der zu Erziehenden angewiesen ist. Im Umkehrschluss bedeutet diese Angewiesenheit, dass erst durch die Anerkennung der Autoritätsbeziehung die Asymmetrie zwischen Erzieher:in und Zögling ent- bzw. besteht.<sup>5</sup> Mit Reichenbach lässt sich insofern formulieren: „Symmetrie ist der Zustand, in welchem sich alle Beteiligten dauerhaft weigern, die inferiore Position einzunehmen“<sup>6</sup>.

Deutlich wurde in den obigen Ausführungen auch, dass die für Erziehung zentrale aufklärerische Zielvorstellung der Selbstbestimmung die asymmetrische Beziehung als lediglich zeitlich begrenzt für notwendig erachtet. Es zeigt sich also eine Ausrichtung pädagogischen Handelns hin zu Symmetrie im Sinne der Egalität zwischen Menschen: langfristig gilt das „Symmetriegebot“<sup>7</sup>. Vor dem Hintergrund dieses zumindest langfristigen Symmetriegebots verwundert es denn auch nicht, dass sich in der Erziehung die Tendenz zeigt, die Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses zu kaschieren;<sup>8</sup> zum einen, weil man sich davon versprechen kann, dass die Gefolgschaft eher akzeptiert wird, zum anderen, weil wohl auch Lehrkräfte selbst die asymmetrische Autoritätsbeziehung als ambivalent<sup>9</sup> einschätzen.

3 Horkheimer, Studien über Autorität und Familie, 24.

4 Vgl. Foray, „Autorität“.

5 Zwar verfügen beispielsweise Lehrkräfte (oder auch Eltern) über Zwangsmittel zur Herstellung von Gefolgschaft, allerdings beschreibt eine auf Zwang beruhende asymmetrische Beziehung gerade keine Autoritätsbeziehung. Denn Autorität zeichnet sich ja dadurch aus, dass Führung und Gefolgschaft gerade ohne (unmittelbaren) Zwang bestehen.

6 Reichenbach, „Kaschierte Dominanz leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität“, 655.

7 Ebd., 653.

8 Reichenbach, „Kaschierte Dominanz leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität“.

9 Also einerseits als in Verruf geratene und insofern problematische Beziehung und andererseits als für das pädagogische Handeln notwendige Beziehung

1 Ebd., 212f.

2 Foucault, „Subjekt und Macht“, 286.



Diese Tendenz des Kaschierens zeigt sich beispielsweise in der mittlerweile so etablierten schulischen Praxis, die Klassenregeln gemeinsamen mit den Schüler:innen zu erarbeiten und dann auch von allen Beteiligten unterschreiben zu lassen, als handle es sich um einen symmetrisch eingegangenen Vertrag. Und selbst noch das bereits erwähnte Konzept „Neue Autorität“ rehabilitiert diese in Abgrenzung zur traditionellen hierarchischen Autorität in „Form einer Pyramide“<sup>1</sup> und suggeriert damit eine symmetrische(re) Autoritätsbeziehung.

Diese Tendenz, die Asymmetrie pädagogischer Beziehungen möglichst symmetrisch erscheinen zu lassen, lässt sich im Sinne einer immanenten Kritik problematisieren: Denn sie beraubt die zu Erziehenden zumindest tendenziell auch der Möglichkeit, sich gerade durch die notwendig werdende Abgrenzung von Autoritäten selbst führen zu lernen.

## Literatur

- Berkemeyer, Nils. „Autorität in schulpädagogischer Perspektive Ein umstrittener Begriff“. In *Autorität - im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*, herausgegeben von Nikolaus Knoepffler, Klaus-Michael Kodalle, und Tina Rudolph, 183–204. Kritisches Jahrbuch der Philosophie, Band 19. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2019.
- Bochenski, Joseph M. *The Logic of Religion*. New York: New York University Press, 1965.
- Bourdieu, Pierre. *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller, 2005.
- Bueb, Bernhard. *Lob der Disziplin: eine Streitschrift*. 14. Aufl. Berlin: List, 2007.
- Butler, Judith. *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. 1. Aufl. edition suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Casale, Rita. *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Paderborn: Brill Schöningh, 2022.
- Eschenburg, Theodor. *Über Autorität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1976.
- Foray, Philippe. „Autorität“. In *Handbuch Philosophie der Kindheit*, herausgegeben von Johannes Drerup und Gottfried Schweiger, 70–75. Stuttgart: J.B. Metzler, 2019. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-476-04745-8_9).
- Foucault, Michel. „Subjekt und Macht“. In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV, 1980-1988*, herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald, 269–94. Frankfurt am Main: Suhrkamp, [1982] 2005.
- . „Was ist Aufklärung? [1984]“. In *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV, 1980-1988*, herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald, 687–707. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- Fromm, Erich. *Die Furcht vor der Freiheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, [1941] 2000.
- Goldman, Alvin I. „Experts: Which Ones Should You Trust?“ *Philos Phenomenol Res* 63, Nr. 1 (Juli 2001): 85–110. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2001.tb00093.x>.
- Grundmann, Thomas. „Facing Epistemic Authorities: Where Democratic Ideals and Critical Thinking Mismatch Cognition“. In *The Epistemology of Fake News*, herausgegeben von Sven Bernecker, Amy K. Flowerree, und Thomas Grundmann, 134–55. Oxford: Oxford University Press, 2021. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198863977.003.0007>.
- Haugaard, Mark. „What Is Authority?“ *Journal of Classical Sociology* 18, Nr. 2 (Mai 2018): 104–32. <https://doi.org/10.1177/1468795X17723737>.
- Helsper, Werner. „Autorität und Schule - zur Ambivalenz der Lehrerautorität“. In *Autorität*, herausgegeben von Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 65–84. Paderborn: Schöningh, 2009.

- Horkheimer, Max, Hrsg. *Studien über Autorität und Familie*. Schriften des Instituts für Sozialforschung., Fünfter Band. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, [1936] 1987.
- Krüger, Gerhard. „Das Problem der Autorität (1953)“. In *Autorität und Freiheit*, herausgegeben von Erich E. Geißler, 23–34. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1970.
- Milgram, Stanley. *Das Milgram-Experiment: zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität*. Übersetzt von Roland Fleissner. Rororo 17479. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, [1974] 1997.
- Neill, Alexander Sutherland. *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung: das Beispiel Summerhill*. 1098. - 1101. Tsd. 6707. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1969.
- Omer, Haim. *The New Authority: Family, School, and Community*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- Omer, Haim, und Arist von Schlippe. „Stärke statt Macht. "Neue Autorität" als Rahmen für Bindung“. *Familiendynamik* 34, Nr. 3 (2009): 246–54.
- Pille, Thomas. *Das Referendariat: Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: transcript, 2014.
- Reichenbach, Roland. „Kaschierte Dominanz leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität“. *Zeitschrift für Pädagogik* 53, Nr. 5 (2007): 651–59.
- . *Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2011.
- Ricken, Norbert. „Pädagogische Professionalität revisited“. In *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 137–57. Wiesbaden: Springer VS, 2015. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7).
- Schäfer, Alfred. *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim und Basel: Beltz, 2005.
- Schäfer, Alfred, und Christiane Thompson. „Autorität - eine Einführung“. In *Autorität*, herausgegeben von Alfred Schäfer und Christiane Thompson, 7–36. Paderborn: Schöningh, 2009.
- Sennett, Richard. *Autorität*. Frankfurt am Main: Fischer, 1985.
- Thompson, Christiane. „Taking Risks: Zum Verhältnis von Autorisierung und Prüfung“. In *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, herausgegeben von Christiane Thompson, Kerstin Jergus, und Georg Breidenstein, 268–89. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2014.
- Weber, Max. *Herrschaft*. Herausgegeben von Edith Hanke und Thomas Kroll. Max Weber Gesamtausgabe. Band 22 Wirtschaft und Gesellschaft. 22-4. Tübingen: Mohr Siebeck, 2005.
- Wimmer, Michael. *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen: Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014. <http://dx.doi.org/10.30965/9783657779499>.
- Zagzebski, Linda Trinkaus. *Epistemic authority: a theory of trust, authority, and autonomy in belief*. Oxford ; New York: Oxford University Press, 2012.

1 Omer und Schlippe, „Stärke statt Macht. "Neue Autorität" als Rahmen für Bindung“, 250.