



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Autorität der Lehrperson“

verfasst von / submitted by

Daniela Neumayer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the  
degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018/ Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG  
UF Deutsch UniStG  
UF Psychologie und Philosophie  
UniStG

Betreut von / Supervisor

Ass.-Prof. Dr. Andreas  
Gelhard, Privatdoz. M.A



# Inhaltsverzeichnis

|          |                                             |           |
|----------|---------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>VORWORT .....</b>                        | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>EINLEITUNG .....</b>                     | <b>7</b>  |
| 2.1      | NOTWENDIGKEIT VON (SACH-) AUTORITÄT .....   | 7         |
| <b>3</b> | <b>WAS BEDEUTET AUTORITÄT?.....</b>         | <b>9</b>  |
| 3.1      | DER DIRIGENT .....                          | 9         |
| 3.2      | ANERKENNUNG .....                           | 10        |
| 3.3      | HIERARCHISIERUNG .....                      | 12        |
| <b>4</b> | <b>AUTORITÄT DAMALS- HEUTE.....</b>         | <b>14</b> |
| 4.1      | URSPRUNG DES WORTES .....                   | 14        |
| 4.2      | PHILOSOPHISCHE URSPRÜNGE .....              | 14        |
| 4.2.1    | <i>Platon.....</i>                          | <i>14</i> |
| 4.2.2    | <i>Sprachanalytische Philosophie.....</i>   | <i>15</i> |
| 4.2.3    | <i>Tradition- Autorität.....</i>            | <i>15</i> |
| 4.2.4    | <i>Autorität der Moderne.....</i>           | <i>16</i> |
| <b>5</b> | <b>AUTORITÄT IM WANDEL.....</b>             | <b>18</b> |
| 5.1      | STANLEY MILGRAM EXPERIMENT .....            | 19        |
| 5.1.1    | <i>Ausgangsvoraussetzungen .....</i>        | <i>19</i> |
| 5.1.2    | <i>Ergebnisse.....</i>                      | <i>21</i> |
| 5.1.3    | <i>Interpretation .....</i>                 | <i>22</i> |
| 5.2      | AUTORITÄTSBINDUNG IM 20. JAHRHUNDERT.....   | 23        |
| <b>6</b> | <b>AUTORITÄT ≠ AUTORITÄT.....</b>           | <b>25</b> |
| 6.1      | HORIZONTALE- VERTIKALE AUTORITÄT .....      | 25        |
| 6.2      | AMTSAUTORITÄT .....                         | 26        |
| 6.3      | SACHAUTORITÄT .....                         | 27        |
| 6.4      | CHARISMATISCHE AUTORITÄT .....              | 28        |
| 6.5      | PERSÖNLICHE AUTORITÄT .....                 | 29        |
| 6.6      | TRADITIONALE AUTORITÄT .....                | 30        |
| <b>7</b> | <b>SPANNUNGSFELD AUTORITÄT- MACHT .....</b> | <b>31</b> |
| 7.1      | AUTORITATIVE MACHT.....                     | 31        |
| 7.2      | INSTRUMENTELLE MACHT .....                  | 32        |
| <b>8</b> | <b>EXKURS: PHANTOMAUTORITÄT.....</b>        | <b>34</b> |

|           |                                                                         |           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>9</b>  | <b>PÄDAGOGISCHE AUTORITÄT.....</b>                                      | <b>35</b> |
| 9.1       | ÜBERWINDUNG VON VORURTEILEN & SKEPSIS.....                              | 37        |
| 9.1.1     | <i>induktiver Erziehungsstil.....</i>                                   | <i>38</i> |
| 9.2       | AKZEPTANZ VON AUTORITÄT.....                                            | 38        |
| 9.2.1     | <i>Kompetenzen zur Autoritätsanerkennung.....</i>                       | <i>40</i> |
| 9.3       | ABLEHNUNG VON AUTORITÄT.....                                            | 44        |
| 9.3.1     | <i>Adoleszenz.....</i>                                                  | <i>44</i> |
| <b>10</b> | <b>PERSÖNLICHKEIT DER LEHRPERSON.....</b>                               | <b>48</b> |
| 10.1      | ENTWICKLUNG DER LEHRERROLLE.....                                        | 48        |
| 10.2      | NEUE ANFORDERUNGEN AN DIE LEHRPERSON.....                               | 50        |
| 10.2.1    | <i>fachlich- didaktische Kompetenz.....</i>                             | <i>50</i> |
| 10.2.2    | <i>pädagogisch- psychologische Kompetenz.....</i>                       | <i>51</i> |
| 10.2.3    | <i>Sozial- und politische Kompetenz.....</i>                            | <i>51</i> |
| 10.2.4    | <i>Reflexionskompetenz.....</i>                                         | <i>52</i> |
| 10.3      | „ZUM LEHRER GEBOREN“.....                                               | 52        |
| 10.4      | MAßREGELUNG UND BELOHNUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT.....                   | 55        |
| <b>11</b> | <b>GESELLSCHAFTLICHE KONTROVERSEN ZUR PÄDAGOGISCHEN AUTORITÄT .....</b> | <b>58</b> |
| 11.1      | LOB DER DISZIPLIN.....                                                  | 58        |
| 11.1.1    | <i>vielfältige Reaktionen auf Bueb.....</i>                             | <i>61</i> |
| 11.2      | ANTI- AUTORITÄRE ERZIEHUNG AM BEISPIEL SUMMERHILL.....                  | 62        |
| 11.2.1    | <i>90 Jahre nach der Gründung Summerhills .....</i>                     | <i>65</i> |
| 11.3      | EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....                                            | 68        |
| 11.3.1    | <i>Ergebnisse.....</i>                                                  | <i>68</i> |
| 11.3.2    | <i>Interpretation der Ergebnisse .....</i>                              | <i>70</i> |
| <b>12</b> | <b>NEUE AUTORITÄT .....</b>                                             | <b>72</b> |
| 12.1      | SIT- IN IM SCHULKONTEXT.....                                            | 74        |
| 12.2      | PRÄSENZ IM KLASSENZIMMER.....                                           | 76        |
| 12.3      | INSTITUT FÜR NEUE AUTORITÄT.....                                        | 79        |
| 12.4      | MEHRAUFWAND DURCH DAS KONZEPT DER NEUEN AUTORITÄT?.....                 | 80        |
| <b>13</b> | <b>CONCLUSIO.....</b>                                                   | <b>83</b> |
| <b>14</b> | <b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>                                       | <b>84</b> |
| 14.1      | PRINTQUELLEN.....                                                       | 84        |
| 14.2      | INTERNETQUELLEN.....                                                    | 87        |
| <b>15</b> | <b>ABSTRACT.....</b>                                                    | <b>88</b> |
| <b>16</b> | <b>SUMMARY.....</b>                                                     | <b>89</b> |

„Autorität jedoch  
schließt gerade den Gebrauch jeglichen Zwanges aus,  
und wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen,  
hat Autorität immer schon versagt.“  
(Hannah Arendt)

# 1 Vorwort

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich mich generell bei allen bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit maßgeblich unterstützt haben.

Ich möchte hierbei zunächst meinen Betreuer Dr. Andreas Gelhard besonders hervorheben, der mir immer mit einem offenen Ohr zur Seite stand und stets rasch auf meine Fragen geantwortet hat. Herzlichen Dank.

Des Weiteren gilt mein äußerst großer Dank meinen Eltern Michaela und Robert, sowie meinen Großeltern Loisi und Anton, die mich bei meiner Studienwahl von Beginn an unterstützt haben und ohne die ich nie so weit gekommen wäre.

In gleichem Maße möchte ich mich bei meiner Schwester Monika und meinem Lebensgefährten Stefan von ganzem Herzen für die moralische Unterstützung vor allem in der Schreibphase dieser Arbeit bedanken, ohne deren Motivation und Ansporn ich wohl diese Arbeit nicht in dieser Zeit geschafft hätte.

Last but not least möchte ich mich auch bei meinen Führungskräften des ÖAMTC Floridsdorf, Johannes und Angelika, für ihre Flexibilität im Dienstplan und die Unterstützung herzlich bedanken.

## 2 Einleitung

### 2.1 Notwendigkeit von (Sach-) Autorität

Mit den obigen Worten von Hannah Arendt, welche Autorität zunächst in ein richtiges Licht rücken soll, soll auch die Notwendigkeit der Autorität im Erziehungs- und Bildungsumfeld nach Arendt aufgezeigt werden. Im Artikel „Die Krise der Erziehung“ spricht Arendt über das Bildungssystem in Amerika und unter anderem auch davon, dass Kinder immer mehr sich selbst überlassen werden und die Lehrperson in den unbedeutsamen Hintergrund rückt. Das Kind soll eigenständig sein Leben verwalten, der Erwachsene soll nur eine helfende Kraft dabei sein und das Schlimmste verhindern. Zu beachten ist hierbei, dass das Kind immer in einem gewissen Umfeld und einer Gesellschaft mit Gleichaltrigen und Nicht-Gleichaltrigen, sowie verschiedenen Charakteren aufwächst. Die Autorität einer Gruppe ist hierbei stets aggressiver als die größte Autorität einer einzelnen Person. „Denn die Autorität einer Gruppe, auch einer Kindergruppe, ist stets erheblich stärker und tyrannischer, als die strengste Autorität einer einzelnen Person je sein kann.“<sup>1</sup> Das Kind ist also nicht mit der Autorität einer Person konfrontiert, sondern mit einer großen Gruppe, einer Majorität, die dem einzelnen Kind überlegen ist. Dies kann sowohl die Überlegenheit der Kindergruppe sein, als auch die Überlegenheit der gesamten Gesellschaft. Das Kind wird in dieses Umfeld hineingestoßen und darauf vertraut, dass es sich zurecht findet. Die einzigen Reaktionen seitens des Kindes darauf sind laut Arendt entweder Konformismus oder Haltlosigkeit.

Als zweiten Kritikpunkt an dem Bildungssystem sieht Arendt die LehrerInnenausbildung, welche das Hauptaugenmerk auf die pädagogische Ausbildung legt und weniger auf die Fachkompetenz der Lehrperson. So ist der Lehrer/die Lehrerin dem Schüler/der Schülerin fachlich immer lediglich nur eine

---

<sup>1</sup> Arendt, Hannah: „Die Krise der Erziehung.“ In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. 2. Auflage. München, Zürich: Piper 2013, S. 262.

Stunde voraus und jene Lehrpersonen, die sich auf ihre Autorität durch ihre fachliche Qualifikation verlassen, sind also im Stich gelassen.<sup>2</sup>

Der Lehrer/die Lehrerin hat die Verantwortung, die Kinder auf die Welt, in welche sie hineingeboren wurden, vorzubereiten. Diese Verantwortung äußert sich laut Arendt in der Autorität. Bestimmt sind fachliche Qualifikationen dabei ein wichtiger Teil, aus der sich jene Autorität konstruiert, jedoch liegt die eigentliche Autorität in der Übernahme der Verantwortung. Die Lehrperson ist verantwortlich dafür, den SchülerInnen Werte zu vermitteln und auch selbst ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft darzustellen.<sup>3</sup>

Daraus herauszulesen ist, dass es eine Autorität durch die Lehrperson benötigt, um Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zu begleiten und sie zu einem wichtigen Teil der Gesellschaft werden zu lassen. Dabei ist sowohl die Autorität in der Erziehung als auch in der Bildung von Bedeutung. Der Lehrer/die Lehrerin soll sowohl Vorbild als auch Ansprechperson für alle Belange der SchülerInnen sein und gleichzeitig durch die fachliche Qualifikation auch Fachwissen vermitteln können und die SchülerInnen zu dem Lehrer/der Lehrerin aufblicken lassen.

---

<sup>2</sup> vgl. Arendt, Hannah: „Die Krise der Erziehung.“, S. 262-263.

<sup>3</sup> vgl. Arendt, „Die Krise der Erziehung.“, S. 270-271.

### 3 Was bedeutet Autorität?

#### 3.1 Der Dirigent

Richard Sennett bietet einen treffenden Vergleich bei der Definition von Autorität, nämlich jenen am Beispiel eines Dirigenten, die Autorität konstituierenden Eigenschaften abzulesen. Sennett beschreibt speziell den Dirigenten Pierre Monteux, der in seinem kleinen Bereich den Taktstock bewegte und damit ein gesamtes Orchester in den Bann zog. Monteux wird von Sennett nicht als besonders charismatisch und als Mann der großen Gesten beschrieben, sondern eher als gelassen. „Monteux verfügte über eine entspannte, vollkommene Selbstbeherrschung, und diese Sicherheit war die Grundlage seiner Autorität.“<sup>4</sup> Dem Dirigenten gelang es, dass sich die MusikerInnen stets ohne jegliche Drohungen und Zwang an einem höheren Maßstab maßen und immer besser werden wollten. Es war ihm besonders wichtig, dass sich das Orchester und jeder Einzelne/jede Einzelne davon verbessern konnte. Mit dieser Autorität zog sich jedoch auch eine gewisse Form von Furcht mit. Spielte ein Musiker/eine Musikerin etwas falsch, so sah Monteux ihn/sie nur an, dies reichte völlig, um klarzumachen, was der Dirigent in diesem Moment dachte. Für Sennett stehen also für eine Autorität Eigenschaften wie Selbstsicherheit, überlegenes Urteilsvermögen und die Fähigkeit, andere zu disziplinieren, im Mittelpunkt.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Sennett, Autorität, S. 21.

<sup>5</sup> vgl. Sennett, Autorität, S. 20-22.

## 3.2 Anerkennung

Ein Autoritätsverhältnis definiert sich laut Lenzen durch „innere Anerkennung“<sup>6</sup>, welche die Autoritätsgläubigen der Autorität durch Zustimmung und Einsicht von Werten sowie durch eine beidseitige Legitimierung gewähren. Damit geht jedoch auch einher, dass die Folgebereitschaft nur insofern aufrecht erhalten bleibt, solange diese Legitimationsbasis nicht überschritten wird. Die Autoritätsperson stellt hierbei ein Vorbild und eine Kompetenz dar, dies stiftet wiederum Vertrauen. Dieses Vertrauen muss sich im Laufe der Zeit erst bewähren und immer wieder neu bestätigen, um erhalten zu werden.<sup>7</sup>

Rainer Paris schreibt in seinem Essay „Über die Schwierigkeit zu loben. Dilemmata pädagogischer Autorität heute.“<sup>8</sup>, dass jemand, der Lob verteilt, auch immer gleichzeitig eine gewisse Form von Macht besitzt, da alleine der Lobende entscheiden kann, wer gelobt wird, sowie in welcher Form und welchem Maße bzw. wer nicht gelobt wird. In diesem Sinne ist der Lobende ebenfalls befähigt, eine gewisse Rangordnung im Akt des Lobens zu vergeben, was diesem wiederum Autorität verleiht.<sup>9</sup> Lob von jemandem gespendet bekommen bedeutet nicht immer dasselbe, es macht einen großen Unterschied aus, von jemandem gelobt zu werden, welchen man selbst sehr schätzt und achtet. Alleine die Tatsache, dass eine derartige Person ein Lob über die eigene Person ausspricht, bescheinigt eine „unangefochtene Autorität“<sup>10</sup>. Ein derartiger Autoritätstyp besteht laut Paris darin, zunächst anerkannt und geachtet zu werden, aber auch vor allem eine generalisierte Überlegenheitszuschreibung gegenüber den Gelobten zu besitzen. Dies bedeutet nichts Geringeres als in der Rolle der Lehrperson ein Vorbild für die SchülerInnen und Schüler zu sein, zum Beispiel durch einen höheren Wissensstand, welchen auch die SchülerInnen anstreben. Eben dieses Verhältnis der SchülerInnen zum Lehrer/zur Lehrerin kann zu hoher

---

<sup>6</sup> Reichwein, Roland: „Autorität.“ In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart/ Dresden: Klett 1995 (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 1), S. 322.

<sup>7</sup> vgl. Reichwein: „Autorität“, S. 322-323.

<sup>8</sup> Paris, Rainer: „Über die Schwierigkeit zu loben. Dilemmata pädagogischer Autorität heute.“ In: Brinek, Gertrude; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Lob der Schule. Wien: WUV Universitätsverlag 2002, S. 11-23.

<sup>9</sup> vgl. Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 12.

<sup>10</sup> Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 15.

Motivationskraft seitens der SchülerInnen, aufgrund der Dosierung von Anerkennung seitens der Lehrperson, verhelfen. Im Gegensatz dazu bewirkt ein Lob, seitens einer Person, welcher eine derartige Anerkennung nicht geschenkt wird, zumindest nur eine etwas revidierte Meinung über die lobende Person selbst. Je nachdem in welcher Dosierung dieser Jemand seine Anerkennung zeigt, kann auch die eigene Anerkennung variieren und wachsen. Eine Schmeichelung kann also durchaus auch zu einer Veränderung/Verbesserung der eigenen Maßstäbe führen.<sup>11</sup> Wird ein Lobender abgelehnt, so werden im selben Maße auch sein Lob sowie die Lobwirkung verloren gehen.

Paris scheint hier an Popitz anzuschließen, der ebenfalls die Autoritätsbindung durch die Anerkennung der Autoritätsperson konstituiert. Das Lob der Autoritätsperson wird am meisten von allen geschätzt und gleichzeitig eine Geringschätzung der eigenen Person am meisten gefürchtet, dies erklärt laut Popitz auch das Streben nach Anerkennung der eigenen Person. Eine Wertschätzung seitens einer Person, zu der man selbst aufsieht, ist von großer Bedeutung für das Selbstbild und vor allem für das Selbstbewusstsein. Erfährt man bereits im Kindesalter derartige Anerkennungserfahrungen, so ist ein wesentlicher Grundstein für eine gesunde Selbstanerkennung gesetzt. Dies bedeutet auch, die Fähigkeit, sich selbst in den Augen anderer differenziert zu betrachten und die eigenen Handlungen richtig zu reflektieren.<sup>12</sup>

Auf einem erworbenen anerkannten Status soll und darf sich jedoch nicht ausgeruht werden, dieser Autoritätsstatus wird von anderen immer wieder geprüft und benötigt eine Bestätigung durch sichtbare Leistungen. Das Handeln generell und die Überzeugung von etwas bzw. das Ausleben von Werten und Vorstellungen sind für die Aufrechterhaltung der Autorität eine unumgehbare Basis.<sup>13</sup>

Helsper Werner schließt bei der Definition von Autorität an einige Autoren wie Elias, Sennett, Popitz und Sofsky/Paris an und sieht Autorität als eine Form sozialer Macht, engt dieses Feld jedoch insofern ein, indem er sagt, dass

---

<sup>11</sup> vgl. Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 15-16.

<sup>12</sup> Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht. 2. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr 1992, S. 115-116.

<sup>13</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 16.

Autorität im Vergleich zu anderen Machtformen eine sehr „schwache“ darstellt. Hier ist Helsper gut mit Paris zu vergleichen, da beide davon ausgehen, dass Autorität auch immer auf Anerkennung angewiesen ist, um zu funktionieren. Diese Anerkennung bzw. diesen Respekt erlangt man durch die Übereinstimmung gewisser Werte mit der Respektperson, diese Person muss Werte wie Stärke und Souveränität jedoch auch dementsprechend überzeugend vertreten.

Im Gegensatz zu Helsper spricht Popitz im Hinblick auf Autorität von einem Begriff, der nicht nur missbräuchlich als „schwache“ Macht bezeichnet werden soll. Eine derartige Polarisierung wäre schlichtweg falsch, da Autorität zu verschiedenen Wirkungen, Beziehungen und Handlungen führen kann, die gegensätzlicher nicht sein könnten. Autorität soll deswegen nicht als „gut“ oder „böse“ dargestellt werden, sondern alle Handlungsperspektiven und Wirkungen davon ausgehend in Betracht ziehen. Diese Autoritätswirkungen sind nicht nur von Beginn an ambivalent, sondern können auch immer variieren, so kann schnell eine „emphatische Bewunderung in Widerwillen und Haß (sic!)“<sup>14</sup> umschwenken. Die einzige Einheit in dieser Ambivalenz der Autorität besteht laut Popitz „in einer spezifischen Gebundenheit, der Gebundenheit eines Menschen an das, was ein anderer tut oder unterlässt“<sup>15</sup>, in welcher der Autoritätsabhängige in einer ganz besonderen Beziehung zur Autoritätsperson steht. Diese Beziehung schließt auch eine gewisse identifizierende Bindung mit ein.<sup>16</sup>

### 3.3 Hierarchisierung

Es ist unumgänglich im Zuge der Definition von Autorität auch von der einhergehenden Komponente der Hierarchisierung zu sprechen, die Autorität nach sich zieht. Anschließend an die Verkörperung gewisser Werte und Maßstäbe ist die Autorität auch dazu fähig, zu sanktionieren bzw. die Unter-/Überlegenheitsbeziehung zu den Autoritätsgläubigen zum Ausdruck zu bringen, wenn dies nötig ist. Autoritätspersonen müssen dafür jedoch auch immer dazu

---

<sup>14</sup> Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht. 2. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr 1992, S. 107.

<sup>15</sup> Popitz, Phänomene der Macht, S. 107.

<sup>16</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 106-107.

fähig sein, sich Transformationen anzupassen und in jeder Problemsituation die passende Lösung zu finden. Dies gilt auch für die „Anhängerschaft“, die sich stetig transformiert, so kann es passieren, dass eine Autorität im Laufe der Zeit nicht mehr benötigt wird und die Grundlage zur Autoritätsgläubigkeit wird hinfällig.<sup>17</sup> Eben aus diesem Grund ist es in diesem Kontext von großer Bedeutung, die Autorität durch Handlungen, welche eine Vorbildwirkung nach sich ziehen, aufrecht zu erhalten.

Hannah Arendt sieht den Kernpunkt der Autorität eben in dieser Hierarchisierung, die beide Parteien anerkennen. Autorität sei streng von Zwang durch Gewalt abzugrenzen, sowie von Überzeugungen durch Argumente, da Überzeugung immer auf einer gemeinsamen Ebene arbeitet, auf welcher die Personen in einem Autoritätsverhältnis nicht operieren.<sup>18</sup> Arendt scheint hier auch Bezug auf Platon zu nehmen, welcher ebenfalls davon ausgeht, dass im Kontext eines Führungsverhältnisses die Handlung des Überzeugens keinen Platz hat.

Schäfer und Thompson beschreiben Autorität als ein „anerkanntes Führungsverhältnis“<sup>19</sup>, welches auf einer Unter- bzw. Überordnung der Beteiligten beruht, also auch diese beiden Autoren schließen an die Hierarchisierungsthese an. Paris sieht neben der Definition von Autorität als anerkannte Macht auch die Komponente der Asymmetrie und Distanz als Kennzeichen eines Autoritätsverhältnisses.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> vgl. Helsper, Werner: „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen. Konsequenzen für die Lehrer- Schüler- Beziehung und die pädagogische Autorität.“ In: Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; u.a. (Hrsg.): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer- Schüler- Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 44-48.

<sup>18</sup> vgl. Arendt, Hannah: „Was ist Autorität?“ In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. 2. Auflage. München, Zürich: Piper 2013, S. 159-160.

<sup>19</sup> Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane: „Autorität- eine Einführung.“ In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn/ München, u.a.: Ferdinand Schöningh 2009, S. 7.

<sup>20</sup> vgl. Paris, Rainer: „Die Autoritätsbalance des Lehrers.“ In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn/ München u.a.: Ferdinand Schöningh 2009, S. 38.

## 4 Autorität damals- heute

### 4.1 Ursprung des Wortes

Der Ursprung des Wortes Autorität liegt im lateinischen Wort „auctoritas“, abgeleitet von „auctor“ (Schöpfer, Stifter, Urheber). Autorität bedeutet des Namens wegen also hervorbringen oder erzeugen.<sup>21</sup>

Arendt sieht die Ableitung des Wortes „auctoritas“ im griechischen Sinne bei dem Wort „augere“, was vermehren bedeutet. Vermehrung im Sinne von „die Gründung Roms vermehren“<sup>22</sup>

### 4.2 Philosophische Ursprünge

#### 4.2.1 Platon

Platon geht in seiner politischen Philosophie davon aus, dass Überreden, Überzeugen und Argumentieren für das Führen von Menschen völlig unzureichend ist. Es ging ihm in seinen Untersuchungen darum, herauszufinden, was nötig ist, um Menschen ohne Gewalt und Zwang zu lenken. Er kam zu dem Entschluss, dass die Wahrheit vom Verstand der Menschen immer anerkannt werden muss, wenn diese als evident erscheint und so wird der Wahrheit von Platon eine große Machtkomponente zuerkannt. Jedoch kann diese Führung durch die Wahrheit nur bei jenen Menschen fruchten, die auch an der Wahrheit und an einem vernunftgeleiteten Leben interessiert sind. Den Rest der Menschheit müsste man wiederum durch Zwang zu einer gewissen Lebensweise führen, was Platon vermeiden wollte. So kam er zu keinem Ergebnis, was denn nun das Idealbild des Führenden in einer „Vernunft- Herrschaft“<sup>23</sup> sein soll. In seinen Versuchen, eine legitime Lösung zu finden, greift Platon immer auf Beziehungen im alltäglichen Leben von Menschen zurück. Also in etwa die Beziehung zwischen Hirten und Schafen oder Ärzten und Patienten. Die

---

<sup>21</sup> vgl. Sennett, Richard: Autorität. Berlin: BvT Berliner Taschenbuch Verlag 2008, S. 23.

<sup>22</sup> vgl. Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 188-190.

<sup>23</sup> Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 174.

Beispiele verbinden jene Komponente des Vertrauens durch überlegene Sachkunde. Durch diese Überlegenheit wird Gehorsam ohne Zwang oder Gewalt gewährleistet, es liegt also eine natürliche Ungleichheit (Hierarchisierung) vor. Sobald ein Patient krank wird, untersteht er bereits dieser Unterlegenheit in der Beziehung zu dem Arzt/der Ärztin und ist bestrebt den Anweisungen der Autoritätsperson zu folgen.<sup>24</sup> Platon ist jedoch nicht zu dem entscheidenden Schritt gekommen, den freiwilligen Gehorsam zu begründen, um den Begriff der Autorität definitiv auf ihn zurückführen zu können.

#### 4.2.2 Sprachanalytische Philosophie

In der sprachanalytischen Philosophie werden 2 Formen von Autorität unterschieden:

Zunächst die **deontische Wert- und Sollens-Autorität**, welche an die Berechtigung von Werten, Forderungen und Befehlen appelliert, und die **epistemische Erkenntnis- und Wissensautorität**, die sich auf das Vertrauen in die Korrektheit von Aussagen und Meinungen stützt.<sup>25</sup>

#### 4.2.3 Tradition- Autorität

Hannah Arendt geht neben philosophischen Einflüssen auf den Autoritätsbegriff auch vor allem auf die Römer und deren Verständnis von Tradition und Autorität ein. Autorität hatten stets die Alten, der Senat bzw. die Ahnen. Diese Autorität charakterisierte sich dadurch, dass sie stets nur Ratschläge zu den verschiedensten Entscheidungen gab und sie keinerlei Zwang oder Befehl beinhaltete. Dies verankert die römische Autorität jedoch in der Vergangenheit. Auch die römischen Götter hatten diese Stellung einer Autorität, welche die Handlungen der Menschen beurteilten, jedoch nicht leiteten. Beide Autoritäten entsprangen der Gründung der Stadt Roms und wurden auch daran gemessen. Das Ziel des Menschen im römischen Reich war es, den Ahnen im Laufe des Lebens nahe zu kommen. Das Leben war also ausgerichtet nach Traditionen und

---

<sup>24</sup> vgl. Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 174-176.

<sup>25</sup> vgl. Reichwein, „Autorität“, S. 323.

der Achtung vor der Vergangenheit, sowohl im Kunst- und Poesie-Bereich als auch im Denken und Philosophieren. Die Autorität der Vergangenheit war unumstritten, solange die Menschen ihre Handlungen nach den Maßstäben der Ahnen ausrichteten und daran maßen.<sup>26</sup>

#### 4.2.4 Autorität der Moderne

Immanuel Kant zählte zu den Vorreitern der Moderne mit seiner berühmten Aufklärungsschrift, in jener er die Menschheit dazu auffordert, sich „seines eigenen Verstandes zu bedienen“ und aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“<sup>27</sup> auszutreten. Ziel der Aufklärung war es also, die Menschen dazu zu bewegen, eigenständige Entscheidungen zu treffen und über Handlungen selbst zu reflektieren. Thompson und Schäfer zitieren zum Vergleich des Aufklärungsleitspruches John Locke, welcher in seiner Schrift „Einige Gedanken über Erziehung“ aus dem Jahr 1693 spezifizierte, dass die Verbindung aus Aufklärung und Pädagogik darin bestand, den Heranwachsenden eine reflektierte Urteilskraft zu vermitteln und ihnen bei der Herausbildung dessen behilflich zu sein. Gleichzeitig müssen laut Locke und Kant Kinder auch lernen, ihre Gefühle und Regungen zu zügeln, um klare Gedanken fassen zu können. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem Kinder dazu fähig sind, sind jedoch die Eltern anhand ihrer pädagogischen Autorität dafür zuständig, die Führung der Heranwachsenden solange zu übernehmen bis jene mündig sind, selbst Entscheidungen zu treffen. Diese pädagogische Führung steht immer unter dem Schlagwort Vernunft, welche sowohl die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern beschreiben soll, als auch die Verhaltensweisen des Erwachsenen. So soll der Erwachsene ein Vorbild darstellen und selbst auch vernünftig handeln. Es hat ebenfalls mit Vernunft zu tun, darauf zu achten, dass die Kinder in jener Führungsbeziehung nicht abhängig von Eltern werden und so unfähig bleiben, Handlungen selbst zu interpretieren und selbst vernünftig einzuschätzen. In der Moderne muss jedoch auch die Kritik von Jean-Jacques Rousseau an Locke laut Thompson und Schäfer betont werden. Der Vernunftgebrauch seitens der Kinder

---

<sup>26</sup> vgl. Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 188-191.

<sup>27</sup> <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3505/1> Zugriff: 06.04.2018.

ist laut Rousseau völlig aus der Lebenswelt der Kinder gerissen, da Kinder nicht als kleine Erwachsene gesehen werden dürfen. Kinder können also den Vernunftgebrauch der Erwachsenen nicht nachvollziehen. Pädagogische Autorität ist laut Rousseau kein „soziales Anerkennungsverhältnis“<sup>28</sup>, jedes Führungsverhalten seitens der Erziehungsberechtigten soll vom Kind nicht bemerkt werden.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Schäfer, Thompson, „Autorität“, S. 15.

<sup>29</sup> vgl. Schäfer, Thompson, „Autorität“, S. 10-16.

## 5 Autorität im Wandel

Bernadette Frei betont bereits bei dem ersten Versuch der Definition von Autorität, dass die Beschreibung dessen immer von einer bestimmten Zeit bzw. gewissen gesellschaftlichen Umständen ausgeht. Sie zitiert hierbei zum Beispiel Roeder aus dem Jahr 1967, er sieht Autorität auf Seiten des Lehrers/der Lehrerin als Amtsmacht bzw. als Vermittlung der Lehrinhalte selbst und die Distanz zwischen der Generation des Lehrers/der Lehrerin und des Schülers/der Schülerin. Frei differenziert anschließend zwischen zwei Verständnisrichtungen von Autorität.

Die traditionelle und populäre Version geht von der Person selbst aus und ist besonders im 21. Jahrhundert präsent. Sie beschreibt, welche Fähigkeiten eine Person besitzen muss, um autoritär zu wirken. Hierbei geht es auch darum, in welcher Weise die Autoritätsperson anerkannt wird, auch hier anschließend an Helsper und Paris. Frei denkt den Anerkennungsgedanken jedoch etwas radikaler und geht ebenfalls davon aus, dass die „Anhänger“ nicht nur in Werten mit der Autoritätsperson übereinstimmen, sondern auch ihre Werte an jene der Autorität angleichen und ihre eigenen revidieren.

Die zweite Verständnisrichtung geht bereits auf die 1940er Jahre zurück, hierbei steht die zwischenmenschliche Beziehung im Vordergrund, dabei verweist Frei auf Reichwein aus dem Jahr 1989. Dieser sieht Autorität rein nur in der Qualität einer zwischenmenschlichen Beziehung, in der bei den Interaktionen sichtbar wird, welcher Autoritätsbezug besteht.<sup>30</sup>

Auch Reichwein definiert Autorität als die Qualität einer Beziehung zwischen Personen (nach Stern 1925), in welcher eine dauerhafte Über- bzw. Unterordnung vorausgesetzt wird und somit eine soziale Ungleichheit bedingt. Reichwein schließt an Frei und Helspers Standpunkt an, dass eine Autoritätsanerkennung von Nöten ist, sodass die untergeordneten Personen der Autoritätsperson folgen. Lenzen spezifiziert jedoch auch, dass dafür nicht immer

---

<sup>30</sup> vgl. Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse. Münster/New York u.a.: Waxmann 2003, S. 25-27.

eine reflektierte Übereinstimmung der Überzeugungen notwendig ist. Autorität unterscheidet sich von Macht-, Zwangs- oder Gewaltverhältnissen durch „die *innere Anerkennung* der Autoritätsinhaber beziehungsweise ihrer Autorität durch die Autoritätsabhängigkeiten aufgrund bewußter (sic!) Einsicht, unreflektierter Zustimmung oder einer Mischung aus beiden (...)“<sup>31</sup> Das wechselhafte Beziehungsverhältnis, das auf Verantwortung seitens der Autorität und Vertrauen seitens der autoritätsgläubigen Person setzt, geht laut Reichwein bereits auf das feudale Lehensrecht im europäischen Mittelalter zurück, dessen Ziel es unter anderem war, illegitime Autoritätsverhältnisse zu verhindern. Er zitiert hierbei gleichzeitig Mendel aus dem Jahr 1973.<sup>32</sup> Reichwein verweist auch auf Freud, der elterliche Autorität als Schutz des Kindes selbst als auch als Schutz der Gesellschaft vor den Trieben des Individuums sieht. Davon ausgehend kann Autorität ein konformes Verhalten von Gesellschaft und Individuen gewährleisten.<sup>33</sup> Dadurch sieht Reichwein sowohl in der Gegenwart als auch in der Vergangenheit Autorität als ein „wesentliches Disziplinierungs- und Domestikationsmittel menschlicher Gesellschaften.“<sup>34</sup>

## 5.1 Stanley Milgram Experiment

### 5.1.1 Ausgangsvoraussetzungen

Das berühmte Experiment von Stanley Milgram aus dem Zeitraum von 1960-1963, welches an der psychologischen Fakultät der Yale University durchgeführt wurde, behandelt die Auswirkungen der Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autoritätspersonen. An dem Experiment nahmen Einwohner aus der 300.000 Personen Gemeinde New Haven teil, diese wurden mittels eines Zeitungsinsertes, Briefeinladungen und einer Bezahlung von 4 Dollar

---

<sup>31</sup> Reichwein, Roland: „Autorität.“ In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Aggression-Interdisziplinarität. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2004 (=Pädagogische Grundbegriffe Bd 1), S. 141.

<sup>32</sup> vgl. Reichwein, „Autorität“, S. 141.

<sup>33</sup> vgl. Reichwein, „Autorität“, S. 144.

<sup>34</sup> Reichwein, „Autorität“, S. 144.

angeworben. Die Versuchsgruppe war bunt durchmischt und reichte von Arbeitern bis zu Personen mit Dokortitel.<sup>35</sup> Kern des Experiments war es, Anweisungen einer Autoritätsperson Folge zu leisten bzw. die Frage zu erforschen, wie lange eine Autoritätsperson auf Befehl einer anderen Autoritätsperson zu welchen Bedingungen gewisse Handlungen vollzieht.

Die Versuchspersonen wurden lediglich darüber informiert, dass es sich um ein Experiment über Lernfähigkeit und Erinnerungsvermögen handelt. Eine Versuchsperson stellt einen Schüler/eine Schülerin dar, welche an einen Sessel angebunden und an Elektroden angeschlossen wird. Er/Sie erhält die Anweisung, Wortpaare zu lernen, gleichzeitig wird ihm/ihr erklärt, dass ihm/ihr bei Fehlern Elektroschocks mit steigender Intensität verabreicht werden.

Die zweite Versuchsperson wird als LehrerIn klassifiziert, welchem/welcher ein Schockgenerator vorgestellt wird, der von 15 Volt bis 450 Volt reicht. Darunter stehen die Bezeichnungen „leichter Schock“ bis „bedrohlicher Schock“, er/sie soll bei jedem Fehler seitens des Schülers/der Schülerin Schocks in steigender Intensität verabreichen, bei richtigen Antworten soll lediglich zur nächsten Frage übergegangen werden.

Der „Lehrer/die Lehrerin“ ist hierbei die tatsächliche Versuchsperson, der „Schüler/die Schülerin“ ist in seine Rolle eingeweiht und erhält in Wirklichkeit keinerlei Schocks. Ziel des Experimentes soll es also sein, herauszufinden, wie weit ein Mensch geht, um Befehlen zu gehorchen und ab welchem Zeitpunkt er/sie sich derartigen Befehlen widersetzt, auch wenn die Zielpersonen physische Schmerzen erleiden. Der „Schüler/die Schülerin“ verleiht der Intensität des Elektroschocks durch Beschwerden bis zu Schreien Ausdruck. Bei jedem Zögern des „Lehrers/der Lehrerin“ befiehlt der Versuchsleiter nochmals den Schock zu verabreichen, die Versuchsperson steht dadurch unter enormem Druck und kann dieser Situation nur durch einen „klaren Bruch mit der Autoritätsperson“<sup>36</sup> entgehen.

---

<sup>35</sup> vgl. Milgram, Stanley: Das Milgram- Experiment. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2001, S.31.

<sup>36</sup> Milgram, Stanley: Das Milgram- Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. 12. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1974, S. 20.

## 5.1.2 Ergebnisse

Alle Versuchspersonen gehorchten dem Versuchsleiter, keiner verweigerte von Beginn an die Anweisung, einer anderen Person Elektroschocks zu verabreichen. Viele der Versuchspersonen (etwa 2/3) gehorchten dem Versuchsleiter, gleichgültig wie heftig der Schock war, nach ihren eigenen Angaben aus einem Gefühl der Verpflichtung dem Versuchsleiter gegenüber. Wichtig ist hierbei, dass kein Aspekt von böswilliger Aggression oder Feindseligkeit in dieser Entscheidung lag, sondern lediglich die Bereitschaft, einer Anweisung Folge zu leisten. Moralische Werte und Einstellungen der Versuchspersonen wurden durch die Stresssituation ganzheitlich ausgehebelt, da diese nicht realisiert werden konnten, dies liegt an der „kalkulierten Umstrukturierung des informativen und sozialen Feldes“<sup>37</sup>. Milgram definiert drei Denkprozesse, die typisch sind bei der Verarbeitung von Befehlen von Autoritätspersonen:

1. Die Versuchsperson konzentriert sich auf den Fortschritt des Experiments, sowie deren exakte und sorgfältige Ausführung, die Einhaltung moralischer Grundsätze wird gleichzeitig damit immer geringer. Bei der Zielsetzung und der moralischen Vertretbarkeit verlässt sich die Versuchsperson gänzlich auf den Versuchsleiter.
2. Daran anschließend beinhaltet der zweite mögliche Denkprozess die Schuldzuweisung an den Versuchsleiter, die Versuchsperson fühlt sich also nicht verantwortlich für die eigenen Handlungen und sieht sich als ein ausführendes Organ einer Autorität. Es handelt sich dabei um einen typischen Denkprozess einer Person, die einer Autorität untergeordnet ist und erklärt somit das nicht vorhandene Verantwortungsgefühl.
3. Eine gewisse Verdinglichung sozusagen prägt den dritten möglichen Denkprozess, der darauf eingeht, dass ein nicht physischer Gegenstand mit menschlichen Eigenschaften versehen wird. Dieses Phänomen nennt sich laut Milgram „Gegen-Anthropomorphismus“ und beschreibt die Tatsache, dass dem „Experiment“ eine höhere, unpersönliche Macht

---

<sup>37</sup> Milgram, Das Milgram Experiment, S. 23.

zugeschrieben wird als eventuell dem Versuchsleiter, der menschliche Aspekt geht dadurch verloren. Durch die Aussage „Das Experiment verlangt...“ entsteht diese Glaubwürdigkeit, dass dieses Experiment mehr Bedeutung habe als alle anderen Anweisungen, Werte und Kräfte. Das Psychologielabor selbst erweckt bereits den Anschein, dass man all‘ seine Handlungen zu einem bestimmten, der Menschheit fördernden, Zweck unternimmt.

Die Versuchspersonen, die bereits große Gewissensbisse hatten und gegen die von ihnen verlangten Handlungen protestierten, hatten große Probleme damit, den letzten Schritt zu wagen, um das Experiment abubrechen. <sup>38</sup>

### 5.1.3 Interpretation

Milgram sieht Gehorsam als das Grundelement des gesellschaftlichen Zusammenlebens<sup>39</sup>, sobald das einzelne Individuum in einen Arbeitsprozess aus mehreren Individuen eingegliedert ist, verliert er/sie ein gewisses Verantwortungsgefühl und ist Autoritäten gehorsam. Auch wenn die eigenen Überzeugungen und Schulgefühle dafür missachtet werden, so ist die Gehorsamsbereitschaft stets dominanter. Der Verlust des Gesamtbildes für das Individuum ist hierbei ein weiterer Faktor, der die Person dem Gehorsam näher bringt. Indem die Einzelperson also nur mehr ein ausführendes Organ in einer Kette von Handlungen darstellt, verliert er/sie noch eher die Besinnung auf das eigene Gewissen.<sup>40</sup> Milgram definiert in diesem Kontext auch den Begriff des „Agens- Zustand“<sup>41</sup>, der eben genau diese Situation beschreibt, in welcher die Versuchspersonen waren, also den Zustand, in dem Personen einer Autorität gehorchen bzw. Gehorsam erwünscht wird.

Roland Reichenbach spricht in seinem Werk zur pädagogischen Autorität ebenfalls das Milgram-Experiment an und wirft die Frage der Aktualität des Experiments auf. Er meint, dass Menschen im 21. Jahrhundert nach wie vor von den Ergebnissen des Experiments schockiert sind, die meisten jedoch sind der

---

<sup>38</sup> vgl. Milgram, Das Milgram- Experiment, S. 19-27.

<sup>39</sup> vgl. Milgram, Das Milgram- Experiment, S. 17.

<sup>40</sup> vgl. Milgram, Das Milgram- Experiment, S. 28.

<sup>41</sup> Milgram, Das Milgram- Experiment, S. 156.

Meinung, dass sie derartige Autoritätsbindungen nicht mehr nötig hätten und diese Form der Autoritätsgläubigkeit stets nur der Vergangenheit angehört.<sup>42</sup> Dabei ist eine derartige Autoritätsbindung vielleicht nicht mehr in dieser Form vorhanden, jedoch bestimmt in einem anderen Kontext und unter anderen Rahmenbedingungen.

## 5.2 Autoritätsbindung im 20. Jahrhundert

Popitz beschreibt in seinem 1992 erschienen Werk vier Kennzeichen von Autoritätsbindungen.<sup>43</sup>

1. Das erste Kennzeichen der Autoritätsbindung beschreibt die Anpassung der autoritätsgläubigen Person an die Autoritätsperson, welche weit über den bewussten Beeinflussungsbereich der Autorität hinausgeht. Die autoritätsgläubige Person passt sich auch unbewussten Handlungen und Verhaltensweisen der Autoritätsperson an.
2. Im Anschluss an die Anpassung des Verhaltens werden auch Einstellungen übernommen. So übernimmt die autoritätsgläubige Person laut Popitz auch die Urteile, Meinungen und Werte der Autorität, eine „psychische Anpassung“ erfolgt dadurch. Die Person beurteilt sich demnach selbst unter den Kriterien der Autoritätsperson und kann Einstellungen dadurch radikal verändern.
3. Autorität wird 1992 von Popitz als „Erfolg der leisen Mittel“<sup>44</sup> bezeichnet, was bedeutet, dass Autorität keine Drohungen, Strafen oder sonstiges braucht, sondern lediglich durch die Person selbst entsteht. Beispiel wäre hier der Lehrer/die Lehrerin, der/die seine/ihre Klasse erfolgreich führen kann. Popitz erwähnt hier jedoch auch, dass Autorität zwar keine Gewalt braucht, aber ausüben kann. Ganz im Gegensatz zu Hannah Arendt, welche Gewalt strikt von Autorität trennt. Ob dies jedoch bei der

---

<sup>42</sup> vgl. Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Erziehung in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer 2011, S. 41.

<sup>43</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 108-114.

<sup>44</sup> Popitz, Phänomene der Macht, S. 109.

autoritätsgläubigen Person noch unter Autorität zu verstehen sei, sei dahin gestellt.

4. Autoritätsgläubigkeit bedeutet auch die Anerkennung der Überlegenheit der Autoritätsperson, einer Person, zu der man aufsieht. Diese Überlegenheit hat dabei verschiedene Gesichtspunkte und kann sich sowohl auf Wissen und Fähigkeiten als auch auf Reichtum und bestimmte Gegenstände/Werte beziehen. Popitz zitiert auch Lewis Leopold aus dem Jahr 1913 mit seiner Begriffsdefinition von Prestige, demnach nimmt man eine Person einfach aus einem Gefühl heraus wahr und empfindet ihn/sie als bedeutender, als dass man sich selbst an ihm/ihr messen kann. Eine gewisse soziale Distanz wird wahrgenommen.

„Zu erwarten sind zunächst Emotionen wie Hochachtung und Ehrfurcht oder Neid und Ressentiment. Je heftiger die Emotionen, umso mehr werden sie den Kontaktstil des Unterlegenen (...) beeinflussen, wie er sich gegenüber dem höher Eingeschätzten verhält, besonders achtungsvoll oder provokant, routiniert unterwürfig oder gehemmt.“<sup>45</sup>

Dahingehend gilt auch der Rat einer Autoritätsperson mehr, da ihm/ihr mehr Wissen und Erfahrung zugesprochen wird. Ein Rat von dieser Person, kann einem selbst näher zum Prestige der Autoritätsperson führen.<sup>46</sup>

Popitz selbst sieht jedoch auch diese Kennzeichen der Autoritätsbindungen als eher kurzatmig und bezeichnet sie neben einem Element der Autorität auch als eventuelle Vorstufe davon und betont auch die soziale Beziehung zwischen Autoritätsperson und Autoritätsgläubigen, die diese Kennzeichen beeinflusst.

---

<sup>45</sup> Popitz, Phänomene der Macht, S. 113.

<sup>46</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 108-114.

## 6 Autorität ≠ Autorität

In der Wissenschaft werden verschiedene Äußerungsformen von Autorität beschrieben sowie auch deren Wirkungsformen und Bedingungen, um anerkannt und erhalten zu werden. Die folgenden Ausführungen sollen diese Beschreibungen zusammenfassen.

### 6.1 horizontale- vertikale Autorität

Reichenbach unterscheidet zunächst zwischen horizontaler und vertikaler Autorität. Die Vergangenheit, Tradition, Religion und Sprache, also die Kultur, in die ein Kind hineingeboren wird, stellt die horizontale Autorität dar. Dabei geht es jedoch auch um die Sicherung der Zukunft, also auch anonyme horizontale Autoritäten wie Geld, Schönheitsideale und Medien, Phänomene, denen man gewachsen sein sollte, um in der Gesellschaft seinen Platz zu finden.

All diese Komponenten scheinen getrennt zu sein von Gott, Militär und Staat, die die vertikale Autorität bilden. Die Schule steht hierbei stets zwischen beiden Formen der Autorität und versucht sich an die Gegebenheiten anzupassen.<sup>47</sup>

Es geht also darum, sein Verhalten anhand kultureller und sozialer Normen auszurichten und zu bewerten. Eine Person richtet sein Verhalten nach den 10 Geboten der Bibel und ein anderer erhält seine Einstellungen durch das Vorbild des Vaters oder der Mutter. Die aktuelle Begeisterung für Beautyblogs und deren Protagonistinnen zählt wohl auch zu einer gewissen geheimen horizontalen Autorität, der besonders jugendliche Mädchen verfallen sind, oft nicht unbedingt bewusst. Dieses Phänomen grenzt jedoch auch sehr stark an die Phantomautorität, dazu später mehr.

Jeder Mensch scheint stets einer Autorität unbewusst oder auch bewusst zu folgen, nur durch die Tatsache, dass er/sie in einer/einem gewissen Gesellschaftsschicht/Ethnologie/Kultur/Jahrhundert geboren ist.

---

<sup>47</sup>vgl. Reichenbach, pädagogische Autorität, S. 19-20.

## 6.2 Amtsautorität

Die Amtsautorität ist laut Helsper eine Form der Autorität, die der „formalen, rational strukturierten Organisation“<sup>48</sup> unterliegt. Wichtig ist Helsper hierbei, dass diese Form der Autorität auch immer an das Amt gebunden ist und nicht unbedingt an die Person selbst. Je höher die Organisation/Amt im Hintergrund steht, desto höher ist die Autorität der Person selbst. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass die Person selbst absolut keinen Einfluss auf das Amt hat. Es ist auch wichtig, wie bereits oben angemerkt, eine gewisse Souveränität und Kompetenz auszustrahlen, ansonsten wäre man nicht fähig, dieses Amt angemessen auszuüben.<sup>49</sup> Popitz sieht die Amtsautorität als institutionell vorgeschrieben, die Person selbst muss in dieses Schema bloß hineinwachsen. Autorität ist laut ihm vorgegeben und haftet schließlich bloß an dem Status in der Gesellschaft.<sup>50</sup> Die legal-rationale Autorität, wie sie Sennett nach Max Weber zitiert, klassifiziert einen Typus, der sich an die Legalität von Ordnungen sowie an das Recht, diese Ordnungen durchzusetzen, anlehnt. In diesem Verhältnis ist jeder, der die Aufgaben eines Amtes übernimmt, dazu qualifiziert, diese Autorität zu erwerben.<sup>51</sup>

Im Gegensatz dazu sehen manche Autoren hierbei den Einfluss der Person selbst als durchaus bedeutungsvoll, wie zum Beispiel Rombach & Krüger, die Frei in ihrem Werk „Pädagogische Autorität“ zitiert, sie sehen die Amtsautorität selbst erst begründet in der persönlichen Autorität.<sup>52</sup> Ein Beispiel dafür wäre, wenn man von einem Mitarbeiter/einer Mitarbeiterin des Finanzamts erwartet, dass die eigene ArbeitnehmerInnenveranlagung gewissenhaft erledigt wird, da man davon überzeugt ist, dass das Finanzamt eine vertrauensvolle Institution ist. Wenn diese Person jedoch wider des eigenen Erwartens von Beginn an nicht ausreichend kompetent erscheint und eventuell auch falsch handelt, so wird man die Autorität dieser Person in Frage stellen.

---

<sup>48</sup> Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 50.

<sup>49</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 50-51.

<sup>50</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 119.

<sup>51</sup> vgl. Sennett, Autorität, S. 27.

<sup>52</sup> vgl. Frei, Pädagogische Autorität, S. 57.

Paris sieht den gravierendsten Sozialisationsprozess in gegenwärtigen Unterrichtsverhältnissen in der dramatischen Minderung der **Amtsautorität**. Diese klassifiziert die Selbstverständlichkeit der Lehrperson, also das Vertrauen, die Achtung und den Respekt vor dem Lehrer/der Lehrerin. Die Ansprüche an die Lehrperson lauten also, Wissen zu vermitteln, Leistungen und Werte von SchülerInnen zu bewerten und nicht zuletzt eine Unterrichtsordnung zu gewährleisten. Rainer Paris ist es wichtig, dass eben diese Amtsautorität so unterbewusst wie möglich bleibt.

„Die immer weiter vorangetriebene Reglementierung und Verrechtlichung der Verhaltensvorgaben, gesteigerte Objektivierungsangaben der Leistungsbemessung und deren einklagbare Kontrolle, eine zunehmende Standardisierung der Curricula (...) und Disziplinierungserwartungen seitens der Eltern- all das belastet die pädagogische Tätigkeit (...).“<sup>53</sup>

Er sieht in der momentanen Unterrichtssituation einen zu hohen Legitimierungszwang, der den Lehrer/die Lehrerin in seinen/ihren Intuitionen und subjektiven Handlungsspielraum zu sehr einschränkt.<sup>54</sup>

### 6.3 Sachautorität

Sachautorität zeichnet sich durch Kompetenzen und Fachwissen aus und bezieht sich immer auf die Fähigkeiten der Person selbst, im Gegensatz zur Amtsautorität, welche stark auf das Amt, unter welchem man handelt, rekurriert. Auch die Sachautorität muss unter Beweis gestellt werden, in diesem Fall durch die Bewährung in fachlichen Herausforderungen.<sup>55</sup> Im besten Fall wird eine Amtsautorität durch eine Sachautorität untermauert, was bedeutet, dass die Person, die in einem Amt handelt, auch gleichermaßen kompetent ist. In dem zuvor beschriebenen Beispiel anhand des Finanzamtsmitarbeiters/der Finanzamtsmitarbeiterin, bedeutet dies, dass die ArbeitnehmerInnenveranlagung auch gewissenhaft erledigt wird und der „Kunde“ kompetent beraten wird, sodass auch eine Sachautorität entstehen kann.

---

<sup>53</sup> Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 20-21.

<sup>54</sup> vgl. Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 20-21.

<sup>55</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 51.

Die Lehrperson als jemand, der einen Wissensvorsprung hat, den die SchülerInnen aufholen möchten, stellt im Idealfall die „Sachführerschaft als Verführung zur Sache“<sup>56</sup> dar. Der Lehrer/die Lehrerin soll also zur Begeisterung für ein Thema anregen. Die Identifikation des Lehrers mit dem eigenen Fach und die Begeisterungsfähigkeit dafür, soll Anstoß für die SchülerInnen sein, selbst Engagement und Hingabe zu einer Thematik/einer Sache zu zeigen. Unbestreitbar ist in diesem Kontext aber auch laut Paris die Anerkennung einer derartigen Sachautorität im Zuge der Einschätzung der Wichtigkeit des vermittelten Stoffes. Paris sieht eine Abkehrung seitens der SchülerInnen von eben dieser Sachautorität durch die wandelnden Strukturen und Anforderungen in der Arbeitswelt, dies soll bedeuten, dass durch die Orientierung an die spätere Berufswelt und die Befürchtung arbeitslos zu bleiben, der Schüler/die Schülerin seine Konzentration lediglich auf Karriere und Erfolg in seinem ausgewählten Bereich legt. Jede anderwertige Begeisterung für eine andere Fachrichtung wäre als Folge dessen nur eine Ablenkung. Wenn Sachwissen irrelevant erscheint, ist die Sachautorität ebenfalls nebensächlich und in diesem Moment wird auch die Lehrperson als Vorbild unterminiert.

Rainer Paris ist nicht verwundert, dass manche Lehrpersonen resignieren und ihre Ambitionen „über den Haufen schmeißen“, in Zeiten, wo der Lehrer/die Lehrerin sich Mühe geben muss, wo SchülerInnen bewusst demonstrieren und Ordnung schaffen soll, wobei er doch keine Sanktionierungsmittel und Anreize diesbezüglich zur Verfügung hat. Paris fordert eine Anpassung der Schule an die ökonomischen Rahmenbedingungen gefolgt von einer wohlwollenden Anteilnahme der Öffentlichkeit.<sup>57</sup>

## **6.4 charismatische Autorität**

Die laut Helsper stärkste Form der Autorität ist jene der charismatischen Führung, welche oft in religiösen Bewegungen ihren Platz findet. Durch den Entwurf einer idealen Lebensführung, der zur Erlösung führt und ein Leben in Heil und

---

<sup>56</sup> Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 21.

<sup>57</sup> vgl. Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 21-23.

Unbefangenheit verspricht, wird ein hoher Autoritätsglaube freigesetzt. Sie zieht jedoch auch die höchsten Aufrechterhaltungsanforderungen nach sich, da sie wenig institutionell ist. Sie plädiert für Veränderung und Aufstand gegen bestehende Strukturen.<sup>58</sup> Beispiele einer solchen Form der Autorität wären Jesus oder Mohammed, die bestehende Strukturen in Frage stellen, neue Lebenswege herleiteten und zu einer neuen Wahrheit verhelfen. Diese Autoritätskraft appelliert an die Vorbildwirkung einer Person und ist am meisten abhängig von den autoritätsgläubigen Menschen, so zitiert Richard Sennett hierbei Max Weber.<sup>59</sup>

Paris streicht hierbei die Werterepräsentanz und den Vorbildcharakter in besonderem Sinne hervor, eine charismatische Autorität soll eine **Person** darstellen, welche andere zu Leistungen und Taten durch die Ausstrahlung gewisser Werte bzw. durch das Vorleben gewisser Handlungsweisen motiviert. Ein Vorbild wird laut Paris nur eine Person, welcher wir vertrauen. Dieses Vertrauen stiftet sich wiederum durch Anerkennung und die Bewunderung von gewissen Eigenschaften und Fähigkeiten, die diese Person ausstrahlt.<sup>60</sup> „Charisma stiftet Gemeinschaft.“<sup>61</sup> ist ein Leitspruch, den Paris ebenfalls in diesem Zusammenhang definiert. Damit gemeint soll sein, dass eine Autorität nicht von einer Gruppe bestimmt wird, sondern, dass eine Autoritätsperson erst ein Gruppengefühl stiftet. Umgemünzt auf den Lehrerberuf bedeutet dies, dass abhängig von Status und Anerkennung der Lehrperson, Lern- und Leistungsmotivation durch Anerkennungen gesteuert werden können und im Plenum eine angenehme Lernatmosphäre geschaffen werden kann.<sup>62</sup>

## **6.5 persönliche Autorität**

Zu einer besonderen Art der Autoritätsanerkennung zählt jene, die explizit auf die Persönlichkeit der Autoritätsperson rekurriert. Autorität konstituiert sich hierbei durch die besondere Ausstrahlungskraft, die eine Person mit sich bringt. Diese

---

<sup>58</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 50.

<sup>59</sup> vgl. Sennett, Autorität, S. 27-28.

<sup>60</sup> vgl. Paris, „Autoritätsbalance des Lehrers“, S. 42-49.

<sup>61</sup> Paris, „Autoritätsbalance des Lehrers“, S. 48.

<sup>62</sup> vgl. Paris, „Autoritätsbalance des Lehrers“, S. 48.

Anerkennungsform ist jedoch sehr abhängig von gewissen Bedingungen auf der zwischenmenschlichen Ebene, eine Person kann beispielsweise seine/ihre Autorität eher im kleineren Menschenkreis beweisen, andere wiederum erhalten sie durch die Ausstrahlung auf einem Podium. Des Weiteren ist hier auch der Zeitfaktor bedeutend, in den 1960er Jahren war bestimmt ein anderer Autoritätstyp gefragt als im 21. Jahrhundert. Popitz betont jedoch auch, dass Autorität etwas ist, das man erhält. Autorität steht immer in einem gewissen Kontext, eine Person muss nicht zwingend in jedem sozialen Kontext Autorität erlangen. Eigenschaften, die bestimmt zu einer Autoritätsbeziehung verhelfen können, sind Selbstsicherheit und Eindeutigkeit der eigenen Entscheidungen bzw. Meinungen.<sup>63</sup>

## **6.6 traditionale Autorität**

Max Weber hat diesen Begriff definiert, Richard Sennett hat diesen in seinem Buch zur Autorität übernommen. Es geht hierbei um langjährige Traditionen, die in der Gegenwart immer noch präsent sind und somit von ihrer „Anhängerschaft“ befolgt werden. Im Islam sind dies zum Beispiel die Speiseverbote, die vor langem von jemanden auferlegt worden sind, der Alkohol oder Schweinefleisch als unrein empfand.<sup>64</sup> Auch im Christentum ist dies zu finden, besonders an „strengen Fasttagen“, wie dem Aschermittwoch oder dem Karfreitag, wird von einem gläubigen Christen sehr wenig Nahrungsaufnahme erwartet. Das bedeutet, dass er/sie weder Fleisch noch Süßes zu sich nehmen darf, also keine „Genussmittel“. So können noch viele weitere Beispiele gefunden werden, warum Menschen nach gewissen Regeln oder Traditionen handeln, auch diese Variante zählt zu einer Form der Autorität. Anzumerken ist, dass der Begriff der traditionellen Autorität auch sehr jenem der horizontalen/ vertikalen Autorität nach Reichwein ähnelt.

---

<sup>63</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 120-123.

<sup>64</sup> vgl. Sennett, Autorität, S. 26-27.

## 7 Spannungsfeld Autorität- Macht

Das Autoritätsverhältnis von SchülerInnen und LehrerInnen entsteht zunächst in einem schulischen, hierarchischen Kontext. Dazu zählt vor allem das Positionsgefälle, das bereits oben genannt wurde. Aus diesem Verhältnis entsteht ein gewisses Machtverhältnis, das beide Parteien akzeptieren müssen. Macht insofern, dass der Lehrer/die Lehrerin Leistungen abverlangt und somit dem Schüler/der Schülerin in Bezug auf Schulfächer wertend gegenüber tritt. Dies betrifft nun vor allem die zuvor genannte Amtsautorität. Dazu ist jedoch anzumerken, dass diese im Vergleich zu früheren Zeiten weitaus eingeschränkter ist und eine Lehrperson lange nicht mehr so sehr in ihrer grundlegenden Funktion des Wissensvermittlers/der Wissensvermittlerin angesehen wird<sup>65</sup>, sondern sich vielmehr durch viele verschiedene Faktoren (didaktische Kompetenz, Reflexionskompetenz,...) diese Anerkennung erarbeiten und erhalten muss.

Wird durch Autoritäten eine Verhaltensänderung beabsichtigt, wie es in Schulen früher durchaus ein Ziel war, so wird ein Machtverhältnis charakterisiert. Die folgende Charakterisierung von Machtverhältnissen soll also eine abgrenzende Definition von Macht und Autorität ermöglichen.

### 7.1 Autoritative Macht

Popitz arbeitet mit diesem Spannungsfeld durch den Aspekt der Anerkennung bzw. der Anerkennungserwartung. Autorität wird demnach zur Machtausübung, wenn der Wunsch nach Anerkennung zur Verhaltensbeeinflussung verwendet wird. Die Autoritätsperson reguliert also durch die Anerkennung bzw. eben durch die Missbilligung einer Person das Verhalten, die Einstellungen und Meinungen ihres Gegenübers. Entscheidend ist hierbei, dass es nur ein Entweder- Oder gibt, das Handeln mit Drohungen und Belohnungen, welche an die instrumentelle Macht anschließt.<sup>66</sup> „Autoritative Macht übt aus, wer die Anerkennungsfixiertheit

---

<sup>65</sup> vgl. Paris, „Autoritätsbalance des Lehrers“, S. 44-45.

<sup>66</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 129-131.

anderer bewußt (sic!) zur Steuerung ihrer Einstellung und ihres Verhaltens ausnutzt.“<sup>67</sup>

## 7.2 Instrumentelle Macht

Instrumentelle Macht ist jener der autoritativen Macht sehr ähnlich, sie setzt ebenfalls auf Entweder - Oder Formulierungen bzw. Belohnen und Strafen, um das Verhalten des Gegenübers zu verändern bzw. zu kontrollieren. Eine Drohung wird so beispielsweise zu einer Erpressung und ein Versprechen zu einer Bestechung, die machtausübende Person stellt also ein Ultimatum, in dem die andere Person den Anforderungen konform handelt oder eben nicht und droht dahingehende Konsequenzen an. Die ausschlaggebenden Punkte, warum eine Person schließlich konform der machtausübenden Person handelt, sind Angst und Hoffnung.<sup>68</sup>

Die instrumentelle Macht erschließt sich einer äußeren Macht, welche durch äußere Drohungen auf Erfolg hofft. Im Gegensatz dazu steht die innere Macht, welche eine zustimmende Konformität durch innere Überzeugungen, abseits von äußeren Beeinflussungen, erzielen kann.<sup>69</sup> Innere und äußere Macht können sich jedoch auch ergänzen und ineinander greifen.

Die Verhaltenssteuerung verbindet nun die instrumentelle Macht mit der autoritativen Macht, wo instrumentelle Macht mit Drohungen und Belohnungen arbeitet, setzt die autoritative Macht auf Anerkennungen bzw. Anerkennungsentzüge. Entscheidend ist, dass autoritative Macht neben dem Verhalten auch Einstellungen kontrollieren und verändern kann. Oft spielen instrumentelle Macht und autoritative Macht auch zusammen und es wirkt für das betroffene Gegenüber so, als ob es absolut keinen Ausweg mehr gäbe.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Popitz, Phänomene der Macht, S. 133.

<sup>68</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 26-27.

<sup>69</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 27-28.

<sup>70</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 33-37.

Neubauer und Rosemann haben eine Verbindung zwischen Autorität und Macht wie folgt gefunden: „Autoritätspersonen haben also Macht, die sie zum Wohle der an sie glaubenden Personen, die sie als Autorität wahrnehmen, einsetzen.“<sup>71</sup> Zumeist sind hierbei auch Machtmittel überflüssig, da Autorität laut Neubauer und Rosemann mit **freiwilliger** Anerkennung und Gehorsam arbeitet. Mit dem Schlagwort Anerkennung schließen dabei beide Autoren auch an Popitz an, der Autorität ausschließlich über Anerkennung konstituiert.

Arendt schließt bei der Definition von Autorität die Gleichsetzung mit Macht und Gewalt völlig aus, denn Autorität bedeutet, sich auf eine Quelle zu beziehen, die außerhalb von Machthabenden steht. Quellen sollen zum Beispiel Naturgesetze, Gebote Gottes oder andere Richtlinien, die nicht vom Mensch erstellt wurden, sein.<sup>72</sup> In dem Buch Macht und Gewalt spricht Arendt weiters davon, dass Macht ausschließlich in einem Bündnis von mehreren Individuen vorherrschen kann. Macht bleibt somit auch nur erhalten, wenn die Gruppe zusammenhält. Die Redewendung, dass jemand Macht habe, bezieht sich also ausschließlich darauf, dass eine Einzelperson im Sinne einer Gruppe handelt. Wird das Wort als Persönlichkeitsmerkmal verwendet, wie zum Beispiel „der mächtige Mann“, so handelt es sich um einen starken Mann. Denn Stärke selbst kommt stets einem Einzelnen zu, unabhängig davon, ob es sich um ein Individuum oder ein Ding handelt. Macht überwindet Stärke jedoch immer, da es gegenüber der Stärke eine zahlenmäßige Überlegenheit gibt. Autorität im Gegensatz dazu, kann sowohl einer einzelnen Person selbst zugeschrieben werden, wie LehrerInnen oder Eltern, oder auch ein Amt bekleiden, wie einem Senat oder der katholischen Hierarchie. Auch Arendt geht dabei von einer „fraglosen Anerkennung“<sup>73</sup> aus, wie auch Neubauer und Rosemann, die weder Zwang noch Überredung bedarf. Der gefährlichste für die Autorität ist dabei die Verachtung. Die Phänomene können jedoch durchaus Eigenschaften untereinander austauschen und in Kombination auftreten.<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Neubauer, Walter; Rosemann, Bernhard: Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: W. Kohlhammer 2006, S. 46.

<sup>72</sup> vgl. Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 162.

<sup>73</sup> Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. 25. Auflage. München; Berlin: Piper 2015, S. 46.

<sup>74</sup> Arendt, Macht und Gewalt, S.45-48.

## 8 Exkurs: Phantomautorität

Das Phänomen, das man meist dem Teenager - Alter zuschreibt, ist jenes des „Nacheifern“ eines Filmstars, einer Figur aus einem Buch usw. Dabei wird meist eine imaginierte Beziehung zu einer Person aufgebaut, die im wahren Leben keinen Kontakt zur eigenen Person hat. Durch diese Beziehung wird das eigene Verhalten an den vermeintlichen Reaktionen des Vorbilds gemessen, was wiederum auch eine gewisse Form einer Autoritätsbeziehung in Form von Tagträumen darstellt. Anzumerken ist bei dieser Form von Beziehung jedoch auch, dass sie relativ kurzatmig ist und meistens an Altersperioden bzw. gewisse Zeitspannen gebunden ist, außerdem ist sie eine Entwicklung des Computer- & Filmzeitalters. In Zeiten der Kriegsherrschaft war die „Autorität der Nachwelt“ eine präsente. Dabei ging es um das imaginierte Bild der eigenen Person in der Zukunft, man wollte als Kriegsheld in Erinnerung bleiben. Ziel war es dabei, einen heldenhaften Tod zu sterben und etwas in seinem Leben bewirkt zu haben, das auch die Nachwelt noch rühmt.<sup>75</sup> Dadurch holten sich die betroffenen Personen großes Selbstvertrauen und hofften somit auf eine „vorweggenommene Anerkennung“<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> vgl. Popitz, Phänomene der Macht, S. 126-127.

<sup>76</sup> Popitz, Phänomene der Macht, S. 127.

## 9 pädagogische Autorität

Hannah Arendt sieht das Autoritätsverhältnis zwischen Kind und Erwachsenem als eine „Naturnotwendigkeit“<sup>77</sup>, welche in den neuen Entwicklungen immer mehr in Frage gestellt wird und für nicht mehr plausibel erklärt wird. Arendt kritisiert, dass ErzieherInnen und Eltern die Aufgabe des Hinleitens der Kinder verweigern, so die Kontinuität der gemeinsamen Welt in Gefahr bringen und vereinfacht keine Verantwortung für ihre Kinder übernehmen.<sup>78</sup> Auf die Notwendigkeit einer Autorität ausschließlich zur Erziehung des Kindes und keinesfalls zur Umwandlung pädagogischer Autorität zu einem politischen Instruktionsmittel, wird deutlich hingewiesen.<sup>79</sup>

Wie auch die Autorität generell, lebt die pädagogische Autorität vor allem durch Anerkennung der SchülerInnen. Je jünger die SchülerInnen sind, desto größer ist die Asymmetrie zwischen LehrerIn und SchülerIn und desto eher ist die/der Heranwachsende an eine erwachsene Person angewiesen. Diese Tatsache läuft auch mit einer grundsätzlich einfacheren Errungenschaft von Autorität einher im Vergleich zu Gleichaltrigen. Eine derartige Asymmetrie zwischen LehrerIn und SchülerIn soll jedoch auf Seiten des Schülers/der Schülerin als eine erträgliche und annehmbare wahrgenommen werden. Inwiefern pädagogische Autorität anschließend anerkannt wird, ist an der Interaktivität des Arbeitsbündnisses zwischen beiden zu eruieren.<sup>80</sup> Lehrpersonen haben die Aufgabe, fachliche und fächerübergreifende Wissensbestände weiterzugeben, sowie die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Strukturen anzuregen. Die „Entfaltung lebenspraktischer Autonomie“<sup>81</sup> soll dabei das Ziel sein, ein Lehrer/eine Lehrerin ist also dafür verantwortlich, den Schüler/die Schülerin auf dem Weg zu einem autonomen Erwachsenenleben zu begleiten. Dazu ist nicht nur die Vermittlung und Bearbeitung von Fachwissen nötig, sondern auch die

---

<sup>77</sup> Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 164.

<sup>78</sup> vgl. Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 164-165.

<sup>79</sup> vgl. Arendt, „Was ist Autorität?“, S. 186.

<sup>80</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 54.

<sup>81</sup> Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 54.

Auseinandersetzung mit Wertsystemen und moralischen Haltungen in Bezug auf die Schule aber auch auf die Schülerpersönlichkeit.

Pädagogische Autorität ist also zunächst eine Sachautorität, die sicherstellt, dass die Lehrperson über umfassende Kompetenzen und ausreichend Fachwissen verfügt, um Fragen seitens der SchülerInnen beantworten zu können. Das Anspruchsvolle daran ist jedoch, dieses Fachwissen auch angemessen zu vermitteln und im Unterrichtsgeschehen so zu verpacken, dass es alle SchülerInnen zur Auseinandersetzung mit der Thematik anregt. Dazu gehört auch, auf Fragen wie „Wozu ist das jetzt wichtig?“ oder „Wofür brauche ich das einmal?“ antworten zu können und die Relevanz der Bildungselemente aufzeigen zu können, die Sachautorität der Lehrperson erweitert sich also um einen pädagogischen Faktor. Ohne die pädagogische Aufgabe, Wissen zu vermitteln, zum Nachdenken anzuregen und die Inhalte nachvollziehbar zu veranschaulichen, wird eine pädagogische Autorität nicht anerkannt. Dabei ist auch die Diagnostik und Didaktik des Lehrers/der Lehrerin gefragt.<sup>82</sup>

An der pädagogischen Sachautorität angekommen, erweitert sich diese um eine weitere Komponente, nämlich jene der Funktions- und Organisationsautorität. Der Lehrer/die Lehrerin muss dazu fähig sein, den Unterricht aufrecht zu erhalten. Jedes umfassende Sachwissen und jede pädagogische Umsetzungsform dessen ist hinfällig, besitzt die Lehrperson nicht auch eine gewisse Form der Zurechtweisung. Was nicht mehr oder weniger bedeutet, als gemeinsam mit den SchülerInnen Regeln für den Unterrichtsalltag auszuarbeiten und an diese zu erinnern, um eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und diese auch aufrecht zu halten. Dafür sind die Erziehungsfähigkeiten eines Lehrers/einer Lehrerin gefragt.

Die Vorbildwirkung einer Lehrperson wurde bereits oben angesprochen, doch auch in der Definition von pädagogischer Autorität ist sie einflussreich, die Lehrperson steht immer auch für einen erwachsenen Repräsentant jener Welt, in die sich die Heranwachsenden noch einzugliedern versuchen müssen.<sup>83</sup> Die pädagogische Form der Autorität ist also auch immer eine sehr persönliche und

---

<sup>82</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 55-56.

<sup>83</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 56-57.

individualisierte. Der professionelle Lehrer/die professionelle Lehrerin ist gleichzeitig auch immer mit einer individuellen Persönlichkeit stark verbunden, dazu im Kapitel zur Lehrerpersönlichkeit mehr.

## 9.1 Überwindung von Vorurteilen & Skepsis

Heymann spricht in seinem Artikel „Autorität im Schulalltag“ von großen Hemmungen der Erziehungswissenschaft, den Begriff der Autorität zu definieren und wiederum in das große Feld der Pädagogik und Erziehung einzuführen. Es gab eine grundlegende Skepsis gegenüber Autorität, da sie als aufklärungsfeindliche und unkritische Pädagogik galt. Spätestens nach 1968 wurde der Begriff nahezu gänzlich aus dem Bereich der Erziehung gestrichen, da darunter beinahe ausschließlich die Herrschaft der Menschen über andere Menschen verstanden wurde.<sup>84</sup>

Auch in dieser Arbeit ist gut ersichtlich, dass Autorität oftmals als Eigenschaft definiert wird, die von einer Person selbst ausgeht. Diese Person soll ein selbstbewusstes, besonders Auftreten und Charisma besitzen, was wiederum Autorität konstituiert. Heymann sieht Autorität jedoch auch als Ausdruck einer Beziehung zwischen Menschen. In dieser Beziehung wird Autorität jemanden zuerkannt, den man ernst nimmt und dem man respektiert, diese Beziehung erlangt man durch authentisches, glaubwürdiges Auftreten und aus einer umfassenden fachlicher, pädagogischer und didaktischer Kompetenz. Hier sieht man wiederum die Konstituierung von Autorität durch umfassende Kompetenzen, wie sie auch Bernadette Frei (siehe Kompetenzen zur Autoritätsanerkennung) definiert. Heymann sieht die oben beschriebene Sachautorität als Vorschuss, den der Lehrer/die Lehrerin nutzen kann, um eine autoritätsfördernde Beziehung aufzubauen. Durch die zwei Formen der Autorität, welche Heymann definiert, entsteht für den Autor ein großer Unterschied zwischen „Autorität haben“ und „autoritär sein“, bei welchem sich die beiden Komponenten beinahe ausschließen. „Je mehr Autorität ein Lehrer für seine Schüler hat, desto weniger muss (und wird) er sich autoritär verhalten; (...)“<sup>85</sup>. Kennzeichnend für die These

---

<sup>84</sup> vgl. Heymann, Hans Werner: „Autorität im Schulalltag.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S. 6.

<sup>85</sup> Heymann, „Autorität im Schulalltag.“, S. 7.

der Autorität als Beziehung ist hierbei, dass eine Lehrperson in einer Klasse Autorität erlangen kann und in der nächsten wiederum Disziplinierungsprobleme hat. Durch die Wandelbarkeit von Beziehungen, wandelt sich auch Autorität.<sup>86</sup>

### 9.1.1 induktiver Erziehungsstil

Frei zitiert in Bezug auf den autoritären Erziehungsstil Baumrind aus dem Jahr 1989, die Erziehungsstile untersucht hat und dabei feststellen konnte, dass im Besonderen der autoritäre Erziehungsstil eine positive Wirkung auf das Mündigwerden eines Kindes hat. Grund dafür ist die sachliche Kontrolle und die wohlwollende, angepasste Erziehungsweise auf das jeweilige Kind. Herzog spricht hierbei von einer induktiven Erziehungsweise, welche auch auf die Klarmachung der Notwendigkeit der erzieherischen Maßnahmen seitens des Erziehers/der Erzieherin rekurriert.<sup>87</sup> Besonders auf dem Weg zu einem mündigen Erwachsenen, also zur Kritikfähigkeit und Selbstständigkeit des Kindes, soll der Lehrer/die Lehrerin seine/ihre Autorität nutzen und Perspektiven bieten, Problemstellungen eröffnen und ein offenes Ohr für Fragen bzw. Kritik haben sowie auch Demokratie begreifbar machen. In Bezug auf Demokratie kann der Lehrer selbst als Vorbild fungieren, indem er transparente Entscheidungen trifft und sich Kritik offen stellt.<sup>88</sup>

## 9.2 Akzeptanz von Autorität

Silke Riedl spricht in ihrem Artikel von der Vorbildfunktion des Lehrers, die besonders bei der Orientierung in der Welt wesentlich ist. Die Autorin sieht den Lehrer/die Lehrerin eher als einen Partner/eine Partnerin an, der dem Schüler/der Schülerin etwas lehren kann und dabei auf deren Bedürfnisse und Fähigkeiten eingeht. Dazu braucht es Regeln und klare Strukturen, welche die SchülerInnen

---

<sup>86</sup> vgl. Heymann, „Autorität im Schulalltag“, S. 6-8.

<sup>87</sup> vgl. Frei, „Pädagogische Freiheit“, S. 35.

<sup>88</sup> vgl. Heymann, „Autorität im Schulalltag“, S. 8.

unter der Bedingung, dass auch sie selbst akzeptiert werden, akzeptieren. Es ist ein Missverständnis, anzunehmen, dass SchülerInnen die Rolle der Lehrperson bzw. gewisse Regeln in der Schule grundsätzlich ablehnen, da sie nicht von Beginn an gegen Schule und Bildung sind. Dabei ist es wichtig, sie genau an diesem Punkt abzuholen und ihnen mit Stärke, Selbstbewusstsein und Authentizität zu begegnen, um sie für die Inhalte des Unterrichts begeistern zu können und einen produktiven Unterricht gestalten zu können. Die Bedeutung von Lob, die in dieser Arbeit, bereits oben bei dem Kapitel Anerkennung angesprochen wurde, ist besonders auch im pädagogischen Kontext notwendig, um den SchülerInnen Nähe generell und Interesse an ihren Leistungen zu zeigen. Leistungen einzufordern beinhaltet jedoch auch eine hohe Fachkompetenz seitens des Lehrers/der Lehrerin, die ebenfalls bereits angesprochen wurde. Kann eine Lehrperson konstruktiv auf Fragen der SchülerInnen antworten bzw. befasst sich mit deren Fragen und kommt darauf eventuell später zurück, so zeigt er Interesse und hohe fachliche Kompetenz, welche wiederum zur Akzeptanz des Lehrenden als Autorität beiträgt. Kurzum sieht Riedl die entscheidenden Eigenschaften für die Akzeptanz der Lehrperson als Autorität in der Authentizität, der Fachkompetenz und dem Interesse an den Lernenden.<sup>89</sup>

Rainer Paris sieht den Erfolg von Autorität vor allem auch im selben Licht wie Riedl, nämlich in der richtigen Balance von Nähe und Distanz und führt dies noch weiter aus. Zu große Reserviertheit kann schnell als Teilnahmelosigkeit bzw. als ledigliche Orientierung an Standards und Wertesystems gesehen werden, eine zu enge Bindung endet eventuell in therapeutischen Ansprüchen an das Gegenüber. Paris tendiert eher dazu, zunächst eine gewisse Distanz einzunehmen und von Fall zu Fall diese Distanz zu verringern, da ansonsten das Verringern von Nähe zu erheblichen Risiken führen würde.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Riedl, „Diese Klasse ist nicht zu unterrichten.“, S. 12-13.

<sup>90</sup> vgl. Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 18-19.

## 9.2.1 Kompetenzen zur Autoritätsanerkennung

Frei definiert in ihrem Werk „Pädagogische Autorität“ acht Kompetenzbereiche, welche eine Lehrperson mitbringen sollte, um eine von den SchülerInnen anerkannte Autorität darzustellen.<sup>91</sup> Diese Kompetenzbereiche werden ebenfalls von vielen anderen Autoren und Autorinnen unter teilweise anderen Bezeichnungen aufgerufen. Werner Helsper spezifiziert in seinem Artikel „Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität“, dass für die Anerkennung von Lehrerautoritäten bereits besondere Regeln gelten, da sie stets einem ungleichen Verhältnis unterstehen. Die Anerkennung von pädagogischer Autorität hängt somit nicht nur von dem Überzeugen von den eigenen Werten ab, sondern auch von der Akzeptanz der Asymmetrie. Der Schüler/die Schülerin muss sich also zunächst eingestehen, dass die Lehrperson dazu da ist, das eigene Wissen zu erweitern und dies kann durchaus demütigend sein. Ob dies der/die SchülerIn erträgt, hängt vom Umgang der Lehrperson mit dieser impliziten Tatsache ab. Erst wenn diese Basis erreicht ist, kann an der Aufrechterhaltung der Autorität gearbeitet werden.<sup>92</sup>

### 9.2.1.1 Fachkompetenz

Anschließend an das bereits oben behandelte Kapitel zu den verschiedenen Formen der Autoritäten schließt die Fachkompetenz unmissverständlich an die Sachautorität an, welche bereits einige Autoren definiert haben. Der Lehrer/die Lehrerin soll also in seinem Unterrichtsfach in höchstem Maß qualifiziert und kompetent sein, um mit Begeisterung die Inhalte seines Faches an die SchülerInnen zu vermitteln. Diese Fachkompetenz schließt auch mit ein, dass

---

<sup>91</sup> vgl. Frei, pädagogische Autorität. S. 46-59.

<sup>92</sup> vgl. Helsper, Werner: „Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität.“ In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn/ München, u.a.: Ferdinand Schöningh 2009, S. 71.

die Lehrperson beispielsweise die Unterrichtssprache flüssig sprechen kann und auch fähig ist, die Grammatik dessen richtig zu verwenden.<sup>93</sup>

#### *9.2.1.2 didaktisch– methodische Kompetenz*

Naheliegender Fachkompetenz steht bei der didaktisch - methodischen Kompetenz die zielgruppenorientierte Vermittlung der Lehrinhalte im Zentrum. Ein Lehrer/eine Lehrerin kann die besten Qualifikationen für sein/ihr jeweiliges Fach haben, wenn er/sie jedoch diese Inhalte nicht angemessen inszenieren und aufbereiten kann, sodass die SchülerInnen dieses Fachwissen auch verstehen und begreifen können, ist jedes Fachwissen so gut wie nichtig. Ein gutes Methodenrepertoire ist also bestimmt eine gute Voraussetzung, um den Unterricht adäquat zu gestalten. Unter dieser Kompetenz versteht man auch ausgehend von der Vermittlung der Inhalte, die Klassenführung selbst. Dafür sind unter anderem Spontanität, Differenzierung und emotionale Zuwendung notwendig.

#### *9.2.1.3 erzieherische Fähigkeit*

Frei spricht in Bezug auf die Erziehungsaufgabe im Unterricht von einem „richtigen Mass (sic!) zwischen Lenkung und Freiheit im Hinblick auf die Mündigkeit der jungen Menschen.“<sup>94</sup> Es geht also um die subjektive Entscheidung des Lehrenden, inwiefern er emotionale Nähe zu den SchülerInnen zulässt/ablehnt bzw. wie stark/schwach die SchülerInnen gelenkt werden. Ein induktiver Erziehungsstil, der bereits oben beschrieben wurde, wirkt sich sehr positiv auf die Entwicklung des Kindes aus, da diese Form der Erziehung auf das Kind angepasst wird und diverse erzieherische Konsequenzen eines Verhaltens auch differenziert und für die SchülerInnen nachvollziehbar begründet werden.

#### *9.2.1.4 diagnostische Kompetenz*

---

<sup>93</sup> vgl. Helsper, „Autorität und Schule“, S. 72.

<sup>94</sup> Frei, pädagogische Autorität, S. 50.

Um die vorangegangenen Kompetenzen zu erziehen bzw. didaktisch klug Fachwissen zu vermitteln, ist eine diagnostische Kompetenz der Lehrperson notwendig, um abschätzen zu können, welche Lehrstrategien und pädagogischen Handlungen das Kind/die Klasse benötigt. Diese diagnostische Kompetenz ist sowohl im leistungsbezogenen Hinblick als auch im individuellen/sozialen Zugang zum Schüler/zur Schülerin zu sehen. Besonders schwierig ist es, diesen individuellen Zugang zu den SchülerInnen im Klassenverbund zu finden, um daran angepasst zu handeln. Es ist also unumgänglich, sowohl im diagnostischen als auch im didaktischen - methodischen Bereich äußerst kompetent zu sein und diese beiden Bereiche miteinander verbinden zu können.

#### *9.2.1.5 sozio- emotionale Kompetenz*

Anschließend an die didaktisch - methodische Kompetenz und die kurz angesprochene Kompetenz der Klassenführung, steht bei der sozio - emotionalen Kompetenz im Besonderen die Sozialisation des Kindes in der Klasse bzw. in einer Gruppe im Vordergrund. Das Kind soll sich also in der Schulumgebung wohlfühlen und der Lehrer/die Lehrerin soll dafür sorgen, dass der Schüler/die Schülerin seinen/ihren Platz in der Gemeinschaft findet. Aus dieser Gemeinschaft sollen im besten Fall auch Freundschaften entstehen, in denen das Kind Grenzen und Möglichkeiten im Umgang mit Mitmenschen erfahren soll. Unter diesem Aspekt soll die Lehrperson mit emotionaler Wärme, Feingefühl und Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse und Wünsche der SchülerInnen eine gute Klassengemeinschaft konstituieren und Handlungsspielraum schaffen.

#### *9.2.1.6 Kommunikative Kompetenz*

Wie alle anderen Kompetenzen auch eng miteinander verbunden sind, so legt die kommunikative Kompetenz den Grundstein für alle Kompetenzen. Vor allem für die Autorität der Lehrperson ist Kommunikation dafür zuständig, ob Zustimmung bzw. Akzeptanz seitens der SchülerInnen gestiftet wird. Die Kompetenz hierbei liegt darin, Verhandlungsgeschick zu besitzen bzw.

Gespräche sowohl mit SchülerInnen als auch mit KollegInnen gut zu meistern. Die Kunst der Kommunikation liegt jedoch nicht bloß im geschickten Sprechen und Kommunizieren, sondern auch im aufmerksamen Zuhören, im Kritik annehmen und der Konfliktbewältigung.

#### *9.2.1.7 personale Kompetenz*

Zur personalen Kompetenz zählen alle Eigenschaften, die ein Lehrer/eine Lehrerin an Charaktereigenschaften und Fähigkeiten in den Lehrberuf mitbringt. Besonders als Lehrperson im Klassenraum und vor allem wichtig für die Autoritätserfüllung hierbei ist es, Durchsetzungsvermögen, eine gewisse Ausstrahlung, Authentizität und Reife zu besitzen, die einem ermöglichen in bestimmten Situationen verantwortungsvoll zu handeln. Unter Authentizität wird hierbei verstanden, dass die Vermittlung von Werten nur dann funktionieren kann, wenn der Lehrer/die Lehrerin selbst auch diese Werte vertritt und lebt. „Für die individuellen Einstellungen zu den Lernenden spielt das persönliche Menschenbild der Lehrerin oder des Lehrers eine wesentliche Rolle.“<sup>95</sup> Auch Weinert spricht von einer „Nichtersetzbarkeit positiver zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler“.<sup>96</sup> Außerdem ist die Selbstreflexion, die im Berufsalltag allgegenwärtig bleiben soll, von größter Bedeutung, um die Authentizität zu wahren und kritikfähig zu bleiben. Dazu im Kapitel Lehrerpersönlichkeit mehr.

#### *9.2.1.8 Handlungskompetenz*

Der Amtsautorität naheliegend handelt der Lehrer/die Lehrerin immer in einer gewissen Rolle, dieser Rolle angemessen muss der Lehrer/die Lehrerin sowohl als Privatperson als auch in der Gesellschaft bzw. auf einer Institutionsebene

---

<sup>95</sup> Frei, pädagogische Autorität, S. 57.

<sup>96</sup> Weinert, Franz, Emanuel: „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?“ In: Beiträge zur LehrerInnen- und Lehrerbildung 14 (2), 1996, S. 145.

handeln. Damit einhergehend sind somit auch Rollenerwartungen, die durchaus verschieden sein können, da jeder Mensch/jede/r SchülerIn eine andere Vorstellung von einem guten Lehrer/einer guten Lehrerin hat. Eine Rolle von sich selbst als Pädagoge/Pädagogin hilft dabei, sich selbst treu zu bleiben und die Erwartungshaltungen von anderen an die eigene Person kritisch zu hinterfragen, dies ermöglicht wiederum professionelles Handeln. Professionelles Handeln bedingt auch spontan und situationsangemessen Handeln zu können bzw. zum anderen auch aktuelles Geschehen in der Öffentlichkeit in den Unterricht einbinden zu können, dies bedeutet eben auch unter Druck arbeiten zu können und mit diversen Situationen angemessen umzugehen.<sup>97</sup>

### 9.3 Ablehnung von Autorität

Heymann sieht in der Aberkennung von Autorität des Lehrers/der Lehrerin durch die SchülerInnen auch keine tragfähige Beziehung mehr zwischen Lernenden und Lehrenden. Der Lehrer liefert sich hierbei den SchülerInnen hilflos aus und flüchtet sich eventuell in Lügen. Er versucht durch diese Lüge sein Selbstbewusstsein vor Kollegen und Eltern aufrecht zu halten. Die Lüge selbst dabei ist, dass er keine Herrschaft über die Kinder haben möchte und in Wirklichkeit jedoch auf Verantwortung gegenüber seinen SchülerInnen und auf Präsenz, Authentizität und Konsequenz im Klassenzimmer verzichtet.<sup>98</sup>

Helsper sieht in der Ablehnung von pädagogischer Autorität ein unumgängliches Ereignis. Durch die Annäherung der SchülerInnen an den Wissensvorsprung der Lehrperson wird die Lehrperson immer weniger benötigt.

#### 9.3.1 Adoleszenz

Besonders in der Pubertät und der Adoleszenz erfährt die autoritäre Lehrerpersönlichkeit des öfteren einen Protest seitens der SchülerInnen an allen

---

<sup>97</sup> vgl. Frei, pädagogische Autorität. S. 46-59.

<sup>98</sup> vgl. Heymann, „Autorität im Schulalltag“, S. 7-8.

Werten und Vorgaben, derartige Rebellion und Provokation lässt sich durchaus als Herausforderung an eine Autorität deuten. Aus diesem Grund soll in diesem Kontext auch mit äußerster Vorsicht mit Lob umgegangen werden, da Lob immerhin ebenfalls an soziale Wertmaßstäbe gebunden ist. Lob kann schnell zurückgewiesen und abgelehnt werden, mit diesem Akt wird jedoch gleichzeitig auch der Lobende zurückgewiesen.<sup>99</sup>

Auch Helsper spricht in der Phase der frühen Adoleszenz von der schrittweisen Individuation und Abgrenzung der eigenen Person von anderen Erwachsenen und der daraus resultierenden Rebellion gegen bestehende Werte und Vorgaben, jedoch spricht Helsper auch von einer gewissen Ambivalenz zwischen Individuation und Abhängigkeit/Einbindung. Besonders im Alter von 11- 15 Jahren suchen die Heranwachsenden auch immer wieder Anlehnung und Anbindung, wenn sie begreifen, was Separation auch bedeuten kann.<sup>100</sup>

Folgende vier verschiedene Grundspannungen in Lehrer - Schüler- Beziehungen müssen laut Helsper besonders in der Adoleszenz überdacht werden und haben ebenfalls Einfluss auf die Autoritätsdimension des Lehrers/der Lehrerin:

#### *9.3.1.1 Spannungsfeld Nähe/Distanz*

Dadurch, dass die Lehrperson nicht nur für die Vermittlung von Fachwissen zuständig ist, sondern auch grundlegende Alltagswerte vermitteln soll, wie bereits oben angesprochen, stellt Lehren auch immer einen erzieherischen Aspekt dar. Ein erzieherischer Aspekt bedeutet somit auch immer einen Eingriff in die Privatsphäre der SchülerInnen, wobei man bereits bei der Nähe zwischen LehrerIn und SchülerIn angekommen wäre. Helsper geht davon aus, dass eine nähere Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn immer mit ausgeprägteren Emotionen verbunden ist, im Gegensatz dazu sind in sehr distanzierten Beziehungen umso weniger intensive Emotionen involviert.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> vgl. Paris, „Über die Schwierigkeit zu loben“, S. 19.

<sup>100</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 67.

<sup>101</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 71.

### *9.3.1.2 Spannungsfeld Symmetrie/Asymmetrie*

Dieses Spannungsfeld steht sehr im institutionellen Feld des Lehrerberufs, der Beruf zu Lehren selbst verleiht dem Lehrer/der Lehrerin eine andere hierarchische Stellung als dem Schüler/der Schülerin. Dies vor allem auch dadurch, dass die Lehrperson immer einen Wissensvorsprung haben sollte, den er/sie im Unterricht immer wieder unter Beweis stellen kann. Besonders bei jüngeren Kindern, ist dieses Spannungsfeld prägnant, da der Wissensvorsprung hier beträchtlich ist. Die Asymmetrie kann sich jedoch auch verschieben, indem sich SchülerInnen im Laufe ihrer Schullaufbahn in einem Bereich einen Wissensvorsprung gegenüber deren Lehrpersonen aneignen, die Frage ist in diesem Fall demnach, wie der Lehrer/die Lehrerin damit umgehen kann bzw. wie er/sie derartige Situationen meistert.<sup>102</sup>

### *9.3.1.3 Spannungsfeld Autonomie/Heteronomie*

Anschließend an die Symmetrie/Asymmetrie Barriere ist die Grundlage für das Autonomie/Heteronomie Spannungsfeld die Eigenständigkeit der Heranwachsenden. Es geht darum, inwiefern die Lehrperson ihren SchülerInnen die Möglichkeit und Aufgabe bietet, die stetig auszubauende Autonomie unter Beweis zu stellen und auch zunächst auszuprobieren. Im Spannungsfeld dazu steht jedoch auch immer die Unterstützung/Überforderung/Unterforderung des Lehrers/der Lehrerin in diesen Prozessen, die Kompetenz die richtigen Aufgaben anhand der Fähigkeiten der Heranwachsenden zu stellen, ist dabei immer eine Herausforderung für die LehrerInnen.<sup>103</sup>

### *9.3.1.4 Spannungsfeld Kollektivität– Individualität*

Wiederum anschließend an das vorhergegangene Spannungsfeld, schließt auch dieses Spannungsfeld an die Autonomie des Schülers/der SchülerIn an. Es geht

---

<sup>102</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 71-72.

<sup>103</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 72.

differenziert darum, als Lehrperson keine persönlichen Vorlieben bzw. Präferenzen gegenüber den SchülerInnen zu haben, also stets darum bemüht zu sein, alle gleich zu behandeln. Im Gegensatz dazu, besitzt jedoch jedes Kind individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse, die im Lernprozess berücksichtigt werden müssen, um ihn/sie optimal zu fördern und ihnen einen optimalen Zugang zu den Lehrinhalten zu ermöglichen. Dafür muss der Lehrer/die Lehrerin zwischen den SchülerInnen gewissermaßen differenzieren, eben zum Gegensatz der Gleichbehandlung aller. Helsper verweist hierbei auch auf die Anforderungen der jeweiligen Schule bzw. ob die SchülerInnen einem gewissen Schülerhabitus seitens der Schule subsumiert werden sollten oder eben auf die Individualität des Schülers/der Schülerin gesetzt wird.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> vgl. Helsper, „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen“, S. 73.

## 10 Persönlichkeit der Lehrperson

### 10.1 Entwicklung der Lehrerrolle

Im Hinblick auf die Rolle der Lehrperson im Schulkontext selbst, soll zunächst ein kurzer historischer Rückblick erfolgen, welche Erwartungshaltungen bzw. Verhaltensweisen sich über die Jahrzehnte bzw. Jahrhunderte hinweg durchgesetzt haben. Hierbei soll auf Helmut Fend's Werk Qualität im Bildungswesen verwiesen werden.<sup>105</sup>

#### 18. Jahrhundert

In diesem Jahrhundert wird die Tätigkeit als Lehrer/Lehrerin vor allem durch den Umbruch von einer Nebentätigkeit zu einer Vollzeitbeschäftigung festgeschrieben, dadurch wurde auch die Entlohnung angemessener. Besonders bei den VolksschullehrerInnen war vor allem auch eine Orientierung an kirchliche Autoritäten ein großes Thema, im Zentrum stand eine Erziehung zu sittlichem Verhalten und die Vermittlung von grundlegenden Fähigkeiten, die wiederum zur Teilnahme am katholischen Leben rekurrten. Diese Versittlichung sollte der Lehrer/die Lehrerin in hohem Maße auch im privaten Bereich verkörpern und ein Vorbild sein. Der Lehrer/die Lehrerin hatte einige Versprechen einzuhalten, wie unter anderem nicht zu tanzen, sich zu verlieben, heimlich zu heiraten, zumindest acht Stunden zu schlafen und sich sorgsam zu ernähren.<sup>106</sup>

#### 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert merkt man eine starke Orientierung an Kants Aufklärungsschrift, der Lehrer/die Lehrerin soll die Menschen dabei unterstützen, selbstständig und mündig Entscheidungen zu treffen und die Handlungen

---

<sup>105</sup> vgl. Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa 2001, S. 337- 340.

<sup>106</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 337-338.

anderer kritisch zu hinterfragen. Auch im Hinblick auf die Emanzipation des Lehrers/der Lehrerin wurde auf Kant zurückgegriffen, die Lehrperson wollte selbstständig entscheiden dürfen, ohne beispielsweise der Autorität der Kirche zu gehorchen und definierte so eine eigene Autorität der Öffentlichkeit. Von diesem Zeitpunkt an, in etwa ab dem Ersten Weltkrieg, war der Lehrer/die Lehrerin im Auftrag des Volkes, nicht nur Vermittler von Kultur, sondern auch eine moralische Instanz, er/sie war sozusagen Autorität des Staates.<sup>107</sup>

## **20. Jahrhundert**

Im Zuge der immer wichtiger werdenden Entwicklungspsychologie, wurde auch in der Pädagogik immer mehr Rücksicht auf die Entwicklung des Menschen genommen. Der Lehrer/die Lehrerin blieb weiterhin Kulturvermittler, jedoch wurde seine/ihre Rolle weiterentwickelt um den Punkt als Entwicklungshelfer. Die Lehrperson war dafür verantwortlich, seine/ihre SchülerInnen auf dem Weg zu einem mündigen Mitglied der Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf den jeweiligen Entwicklungsstand zu begleiten und zu fördern. Die SchülerInnen waren auf diesem Weg jedoch eher sich selbst überlassen, um die beste Version des Selbst zu finden, die Lehrperson nahm hierbei eine eher passive Rolle ein und die Autorität wurde zurückgesteckt.<sup>108</sup>

## **21. Jahrhundert/ momentaner Stand der Dinge**

Die Professionalität der Lehrperson, also die Rolle des Lehrers/der Lehrerin als fachlicher Experte/fachliche Expertin entwickelte sich erst im 21. Jahrhundert, als die Auflösung der bestehenden dörflichen Lebenswelten nach und nach erfolgte. Fachdidaktische Kompetenzen rückten in den Vordergrund, die Autorität der Lehrperson wird hierbei vor allem bereits durch Fachkompetenz und die Form der Weitergabe dieses Wissens festgeschrieben. Einhergehend mit dieser Kompetenz soll auch die Fähigkeit der Leistungsbeurteilung sein.

Immer wichtiger wird momentan die Frage nach der persönlichen Komponente der Lehrperson, der Lehrer/die Lehrerin will oft nicht nur als institutionelle Autorität wahrgenommen, sondern viel mehr auch durch seine Person selbst

---

<sup>107</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 338-339.

<sup>108</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 339.

anerkannt und akzeptiert werden. Dazu zählt auch, die SchülerInnen als Person wahrzunehmen und gleichzeitig auch die eigene Persönlichkeit kritisch zu hinterfragen. Dass diese persönliche Komponente der Lehrperson immer mehr auch in die Öffentlichkeit gerät, beweisen diverse Supervisionsangebote und Selbsthilfegruppen.<sup>109</sup>

## 10.2 neue Anforderungen an die Lehrperson

Es wird oft angenommen, dass SchülerInnen des 21. Jahrhunderts aufgrund einer Reizüberflutung weniger Motivation und Leistungsbereitschaft in die Schule mitbringen und dadurch eine intensivere Betreuung an die Individualität des Kindes angepasst benötigen. Es scheint so, als wären die Kinder durch ihr teilweise aggressives, freches und unruhigeres Verhalten schlichtweg weniger erzogen, als sie es teilweise im 19. oder 20. Jahrhundert waren. Dadurch steigen jedoch auch die Anforderungen an die Lehrpersonen, vor allem in Bereichen der Unterrichtsaufbereitung, der administrativen Tätigkeit und eben auch der persönlichen Kompetenz.<sup>110</sup> Der Lehrer/die Lehrerin soll sich sowohl auf motivierte, sozial engagierte, einfühlsame SchülerInnen einstellen können, aber gleichzeitig auch mit verhaltensauffälligen Kindern klar kommen und diese ebenfalls motivieren bzw. wenn nötig disziplinieren.

Aus diesen neuen Anforderungen definiert Fend vier verschiedene Aufgabenkreise, welche über die offiziellen Pflichten des Lehrerseins hinausgehen und „über die `Pflicht` zur `Kür` führen“ sollen.<sup>111</sup>

### 10.2.1 fachlich- didaktische Kompetenz

In einem guten, sachlich strukturierten Unterricht findet man nicht nur klare Begriffsdefinitionen und durchschaubare Sachverhalte, sondern auch Methodenvielfalt, in einem Ausmaß in dem möglichst alle SchülerInnen

---

<sup>109</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 339-340.

<sup>110</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 342.

<sup>111</sup> Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 348.

angesprochen werden, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen, aber auch Raum für Pausen bleibt. Prüfungen sollten an diese Form des Unterrichts angeknüpft werden und ausgehend davon auch transparent beurteilt werden. Neben fachlicher Orientierung im Unterricht, soll jedoch auch der Spaß nicht zu kurz kommen und ein gegenseitiger Respekt unter den SchülerInnen bzw. zwischen LehrerIn und SchülerIn spürbar sein.<sup>112</sup>

### 10.2.2 pädagogisch- psychologische Kompetenz

Grundsätzlich orientiert sich diese Kompetenz vor allem an den Entwicklungsstand des Kindes und die Einschätzung der Lehrperson, welche Aufgaben ihm/ihr zuzutrauen sind bzw. ob zusätzliche Fördermaßnahmen notwendig sind/von Vorteil sein könnten, um die Fähigkeiten des Schülers/der Schülerin auszubauen. Dies bedeutet auch, bestens über die Vorgänge des Lernens selbst Bescheid zu wissen und auch darüber hinaus Persönlichkeitsmerkmale der Kinder zu bemerken und zu deuten. Um mehr über die Persönlichkeit des Kindes herauszufinden, ist es unumgänglich, sich deren privates soziales Umfeld bzw. den Klassenverband als Ganzes anzusehen, um daraus auf etwaige Entwicklungsprobleme schließen zu können.

Weinert sieht die Wirksamkeit der pädagogischen Kompetenz nur in Verbindung der didaktischen Kompetenz gewährleistet, er bezieht sich dabei auf Studien von Schrader aus dem Jahr 1989. Ein Lehrer/eine Lehrerin mit guten diagnostischen Fähigkeiten aber geringen didaktischen Fähigkeiten hat in Leistungsvergleichen schlechter abgeschnitten als LehrerInnen mit geringen diagnostischen Fähigkeiten und geringen didaktischen Fähigkeiten. Nur eine Kombination aus beiden, kann zu gesteigerten SchülerInnenleistungen führen.<sup>113</sup>

### 10.2.3 Sozial- und politische Kompetenz

---

<sup>112</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 348-349.

<sup>113</sup> vgl. Weinert, Emanuel, Franz: „ ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit.“ In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 2, S. 144.

Durch die Verantwortlichkeit der Lehrperson in der Öffentlichkeit, braucht der Lehrer/die Lehrerin eine hohe Selbstkompetenz, also die Kompetenz sich zu präsentieren, Rechtsverhältnisse im Umgang mit SchülerInnen zu kennen und einschätzen zu können, inwiefern und bei welchen Fragen die Eltern, die Direktion, Behörden oder sonstiges eingebunden werden sollte. Fend spricht auch von einem Rückgang autoritativer Strukturen, wodurch der Lehrer/die Lehrerin mehr selbst einschätzen muss als bisher.<sup>114</sup>

#### 10.2.4 Reflexionskompetenz

Im 21. Jahrhundert, wo der Lehrer/die Lehrerin stets einem kritischen Blick seitens der Eltern, der SchülerInnen und der Öffentlichkeit ausgesetzt ist, ist es von besonderer Bedeutung sich selbst in der Rolle als Lehrperson zu reflektieren, Kritik konstruktiv zu betrachten und vor allem kritikfähig zu bleiben. Dazu ist unter anderem selbstreflexives Wissen nötig, nur dies kann eine gute Voraussetzung für eine stabile, intakte Psyche sein, um authentisch und selbstsicher vor die Klasse treten zu können. Der Lehrer/die Lehrerin soll selbstständig handeln können, sich gleichzeitig aber auch in Frage stellen können und so pflichtbewusst seinen Beruf wahrnehmen.<sup>115</sup>

Die Authentizität der Lehrperson als ein Qualitätsmerkmal in diesem Beruf sieht auch Weinert als bedeutungsvoll an.

„Man kann nicht dadurch ein guter Lehrer werden, daß (sic!) man oberflächlich lernt, wie man Schülern akzeptierend und unterstützend begegnet, wenn nicht zugleich auch spontane (,echte‘) Gefühle der persönlichen Zuwendung, der Sympathie, der Unterstützung und der Zufriedenheit mit den Kindern zum Ausdruck kommen.“<sup>116</sup>

### 10.3 „zum Lehrer geboren“

Bromme und Haag stellen in das Zentrum ihres Artikels „Forschung zur Lehrerpersönlichkeit“ die Professionalität und erörtern die zentrale These, dass

---

<sup>114</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 350.

<sup>115</sup> vgl. Fend, Qualität im Bildungswesen, S. 348 -351.

<sup>116</sup> Weinert, „Der gute Lehrer“, S. 144.

viele Lehrkräfte ihre Expertise nicht auf den Unterricht bzw. Unterrichtsmethoden selbst beziehen, sondern auf die Persönlichkeit.<sup>117</sup> Dazu zählen unter anderen Fähigkeiten wie situationsangemessen mit den SchülerInnen umzugehen, fachliche Inhalte schülerzentriert vermitteln zu können und Disziplinprobleme während des Unterrichts lösen zu können. Gute Voraussetzungen für eine derartige LehrerInnenpersönlichkeit bilden die Freude am Umgang mit Kindern und Jugendlichen bereits vor Studienbeginn, sowie positive Erfahrungen mit SeminarleiterInnen, MentorInnen und eigenen LehrerInnen, die als Vorbild dienen/gedient haben. „Die Lehrerpersönlichkeit spielt also aus der Sicht der Befragten eine Hauptrolle für die eigene erfolgreiche Berufsausübung. 50- 80% [der Fähigkeiten] werden als Nicht- Erlernbar beschrieben.“<sup>118</sup> Anschließend an die Überlegungen von Fend zur Reflexionsfähigkeit des Lehrers/der Lehrerin, sehen auch Bromme und Haag die eigenständigen, subjektiven Entscheidungen und Überlegungen im Unterrichtsgeschehen im Zentrum stehend. Die Reflexion über die an den Schüler/die Schülerin angepassten Handlungen, Inhalte und Erziehungsstile sowie deren eigenverantwortliche Umsetzung kann somit die Schlüsselkompetenz für professionelles Lehrerverhalten sein.<sup>119</sup>

Heymann sieht die Tatsache des „Geboren Seins“ zum Lehrer/zur Lehrerin mit geteilter Meinung. Er schließt sich der Meinung von vielen WissenschaftlerInnen, wie auch Bromme und Haag an, dass Eigenschaften wie Kinder und Jugendliche gerne zu mögen, vom eigenen Fach begeistert zu sein, Humor zu haben usw. unumgänglich sind, wenn man den Beruf des Lehrers/der Lehrerin ausüben möchte. Wenn diese und andere persönlichkeitspezifische Voraussetzungen vorliegen, kann der Aufbau von Autorität in gewissem Maße auch gelernt werden. Indem didaktisch - methodische Kompetenzen mit pädagogischen Grundhaltungen (zum Beispiel aus dem Lehramtsstudium) geschickt vereint werden, kann auch ein positives Autoritätsverhältnis aufgebaut werden.<sup>120</sup>

---

<sup>117</sup> vgl. Bromme, Rainer; Haag, Ludwig: „Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.“ In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 803.

<sup>118</sup> Bromme, Haag, Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, S. 803.

<sup>119</sup> vgl. Bromme, Haag, Forschung zur Lehrerpersönlichkeit, S. 805.

<sup>120</sup> vgl. Heymann, „Autorität im Schulalltag“, S. 9.

Franz Emanuel Weinert gibt in seinem Artikel zum guten Lehrer einige wissenschaftlich fundierte Ergebnisse von Forschungen, wie sinnvoller Unterricht gestaltet werden kann und in welchem Zusammenhang dazu die Lehrperson steht, resümierend daraus stellt er fest, dass es professionell ausgebildete LehrerInnen braucht, die in ihrem Fach Experten sind und im Zuge ihrer Unterrichtserfahrung auch diese Fähigkeiten immer weiter ausbauen. Außerdem soll eine Kollegialität unter LehrerInnen aufgebaut werden, die beinhaltet, dass man sich immer wieder wechselseitig beobachtet und auch darüber gemeinsam reflektiert. So lernt jede Lehrperson stets dazu.<sup>121</sup>

Reinhard Tausch befasst sich in seinem Beitrag „personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung“ mit den personenbezogenen Faktoren, die eine Lehrperson mitbringen sollte, um einen fruchtbaren Unterricht zu ermöglichen. Er zitiert dabei eine Untersuchung aus den USA von David Asby und Flora Roebuck aus den Jahren 1973 und 1974. Es wurde festgestellt, dass Kinder, die von einfühlsamen, aufrichtigen und achtungsvollen LehrerInnen unterrichtet wurden, einen großen fachlichen Leistungszuwachs hatten, sowie ein höheres Selbstwertgefühl und im Unterricht mehr Engagement zeigten.<sup>122</sup> Achtung und positive Zuwendung charakterisiert sich dabei dadurch, dass der Lehrer/ die Lehrerin die SchülerInnen als Person akzeptiert und an seinen Interessen Anteil haben möchte. Die Lehrperson sollte sich darum bemühen, zu verstehen, wie das Kind seine Umgebung sieht und wahrnimmt. Wichtig dabei ist, dass dieses Einfühlen niemals wertend sein sollte und der Lehrer keinerlei Macht über die Kinder und Jugendlichen haben möchte. Dazu sollte er/sie auch authentisch sein und keine Fassade aufbauen und fördernden Unterricht abhalten. All' diese Fähigkeiten sind einem Menschen grundsätzlich von Natur aus mitgegeben, jedoch braucht es auch dazu eine gute persönliche Entwicklung und Selbstvertrauen, um diese Fähigkeiten auch im Schulalltag einsetzen zu können. Auch wenn eine derart positive Haltung tradiert werden sollte, so sind

---

<sup>121</sup> Weinert: „Der gute Lehrer“, S. 150.

<sup>122</sup> Tausch, Reinhard: „Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung“ In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer- Schüler- Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer 2017, S. 195.

nichts desto trotz auch Regeln notwendig, um die Rechte und Bedürfnisse von MitschülerInnen und LehrerInnen zu schützen.<sup>123</sup>

## **10.4 Maßregelung und Belohnung im schulischen Kontext**

Autorität kennzeichnet sich dadurch, auf Machtmittel verzichten zu können. Durch Lob und Tadel bzw. Geben und Nehmen von Anerkennung seitens der Autoritätsperson kann ein Verhalten gesteuert werden bzw. das Verhalten anderer abgeschätzt werden. Im Gegenzug dazu kann Autorität zu Sicherheit und Struktur verhelfen.<sup>124</sup> „Wenn die Kinder quatschen, muss der dafür sorgen, dass die aufhören, sonst können die anderen nichts verstehen.“<sup>125</sup> Silke Riedl erzählt aus ihren Erfahrungen in einer damaligen Hauptschule in Aßlar, durch viele Schüleraussagen, wie die oben angeführte, zeigt sie auf, dass Reglementierungen von den SchülerInnen auch gefordert werden, um ein angenehmes Lernklima aufrechtzuerhalten. Diese Reglementierung soll jedoch einheitlich für alle SchülerInnen gelten. Es soll einen Art Regelkatalog geben, sodass nach gewissen Handlungen auch transparent sein soll, was daraus folgen kann. Bestenfalls soll dieser auch, nach den Wünschen der SchülerInnen an dieser Hauptschule, für das gesamte Lehrkollegium gelten bzw. von allen gemeinsam ausgearbeitet werden, sodass eine faire Reglementierung gewährleistet ist. SchülerInnen testen laut Riedl aus, wie weit sie gehen können, der entscheidende Punkt, ob sie eine Lehrkraft akzeptieren und ihre Reglementierungen auch ernst nehmen, ist, dass der Lehrer/die Lehrerin authentisch ist. Das beinhaltet eine gute Balance aus Spaß im Unterricht zu machen/haben und auch ernst zu sein, wenn es die Situation verlangt, also das Spannungsfeld von Nähe und Distanz situationsangepasst zu praktizieren. Dieses Spannungsfeld ist nicht zuletzt vor allem auch durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnet. Erwartet man als LehrerIn akzeptiert zu werden, so

---

<sup>123</sup> vgl. Tausch, Reinhard: „Personenzentriertes Verhalten von Lehrern“, S. 199-202.

<sup>124</sup> vgl. Paris, „Autoritätsbalance des Lehrers:“, S. 39.

<sup>125</sup> Riedl, Silke: „Diese Klasse ist nicht zu unterrichten. Autoritätsprobleme in einer Hauptschulklasse aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S.11.

muss man auch selbst die Persönlichkeit der SchülerInnen akzeptieren und wertschätzend mit ihnen umgehen, dies auch in Reglementierungssituationen. Aussagen wie „Du bist doch schon ganz unten, was reg ich mich denn über dich auf, aus dir wird doch eh nichts.“<sup>126</sup> haben hierbei keinen Platz.

Jörg Siewert erzählt in diesem Zusammenhang von seinen Schwierigkeiten, Sanktionierungen zu ergreifen bzw. sich Gehör vor den SchülerInnen zu verschaffen. Besonders als Junglehrer wollte er immer an die intrinsische Motivation der SchülerInnen anknüpfen und ihnen möglichst viele Freiheiten geben, um ihr Bestreben nach Autonomie und Selbstbestimmung zu bestärken. Leider jedoch litt dabei sein Unterricht darunter, sodass nur einige wenige Unterrichtsstunden fruchtbar waren. Über die Sommerferien reflektiert er über seine Präsenz im Klassenzimmer und dachte an die Worte eines Kollegen, welcher ihm dazu riet „drauf zu hauen“, um sich Durchsetzungsvermögen im Klassenzimmer zu verschaffen. Im darauffolgenden Schuljahr hielt sich Siewert daran, streng und kompromisslos durchzugreifen, er ordnete an, anstatt anzuregen und schüchterte teilweise seine SchülerInnen ein. Somit erlang er die volle Aufmerksamkeit bei den SchülerInnen, leider jedoch wurde der Lernerfolg nicht gesteigert. Die SchülerInnen führten alle Arbeitsaufträge aus, jedoch machten sie auch nicht mehr als das. Der damalige Junglehrer erkannte, dass dieser Weg aus zwei Gründen schief ging. Zum einen, anknüpfend an Riedl, war er nicht authentisch und nicht er selbst in diesem strengen Verhalten, deswegen fühlte er sich im Klassenzimmer auch nicht wohl. Mit diesem „unwohl sein“ im Klassenzimmer kann auch kein sinnstiftender Unterricht gelingen. Zum zweiten erkannte er, dass in einem derartigen Klassenklima, in welchem nur die Regeln des Lehrers/der Lehrerin gelten und keinerlei Rücksicht auf die SchülerInnen und deren Bedürfnisse genommen wird, niemand wirklich etwas lernen und sich selbstbestimmt mit dem Unterrichtsthema auseinander setzen konnte. Der Schlüssel aus diesem Dilemma war nun, dass er eine Kombination aus den Verhaltensweisen finden musste, denn nur so konnte er eine Autorität für seine SchülerInnen werden. „Um eine solche Autorität sein zu können, muss ich einerseits vertrauenswürdig sein und mich andererseits eben auch durchsetzen

---

<sup>126</sup> Riedl, „Diese Klasse ist nicht zu unterrichten“, S. 12.

können.“<sup>127</sup> Im Laufe des Schuljahres machte er den SchülerInnen immer wieder durch kleine Gesten klar, dass er eine respektvolle Beziehung zu ihnen aufbauen möchte, aber auch gleichzeitig streng sein kann, wenn es die Situation verlangt. Laut Siewert ist es wichtig ein Vertrauen zu den SchülerInnen aufzubauen, sodass auch sie ein Vertrauen zur Lehrperson aufbauen können. Kleine Gesten, dieses vertrauensstiftende Verhältnis aufzubauen, wären laut Siewert, die SchülerInnen Geld einsammeln zu lassen oder ihnen den eigenen Schlüssel für kurze Zeit anzuvertrauen. Er fragte bewusst nach, warum die Hausübung nicht gemacht wurde und zeigte generell auch Interesse am Leben bzw. am Umfeld der SchülerInnen. Im Hintergrund bleibt jedoch bei dieser Beziehung immer, dass er auch durchgreifen kann und wird, wenn dies nötig wäre. Bei einer guten Autoritätsbasis wird es laut Siewert jedoch immer seltener notwendig wirklich „drauf zu hauen“. <sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> Siewert, Jörg: „An meiner Freundlichkeit wäre ich beinahe gescheitert... . Bericht über den schmerzhaften Lernprozess vom Berufsanfänger zum gestandenen Lehrer.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S.17.

<sup>128</sup> vgl. Siewert, „An meiner Freundlichkeit wäre ich beinahe gescheitert“, S. 14-17.

## 11 Gesellschaftliche Kontroversen zur pädagogischen Autorität

Die Erörterung der gesellschaftlichen Diskurse über pädagogischer Autorität soll anhand von zwei extremen Beispielen aus der Literatur und dessen kritischer Hinterfragung erfolgen.

Zum einen wird dazu das Buch „Lob der Disziplin. Eine Streitschrift.“ von Bernhard Bueb, das im Jahr 2006 veröffentlicht wurde, herangezogen. Dies wurde einerseits sehr publik, aber auch von vielen VertreterInnen der Erziehungswissenschaft kritisiert. Und zum anderen soll das Werk „Theorie und Praxis der anti - autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill.“ von Alexander Sutherland Neill, welches 1969 erschienen ist und ebenfalls zum Bestseller wurde, unter die Lupe genommen werden.

### 11.1 Lob der Disziplin

Bueb bringt vielfältige Gegensätze dazu, was denn nun einen Pädagogen ausmacht. Er differenziert hier, ein „Erziehen und Führen“ und ein „Wachsen lassen“ des Kindes. Bueb kritisiert die Tatsache, dass laut ihm der Glaube der Gesellschaft wäre, dass Kinder schon einfach so aufwachsen würden. Es braucht stattdessen Mut, um Kinder zu erziehen und dies wiederum bedeutet auch, Mut zur Disziplin zu besitzen. Wobei Disziplin von Bueb als „das ungeliebte Kind der Pädagogik“<sup>129</sup> bezeichnet wird, das gleichzeitig auch das Fundament der Erziehung ist. Das Ziel der Erziehung und der Bildung ist nun, in der Welt handlungsfähig zu werden und sie zu verstehen, hierbei gibt es keine einheitliche Regel bzw. keinen einheitlichen Handlungsstrang, nach dem ein Kind erzogen werden muss. Der Pädagoge/die Pädagogin soll jede einzelne Situation richtig beurteilen können, um danach seine Entscheidungen zu treffen. Konsequenz ist hierbei die Schlüsselkompetenz, also seine persönlichen Richtlinien, die man

---

<sup>129</sup> Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 2. Auflage. Berlin: Ullstein 2008, S. 17.

sich vorgenommen hat, auch durchzusetzen. Diese Konsequenz wird für die SchülerInnen akzeptabel durch Humor seitens der Lehrperson, dies geht mit Güte einher. Eine gute Balance zwischen Konsequenz bzw. Disziplin und Humor bzw. Zuneigung soll nun von jedem Pädagogen/jeder Pädagogin selbst gefunden werden. Bueb empfiehlt im Spiegel des 21. Jahrhunderts, wo Fürsorge stets groß geschrieben wird, mehr Mut zur Strenge.<sup>130</sup> Bueb berichtet von Selbstversuchen, in denen er seine Internatsgruppe sich selbst überlassen hat, seine eigene Autorität zurückschraubte, um zuzusehen, wie sich die Gruppe entwickelt und ob die Küche beispielsweise sauber gehalten wird, dieser Versuch misslang. Auch ein Schulversuch, wobei es um mehr Freiheit und mehr Verantwortung der SchülerInnen für den Unterricht ging, schlug fehl, da der Großteil der SchülerInnen sich, während sich zwei Lehrpersonen und die fünf Klassenbesten intensiv mit der Sache beschäftigten, kaum an dem Projekt beteiligte.

Aus diesen Erfahrungen gelang Bueb zu der Erkenntnis, dass Kinder nur zu Freiheit und Unabhängigkeit gelangen, indem sie sich unterordnen, um zur Selbstdisziplin zu finden. Er vergleicht dies mit einem Klavierspieler, der nur durch Selbstdisziplin zu einem erfolgreichen Auftritt gelangen kann, der ihn wiederum mit Glücksgefühlen erfüllt.<sup>131</sup> Der vollkommene Verzicht von Disziplin führt bei Kindern zu einem grenzenlosen Egoismus, sie können auf nichts verzichten und reagieren oft aggressiv, wenn sie ihren Willen nicht durchsetzen können. Sie erfahren ausschließlich grenzenlose Liebe und Hingabe und erwarten dies auch allzeit von ihrem Gegenüber. Bueb nennt die antiautoritäre Erziehung der siebziger Jahre eine „Utopie von sich selbst bestimmenden Kindern und Jugendlichen“<sup>132</sup> Der Alltag der Kinder funktionierte nur in der Umgebung der antiautoritären Schule selbst. Der Autor nennt hier auch die Summerhill Schule von Alexander Sutherland Neill, die laut Bueb nur funktionierte, da sie von einer charismatischen und starken Autorität (Neill selbst) geführt wurde. Die Schulen wurden stets als selbstbestimmend charakterisiert, jedoch lag der Erfolg der Schule stets in der Dauerpräsenz und der Führung

---

<sup>130</sup> vgl. Bueb, Lob der Disziplin, S. 13-32.

<sup>131</sup> vgl. Bueb, Lob der Disziplin, S. 33-46.

<sup>132</sup> Bueb, Lob der Disziplin, S. 68.

durch A.S. Neill selbst. Dies ist auch der Grund, warum die Summerhill Schule nicht fortgeführt wurde.<sup>133</sup>

Alle LehrerInnen, welche gänzlich auf Strafen verzichten möchten und auf die Einsicht der Heranwachsenden setzen, werden selbst eines besseren belehrt werden. Das Fundament einer gerechten Strafe ist die klare Formulierung von Konsequenzen nach Verhaltensverstößen, sowie deren konsequente Durchsetzung, wie bereits oben angeführt. Jugendliche sind dem Widerstand gegen Alkohol, Drogen und Rauchen, besonders in großen Gruppen, laut Bueb nicht gewachsen, nur mit festgesetzten Konsequenzen, wie einem Schulverweis bzw. Urinproben, kann dem entgegengewirkt werden. So kann auch die Lehrer-Schüler Beziehung von Misstrauen befreit werden. Für den Verfasser ist auch wichtig, dass eine Strafsetzung sofort erfolgen muss, da eine Verzögerung verwirrend für die Kinder sein könnte (ganz im Gegensatz zum Ansatz der neuen Autorität, siehe unten). Vorwürfe, dass Strafen das angstfreie Aufwachsen eines Kindes stören, verteidigt Bueb mit der Auffassung, dass Angst und Furcht zwei verschiedene Dinge sind. Strafen rufen nur Furcht hervor, die von einer einzigen Sache ausgeht (im Gegensatz zur Angst, die allumfassend ist) und von den SchülerInnen ausgehalten werden muss, da sie auch im späteren Leben mit Konsequenzen und der Furcht davor konfrontiert werden, wie die Strafe im Straßenverkehr, wenn man zu schnell fährt. SchülerInnen verstehen den Sinn von Gerechtigkeit erst, wenn die Suche nach einem angemessenen Strafmaß und die Androhung dessen, ernst genommen werden. Denn Gerechtigkeit bedeutet nicht gleichzeitig die Gleichheit aller, sondern jeder Regelverstoß verlangt unter den Maßstäben einer allgemeingültigen Regel auch eine individuelle Bewertung unter Berücksichtigung vielfältiger Meinungen und Ansichten. Bueb setzt ebenfalls auf die soziale Kontrolle innerhalb einer Gruppe, durch den Ausschluss eines Mitglieds durch die Gruppe, wenn gewisse Normen nicht eingehalten werden, kann ebenfalls eine Verhaltensveränderung erfolgen. Gleichzeitig verbannt er jegliche Form der körperlichen Züchtigung, Liebesentzug und jegliche Auswirkungen des Verhaltens auf die Schulnoten.<sup>134</sup> Bueb geht stets nach dem Motto: „Wer gerecht erziehen will, muss bereit sein zu strafen.“<sup>135</sup> vor.

---

<sup>133</sup> vgl. Bueb, Lob der Disziplin, S. 68.

<sup>134</sup> vgl. Bueb, Lob der Disziplin, S. 107-124.

<sup>135</sup> Bueb, Lob der Disziplin, S. 124.

### 11.1.1 vielfältige Reaktionen auf Bueb

Roland Reichenbach ist keineswegs der einzige, der Bueb rezipiert und seine Thesen hinterfragt. Er schafft es jedoch, eine gute Balance zwischen Bueb und der starken Kritik seitens vielfältiger VertreterInnen der Erziehungswissenschaft zu finden. Zum einen wird häufig kritisiert, dass Bueb ohne wissenschaftliche Fundierung schreibt und sich dies auch dementsprechend in seiner Wortwahl widerspiegelt. Dies schließt auch eine „Katastrophenrhetorik“<sup>136</sup> mit ein, die in Deutschland großen Zuspruch erhält und so auch das Interesse des Lesers/der Leserin weckt. Reichenbach zitiert hierzu ebenfalls jene Stelle, wo Bueb schreibt, dass Kinder nur noch aufwachsen und nicht aufgezogen werden. Reichenbachs Kritik liegt vor allem in der einseitigen Darstellung der Phänomene Gehorsam, Autorität und Disziplin, welche laut ihm, absolut ambivalent sind. Sehr bemerkenswert ist laut ihm weiters, dass derartig viele AutorInnen eine Antwort zu Buebs Buch verfasst haben, sodass auch ein Buch dazu herausgegeben wurde. Reichenbach sieht darin eine Nervosität, die bei den VertreterInnen der Erziehungswissenschaft aufstieg, als über Autorität und Disziplin geschrieben wurde. Diese Nervosität rührt daher, dass es nicht möglich ist, in Deutschland gelassen über Autorität und Disziplin zu schreiben, ohne scharfe Kritik zu ernten.<sup>137</sup> Auch in Österreich wurde das Thema Disziplin in der Tageszeitung „Die Presse“ 2012 bearbeitet, Thomas Kramar schreibt über die Geschichte der Disziplin und der Färbung des Wortes durch den Nationalsozialismus, sowie deren Bewertung durch A.S. Neill. So gelangt er auch zu Buebs Werk und kritisiert hierbei die Verherrlichung der Disziplin, wo sie doch immer im Blickwinkel der Geschichte gesehen werden muss.<sup>138</sup> Auch beim Radiosender ö1 wurde im Jahr 2007 das Buch, sowie deren Kritiken zum Thema. Auch wenn hierbei sehr oberflächlich argumentiert wird, so sieht man doch, dass das Thema alle Gesellschaftsschichten interessiert und aufwühlt. Überspitzt wird hierbei von

---

<sup>136</sup> Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Erziehung in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer 2011, S. 114.

<sup>137</sup> vgl. Reichenbach, Pädagogische Autorität, S: 113-114.

<sup>138</sup> vgl. [https://diepresse.com/home/bildung/schule/1321864/Disziplin\\_Zwiespaeltiges-Wort-mit-Geschichte](https://diepresse.com/home/bildung/schule/1321864/Disziplin_Zwiespaeltiges-Wort-mit-Geschichte), letzter Zugriff: 09.05.2018.

der „Dressur der Kinder wie Hunde“ nach Bueb geschrieben, die auf eine veraltete Form der Disziplinierung rekurriert. Aber auch die Antworten der WissenschaftlerInnen stehen unter scharfer Kritik, da sie zu kompliziert formuliert wurden und sie schlichtweg überheblich auf das Buch von Bueb reagieren.<sup>139</sup>

Reichenbach kritisiert ebenfalls die Reaktionen, da sie auch auf wissenschaftlicher Seite keine klaren Auskünfte über die Phänomene Autorität und Disziplin geben. Stattdessen rücken sie die Aussagen Buebs näher zum Nationalsozialismus (obwohl sich dieser klar davon distanziert).<sup>140</sup>

Resultierend aus diesem Diskurs ist nun, dass Pädagoginnen sich eine Antwort der Erziehungswissenschaft wünschen, diese jedoch stets ausbleibt. Das Thema der Autorität ist nach wie vor ein verpöntes und wenn ein Lehrer und Erzieher seine Stimme dazu erhebt, so erlangt er starke Kritik, die den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt und dann doch keine fundierten Antworten liefern kann. Eine Diskussion, die auch länderübergreifend zu sein scheint.

## 11.2 Anti- autoritäre Erziehung am Beispiel Summerhill

Summerhill ist eine Schule, die 1921 in Leiston, England von Alexander Sutherland Neill und seiner ersten Frau gegründet wurde. Kinder im Alter von fünf bis sechzehn Jahren besuchen diese Schule, diese werden in drei Altersgruppen unterteilt. Außerdem ist die Schule auch dadurch gekennzeichnet, dass viele SchülerInnen aus anderen Ländern kommen und in Gemeinschaftszimmern übernachtet wird, in denen die Kinder ihre eigenen Regeln aufstellen dürfen und niemand kontrolliert, ob aufgeräumt ist. Generell ist die Summerhill Schule dafür bekannt, dass hier Kinder frei entscheiden dürfen, ob sie zum Unterricht gehen. Der Grundgedanke Neills war, „*die Schule kindergerecht zu machen*- nicht die Kinder schulgerecht“<sup>141</sup>. Das Kind soll sich frei nach seinen Möglichkeiten, unabhängig von den Vorgaben von Erwachsenen, entfalten können. Sämtliche Disziplinarmaßnahmen und Beeinflussungen der Lehrperson werden außen vor gelassen, der Stundenplan

---

<sup>139</sup> vgl. <https://oe1.orf.at/artikel/211424> , letzter Zugriff: 09.05.2018.

<sup>140</sup> vgl. Reichenbach, pädagogische Autorität, S. 114-115.

<sup>141</sup> Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der anti- autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. 50. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2014, S. 22.

gilt lediglich für die LehrerInnen. Außerdem ist Methodenvielfalt in Summerhill vollkommen unbedeutend, denn wer etwas lernen möchte, der lernt es vollkommen unabhängig davon, wie es die Lehrperson vermittelt.

Neill machte die Erfahrung, dass Kinder, die vom Kindergartenalter an in Summerhill waren, auch von Beginn an zur Schule gingen. Kinder von außerhalb brauchen in der Regel in etwa drei Monate, in denen sie sich von ihrer vorherigen Bildungseinrichtung und deren Hass „erholen“ und wieder neuen Mut fassen, in den Unterricht zu gehen. Neill nennt dies „Zeit der Genesung“<sup>142</sup>. Außerdem steht in dieser Schule Persönlichkeit und Charakter im Mittelpunkt, Bildung selbst ist eher zweitrangig. Dies wird auch im Klassenzimmer vermittelt, der Unterricht erfolgt stets spielerisch und ohne Zwänge. Die SchülerInnen haben Freude daran und sind enttäuscht, wenn der Unterricht ausfällt. Die LehrerInnen in Summerhill sind Gegner von Prüfungen, sind jedoch durchaus in der Lage, den SchülerInnen den notwendigen Stoff für Universitätsreifeprüfungen zu vermitteln. Bestehen die SchülerInnen jedoch diese Prüfung nicht, so ist es wichtig, es noch einmal zu versuchen.

Charakterisierend für Summerhill ist auch, dass Schulversammlungen zur Regelfestlegung abgehalten werden, wobei LehrerInnen und SchülerInnen dasselbe Stimmrecht besitzen. Dies soll auch die Anerkennung und Wertschätzung der SchülerInnen zeigen, wenn sich also der Schulleiter Neill über etwas ärgert, so ärgert er sich im gleichen Maß wie ein Kind und hat nicht mehr oder weniger Macht, dieses Verhalten zu sanktionieren. Auch wenn den SchülerInnen bewusst ist, dass der Schulleiter klüger und ihnen in vielerlei Hinsicht überlegen ist, so begegnen sie sich trotzdem auf einer Ebene. Daraus resultiert auch die nicht vorhandene Angst der SchülerInnen vor LehrerInnen bzw. generell vor Erwachsenen, den SchülerInnen ist bewusst, dass sie keinerlei Bestrafungen seitens der Lehrperson zu befürchten haben, sondern eventuell nur eine Wiedergutmachung zeigen müssen. LehrerInnen erheben untereinander auch nicht den Anspruch, mehr über ein Thema zu erfahren als Kinder, es ist den SchülerInnen auch freigestellt, Lehrervorträge des Schulleiters zu besuchen und dort auch ihre Meinung kund zu tun.<sup>143</sup>

---

<sup>142</sup> Neill, Das Beispiel Summerhill, S. 23.

<sup>143</sup> vgl. Neill, Das Beispiel Summerhill, S. 21-30.

Die Pädagogik der Summerhill Schule geht, wie bereits angemerkt, vom selbstbestimmten Lernen und Spielen aus. Die Gesellschaft ist geprägt von Verboten, die bereits im Babyalter verhängt werden. Wenn ein Kleinkind an der Wand etwas ertasten will, so soll es nicht weggeholt werden, sondern es weiterhin die Möglichkeit erhalten, sich selbst und seine Fähigkeiten auszuprobieren. Kinder verlieren, so Neill, dadurch die Lebensfreude und verlieren an Selbstbewusstsein, eine Aufgabe alleine bewältigen zu können. Erziehung sollte jedoch eine Vorbereitung auf das Leben sein, im Sinne des Autors kann dies nicht unter derartigen Einschränkungen funktionieren. Neil geht insofern immer weiter in der Frage nach der Gesellschaft allgemein. Scheinbar ist die herkömmliche Erziehungskultur fehlgeschlagen, da es nach wie vor große Lücken in einer zivilisierten Gesellschaft gibt. Neil fragt hier nach Gründen für den Weltkrieg, Selbstmord, Sexualverbrechen, Antisemitismus, Rassismus und weiterem. Absolventen herkömmlicher Schulen sieht er als „mit nutzlosem Wissen vollgestopften“<sup>144</sup> Menschen, die nicht fähig sind, zu fühlen und „deren Kopf vom Herz getrennt“<sup>145</sup> ist. Zum Schlagwort Spielen sei noch hinzuzufügen, dass Spielen stets wichtiger ist als Lernen. Dies soll nicht bedeuten, dass das Lernen mit Spielen untermalt werden soll. In einem Raum, in dem es nur um Lernen geht, wird das kreative und spielerische Potential zerstört. Menschen lernen das, was sie in ihrer Originalität weiter bringt, von selbst und erklären sich auch von selbst dazu bereit, in den Unterricht zu gehen, der sie in diesem Vorhaben ausbildet. Werden Menschen von irgendjemanden dazu gezwungen, eine Ausbildung zu einem bestimmten Beruf zu erlernen, so werden sie diesen Beruf auch nur halbherzig ausführen und verschwenden so ihr Potential, eventuell in einem anderen Beruf brillant zu sein.<sup>146</sup>

Grundsätzlich gilt für die Absolventen der Summerhill Schule, dass sie dann Erfolg haben, wenn sie ein erfülltes und glückliches Leben haben und mit Freude und Begeisterung im Berufsleben stehen. Wichtig beim Erfolgskonzept der Summerhill Schule ist, dass die Eltern ebenfalls hinter dem Schulkonzept stehen und es auch akzeptieren können, wenn das Kind mit zwölf Jahren noch nicht so gut lesen kann wie vielleicht ein anderes Kind in seinem Alter. Die meisten Eltern

---

<sup>144</sup> Neill, Das Beispiel Summerhill, S. 42.

<sup>145</sup> Neill, Das Beispiel Summerhill, S. 42.

<sup>146</sup> vgl. Neill, Das Beispiel Summerhill, S. 41-44.

haben diese Geduld nicht, um das Kind mit seiner/ihrer eigenen Geschwindigkeit lernen zu lassen. Neill erzählt von zahlreichen Absolventen und Absolventinnen seiner Schule, so auch von Diane. Sie war bis zu ihrem 16. Lebensjahr nicht sehr begeistert von allen Unterrichtsinhalten und wusste auch lange nicht, was sie denn nun für Ziele in ihrem Leben hatte. Später stellte sie neuartige Kochmethoden in London vor, ist darin außerordentlich gut und hat unheimliche Freude daran. Der Autor blickt jedoch auch auf SchülerInnen zurück, welche durch Summerhill nicht den richtigen Weg fanden. So erzählt er von zwei Mädchen, die mit 11 und 14 Jahren nach Summerhill kamen. Die beiden waren nicht an der Schule interessiert und stifteten stets Unruhe, sie wurden schließlich von der Schule suspendiert. Diese Niederlage macht Neil an der Tatsache fest, dass die Kinder bereits zu alt waren und zu lange von LehrerInnen unterrichtet wurden, die ihnen keinen Entscheidungsfreiraum ließen. Dadurch fehlte den Mädchen die Eigeninitiative, etwas lernen zu wollen und freiwillig in den Unterricht zu gehen. Generell sollten die Kinder nicht über 12 Jahre alt sein, um mit der Methode der freien Erziehung Erfolg zu haben. Summerhill brachte zur Zeit des Bucherscheinungsjahres noch keine Genies hervor, jedoch Menschen, die sich in ihrem Beruf wohl fühlen und Freude am Leben haben.

### 11.2.1 90 Jahre nach der Gründung Summerhills

Neill schreibt durchaus verständlich und nahe am Leser, wodurch man seiner Argumentation größtenteils gut folgen kann. Jedoch ist im Besonderen ein bekannter Argumentationsfehler aufgetreten. Als Neill von der herkömmlichen Erziehung spricht und diese als nicht wirkungsvoll klassifiziert, argumentiert er damit, dass es nach wie vor Selbstmord, Krieg und dergleichen auf der Welt gibt und dies wohl eine Auswirkung der misslungenen Erziehungskultur sei. Diesen Argumentationsfehler nennt man Slippery Slope. Es geht dabei darum, dass man von einem Ereignis ausgeht und davon immer mehr zum schlimmsten Fall gelangt, den man natürlich vermeiden will. Man kann also nicht davon ausgehen, dass eine Erziehungsmethode sofort Schuld ist für das gesamte Unheil in der Welt, dieser Argumentationsweg geht schlichtweg zu weit. Neill argumentiert somit schlichtweg falsch in diesem Punkt, da er stets nur darauf appelliert, dass niemand will, dass der schlimmste Fall eintritt, also muss die Lösung eben seine

Form der Erziehung sein. Er überzeugt in diesem Fall nicht mit handfesten Argumenten.

Zoë Readhead, die Tochter von A.S. Neill, übernahm die Schulleitung von Summerhill nach dem Tod ihres Vaters von ihrer Mutter. Sie vertritt nach wie vor die Werte ihres Vaters und behielt die Ansätze der Summerhill Pädagogik bei, in einem Interview 2012 mit dem Magazin der Süddeutschen Zeitung, ist sie sehr zuversichtlich, dass die Ansätze ihres Vaters nun immer mehr akzeptiert werden. Sie stellt in diesem Interview immer wieder klar, dass in Summerhill durchaus ein diszipliniertes Verhalten tradiert wird und es 150-200 Regeln (Stand 2012) gibt, die die Schulversammlung nach wie vor aufstellt und an die sich die Kinder halten müssen. Zur Regeleinhaltung werden immer wieder Kinder bestellt, die zum Beispiel im Essenssaal aufpassen, dass Ruhe herrscht und dies auch sanktionieren dürfen, wenn dies nicht so ist.

Auch wenn in der Summerhill Schule immer die Freiheit des Kindes im Mittelpunkt steht, so sieht man trotzdem, dass vielleicht nicht der Lehrer/die Lehrerin die unangefochtene Autorität darstellt, an seiner Stelle jedoch andere (ältere) SchülerInnen als Verfechter für gewisse Regeln stehen. Es gibt also sehr wohl eine Autorität an dieser Schule, obwohl A.S. Neill dies stets verneint hat. Readhead spricht im Interview auch davon, dass ihr Vater niemals von anti - autoritärer Erziehung gesprochen hat. Wie kann es denn sein, dass dann das Buch ihres Vaters „Theorie und Praxis der anti - autoritären Erziehung“ heißt? Vermutlich wird es sich im Laufe der Jahre immer mehr etabliert haben, dass das Kind zwar frei in ihren Entscheidungen sein und bleiben soll, jedoch auch hierfür strengere Regeln notwendig sind, um ein gemeinsames, friedvolles Miteinander zu ermöglichen. Die Schulleiterin betont auch, dass alle Kinder solange frei in ihren Entscheidungen sind, bis damit jemand anderer gestört wird.<sup>147</sup>

Bueb kritisiert Neill vor allem in seinem scheinheiligen Denken über Kinder und stellt klar, dass seine Erziehungsmethoden nur durch die Präsenz des Schulleiters selbst und der Umgebung der Schule funktionieren, wie bereits oben angemerkt. Damit ist er wohl nicht ganz auf dem richtigen Weg, da viele Absolventinnen und Absolventen der Summerhill scheinbar durchaus fähig sind,

---

<sup>147</sup> vgl. <https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/heute-haben-viele-kinder-zu-viel-macht-80211> letzter Zugriff: 16.05.2018.

ihr Leben zu meistern. Rein nur in der Präsenz des Schulleiters liegt wohl nicht das Erfolgskonzept, sondern eher in der Präsenz des gesamten Umfelds des regelbrechenden Schülers/der regelbrechenden Schülerin. Durch das Stimmrecht aller SchülerInnen wird eine große Autorität von mehreren Individuen produziert, die die Einzelperson durchaus zu einer Verhaltensänderung führen können. Im Ermessen des Schulleiters/der Schulleiterin mag jedoch die Suspendierung von der Schule liegen, was wiederum an Bueb anknüpft mit den Aspekt der Präsenz des Schulleiters.

Im Gegensatz dazu wird im Interview mit Readhead auch das Buch von Bueb angesprochen, sowie ein Zitat daraus. Die Schulleiterin stellt dazu klar, dass Bueb bzw. auch die katholische Kirche von der Annahme ausgeht, dass der Mensch in Sünde geboren wurde und der Pädagoge/die Pädagogin die Aufgabe hat, von dem Kind das Gute hervorzubringen. In Summerhill jedoch wird der Ansatz vertreten, dass das Kind von Beginn an gut ist und man es nur gut sein lassen muss. Wenn jedes Kind nun von Beginn an gut ist, warum braucht es dann trotzdem Regeln und Suspendierungen? Auf diese Frage gibt die Schulleiterin keine ausreichende Antwort. Eine Verbindung zwischen diesen beiden Ansätzen bleibt aus. Grundsätzlich klingt der Ansatz durchaus plausibel, dass Kinder nach einer gewissen Zeit der Erholung und des Spielens sich langweilen und eine Aufgabe suchen bzw. diese auch strikt einfordern und in Folge dessen doch zum Unterricht gehen, um ihre eigenen, selbst gefundenen Ziele und Vorstellungen zu verfolgen. Auch die damit einhergehende Erziehung zu Selbstbewusstsein und Selbstkompetenz ist ein absolut positiver Faktor, der auch im Berufsleben von großem Nutzen ist. Diese Freiheit der Kinder braucht jedoch auch immer Maß und Ziel, dies demonstrieren die Regeln der Schulversammlung. Vielleicht sollte man den Buchtitel der „anti-autoritären“ Erziehung nicht derartig ernst nehmen und Summerhill nicht nur in Hinblick auf die Freiheit der Kinder sehen, die zum Unterricht gehen, wann sie wollen, sondern auch in einem Kontext, der innerhalb der Schülerschaft (verbündet mit LehrerInnen) mit eigenen Regeln, die immer wieder transformiert werden, selbst reguliert.

### 11.3 empirische Untersuchung

Bernadette Frei führte im Jahr 1999 eine Befragung zum Thema „Autorität und Schule“ in Schulen des Kantons Solothurn (Schweiz) durch. Dabei wurden 899 Schülerinnen und 880 Schüler befragt, es gab eine Rücklaufzahl von 1794 verwertbaren Fragebögen sowie 99 Fragebögen von Lehrpersonen. Bei der Zielgruppe handelte es sich um SchülerInnen der 5., 6. und 8. Schulklassen (10 bis 14-jährige Kinder) und das Ausfüllen des Fragebogens selbst dauerte in etwa 60 Minuten.

Der Fragebogen selbst bestand im Groben zum einen aus Angaben zur Person, wie zum Beispiel Klassenstufe, Geschlecht, Wohlbefinden in der Schule oder der Familiensituation als auch aus offenen Fragen zu dem Thema Autorität, Fragen zu den Zuständigkeitsbereichen der pädagogischen Autorität sowie auch zu den acht Kompetenzbereichen nach Frei, welche in dieser Arbeit bereits oben beschrieben wurden.<sup>148</sup>

#### 11.3.1 Ergebnisse

1447 SchülerInnen sahen ihre Lehrperson als Autoritätsperson, besonders jene SchülerInnen, die sich eher oder sehr wohl fühlen in der Schule kreuzten an, dass die Lehrperson eine Autorität für sie darstellt. Begründungen, warum die Lehrperson eine Autorität darstellt, waren an erster Stelle die „**Fachkompetenz**“ (22,6% der SchülerInnen wählten jene Begründung), an zweiter Stelle lag die „**Überzeugungskraft**“ (18,49%), welche auch die Führungskompetenz der Lehrperson beinhaltet, an dritter Stelle lag die Kategorie „**Haltung und Umgang**“ (17,47%). Die dritte Kategorie zählt fairen, wohlwollenden und verständnisvollen Umgang mit den SchülerInnen zu ihren Elementen, auch der Humor spielt hier eine wichtige Rolle. „**Lehren bzw. Unterrichten**“ (12,88%) stehen an vierter Stelle, dies beinhaltet die methodisch- didaktische Kompetenz. Daran anschließend sind die Kategorien „**Gehorsam**“, „**Beruf**“ und „**Ansehen**“.

Die Lehrperson wurde von 276 SchülerInnen nicht als Autorität angesehen, die am häufigsten gewählte Erklärung dafür war, dass es dem Lehrer/der Lehrerin

---

<sup>148</sup> vgl. Frei, pädagogische Autorität, S. 65-78.

an „**Überzeugungskraft**“ (31,71%) fehlte. „Sie wollen eine Lehrperson, die ihre Führungsaufgabe wahrnimmt und sich durchsetzen und überzeugen kann.“<sup>149</sup> Die Kategorie „**Haltung und Umgang**“ (18,85%) wurde an zweite Stelle gereiht, hier geht es wie bereits oben beschrieben, um Fairness, Humor und gerechten/ungerechten Umgang. An dritter Stelle steht „**Ansehen**“ (10,42%), gefolgt von „**Gehorsam**“ (7,32%). Bei der vierten Kategorie haben die Schülerinnen bemängelt, dass sie der Lehrperson nicht folgen können bzw. müssen. Danach folgen „**Lehren bzw. Unterrichten**“ und „**Fachkompetenz**“.

Von den 99 befragten LehrerInnen bezeichneten sich 89 als Autoritätsperson, neun als manchmal und eine als keine Autoritätsperson. Von den 89 begründeten die meisten ihre Autorität durch die Kategorie „Haltung und Umgang“ (25,97%), die Autorität liegt also deren Meinung nach in der erzieherischen Kompetenz und im Umgang mit den SchülerInnen. Dicht gefolgt wird diese Kategorie von der „Überzeugungskraft“ (20,26%), also auch dem Durchsetzungsvermögen, an dritter Stelle liegt das „Ansehen“ (11,95%). Die vierte Stelle erst belegt bei den LehrerInnen selbst die „Fachkompetenz“ (9,09%), dahinter liegen „Lehren bzw. Unterrichten“ und „Beruf“.<sup>150</sup>

Ausgewertet wurden außerdem die Daten zu den Fragestellungen, welchen Unterschied es zwischen der Autoritätsperson und den SchülerInnen generell gibt, warum eine Lehrperson berechtigt ist, eine Autorität zu sein, welche Zuständigkeitsbereiche eine Lehrperson hat/haben darf und wie viel pädagogische Autorität die Lehrperson hat.

Der letzte Bereich deckte, wie oben angemerkt, die acht Kompetenzbereiche einer pädagogischen Autoritätsperson ab. Anschließend an die Ergebnisse der ersten Fragestellung, sieht man auch bei dieser Fragestellung, dass die Lehrperson besonders durch die *Fachkompetenz* hervorgehoben wird und dies mit einem bemerklichen Vorsprung zu den anderen 7 Kompetenzbereichen. An zweiter Stelle liegt die *didaktisch- methodische Kompetenz* und an dritter Stelle die *sozio- emotionale Kompetenz*. Seitens der befragten Lehrpersonen wurden zunächst alle Kompetenzen als wichtig eingestuft, bei der Reihung jedoch stach die *Erzieherische Kompetenz* und die *persönliche Kompetenz* hervor. Die

---

<sup>149</sup> Frei, pädagogische Autorität, S. 117.

<sup>150</sup> vgl. Frei, pädagogische Autorität, S. 113-120.

*Fachkompetenz*, die bei den SchülerInnen doch sehr prägnante Werte hatte, lag bei den LehrerInnen nur auf Rang sechs.<sup>151</sup>

### 11.3.2 Interpretation der Ergebnisse

Frei schließt in ihrer Interpretation der Ergebnisse auf einen Punkt an, welchen auch Hannah Arendt und andere Autoren bereits angesprochen haben, Kinder und Jugendliche benötigen auf ihrem Weg zur Autonomie und Mündigkeit, Orientierung und Unterstützung seitens der Lehrkraft. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Autorität trotz der Modernisierungsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert im Klassenzimmer immer noch präsent ist. SchülerInnen sprechen der Fachkompetenz ihres Lehrers/ihrer Lehrerin die bedeutendste Grundlage für ihre Autorität zu, diese kann den Lehrenden sowohl die nötige Distanzierung zu den SchülerInnen ermöglichen, als auch eine dritte Ebene, die Sachebene, eröffnen, auf der LehrerIn und SchülerIn interagieren. Frei spricht außerdem von Fachkompetenz als ein Medium für Wachstum, Autonomie und Mündigkeit.

Im Unterschied dazu ist für die befragten LehrerInnen besonders die Haltung und der Umgang mit den SchülerInnen autoritätskonstituierend. Es geht also darum, den SchülerInnen wohlwollend zu begegnen und gleichzeitig bei schwierigen Verhaltensweisen der SchülerInnen richtig zu agieren. Hierbei sehen die Lehrpersonen auch eine große Herausforderung.

Die Komponente der Überzeugungskraft liegt bei beiden Untersuchungsgruppen auf Rang zwei, Lehrende und Lernende sind beide der Meinung, dass eine Lehrperson sich seiner Rolle als Führungsperson bewusst sein muss und es in der Hand der Lehrperson liegt, in welcher Situation mehr und in welcher weniger gelenkt wird, dies bedingt ein gewisses Geschick. Aber auch die fachspezifische Überzeugungskraft soll hierbei miteinbezogen werden, besonders für die SchülerInnen steht dies im Mittelpunkt. Frei bearbeitet auch die Kategorie des Gehorsams, auch wenn dieser erst im Mittelfeld bzw. im hinteren Teil der Rangliste aufscheint. SchülerInnen merken dabei das Befolgen von Regeln an und vertrauen damit dem Lehrer/der Lehrerin und seinen Führungsqualitäten.

---

<sup>151</sup> vgl. Frei, pädagogische Autorität, S. 150-165.

Lehrpersonen haben Gehorsam noch seltener angekreuzt. Frei vermutet, dass dies an der Scheu vor Gehorsam und den antiautoritären Impulsen der 1968 Jahre liegt. Dabei sei wichtig, dass Gehorsam auch etwas durchaus Positives darstellen kann und soll. Es steckt auch das Zuhören und das Konventionen/Normen befolgen darin, weiters folgt aus der Anerkennung einer Lehrperson oft auch freiwilliger Gehorsam seitens der SchülerInnen.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> vgl. Frei, pädagogische Autorität, S. 173-177.

## 12 neue Autorität

Wie bereits oben beim historischen Rückblick der autoritären Lehrperson erkennbar ist, war das Merkmal für eine anerkannte Autorität seitens der Lehrpersonen, dass die SchülerInnen folgsam waren. Die Erziehungsweise richtete sich also stets nach den Taten der Kinder, änderte sich das Verhalten des Kindes durch die Erziehungsmaßnahme der Autoritätsperson, so war die Autorität anerkannt.

Die neue Autorität soll nun jedoch von der Lehrperson selbst ausgehen, da absolute Kontrolle über das Kind in dieser Hinsicht nicht mehr wünschenswert ist. Das Kind wird als Individuum angesehen, dessen Gefühle und Gedanken nicht regelbar sind, das einzige, das wirklich kontrollierbar ist, sind die eigenen Gedanken. Befreiend in dieser Hinsicht ist laut Omer und von Schlippe, dass sich die Lehrperson keine Gedanken mehr darüber machen muss, dass er/sie versagt, wenn der Schüler/die Schülerin nicht so handelt wie gewollt. Als Alternative zu Bestrafungen und Verboten, soll man sich gegen eine Handlung eines Kindes stellen. Dieser „**Widerstand**“ soll dem Kind demonstrieren, dass sein Verhalten von einem selbst als Lehrperson nicht befürwortet wird und auch eine gewisse **Präsenz** repräsentieren. Dabei soll Bestrafung außen vor bleiben, um ein trotziges Verhalten des Kindes zu verhindern und nicht das Gefühl zu haben, vollkommen unter der Kontrolle der Erziehungsperson zu stehen. Durch diese Präsenz soll eine Einsicht beim Kind erfolgen und eine Kooperation mit den Eltern/den LehrerInnen nicht als „Sieg der Erwachsenen“ gesehen werden, sondern als eine freiwillige Entscheidung. Die neue Autorität setzt zwar auf dieses Konzept des „Widerstandes“, verzichtet jedoch auch nicht komplett auf Bestrafungen.<sup>153</sup>

Je nach Kindesalter und Entwicklungsstand wird differenziert, inwieweit die Eltern/die Lehrperson in das Leben des Kindes „eingreifen“, dies fällt laut Omer und von Schlippe unter „**wachsame Sorge**“<sup>154</sup>. Die Aufsichtspflicht ist also nicht

---

<sup>153</sup> vgl. Omer, Haim; von Schlippe, Arist: Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016, S.43-46.

<sup>154</sup> Omer; von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 48.

nur der Begriff dafür, eingreifen zu dürfen, wenn sich SchülerInnen nicht an gewisse Regeln halten. Es geht vielmehr darum, daran interessiert zu sein, wo sich das Kind momentan aufhält und wie lange es weg bleibt. Je älter das Kind, desto mehr Spielraum kann hier auch gewährt werden. Dies betrifft auch die Verantwortung und Aufsichtspflicht außerhalb des Klassenzimmers, also beispielsweise auch auf den Schulgängen und im Schulhof.

Kennzeichen der neuen Autorität ist ebenfalls die „**Unterstützung**“<sup>155</sup> der Lehrerschaft untereinander, eine Lehrperson, welche Probleme damit hat, Stärke und Präsenz auszustrahlen, soll sich nicht allein gelassen fühlen und durch ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl unter Kolleginnen und Kollegen kann so einem Autoritätsverlust vorgebeugt werden.

„**Beharrlichkeit**“<sup>156</sup> bedeutet im Rahmen der neuen Autorität, konsequent bei seiner Einstellung zum Verhalten des Kindes zu bleiben sowie Präsenz und Widerstand aufrecht zu halten. Also beispielsweise ein Schweigen als Konsequenz für ein Verhalten eines Kindes aufrechtzuhalten, solange das Kind seine Verhaltensweise nicht überdacht hat. Mit Beharrlichkeit einhergehend ist die „**Selbstbeherrschung**“<sup>157</sup>, also die Fähigkeit nicht hitzköpfig Entscheidungen bzw. Bestrafungen zu setzen, sondern sich auch selbst die Zeit zu nehmen, über das Vorgefallene nachzudenken und dem Kind mitzuteilen, dass das Verhalten nicht akzeptabel sei und es noch eine Auseinandersetzung damit geben wird.

Es soll auch Platz für **Fehler** sein in der neuen Autorität nach Omer und von Schlippe, dabei sollen Fehler auch eingestanden werden. Dadurch kann die wertschätzende Beziehung aufrecht erhalten bleiben und das Kind lernt Verantwortung für seine Taten zu übernehmen.<sup>158</sup>

Der große Unterschied zwischen „alter“ und „neuer“ Autorität ist nun, dass sich das Selbstbewusstsein und die Selbstbestätigung aus den eigenen Fähigkeiten, also Beharrlichkeit, Präsenz und den anderen oben genannten Fähigkeiten konstituiert und nicht aus der Dominanz über den Schüler/die Schülerin.

„Die heutige Autoritätsperson fühlt sich gerade dann schlecht, wenn sie sich zu einer heftigen Reaktion als Vergeltung auf eine Provokation hinreißen lässt.“<sup>159</sup>

---

<sup>155</sup> Omer; von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 52.

<sup>156</sup> Omer; von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 54.

<sup>157</sup> Omer; von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 58.

<sup>158</sup> vgl. Omer; von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 58-59.

<sup>159</sup> Omer; von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 63.

## 12.1 Sit- in im Schulkontext

Als Verstärkung der Präsenz, welche die neue Autorität fordert, soll das Sit - In als Maßnahme für Verhaltensrevidierungen bei SchülerInnen verwendet werden. Dem Kind soll vermittelt werden, dass Eltern und LehrerInnen Widerstand gegen das gezeigte Verhalten zeigen, die Aufsichtspflicht ernst nehmen und ernsthaft daran interessiert sind, dem Kind bei der Bewältigung von Schwierigkeiten zu helfen. Das Sit- In bedarf einer gut durchdachten Vorbereitung, das bedeutet die Organisation des Zeitpunktes sowie des Ortes des Sit - Ins zu planen, als auch in Verbindung mit den Eltern zu treten und diesen zu vermitteln, was diese Methode bezwecken soll, warum sie angewandt wird und dass die Chancen zur Problemlösung verbessert werden können, wenn auch die Eltern dabei sind. Falls die Eltern dem nicht zustimmen, muss auch verdeutlicht werden, dass das Sit - In trotzdem durchgeführt wird und die Eltern darüber auf dem Laufenden gehalten werden. Das Wesentliche des Sit - Ins ist es, in einem Netzwerk aus Präsenz seitens LehrerInnen (und Eltern) die oben bereits genannte Beharrlichkeit zu zeigen. Der Schüler/die Schülerin wird nach einigen aufeinander folgenden problematischen Verhaltensweisen zu einem Sit - In gerufen, also einem Kreis aus zumindest drei Personen. Beteiligte können sowohl Eltern und LehrerInnen, als auch VertrauenslehrerInnen und die/der SchulleiterIn sein. Es sollte zumindest ein Zeitrahmen von einer halben Stunde eingeplant werden, in diesem die reine Aufmerksamkeit aller Beteiligten nur dem Kind gilt. Sobald das Kind zu dem Sit - In gerufen wurde, wird dem Kind erläutert, aufgrund welcher Verhaltensweisen nun dieser Kreis zusammensitzt und dass gemeinsam nach einer Lösung für das Problem gesucht werden möchte. Darauffolgend schildert jede/jeder Beteiligte seine Sichtweise des Problems, auch das Kind wird nach ihrer Meinung gefragt. Darauffolgend sollen in einer zweiten Runde, die positiven Verhaltensweisen und Taten des Schülers/der Schülerin von jedem Sit - In Mitglied erläutert werden und warum es ihm/ihr wichtig ist, dass das Kind wieder zu diesem Verhalten zurückkehrt. Danach wird an das Kind appelliert, eine Lösung für das Problem zu finden und eine Wiedergutmachung vorzuschlagen, zumindest eine viertel Stunde soll dann geschwiegen werden, sodass sich das Kind etwas überlegen kann. Jegliche

Ausreden, Schuldzuweisungen oder Leugnungen sollen ignoriert werden und nur angemerkt werden, dass es um eine Lösung des Problems geht. Schlägt der Schüler/die Schülerin etwas vor, so werden die Einzelheiten noch geklärt und der Sit - In Leiter/die Sit - In Leiterin beendet die Sitzung mit einer positiven Message. Kommt jedoch kein Vorschlag seitens des Kindes, so wird dem Schüler/der Schülerin mitgeteilt, dass die LehrerInnen und Eltern einen Lösungsvorschlag machen werden und in der Zwischenzeit eine erhöhte Beaufsichtigung der Taten erfolgen wird, bis das Problem beiseite geschaffen ist.

Der Erfolg des Sit - Ins liegt hierbei nicht darin, dass der Schüler/die Schülerin einen Vorschlag macht, sondern die Präsenz der Beteiligten und die Bemühungen um eine Verhaltensverbesserung. Laut Omer und von Schlippe konnten so bereits einige Verhaltensänderungen bei Kindern ermöglicht werden.<sup>160</sup> Dabei geben sie auch ein erfolgreiches Beispiel mittels der **Schülerin Sabine** an:

Sabine war eine sehr begabte und engagierte Schülerin in der Oberstufe, welche bei allen anderen SchülerInnen beliebt war und sich auch gerne freiwillig für manche Schulaktivitäten meldete. Leider fiel den LehrerInnen nach und nach auf, dass sie immer wieder manche Stunden schwänzte und generell ein sehr unverschämtes Verhalten gegenüber ihrer Lehrpersonen an den Tag legte. Nachdem Sabine rauchend beim Schwänzen einer Schulstunde erwischt wurde und bei einer Gegenüberstellung die Lehrperson zu schimpfen begann, beschlossen die LehrerInnen ein Sit - In zu planen. Den Kreis bildeten der Klassenvorstand, der Schuldirektor, die Eltern, ein Vertrauenslehrer und zwei weitere Fachlehrer. Sabine wurde in das Zimmer des Direktors gerufen, wo sie alle Beteiligten vorfand und überrascht war, dass sogar ihre Eltern gekommen waren. Ganz nach Sit - In Plan wurde vorgegangen, Sabine wurde erklärt warum sie hier war, jede/r Beteiligte nannte die negativen Ereignisse, welche ihm/ihr am Herzen lagen, danach wurde Sabine nach ihrer Meinung gefragt, welche sie mittels eines Kopfschüttelns verweigerte. Danach wurden die positiven Handlungen und Eigenschaften von Sabine genannt und an Sabine appelliert, eine Lösung zu finden, wie sie die Ereignisse wieder gutmachen wolle. Die

---

<sup>160</sup> vgl. Omer; Von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 213-217.

Schülerin schwieg jedoch, nach 15 Minuten des Schweigens fragte der Klassenvorstand, ob sie etwas Zeit zum Überlegen brauche, dabei nickte Sabine. Die LehrerInnen versicherten ihr, dass sie sie die nächste Zeit noch genauer beobachten würden und Sabine ging mit ihren Eltern nach Hause. Zu Hause schloss sich Sabine für eine Stunde in ihr Zimmer ein und bat anschließend ihre Eltern, ihr bei einem Lösungsvorschlag zu helfen. Gemeinsam einigten sich Kind und Eltern auf einen Entschuldigungsbrief an den Klassenvorstand. In den darauffolgenden Wochen verhielt sich Sabine ruhig und nach und nach gliederte sie sich wieder in Schulaktivitäten ein und schwänzte keine Stunden mehr. Zwei Monate später verkündete sie, dass sie das Rauchen aufgeben wollte.<sup>161</sup>

Martin Lemme und Angela Eberding beziehen sich in ihrem Artikel „Präsenz und Autorität. Gewaltfreier Widerstand gegen Gewalt und destruktive Verhaltensweisen in der Schule“ sehr häufig auf Omer und von Schlippe und deren Verständnis der neuen Autorität, sie erweitern hierbei die Idee des Sit - Ins um den Punkt der wiederholten Durchführung dieser Methode, falls der Schüler/die Schülerin keinerlei Verhaltensveränderung zeigt und weisen ebenfalls darauf hin, dass ein Sit- In nicht bloß einer guten Vorbereitung bedarf, sondern darüber hinaus auch nur mit erfahrener Anleitung durchgeführt werden soll.<sup>162</sup>

## 12.2 Präsenz im Klassenzimmer

Bereits oben wurde erwähnt, dass Autorität auch über das Klassenzimmer hinausgeht und der Lehrer/die Lehrerin auch Aufsichtspflicht beispielsweise in den Schulgängen hat. Dennoch ist das Klassenzimmer der Hauptbereich in dem sich SchülerInnen und LehrerInnen aufhalten und miteinander in Kontakt treten. Dafür sind Regeln und Richtlinien notwendig, welche der Lehrer/die Lehrerin gleich zu Beginn des Schuljahres klarstellen sollte, außerdem sollte die Lehrperson stets eine Präsenz ausstrahlen, welche den SchülerInnen vermittelt,

---

<sup>161</sup> vgl. Omer; Von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 218-220.

<sup>162</sup> vgl. Lemme, Martin; Eberding, Angela: „Präsenz und Autorität. Gewaltfreier Widerstand gegen Gewalt und destruktive Verhaltensweisen in der Schule.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S. 21.

dass der Lehrer/die Lehrerin die Aktivitäten lenkt. Omer und Von Schlippe nennen hierbei einige Hilfsmittel zur Konstituierung von Autorität:

- **Begrüßung:** Am Beginn des Schuljahres wäre es eine Möglichkeit, jedes Kind einzeln zu begrüßen und in der Klasse willkommen zu heißen, indem die Lehrperson bei der Tür steht oder indem an jedem Stuhl Namenskärtchen angebracht sind und so gleich die Sitzordnung festgelegt wird. So kann durch das Bestimmen des Sitzplatzes ein persönlicher Bezug zu jedem Kind, aber auch eine Autorität vermittelt werden. Ein festgelegter Sitzplan kann jedoch auch zu Unstimmigkeiten führen, hierbei ist es am besten bereits im Vorhinein die Schulleitung bzw. die Eltern darüber zu informieren. Auch eine kleine Begrüßungsmassage an der Tafel vermittelt beispielsweise die Präsenz der Lehrperson, die SchülerInnen wissen, dass der Lehrer/die Lehrerin schon in der Klasse war und sich vorbereitet hat.
- **Unterrichtsstundenverlauf:** Der Lehrer/die Lehrerin sollte durch die Bankreihen streifen, um auch hierbei seine Aufsichtspflicht zu demonstrieren.
- **Grenzsetzung:** Die Kinder sollten die Grenzen des Lehrers/der Lehrerin kennen und wissen, wie weit sie gehen dürfen. Sollte eine Grenze überschritten werden, so sollte der Lehrer/die Lehrerin den Unterricht kurz unterbrechen, sich diesem Schüler/dieser Schülerin zuwenden und ihn/sie beim Namen ansprechen. Omer und von Schlippe nennen dies *fokussierte Präsenz* und beziehen sich hierbei auf die Untersuchungen von Jones aus dem Jahr 2000 (Tools for teaching), welcher auch bekräftigte, dass die fokussierte Präsenz in diesem Fall nicht nur nützlich für den einzelnen Schüler/für die einzelne Schülerin ist, sondern auch der Lärmpegel der gesamten Klasse sinkt. Es soll bei dieser Maßnahme ausschließlich der Name des störenden Kindes genannt werden und danach schweigend abgewartet werden, bis sich der Schüler/die Schülerin wieder dem Unterricht widmet. Funktioniert dies nicht, so kann der Lehrer/die Lehrerin die Distanz zum Schüler/zur Schülerin verringern und weitere 20 Sekunden mit überzeugender Mimik ausharren. Eine weitere Steigerung dazu wäre, dass der Schüler/die Schülerin nach der

Unterrichtsstunde/nach Schulschluss noch kurz bei der Lehrperson bleiben muss, um das Vorgefallene zu besprechen. Eine Steigerung dieser Methode, inklusive Miteinbeziehung der Eltern ist ebenfalls möglich.<sup>163</sup>

Martin Lemme und Angela Eberding sehen in der Präsenz der Lehrperson im Klassenzimmer das Gegenteil von Macht, Dominanz und Strafe. Durch die Präsenz des Lehrers/der Lehrerin sollen Eskalationen und deskruptives Verhalten seitens der SchülerInnen durchbrochen werden, diese Verhaltenseinstellung beginnt bereits bei der Begrüßung im Klassenraum, wie bereits Omer und von Schlippe angemerkt haben, und ist im selben Maße auch im Schulhof notwendig. Mit einer intensiven Auseinandersetzung mit Regeln des Miteinanders, die bereits zu Beginn des Schuljahres von den SchülerInnen gemeinsam mit dem Lehrer/der Lehrerin erarbeitet werden, können viele Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden. Zur Stabilisierung der Präsenz zählt auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, anderen Kollegen und der Schulleitung. Wie bereits oben bei den Sit - Ins im Schulkontext erwähnt, ist die wirkungsvollste Komponente bei der Präsenz die Hartnäckigkeit und Konsequenz. Lemme und Eberding nennen den Präzedenzfall von Sarah, die die Schule bereits länger geschwänzt hatte. Durch Zusammenarbeit mit den Eltern und MitschülerInnen wurde ihr mitgeteilt, dass sie alles dafür tun würden, sodass Sarah wieder in die Schule geht. Daraus resultierte, dass Sarah täglich von ihren Eltern geweckt wurde, sie die MitschülerInnen von zu Hause abholten und der Lehrer mit ihr telefonisch Kontakt aufnahm. Der Lehrer selbst holte sie gemeinsam mit MitschülerInnen am vierten Tag von zu Hause ab. Die Autoren sind davon überzeugt, dass eine respektvolle und klare Position zu den SchülerInnen zu einer Wertschätzung als Autorität führen kann. Dabei muss deutlich werden, dass sich der Lehrer/die Lehrerin für die SchülerInnen einsetzt und darum bemüht ist, ein angenehmes Lernklima zu schaffen. Stellt sich ein Schüler/eine Schülerin bewusst gegen eine Lehrperson bzw. wird der Lehrer mit verbalen Auseinandersetzungen konfrontiert, so soll sich der Lehrer/die Lehrerin laut Lemme und Eberding keinesfalls darauf einlassen, sondern mit aufmerksamen

---

<sup>163</sup> vgl. Omer; Von Schlippe, Stärke statt Macht, S. 220-225.

Augenkontakt und Schweigen reagieren. Lehrer, die sich auf verbale Auseinandersetzungen einlassen, werden zudem nicht als Autorität wahrgenommen. Außerdem ist es wichtig, Vorfälle mit Gewalt aktiv anzusprechen und mit der gesamten Klasse zu erarbeiten, was denn jeder einzelne/jede einzelne tun kann, sodass sich derartige Vorfälle nicht wiederholen. Die Autoren betonen auch sehr häufig, dass sich ein gewaltloser Widerstand stets gegen die Gewalt selbst stellt und nicht gegen die Person, so soll auch eine klare Haltung gegen Gewalt an der gesamten Schule etabliert werden. Im Ganzen betrachtet, soll so der Handlungsspielraum der Lehrperson erweitert und das Gefühl der Hilflosigkeit gleichzeitig vermindert werden.<sup>164</sup>

### 12.3 Institut für neue Autorität

Stefan Ofner und Hans Steinkellner haben an einem Kongress „Kinder an der Macht...“ teilgenommen und dabei von den Inhalten der „neuen Autorität“ durch Professor Haim Omer selbst erfahren und waren schlichtweg begeistert von den Konzepten des „gewaltlosen Widerstandes“ sowie dem „Ausstieg aus Machtkämpfen“ im Schulkontext. Ein gemeinsamer, respektvoller Weg und Präsenz von LehrerInnen und Eltern sollten also das Motto des „Instituts für neue Autorität“ werden, welches 2011 in Linz gegründet wurde. Ofner und Steinkellner haben diese Idee auch auf Unternehmen und Gemeinden ausgeweitet, sodass sie nun auch zu ihrem Konzept, bestehend aus sieben Säulen, Seminare, Vorträge und Coachings anbieten. Außerdem findet man auf der Homepage <http://www.neueautoritaet.at/index.php?id=2>

zertifizierte Coaches, welche AnsprechpartnerInnen für derartige Veranstaltungen darstellen. Auch Erfahrungsberichte zur Anwendung des Konzeptes im Schulkontext kann man der Homepage entnehmen. Die sieben Säulen, welche immer wieder beschrieben werden, bestehen aus:

- Präsenz und wachsame Sorge
- Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung
- Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse
- Protest und gewaltloser Widerstand

---

<sup>164</sup> vgl. Lemme; Eberding: „Präsenz und Autorität.“, S. 18-21.

- Versöhnung und Beziehung
- Transparenz
- Wiedergutmachungen

All diese Ansätze schließen an jene nach Omer und von Schlippe zur neuen Autorität an und repräsentieren die Inhalte des Sit- Ins sowie der Präsenz im Klassenzimmer.<sup>165</sup>

## **12.4 Mehraufwand durch das Konzept der neuen Autorität?**

Es wurde bereits oben des Öfteren erwähnt, dass beispielsweise das Sit- In einer langer Vorbereitung bedarf und nur von erfahrenen LehrerInnen in diesem Bereich durchgeführt werden sollte. Des Weiteren ist auch die Nachbereitung/Nachbetreuung in diesem Konzept sehr zeitaufwendig, da die Lehrperson stets ein besonderes Auge auf den betroffenen Schüler/die betroffene Schülerin haben muss, sowie auch mit den Eltern Rücksprache halten sollte, um eine wirkliche Verhaltensänderung bei dem Kind zu bewirken. Wenn dies zu einem einzelnen Problemfall in der Klasse zählt, so kann dies durchaus eine denkbare, wirksame Methode zur Reflexion über die eigenen Handlungen seitens der Schülerin/des Schülers sein. Denkt man diesen Gedanken jedoch weiter und nimmt an, dass es mehrere problematische SchülerInnen in der Klasse gibt, die den Unterricht stören, nicht zur Schule gehen oder andere Kinder beschimpfen, so kann die Lehrperson in Anbetracht der Vor- und Nachbereitungsaufgaben, die er/sie auch für andere Klassen nachzugehen hat, unmöglich für mehrere Kinder ein Sit- In vorbereiten, mit den Eltern sprechen und unter anderem, wie oben vorgeschlagen, die Kinder von zu Hause abholen, um das Schwänzen abzuwenden. Wobei man bei der Überforderung der LehrerInnen angekommen wäre, LehrerInnen haben schlichtweg ein sehr hohes Risiko des Burnouts aus vielen verschiedenen Gründen, einer davon ist die

---

<sup>165</sup> vgl. <http://www.neueautoritaet.at/index.php?id=2>, letzter Zugriff: 03.05.2018.

**Selbstüberforderung**<sup>166</sup>, welche Rolf van Dick in seinem Buch „Streß (sic!) und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf“ nach Hübner und Werle aus dem Jahr 1997 zitiert.

LehrerInnen sollen laut Omer und von Schlippe immer und überall Präsenz zeigen, sowie den SchülerInnen auch vermitteln, dass es ihnen das Wichtigste ist, dass sie Lerninhalten folgen (können), ihre Stärken ausbauen können, um das Beste aus ihnen herauszuholen. Diese Kompetenz verlangt viel Flexibilität, zum einen in der zeitlichen Einteilung des Lehreralltags, aber auch in einer didaktischen Hinsicht. Der Lehrer/die Lehrerin soll fähig sein, während eines sinnstiftenden und fruchtbaren Unterrichts optimal auf alle etwaigen Störungen der SchülerInnen zu reagieren. Dies ist und bleibt die große Aufgabe des Lehrers/der Lehrerin, eine Balance zwischen sinnstiftendem Unterricht und Erziehung zu schaffen, jedoch wird bei dem Konzept der neuen Autorität eine derartig absolute Perfektion und umfassende Hingabe zu diesen Aufgaben gefordert, die unmöglich fehlerlos von einem Lehrer/einer Lehrerin erfüllt werden kann. Van Dick zitiert nochmals Hübner und Werle (1997), um unter anderem auch die Hauptproblematik der **außerordentlichen Flexibilität**<sup>167</sup> einer Lehrperson hervorzuheben, die wiederum ohnehin als hohe Belastung zählt.

Vorteil des Konzeptes der neuen Autorität ist jedoch, dass die Lehrerschaft innovativ als eine Gemeinschaft dargestellt wird. Der Lehrer/die Lehrerin ist oft Einzelkämpfer und ist laut Omer und von Schlippe isoliert.<sup>168</sup> Er/Sie steht alleine in der Klasse und es wird von der Lehrperson erwartet, etwaige Disziplinierungsprobleme alleine zu bewältigen. Außerdem sprechen Omer und von Schlippe von einem Konkurrenzkampf unter LehrerInnen, in dem es unter anderem zum Thema gemacht wird, wer denn seine/ihre Klasse besser „im Griff hätte“. Die neue Autorität spricht eben genau das Gegenteil dieses Konkurrenzkampfes an. LehrerInnen sollen nicht nur mit anderen Kolleginnen

---

<sup>166</sup> Van Dick, Rolf: Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastungen und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum Verlag 1999, S. 21.

<sup>167</sup> Van Dick, Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf, S. 21.

<sup>168</sup> Omer, Haim; Von Schlippe, Arist: Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 165.

und Kollegen zusammenarbeiten, um ihre Präsenz zu erhöhen, sondern eben auch mit Eltern, Schulleitungen und eventuell auch MitschülerInnen des verhaltenswidrigen Schülers. Durch das Auftreten der LehrerInnen als Gemeinschaft kann sowohl Präsenz, Konsequenz, Beharrlichkeit und Stärke nach dem Konzept der neuen Autorität unter Beweis gestellt werden und es kann gleichzeitig das Problem der **sozialen Isolation**<sup>169</sup> vorbeugen. Gut vorstellbar ist hierbei, dass beispielsweise konsequente Beharrlichkeit und Stärke als Team besser zu repräsentieren ist, als als Einzelperson. Dies kann im Besonderen JunglehrerInnen auf ihrem Weg zur eigenen Autoritätsfindung im Klassenzimmer, als auch LehrerInnen, welche eher auf eine intrinsische Motivation der SchülerInnen setzen (siehe Jörg Siewert), helfen.

In Sinne der Verantwortungsübernahme nach Arendt, wäre das Konzept der neuen Autorität durchaus passend, da es vor allem darum geht, den SchülerInnen zu zeigen, dass man an ihnen interessiert ist und sie nicht einfach sich selbst überlässt.

---

<sup>169</sup> Van Dick, Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf, S. 21.

## 13 Conclusio

In der Literatur wird oftmals die Krise der Autorität angesprochen, die seit den 1960er Jahren vorherrscht, diese beinhaltet, dass Autorität, vor allem pädagogische Autorität, bis heute stets in einem schlechten Licht steht. Dass Autorität im Schulkontext jedoch oftmals auch einen positiven Nutzen hat, zum einen für einen fruchtbaren und sinnstiftenden Unterricht für alle SchülerInnen sorgen kann und zum anderen, auch für jeden Schüler/jede Schülerin persönlich dazu beitragen kann, sich an einem positiven Vorbild zu orientieren bzw. auch im Schulkontext zu lernen, wie man im späteren Leben in der Gesellschaft klarkommt, wird oft außen vor gelassen. Die Vorstellung von Autoritätsgläubigkeit, wie man es im Milgram Experiment gesehen hat, soll also in einem anderen Kontext gedacht werden als pädagogische Autorität. Schließlich sollen die Kinder und Jugendlichen zu selbst denkenden und zur Selbstreflexion fähigen Erwachsenen erzogen werden und nicht stillschweigend Autoritäten folgen. Vielmehr geht es darum, zu lernen, dass es in einer gut funktionierenden Gemeinschaft wichtig ist, sich an Regeln zu halten, sodass niemand durch das Handeln eines anderen zu Schaden kommt. Dies sieht man sogar in den Summerhill Schulen, in der den Kindern grundsätzlich viel Freiheit geboten wird.

Je mehr also ein angenehmes Klassenklima von den LehrerInnen und SchülerInnen geschaffen wird, desto besser wird es den Kindern ermöglicht, zu lernen und den LehrerInnen dabei auch zusätzlich die Möglichkeit geboten, sich in seiner Rolle als Lehrperson wohl zu fühlen und Freude am Beruf zu haben bzw. zu erhalten. Die Beziehung zwischen LehrerIn und SchülerIn soll also stets von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt gekennzeichnet sein, diese Beziehung kann, wie man an dieser Arbeit gut erkennen kann, durch Autorität gut konstituiert werden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass der Grundbaustein von pädagogischer Autorität Anerkennung ist. Durch diese Anerkennung wirkt beispielsweise ein Lob der Lehrperson noch motivierender auf die Heranwachsenden und von einer Person, die man aufgrund ihrer Persönlichkeit schätzt, deren Fachwissen bewundert und die stets fair handelt, kann man schließlich am meisten für ein Fach begeistert werden.

## 14 Literaturverzeichnis

### 14.1 Printquellen

Arendt, Hannah: „Was ist Autorität?“ In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. 2. Auflage. München, Zürich: Piper 2013, S. 159-200.

Arendt, Hannah: „Die Krise der Erziehung.“ In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Hannah Arendt. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken. 2. Auflage. München, Zürich: Piper 2013, S. 255-276.

Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. 25. Auflage. München; Berlin: Piper 2015.

Bromme, Rainer; Haag, Ludwig: „Forschung zur Lehrerpersönlichkeit.“ In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 803-819.

Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. Weinheim, München: Juventa 2001.

Frei, Bernadette: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse. Münster/New York u.a.: Waxmann 2003.

Helsper, Werner: „Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen. Konsequenzen für die Lehrer- Schüler- Beziehung und die pädagogische Autorität.“ In: Helsper, Werner; Ullrich, Heiner; u.a. (Hrsg.): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer- Schüler- Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S. 13-78.

Helsper, Werner: Autorität und Schule. Zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn, München, u.a.: Ferdinand Schöningh 2009, S. 65-83.

Heymann, Hans Werner: „Autorität im Schulalltag.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S. 6-9.

Lemme, Martin; Eberding, Angela: „Präsenz und Autorität. Gewaltfreier Widerstand gegen Gewalt und destruktive Verhaltensweisen in der Schule.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S. 18-21.

Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der anti- autoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. 50. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2014.

Neubauer, Walter; Rosemann, Bernhard: Führung, Macht und Vertrauen in Organisationen. Stuttgart: W. Kohlhammer 2006.

Omer, Haim; von Schlippe, Arist: Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.

Paris, Rainer: „Über die Schwierigkeit zu loben. Dilemmata pädagogischer Autorität heute.“ In: Brinek, Gertrude; Schirlbauer, Alfred (Hrsg.): Lob der Schule. Wien: WUV Universitätsverlag 2002.

Popitz, Heinrich: Phänomene der Macht. 2. Auflage. Tübingen: J.C.B: Mohr 1992.

Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Erziehung in der Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer 2011.

Reichwein, Roland: Autorität. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart, Dresden: Klett 1995 (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd 1), S. 321-328.

Reichwein, Roland: „Autorität.“ In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Aggression-Interdisziplinarität. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2004 (=Pädagogische Grundbegriffe Bd 1), S.140-149.

Riedl, Silke: „Diese Klasse ist nicht zu unterrichten. Autoritätsprobleme in einer Hauptschulklassse aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S.10-13.

Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane: „Autorität- eine Einführung.“ In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hrsg.): Autorität. Paderborn, München, u.a.: Ferdinand Schöningh 2009.

Siewert, Jörg: „An meiner Freundlichkeit wäre ich beinahe gescheitert. Bericht über den schmerzhaften Lernprozess vom Berufsanfänger zum gestandenen Lehrer.“ In: Pädagogik 58 (2), 2006, S.14-17.

Tausch, Reinhard: „Personzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung“ In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer- Schüler- Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer 2017, S. 191-212.

Van Dick, Rolf: Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastungen und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum Verlag 1999.

Weinert, Franz, Emanuel: „ ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?“ In: Beiträge zur LehrerInnen- und Lehrerbildung 14 (2), 1996, S. 141-151.

## 14.2 Internetquellen

<http://www.neueautoritaet.at/index.php?id=2>, letzter Zugriff: 03.05.2018.

[https://diepresse.com/home/bildung/schule/1321864/Disziplin\\_Zwiespaeltiges-Wort-mit-Geschichte](https://diepresse.com/home/bildung/schule/1321864/Disziplin_Zwiespaeltiges-Wort-mit-Geschichte) , letzter Zugriff: 09.05.2018.

<https://oe1.orf.at/artikel/211424> , letzter Zugriff: 09.05.2018.

<https://sz-magazin.sueddeutsche.de/schule/heute-haben-viele-kinder-zu-viel-macht-80211>, letzter Zugriff: 16.05.2018.

<http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3505/1> Zugriff: 06.04.2018.

## 15 Abstract

Autorität als ein durchaus negativ konnotierter Begriff, sowohl im Alltag als auch insbesondere in der Erziehungswissenschaft, soll im Zuge dieser Diplomarbeit mit dem Titel „**Die Autorität der Lehrperson**“ aufgearbeitet werden.

Es soll geklärt werden, inwiefern sich Autorität im Schulkontext im Bezug zum Erziehungs - und Bildungsauftrag einer Lehrperson definieren lässt, welche wissenschaftlichen Ansätze es dazu bis dato gibt, wie diese in Beziehung zueinander stehen und wie damit in Zukunft gearbeitet werden kann.

Die vorliegende Arbeit untergliedert sich grundsätzlich in einen kurzen geschichtlichen Umriss, sowie eine philosophische Betrachtungsweise und eine allgemeine Betrachtungsweise von Autorität. Anschließend wird das Thema in einem pädagogischen Blickwinkel erörtert und Autorität im Verhältnis zu Macht definiert. Der letzte Teil umfasst schließlich den Forschungsstand des 21. Jahrhunderts sowie den Umriss einer sogenannten „neuen Autorität“.

## 16 Summary

Authority as a negatively connoted term, in the daily use as well as in educational science, will be discussed in this diploma thesis with the title “The authority of the Teacher”.

The text will clarify how authority is defined at a teaching and educational point of view, which scientific approaches are already known, how these approaches refer to each other and how teachers can work with this knowledge in the future.

This thesis consists of a short historical approach, a philosophical point of view and a general definition of authority. Furthermore, the pedagogical aspect of authority will be discussed and the difference between authority and force will be explained. As a last step the current state of research about authority in a pedagogical way and the definition of “new authority” will be exemplified.