Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven

Band 10

Marco Steffen | Lukas Eble | Simon Kunert (Hrsg.)

Autorität und Autoritarismus

BELTZ JUVENTA

Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven

Herausgegeben von
Lukas Eble | Simon Kunert | Marco Steffen

Gegründet von
Armin Bernhard | Eva Borst | Matthias Rießland

Die Themenreihe **Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven** stellt ein Forum für erziehungs- und bildungswissenschaftliche Diskussionen dar, die auf herrschaftskritischen Gesellschaftsanalysen basieren. Sie soll Möglichkeiten schaffen, kontroverse Positionen zum Ausdruck zu bringen und emanzipative Perspektiven eröffnen.
Der Herausgeberkreis will auf aktuelle pädagogische Problemlagen aufmerksam machen, Diskussionen anstoßen und in Debatten eingreifen. Wir beabsichtigen Missstände radikal zu benennen und dem Nachdenken über konstruktive Vorschläge abseits vorgefertigter Strukturen Raum zu geben.
Willkommen sind daher neben wissenschaftlichen Beiträgen Essays sowie provokativ-polemische und unorthodoxe Ausführungen, die sich als Medium einer lebendigen Streitkultur verstehen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7638-7 Print
ISBN 978-3-7799-7639-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhalt

Autorität und Autoritarismus
Lukas Eble, Simon Kunert, Marco Steffen 7

Autorität als pädagogisches Problem und Erfordernis – Historisch-gesellschaftliche Dimensionen einer Debatte
Lukas Eble, Simon Kunert 16

Gelegentliche Gedanken über pädagogische Autorität
Georg Weil 38

Gehorsam, Disziplin und der denkende Mensch
Benjamin Ortmeyer 52

‚Anti-autoritäre' Rebellionen als Spielart des vorauseilenden Gehorsams? – Postfordistisch transformierte Autoritarismen und die Relevanz der pädagogischen Autorität für eine Erziehung zur Mündigkeit
Sven Kluge 67

‚Zur Pathologie des Gehorsams' als Grundlage für Autoritarismus
Lukas Eble 91

Autoritäre Demokratieförderung
Julika Bürgin 108

„Am wichtigsten aber ist der Abbau der Autorität in der menschlichen Seele …" – Otto Rühles Konzept einer unautoritären Erziehung in der Weimarer Republik
Marco Steffen 121

Die Anrufung der inneren Besatzungsmächte in der ‚Corona-Krise' (2021)
Armin Bernhard 148

„Wir wollen unser altes Leben zurück":
Die Unterwerfung unter die ‚Normalität'
Wolfgang Veiglhuber 163

Die Gedenkstunde im Bundestag am 27. Januar 2023 – zum ersten Mal eine Erinnerung an queere NS-Opfer
Lutz van Dijk 177

Autorinnen und Autoren 187

Autorität und Autoritarismus

Lukas Eble, Simon Kunert, Marco Steffen

„*Make Love Not War.*“ – so endet das Nachwort der 2019 erschienen Neuauflage von Klaus Theweleits „Männerphantasien“ (1977/1978). In doppelter Hinsicht schlägt dieses Zitat eine Brücke zur vorliegenden Ausgabe der Themenreihe Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven: Einerseits schließt es an die Bände „Pädagogik des Friedens in friedlosen Verhältnissen“ (2020) sowie „Soziale Kälte“ (2019) an; andererseits ist Theweleits Untersuchung des soldatischen Mannes als zentraler Figur und Bedingung für den historischen, aber auch potenziell wiederkehrenden Faschismus sowie faschistoider Tendenzen eine Grundlage zur Untersuchung von Autoritarismus und damit verbundenen Kategorien wie Rassismus, Xenophobie, Patriarchat und Populismus (vgl. dazu Marz 2023). Wenn das Phänomen des Autoritarismus in den Blick gerückt wird, gilt es zunächst auch dem Begriff der Autorität, der Bedingung dessen ist, nachzuspüren. Autorität ist „eine zentrale historische Kategorie“ (Horkheimer 1936, S. 24), die eine „bejahte Abhängigkeit“ bezeichnet, charakterisiert durch ein Mindestmaß an „Frei-Willigkeit“ (Marcuse 1936, S. 136) bei gleichzeitiger „Bindung des eigenen Willens […] an den autoritativen eines Anderen“ (ebd.). Wie der Beitrag von Eble und Kunert in diesem Heft zeigt, gilt es diese abstrakte Bestimmung gesellschaftstheoretisch weiter zu explizieren.

Unter Autoritarismus werden gesellschaftliche und sozialpsychologische, über Autorität vermittelte Strukturen verstanden, die sich in die Subjekte einschreiben, durch sie wiederum ihren Ausdruck finden und diese Bindung zwanghaft, blind und unaufgeklärt werden lassen und auf Dauer stellen. Autoritarismus markiert ein gesellschaftlich-mentales Klima, das von

„unhinterfragbarer Herrschaft, vom Recht des Stärkeren, von der Verachtung des Schwächeren, von der misstrauischen Verfolgung alles Abweichenden" (Ahlheim 2017, S. 21) gekennzeichnet ist. Die undifferenzierte Einteilung der Welt in „Schafe und Böcke" (Horkheimer 1985, S. 414) ist ebenso kennzeichnend für autoritäre Charaktere wie auch die simplifizierende Chiffrierung von Phänomenen in Gut und Böse. Aufgrund eines „schwachen Ich und schwankenden Selbstgefühls" sind Menschen mit diesen Sozialcharaktermerkmalen besonders anfällig für das Anschmiegen an „rigide Normen oder machtvolle Gruppen und Anführer" (Ahlheim 2017, S. 21). Autoritarismus kann seinen Bezugspunkt auch in einer „narzisstische(n) Plombe" (Decker/Kies/Brähler 2014, S. 15 ff.) haben. Mit diesem Begriff, der eine Form des sekundären Autoritarismus markiert, können Decker, Kies und Brähler zufolge beispielsweise die kapitalistische Wirtschaft und der in ihr liegende Wachstumsfetisch im Nachkriegsdeutschland beschrieben werden: Die große nationalistische Erzählung des ‚Wirtschaftswunders' als Teil des Gründungs- und Aufstiegsmythos der Bundesrepublik, die ideengeschichtlich in den deutschen Faschismus des Jahres 1936 zurückreicht und die sich in den 1950er anschlussfähig erweist, sorgt für die „Stabilisierung des Selbstwertes" (ebd., S. 22).

Das Erstarken autoritärer Parteien, Charaktere, Bewegungen von „konformistische[n] Rebellen" (Henkelmann et al. 2020) sowie Kriege, gewalttätige Konflikte und die – auch von sich als ‚links' verstehenden Gruppen und Milieus beinahe kritiklos unterstützte – staatlich-autoritäre Bekämpfung der Pandemie in den vergangenen Jahren verdeutlichen exemplarisch die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Formen des Autoritarismus. Sie werfen die Frage nach den Bedingungen des Möglichwerdens autoritärer Charakterstrukturen auf, sodass – neben den gesellschaftsstrukturellen, sozialpsychologischen Bedingungen des neoliberalen Kapitalismus – auch die in diese gesellschaftlichen Dynamiken eingebettete und diese befördernde Erziehungs- und Bildungsarbeit auf ihren Anteil befragt werden muss. Die Genese und Reproduktion des von der Kritischen Theorie (Adorno 1973; Decker/Brähler 2020;

Decker/Türcke 2019) analysierten autoritären Sozialcharakters, der eine nachhaltige Affinität zu antidemokratischen Strukturen aufweist, ist geradezu von axiomatischer Bedeutung für eine Kritische Pädagogik, die sich als emanzipatorisch und demzufolge antifaschistisch auszeichnet.

Zwei Denker sind im Kontext der *Aufarbeitung der Vergangenheit* und wider dem Autoritarismus von nachdrücklicher Bedeutung: Theodor W. Adorno, der neben seiner Mitwirkung an den „Studien zum autoritären Charakter" (Adorno 1973), mit seinen zahlreichen Vorträgen und Radiobeiträgen (insb. Adorno 1971) eine „Aufklärung ohne Phrasen" (Adorno 1956) forderte und damit wesentlich früher der Frage der Beteiligung von Erziehung und Bildung am Faschismus nachging als die eigentlich zuständige Erziehungs- und Bildungswissenschaft selbst.[1] Für die Erziehungswissenschaft ist Hans-Jochen Gamm zu nennen, der das ‚Tabu' durchbricht und dessen Studie „Führung und Verführung" (1964) eine zentrale Wegmarke für den pädagogischen Diskurs bildet. Nach dem systemischen Faschismus und dem industriellen Massenmord hat Bildung einen nicht mehr zu hintergehenden historischen Fixpunkt, ihr Begriff erhält nur noch im Horizont der Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge seine Berechtigung. Nur wenn Erziehungs- und Bildungsarbeit ohne jegliche Phrasen angelegt wird, ist sie im Stande, überhaupt einen Beitrag gegen das Nachleben und Wiedererstarken des Faschismus zu leisten – sie muss in ihrer Ausrichtung „[d]en aufrechten Gang üben" (van Dijk 2000, S. 69). Angesichts der bundesrepublikanischen „Denazifizierung als Renazifizierung" (Kogon 1964, S. 23), auch der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, machte Adorno darauf aufmerksam, dass „das Nachleben des Nationalsozialismus *in* der Demokratie […] potenziell bedrohlicher denn das Nachleben faschistischer Tendenzen *gegen* die Demokratie [sei]." (Adorno 1971, S. 10) Dass aus den nicht abgeschnittenen, personellen Verflechtungen

1 Angesichts der „flächendeckend[en]" Verstrickung der „große[n] Mehrzahl" ihrer Vertreter in die „NS-Indoktrination" (Ortmeyer 2019, S. 63; u. a. auch Keim 2011) mag dies wenig verwundern.

in der BRD faschistoide Kontinuitätslinien in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Juristerei etc. entstanden sind, sollte nicht gesondert herausgestellt werden müssen. Diese Kontinuitätslinien und antidemokratischen Praktiken beobachtend dürfte für Adorno wohl auch Anlass für seinen in der Pädagogik meist zitierten, nicht selten unverstanden gebliebenen Satz gewesen sein: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung" (ebd., S. 88) – ohne Zweifel ein antifaschistischer Imperativ.

Allerdings ist „[d]ie bildungspolitische Gegenwart […] in ihrem Kern, in dem, was sie vorantreibt, hinter Adornos Diktum zurückgefallen." (Ahlheim 2018, S. 626) Zweifelsohne ist Klaus Ahlheims Feststellung zutreffend; jedoch dürfte eine berechtigte Anfrage an diese Aussage sein, ob die Einschätzung nicht auf die gesamte Geschichte der Bundesrepublik zutrifft: Auch die Neoliberalisierung der 1980er und 1990er Jahre bedeutete entgegen aller Freiheits- und Autonomierhetorik lediglich eine Verschiebung autoritärer Herrschaftsmuster; die körperliche und geistige Zurichtung erfolgt und erfolgte immer auf der ‚Höhe der Zeit'. In das bundesrepublikanische Bewusstsein lagerte sich bestenfalls ein Verständnis ein, das eher auf die vehemente, aber unkritische Verteidigung des Parlamentarismus und die Verhinderung einer Neo-NSDAP zielte, wie sich auch aktuell in den Diskussionen um die AfD zeigt. Die Bewältigung der Vergangenheit – keinesfalls ihre reflektierte Aufarbeitung – ist bis heute überwiegend oberflächenpsychologisch angelegt und richtet moralische Abwehrkräfte auf Grundlage einer Erinnerungskultur als nationalen Besitzstand (Schillo 2022) aus. Die Dialektik der objektiven Strukturen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft – Horkheimers Feststellung, „[w]er aber vom Kapitalismus nicht reden will, sollte auch vom Faschismus schweigen" (Horkheimer 1988, S. 308 f.) drängt sich auf – und der Tiefenstrukturen der in ihr lebenden Subjekte wird einseitig aufgelöst, die Genese des autoritären Charakters und damit verbundene Phänomene wie Ausländerfeindlichkeit, Antisemitismus, Sexismus etc. somit weiterhin chiffriert.

Zu fragen ist vor dem Hintergrund der in den vergangenen Dekaden vorangeschrittenen Transformationen hin zu postfordistisch-neoliberalen Produktions- und Regierungsweisen nach entsprechenden Verschiebungen mit Blick auf die Erscheinungsformen des zeitgenössischen Autoritarismus, bei denen vermehrt eine verdinglichte Auffassung von Freiheit im Zentrum steht. Irritierend an diesen neuen bzw. transformierten Formen eines autoritären Charakters ist gerade der auf den ersten Blick emanzipatorisch wirkende, mitunter ‚anti-autoritäre' Anstrich, der sich allerdings gänzlich im Fahrwasser eines *progressiven Neoliberalismus* bewegt. Hier zeigen sich Differenzen zu den inzwischen als klassisch einzustufenden Autoritarismus-Studien, die die Rahmenbedingungen eines vorwiegend fordistisch organisierten Kapitalismus zum Ausgangs- und Bezugspunkt hatten sowie neue Herausforderungen für eine kritische Pädagogik – insbesondere im Hinblick auf die Klärung und Neubestimmung der Zielvorstellung einer „Erziehung zur Mündigkeit" (Adorno 1971), die schwerlich ohne eine positive Idee von pädagogischer Autorität gedacht werden kann. Als kritikwürdig erweisen sich zuvorderst die (markt-)konformistischen Vereinnahmungen des Autonomiegedankens sowie Teile der aus den 1960er und 70er Jahren stammenden autoritätskritischen Forderungen. Einseitige und vorauseilende Ablehnungen des Erziehungs- und Autoritätsbegriffs, an denen insgesamt durchaus kein Mangel besteht, erweisen sich vor diesen Hintergründen ebenso als ernstzunehmendes pädagogisches Problem wie ein um seine sozialen Gehalte beschnittenes Autonomieverständnis, das stillschweigend der „anonyme[n] Autorität" (Fromm 1941/1989, S. 315) einer hochgradig naturalisierten und als alternativlos hingenommenen Wettbewerbsordnung folgt.

Während in der Politologie und Soziologie vielfältige Studien und Analysen zum Erstarken rechter Parteien und Bewegungen vorzufinden sind und sich geradezu eine eigene „Deutungsindustrie" beobachten lässt (Lessenich 2019, S. 129), setzt ein großer Teil der pädagogischen Disziplin das über mehrere Jahrzehnte disziplinierte Schweigen, Floskeln und Kritteln fort. Eine umfangreiche und tiefgreifende, erziehungswissenschaftliche

Rezeption der Studien zum autoritären Charakter, gar ein daraus sich entwickelnder Diskurs ist kaum zu finden, wie der gleichzeitig eine Ausnahme bildende, von Merlin Wolf herausgegebene Tagungsband „Antifaschistische Pädagogik" ebenfalls feststellt: Es bedürfe dringend „mehr Debatten um eine antifaschistische Pädagogik" (Wolf 2019, S. 11): „Wie dem begegnen, wie erklären, wo ansetzen, wie dagegen vorgehen?" (ebd., S. 7)

Trotz der bereits genannten Phänomene einer „autoritären Revolte" (Weiß 2017) und entsprechender gesellschaftlicher Entwicklungen beschäftigt sich die pädagogische Disziplin weiterhin eher damit – und das teilweise durchaus aufschlussreich –, dominante, Ungleichheiten erzeugende und reproduzierende ‚Denkkonstrukte' und Ideen zu dekonstruieren und diese durch ‚demokratische' ersetzen zu wollen. Die materiellen Grundlagen und die gesellschaftliche Verfasstheit bleiben jedoch weitestgehend unbeachtet und damit die Fähigkeit, Praktiken einer tiefgreifenden Prä- und Interventionen zu entwickeln. Dazu müsste sie in einem reflexiv-aufklärerischen Sinne radikal werden, die eigenen Wurzeln freilegen und ihren „naiven politischen Systembezug" (Gamm 1983, S. 111) überwinden. In ihrer aktuellen, dominanten Praxis verfällt sie jedoch – trotz auch zuwiderlaufenden Intentionen – dem neoliberalen Diktum, dass die Einsicht in ein Ganzes ohnehin nicht möglich sei. Zu diesem Verständnis erweist sich die Zielsetzung einer moralisch guten, bunten Zivilgesellschaft, die sich Rassismus, Sexismus etc. entgegenstellt, als passfähig. Allerdings können sich diese Abwehrkräfte nur ‚*skin deep*' in die Zivilisation einlagern und die Barbarei kann jederzeit an die Oberfläche durchbrechen: „Die bittere Wahrheit, die wir zur Kenntnis nehmen müssen, lautet: Unter einem dünnen Firnis angepassten Verhaltens existiert ein bedrohliches, faschistoides antidemokratisches Potenzial, das den Wandel der politischen Systeme überdauert hat." (Eisenberg 2017, S. 25) Kritisch-materialistische Pädagogik setzt hingegen zur Analyse des Autoritarismus an den Tiefenstrukturen und Triebkräften (Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse) der kapitalistischen Gesellschaft an, weiß um deren dialektisches Verhältnis mit der gesellschaftlichen „Superstruktur" (MEW 3,

S. 36). In diesem Horizont entfaltet sie den pädagogischen, auf Emanzipation angelegten Gedankengang; ihr Denken individueller und kollektiver Subjektwerdung bindet sie stets dialektisch an die gesellschaftlichen Verhältnisse zurück.

Der vorliegende Band nimmt folglich die Bedingungen der Möglichkeit der Entstehung und Reproduktion autoritärer Strukturen in den Blick, u. a. die Genese des autoritären Charakters, die Politische Ökonomie der Bildung, in der Pädagogik wabernde, zuträgliche Wertesysteme und Ideologien, aber auch Implikationen auf bildungstheoretischer Ebene. Er nimmt Armin Bernhards Aufforderung ernst, das *„Prinzip der Antiautorität"* weiter auszubuchstabieren und Autorität nicht einfach abstrakt zu negieren (Bernhard 2012, S. 328). So gilt es u. a. das Verhältnis von (pädagogischer) Autorität und Autoritarismus aus Sicht Kritischer Pädagogik zu klären und ein entsprechendes Unterscheidungsvermögen zu kultivieren oder auch die Genese pathologischen Gehorsams in Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erörtern. Das Ausbleiben derart angelegter Bewusstseinsbildungsprozesse und Studien hatte einst drastische Folgen: „Der vorübergehende Erfolg des Faschismus war auch darauf zurückzuführen, dass die Aufgabe der Bewußtseinsbildung von den demokratischen Kräften nicht zureichend gelöst werden konnte." (Heydorn 2004, S. 205) Seiner Intention nach stimmt das vorliegende Heft nicht in ein moralisierendes Lamentieren ein, sondern formuliert aus der sozial- und gesellschaftskritischen Analyse resultierende Gegenimpulse.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium generale"? In: „Die Zeit", Nr. 41 vom 11.10.1956, S. 4.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ahlheim, Klaus (2018): Pädagogik und rechter Radikalismus. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 616–627.

Autorität als pädagogisches Problem und Erfordernis – Historisch-gesellschaftliche Dimensionen einer Debatte

Lukas Eble, Simon Kunert

> „Ich glaube überhaupt, daß man mit dem Autoritätsbegriff einen gewissen Unfug anstiftet."
> (Adorno 2010b, S. 139)

Spätestens nach der Student:innenrevolte 1967/68 und mit dem sich durchsetzenden Neoliberalismus hat Autorität – Sichtweisen konservativer Kräfte ausgenommen – etwas Anrüchiges und Rückständiges, nach Hannah Arendts Analyse ist sie gar im emphatischen Sinne ein Phänomen der Vergangenheit (Arendt 2021, S. 137). Sie klingt nach Kaiserreich, deutschem Faschismus und formierter Gesellschaft der 1950er/60er Jahre. Heinrich Manns „Untertan" Diederich Heßling marschiert durch das geistige Bild; Bernhard Buebs ideologisches „Lob der Disziplin" (2006; zur Kritik Brumlik u. a. 2006) beansprucht Geltung. Das Schreckensbild von „tausend zum Gruß ausgestreckten Armen" tritt vor Augen, „als sei Autorität etwas aus sich heraus Gefährliches" (Sennett 2008, S. 13). Unter diesen geistigen Vorzeichen war und ist Autorität für viele emanzipative (pädagogische) Bewegungen ein Feindbild, auf das sich schnell geeinigt werden kann. Und zweifelsohne besteht an etlichen Stellen Anlass zu notwendiger, berechtigter Kritik an den bestehenden Autoritätsverhältnissen und damit verbundenen Praktiken, die besser früher als später zu entweihen wären. Allerdings tauchen immer wieder auch von Seiten sich als progressiv verstehender Autor:innen gelegentlich Plädoyers für Autorität auf. In den 1990er Jahren sinnierten Klaus Hurrelmann (1993) und Klaus

Leggewie (1993) über deren Notwendigkeit oder begaben sich, mit Karl-Heinz Dammer (1994) formuliert, auf die „Suche nach der verlorenen Autorität".

Systematische Abhandlungen und Bestimmungsversuche zu Autorität liegen vor allem aus Sicht geisteswissenschaftlicher sowie postmoderner Pädagogik vor (u. a. Kerschensteiner 1912, S. 420 ff.; Wimmer 2009).[1] Zu finden ist insgesamt ein breites Spektrum von Forderungen nach mehr, umfassenderer und stärkerer Autorität bis hin zu Ansätzen, die den Begriff der Autorität prinzipiell ablehnen und stattdessen die Eigenverantwortung, Freiheit und ‚Agency' von Kindern betonen. Die gesellschaftliche Verfasstheit von pädagogischer Autorität bleibt dabei eine fast allen Positionen gemeinsame Leerstelle. Die bestehenden Verhältnisse werden – falls sie denn überhaupt Berücksichtigung finden – kaum oder gar nicht infrage gestellt.[2]

Mit dem Begriff der Autorität lassen sich jedoch – und darauf soll im Folgenden eingegangen werden – bedeutende Einsichten in die Genese und Praxis der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und der in ihr verorteten Pädagogik gewinnen sowie tiefgreifende Krisen und ihre Phänomene nicht nur besser, sondern überhaupt erst verstehen. Die Befassung mit Autorität – so die hier vertretene These – vermag einen erheblichen Beitrag zum

1 In der Landschaft der Erziehungsratgeberliteratur hat sich in den letzten Jahren zudem das Konzept der „Neuen Autorität" (weitere Varianten: „Gewaltfreier Widerstand in der Erziehung", „Autorität durch Beziehung", „Autorität ohne Gewalt" oder „Stärke statt Macht") (vgl. Körner u. a. 2019, S. 16), wesentlich verbunden mit dem Psychologen Haim Omer, als „allgemein[es] pädagogische[s] Konzept" (ebd., S. 27) etabliert.

2 Fast nicht zu finden ist beispielsweise die Frage des Klassenantagonismus als Verhältnis der Autorität. Jan Niggemann (2022) bildet hier in jüngerer Vergangenheit eine Ausnahme, in dem er eine an Gramsci angelehnte hegemonietheoretische Perspektive stark macht, wenngleich das Pädagogische ungeklärt bleibt. An anderer Stelle legt er gemeinsam mit Kathrin Audehm (2022) eine Fokussierung auf pädagogische Autorität vor. Hierbei wird jedoch die ertragreiche Grundlegung anschließend in postmodernen Diskursfigurationen dispensiert: Herrschaft gerät aus dem Blick.

Verständnis und zur Anlage einer emanzipativen Subjektgenese und -konstitution im Horizont von „Bildung als Praxis der Freiheit“ (Freire 1973) zu leisten.

I

Autorität ist das vielleicht offenliegendste und zugleich am wenigsten beachtete und nur einseitig im Sichtfeld des Autoritarismus bearbeitete Thema Kritischer Theorie. Theoriesystematisch gesprochen kommt dem dialektisch zu fassenden Begriff der Autorität in der Kritischen Theorie eine bedeutende Scharnierfunktion zu, mit dem die Reproduktion der objektiven gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Reproduktion auf der subjektiven Seite in den Blick genommen werden können und – das ist die weniger beachtete Seite – über die gleichzeitig emanzipative Mündigkeit zu reflektieren und zu verhandeln ist: „Das Moment der Autorität ist, meine ich, als ein genetisches Moment von dem Prozeß der Mündigwerdung vorausgesetzt.“ (Adorno 2010b, S. 140) Allerdings, und davor warnt Adorno explizit, sollte das nicht die Auffassung perpetuieren, dass jegliche Formen „unerhellter Autorität“ (Adorno 2010a, S. 131) sich in den Subjekten mit pathologischen Konsequenzen manifestiert. Ihren theoretischen Ausdruck findet diese dialektische Form des Zugriffs in der materialistischen Gesellschaftsanalyse im Anschluss an Marx einerseits und in der Freudschen Psychoanalyse andererseits – beide Dimensionen werden benötigt, um den Begriff der Autorität überhaupt fassen zu können. Wie Helmut Dahmer herausstellt, sind beide Zugriffe nicht einfach synthetisierbar, sie bilden jedoch zwei Seiten einer Medaille, die beide die Bedingungen und das Prozessieren der Herrschaft analysieren und aufklären können (Dahmer 2018, S. 36 ff.).

Pädagogik, die in ihrer kritischen oder auch sich kritisch gebenden Variante immer wieder Anleihen bei der Kritischen Theorie genommen hat, hat die zentrale Stellung von Autorität überwiegend ignoriert. Leichtfertig wurde Autorität aus dem begrifflichen und analytischen Repertoire verbannt, teilweise mit

Autoritarismus in eins gesetzt und damit Reflexionspotenziale tabuisiert. Dies darf insbesondere deshalb verwundern, da Adornos bereits zitierte Vortrags- und Aufsatzsammlung „Erziehung zur Mündigkeit" um Autorität kreist und einen unumgänglichen Aspekt emanzipativer Erziehung und Bildung in unserer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft markiert. Die angesprochene Widersprüchlichkeit von Autorität ist dem Alltagsverstand nicht leicht begreiflich, vollzieht sich ihre Wirkungsweise in der Praxis doch teilweise beiläufig und bildet einen formenden Teil der Subjektivität.

II

In seinen Ausführungen in „Autorität und Familie" stimmt Max Horkheimer G. W. F. Hegel darin zu, dass Autorität „eine zentrale historische Kategorie" (Horkheimer 1936, S. 23) ist, die durch die Subjekte wie auch Objekte unter den bestehenden Gesellschaftsverhältnissen ihre Wirkung entfaltet. Demzufolge ist eine Bestimmung von Autorität nur als „ausgeführte Gesellschaftstheorie" möglich, „wie sie in ihrer Einheit mit bestimmten praktisch-historischen Aufgaben in einem geschichtlichen Augenblick wirksam ist" (ebd., S. 24). Folglich kann

> „Autorität als bejahte Abhängigkeit […] sowohl fortschrittliche, den Interessen der Beteiligten entsprechende, der Entfaltung der menschlichen Kräfte günstige Verhältnisse bedeuten als einen Inbegriff künstlich aufrecht erhaltener, längst unwahr gewordener gesellschaftlicher Beziehungen und Vorstellungen, die den wirklichen Interessen der Allgemeinheit zuwiderlaufen." (Ebd., S. 24 f.)

‚Bejahte Abhängigkeit' beinhaltet zweierlei: sie impliziert ein Mindestmaß an „Frei-Willigkeit" (Marcuse 1936, S. 136) und gleichzeitig „Unterwerfung, Bindung des eigenen Willens […] an den autoritativen eines Anderen" (ebd.). Sie bezeichnet also ein bestimmtes gesellschaftlich überformtes Beziehungs- und Anerkennungsverhältnis, dem Momente der Führung innewohnen.

Hier deutet sich bereits die Verbindung zur Pädagogik an, insbesondere im Sichtfeld der Erziehung (vgl. dazu Weil in diesem Heft). Autorität hat, wie bereits Horkheimer feststellt, in der historisch gewordenen bestehenden Gesellschaftsformation ihre Grundlage und ist ohne Analyse der in ihr liegenden Herrschaft nicht zu fassen (vgl. auch Weber 1972). Damit dialektisch verwoben hat sie zudem eine zeitliche Komponente, denn welches Wissen, welche Fähigkeiten und Eigenschaften als legitim und Autorität gebend angesehen werden, unterliegt dem konkreten historischen Zeitpunkt und den in der Gesellschaft wirkenden Kräften. „Autorität legitimiert die Macht einer Institution im Moment ihres Vollzugs." (Schulze Wessel 2006, S. 65) Damit ist der Prozesscharakter von Autorität angesprochen. Wenn bestimmte Beziehungsverhältnisse und Alltagspraktiken, in denen Autorität eingelagert ist und in denen sie hervorgebracht wird, an strukturierender Relevanz verlieren oder infrage gestellt werden, gerät Autorität ins Wanken.

Autorität ist „zunächst konservativ", sie verkörpert die bestehende Welt und wirkt stabilisierend auf gesellschaftliche Alltagspraktiken (Paris 2009, S. 37): „Sie lebt gewissermaßen vom Fortbestehen des Bestehenden; ja, sie *ist* eine seiner stärksten Beharrungskräfte." (Ebd.) Ihre Bedeutung zieht sie aus historisch gewordenen, gesellschaftlichen Grenzziehungen, aus der Episteme des Bestehenden. Daher ist Marcuses Schlussfolgerung treffend, dass über den Begriff der Autorität die Frage der gesellschaftlichen Freiheit und Unfreiheit verhandelt wird (Marcuse 1936, S. 136 ff.).

III

Seiner Ideengeschichte nach ist der Begriff der Autorität dem Lateinischen entlehnt (auctoritas) und weist einen vielfältigen Bedeutungshorizont auf. Er kann sowohl das Ansehen, die Würde, Beglaubigung, Wille, Vollmacht, Führung oder gar das

Eigentumsrecht benennen.[3] Wie zahlreiche andere Begriffe (Emanzipation, Mündigkeit, Solidarität etc.) ist der der Autorität im Verwendungszusammenhang in der römischen Rechtspraxis verortet. Gleichzeitig war er jedoch auch – in Abgrenzung zur ‚potestas' (i. S. d. rechtverbindlichen Zwangsgewalt) – ein „politischer Zentralbegriff (Eschenburg)" (Rabe 1972, S. 383)[4], der die Regierungspraxis des Senats umfasste. Ohne eigene Umsetzungsmacht ausgestattet kam dem römischen Senat dennoch höchstes Ansehen in der res publica zu, er ‚mehrte' (lat. augere als Wortstamm von auctoritas) qua seiner Autorität das Gewicht und die Würde der von den Vollzugsorganen getroffenen Entscheidungen und Praktiken (ebd.). Sozialgeschichtlich handelt es sich beim römischen Verständnis von Autorität um eine spezifische Praxis zur Regierung des Gemeinwesens, das durch Klassenherrschaft gekennzeichnet ist und exklusiven Charakter aufweist. Wenngleich unverzichtbarer Teil der Herrschaftsarchitektur, wird aus ihrer Unterbestimmung und symbolischen Bedeutung nicht selten rückgeschlossen, dass es sich bei Autorität und Macht um bestenfalls noch verwandte, jedoch getrennte Sachverhalte handele (vgl. Kleinschmidt 2023, S. 25); aus macht- und herrschaftskritischer Perspektive eine geradezu abenteuerliche Annahme.

Die durchgehend positive, ideelle Besetzung des Autoritätsbegriffs findet sich in Abhandlungen bis ins späte Mittelalter eng an die religiöse Deutung der christlichen Kirche, insbesondere auch das Papsttum, gebunden (Rabe 1972, S. 385). Die eingangs aufgerufene negative Konnotation des Autoritätsbegriffs ist folglich wesentlich jünger, wenngleich geschichtsträchtiger und weist den Weg ins Zeitalter der Aufklärung: Dort erhält Autorität erstmals „in der deutschen Geistesgeschichte einen pejorativen Sinn." (Rabe 1972, S. 394) In Descartes' philosophischer Setzung des bürgerlichen, monadischen Individuums seinen Fluchtpunkt aufweisend, setzt bürgerliches Denken im Zeitalter der Aufklärung als „Kampf gegen die Autorität der Tradition"

3 Zur Begriffsgeschichte vgl. Rabe 1972.

4 Zur Unterscheidung von potestas und auctoritas vgl. Kessel (1959).

(Horkheimer 1936, S. 26) ein. Die bürgerliche Aufklärung, insbesondere ihre deutsche Variante, hatte sich einen schwer aufzulösenden Widerspruch erschaffen: Einerseits betont sie die Autonomie und Vernunftbegabung, andererseits wusste sie um die reale Bedeutung von Autorität als „Quelle des Gehorsams" und Modus des Glaubens für die Organisation des staatlichen und gesellschaftlichen Lebens. Kants berühmter Aufsatz „Was ist Aufklärung?" (2019 [1784]) liefert hierfür beeindruckendes Zeugnis.

Die aufsteigende bürgerliche Klasse, zunehmend im Besitz der ökonomischen Macht, stellt also das Prinzip der *Vernunft* und die *Vernunftbegabung* jedes Einzelnen den „spröde gewordenen" Mächten und damit verbundenen Abhängigkeitsverhältnissen entgegen. Diese ideelle Setzung begründet auch den modernen bürgerlichen Erziehungs- und Bildungsgedanken: Die nachwachsende Generation, aber auch alle Erwachsenen (Condorcet 1966 [1792]) bedürfen zu ihrer vernünftigen Entwicklung planvoller pädagogischer Eingriffe und Unterstützung. Aus dieser Idee und Aufgabe speist sich bis heute pädagogische Autorität. Leicht gerät dabei jedoch in Vergessenheit, dass die aus der Durchsetzung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsform resultierende Freisetzung von den alten Autoritäten (Kirche, Feudalherren) mit der Unterwerfung eines großen Teils der Bevölkerung unter die Knute und die Ausbeutung des aufkommenden Manufaktur- und Industrieproduktionssystems einherging (Marx, MEW 23). Somit tritt eine durchaus widersprüchliche Quelle von Autorität an die Seite der Pädagogik: die Reproduktion und Qualifikation der Ware Arbeitskraft auf dem jeweiligen Stand der Produktivkräfte. Das Bürgertum opferte im Zuge seiner Etablierung das in der Aufklärung ideell formulierte Befreiungsversprechen für die eigenen Profite und setzte ein System frei, von dessen Logik es selbst in der Folge und bis heute zunehmend beherrscht wird und das seine eigenen ideologischen Grundlagen unterminiert. Das unaufhaltsam erscheinende, prozessierende Kapital hat Marx mit dem Terminus des „stumme[n] Zwang[s] der Verhältnisse" (Marx, MEW 23,