



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Zur Notwendigkeit der pädagogischen Autorität“

verfasst von / submitted by

Daniela Kirchmeir

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

Magistra philosophiae (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 299 333

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

UF Psychologie und Philosophie / UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Konrad Paul Liessmann



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 2017



Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Diplomarbeit die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. Es wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.



# Inhalt

1 Einleitung .....	1
1.1 Etymologische Begriffsbestimmungen.....	1
1.2 Der Mensch aus dem Blickwinkel der Bildung.....	6
2 Historischer Abriss des Autoritätsproblems.....	13
2.1 Rousseaus Erben.....	18
2.1.1 Ellen Key: „Das Jahrhundert des Kindes“ .....	22
2.1.2 Alexander Neill: „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ .....	26
2.1.3 Kinderläden in Deutschland.....	31
2.2 „Natürliches“ Lernen in der Gegenwart: Laising .....	35
2.3 Kritische Betrachtung der antiautoritären Erziehungskonzepte .....	40
3 Pädagogische Autorität .....	45
3.1 Ein Klärungsversuch: Was ist Autorität? .....	46
3.1.1 Pädagogische Autorität im Spannungsfeld der Anerkennung .....	47
3.1.2 Pädagogische Autorität als Garant des Ordnungs- und Wertesystems .....	50
3.2 Erziehung zur Freiheit – ein Widerspruch? .....	54
3.3 Plädoyer für die Renaissance der pädagogischen Autorität .....	60
4 Resümee .....	67
Anhang .....	71
Literaturverzeichnis.....	72





# 1 Einleitung

In wechselhaften Zeiten wie diesen, in denen eine Bildungsreform die nächste jagt und bereits die eigenen Erfahrungen der Schulzeit als scheinbar ausgewiesenes Expertenwissen zur Teilnahme an der allgemeinen Bildungsdiskussion befähigen, kann zumindest doch ein Minimum an Konsens festgestellt werden: Bildung ist wichtig. So sehr diese allgemeine Aussage auch Gemeingut zu sein pflegt, die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Thematik offenbart tiefreichende Unterschiede in der Auffassung dessen, was Bildung *sein soll* und vor allem *sein darf*. Euphorisch wird diskutiert, ob Tablets Einzug ins Klassenzimmer finden sollten, es ist von Begriffen wie „Schulautonomie“ und „Management“ die Rede und schon seit Jahrzehnten wird angestrengt darüber disputiert, was denn den idealtypischen Lehrer ausmacht. Dass über Bildung kontrovers diskutiert wird, ist nicht nur gut, sondern auch notwendig, berührt sie doch auf das Engste unser Verständnis des Menschseins.

Besonders die Frage nach der Autorität des Lehrers steht seit geraumer Zeit im Fokus der Bildungsdiskussion. Matthias Burchardt stellt fest, dass sie nicht mehr als „anthropologische Schlüsselfigur“<sup>1</sup> gilt, vielmehr wird der Lehrer radikal marginalisiert und hinter Materialien, Prozessen und Prozeduren zurückgedrängt, um allenfalls noch als „Lerncoach“ im „Optimierungsprozess“ dem Schüler zur Seite zu stehen.<sup>2</sup> Das Zurückdrängen des Lehrers nahm mit der Reformpädagogik in den 1920er-Jahren und der diese Zeit prägenden Idee des autonomen Kindes seinen Anfang – in diesen Jahren gerieten selbst das Zeigen, Erklären und Erzählen in Verruf. Nach dem Psycho-Boom der 80er-Jahre, der die Psychologisierung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses und den Einzug psychotherapeutischer Elemente in den Unterricht bedeutete, kam es zur Wiedergeburt der Reformpädagogik in den 90er-Jahren. In dieser Zeit wurde der eigentliche Gegenstand des Unterrichts zugunsten des Kindes, das als kreativ und spontan lernbedürftig verehrt wurde, immer mehr zurückgedrängt.<sup>3</sup> Es entstand der naiv-romantische Wunsch, das Kind „wachsen zu lassen“, anstatt es der erzieherischen „Repression“ auszusetzen. Daran konnte bis dato auch Hattie nichts ändern, der mit seiner Studie belegte, dass es nicht auf

---

<sup>1</sup> Nimmervoll, Lisa: „Unsere Kinder werden zu Zwergen degradiert“, Standard-Interview mit Matthias Burchardt vom 10.11.14 <http://derstandard.at/2000007662139/Bildungsphilosoph-Burchardt-Unsere-Kinder-werden-zu-Zwergen-degradiert> (Zugriff 11.07.17)

<sup>2</sup> Ebd.

<sup>3</sup> Nimmervoll, Lisa: „Die Idee des Lehrers ist im Verschwinden“, Standard-Interview mit Alfred Schirlbauer vom 14.10.14 <http://derstandard.at/2000006775451/Erziehungswissenschaftler-Schirlbauer-Die-Idee-des-Lehrers-ist-im-Verschwinden> (Zugriff 11.07.17)

die Rahmenbedingungen oder Materialien ankommt, sondern dass der Lehrer die Quintessenz des guten Unterrichts ausmacht.<sup>4</sup>

Ganz gegenläufig zum Zeitgeist soll in dieser Diplomarbeit die Frage behandelt werden, ob und warum die Schule der pädagogischen Autorität, die im Folgenden als genuin an die Person des Lehrers geknüpft gedacht wird, bedarf. Es soll dazu angeregt werden, pädagogische Autorität neu zu denken und sie von alten Vorurteilen zu befreien, um so ihre ursprüngliche Bedeutung aufzudecken und produktiv zu nutzen. Im Verlauf der Arbeit soll gezeigt werden, dass Autorität in Person des Lehrers kein Relikt der Vergangenheit ist, sondern als Angelpunkt zwischen Wissen und Schüler eine wichtige vermittelnde Funktion erfüllt, zeigt doch „[e]in Blick auf die Gegenwart [...], dass Autorität zwar abstrakt negiert, aber nicht wirklich geleugnet werden kann.“<sup>5</sup>

Da jedes Schüler-Lehrer-Verhältnis notwendigerweise immer ein zwischenmenschliches ist, muss auch die Frage nach dem Menschsein Beachtung finden. Die vorliegende Arbeit will aufzeigen, welches anthropologische Verständnis den heute populären Bildungskonzepten zugrunde liegt, sei es explizit formuliert oder nur unterschwellig kommuniziert. Stellt man diese Frage nicht, läuft man Gefahr in seiner Argumentation von Axiomen auszugehen, die dem Menschen nicht gerecht werden und daher ungenügend sind. Gerade diesen Fehler kann man sich aber nicht erlauben, steht im Mittelpunkt der Bildung doch immer der Mensch sowie das menschliche Miteinander von Schüler und Lehrer. Gezeigt werden soll, dass aktuelle Bildungsdebatten den Menschen nicht selten zur Humanressource degradieren, die die Prosperität des Staates sichern soll. Deshalb wird für die Rehabilitation des humanistischen Bildungsbegriffes, wie ihn Humboldt vertrat, plädiert werden, der den Menschen als Zweck an sich achtet.

Nachdem die nötigen begrifflichen Voraussetzungen eingeholt wurden, sollen moderne Bildungskonzepte Beachtung finden und im Lichte der erarbeiteten Grundlagen beurteilt werden. Dabei soll gezeigt werden, dass antiautoritäre Modelle Autorität oftmals missverstehen und in der Regel im Widerspruch stehen, selbst nicht auf ihren Gebrauch verzichten zu können. Nicht der Bedarf an Autorität an sich ist also der tatsächlich kritische Streitpunkt, sondern ihre inhaltliche Auslegung und begriffliche Bestimmung. Im Verlauf der Arbeit werden wir für eine autoritative Autorität argumentieren, die – ganz im Sinne Arendts – im Schutzraum Schule dem

---

<sup>4</sup> Beywl, Wolfgang; Spiewak, Martin; Zierer, Klaus: „Schaut hin!“ Zeit Online-Interview mit John Hattie vom 2.5.13. <http://www.zeit.de/2013/19/schulforscher-john-hattie/komplettansicht> (Zugriff 11.7.17)

<sup>5</sup> Brüggem, Friedhelm: Autorität, pädagogisch. In: Ders.: Autorität, pädagogisch. Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5. DIPF Frankfurt am Main, S.602.

Kind als Vertreter der Welt gegenübertritt und den Zögling zur Mündigkeit erzieht. Zum Ende der Erziehung hin, wenn der Zögling autonom und selbstbestimmungsfähig ist, muss sich die autoritative Autorität sukzessive zurücknehmen und den Edukanden in die Freiheitswelt entlassen. Ihr Ziel liegt demnach stets in ihrer Selbstauflösung und nicht darin, das Kind in ein Abhängigkeitsverhältnis zu drängen oder gar zum blinden Diener kapitalistischer Herrschaftssysteme zu erziehen. Dabei soll auch das gängige Vorurteil diskutiert und widerlegt werden, Autorität und Freiheit schlössen einander aus.

Um den Kriterien der Wissenschaftlichkeit Genüge zu leisten, wird im Zuge der Bearbeitung der Thematik die hermeneutisch-qualitative Methode der Textanalyse angewendet werden. Dabei kann jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, sondern nur versucht werden, einige philosophische Werke für die Thematik fruchtbar zu machen. Die vorliegende Diplomarbeit wird sich an Werken Hegels, Humboldts und Kants orientieren, aber auch die Schriften gegenwärtiger Philosophen wie etwa Roland Reichenbach, Alfred Schirlbauer und Konrad Paul Liessmann als Argumentationsbasis heranziehen.

Im ersten Kapitel soll ein historischer Abriss der Autoritätsproblematik geleistet werden, indem moderne Bildungskonzepte näher beleuchtet werden. Untersucht werden soll, inwiefern ihnen ein Widerstand gegen die pädagogische Autorität eingeschrieben ist. Dazu soll an erster Stelle Rousseaus „Émile“ näher analysiert werden. Anschließend soll der Fokus neben Ellen Keys Erziehungsschrift „Das Jahrhundert des Kindes“ auf exemplarisch ausgewählte reformpädagogische Unterrichtsmodelle liegen, namentlich auf „Summerhill“, den „Kinderläden“ und den „Lais“-Schulen. Es wird gezeigt werden, dass sich diese antiautoritären Konzepte zwar an dem Begriff der Autorität stoßen, in ihrem Bildungsalltag jedoch auch nicht ganz auf sie verzichten können.

Das letzte Kapitel versucht ein Konzept einer pädagogischen Autorität zu entwerfen, das den Ansprüchen unserer Zeit standhalten kann. Zentrale Fragestellungen dabei werden sein, was unter pädagogischer Autorität überhaupt zu verstehen ist, welchen Aufgaben und Zielen sie verpflichtet ist, welche Kriterien sie erfüllen muss und wie dieses Konzept in der heutigen Zeit verwirklicht werden kann. Um trotz aller Theorie den Bezug zur Gegenwart nicht aus den Augen zu verlieren, werden im Zuge dessen auch aktuelle Bildungsproblematiken kritisch beleuchtet, namentlich die Digitalisierung der Bildung und die Vorgaben der EU in Bezug auf die Bildungszusammenarbeit („ET 2020“).

Um der alltagssprachlich breiten und unklaren Bestimmung von Autorität entgegenzuwirken, sollen vor dem Beginn der vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema der Terminus „Autorität“ und all jene Begriffe, mit denen er in der aktuellen Diskussion tendenziell gleichgesetzt wird, genauer untersucht werden. Da dieser Begriff stets auch dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen ist, soll besonders auf die ursprüngliche Bedeutung Bezug genommen werden.

## 1.1 Etymologische Begriffsbestimmungen

Etymologisch lässt sich der Terminus „Autorität“ vom lateinischen „auctoritas“ ableiten, was so viel wie „Rat“ oder „Ermächtigung“ bedeutet, aber auch mit „Ansehen“ oder „Prestige“ übersetzt werden kann.<sup>6</sup> Sie ist eine Eigenschaft, die dem Träger ständig zu eigen ist, „unabhängig davon, ob sie im Moment ausgeübt wird; es ist die Eignung, maßgeblichen Einfluss auf die Entschlüsse der anderen kraft überlegener Einsicht auszuüben.“<sup>7</sup> Die Wurzel des Terminus „Autorität“ kann aber auch im lateinischen Verb „augere“ gefunden werden, welches „vermehrten“ bezeichnet, bzw. „wachsen lassen“ oder „fördern“. Insofern kann derjenige, der pädagogische Autorität besitzt, als jemand verstanden werden, der Sachkenntnis mehrt bzw. als einer, der sich als Förderer der Heranwachsenden versteht.<sup>8</sup> Die Grundbedeutung von „auctor“ verortet Theodor Eschenburg in den Begriffen Urheber, Schöpfer, Förderer, Mehrer. Die lateinische Phrase „alicui auctorem esse“<sup>9</sup> bedeutet im übertragenen Sinne, jemandem seinen Rat zu geben – doch die Auctoritas war nicht nur einfach eine beratende Instanz, sie stand vielmehr helfend und selbstlos zur Seite.<sup>10</sup> Ein anderer Zugang eröffnet sich über das griechische „axioma“, das mit „Menschenwürde“ zu übersetzen ist. Wird Autorität in diesem Sinne verstanden und damit in den Dienst der Menschenwürde gestellt, so ist der Schluss zulässig, dass keine menschliche Gesellschaft ohne sie gedeihen kann.<sup>11</sup>

Schlägt man im „Wörterbuch der Philosophie“ von Alfred Kosnig nach, so ist Autorität per definitionem ein allgemein anerkannter Einfluss von Personen oder Gruppen, an welchem sich Personen orientieren bzw. dem sie sich unterordnen.<sup>12</sup> Im neuzeitlichen Diskurs wird der

---

<sup>6</sup> Heinze, Richard: Auctoritas. In: Hübner, Emil u.A. (Hg.): Hermes. Zeitschrift für classische Philologie 60, 1925, S.354.

<sup>7</sup> Ebd.

<sup>8</sup> Eschenburg, Theodor: Über Autorität. In: Geißler, Erich E. (Hg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973, S.7.

<sup>9</sup> Wörtlich: „jemandes Gewährsmann sein“. (Müller, Bernhard J. (Hg.): Grosses Wörterbuch Latein – Deutsch. München. Compact Verlag: 2009, S.71.)

<sup>10</sup> Eschenburg 1973, S.7f.

<sup>11</sup> Uhsadel, Walter: Grundsätzliches zum Thema Autorität und Freiheit. In: Bitter, Wilhelm (Hg.): Freiheit – ohne Autorität? Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Ernst Klett 1972, S.37.

<sup>12</sup> Kosnig, Alfred: Wörterbuch der Philosophie. Berlin: Dietz 1985, S.63.

Begriff der Autorität nicht so objektiv betrachtet, sondern überwiegend negativ konnotiert und meist mit den Termini Macht, Herrschaft und Zwang in Verbindung gebracht – ohne sich jedoch über die genaue Bedeutung dieser Begriffe Gedanken zu machen. Die gängigste Definition von „Macht“ stammt bekanntermaßen von Max Weber, der in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie“ schreibt, dass Macht bedeutet, „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“<sup>13</sup>, „Herrschaft“ meint hingegen, dass die Befehle, die man gibt, Gehorsam finden.<sup>14</sup> Macht wird eine starke Verbindung zu Herrschaft zuerkannt, insofern sie das Vermögen bezeichnet, zu einer konstitutionell oder institutionell begründeten Herrschaft zu gelangen.<sup>15</sup> Die beiden Begriffe werden auch zur gegenseitigen Definition herangezogen, wenn etwa Macht als „materielle und (oder) geistige Herrschaft von Menschen über Menschen“<sup>16</sup> und Herrschaft als „Macht durch die Erkenntnis und Nutzung der Gesetze der Natur und der Gesellschaft“<sup>17</sup> beschrieben wird. „Zwang“ wird hingegen durch die dem eigenen Willen zuwiderlaufende Verhaltensunterwerfung definiert.<sup>18</sup>

Vergleicht man die Bedeutung der Termini Macht, Herrschaft und Zwang auf der einen Seite mit dem des Autoritätsbegriffs auf der anderen Seite, so fällt auf, dass die einzige Parallele wohl in dem Aspekt der *Einflussnahme* liegt. Macht, Herrschaft und Zwang zielen darauf ab, andere auch gegen deren Willen gefügig zu machen bzw. ihnen Gehorsam abzurufen und bleibt daher in der äußerlichen Sphäre verortet. Autorität zeichnet sich hingegen durch Einsicht, Erkenntnis, Erfahrung und Verantwortungsgefühl aus – also durch innerliche Charakteristika, die das Wesen der Person ausmachen. Erst, wenn man über diese verfügt, wird die Einflussnahme allgemein anerkannt. Der Terminus „Autorität“ an sich trägt das Moment der Unterwerfung also nicht per se in sich – eine Gleichsetzung von autoritär / antiautoritär mit den Begriffen repressiv / progressiv erweist sich damit als trügerischer Kurzschluss. Dass es im Laufe der Geschichte zu Missbrauch bzw. Versagen von Autorität – in der schlimmsten Form durch Gewaltanwendung und Diktatur – kam, ist unbestritten. Es stellt sich hier jedoch die Frage, inwieweit dann noch von Autorität im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann, sind doch Tyrannei oder Unterdrückung im ursprünglichen Autoritätsbegriff nicht enthalten.

---

<sup>13</sup> Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Hg. von Winckelmann, Johannes. 1. Halbband. Tübingen: J.C.B. Mohr <sup>5</sup>1976, S.28.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Gessmann, Martin (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag <sup>23</sup>2009, S.457.

<sup>16</sup> Klaus, Georg; Buhr, Manfred: Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Veb Verlag 1964, S.318.

<sup>17</sup> Ebd. S.234.

<sup>18</sup> Ebd. S.619.

Max Horkheimer bezeichnet die Autorität sogar als eine „zentrale historische Kategorie“<sup>19</sup>, da sie aufgrund von gesellschaftlichen Strukturen immer und überall eine zentrale Rolle spiele. Jede planend vorgehende Gemeinschaft handle autoritär, insofern die Individuen nicht jedes Mal aufs Neue ein eigenes Urteil fällen müssen, sondern sich auf übergeordnete Maximen verlassen können.<sup>20</sup> Damit wird die Notwendigkeit ersichtlich, auch in der vorliegenden Arbeit zwischen Amtsautorität und pädagogischer Autorität (die eine Sach- und Erziehungsautorität ist) zu unterscheiden und damit eine Verwechslung abzuwenden: Autorität im gesellschaftlichen Kontext kann sachbedingt, wesenhaft oder durch eine Amtseinnahme gerechtfertigt sein – sie besteht trotz der Mündigkeit der Gelenkten und agiert zum Wohl der Gemeinschaft. Die pädagogische Autorität muss von anderen Prämissen ausgehen: die Mündigkeit der Edukanden muss erst erreicht werden und ihr Bestreben ist darauf ausgerichtet, sich selbst im Zuge des Erziehungsprozesses obsolet zu machen.<sup>21</sup>

## 1.2 Der Mensch aus dem Blickwinkel der Bildung

Wer über Bildung spricht, trifft zugleich auch immer Aussagen über das Menschsein an sich. Dabei macht es einen ganz wesentlichen Unterschied, von welchen anthropologischen Grundannahmen ausgehend man sich an den Bildungsbegriff heranwagt. Das Verständnis vom Menschen als von Natur aus gutes Wesen, das man unbeeinflusst gedeihen lassen sollte, oder als eine Art Cyborg, den man nur mit Input zu füttern braucht, damit er sich selbst programmiert und evaluiert, führt zwangsläufig zu ganz anderen Vorstellungen von Bildung als die Annahme, bei Schülern handle es sich um bildsame Wesen, die erst durch Erziehung und Bildung zu Freiheit und Erkenntnis gelangen. Die Anforderungen, die aktuell an Bildungseinrichtungen gestellt werden, erwecken den Anschein, dass der Mensch gegenwärtig vor Allem als *Humanresource* definiert wird, deren Nutzen sich ausschließlich durch ihre wirtschaftliche Verwertbarkeit bemisst – dies zeigt sich etwa auch in der Zukunftsvision für 2035 im Report des National Intelligence Council mit dem Titel „Global Trends. Paradox of Progress“:

Academic institutions could develop curricula through consultation with wouldbe employers on necessary skills, creating pools of workers fully prepared to make use of new and evolving industries – commonly cited as a constraint on hiring for many high-tech businesses. These efforts could help academic institutions remain *current* and *relevant*

---

<sup>19</sup> Horkheimer, Max: Autorität und Familie. In: Geißler, Erich H. (Hg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973, S.34.

<sup>20</sup> Horkheimer 1973, S.34ff.

<sup>21</sup> Kerber: Autorität als Problem. In: Asperger, Haider (Hg.): Krise und Bewährung der Autorität. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1972, S.22.

[Hervorh. D. K.], as well as reduce the long-term need for public assistance for idled workers. (Report des National Intelligence Council 2017)

In dem Bericht wird betont, dass akademische Institutionen vor allem durch die Berücksichtigung wirtschaftlicher Entwicklungen in ihren Lehrplänen relevant und aktuell bleiben können. Dabei offenbart sich, dass Bildung nicht mehr als Zweck an sich anerkannt, sondern auf diejenigen Handlungen reduziert wird, die für das jeweilige Wirtschaftssystem als notwendig erachtet werden. Das Menschenbild, das diesem Ansatz zugrunde liegt, offenbart eine stark ökonomische Ausrichtung: Nicht der Mensch mit seiner im Zuge von Bildung und Erziehung entfalten Persönlichkeit steht im Mittelpunkt des Interesses, sondern die wirtschaftliche Verwertbarkeit des Subjekts. Doch nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern auch in Europa ist ein ähnliches Bild vorherrschend, wie sich im Amtsblatt der EU zeigt:

Investitionen in *Humankapital* [Hervorh. D.K.] sind sinnvoll ausgegebenes Geld. Eine gute allgemeine und berufliche Bildung fördert dauerhaftes Wirtschaftswachstum und nachhaltige Entwicklung, sie bildet den Nährboden für Forschung, Entwicklung und Innovation sowie für Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit. (Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, S. C 417/25)

Nicht Menschwerdung, Erkenntnis oder Autonomie, sondern die nach ökonomischen Maßstäben im wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit wird heute also allem Anschein nach zum neuen Bildungsziel erhoben. Alarmierend ist, dass es damit vorrangig nicht mehr um Mündigkeit, Urteilsfähigkeit oder um die Reifung des menschlichen Geistes geht, sondern um die Sicherstellung beruflicher Mobilität und Transparenz innerhalb des europäischen Binnenraums.

Dieser Trend wird auch durch die aktuelle Kompetenzorientierung, die mittlerweile als unverzichtbare Säule eines jeden Unterrichts gilt, unterstützt – wenn auch nicht gleich auf den ersten Blick. Was aber kann man sich eigentlich genau unter Kompetenz vorstellen? Mit Verweis auf Franz Weinert klärt das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (BIFIE)<sup>22</sup> darüber auf, dass unter dem Begriff „Kompetenzen“ Folgendes zu verstehen sei:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung

---

<sup>22</sup> <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (Zugriff 14.10.17)

in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.  
(Weinert 2001, S.27f.)

Obwohl diese Definition von einer anerkannten Institution vorgeschlagen wird, muss ihr dennoch ein Mangel an inhaltlicher Schärfe attestiert werden. Scharfer Konturen entbehrt auch der Bestimmungsversuch von Matthias Vonken, wenn er erklärt, dass mit dem Kompetenzbegriff „der Mensch als ganzes [sic!] gemeint ist, mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit.“<sup>23</sup> Bernd Lederer betont die Vielseitigkeit von Kompetenzen, wenn er sie als „intrapyschische Voraussetzungen [charakterisiert, D.K.], die sich dann in sichtbaren Handlungen äußern; sie bezeichnen demgemäß die Qualität des Verlaufs psychischer Tätigkeiten und [...] erworbene Persönlichkeitsmerkmale“<sup>24</sup>. Diese exemplarisch angeführten Definitionsversuche deuten schon implizit den wesentlichen Kritikpunkt am Kompetenzbegriff an: Zwar gibt sich dieser Terminus anfänglich allgemeiner und lebensumspannender als der Begriff Bildung, lässt er sich doch in verschiedene Bereiche aufteilen (etwa in die fachliche, soziale, moralische, emotionale, ... Kompetenz). Was allerdings zunächst noch als Lösung für alle Situationen erscheint, die dem Zögling im Lauf seines Lebens begegnen werden, offenbart sich bei genauerer Betrachtung als eigentlich inhaltsarm und abstrakt. Pointiert zum Ausdruck gebracht, könnte man Kompetenzprogramme mit „einem gut klimatisierten Fitnesscenter [vergleichen, D. K.], in dem jeder etwas für seine Bedürfnisse findet.“<sup>25</sup>

Macht man sich auf die Suche nach den Anfängen des Kompetenzprogramms, so wird auch dessen ökonomische Einfärbung offenbar. Seine Wurzeln reichen bis in die Wirtschaftspsychologie; Anfang des 20. Jahrhunderts wären viele Bestandteile des Kompetenzsystems noch in den Bereich der psychotechnischen Optimierungsprogramme gefallen.<sup>26</sup> Die durch Hugo Münsterberg geprägte Psychotechnik zeichnet sich vor allem durch einen von ökonomischen Überlegungen geprägten Blick auf den Menschen aus. Ihr Ziel ist es, wirtschaftliche Anforderungen zu analysieren und die für den jeweiligen Beruf erforderlichen psychischen Eigenschaften abzuleiten, um die geeignetsten Kandidaten rekrutieren zu können.<sup>27</sup> Diese nutzenorientierte Ausrichtung hin zur Berufs- und Wirtschaftswelt lässt sich auch noch im Kompetenzmodell finden und offenbart dessen stark funktionalen Charakter. Dem Verständnis, Bildung

---

<sup>23</sup> Vonken, Matthias: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenen-pädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4, 2001, S.505.

<sup>24</sup> Lederer, Bernd: Was ist Bildung nicht? In: Ders. (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion. Hohengehren: Schneider 2013, S.35.

<sup>25</sup> Gelhard, Andreas: Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes 2012, S.9.

<sup>26</sup> Ebd., S.10.

<sup>27</sup> Münsterberg, Hugo: Psychologie und Wirtschaftsleben. Neu hg. und eingel. von Walter Bungard und Helmut E. Lück. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1997, S.27.



sei im Wesentlichen die Vermittlung von Kompetenzen, ist also nicht nur eine Wissens- und Theoriefeindlichkeit zu bescheinigen, es reduziert die Rolle des Menschen in letzter Konsequenz auf ein Mittel zum Zweck im Kreislauf wirtschaftlicher Produktionsprozesse.<sup>28</sup>

Solch ein ökonomisch-funktionales und enges Verständnis von (Aus-)Bildung hat sich weit entfernt von den Bildungsidealen Humboldts, der die proportionierliche Entwicklung der Kräfte zum Zweck des Menschen erhob und in der Bildung dasjenige sah, durch welches der Mensch über seine Unmittelbarkeit hinauszuweisen imstande ist:

Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, daß es seinen innern Werth [sic!] so hoch steigern, daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müßte, einen großen und würdigen Gehalt gönne. [...] Man fordert auch, daß der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgiebt [sic!], das Gepräge seines Werthes [sic!] sichtbar aufdrücke, ja daß er seine Tugend und seine Kraft [...] noch der Nachkommenschaft einhauche, die er erzeugt. (Humboldt 1965, S.25f.)

Was einst noch mit Selbstverständlichkeit als Ideal umfassender Bildung betrachtet wurde, spielt gegenwärtig nur noch eine untergeordnete Rolle. In aktuellen Diskussionen werden die Arbeitsmarktnähe zum Qualitätskriterium der Bildung und die globalisierte Wirtschaftswelt zum unhinterfragten Orientierungspunkt für Lehrpläne erhoben. Zur Zielbestimmung von Bildung wird „employability“<sup>29</sup> ernannt, der Mensch selbst rückt aus dem Fokus. „Man spricht zwar noch von ‚Bildung‘, meint aber in aller Regel eine an die Erfordernisse der Ökonomie orientierte, effizient und kostengünstig gestaltete ‚massgeschneiderte‘ [sic!] Qualifizierung des Menschen, also ihre ‚Ausbildung‘“<sup>30</sup>, so das nüchterne Fazit von Konrad Paul Liessmann, Philosophieprofessor an der Universität Wien. Bildung umfasst jedoch weit mehr als nur jene Dispositionen, die im Kompetenzmodell eine Verdichtung finden. Insofern kann das zu einem höherwertigen Pädagogikkonzept geadelte Kompetenzmodell als unvereinbar mit den Leitbildern emanzipatorischer Bildung gesehen werden, „im Extremfall [...] als regelrechter Verrat am umfassenden Ethos und Menschenbild der Pädagogik“<sup>31</sup>. Es ist an der Zeit, dass wir uns wieder

---

<sup>28</sup> Ebd., S.39-44.

<sup>29</sup> „employability“ wird wörtlich mit „Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt und bezeichnet ein Konzept, mit dem die „lebenslange Arbeitsmarktfähigkeit von Mitarbeitern gestärkt werden soll.“ Vgl. Harvard Business Manager, <http://www.harvardbusinessmanager.de/heft/artikel/a-622683.html> (Zugriff 28.07.17)

<sup>30</sup> Liessmann, Konrad Paul: Seitensprünge – Bildung im Zeitalter ihrer Ökonomisierung. In: Rote Revue: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur. 86 (2008), S.3.

<sup>31</sup> Ebd.

darauf zurückbesinnen, dass Bildung ein Eigenwert an sich ist, der keiner weiteren Legitimation bedarf.<sup>32</sup>

Mit der Behauptung, Bildung an sich sei ein unveräußerlicher Wert, geht aber auch unweigerlich die Frage einher, warum der Mensch überhaupt einer Bildung und Erziehung bedarf. Mit welchem Recht kann der Pädagoge die Forderung stellen, Kinder mögen erzogen und gebildet werden? An dieser Stelle müssen die anthropologischen Grundvoraussetzungen eingeholt werden, mit denen im Bildungsdiskurs notwendigerweise operiert wird. Einen besonderen Blick lohnt es sich dabei auf die Anthropologie von Arnold Gehlen zu werfen. Der Mensch, so seine Argumentation, kommt im Gegensatz zum Tier „hoffnungslos unangepasst“<sup>33</sup> auf die Welt, denn der Säugling verfügt weder über biologischen Witterungsschutz, noch über Angriffsorgane zur Verteidigung oder besonders scharfe Sinne. Zudem ist er aufgrund mangelhafter Instinktausstattung sowie langer Schutzbedürftigkeit der Welt mit ihrer Flut an Reizen und Gefahren weitgehend schutzlos ausgeliefert. Diese Unspezialisiertheit ist aber gerade keine Mangelhaftigkeit menschlichen Daseins, sondern der eigentliche Grund für die unbegrenzte Lernfähigkeit oder, mit Max Scheler gesprochen, für die „Weltoffenheit“<sup>34</sup> des Menschen.<sup>35</sup> Aufgrund seiner „Instinktreduziertheit“, so Gottfried Herder, ist der Mensch keiner spezifischen Sphäre zugeordnet, die ihm Sicherheit und Verhaltensbestimmungen liefert, vielmehr sind „[s]eine Seelenkräfte [...] über die Welt verbreitet“<sup>36</sup>. Herder deutet dies nicht als Schwäche, sondern stellt fest, dass der Mensch gerade aufgrund dieser Unbestimmtheit den Vorzug der Freiheit genießt. Freiheit wird damit zur menschlichen Grundkonstitution erhoben. Aus der Fähigkeit zum autonomen Denken und Handeln resultiert jedoch zugleich auch die Notwendigkeit, sich die Welt *selbsttätig* anzueignen.<sup>37</sup> Der Forderung nach Selbsttätigkeit kann nur durch Bildung und Erziehung beigegeben werden, ermöglichen sie dem Menschen doch, sich über seine „naturalistisch-deterministische Umwelt“<sup>38</sup> zu erheben und seine Unmündigkeit abzulegen.

---

<sup>32</sup> Ebd., S.44-51.

<sup>33</sup> Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden: Quelle und Meyer<sup>13</sup>1997, S.34.

<sup>34</sup> Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München: Nymphenburger Verlagshandlung 1947, S.36.

<sup>35</sup> Gehlen 1997, S.33.

<sup>36</sup> Proß, Wolfgang: Johann Gottfried Herder. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Text, Materialien, Kommentar. München, Wien: Carl Hanser Verlag 1978 (=Reihe Hanser Literatur-Kommentare Bd. 12), S.23.

<sup>37</sup> Ebd., S.22-27.

<sup>38</sup> Welter, Nicole: Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenz und Konflikte in Herders Pädagogik. In: Mietzner, Ulrike u. A. (Hg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Zeitschrift für Pädagogik 52 (Beiheft), 2007, S.47.

Im Gegensatz zum Tier reicht es für den Menschen nicht aus, einfach nur *in der Welt zu sein*. Da ihm durch den Mangel an Instinkten keine spezifische Umwelt vorgegeben ist, muss er notgedrungen Stellung nehmen, seine Weltzugänge selbst erschließen und sich selbst zu etwas machen. Die Welt zwingt ihm damit eine ständige Interpretationsleistung ab, denn die Wirklichkeit muss durch ihn erst sprachlich erschlossen und strukturiert werden – anders gibt es schlichtweg keine Wirklichkeit für den Menschen. Im Zuge dieses Erschließungsprozesses setzt er sich in ein Verhältnis zur Welt und formiert seine Antriebe. Der Mensch ist also auf die *Gestaltung von Kultur* angewiesen, durch welche ihm nicht nur eine kulturelle, sondern auch eine soziale sowie eine historische Welt erwächst. Es ist die Erziehung, die diese Welt von einer Generation an die nächste weitergibt, sodass jedem Individuum die Möglichkeit eröffnet wird, auf den profunden Erfahrungsschatz der Gemeinschaft zurückzugreifen und diesen produktiv weiterzuentwickeln.<sup>39</sup> Kultur ist deshalb auch nichts, „das man sich sozusagen leistet – oder auch nicht, wenn die vitalen und primären Interessen befriedigt sind, sondern es ist die hergestellte Bedingung menschlichen Daseinsbezuges, das was den Menschen in seinem Sein erst ermöglicht, was ihn lebensfähig macht.“<sup>40</sup> Erziehung und Bildung stellen in diesem Sinne in diesem Kontext Hilfestellungen zur Menschwerdung dar. Entgegen der Individualität des Einzelnen, die der Natürlichkeit des Menschen entspringt, ist Bildung nicht angeboren oder naturgegeben. Vielmehr ist sie angewiesen auf Tradierung, Erziehung und Gemeinschaft – und damit auf die Sittlichkeit.<sup>41</sup>

Nimmt man diese anthropologischen Erkenntnisse ernst, so ist man auch gezwungen, streng zwischen Bildung und Ausbildung zu unterscheiden: „Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“<sup>42</sup> Bildung ist Menschwerdung und Durchdringung der Welt, sie ist genuin frei von Nützlichkeitszwang und Praxisrelevanz. Es ist an der Zeit, wieder zu erkennen, dass Bildung mehr ist als bloße Information, die man vor dem Berufseinstieg mittels Outputanalyse messen kann. Bildung ist auch nicht gleichzusetzen mit Gelehrtheit oder Kompetenz, sondern sie ist etwas genuin (Zwischen)Menschliches. Karl Jaspers formuliert dazu in seinem Werk „Von der Wahrheit“:

---

<sup>39</sup> Ebd., S.49.

<sup>40</sup> Rohrmoser, Günter: Konservatives Denken im Kontext der Moderne. Baden: Gesellschaft für Kulturwissenschaft e. V. 2006, S.299f.

<sup>41</sup> Jaspers, Karl: Von der Wahrheit. München: R. Piper & Co 1947, S.353f.

<sup>42</sup> Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern (2005) [http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads\\_internet/publikationen/Birie\\_Gebildet\\_sein.pdf](http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf) (Zugriff 29.7.17)

Bildendes Denken vollzieht sich in Tätigkeiten, deren Ziel ist, den Menschen im Ganzen zu formen, sein Wesen auszuprägen, und zwar mit dem Sinn dieser Bildung als eines Selbstzwecks. Wissen als solches ist nicht Bildung. Bloße Kenntnisse sind Mittel zu einem Zweck, man kann sie anwenden, aber sie bleiben dem Menschen ein äußeres Gut [sic!]. Bildendes Wissen jedoch verändert den Menschen, wird zu seinem Wissen. (Jaspers 1947, S.353)

Kritische Stimmen mögen in dieser Bildungsauffassung eine „Abwertung des Nützlichen“<sup>43</sup> und damit einen antiaufklärerischen Gestus erkennen oder sogar zum selben Ergebnis wie Georg Picht kommen, der 1960 die „Deutsche Bildungskatastrophe“<sup>44</sup> ausrief. Diesen Kasandrarufer sei aber ein Zitat Konrad Paul Liessmanns entgegengestellt: „Bildung ist keine Katastrophe. Bildung ist auch keine Religion. Und vor Allem: Bildung löst nicht alle Probleme.“<sup>45</sup> Schulen mit Forderungen von Wirtschaft, Politik und anderen Interessensvertretern zu überhäufen, verkennt nicht nur die Bildung als Zweck an sich, sondern muss auch unweigerlich zu ihrem Scheitern führen.

---

<sup>43</sup> Hierdeis, Helmwart: Über den „cultural lag“ universitärer Bildung. Abschiedsvorlesung vom 16.02.02 an der Universität Innsbruck, S.3f. [http://media.brainity.com/uibk2/festseite-hierdeis/data/\\_uploaded/file/texte/abschiedsvorlesung.pdf](http://media.brainity.com/uibk2/festseite-hierdeis/data/_uploaded/file/texte/abschiedsvorlesung.pdf) (Zugriff 31.7.17).

<sup>44</sup> Vgl. Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten, Freiburg: Walter-Verlag 1964.

<sup>45</sup> Liessmann 2014b, S.29.

## 2 Historischer Abriss des Autoritätsproblems

Will man die Abneigung moderner Bildungskonzepte gegen jedwede pädagogische Autorität analysieren und verstehen, so muss man sich vor Augen führen, dass Autoritätsverdrossenheit kein rein pädagogisches, sondern im Besonderen ein politisches und religiöses Phänomen ist – und sie ist vor allem *nicht neu*. Seine negative Konnotation hat der Begriff der „Autorität“ nicht erst im Zuge der Reformpädagogik erlangt. Über Jahrhunderte hinweg hat er „so viele nicht-genuine, vielmehr heterogene Elemente in sich aufnehmen müssen, dass er gegenwärtig auch am Ersticken zu sein scheint, er liegt im Koma“<sup>46</sup>. Um nicht missverstanden zu werden: Autorität soll und muss hinterfragt werden dürfen. Ebenso sehr aber muss es erlaubt sein, die unreflektierte Gleichsetzung von Autorität mit Machtpotenz, Befehls- und Vollstreckungsgewalt oder gar Tyrannei und Diktatur kritisch zu hinterfragen. Autoritäten werden als „durch Aggression und Unterwerfung, Konventionalismus und starre Regelbetrachtung, Abergläubigkeit [sic!] und Stereotypie, Denken in Macht-Ohnmacht-Schematas [sic!], Destruktionsstreben und Zynismus gekennzeichnet“<sup>47</sup> vorgestellt – in diesem Kontext ist es wenig verwunderlich, wenn Lehrer durch ihre Stellung und Funktion als (Be-)Lehrende immer wieder im Kreuzfeuer jener Kritik stehen, die es eigentlich auf die Autorität an sich abgesehen haben. Paradox dabei ist, dass sich die Apologeten antiautoritärer Pädagogik in den Mantel der Aufklärung und des humanistischen Gedankenguts hüllen. Doch ist es gerechtfertigt, diejenigen, die die pädagogische Autorität als unverzichtbar für die Menschwerdung erachten, als anti-aufklärerisch zu brandmarken? Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir bei der Wurzel der antiautoritären Erziehung beginnen: Jean-Jacques Rousseaus „Émile oder über die Erziehung“.

Rousseau ist einer derjenigen Philosophen, dessen Ideen und Konzepte aus dem europäischen Erziehungsverständnis nicht mehr wegzudenken sind, hat er doch mit seiner Pädagogik zu einem neuen Bild vom Kind als „Geschöpf eigener Art und eigenen Wesens“<sup>48</sup> beigetragen und weshalb er auch als „Entdecker der Kindheit“<sup>49</sup> gefeiert wird. Dazu kommt, dass er in seinen Schriften genau jene gesellschaftlichen Problemherde in den Mittelpunkt rückte, die im

---

<sup>46</sup> Wolff, Otto: Zu, Begriff „Autorität heute“. In: Bitter, Wilhelm (Hg.): Freiheit – ohne Autorität? Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Ernst Klett 1972, S.31.

<sup>47</sup> Franz, Haider: Autorität zwischen Ideologisierung und Bewährung. In: Asperger 1972, S.143.

<sup>48</sup> Breinbauer, Ines M.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. In: WUV Studienbücher Sozialwissenschaften, Band 6. Wien: Universitätsverlag <sup>3</sup>2000, S.68.

<sup>49</sup> Tremp, Peter: Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit. In: Forschung Erziehungswissenschaft. Band 74. Opladen: Leske + Budrich 2000, S.143.

Zuge der Moderne auch zu Themen der Erziehung ernannt wurden, wie etwa der „Konflikt zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Anpassung und Mündigkeit, zwischen dem Utilitarismus [...] und der Bildung der Individuen zur Humanität.“<sup>50</sup> Die Erziehung wurde damit zu einem Instrumentarium, das in den Dienst der Bearbeitung dieser Widersprüche gestellt wurde.

Viele populäre Erziehungsmodelle und pädagogische Ideale gehen auf Rousseaus berühmtes Werk „Émile oder über die Erziehung“ aus dem Jahre 1762 zurück (wenngleich nicht alle von ihnen die Intentionen des Philosophen korrekt wiedergeben), so etwa das pädagogische Prinzip des „Wachsenlassens“, die Idee der antiautoritären und der indirekten bzw. negativen Erziehung bis hin zur „Anti-Pädagogik“, die bereits die reine Erziehungsabsicht als Angriff auf die kindliche Freiheit sieht.<sup>51</sup> Die pädagogischen Konzepte von Ellen Key und Alexander Sutherland Neill stellen insofern auch kein grundsätzlich neues Gedankengut über Erziehung dar, sondern deuten das Gedankenexperiment Rousseaus lediglich in unterschiedlicher Hinsicht um. Folgt man der gängigen Interpretation antiautoritärer Pädagogen, so forciert der Philosoph in seinem Werk die Eliminierung aller Autoritätsverhältnisse aus der Erziehung. Wer jedoch die Mühe nicht scheut, sich in seine Werke zu vertiefen, wird erkennen, dass Rousseau in seinem „Émile“ keineswegs auf Autorität verzichtet, sondern vielmehr die Wichtigkeit der Lenkung des Zöglings durch den Erzieher betont.

Die „oberste Autorität“<sup>52</sup> ist für Rousseau der allgemeine Wille. Dieser macht den Menschen, der sich ihm unterwirft, freier als im Naturzustand. Damit wird offensichtlich, was die Quelle des Interpretationsproblems ist: Rousseau unterscheidet *verschiedene Arten* von Freiheit (namentlich die natürliche, bürgerliche und sittliche Freiheit), wobei diejenige Freiheit, die man am Anfang der Erziehung vorfindet, nicht ident ist mit der, die der Zögling am Ende derselben erreicht haben sollte. Freiheit wird in diesem Sinne als Prozess verstanden, der den Einzelnen zum „Wollen einer bestimmten Verfassung des Wollens“<sup>53</sup> hinleitet. Den Vollzug der Freiheit erreicht die Erziehung durch den manipulativen Eingriff in die Umwelt und das Verhalten des Zöglings. Dieses Einwirken ist aber nicht unmittelbar, sondern indirekt, indem der Verhaltens-

---

<sup>50</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa 1988, S.76.

<sup>51</sup> Ruhloff, Jörg: Jean-Jacques Rousseau. In: Fischer, Wolfgang; Löwisch Dieter-Jürgen (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt: Primus <sup>2</sup>1998, S.93f.

<sup>52</sup> Rousseau, Jean-Jacque: Émile oder über die Erziehung. Paderborn: Ferdinand Schöningh <sup>3</sup>1975, S.509.

<sup>53</sup> Hirschfeld, Harald: Jean Jacques Rousseau und Alexander Sutherland Neill, Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt? Autopsie zweier pädagogischer Idole. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1987, S.127.

spielraum des zu Erziehenden eingeengt wird, wobei das Erleben freier (wenn auch kontrollierter) Entscheidungen gewährleistet bleibt. Insofern müssen Pädagogen, die in Émiles Erziehung die Erlaubnis zum ungezügelten Wachsenlassen sehen, berichtigt werden: die Kunst der Erziehung liegt nach Rousseau darin, das Verhalten des Kindes unbemerkt, aber dennoch genau festzulegen und damit voraussehbar zu machen. In dieser Hinsicht geht seine Erziehung zwar vom Kinde aus, aber nicht in dem Sinne, dass dem Zögling ein zügelloses Ausleben seiner Antriebe gestattet wird.<sup>54</sup>

Doch wie wird Émile nun en detail großgezogen? Wichtigster Orientierungspunkt der Erziehung soll laut Rousseau die „Natürlichkeit“ des Menschen sein, denn – davon war er überzeugt – in der natürlichen Ordnung seien alle Menschen *gleich* und vor allem *gut*. Erst die vom Menschen initiierten Interventionen und Konventionen brächten Verderbnis: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“<sup>55</sup> Der Mensch beraube den Zögling seiner Ursprünglichkeit, Selbstständigkeit und Freiheit; die menschliche Natur werde erstickt durch „Vorurteile, Macht, Notwendigkeit, Beispiel und alle gesellschaftlichen Einrichtungen, unter denen wir leben müssen“<sup>56</sup> und durch die wir zur Unterordnung unter die Gewalt anderer gezwungen werden. Durch seine Erziehung wird dem Zögling diese gewaltsame Subordination bereits seit den frühesten Kindheitstagen vermittelt. Rousseau plädiert deshalb dafür, der *Natur* die Rolle der Lehrerin und Erzieherin zu übertragen: „Beobachtet die Natur und folgt dem Weg, den sie euch zeigt. Sie übt ihre Kinder beständig; sie härtet sie durch Prüfungen aller Art ab; sie lehrt sie von früh an, was Schmerz und Leid ist.“<sup>57</sup>

Der Philosoph kritisiert, dass die gängige Erziehung den Zögling zur Missachtung seiner eigenen Vernunft bewege, da er daran gewöhnt werde, nur das zu tun, was ihm befehligt wird. Dadurch, dass der Erzieher für ihn denke und für ihn Vorsorge leiste, müsse das Kind sich nicht selbst seines Verstandes bedienen und käme dadurch zu dem Schluss, dass die Vernunft ganz und gar unnütz sei. In Opposition dazu stellt Rousseau den „Wilden“, der sich dadurch auszeichnet, dass er niemandem gehorchen brauche außer seinem eigenen Willen. Daraus erwächst

---

<sup>54</sup> Hirschfeld 1987, S.127.

<sup>55</sup> Rousseau 1975, S.9.

<sup>56</sup> Ebd., S.9.

<sup>57</sup> Ebd., S.20f.

die Notwendigkeit, selbstständig zu denken und die Konsequenzen seiner Handlungen abzuschätzen. Émile, Schüler der Natur, entspricht diesem Idealtypus des Wilden und verkörpert damit den Prototyp des Zöglings in Rousseaus Erziehungskonzept.<sup>58</sup>

Mit dem Begriff der Natürlichkeit als Ausgangsbasis der Erziehung lieferte Rousseau jedoch nicht nur eine zentrale Grundlage für viele moderne Pädagogikkonzepte, sondern auch den Stoff, aus dem entwicklungspädagogische Utopien gemacht sind.<sup>59</sup> Und so zeigen sich auch viele Bildungsexperten der Gegenwart davon überzeugt, dass „Neugeborene, Babys und Kleinkinder wunderbare, umfassend kompetente, mehrfach begabte, hochtalentiertere und kreative Wesen sind, die allein durch ein antiquiertes Bildungssystem korrumpiert, gebrochen und zerstört werden.“<sup>60</sup> Schützenhilfe erhalten sie auch von einem Hirnforscher namens Gerald Hüther, der den Masterlehrgang „Potenzialentfaltungcoach“ an den Pädagogischen Hochschulen einzuführen anregte – denn jedes Kind sei hochbegabt, doch die Entfaltung der natürlichen Potentiale im Kind scheitere schlussendlich am Erzieher, so der Experte.<sup>61</sup>

Doch kommen wir nun wieder zurück zur Erziehung Émiles. Da die Quelle der Verderbnis des Menschen die Entfremdung von seiner Natürlichkeit ist, stellt Rousseau im zweiten Buch des „Émile“ das Programm der „negativen Erziehung“ auf, die keinen Zwang zum Gehorsam gegenüber Menschen, sondern nur die Anerkennung des Zwanges der Erfahrung lehrt.<sup>62</sup> Die Aufgabe des Erziehers liegt demnach nicht darin, dem Kind Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern es vor Lastern und Irrtümern zu bewahren – auf diese Art und Weise würde man mit „Nichtstun“<sup>63</sup> das Erziehungswunder erreichen. Deshalb gibt es in der negativen Erziehung auch keinen Platz für Befehle oder Tadel: Émile lernt rein aus Erfahrung, durch das „Joch der Notwendigkeit, unter das sich jeder Sterbliche beugen muß“<sup>64</sup> und nicht aus Büchern, die Rousseau als „die Werkzeuge ihres [der Kinder, D.K.] größten Unglücks“<sup>65</sup> verurteilt.<sup>66</sup> In der „negativen Erziehung“ werden keine Handlungsweisen verboten, sondern gewisse erwünschte Verhaltensweisen vorgegeben – man spricht hierbei von „positiver Limitation“. Im Gegensatz

---

<sup>58</sup> Ebd., S.103f.

<sup>59</sup> Treppe 2000, S.165.

<sup>60</sup> Liessmann 2014a, S.33.

<sup>61</sup> „Jedes Kind ist hochbegabt.“ Artikel in der Wiener Zeitung vom 19.4.12 [http://www.wienerzeitung.at/the-men\\_channel/bildung/schule/451847\\_Jedes-Kind-ist-hochbegabt.html](http://www.wienerzeitung.at/the-men_channel/bildung/schule/451847_Jedes-Kind-ist-hochbegabt.html) (Zugriff 9.8.17).

<sup>62</sup> Zdarzil, Herbert: Pädagogische Anthropologie. Graz, Wien, Köln: Styria <sup>2</sup>1978, S.222f.

<sup>63</sup> Rousseau 1975, S.73.

<sup>64</sup> Ebd., S.70.

<sup>65</sup> Ebd., S.101.

<sup>66</sup> Bücher würden Émile nur lehren, von etwas zu reden, was er nicht weiß. Ein Buch lobt Rousseau dennoch: Robinson Crusoe, das er als „die beste Abhandlung über die natürliche Erziehung“ rühmt – es wird auch das erste Buch sein, das Émile lesen soll. (vgl. ebd., S.179f.).



dazu erlaubt das gegensätzliche Verfahren, das nur ganz bestimmte Handlungen verbietet, in Summe mehr, da es die Fülle der restlichen Verhaltensweisen erlaubt und nicht nur wenige spezifische privilegiert und den Rest verwirft<sup>67</sup> – ein Umstand, den so mancher Verfechter antiautoritärer Erziehung nur allzu gerne unerwähnt lässt und der „negativen Erziehung“ den Vorwurf einbrachte, ihr pädagogisches Einwirken bloß kaschieren zu wollen, um die idealistische Möglichkeit der Erziehung durch die Natur postulieren zu können.<sup>68</sup>

Da Rousseau im Laufe seiner Abhandlung dem Erzieher mehrmals empfiehlt, durch „Nichtstun alles zu tun“<sup>69</sup> drängt sich dem unbedarften Leser möglicherweise der Verdacht auf, das negative Erziehungskonzept lebe von reinem pädagogischen Quietismus. Dieser Vorwurf ist jedoch insofern zu entkräften, als der Philosoph keine erzieherische Passivität, sondern lediglich *zurückhaltende Wachsamkeit* fordert. Demnach kann der Erziehungsstil als ein „indirekter“<sup>70</sup> bezeichnet werden: Erzieherisches Handeln wird nur dann als notwendig erachtet, wenn der kindliche Reifungsprozess durch fremde Eingriffe negativ beeinflusst und das Kind damit verdorben werden könnte.<sup>71</sup> Selbst moralische Belehrungen sieht Rousseau kritisch: „Fürchtet, auf dieser Erde, die die Natur dem Menschen zum Urparadies bestimmt hätte, die Rolle des Versuchers zu spielen und der Unschuld die Erkenntnis von Gut und Böse geben zu wollen!“<sup>72</sup> Da alles pädagogische (Nicht)Handeln stets dem Alter des Zöglings angemessen sein soll, gilt es, moralische Unterweisungen auf ein späteres Entwicklungsstadium zu verschieben.

Es soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass hier nicht das Ziel verfolgt wird, Rousseaus großartige Leistungen für den Bildungsdiskurs zu schmälern, hat er doch das Denken über Erziehung nachhaltig verändert, indem er die Emanzipation des Menschen und die Entfaltung des Individuums mit samt seinen Fähigkeiten zu Vernunft, Verantwortung und Solidarität betonte.<sup>73</sup> Jedoch darf nicht der Umstand ignoriert werden, dass *Émile* in umfänglicher Isolation aufwachsen muss und seine Welt von Beginn an pädagogisch vollständig durchkonstruiert ist. *Émile* soll selbstständig und unter „natürlichen“ Bedingungen seine Erfahrungen machen, je-

---

<sup>67</sup> Hirschfeld 1987, S.119.

<sup>68</sup> Reichenbach, Roland: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. In: Helsper, Werner u. A. (Hg.): Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaften. Band 14. Stuttgart: Kohlhammer 2007, S.86.

<sup>69</sup> Rousseau 1975, S.104.

<sup>70</sup> Breinbauer 2000, S.64.

<sup>71</sup> Rousseau 1975, S.75.

<sup>72</sup> Ebd., S.75f.

<sup>73</sup> Goeudevert 2001, S.61f.

doch unter ständiger Abschirmung von „schlechten“ Einflüssen. Im rousseauschen Bildungskonzept ist also immer schon ein Hang zur „hypertrophen Kontrollpraxis“<sup>74</sup> angelegt.<sup>75</sup> Es darf auch nicht übersehen werden, dass sich die von Rousseau entworfene Gesellschaft, auf die *Émile* hin erzogen werden soll, durch einen weltablehnenden, antipolitischen, gemeinschaftlich engen und kontrollierenden Kern auszeichnet.<sup>76</sup> Bereits Hegel kritisierte den Robinsonadencharakter von Rousseaus „*Émile*“ in seiner Rechts-philosophie und stellt all jene pädagogischen Konzepte, die den Menschen isoliert von der Gesellschaft aufzuziehen lehrten, zum Scheitern verurteilt dar, „weil es nicht gelingen kann, den Menschen den Gesetzen der Welt zu entfremden.“<sup>77</sup> Zur Verteidigung Rousseaus muss angemerkt werden, dass sein „*Émile*“ nicht als eine „Zurück zur Natur“-Utopie verstanden werden darf, sondern als erziehungstheoretisches Gedankenexperiment gelesen werden muss, das eine implizite Gesellschaftskritik in sich trägt.<sup>78</sup>

## 2.1 Rousseaus Erben

Im pädagogischen Diskurs der Gegenwart trifft man unvermeidlich auf jene Konzepte, die wir aus Rousseaus „*Émile*“ kennen. So wird etwa die „natürliche“ Erziehung oftmals zum Ideal erhoben, nicht selten deshalb, um jede davon abweichende, „unnatürliche“ Erziehung als Erziehung zum Falschen, Schlechten oder Bösen zu diskreditieren. Insbesondere der pädagogische Idealismus des naturalistischen Denkens weiß sich der rousseauschen Inhalte zu bedienen – zuweilen auch in Form bloßer Kampfrhetorik. Alle pädagogischen Handlungen sind auf die Vorstellung einer zu glorifizierenden Natur ausgerichtet, die zwar (natürliche) Aggressivität kennt, aber keine (sinnlose) Destruktivität. Die schlichte dogmatische Grundannahme, die dem Erziehungsprogramm des Naturalismus zu Grunde liegt, lautet: *Der Mensch ist von Geburt an* (d. h. von Natur aus) *gut*. Der „Schlüssel zur Natur“ soll in den menschlichen Empfindungen gefunden werden, sie bilden die Basis des Wissens über die Wirklichkeit. Die natürliche Ordnung ist zugleich Ziel und Anleitung der Erziehung, die der natürlichen Entwicklung gemäß langsam und graduell vonstattengehen soll. Freiheit, Einfachheit, Originalität und Spontaneität bilden den Wertekatalog der naturalistischen Erziehung. Der Erfahrung mit der Natur wird dabei größerer Wert beigemessen als der Beschäftigung mit klassischen Bildungsgütern, metaphysischen Themen, Sprachlichkeit oder dem humanistischen Bildungskanon.

---

<sup>74</sup> Breinbauer 2000, S.68.

<sup>75</sup> Ebd., S.68.

<sup>76</sup> Reichenbach 2007, S.74.

<sup>77</sup> Hegel stw 607, §153, Zusatz.

<sup>78</sup> Ruhloff 1998, S.101-104.

Alles in allem versteht sich das naturalistische Erziehungskonzept als ein aufklärerisches, das seine Heilslehre nicht in tradiertem Wissen und somit in der Vergangenheit sucht, sondern die Natur mit ihren Gesetzen zur obersten Leitidee macht. Roland Reichenbach, Professor für Allgemeine und Systematische Erziehungswissenschaften an der Wilhelms-Universität Münster, weist jedoch darauf hin, dass bei diesem Denkansatz die „Natur des Kindes“ verklärt wird und in der Manier des naturalistischen Fehlschlusses deskriptive Aussagen leicht zu normativen umgeformt werden. Er kritisiert zudem die emotionale Aufladung und rhetorische Überformung vieler pädagogischer Begrifflichkeiten (er nennt dabei etwa „wirkliches Wachstum“, „echtes Erleben“ oder „lebendige Vielfalt“) und die starke Moralisierung der pädagogischen Debatte. Zusätzlich immunisiert sich der naturalistische Erziehungsgedanke gegen jedwede Kritik, da er die Natur unhinterfragt als das an sich Gute und Unverfälschte postuliert.<sup>79</sup> Jede kritische Äußerung ist somit immer nur Folge mangelnder Kenntnis über die wahre Beschaffenheit der Natur.

Bis heute wird nicht nur von Naturalisten, sondern auch von selbsternannten Bildungsexperten das Gegensatzpaar *autoritär-antiautoritär* parallel zu *repressiv-progressiv* und *Autorität* gerne als Gegenpol zur Freiheit gedacht. Der Widerstand gegen das Wiederaufleben von Autoritäten hat verständlicherweise auch historische Gründe, entflammte der Autoritätsdiskurs doch unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg und damit in einer Zeit des Machtvakuumms und Autoritätsverlustes. Man sah sich genötigt, Autorität neu zu definieren und zu begründen – ein Unterfangen, das zumindest im pädagogischen Bereich bis heute nicht gelungen ist, da die historischen Erlebnisse zu einer fest verankerten Ablehnung von Autorität führten. Es soll an dieser Stelle keineswegs der unhinterfragten Unterwerfung unter absolutistische Autoritäten das Wort geredet werden. Allerdings ist es eine Untersuchung wert, warum politische Erfahrungen auch die Vorstellung von pädagogischer Autorität tangierten und eine Verdammung aller Anleitung nach sich zog.

Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts kam es durch das Unmaß an Autoritätserfahrung zu einer emotional gefärbten Pejorisation des Autoritätsbegriffs im Bereich der Soziologie und Pädagogik. Was folgte, waren Forderungen nach einem Verzicht auf die Ausübung von Autorität. Ausgehend von der einsetzenden Liberalisierung begann man, die von den Autoritäten oktroyierten Normen zu hinterfragen und abzubauen. Beeinflusst wurde die Pädagogik auch durch den Marxismus, der die pädagogische Autorität als wesentliches Hindernis in der freien

---

<sup>79</sup> Reichenbach 2007, S.86-89.

Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit interpretierte und deshalb die Eliminierung der selbigen forderte. Die „antiautoritäre Erziehung“<sup>80</sup> heftete sich auf ihre Fahnen, auf Repression jedweder Art zu verzichten und das natürliche Wachsen des Kindes nicht durch zwanghafte Formung nach einem spezifischen Menschenbild zu boykottieren.<sup>81</sup>

Ausgehend von den Studentenrevolten der 60er-Jahre kam es erneut zu einem ethisch rigorosen und emotional durchaus aggressiven Aufbegehren gegen die Autorität und die als repressiv verstandene Gesellschaft. Ziel war die „Fundamentaldemokratisierung aller Lebensbereiche“<sup>82</sup>, die mit einem Weiterbestehen der alten Autoritäten nicht vereinbar schien. Die anhaltende Autoritätsskepsis führte die radikale Linke dazu, ihre Aufgabe in der Zerstörung jedweder Form von Autorität zu sehen. Den programmatischen Zielsetzungen folgend, galt es bestehende Ordnungen und Institutionen, die sich auf Autorität begründeten, zu beseitigen wie insgesamt den Begriff der Autorität zu dekonstruieren.<sup>83</sup> Auch im Bildungsbereich sollte der tausendjährige Muff unter den Talaren beseitigt werden, „die Erziehung zum Ungehorsam“<sup>84</sup> wurde so gleichsam zu einem bildungspolitischen Mantra der 68er-Bewegung erhoben. Auf jedwede Form erzieherischer „Repression“ in Form von Befehlen, Zwang oder auch simplen Gehorsam sollte verzichtet werden. Stattdessen wollte man den Kindern ein Maximum an „Freiheit“ gewähren, im (naiven) Vertrauen darauf, dass sie die ihnen zugestandene Autonomie nicht missbrauchen würden.<sup>85</sup> Im Vollzug des pädagogischen Programms der 68er, sollte jegliche Vorgabe von Normen vermieden werden. Vielmehr sollte der Zögling lernen, Konflikte selbst zu lösen und mit seinen Mitmenschen erfolgreich zu interagieren. Durch die „autoritäre“ Erziehung würden die Kinder lediglich der Möglichkeit beraubt, eigenständige Erfahrungen zu machen. Dem Heranwachsenden sollte jede Chance eingeräumt werden, sich zu einem selbstbewussten, kritikfähigen und schöpferisch selbsttätigen Menschen zu entwickeln.

Die antiautoritäre Erziehungsidee wurde vielfach dahingehend kritisiert, Erziehung durch Zügellosigkeit und Willkür zu ersetzen und das Kind sich selbst zu überlassen.<sup>86</sup> Zudem

---

<sup>80</sup> Der Begriff „antiautoritäre Erziehung“ stammt von Kurt Lewins und ist zeitgeschichtlich in den 30er-Jahren zu verorten, in denen die „authoritarian personality“ vermehrt erforscht wurde. Erst durch Reinhard und Annemarie Tausch wurde dieser Terminus auch in Deutschland bekannt. (vgl. Pöggeler, Franz: Entmündigung durch Autorität? In: Asperger 1972, S.36).

<sup>81</sup> Pöggeler 1972, S.36f.

<sup>82</sup> Eschenburg, Theodor: Geschichtliche Hintergründe der heutigen Autoritätsproblematik. In: Asperger 1972, S.125.

<sup>83</sup> Ebd.

<sup>84</sup> Vgl. Bott, Gerhard (Hg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt: März Verlag 1970.

<sup>85</sup> Pöggeler 1972, S.37.

<sup>86</sup> Haider 1972, S.146-149.

entspreche der postulierte Widerspruch *autoritär-antiautoritär* weder der sozialen Realität noch der menschlichen Wirklichkeit. Die etwas naiv anmutende Vision, antiautoritär erzogene Kinder würden eine hierarchielose Gesellschaft der Gleichen bilden, die frei von Zwang und Misstrauen ist und in der alle Menschen in Solidarität, Freundlichkeit und Toleranz zusammenleben, blieb bis heute ein leeres Versprechen<sup>87</sup> Darüber vermögen auch Rousseaus salbungsvolle Worte in seinem Werk *Émile* nicht hinwegzutäuschen, wonach „[i]n der natürlichen Ordnung [...] alle Menschen gleich [sind]; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein“<sup>88</sup>.

Schlussendlich wurde diese Protestbewegung, die vornehmlich mit Schlag- und Reizwortkombinationen operierte, mit dem Vorwurf konfrontiert, gerade keine Schwächung der Autoritäten erreicht zu haben, sondern nur von charismatischen Cliques instrumentalisiert worden zu sein. Die antiautoritäre Erziehung wurde nunmehr als Erfindung von kleinbürgerlichen Intellektuellen gebrandmarkt, die die Wirklichkeit der autoritären Gesellschaft nicht besiegt, sondern bloß verschleiert und damit verfestigt hätte. Trotz dieser geschichtlichen Rückschläge halten die Befürworter antiautoritärer Pädagogikkonzepte bis heute vehement an ihrem Ziel fest, einen „neuen Menschen zu bilden, der die bislang ungelöste Antinomie zwischen individualisierender Vollkommenheit und sozialer Befriedigung überwindet.“<sup>89</sup>

Ihre Ideen verdankt die antiautoritäre Erziehung jedoch auch der Reformpädagogik, deren Beginn im 19. Jahrhundert zu verorten ist und die als dritte Phase der pädagogischen Moderne verstanden werden kann. Diese zeichnet sich durch eine verstärkte Thematisierung gesellschaftlicher Probleme im Feld der Erziehung aus.<sup>90</sup> Sie ist eine Bewegung der Kritik an der Moderne, in der die Welt eine Entzauberung erfährt: die unmittelbaren Lebensverhältnisse ändern sich durch Technik und Bürokratie – die Gesellschaft leidet unter weitgehender Anonymisierung. Die Fortschritte jener Zeit führen zur sukzessiven Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit und schlussendlich zu einer allgemeinen Krise nicht nur im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen, sondern auch im moralischen Sinn. Die Gesellschaftskritik macht auch vor den Schulen nicht Halt, die als autoritär, kalt, erlebnisarm sowie kinder- und lebensfeindlich verunglimpft wurden. Nicht nur wurde beanstandet, dass diese Institutionen keinerlei Rücksicht auf die Individualität des Kindes nähmen, sondern es wird auch der Vorwurf erhoben, das Kind

---

<sup>87</sup> Rossmann, Michael. In: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Antiautoritäre Schule in der Diskussion. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1971, S.122.

<sup>88</sup> Rousseau 1975, S.14.

<sup>89</sup> Haider, Franz: Autorität zwischen Ideologisierung und Bewährung. In: Asperger 1972, S.149.

<sup>90</sup> Tenorth, Heinz-Elmar: Zäsuren der Moderne. Pädagogische Selbstbeschreibungen und Kriterien der Analyse. In: Hoffmann, Dietrich; Langewand, Alfred; Niemeyer, Christian (Hg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992, S.27f.

würde in seiner Natürlichkeit unterdrückt, wodurch der Schulbesuch zu einem Leidensweg würde. „Das Kind wird als Symbol eines nicht-entfremdeten Lebens gefeiert, ein Symbol für ein besseres Leben darin gesehen. Das Kind wird zum Lehrmeister, ja zum Erlöser emporstilisiert.“<sup>91</sup> Dieser Blick auf das Kind wird die Basis für ein neues Erziehungsverständnis und zum gemeinsamen Nenner, durch den sich die vielfältigen pädagogischen Visionen unter dem Banner der Reformpädagogik einen lassen. Damit ist erstmals nicht mehr das Individuum an sich, sondern das mystifizierte, unbefleckte Kind zum Maßstab aller Pädagogik hochstilisiert worden.<sup>92</sup> Diese ideologische Färbung findet ihre stärkste Ausprägung in Ellen Keys Aufsatz „Das Jahrhundert des Kindes“<sup>93</sup>, der 1900 erschienen ist und nun einer genaueren Betrachtung unterzogen werden soll.

### **2.1.1 Ellen Key: „Das Jahrhundert des Kindes“**

Die schwedische Schriftstellerin, Frauenrechtlerin und Reform- bzw. Individualpädagogin Ellen Key rief mit ihrer Schrift zu einer großen Revolution im pädagogischen Bereich auf und legte damit den Grundstein für eine ganze Epoche der Reformpädagogik in Europa. Ihre Absicht lag nicht in der Verbesserung von Erziehung oder dem Unterricht an sich, sondern provokanter Weise gleich im vollständigen Umsturz des gesamten Bildung- und Erziehungssystems, mit dem Ziel, „[d]ie Seelenmorde in den Schulen“<sup>94</sup> endlich zu beenden. Durch das herkömmliche Schulwesen würden elementare kindliche Talente, die die Zöglinge vor dem Schuleintritt besäßen, wie etwa Kenntnisdrang, Selbsttätigkeit und Beobachtungsgabe, abgetötet. Nach dem Verlassen dieser von Key so harsch kritisierten Institution „Schule“ seien die Denkkraft, Originalität und Idealität der Kinder erfolgreich unterdrückt; die Schüler hätten jedwede Initiative sowie ihren Blick für die Umgebung verloren.<sup>95</sup> Deshalb fordert Key:

Einzelreformen in der modernen Schule bedeuten nichts, solange man durch dieselben nicht bewusst die große Revolution vorbereitet, die, welche das ganze jetzige System zertrümmert, und von diesem nicht einen Stein auf dem anderen lässt. Ja, es müsste eine Sintflut der Pädagogik kommen, bei der die Arche nur Montaigne, Rousseau, Spencer und die neue kinderpsychologische Literatur zu enthalten brauchte! (Key 1992, S.177f.)

---

<sup>91</sup> Tremp 2000, S.145.

<sup>92</sup> Ebd. S.144f.

<sup>93</sup> Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Neu hrsg. mit einem Nachw. von Ulrich Herrmann. Weinheim, Basel: Beltz 1992.

<sup>94</sup> Ebd., S.143.

<sup>95</sup> Ebd., S.143,188.

Die Schriftstellerin kritisierte, dass das „alte“ Erziehungsdenken noch immer vom Glauben an die Erbsünde geprägt sei, von der man glaube, sie unterdrücken oder zähmen zu müssen. Die Erzieher würden verkennen, „dass jeder Fehler nur eine harte Schale ist, die den Keim zu einer Tugend umschließt.“<sup>96</sup> Sie plädiert ganz im Sinne Rousseaus „negativer Erziehung“<sup>97</sup> dafür, die Natur ohne menschliches Eingreifen ganz sich selbst helfen zu lassen und in der Erziehung nur darauf zu achten, dass die Umgebung des Kindes die Entwicklung (d. h. die Natur in ihrer Erziehungsarbeit) unterstütze. Das größte Geheimnis der Erziehung läge gerade darin, *nicht* zu erziehen und das größte Verbrechen darin, „[d]as Kind nicht in Frieden zu lassen“<sup>98</sup>. Sie weist mit polemischer Wortwahl darauf hin, dass der Erzieher alter Art stets danach trachte, den ihm anvertrauten Zögling ganz nach seinen eigenen Vorstellungen zu formen. Durch erzieherischen Zurechtweisungsfanatismus, Ungerechtigkeit und Misstrauen würden Wunden „in der feinbesaiteten Seele des Kindes zurück[ge]lassen“<sup>99</sup>, deren Narben ein Leben lang sichtbar blieben.<sup>100</sup>

Als Folge der vermehrten Rezeption dieses vielgerühmten Buches wurde Erziehung im Zuge des 20. Jahrhunderts sukzessive mehr als „Pädagogik vom Kinde aus“<sup>101</sup> verstanden und vom Gesichtspunkt der „Menschwerdung von innen heraus“<sup>102</sup> neu definiert. Es ist durchaus positiv zu werten, dass Ellen Keys Schrift eine Reflexion über Familie, Erziehung und Persönlichkeitsbildung anzuregen vermochte – kritisch zu sehen bleibt jedoch der Umstand, dass ihre zentrale Prämisse unhinterfragt als neuer Maßstab zur Bewertung erzieherischen Handelns angenommen wurde. Zudem übersahen Keys Sympathisanten geflissentlich, dass der Plan der Reformpädagogin für eine „Schule der Zukunft“<sup>103</sup> seine Grundlage in einem Menschenbild fand, das am Prinzip der Rassenhygiene orientiert war – eine gerade in Hinblick auf die historische Verortung alarmierende Ignoranz der Rezensenten.

Es zeugt von ungenauer Lektüre, wenn Rezensenten der Keyschen Theorie das individuelle Kind als Ausgangspunkt der Schriftstellerin verstehen. Ein Recht auf ungehindertes Wachstum wird nicht jedem, sondern „nur [dem] gesunde[n], eugenisch ausgesuchte[n] und

---

<sup>96</sup> Key 1992, S.76.

<sup>97</sup> Ellen Key war der Meinung, in Rousseaus „Émile“ alles zu finden, was zur „Erlösung des Kindes wie des Erziehers“ (vgl. ebd. S.128) benötigt werde, kritisierte aber den Mangel an Gefühl und Phantasie in seiner Erziehungsidee. (Vgl. ebd.)

<sup>98</sup> Ebd., S.78,114.

<sup>99</sup> Ebd., S.81.

<sup>100</sup> Ebd., S.76-91.

<sup>101</sup> Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften <sup>3</sup>2009, S.139.

<sup>102</sup> Schweikert, Otto: Ist das Jahrhundert des Kindes zu Ende? Stuttgart: Calwer 1960, S.16.

<sup>103</sup> Key 1992, S.163.

kulturell nützliche[n] Kind“<sup>104</sup> zugesprochen, also nur demjenigen, welches in den strikten Schöpfungsmythos der Schriftstellerin passt. Key stellte ihre Erziehungsidee in den Dienst der Erschaffung eines „höheren Typus Mensch“<sup>105</sup> und forderte vom Staat bei denjenigen, die durch eine vererbte physische oder psychische Krankheit belastet sind, ehehindernd einzugreifen, um die Geburt von „Bastarden“<sup>106</sup> zu vermeiden. In den Schulen sollten nur elementare Grundfähigkeiten unterrichtet werden, „[d]enn was jeder Mensch zu können braucht, um sich im Leben zurechtzufinden, ist überaus wenig.“<sup>107</sup> Insofern sah Ellen Key Bildung nicht als Zweck an sich, sondern als Mittel zum Zweck, wobei dem Kind bei der Auswahl des Stoffes Mitbestimmungsrecht gegeben werden sollte – das Kind müsse zum Maß seiner selbst werden. Die einzige Funktion des Lehrers sei es, den Schüler zu Beobachtung, Selbststudium und Problemlösung anzuleiten, ohne ihm jedoch eigene Urteile oder Kenntnisse aufzudrängen. Prüfungen sollen auch nur dann stattfinden, wenn sich eine gewisse Anzahl williger Schüler findet.<sup>108</sup>

Key erwies sich als durchaus begabte Revolutionärin, griff sie doch geschickt die zur Jahrhundertwende in der Luft liegenden Themen auf und kombinierte sie mit Versatzstücken aus der Eugenik und Euthanasie. Nach der erfolgreichen Ausblendung dieser problematischen Aspekte konnten die Rezensenten jener Zeit Ellen Key ohne ihr Gewissen zu belasten zustimmen. Die Reformpädagogin verstand das Kind nicht nur als Sinnbild für eine glückliche Zukunft der besseren Menschheit, sondern schreckte auch nicht davor zurück, es zum Messias hochzustilisieren. Das „nackte Kindlein, das sich zur Erde herabsenkt – aber sich erschrocken zurückzieht bei dem Anblick des mit Waffen gespickten Balles“<sup>109</sup> prägte ihre Weltanschauung. Der deutsche Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers weist ganz zurecht darauf hin, dass für die Ablösung des verunglimpften, alten, rohen Bildes des Kindes eine Stilisierung desselben als Glückssymbol und leidendes Wesen zugleich notwendig war. Nur so konnte der Zögling zu jenem abstrakten Theorem transformiert werden, das für die „Pädagogik vom Kinde aus“ unverzichtbar werden sollte.<sup>110</sup> Die Heiligkeit des Kindes zwingt den Erwachsenen zwangsläufig

---

<sup>104</sup> Raithel 2009, S.141.

<sup>105</sup> „Wer hingegen weiß, daß der Mensch unter unablässigen Umgestaltungen das geworden ist, was er nun ist, sieht auch die Möglichkeit ein, seine zukünftige Entwicklung in solcher Weise zu beeinflussen, daß sie einen höheren Typus Mensch hervorbringt. Man findet schon den menschlichen Willen entscheidend bei der Züchtung neuer und höherer Arten in der Tier- und Pflanzenwelt. In bezug auf unser eigenes Geschlecht, auf die *Erhöhung des Menschentypus, die Veredelung der menschlichen Rasse* [Hervorh. D. K.] herrscht hingegen noch der Zufall in schöner oder häßlicher Gestalt.“ (Key 1992, S.13)

<sup>106</sup> Ebd., S.36.

<sup>107</sup> Ebd., S.178.

<sup>108</sup> Ebd., S.180ff.

<sup>109</sup> Ebd., S.11.

<sup>110</sup> Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim, München: Juventa Verlag 1989, S.85.



in eine untergeordnete Position, nicht selten gehen diese Mystifizierungsversuche auch mit der Forderung einher, der Erzieher müsse selbst wieder zum Kind werden, um den Erziehungsauftrag angemessen erfüllen zu können.<sup>111</sup> Ellen Keys radikale Ausdeutung der Eltern-Kind-Beziehung zeigt sich in folgendem Zitat:

Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hoheit des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte die zu ihren Füßen spielt – werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen. (Key 1992, S.120)

Ellen Key sah im vom Einwirken Erwachsener unberührten Kind nicht nur den besseren Menschen, sondern sie formulierte auch „das Recht des Kindes, seine Eltern zu wählen“<sup>112</sup>. Gemeint war damit, dass Kinder einen Anspruch auf garantierte körperliche und geistige Gesundheit haben sollten und nicht durch die Erbkrankheiten ihrer Eltern belastet werden dürften. In diesem Zusammenhang kritisierte sie auch die christliche Haltung der „Milde“, die nicht erlaubt, psychisch oder physisch unheilbare, kranke oder nicht der optischen Norm entsprechende Kinder zu töten.<sup>113</sup>

Unter dem Deckmantel des Einsatzes für die Rechte der Kinder verbarg sich also letztlich nichts anderes als Elemente ihrer pädagogischen Rassentheorie. Key lehnte auch die elterliche Unantastbarkeit ab und sprach sich – so die gängige Interpretation – gegen pädagogische Autorität aus. Dieser Eindruck wird aber durch die Vormachtstellung der Frau in ihrer Theorie zumindest relativiert. Als „heilige“<sup>114</sup> Mutter und Vollbringerin der Keyschen Vision, einer neuen Ethik und vollkommenen Sittlichkeit, zur Schaffung eines höheren Menschentypus kommt der Frau besondere Bedeutung zu. Ihr obliegt die wichtige Aufgabe, sich selbst und den Mann für die Elternschaft zu erziehen, um schließlich gemeinsam das neue Geschlecht der „Übermenschen“<sup>115</sup> zu zeugen. Der Mann wie auch vermeintlich männliche Werte werden marginalisiert. An die Stelle von „Militarismus, Einseitigkeit der Vernunft, Kollektivismus, Pflicht und Autorität“ setzt sie Pazifismus, Ganzheitlichkeit, Seelenfülle, Individualismus, Glück und

---

<sup>111</sup> Key 1992, S.77.

<sup>112</sup> Ebd., S.9.

<sup>113</sup> „Noch ist doch in der Gesellschaft – die unter anderem die Todesstrafe und den Krieg aufrecht erhält – die Ehrfurcht vor dem Leben nicht groß genug, als daß man ohne Gefahr das Verlöschen eines solchen Lebens gestatten könnte.“ (Ebd., S.30)

<sup>114</sup> Ebd., S.36.

<sup>115</sup> Ebd., S.73.

Gerechtigkeit, Werte, die dem Weiblichen eingeschrieben seien.“<sup>116</sup> Offensichtlich zielte Ellen Key auf die Umgestaltung der Sitten und Gefühle und forcierte eine Verweiblichung der Pädagogik.<sup>117</sup>

Das Faktum, dass Key neben der Eugenik auch die Euthanasie in ihrer Erziehungstheorie explizit befürwortete, wird in der Rezeption ihres Werkes tendenziell ignoriert.<sup>118</sup> Aus diesen Gründen erscheint es äußerst fragwürdig, wenn das „Jahrhundert des Kindes“ als Maßstab für aktuelle Pädagogik und als Bezugspunkt für antiautoritäre Erziehungsideen herangezogen wird. Dazu kommt, dass auch diese Erziehungsidee im Widerspruch lebt, einerseits Autorität abzulehnen, andererseits aber alles dem zum Messias emporstilisierten, rassenreinen und kulturell nützlichen Kind unterzuordnen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept Ellen Keys als pädagogischer Naturalismus interpretiert werden kann, der einen pädagogischen Libertinismus zur Folge hätte.<sup>119</sup>

### **2.1.2 Alexander Neill: „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“**

Wenn Ellen Key als revolutionäre Denkerin der Pädagogik erachtet wird, muss die von Alexander Neill 1921 in England gegründete „Summerhill“-Schule das „Mekka der antiautoritären Erziehung“<sup>120</sup> genannt werden. Der Pädagoge hatte selbst lange Zeit in unterschiedlichsten Schulen unterrichtet, die er jedoch allesamt als vermeintlich repressive Dressursysteme erlebt hatte. Wie schon Rousseau und Key glaubte er daran, dass Kinder von Geburt an gut seien<sup>121</sup> – diesen Gedanken setzte er auch als Fundament, auf dem seine „freie“ Erziehung aufbaute. Er war davon überzeugt, dass jeder Zögling das grundsätzliche Bedürfnis hätte, zu wachsen und sich mit der Welt auseinander zu setzen. Die herkömmlichen Lehrmethoden und die daraus resultierenden schulischen Zwänge seien jedoch „falsch, weil sie von den Vorstellungen Erwachsener ausgingen, was ein Kind sein und wie es lernen soll.“<sup>122</sup> Nur in Freiheit könne sich das Kind „natürlich“, d. h. gut, entwickeln. Nach gängigen Interpretationen wird Neills Werk als Kampfschrift gegen jedwede Autorität verstanden; Neills Sympathisanten bemühen

---

<sup>116</sup> Andersen, Sabine: „Das Jahrhundert des Kindes“ als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 1, S.32.

<sup>117</sup> Ebd., S.22-35.

<sup>118</sup> Raithel 2009, S.139ff.

<sup>119</sup> Schweikert 1960, S.14-19.

<sup>120</sup> Pöggeler 1972, S.37.

<sup>121</sup> „Es gibt kein problematisches Kind. Es gibt nur problematische Eltern. Vielleicht wäre es noch besser zu sagen: *Es gibt nur eine problematische Menschheit.*“ (Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt <sup>46</sup>2004, S.112)

<sup>122</sup> Ebd., S.22.

sich jedoch darum, seine Schrift als Versuch einer *Neubegründung* von demokratischer Autorität, die das Kind nicht in seiner Freiheit einschränkt, sondern als gutes Beispiel vorangeht, zu verteidigen. Man verkenne Neills Erziehungsgedanken, wenn man ihn als antiautoritäres Dogma deutet, so ihre Behauptung.<sup>123</sup>

Dem Motto der *freien und natürlichen Entwicklung* entsprechend obliegen in „Summerhill“ viele Entscheidungen den Schülern selbst, etwa die Wahl der Unterrichtsfächer, der Lehrpersonen und ob und wann sie den Unterricht besuchen wollen. Neill begründet diese Regelung mit seiner Überzeugung, dass Kinder, die lernen wollen, auch aus eigenem Antrieb lernen würden. Doch damit nicht genug – in „Summerhill“ werden auch Prüfungen als Hindernisse für die Persönlichkeitsentwicklung und Bücher als das unwichtigste Lehrmittel schlechthin erachtet. Das Spiel, kreatives Schaffen, körperliche Betätigung und Freiheit sind, so Neill, von höherem Wert für das Leben als Lesen, Schreiben und Rechnen.<sup>124</sup> „Summerhill“ komme, so der Gründer, gänzlich ohne Autorität und Gehorsamsforderungen aus und jeder Schüler habe absolute Handlungsfreiheit, solange er dabei nicht die Freiheit eines anderen beeinträchtigt.<sup>125</sup> Zügellosigkeit sei keine zielführende Erziehungshaltung, verdirbt maßlose Ungebundenheit das Kind doch ebenso sehr wie unangemessener Zwang. Die Freiheit des Kindes wird großgeschrieben, aber nur dem Schein nach, denn „Summerhill“ ist – ähnlich der Welt Émiles – vom Rest der Welt abgeschirmt. Die Umweltbedingungen sind vom Erzieher stets im Vorfeld arrangiert, wodurch zugleich auch die Freiheitsbedingungen des Kindes immer schon von Außenstehenden bestimmt sind. Damit kann man Hirschfeld nur zustimmen, dass „Summerhill“ kein Ort der totalen Befreiung des Kindes ist, sondern letztlich nur eine Modifikation der pädagogischen Umgangsform darstellt.<sup>126</sup>

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Neillschen Erziehungskonzepts ist das Prinzip der kindlichen Selbstbestimmung, weshalb der Erzieher dem Zögling auch stets kameradschaftlich, aber niemals belehrend begegnen soll. Neill betont die Wichtigkeit des Verzichtes „auf alle Disziplinarmaßnahmen, auf Lenkung, suggestive Beeinflussung, auf jede ethische und religiöse Unterweisung“<sup>127</sup>. Einheitliche, vorgegebene Normen gibt es auch deshalb nicht, weil sie als

---

<sup>123</sup> Iten, Andreas: Antiautoritäre Erziehung – Utopie oder Chance? In: Schweizer Schule 59 (3) 1972, S.103f.

<sup>124</sup> Neill 2004, S.23, 42f., 77.

<sup>125</sup> Ebd., S.158.

<sup>126</sup> Hirschfeld 1987, S.99-102.

<sup>127</sup> Neill 2004, S.22.

Repression verstanden werden, die das Kind daran hindern, sich zu entwickeln und seine Bedürfnisse auszuleben.<sup>128</sup> Dabei übersieht er jedoch, dass weder die „Natur“ des Menschen, noch sein Verlangen nach Glück den Maßstab für ethische Prinzipien stellen kann, wie auch Herbert Zdarzil ganz treffend formuliert:

Allgemeingültige und absolut verbindliche Normen lassen sich [...] nicht durch Rekurs auf die ‚Natur‘ des Menschen gewinnen: gleichgültig, ob man unter ‚Natur‘ seine Erbanlagen, seine physische Beschaffenheit, seine natürlichen und erworbenen Antriebe, Neigungen und Strebungen oder seine Vernunft- und Willensnatur versteht. [...] In seinen Antrieben findet der Mensch [...] wohl einen faktischen, aber keinen notwendigen Bestimmungsgrund seines Willens vor. Ein sittliches Prinzip dient als Maßstab der Entscheidungen den Verhaltensantrieben gegenüber, seine Gültigkeit kann daher nicht aus diesen Verhaltensantrieben abgeleitet werden. (Zdarzil 1978, S.237)

An den wenigen Stellen, an denen Neill einen Maßstab für sittliches Handeln in „Summerhill“ in Erwägung zieht, verweist er auf den *gesunden Menschenverstand* – eine, wie es festzuhalten gilt, ausgesprochen „schemenhafte Instanz, die sich als sehr geschmeidiges und daher fast allseitig verwendbares persuasives Wechselwesen mit dem Anschein unanfechtbarer Normalität vorzüglich dazu eignet, auch die gegensätzlichsten Handlungsweisen unterschiedslos zu rechtfertigen.“<sup>129</sup> Es drängt sich der Verdacht auf, dass sich Neill mit dieser undurchsichtigen Begründung der Normgebung nur seine eigene, personale Autorität<sup>130</sup> zu verschleiern bemüht fühlte. Die Frage, wie viel Zwang ein Erzieher in der Durchsetzung seiner normativen Vorstellungen einsetzen soll und darf, bleibt jedoch schlussendlich von Neill unbeantwortet, richtet sich sein erzieherisches Handeln doch stets stark nach der situativen Konstellation und Interpretation.<sup>131</sup> Wie vielen anderen antiautoritären Erziehungskonzepten ist auch Neills Ansatz eine Vorstellung von erwünschtem und unerwünschtem Verhalten inhärent, dem der Zögling Folge leisten soll. An dieser Stelle muss auch darauf hingewiesen werden, dass es einer *contradictio in adjecto* entspräche, würde man von einer „in Ansehung ihres Zieles voraussetzungslosen Erziehung“<sup>132</sup> sprechen.

---

<sup>128</sup> Rossmann, Michael. In: Hart, Harold H. (Hg.): Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Aus dem Amerikanischen übertr. von Guenther E. Weidle. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1971, S.121.

<sup>129</sup> Hirschfeld 1987, S.97f.

<sup>130</sup> So schreibt Neill einerseits: „Im großen und ganzen existiert Summerhill jedoch ohne jede Autorität und ohne jeden Gehorsam.“ (Neill 2004, S.158) An einer anderen Stelle behauptet er jedoch: „Ich bin natürlich für alle Kinder in Summerhill das Vatersymbol, und meine Frau ist das Muttersymbol. [...] In der Praxis gibt es natürlich Autorität. Diese Art von Autorität kann man vielleicht Schutz, Fürsorge, Verantwortung der Erwachsenen nennen.“ (Ebd., S.56, 158)

<sup>131</sup> Hirschfeld 1987, S.132.

<sup>132</sup> Zdarzil 1978, S.129.

Ein weiterer Kritikpunkt Neills an den öffentlichen Schulen ist, dass an diesen das Fühlen stets dem Denken untergeordnet werde – im Gegenteil dazu ist das oberste Ziel in „Summerhill“ die Schulung des Herzens. Der Pädagoge soll seine Schützlinge vorrangig zu liebesfähigen Menschen erziehen wollen. In diesem Zusammenhang wird im Neillschen Erziehungskonzept der Glückseligkeitslehre Freuds entsprechende Bedeutung beigemessen und der Zweck des Lebens in der Fähigkeit, Lustquellen spannungsfrei genießen zu können gesehen. Neill wurde vielfach dafür kritisiert, diesem „Eudämonismus“ viele Bildungsziele zu opfern und die emotionale Erfahrung der intellektuellen Ausbildung vorzuziehen.<sup>133</sup> Hechinger attestiert ihm sogar einen „merkwürdigen Zug von Anti-Intellektualismus, eine fast besinnungslose Ablehnung aller geistigen Wertmaßstäbe.“<sup>134</sup> Und das nicht zu Unrecht, bevorzugt er unter dem Dogma der „natürlichen“ Entwicklung des Kindes doch tatsächlich die Bildung des Charakters gegenüber der Bildung des Geistes. Dabei lässt er unberücksichtigt, dass wir nicht nur freie und „natürliche“ Wesen sind, sondern auch Mitglieder einer Gesellschaft, deren Fortschritt ohne die über die Jahrhunderte andauernde Suche nach der Wahrheit und die sie begleitenden großen Denker gar nicht möglich gewesen wäre. Der Wissensvermittlung eine Absage zu erteilen, käme demnach nicht nur einem Rückschritt der Pädagogik, sondern schlichtweg einer Verkennerung der Realität gleich.<sup>135</sup>

Neill bemängelt an gängiger Erziehung zudem, dass die Kinder zur Lebensverneinung erzogen würden: „Sie werden dazu abgerichtet, das Leben zu verneinen, weil ihr junges Leben ein einziges langes nein ist. Mach keinen Lärm, onaniere nicht, lüg nicht, stiehl nicht.“<sup>136</sup> Demgegenüber stellt er die pädagogische Grundmaxime der *Biophilie* (die Liebe zum Leben), die er in „Summerhill“ verwirklichen will. „Neills Erziehungsziel ist der gute Mensch. Ein guter Mensch ist lebendig, er steht im Einklang mit dem Leben, mit den anderen Menschen, mit der Natur, mit jenem Rhythmus, der alles Lebendige durchpulst.“<sup>137</sup>, so Erich Fromm. Neill war davon überzeugt, dass das „natürliche“ Kind, das nicht bereits im Säuglingsalter durch Zwang und Repression verdorben wird, als Erwachsener in friedlicher Koexistenz mit seinen Mitmenschen zusammenleben würde. Durch Sigmund Freud fand er einen neuen Zugang zur kindlichen Seele und wollte nach der Rezeption seiner Werke eine Schule gründen, an der sich der

---

<sup>133</sup> Rattner, Joseph: Der Mythos von Summerhill. In: Schweizer Schule 59 (3) 1972, S.106.

<sup>134</sup> Hechinger, Fred M. In: Hart 1971, S.37.

<sup>135</sup> Goodman, Paul. In: Hart 1971, S.177.

<sup>136</sup> Neill 2004, S.112.

<sup>137</sup> Fromm, Erich. In: Hart 1971, S. 209f.

Zögling natürlich entwickeln kann, ohne sexuelle Verdrängung oder Unterdrückung seiner unbewussten Triebe. Die starke Ausrichtung Neills an der Lehre Freuds zeigt sich auch in seinem starken Pansexualismus<sup>138</sup>, verstand sich der Pädagoge doch nicht nur als Lehrer und Internatsleiter, sondern vor allem auch als Psychotherapeut. Er stellte seinen Schülern frei, ihn als solchen zu konsultieren, wenn sie das Bedürfnis danach hatten – den Großteil ihrer Schwierigkeiten führte er auf das Onanieproblem zurück. Dieser reduktionistische Ansatz, wonach alle Vorgänge in der kindlichen Psyche auf die Sexualität zurückzuführen seien, wurde oft kritisiert, nicht zuletzt, weil er zu absurden und oberflächlichen Deutungen tendierte.<sup>139</sup>

Am Schluss bleibt als Fazit, dass Neill zwar eine Antinomie zwischen Autorität und Freiheit proklamiert, in seinem Schulprojekt jedoch auch nicht gänzlich ohne Zwang auskommt. In „Summerhill“ gibt es Verhaltensnormen, auch wenn sie nicht offen als solche gekennzeichnet werden. Dieses Schulkonzept bietet keine absolute Freiheit für das Kind, sondern – wie schon bei Émile – lediglich Freiheitsräume, die von den Erziehern vorgezeichnet wurden. Innerhalb dieser vermag sich der Zögling zwar seinen Trieben hinzugeben, inwiefern es sich dabei um eine „natürliche“ Entwicklung ohne jedwede Beeinflussung handelt, bleibt fragwürdig. Zudem fehlen bis dato die Beweise für den Erfolg jener Erziehungsmethoden, die behaupten, Kinder würden sich ohne Anleitung und ganz aus eigenem Antrieb gemäß ihrer Möglichkeiten entwickeln. Bisherige Erfahrungen legen den Schluss nahe, dass sich geistige Neigungen und Talente nur dann wirklich entwickeln, wenn sie von Außenstehenden angeregt und mit ihrer Hilfe eingeübt werden.<sup>140</sup> Ähnliches wurde auch von Schulinspektoren bemängelt, die feststellten, dass es zwar „eine Leistung [ist, D.K.], eine Atmosphäre geschaffen zu haben, in der geistige Bildung gedeihen könnte; nur gedeiht sie leider nicht, und so wird eine gute Möglichkeit vertan.“<sup>141</sup>

Es muss jedoch positiv beurteilt werden, dass Neill das Engagement und den Mut aufbrachte, trotz finanzieller Schwierigkeiten eine Schule zu eröffnen, die das Wohlergehen und die Freiheit des Kindes in den Mittelpunkt stellt und dass er stets auch die Beweggründe kindlichen Verhaltens hinterfragte – was in öffentlichen Schulen aufgrund der hohen Schüleranzahl mit Sicherheit oft zu kurz kommt. Außer Frage steht, dass Neills Buch beachtliche Popularität

---

<sup>138</sup> Der Begriff „Pansexualismus“ bezeichnet einen psychoanalytischen Ansatz, der in abweichendem kindlichen Verhalten vermehrt sexuelle Motive vermutet. (Vgl. Rattner 1972, S.112.)

<sup>139</sup> Ebd., S.106ff.

<sup>140</sup> Hechinger, Fred M. In: Hart 1971, S.38ff.

<sup>141</sup> Bericht der Schulinspektoren Seiner Majestät über die Schule Summerhill in Leiston, Ost-Suffolk, 1949. In: Neill 2004, S.98.

erlangte und eine respektable Auflagenhöhe erreichte. Sein Konzept wurde nicht nur in universitären Kreisen diskutiert, sondern auch in praktischer Hinsicht revitalisiert, etwa in den Kinderläden und Kommunen Deutschlands, die wir in Folge einer genaueren Betrachtung unterziehen werden.

### **2.1.3 Kinderläden in Deutschland**

Um das Konzept der Kinderläden verstehen zu können, scheint es unabdingbar, die historischen und politischen Hintergründe dieser Zeit kurz näher zu erläutern. Das Deutschland der 68er-Jahre war nicht nur geprägt durch die Berliner Mauer, sondern auch durch die prekären Kinderbetreuungsverhältnisse<sup>142</sup>. Die geforderte Befreiung der Frauen schien in weiter Ferne – die Forderung nach mehr Teilnahme am politischen und öffentlichen Leben konnte so nicht ohne Weiteres eingelöst werden. Kritisiert wurde nicht nur der Mangel an Kindergartenplätzen, sondern auch die autoritäre Leitung der staatlichen und konfessionellen Betreuungsstätten, in denen die Zöglinge bereits in frühen Jahren durch das repressive, hierarchische System zu autoritätsfixierten, abhängigen und gehemmten Persönlichkeiten geformt wurden. Vergeblich suchten Mütter nach einer Alternative zu gängigen Kindergärten, die sich der Emanzipation von Frauen und Kindern verschrieben hatte.

Die Geburtsstunde der Kinderläden markierte schließlich der Vietnam-Kongress 1968, den viele Frauen mit ihren Kindern besuchten, um politisch partizipieren zu können. Vor Ort wurde eine improvisierte Betreuungssituation organisiert. Diese Initiative im Dienste der weiblichen Emanzipation blieb nicht ohne Folgen: im gleichen Jahr wurden in Neukölln und Schöneberg drei Kinderläden<sup>143</sup> eröffnet, wenige Jahre später waren es weit über hundert in ganz Deutschland. Die Betreuungsstätten waren aber weder vom theoretischen Konzept noch von der praktischen Umsetzung her einheitlich. Einzig das Verständnis der Kindergartenarbeit als politische Praxis war allen Institutionen gemein. Zum Zwecke der Theoriefindung und zur Beantwortung von Erziehungsfragen lasen und diskutierten die Eltern Werke von Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Karl Marx und die „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ von A. S. Neill.

---

<sup>142</sup> In West-Berlin fehlten etwa 20.000 Kinderbetreuungsplätze und in den bestehenden Kindergärten herrschte personeller Notstand. (vgl. Breiteneicher, Hille Jan; Mauff, Rolf; Triebe, Manfred: Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Hg. Von Freimut Duve. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1971, S.86)

<sup>143</sup> Die Räumlichkeiten dafür boten die Läden insolventer Einzelhändler, daher der Name. (Vgl. Hille / Mauff / Triebe 1971, S.34)

Die Eltern, die sich zusammengeschlossen hatten, waren sich darüber einig, dass sie zur Emanzipation der Frau einer Auflösung der Eltern-Kind-Fixierung bedürfen, sahen sich aber durch die irrational-emotionale Bindung der Mütter an ihre Zöglinge in ihrem Vorhaben behindert.<sup>144</sup> Diesem Bindungsproblem wollte man mit halbtägig wechselnden Bezugspersonen begegnen, mit der Absicht, den Besitzanspruch des Kindes und der Eltern zu unterbinden. Die Kinderläden wurden zu den „besseren“ Familien hochstilisiert, war doch das Kind innerhalb der Dreieckskonstellation Vater-Mutter-Kind dazu gezwungen, seine Liebe allein an seine Eltern zu richten und seine (sexuellen) Triebe zu beschränken. Dadurch würden sie Angst vor Liebesverlust sowie Autoritätshörigkeit bzw. Führungssehnsucht entwickeln. Gerade aufgrund der Begrenzung der Triebbefriedigung mittels normativer und moralischer Regelungen werde die Familie zur Reproduktionsstätte<sup>145</sup> der bürgerlichen, marktwirtschaftlich indoktrinierten Gesellschaft. Der Kapitalismus fetischisiere Konsumgüter zu sexuellen Ersatzobjekten, um der Entfesselung der Libido entgegenzuwirken. Die Kinderläden wollten zur Immunisierung der Heranwachsenden gegen solche Repressionstaktiken Freiräume für das Ausleben kindlicher Triebe konstruieren und im Dienste einer zukünftigen, befreiten Gesellschaft die bestehenden Institutionen verdrängen. Im Gegensatz zu „Summerhill“ beschränkten sie sich dabei jedoch nicht nur darauf, einen Raum zu schaffen, der – isoliert von der freiheitsfeindlichen Gesellschaft – den Kindern ein selbstreguliertes Leben ermöglichen sollte, sondern sie suchten explizit die Konfrontation mit der Umwelt. Die Kinderläden sollten kein Schonraum sein, vielmehr wurden die Kinder maßgeblich als Verbreiter der neuen Heilslehre und zukünftige Kämpfer gegen die lustfeindliche Gesellschaft betrachtet.<sup>146</sup>

Die inhaltlichen Defizite auf theoretischer Ebene und der ständige Wechsel der Erzieher auf praktischer Ebene führten zu chaotischen Zuständen in den Kinderläden: die Kinder wurden aggressiv und zerstörten die Spielmaterialien, anstatt konstruktiv damit umzugehen. Die destruktive Kraft wurde jedoch nicht als Folge fehlender Anleitung verstanden, sondern in psychoanalytischem Sinne als „*Abreaktion* von erlebter Versagung oder Unterdrückung“<sup>147</sup> gedeutet.

---

<sup>144</sup> Ebd., S.24-34.

<sup>145</sup> „Das Kind erlebt die Eltern als allmächtig, sich selbst als ohnmächtig. So wird es als Erwachsener nicht mehr anders können, als sein Geschick mehr oder weniger vertrauensvoll in die Hände von ‚Vater Staat‘ zu legen. Von klein auf wird das Prinzip des Triebverzichts zugunsten fremder Interessen erlernt. ‚Sich beherrschen‘, d. h. die Ausscheidungen unter aufgezwungener Kontrolle halten, ‚selbstlos sein‘, ‚sein Leben anderen opfern‘ (Gott, Führer, Vaterland, Familie, Betrieb) – das sind die Stufen der geplanten Entsagung.“ (Ebd., S.12)

<sup>146</sup> Kießling, Simon: Die antiautoritäre Revolte der 68er. Postindustrielle Konsumgesellschaft und säkulare Religionsgeschichte der Moderne. Köln: Böhlau 2006, S.46-57, 234-237.

<sup>147</sup> Hille / Mauff / Triebe 1971, S.52.



tet. Aggression, Sadismus und Masochismus wurde von den Eltern der Kinderläden in der Rezeption von Freud als Folgen der Aufschiebung des Sexualtriebes, die auch vom Kapitalismus unterstützt werde, erachtet:

Es scheint, daß gerade die neurotischen und psychotischen Reaktionen zum kollektiven Merkmal des Sozialcharakters geworden sind, die es dem Kapitalismus ermöglichen, seine profitorientierte Warenproduktion durch Anknüpfung an die verdrängten Triebansprüche, an den Mann zu bringen. [...]

Die ‚repressive Entsublimierung‘ findet ihren Niederschlag in der Produktion, im Konsum- und Freizeitbereich. Die Triebenergie wird zwar so ihrer für den Kapitalismus gefährlichen Spitze beraubt, der Rest allerdings behauptet sich weiter und sucht andere Wege der Entladung. (Hille / Mauff / Triebe 1971, S.55)

Doch entgegen vorschneller Schlüsse handelte es sich bei den Kinderläden nicht um eine Erziehung im Stil des *laissez-faire* – vielmehr standen Selbstregulation und das Kinderkollektiv im Vordergrund, welches als Gegenentwurf zur kleinbürgerlichen Familie verstanden wurde, deren Zerfall mit Verweis auf Wilhelm Reich als unausweichlich erachtet wurde.<sup>148</sup> Als exemplarisch für mögliche Ziele eines solchen Kollektivs können die Vorhaben des Kinderladens Stuttgart hingewiesen werden: „Entwicklung von Intelligenz, Organisationsvermögen, Kreativität, Selbstregulierung, Solidaritätsfähigkeit, Sexualität, emotional-sinnliche Kontaktfähigkeit, Problembewußtsein [und, D.K.] Rücknahme der Autorität“<sup>149</sup> Die Erzieher der Kinderläden waren sich darin einig, die als repressiv empfundene Gesellschaft nachhaltig verändern zu wollen. Dazu müsse man bei der durch den Kapitalismus instrumentalisierten Erziehung ansetzen, sei sie es doch, die „den Bewußtwerdungsprozess und die Solidarisierung des Proletariats“<sup>150</sup> aufhalten wolle, so der Gedanke. Erst durch eine freiheitliche Erziehung im Sinne der Kinderläden könne sich die angestrebte sozialistisch-kommunistische Gesellschaft frei entwickeln.

Im festen Glauben daran, dass der von Kultur und Kapitalismus befreite Mensch ein besserer wäre, wollten die engagierten Eltern gleichsam bei einem selbstkonstruiertem „Punkt Null“ beginnen. Dazu galt es, von den Zöglingen jeden Einfluss von Erwachsenen fernzuhalten, da selbst die an der Revolution interessierten Eltern (wenn auch unterbewusst) stark von der kapitalistischen Doktrin infiziert seien und der freien Entfaltung des Kindes entgegenstehen

---

<sup>148</sup> Iseler, Katharina: Kinderläden. Fallstudien zum Fortbestand sozialpädagogischer Organisationen. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart (Hg.): Erlanger Beiträge zur Pädagogik 9 (2010), S.27f.

<sup>149</sup> Kiefer, Georg R.: Kinderladen Stuttgart. Bericht über einen Prozeß. In: Bott, Gerhard (Hg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt: März Verlag 1970, S.23.

<sup>150</sup> Hille / Mauff / Triebe 1971, S.74.

würden. Das politische Ideal der Kinderläden schien jedoch schwer realisierbar zu sein: Einerseits wollte man durch repressionsfreie Umgebung und absolute Triebbefriedigung eine widerstandsfähige Persönlichkeit großziehen, andererseits stellte sich die Frage nach einer angemessenen Vermittlung der unvermeidlichen, weil gesellschaftsbedingten Unterdrückung. Die Erkenntnis, dass eine allumfassende Antiautorität nicht zu verwirklichen war, setzte sich allmählich durch.<sup>151</sup>

Rückblickend betrachtet war der große Mangel der Kinderläden wohl das Fehlen einer einheitlichen Theorie. Die Erziehungsvision entpuppte sich als Utopie einer „befreiten“ Gesellschaft, die ihre psychosoziale Verflochtenheit und die Verwiesenheit des Zöglings auf (Orientierung durch) Autorität zu negieren versuchte. Das improvisierte Erziehungshandeln sollte durch psychoanalytische Schlagwörter kaschiert werden – der Rückgriff auf Sigmund Freud und Wilhelm Reich brachte allerdings nicht den gedachten Erfolg. Die Erzieher der Kinderläden wussten schlichtweg nicht, welche Schlüsse sie aus der psychoanalytischen Analyse des Verhaltens der Kinder ziehen sollten. Die gewonnenen Erfahrungen konnten nicht adäquat gedeutet und die Konflikte nicht in freudschem Sinne gelöst werden.<sup>152</sup> Ein weiterer kritischer Aspekt an den Kinderläden ist der Umstand, dass die Eltern, die sich für Kinderläden engagierten, vornehmlich aus der privilegierten Oberschicht kamen, wodurch von einer Befreiung des Volkes vom Kapitalismus nicht die Rede sein kann. Ihr Konzept mutete zwar neomarxistisch an, trug aber nicht zur Befreiung des Proletariats bzw. der Arbeiterkinder bei. Dazu kommt der Eindruck, dass die Kinder nur für die politischen Zwecke der Erwachsenen, die am Kommunismus (vermischt mit Psychoanalyse) Gefallen gefunden hatten, instrumentalisiert wurden. Insofern steht auch dieses Erziehungsmodell in Wirklichkeit nicht im Dienste der Freiheit des Kindes, sondern diente der Befriedigung politischer Bedürfnisse revolutionsheischender Eltern.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass keines der antiautoritären Konzepte seine Heilsversprechungen jemals wirklich einlösen konnte. Ganz gleich, ob man „Émile“, „Das Jahrhundert des Kindes“, „Summerhill“ oder die Kinderläden Deutschlands heranzieht – sie alle kritisieren zwar zu Recht die ungebührliche Unterdrückung des Kindes, zogen daraus aber realitätsferne Schlüsse, die es ihnen in ihren eigenen Modellen nicht zu verwirklichen gelang. Unser Blick hat sich nun über 250 Jahre Erziehungsgeschichte erstreckt, in denen verschiedenste Pädagogen in der mystifizierten Natur des Kindes den Indikator für eine bessere, freie Zukunft sahen. Nun wollen wir uns der Gegenwart zuwenden und herausfinden, welche

---

<sup>151</sup> Ebd., S.44-120.

<sup>152</sup> Bittner, Günther: Was bleibt von der „Antiautoritären Erziehung“? In: Bitter 1972, S.53-63.

Nachwehen der Reformpädagogik das Erziehungsdenken des 21. Jahrhundert bestimmen. Da es jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde, alle aktuellen pädagogischen Konzepte zu analysieren, soll als Exempel für die Gegenwart nur dem „Laising“-Projekt nähere Betrachtung geschenkt werden.

## 2.2 „Natürliches“ Lernen in der Gegenwart: *Laising*

Eine noch sehr junge pädagogische Bewegung ist das sogenannte „Laising“<sup>153</sup>, das vom Österreicher Dieter Graf-Neureiter (der, nebenbei bemerkt, über keinerlei pädagogische Qualifikation verfügt) ins Leben gerufen wurde. Gemeinsam mit Martina Graf und Ingeborg Schober gründete er im Herbst 2014 in Klagenfurt das erste Laising-Institut.<sup>154</sup> Die Idee des „natürlichen“ Lernens, die im Laising-Programm proklamiert wird und in Österreich auf große Resonanz stieß, fand auch bald ihren Weg nach Deutschland: in Bremen<sup>155</sup>, Südwestdeutschland<sup>156</sup> und Bayern gibt es bereits erste Versuche, Laising-Schulen als Alternative zu den herkömmlichen Bildungsinstitutionen zu etablieren – Tendenz steigend.

Doch es ist nicht nur die allgemeine Unzufriedenheit mit den staatlichen Schulen, die den Kindern scheinbar nicht mehr das vermitteln, was sie für die erfolgreiche Bewältigung der Zukunft benötigen und besorgte Eltern in die Arme der Laising-Institute treibt. Die neue Lernmethode suggeriert vielmehr eine heilsbringende Botschaft, will sie den Kindern doch (ähnlich zu Rousseau und seinen Erben) ein „natürliches“, angstfreies, unbeschwertes Lernen im Rahmen häuslichen Gruppenunterrichts ermöglichen, welches nicht durch Zwang oder Druck, sondern rein durch Faszination und Begeisterung angeregt wird. Das Besondere an dieser Art von Unterricht ist, dass sie *ohne Lehrer* auskommt, da die Schüler sich gegenseitig unterrichten.<sup>157</sup> Der Verzicht auf pädagogische Autorität wurzelt in der Überzeugung, dass die Kinder „rein und allwissend [seien, D.K.]. Alles Wissen, alle ‚Wahrheit‘ sei bereits im Kind angelegt. Die

---

<sup>153</sup> Der gotische Begriff „lais“ ist die etymologische Wurzel von „lernen“ und ist mit „ich weiß“ zu übersetzen. Er weist auf den Weg hin, den man zurücklegen muss, um Wissen zu erlangen. (Vgl. Mielke, R. (2001): *Psychologie des Lernens: Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer 2001, S.9)

<sup>154</sup> Einordnung der Anastasia-Bewegung im rechtsextremen Spektrum. Einfluss der Bewegung auf Bildungsangebote, mögliche Folgen bezüglich Gesundheitsverhalten und Konsequenzen hinsichtlich der Erziehungskonzepte. Informationsbroschüre von infoSakta, Fachstelle für Sektenfragen Zürich 2016, S.16 [http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung\\_10112016\\_.pdf](http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung_10112016_.pdf) (Zugriff 24.08.17). Auf diversen Websites wird der Begriff „Laising“ übrigens synonym zu „Lais“ verwendet und auch in der Schreibweise („LAIS“) variiert, ohne dass ein Bedeutungsunterschied festzustellen ist. In der vorliegenden Diplomarbeit wird auf eine solche (möglichweise Verwirrung stiftende) Variation verzichtet werden.

<sup>155</sup> <http://laising-bremen.de/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>156</sup> <http://www.laising-swd.de/lais-gruppen-und-schulgruendungsinitiativen.html> (Zugriff 24.8.17)

<sup>157</sup> Pöhlmann, Matthias: *Esoterische Pädagogik im Aufwind*. Anmerkungen zu „LAISING“, „LAIS-Schulen“, „Natürliches Lernen“. Sektenwatch – Elterninitiative zur Hilfe gegen seelische Abhängigkeit und religiösen Extremismus 2016 <http://www.sektenwatch.de/drupal/sites/default/files/files/Poehlmann.pdf> (Zugriff 24.8.17)

moderne Welt, Wissenschaft und Technik aber würden dieses kindliche Wissen verdrängen“<sup>158</sup>. Untermuert werden dogmatische Annahmen dieser Art etwa mit der Aussage<sup>159</sup> Gerald Hüthers, dass jedes Kind ein Genie sei, die Entfaltung desselben jedoch am Lehrer scheitere. Aber auch die Biographie André Sterns (der als Jugendlicher nie die Schule besuchte) und die 1997 gegründete, kinderautonome Schule von Michael Petrowitsch Schetinin in Tekos (Kaukasus) werden gern zur Begründung des neuartigen Konzepts herangezogen.<sup>160</sup>

Die Schetinin-Schule lieferte nicht nur die Inspiration für das Laising-Projekt, sondern sie fungierte als starkes Vorbild für das Erziehungskonzept. An dieser russischen Schule, so liest man auf der Website von „freelaising“, fände kein Lernen statt, sondern vielmehr „Wissens-Osmose“<sup>161</sup>. Dadurch würden sich die Kinder Wissen mit unvorstellbarer Geschwindigkeit aneignen und zu überdurchschnittlich gut gebildeten, sozial höchst kompetenten Menschen werden, die auch die Fähigkeit besäßen, ihr Wissen in die Praxis umzusetzen.<sup>162</sup> Problematisch an der Schetinin-Schule ist allerdings, dass sie klassische völkische Ideologie mit der esoterischen Lehre der Anastasia-Bewegung<sup>163</sup> vermischt. Diese Strömung wurde durch die zwischen 1996 und 2011 in Russland erschienene Bücherreihe namens „Die klingenden Zedern Russlands“<sup>164</sup> von Wladimir Megre begründet. Die Romane wurden in viele Sprachen übersetzt, millionenfach neu aufgelegt und fanden besonders in der esoterischen Szene Gefolgschaft.<sup>165</sup>

---

<sup>158</sup> Reisinger, Werner: Lais-Schulen: „Seid doch alle ein wenig natürlicher“, Wiener Zeitung, 10.6.17 [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/bildung/schule/897339\\_Seid-doch-alle-ein-wenig-natuerlicher.html](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule/897339_Seid-doch-alle-ein-wenig-natuerlicher.html) (Zugriff 24.8.17)

<sup>159</sup> Bleher, Christian: „In jedem Kind steckt ein Genie“, Spiegel Online-Interview mit Gerald Hüther vom 21.8.12 <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/kritik-am-schulsystem-huether-will-gymnasium-und-lehrplaene-abschaffen-a-850405.html> (Zugriff 24.8.17)

<sup>160</sup> <http://natuerlich-lernen.jetzt/medien/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>161</sup> <https://www.freelaising.at/home/was-ist-laising/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>162</sup> Ebd.

<sup>163</sup> Die Anastasia-Bewegung wird wegen ihrer stark nationalistischen, verschwörungstheoretischen und rechtsesoterischen Ausrichtung von infoSakta als problematisch und sektenhaft eingestuft. Zentrale Vertreter dieser Bewegung kommen zudem aus rechtsnationalistischen Kreisen. (Vgl. Einordnung der Anastasia-Bewegung im rechts-esoterischen Spektrum. Informationsbroschüre von infoSakta, Fachstelle für Sektenfragen Zürich 2016, S.16.)

<sup>164</sup> Die Geschichte von der russischen Zarentochter und Arierin Anastasia soll dem Autor nach auf wirkliche Gegebenheiten beruhen: Auf einer Geschäftsreise soll er der ungewöhnlichen Frau persönlich begegnet sein. Anastasia, die in der Natur lebt und mit Tieren spricht, könne in die Zukunft sehen, Menschen heilen, telepathisch kommunizieren, sich teleportieren, mit Gedanken die Welt verändern und sie vereine alle Erfahrungen der Menschheit und das gesamte Buchwissen in ihrem Gedächtnis. Megre behauptet, sie spreche alle Sprachen, sei die fähigste Philosophin der Welt und all ihre Wünsche würden in Erfüllung gehen. Sie ist jedoch nicht allein mit dieser Gabe: alle Menschen könnten über diese Potentiale verfügen, würden sie die Lehre Anastasias befolgen. Dadurch würde man die absolute Vollkommenheit erreichen und alle Probleme der Welt lösen können. (Vgl. Martinovich, Vladimir: Die Anastasia-Bewegung. Eine utopische Gemeinschaft aus Rußland. In: Berliner Dialog 12 (2014) S.10f. [https://www.religio.de/dialog/114/31\\_01.htm](https://www.religio.de/dialog/114/31_01.htm) Zugriff 24.8.17)

<sup>165</sup> Reisinger 2017 [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/bildung/schule/897339\\_Seid-doch-alle-ein-wenig-natuerlicher.html](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule/897339_Seid-doch-alle-ein-wenig-natuerlicher.html) (Zugriff 24.8.17)

Dieser Umstand ist nicht verwunderlich, vereinigen die Anastasia-Bücher doch gekonnt Grundbausteine verschiedenster Lehren, etwa:

Vorstellungen des unstrukturierten kultischen Milieus, aber auch aus den Lehren einiger anderer russischer Sekten und Kulte [...] Ideen des Positiven Denkens, der Noosphären Bewegung, Gedanken aus den biblischen Apokryphen, Lehren des Porfirij Ivanov, einige Elemente und Ideen der Theosophie, des Hermetismus, und der Kabbalah [...], Vorstellungen von Wunderheilung und Behexung, von Atlantis, den Indigo-Kindern, Schutzgeistern, Shambala, von Klarträumen, Weltverschwörungen Reinkarnation, Telegonie, Hellsehen; auch Teile der Glaubenslehre der Vissarion-Bewegung, der Internationalen Akademie der Informatisierung, des Integralen Yoga, Theorien aus Parapsychologie, Ufologie, Neuheidentums, Spiritismus u. s. w. (Martinovich 2014, S.8)

Die Palette der Anknüpfungspunkte ist also breit gefächert – esoterisches Gedankengut wird mit Parawissenschaft gepaart. Megre erklärt in seinem Werk, dass das gesamte Wissen der Menschheit bereits in jedem Individuum angelegt sei: „Der Mensch ist frei, ewig, unendlich. Von Geburt an ist er rein, unbefleckt und hat in sich die vollständige Information über die Welt und Gott.“<sup>166</sup> Dieses Wissen müsse bloß wiederentdeckt werden, wobei Kindern eine besondere Rolle zukäme, da in ihnen übersinnliche Fähigkeiten schlummern würden.<sup>167</sup> Deshalb entwickeln die Kinder an der Schetinin-Schule auch eigenständig ihre eigene Lernpädagogik und schreiben selbst fachübergreifende Lehrbücher, da die Bücher herkömmlicher Schulen nicht kindgerecht seien.<sup>168</sup> Sympathisanten der Anastasia- und Laising-Bewegung loben das Schetinin-Konzept, da es „die Idee der Potentialentfaltung in ihrer höchsten Stufe“<sup>169</sup> verkörpere. Dadurch werde ermöglicht, dass sich die Schüler in einem Drittel<sup>170</sup> der sonst üblichen Zeit Expertenwissen aneignen und in ein bis zwei Jahren zur Matura geführt werden.<sup>171</sup> Das Lerntempo des Einzelnen ist an der Schetinin-Schule jedoch irrelevant – was zählt, ist das innere, spirituelle Wachstum, denn wenn das Herz „offen“ ist, sei jedes Kind ein Genie.<sup>172</sup>

Die Laising-Institute berufen sich in ihrem pädagogischen Handeln weder auf seriöse Theorie, noch auf fassbare Fakten oder Konzepte und begründen ihre Lerntheorien weder pädagogisch noch lernpsychologisch. Vielmehr postulieren sie das „in der Esoterik oft bemühte

---

<sup>166</sup> Martinovich 2014, S.11.

<sup>167</sup> Pöhlmann 2016, S.7-10.

<sup>168</sup> <http://natuerlich-lernen.jetzt/schetinin> (Zugriff 24.8.17)

<sup>169</sup> <http://www.lernen-im-aufbruch.de/informationen-zum-konzept-der-schetinin-schulenatuerliches-lernen/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>170</sup> <http://www.laisschule.at/erfahren-1/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>171</sup> <http://www.lernen-im-aufbruch.de/informationen-zum-konzept-der-schetinin-schulenatuerliches-lernen/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>172</sup> <http://natuerlich-lernen.jetzt/schetinin> (Zugriff 24.8.17)

Bild eines von sich und seinen Möglichkeiten entfremdeten Menschen“<sup>173</sup> und übernehmen in unreflektierter Weise das Schulmodell Schetinins. Die esoterische Untermauerung vermag gerade jene sinnsuchenden Eltern zu verlocken, die auf ursprüngliches, naturgemäßes Lernen hoffen und denen der Glaube an ein universales, ursprüngliches Menschheitswissen, das verloren gegangen ist, aber wiedererinnert werden kann, als zwar romantisches, aber dennoch einlösbares Versprechen erscheint.

Das Laising-Prinzip fußt auf dem „natürlichen“ Lernen, worunter das mit Neugierde, Forscherdrang und Leichtigkeit vonstattengehende Lernen des Kindes in seinen ersten Lebensjahren verstanden wird. Leider hätten wir diese Lernhaltung mit dem Älterwerden verloren bzw. vergessen – doch es gelte sich nur wieder an sie zu erinnern, um lustvoll und mit Leichtigkeit lernen zu können, so das Versprechen.<sup>174</sup> Im Internet werben die Laising-Institute mit wohlklingenden Phrasen wie dem *Lernen von Mensch zu Mensch*, *Lernen auf Augenhöhe*, dem *natürlichen* bzw. *nativen* (d. h. „Lernen von Menschen“), *sozialen*, *kreativen* und *lustigen* sowie *alltags-* und *lebensbejahenden Lernen*<sup>175</sup>; die Kinder würden *angstfrei* lernen und ein *Teil des Lernprozesses* sein<sup>176</sup>. Dass es sich dabei um gehaltlose „Überredungsbegriffe“<sup>177</sup> handelt, scheint dem Vertrauen in die Seriosität des Konzepts keinen Abbruch zu tun. Wer kann schon ein pädagogisches Modell ablehnen, das verspricht, die „Ich-Entwicklung“<sup>178</sup> des Kindes zu begleiten und dem Zögling lehren will, „sich selbst Geborgenheit und Schutz zu geben und [seinen] Gefühlen Ausdruck zu verleihen“<sup>179</sup>? Laising-Institute jonglieren gekonnt mit Phrasen, die zwar einen hehren Anspruch suggerieren, aber eigentlich substanzlos sind.

So sehr die Laising-Schulen einer theoretischen Fundierung entbehren, an wohlklingenden Zielvorstellungen mangelt es ihnen mit Sicherheit nicht. Der „ideale“ Mensch sei nicht nur

---

<sup>173</sup> Einordnung der Anastasia-Bewegung im rechtsesoterischen Spektrum. Informationsbroschüre von infoSakta, Fachstelle für Sektenfragen Zürich 2016, S.18.

<sup>174</sup> <http://natuerlich-lernen.jetzt/category/allgemein/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>175</sup> <https://www.lais-institut.net/> oder auch <http://www.laisschule.at/schule/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>176</sup> <http://www.laisschule.at/erfahren-1/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>177</sup> Die Pädagogik ist laut Reichenbach voll von „Überredungsbegriffen“, das sind „gute“ bzw. „böse“ Begriffe, die unreflektierten Konsens bzw. Abscheu erzeugen wollen. Dabei wird nicht hinterfragt, was die Aufladung pädagogischer Begriffe mit gewissen Attributen eigentlich erzeugen bzw. bedeuten soll, was er am Beispiel des „aktiven, offenen, gemeinschaftlichen, ganzheitlichen“ Lernen exemplarisch vorführt. Doch durch die Diffamierung der Kontrastbegriffe wird die pädagogische Kampfrhetorik erst wirklich wirksam, denn „[i]hre Suggestionskraft bezieht sie [die politisch korrekte Pädagogik, D.K.] denn auch bloß aus der durchgängigen, begriffsanalytischen Vernachlässigung des jeweiligen Konterparts der *kontrastiven* Begrifflichkeit (aktiv-*passiv*, offen-*geschlossen*, gemeinsam-*allein*, ganzheitlich-*fragmentiert*).“ (Vgl. Reichenbach, Roland: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. In: Parapluie. Elektronische Zeitschrift für Kulturen, Künste, Literaturen (19) 2004 <https://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> Zugriff 24.08.2017)

<sup>178</sup> <http://www.laisschule.at/schule/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>179</sup> Ebd.

neugierig auf sich und die Welt, kreativ, verantwortungsbewusst, entscheidungsfreudig, achtsam und friedfertig, sondern habe auch Zugang zu den eigenen Emotionen und Mut zu Fehlern und unbekanntem Wegen, könne die Folgen seines Handelns einschätzen und betrachte jedes Problem als Herausforderung.<sup>180</sup> Die erste Schulstufe und damit der Weg zu diesem Idealtypus beginnt erst dann, wenn das Kind dazu *bereit* ist. Am Anfang erlernt der Zögling wieder das „natürliche“ Verhalten, das durch das öffentliche, repressive Bildungssystem verloren gegangen ist. Danach wird „natürliches“ Entscheiden eingeübt, um schließlich „natürliche“ Sozialität zu erfahren, die die Voraussetzung für „natürliches“ Lernen sei. Im letzten Modul lernt der Zögling schlussendlich den wichtigsten Bestandteil des Laising: das Lernen mit Schaubildern, die das Erlernte in einen „natürlichen“ Zusammenhang bringen sollen.<sup>181</sup> Der gesamte Unterricht ist dabei stark von selbstgesteuertem Lernen geprägt, dem Schüler steht jedoch ein *Lernbegleiter* zur Seite. Die nötige Qualifikation und gleichzeitig Aufgabe dieser Begleitperson ist, noch staunen zu können und „mit dem Leben verbunden [zu, D.K.] sein“<sup>182</sup> sowie Begeisterung und Faszination wecken zu können.<sup>183</sup> Er arrangiert gemeinsam mit der Lerngruppe eine Lernumgebung, in welcher „der Mensch und sein Glück im Vordergrund stehen.“<sup>184</sup> Der Lehrer wird seiner pädagogischen Aufgaben entledigt, auch deshalb, weil er das Kind in seiner Reinheit und Unverdorbenheit letztlich nicht an Wissen oder Weisheit übertreffen könne. Insofern ergeben sich beim Laising-Prinzip nicht nur interessante Parallelen zur Rousseau, der die Erfahrung an der Sache propagiert, sondern auch zu Ellen Keys Mystifizierung des Kindes.

Entgegen den idealistisch-utopischen Heilsversprechen des neuartigen Lernmodells stellt Stefan Hopmann, Professor für Bildungswissenschaft an der Universität Wien, den Laising-Schulen mit nüchternem Blick ein negatives Zeugnis aus:

Spätestens nach Ende der Schulpflicht macht sich bemerkbar, dass die Kinder keine soliden Grundlagen haben. Dass sie nie gelernt haben, systematisch Sprache zu bearbeiten, mathematisch zu denken, naturwissenschaftlich zu denken. [...] [O]ftmals werden hochdubiose weltanschauliche Einstellungen vermittelt. Es findet sich [...] alles Mögliche an esoterischen Vorstellungen, Verschwörungstheorie, auch quasi rassistische Blut und Boden Ideologie. [...] Es gibt einschlägige, empirische Erfahrungen in Europa und in den USA, von diversen Kultschulen. Diese Kinder sind sehr häufig therapiebedürftig, die sind beschädigt, in ihrer sozialemotionalen und kulturellen Entwicklung. Sie haben häufig Probleme, sich sozial zurechtzufinden. („Ein

---

<sup>180</sup> <http://natuerlich-lernen.jetzt/news/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>181</sup> <http://natuerlich-lernen.jetzt/fuer-erwachsene/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>182</sup> <http://www.laisschule.at/schule/> (Zugriff 24.8.17)

<sup>183</sup> Einordnung der Anastasia-Bewegung im rechtsesoterischen Spektrum. Informationsbroschüre von infoSekta, Fachstelle für Sektenfragen Zürich 2016, S.18.

<sup>184</sup> <http://www.laisschule.at/erfahren-1/> (Zugriff 24.8.17)

pädagogisches Konzept fehlt völlig.“ Interview mit Werner Reisinger vom 30.6.17  
[http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/90176\\_8\\_Ein-paedagogisches-Konzept-fehlt-voellig.html](http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/90176_8_Ein-paedagogisches-Konzept-fehlt-voellig.html) Zugriff 24.8.17)

Aller Bemühungen engagierter Eltern zum Trotz entpuppt sich das Laising-Projekt (wie auch schon die angesprochenen Erziehungskonzepte zuvor) als eine Utopie, die aus Unsicherheit und Furcht vor dem „System“ bei vielen Müttern und Vätern Anklang findet. Sie begehen jedoch einen großen Fehler, wenn sie ihre Augen vor dem esoterischen und völkisch-nationalistischen Hintergrund des Konzeptes verschließen. Misstrauisch sollte sie bereits der Umstand stimmen, dass das Laising-Prinzip auf keinem tradierten, seriösen Konzept fußt und ganz ohne theoretische Grundlagen auszukommen beansprucht. Der große Zuspruch, den Laising in der österreichischen wie auch deutschen Bevölkerung findet, ist wohl einerseits mit den verlockenden Versprechungen (Matura in zwei Jahren, an die Universität mit dreizehn Jahren, etc.) und andererseits mit der noch mangelnden Berichterstattung über negative Folgen im Zusammenhang mit dem Konzept zu erklären.

### **2.3 Kritische Betrachtung der antiautoritären Erziehungskonzepte**

Welcher Schluss lässt sich nun aus der Thematisierung dieser fünf antiautoritären Konzepte ziehen? Sie alle werten die pädagogische Autorität des „alten Systems“ als eine Instanz, die mit Druckausübung und Zwang das Kind in der Entfaltung seines reinen, natürlichen Wesens beeinträchtigt und damit letztlich auch der Möglichkeit wirklicher Freiheit beraubt. Diesem Dogma folgend verzichten die Verfechter der einzelnen Theorien, auf jedwede erzieherische Führung des Zöglings. Sie beschränken sich lediglich auf die Konstruktion einer künstlichen Lernumgebung, in welcher das Kind seine naturgegebenen Bedürfnisse ausleben darf und seine eigenen Erfahrungen machen kann. In diesem Kontext wird nicht nur das althergebrachte Unterrichtssystem zur Disposition gestellt, sondern es werden vor allem auch die (kapitalistische) Gesellschaft und das Rollenbild des „Eltern-Seins“ einer Fundamentalkritik ausgesetzt. In psychoanalytischer Manier werden Verhaltensauffälligkeiten, Störungen und jedes von der Norm abweichende kindliche Benehmen auf die gesellschaftliche und elterliche Triebunterdrückung zurückgeführt. Die Isolation der Kinder von solch negativen Einflüssen erscheint unabdingbar. Verbote und Fehler würden den Zögling in seiner Entwicklung hemmen, weshalb allein die *Natur* Lehrmeisterin der Heranwachsenden sein soll. Als Folge der Mystifizierung der natürlichen Umgebung bleibt jedoch oft unberücksichtigt, dass es sich bei ihr nur zwar um eine neue, im Kern aber dennoch autoritäre Instanz handelt. An die Stelle des Lehrers tritt die Natur,



welche kraft der ihr innewohnenden Autorität alleine zur Ausübung der Leitungs- und Orientierungsfunktion berechtigt ist.

Dem herkömmlichen *Lehrerbild* wird eine radikale Absage erteilt. Der Lehrkörper in seiner Gesamtheit macht sich als Stellvertreter des elitär-ständischen Systems der Gesellschaft schuldig, das unbefleckte Kind in ein vordefiniertes Werte-Norm-Gefüge einzugliedern, damit bestehende Herrschaftsstrukturen aufrechterhalten werden können. Die Entstehung von Kritikbereitschaft ist vom System nicht erwünscht, da sie „Herrschaft, die sich dauerhaft etablieren will, Vermögen, das sich kumulieren möchte, Information, die nach Monopol strebt, Konsumangebote, die zum Zwang werden, immer wieder ab[bauen]“<sup>185</sup> würde. Kinder würden durch die repressive Erziehung zu autoritätshörigen Bürgern werden, die nur in einer Fiktion von Freiheit leben, während sie von den Eliten doch eigentlich unterjocht werden. Deshalb proklamieren die Apologeten antiautoritärer Weltanschauungen auch die Notwendigkeit, die Einflüsse bürgerlicher Norm- und Wertevorstellungen vollständig aus der Erziehung zu verbannen. Jede Form von Hierarchie sowie Fremdbestimmung bzw. Disziplinierung von außen aber auch das erzieherische Mittel der Belohnung und Bestrafung, durch welches Kinder in die Abhängigkeit vom Erwachsenen getrieben werden, sollen verbannt werden.<sup>186</sup> Der Erzieher müsse dem Edukanden rein kameradschaftlich, als Freund und Begleiter, begegnen – eine Einstellung, die auch das aktuelle pädagogische Verständnis prägt. Ignoriert wird dabei, dass jeder Mensch Vorstellungen von rechtem und schlechtem Handeln in sich trägt, die er nicht so einfach negieren kann und die daher auch in jeder Erziehungssituation stetig zum Tragen kommen. Die Theorie einer *voraussetzungslosen* Erziehung erweist sich damit schon als Widerspruch in sich, die praktische Umsetzung scheint unter diesen Umständen gar zum Scheitern verurteilt zu sein.

Das allgegenwärtige Versprechen antiautoritärer Erziehungskonzepte ist, dass sich Kinder auch (bzw. besonders) ohne Anleitung, rein durch Selbstregulation, zu „besseren“ weil „natürlichen“ Menschen entwickeln würden. Ganz nach dem Motto<sup>187</sup>, dass dem Kind die selbstgepflückte Kirsche besser schmeckt als die, die ihm der Erwachsene in den Mund steckt, wird

---

<sup>185</sup> Deissler, Hans H.: Kindererziehung im Spannungsfeld von Autorität und Emanzipation. In: Asperger 1972, S.80.

<sup>186</sup> Ebd., S.78f.

<sup>187</sup> „Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckt, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden.“ (Vgl. Salzmann, Christian G.: Noch etwas über die Erziehung. In: Chr. Gotth. Salzmann's Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung über Salzmann's Leben und Pädagogik sowie Einleitungen und Anmerkungen. Pädagogische Klassiker (16) 1.Teil. Hg. von Bosse, Richard; Meyer, Johannes. Wien, Leipzig: U. Pichlers Witwe & Sohn 1886, S.160)

das selbstregulierte Lernen auch in der aktuellen Bildungsdebatte als Innovation verkauft. Vergessen wird dabei, dass die Menschwerdung nicht biologisch vorbestimmt, sondern *Aufgabe des Menschen* ist.<sup>188</sup> Ob dieses Lernmodell wirklich besser ist als der vom Lehrer gesteuerte Unterricht und ob es tatsächlich soziale Ungleichheiten ausmerzen kann, bleibt unhinterfragt. Dabei könnte durchaus kritisiert werden, dass man beim selbstregulierten Lernen eine Überfrachtung des Schülers riskiert, da er nicht mehr nur für das Lernen der Inhalte zuständig ist, sondern auch für die Selbstregulation und -motivation, für die Organisation des Stoffes, die Korrektur und Bewertung der Inhalte sowie für die Auswahl der Techniken und Strategien. Ausgeprägte Selbstständigkeit, die eigentlich den Endzweck jeder pädagogischen Begleitung darstellen sollte, wird schlichtweg *vorausgesetzt*.<sup>189</sup>

Insbesondere Psychoanalytiker und Neurobiologen (gerade also jene Wissenschaftler, welche durch die Verfechter der antiautoritären Erziehung gerne zur Legitimation ihres Bildungsmodells zitiert werden) weisen darauf hin, dass selbstgesteuerte Lernkonzepte viele Schüler überfordern, weil ihnen das menschliche Gegenüber innerhalb der Lernsituation fehlt.<sup>190</sup> Die pädagogische Autorität „verkörpert in einer Weise ein Echo, Ermutigung und Herausforderung, wie dies ein Arbeitsblatt oder ein Aufgabenkatalog – oder auch ein gleichaltriger Mitschüler – niemals leisten können[n].“<sup>191</sup> Das selbstregulierte Lernen ist demnach schon allein deshalb zum Scheitern verurteilt, weil es die Verwiesenheit der Menschen auf seine Mitmenschen unberücksichtigt lässt. Insofern handelt es sich beim selbstregulierten Lernen um ein „anti-humanistisches Modell, weil es vom Kind verlangt, sich wie eine kybernetische Maschine zu verhalten. Dabei werden wesentliche Momente des Mensch-Seins, die traditionell als Kernbestände von Bildung galten, verkürzt oder gar verstümmelt.“<sup>192</sup> Indem das selbstgesteuerte Kind zum Idealtypus der Bildung erhoben wird, werden die antiautoritären Heilsversprechen geradezu ins Gegenteil verkehrt: Schwächere Schüler sind überfordert, weil eine störungsfreie Lernumgebung kaum vorhanden ist, womit soziale Ungleichheiten gar eine zusätzliche Verfestigung erfahren. Das Versprechen der Freiheit entpuppt sich als trügerische Last, sie suggeriert dem sich

---

<sup>188</sup> Marian Heitger: Der Lehrer als Pädagoge? In: Schirlbauer, Alfred (Hg.): Lehrer sein heute. Beiträge von Alfred Schirlbauer, Peter Gstettner und Marian Heitger. Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart Bd. 8. Innsbruck: Tyrolia 1991, S.52.

<sup>189</sup> Burchardt, Matthias: Wir machen alles alleine. Die Krise selbstgesteuerten Lernens. SWR2-Manuskript. Essays, Features, Kommentare, Vorträge. Sendung vom 13.3.16, S.4 <https://www.swr.de/-/id=16882210/property=download/nid=660374/1obdni3/swr2-wissen-20160313.pdf> (Zugriff 25.8.17)

<sup>190</sup> Felten, Michael: Die Tücken des schulischen Selbstlernens: Ist Lernen ohne Lehrer der Unterricht der Zukunft? Frankfurter Allgemeine, 8.7.10 <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/die-tuecken-des-schulischen-selbstlernens-ist-lernen-ohne-lehrer-der-unterricht-der-zukunft-11011633.html> (Zugriff 26.8.17)

<sup>191</sup> Ebd.

<sup>192</sup> Burchardt, 2016, S.6.

selbst überlassenen Schüler, dass seine Misserfolge Konsequenzen seiner unzureichenden Selbstregulation darstellen oder seiner falschen Wahl der Lerntechnik geschuldet sind.<sup>193</sup>

Den meisten Konzepten fehlt es an fundierter Theorie, um ihre Befürchtungen und selbst ihre eigenen Ansätze seriös argumentieren zu können. Ihre inhaltlichen Unzulänglichkeiten versuchen sie mittels Überredungsbegriffen zu kaschieren, die potentielle Anhänger anlocken und Ablehnung verhindern soll. Verkehrt man diese jedoch ins Gegenteil, so sticht die substantielle Leere dieser Phrasen deutlich ins Auge: was sollte etwa „passives“, „unfreies“ oder „unnatürliches“ Lernen sein? Wer soll sich im Zuge des Lernprozesses entwickeln, wenn nicht das „Ich“ des Kindes? Was versteht man unter „unnatürlichem“ Entscheiden oder „unnatürlicher“ Sozialität? Und warum erscheint es von größter Wichtigkeit, im Unterricht seinen *Gefühlen* Ausdruck zu verleihen? Diese Vormachtstellung der Emotion vor der Bildung, die in vielen pädagogischen Konzepten, die dem „Natürlichen“ größeren Stellenwert einräumen als dem „Künstlichen“<sup>194</sup>, geht mit der aktuellen Psychologisierung des Schulunterrichts, die den Lehrer zum Gruppentherapeut dekonstruiert, einher. Ein absolut offener Unterricht, in dem der Lehrer alle emotionalen Eindrücke der Zöglinge aufnimmt und verarbeitet, ist aber unmöglich. In realiter ist er gezwungen, Teile davon zu kanalisieren und zu reduzieren, da sonst der „didaktische Kollaps“<sup>195</sup> droht.<sup>196</sup>

Antiautoritäre Erziehungsmodelle wie die Kinderläden oder Laising-Institute werden besonders dann problematisch, wenn sie Eltern dabei unterstützen, ihr Kind für ihre persönlichen politischen Ziele zu benutzen. Einerseits lehnen derart motivierte Mütter und Väter die pädagogische Autorität zwar ab, erschaffen jedoch andererseits selbst eine neue, indem sie den Zöglingen ihre eigenen Vorstellungen oktroyieren. Schon allein das Anbieten alternativer Lebensformen kann als Ausübung von Autorität gedeutet werden. Die Kinder werden unfreiwillig zu Trägern einer revolutionären Idee, die sie sich selbst nicht ausgesucht haben. Je jünger sie sind, desto weniger können sie diesen Dogmen enttrinnen. Sobald ein Erziehungskonzept, welcher Art auch immer, dazu führt, dass Kinder nicht sinnerfassend lesen können oder richtig schreiben lernen<sup>197</sup>, sollten sich verantwortungsbewusste Eltern die Frage stellen, zu welchem

---

<sup>193</sup> Ebd., S.2-7.

<sup>194</sup> „Geistige Bildung ist keineswegs ein natürlicher Vorgang. Sie ist etwas höchst Künstliches.“ (vgl. Rafferty, Max. In: Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Antiautoritäre Schule in der Diskussion. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1971, S.15.)

<sup>195</sup> Schirlbauer, Alfred: Von Klempnern, Schwätzern, Kurpfuschern und Animatoren. Oder: Der Lehrer und sein wandlungsfähiges Selbstverständnis. In: Ders. (Hg.): Lehrer sein heute. Beiträge von Alfred Schirlbauer, Peter Gstettner und Marian Heitger. Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart Bd. 8. Innsbruck: Tyrolia 1991, S.26.

<sup>196</sup> Ebd., S.13-27.

<sup>197</sup> Reisinger, Werner: „Meinem Kind wird Bildung verwehrt!“ In: Wiener Zeitung vom 24./25.6.17, S.9.

Preis sie ihre politischen Phantasien auszuleben bereit sind. Es muss deutlich Kritik geübt werden, wenn aufgrund ideologischer Motive europäisch-aufklärerische Bildungswerte wie Mündigkeit, Urteilskraft und Selbsterkenntnis achtlos beiseite gewischt werden und pädagogisch anerkannte Lernkonzepte für unzeitgemäß befunden werden.<sup>198</sup>

Utopische Ideale vermögen uns zwar eine bessere Zukunft zu verheißen, sie können uns aber nicht davon entbinden, uns unseres eigenen Verstandes zu bedienen und sie kritisch zu hinterfragen – ganz gleich, zu welchem pädagogischen Modell man tendiert. Deshalb soll im folgenden Kapitel das Prinzip der pädagogischen Autorität einer näheren Betrachtung unterzogen werden. Dabei soll thematisiert werden, welche Chancen und Möglichkeiten sie uns bietet, was sie leisten kann, aber auch, wo ihre Grenzen sind.

---

<sup>198</sup> Liessmann 2014a, S.101.

### 3 Pädagogische Autorität

Seit geraumer Zeit und gerade auch im Hinblick auf die schlechten Ergebnisse österreichischer Schüler bei der PISA-Studie 2015<sup>199</sup> stehen nicht nur das Bildungssystem an sich, sondern auch die Lehrer als dessen Vertreter auf dem Prüfstand verschiedenster staatlicher und auch gesellschaftlicher Instanzen. Je nach eigener weltanschauungsbedingter Interessens- und Motivationslage werden dabei ganz unterschiedliche Forderungen an den Lehrer gestellt. Während Eltern den Lehrer als Garant für das Glück und die erfolgreiche Zukunft ihres Kindes verstehen, betrachtet ihn die Wirtschaft immer auch als (Aus-)Bildner, dessen Aufgabe darin besteht, Schüler auf die harte Realität der Arbeitswelt vorzubereiten. Der Staat hingegen fordert vom Lehrer, er möge seine Schützlinge zu mündigen Bürgern erziehen, deren Herz für den Erhalt der demokratischen Gemeinschaft Freier und Gleicher unter dem Banner der Rechtsstaatlichkeit schlägt.

Anstatt gerade diese überwältigende, kaum zu bändigende Anzahl von Erwartungen, die von allen Seiten an den Lehrer herangetragen werden, kritisch zu hinterfragen, wird die Ursache des Scheiterns bildungspolitischer Ansätze nicht selten dem Lehrpersonal zugeschoben. Abseits der offiziellen Diskussion wird der prototypische Lehrer denn auch gerne des Öfteren als hilfloses, zuweilen borniertes Geschöpf hingestellt.<sup>200</sup> Selbsternannte Bildungsexperten sichern sich ihren Platz auf der Bühne akademischer Erhabenheit und belehren in mahnender Manier, wie und was der Lehrer zu sein hat – wenn ihm überhaupt Daseinsberechtigung zugesprochen wird. Kinderlieb soll er sein, ein guter Erzähler sowie Unterhaltungs-, Darstellungs- und Vermittlungskünstler.<sup>201</sup> Die Frage aber, was den Lehrer unter all diesem schillernden Gepräge inhaltsleerer Worthülsen denn nun tatsächlich zu einem Lehrer macht, bleibt in den meisten Fällen unbeantwortet.

Um nicht eine fundierte Antwort schuldig zu bleiben, müssen wir zunächst wieder beim Grund erzieherischen Handelns ansetzen. Im Zeitalter des Säkularismus steht die Pädagogik vor dem Problem, nicht mehr mit dem Verweis auf Gott oder einer anderen übersinnlichen

---

<sup>199</sup> Festgestellt wurden u. A. schwerwiegende Geschlechterunterschiede hinsichtlich der naturwissenschaftlichen, Mathematik- und Lesekompetenzen, eine generell niedrige Lesekompetenz und dass der sozioökonomische Hintergrund der Kinder einen großen Einfluss auf das Kompetenzniveau der Schüler hat. (Vgl. Suchań, Birgit; Breit, Simone (Hg.): PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/PISA15\\_Erstbericht\\_Gesamt\\_final\\_web.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/PISA15_Erstbericht_Gesamt_final_web.pdf) Zugriff 16.10.17)

<sup>200</sup> Schirlbauer 1991, S.53-58.

<sup>201</sup> Precht 2013, S.140f.

Macht operieren zu können.<sup>202</sup> Nach der vorangegangenen kritischen Betrachtung verschiedenster Erziehungsmodelle erscheint es auch unbefriedigend, die naturhafte Identität Rousseaus als Ziel aller Erziehung anzugeben. Der deutsche Pädagoge Heinrich Roth stellte fest, dass die „neue“ Erziehung auf jeden Fall keinen „Untertanengeist“<sup>203</sup> mehr will, vielmehr forcieren sie – ganz im Sinne Immanuel Kants – Autonomie, Freiheit und kritische Urteilskraft. Doch ist das Prinzip der pädagogischen Autorität mit solchen Ideen vereinbar? Heutzutage scheint es auch aufgrund der langen Geschichte vom Missbrauch von Macht und Autorität und der damit einhergehenden Tabuisierung bzw. reflexhaften Ablehnung derselben kein leichtes Unterfangen zu sein, ein affirmatives Plädoyer für die pädagogische Autorität zu verfassen. „Mit dem Thema der pädagogischen Autorität begibt man sich in ein weites Feld und zweifelhaftes Gebiet, eine Art Sumpf, in welchem beißwütige Dämonen lauern, die nur eines im Sinn zu haben scheinen: den Eindringling zu verwirren und zu täuschen“<sup>204</sup>, konstatiert Roland Reichenbach deshalb nicht ganz zu Unrecht. Wir wollen dennoch einen Versuch wagen.

### 3.1 Ein Klärungsversuch: Was ist Autorität?

Die Krise der Autorität wird einsichtiger, wenn man sich vor Augen hält, dass die Interpretation von Autorität immer von der jeweiligen anthropologischen Grundkonzeption abhängt: Deutet man den Menschen als selbstermächtigend, „als in sich geschlossene Monade, der sich entelechisch ‚entfaltenden‘ Pflanze vergleichbar, dann wird jeder Eingriff von außen als Störung, Schmälerung, Freiheitsberaubung bewertet“<sup>205</sup> – Autorität wird so zum Synonym für Repression. Ein anderes Bild offenbart sich uns jedoch, wenn wir den Menschen als denkendes, bildsames Wesen auffassen, das sich durch Bildung und Erziehung über seine unmittelbare Natur erheben kann und soll. Im Lauf der Geschichte wurden bereits viele Formen von Autorität definiert. So gibt es etwa nicht nur Experten-, Meinungs-, Vernunft-, Sinn-, Herrschafts-, Auftrags-, Amts- und Sachautorität, sondern sie kann auch absolut, dogmatisch-statisch, demokratisch, institutionell, persönlich, dynamisch, hierarchisch, egalitär, irrational-repressiv oder rational-funktional sein – um nur einige inhaltliche Zugänge zu nennen.<sup>206</sup> Die *pädagogische* Autorität kann als eine Mischung aus Sach-, Amts- und personaler Autorität beschrieben werden.

---

<sup>202</sup> Riefling, Markus: Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht. Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung. Wiesbaden: Springer VS 2013, S.151.

<sup>203</sup> Roth, Heinrich: Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1955, S.17.

<sup>204</sup> Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2011, S.5.

<sup>205</sup> Geißler: Nachwort des Herausgebers. In: Ders. 1973, S.150.

<sup>206</sup> Ebd., S.184-226.

Sachautorität hat der Lehrer, indem er über ein besonderes Fachwissen in einem jeweils geforderten Bereich verfügt. Diese Kompetenz wird ihm auch von Außenstehenden zugestanden. Allerdings ist Sachautorität in gewisser Hinsicht stets labil, da sie ihr Wissen und Können immer wieder aufs Neue unter Beweis stellen muss. Bei der Amtsautorität kommt es zu einer Trennung von Amt und Person, da der Autoritätshörige aufgrund des Amtes Gehorsam zeigt und nicht, weil er den Führungsqualitäten der Person Folge leistet.<sup>207</sup> Sie ist von strukturgebender Natur und daher für das systematische Funktionieren von Institutionen unabdingbar.

Der Sach- und Amtsautorität sollen im weiteren Verlauf keine Beachtung mehr geschenkt werden. Es verhält sich nicht so, dass es an ihnen nichts kritisch zu bemängeln gäbe – sie liegen nur deshalb nicht in unserem Fokus, weil sie am wenigsten erklärungsbedürftig erscheinen und in der Regel ohne tiefere Erläuterungen, wenn schon nicht akzeptiert, so doch verstanden werden. Uneinigkeit über Bestimmung und Funktion herrscht jedoch oftmals über die *personale Autorität*. Deshalb soll sie in Folge einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

### 3.1.1 Pädagogische Autorität im Spannungsfeld der Anerkennung

Pädagogische Autorität ist kein Merkmal, das einem Menschen ausschließlich aufgrund von biologischer Verfasstheit, wie etwa Überlebenstrieb, Kraft, physische Verfasstheit, Talent oder Intelligenz zukommt; sie wird ebenso wenig gemacht, geplant, arrangiert oder zugeteilt. Sie wird einer Person vielmehr von anderen *zugeschrieben*. Mit dem Ausdruck „Autoritäten sind Autoritäten durch andere“<sup>208</sup> weisen Sofsky und Paris folgerichtig darauf hin, dass das Fremdbild der anderen für das Herausbilden und Zuschreiben von Autorität von maßgeblicher Bedeutung ist – ohne die Zu- bzw. Anerkennung anderer kann Autorität schlichtweg nicht existieren. Pädagogische Autorität ist primär auf die Selbstverortung des Edukanden angewiesen und damit genuin *relational* zu denken.<sup>209</sup> Sie ist trotz ihrer Fach- und Amtsgebundenheit niemals rein rational, sondern sie muss sich immer wieder aufs Neue in der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenüber legitimieren. Im Gegensatz zur Amtsautorität ist die pädagogische Autorität *„konstitutiv auf Anerkennung angewiesen [...] und [kann] damit nur in einer*

---

<sup>207</sup> Sofsky, Wolfgang; Paris, Rainer: Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Opladen: Leske + Budrich 1991, S.35-43.

<sup>208</sup> Ebd., S.20.

<sup>209</sup> Ebd., S.20f.

reziproken Beziehung, gewissermaßen interaktiv und kommunikativ erzeugt, erhalten und fortgeschrieben werden“<sup>210</sup>.

Der neuralgische Punkt einer jeden pädagogischen Debatte ist daher auch stets das Lehrer-Schüler-Verhältnis, zumal es sich durch eine *notwendige Asymmetrie* auszeichnet: der Pädagoge trifft auf den bereits mehr oder weniger autonomen Schüler und übt Zwang auf ihn aus, damit er zur Freiheit erzogen wird. Die scheinbare Dominanz des Lehrers ist jedoch nicht im Sinne eines Macht-Ohnmacht-Gefälles zu deuten, sondern muss als in dem natürlichen Generationenvorsprung in gewissen Wissensbereichen, Kompetenzen, Fertigkeiten und kulturellen Praktiken des Erwachsenen gegenüber dem Heranwachsenden gesehen werden. Obwohl diese Asymmetrie Reziprozität keineswegs ausschließt, ist die Angst vor Autoritätsmissbrauch im pädagogischen Bereich stets präsent. Entgegen der etymologischen Bedeutung<sup>211</sup> des Begriffs wird vehement ausgeblendet, dass die Aufgabe des Pädagogen immer schon primär die Leitung und Führung des Kindes war. Dies kritisiert auch Roland Reichenbach, wenn er darauf hinweist, dass pädagogisches Handeln heutzutage scheinbar nur mehr dann legitim erscheint, wenn eben dieser Führungsaufgabe abgeschworen wird. Doch genauso, wie ein Anführer nicht automatisch ein Faschist ist, ist eine Lehrperson, der Autorität zuerkannt wird, nicht gleichzusetzen mit einem Tyrannen.<sup>212</sup> Hegel drückt dies auf eigentümlich zynische Weise, die im Zeitalter der „political correctness“ nicht mehr toleriert würde, aus:

Das originelle, eigentümliche Vorstellen der Jugend über die wesentlichen Gegenstände ist teils noch ganz dürftig und leer; teils aber in seinem unendlich größeren Teile *Meinung, Wahn, Halbheit, Schiefheit, Unbestimmtheit*. Durch das Lernen tritt an die Stelle von diesem Wähnen die Wahrheit. Wenn einmal der Kopf voll Gedanken ist, dann erst hat er die Möglichkeit, selbst die Wissenschaft weiterzubringen und eine wahrhafte Eigentümlichkeit in ihr zu gewinnen; [...] (Hegel 2010, S.78)

In diesem Sinne unterstreicht Hegel die wichtige Rolle des Lehrers, den Zögling zum Selbstdenken anzuregen, damit er sich über das bloße Meinen erhebe. „Selbstdenken“ soll an dieser Stelle jedoch nicht fälschlicherweise mit dem freien vor-sich-hin-Assoziieren, welches neuer-

---

<sup>210</sup> Helsper, Werner u. A.: *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, S.44.

<sup>211</sup> „Pädagoge“ geht zurück auf das griechische Wort für „Erzieher/Lehrer“ (Παιδαγωγός) und ist zusammengesetzt aus „paidos“ und „agoge“, was mit „Kinder führen/leiten/lenken“ übersetzt werden kann. (vgl. Langenscheidts Taschenwörterbuch Altgriechisch-Deutsch. München: Langenscheidt 1986, S.15,325)

<sup>212</sup> Spiewak, Martin: „Autorität ist eine Art Vertrauen“, *Zeit Online-Interview mit Roland Reichenbach* vom 7.10.10. <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview/komplettansicht> (Zugriff 4.9.17).



dings als Unterrichtsmethode seinen Eingang in den pädagogischen Handlungsrahmen gefunden hat, gleichgesetzt werden. Denken zu lernen bedeutet vielmehr, Einsicht in die Argumentationsschritte zu bekommen – „[d]er Lehrer denkt *vor*, der Schüler denkt *nach* [Hervorh. D. K.]“<sup>213</sup>, so Liessmann. Die Kommunikation ist dabei notwendig asymmetrisch, ist es doch die pädagogische Autorität, die sich bereits über das Stadion des „Wähnens“ hinweggesetzt und zur „Wahrheit“ hin entwickelt hat.

Entgegen diesen Erkenntnissen fand das Dogma der *symmetrischen Kommunikation* durch den Einzug der Kommunikations- und Sozialisationstheorien in die Pädagogik in den 70er-Jahren Eingang in das erzieherische Denken. Rädelsführer dabei waren Erziehungswissenschaftler, die die Schule als herrschaftsfreien Raum bestimmt und das kulturbewahrende Moment der Erziehung verdrängt wissen wollten. Die bis dato als erforderlich angesehene Asymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses wurde zum Problem, was eine Verunsicherung der Schulen nach sich zog.<sup>214</sup> Unterstützt wurde diese Entwicklung auch durch die fortschreitende Psychologisierung des Unterrichts, die die symmetrische Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler zum Ideal der Erziehung und die unmittelbaren kindlichen Bedürfnisse zum Diktum pädagogischen Handelns hochstilisierte.<sup>215</sup> Ihre Legitimationsbasis findet das Dogma der symmetrischen Kommunikation in der These, dass nur in herrschaftsfreien Räumen Identität gewonnen werden könne. Dementgegen gibt es jedoch auch Stimmen, die konstatieren, dass es „[d]ie Anerkennung, die Identität braucht, nur in Interaktionen [gibt], in denen sie auch verweigert werden kann“<sup>216</sup>. Das erinnert unweigerlich an Hegels Anerkennungstheorie, die besagt, dass Anerkennung konstitutiv für Identitätsfindung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist.

Die Asymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist jedoch nicht nur aufgrund der Anerkennung vonnöten: Eine künstlich erzeugte Scheinsymmetrie würde schlichtweg dazu führen, dass die Aufgaben und Pflichten, sowie die Freiheiten und Selbstinterpretationen die die einzelnen Lebensphasen mit sich bringen, unbestimmt blieben. „Die Kinder *nur* als Gleiche zu

---

<sup>213</sup> Liessmann, Konrad Paul: Lob des Denkens. Hegels Pädagogik der Lebensferne. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Bakic, Josef; Horvath, Wolfgang (Hg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Erhard Löcker 2008, S.89.

<sup>214</sup> Reichenbach, Roland: Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. In der Reihe Bildung kontrovers. Seelze: Kallmeyer, Klett 2013, S.20f.

<sup>215</sup> Reichenbach, Roland: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns. In: Ders., Oser, Fritz (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim, München: Juventa 2002, S.9.

<sup>216</sup> Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1975, S.35.

adressieren, ist eine besonders ironische Form von pädagogischer Infantilität<sup>217</sup>, so Roland Reichenbach. Heranwachsende können nicht auf intuitive, „natürliche“ Weise entdecken, dass Freiheit stets an das Prinzip der Anerkennung gebunden ist – vielmehr müssen sie es in der Familie und Schule erlernen. Insofern muss die Forderung der modernen Pädagogik nach Symmetrie im Schüler-Lehrer-Verhältnis bereits aus Gründen der Fürsorge und des Kinderschutzes hinterfragt werden – Roland Reichenbach bezeichnet diese Notwendigkeit als „Teil der Zumutung der Erziehung“<sup>218</sup>, die gerade jenen Pädagogen schwerfällt, die sich selbst nur als Freund oder Lebensabschnittsbegleiter verstehen wollen.

### 3.1.2 Pädagogische Autorität als Garant des Ordnungs- und Wertesystems

Nachdem wir pädagogische Autorität nun als zwischenmenschliches Anerkennungsverhältnis bestimmt haben, wird auch einsichtig, weshalb sie – entgegen reformpädagogischer Vorurteile – nicht die Absicht haben kann, den Zögling in ein Abhängigkeitsverhältnis zu drängen, seine Individualität zu unterdrücken oder seine Handlungsfähigkeit einzuschränken: ohne ein Gegenüber (den Edukanden), der ihren Führungsanspruch anerkennt, hätte die pädagogische Autorität keine Legitimationsgrundlage oder Selbstrealisierungsmöglichkeit. Vielmehr setzt sich jede pädagogische Autorität, die ihrem Begriff gerecht zu werden versucht, die Förderung und Anleitung des Zöglings zum Ziel – sie will mit ihm in einen gemeinsamen Dienst treten, dessen Erfüllung stets auf ein „Drittes“ bezogen ist. Bei diesem „Dritten“ kann es sich um informative<sup>219</sup>, aber auch normative<sup>220</sup> Sachzusammenhänge handeln. Auch in diesem Sinn kann die Leitfunktion der pädagogischen Autorität deshalb nicht *absolut*, sondern nur *relativ* gedacht werden, schöpft sie ihre Legitimation doch aus ihrer Aufgabe der Regulation und Orientierung in Bezug auf dieses „Dritte“. Entgegen dem Dogma der Vertreter antiautoritärer Denkschulen lässt sich daher festhalten, dass „Autorität und die mit ihr verbundene Macht – im Sinne einer sozialen Beeinflussungsmöglichkeit – [...] nicht an sich gut oder böse [sind].“<sup>221</sup> Erst ihre Wirkung oder ihr Träger können einer ethischen Beurteilung unterzogen werden.

---

<sup>217</sup> Reichenbach, Roland: Vortrag am 2. KiGA-Symposium in Köln unter dem Titel „Was müssen wir für Menschen sein...? Persönliche und berufliche Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Kinder.“ 7.-8.6.06, S.14. [http://www.lvr.de/app/resources/die\\_zumutung\\_des\\_erziehens\\_und\\_der\\_mut\\_zur\\_paedagogik-pdf](http://www.lvr.de/app/resources/die_zumutung_des_erziehens_und_der_mut_zur_paedagogik-pdf) (Zugriff 25.2.16)

<sup>218</sup> Reichenbach, Roland: Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden. In: Bucher, Anton A; Donnenberg, Rosemarie; Seitz, Rudolf (Hg.): Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht. Wien: öbv & hpt 2000, S.107.

<sup>219</sup> In den informativen Sachzusammenhängen ist die Autorität dem Zögling sachlich überlegen.

<sup>220</sup> Bei den normativen Sachzusammenhängen wirkt der Lehrer moralisch regulierend ein.

<sup>221</sup> Weber 1974, S.213.

Dieses Konzept ist nicht neu, seit jeher ist Erziehung auf ein „Drittes“ bezogen – sei es „Gott“, die „Wahrheit“ oder schlichtweg die „soziale Ordnung“, deren Garant der Lehrer sein soll. In jedem Fall gibt dieses Dritte eine bestimmte Ordnung vor, die im jeweiligen historischen Kontext allgemein anerkannt ist. Erziehungssituationen sind dennoch nichts anderes als Begegnungen in einem *vorgegebenen* Ordnungszusammenhang, und Autorität ist nichts anderes als das universelle Ordnungsprinzip einer jeden Gesellschaft, weshalb Erziehung nicht ohne sie gedacht werden kann.<sup>222</sup> Einen ähnlichen Ansatz vertritt Friedrich Brügge, wenn er in der „Zeitschrift für Pädagogik“ schreibt: „Wo immer Menschen dauerhafte Beziehungen eingehen, entstehen soziale Ordnungsstrukturen, in denen nicht nur Gleiche agieren, sondern zugleich Ungleichheit und Asymmetrie anerkannt werden.“<sup>223</sup> Der Lehrer ist im Erziehungsverhältnis Stellvertreter der Gemeinschaft – er übernimmt gleichsam die Verantwortung für sie. Dadurch wird dem Zögling im „Schutzraum Schule“ eine begrenzte und kontrollierte Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht. Dieser Schonraum ist sowohl Voraussetzung für die Entwicklung und Erziehung des Edukanden, als auch für das Gelingen von Bildung an sich, wie Adorno so treffend formuliert, wenn er sagt, dass auch die Bildung „Schutz vorm [sic!] Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung“<sup>224</sup> braucht.

In der Weise, wie die Bildung und der Zögling von außen geschützt sein will, so bedarf auch die Welt des Schutzes und der Pflege – jede Erziehungssituation ist von dieser doppelten Verantwortlichkeit geprägt. Es geht nicht nur um das einzelne Individuum, seine Bedürfnisse, Talente und Ziele, sondern auch um den Lebenszusammenhang, für den es großgezogen wird und um die Aufrechterhaltung der Kontinuität gesellschaftlichen Zusammenlebens. In diesem Sinne betonte schon Hegel die Wichtigkeit der Schule, die er als sittlichen Zustand und als Mittelsphäre zwischen Familie und Welt bezeichnete. In ihr soll der Edukand an die wirklichen Verhältnisse gewohnt werden. Im Gegensatz zur Welt wird das Kind in der Familie *bedingungslos* geliebt, in der außerfamiliären Sphäre wird ihm hingegen nicht ohne Weiteres Anerkennung zugesprochen. In der Schule soll der Zögling deshalb lernen, seine privaten Interessen dem allgemeinen Willen unterzuordnen und seine Leidenschaften zu zügeln. Dadurch wird er

---

<sup>222</sup> Liechtenstein, Ernst: Das Problem der Autorität in der Pädagogik. In: Geißler 1973, S.90.

<sup>223</sup> Brügge 2007, S.609.

<sup>224</sup> Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2006, S.31.

befähigt, am öffentlichen Leben teilzuhaben. Durch die öffentliche Erziehung soll – im hegel-schen Jargon ausgedrückt – aus dem natürlichen „Band des Bluts“<sup>225</sup> ein „Band einer Sache“<sup>226</sup> werden.

Erziehung und pädagogische Autorität sind so mithin als Bedingungen der Möglichkeit gemeinsamen Handelns und Leben zu verstehen. Die sittliche Entwicklung des Zöglings ist auf die Vermittlung durch den Pädagogen angewiesen, denn „[n]icht das angelernte Wissen allein, sondern die Werterfahrung am lebendigen Beispiel der Erwachsenen ist die geistseelische Grundbedingung zur Wertschätzung des sittlich Guten.“<sup>227</sup> Erst durch Erziehung werden allgemeines Sprechen und sittliche Gesetze, die das Handeln der Gemeinschaft bestimmen, gelehrt. Es steht außer Frage, dass das Telos jeder Erziehung die Handlungsfähigkeit des Edukanden ist, aber sein Handeln soll nicht willkürlich oder triebbestimmt sein, sondern *sittlichen Maximen* folgen. An dieser Stelle sei auf Immanuel Kant verwiesen, der betont, dass das Sittengesetz die einzige allgemeingültige Norm menschlichen Handelns sein kann – deshalb sollte es auch als das höchste Ziel der Erziehung gedacht werden. Denn erst derjenige Wille, der das Sittengesetz zu seiner persönlichen Handlungsmaxime erhebt, ist unabhängig von seiner „natürlichen Natürlichkeit“, von kantschen Triebfedern und selbstherrlichem Begehren – oder anders formuliert: nur dann ist er *frei*.<sup>228</sup>

In diesem Sinne läuft die Verabsolutierung des Individualismus im Unterricht nicht nur der sittlichen Verfasstheit des Menschen zuwider, sondern erweist sich schlichtweg als unhaltbar. Es soll an dieser Stelle nicht der Anschein erweckt werden, man wolle dem Individuum seine persönlichen Rechte und Entfaltungsmöglichkeiten absprechen oder gar einem rigiden Konformismus das Wort reden – vielmehr soll vor Augen geführt werden, dass der Zögling „keine in dem Sinne schöpferische Freiheit [besitzt], dass er völlig aus sich heraus nur nach eigenen Ideen sein Handeln bestimmen könnte, dass er unabhängig vom Einfluss anderer einen gänzlich spontanen Entwurf seiner selbst zustande brächte“<sup>229</sup>. Eine Erziehungssituation, die sich dadurch auszeichnet, dass die pädagogische Autorität ihre Edukanden zu den sittlichen

---

<sup>225</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Rede zum Schuljahrsabschluß am 2. September 1811. In: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Werke in zwanzig Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. Werke 4. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970. (= stw 604), S.349.

<sup>226</sup> Ebd.

<sup>227</sup> Hollenbach, Johannes Michael: Der Mensch als Entwurf. Seinsgemässe Erziehung in technisierter Welt. Frankfurt. a. M.: Verlag Josef Knecht 1957, S.382.

<sup>228</sup> Zdarzil 1978, S.231-234.

<sup>229</sup> Kerber 1972, S.19.

Maximen hinführen will, gründet letztlich nicht auf der narzisstischen Veranlagung des Pädagogen, sondern auf der genuin sozialen Natur des Menschen. Auch Hegel sprach sich gegen den verabsolutierten Individualismus im Unterricht aus und verurteilte die „Eitelkeit der subjektiven Individualität“<sup>230</sup>, wenn er schreibt:

Die *Bildung* ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die *Befreiung* und die *Arbeit* der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlichen subjektiven Substantialität der Sittlichkeit. Diese Befreiung ist im Subjekt die *harte Arbeit* gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindungen und die Willkür des Beliebens. Daß sie diese harte Arbeit ist, macht einen Teil der Ungunst aus, der auf sie fällt. Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, daß der subjektive Wille selbst in sich die *Objektivität* gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die *Wirklichkeit* der Idee zu sein. (Hegel stw 607, §187)

Dieser Ansatz widerspricht natürlich dem aktuellen Bildungsdiskurs, in welchem „die unmittelbare Bedürfnisbefriedigung zu einem Ideal [...] der Pädagogik geworden ist“<sup>231</sup> und Bildung nicht länger als mitunter auch leidvoller Prozess (man denke an Platons Höhlengleichnis) verstanden werden will. Hegel versteht Bildung jedoch nicht als einen Prozess, der durch die menschliche Natur ausgelöst wird, sondern als „harte Arbeit“ an der Welt, da sich das Individuum an seiner Subjektivität abarbeiten muss. In der Bildung geht es nicht primär darum, dass das Kind seine eigentümliche Individualität entwickelt, sondern vielmehr um Entfremdung im Dienste der Erkenntnis: das Subjekt soll sich von den ihm bekannten Sichtweisen entfremden, um sie sich aufs Neue geistig zu eigen zu machen, denn „[d]as Bekannte überhaupt ist darum, weil es *bekannt* ist, nicht *erkannt*. Es ist die gewöhnlichste Selbsttäuschung wie Täuschung anderer, beim Erkennen etwas als bekannt vorauszusetzen, und es sich ebenso gefallen zu lassen“<sup>232</sup>.

Schließlich gilt es auch noch darauf hinzuweisen, dass Immanuel Kant, der wohl am stärksten mit dem Begriff der *Maxime* in Verbindung gebracht wird, nicht nur philosophischer Kämpfer für Freiheit, Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation war, sondern vor Allem auch ein starkes Pflichtethos vertrat. Freiheit verkörperte für ihn nicht willkürliche Unge-

---

<sup>230</sup> Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann 112002, S.220.

<sup>231</sup> Liessmann 2014b, S.175f.

<sup>232</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Phänomenologie des Geistes. Werke in zwanzig Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. Werke 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970 (= stw 603), Vorrede S.35.

bundenheit, sondern war stets an den Vernunftgebrauch und der Ausrichtung des eigenen Handelns an Maximen gebunden.<sup>233</sup> Da Vernunft aber nicht a priori gegeben ist, bedarf der Zögling der pädagogischen Autorität, die ihn lehrt, seinen Lebenswandel vernünftig zu gestalten. Vernunft und Freiheit sind auch die Voraussetzungen, um das kantsche Ziel der Erziehung zu erreichen: die Mündigkeit. Bis heute wird sie als Telos aller pädagogischer Intervention genannt, sei sie Selbstverantwortung, Selbstverwirklichung, Selbsterfahrung oder auch emanzipatorische Kompetenz genannt. Selbst bei den Reformpädagogen findet sich das Topos der Selbstermächtigung als Ziel der Entwicklung des Kindes.<sup>234</sup> Woher dieser Begriff kommt und was er bedeutet, soll im folgenden Unterkapitel Thema sein.

### 3.2 Erziehung zur Freiheit – ein Widerspruch?

Bereits während der Französischen Revolution rückte der Mündigkeitstopos im Sinne von Selbstdenken, Selbsttätigkeit und Urteilsfähigkeit ins Zentrum des pädagogischen Denkens. Das kantische Aufklärungsziel der Mündigkeit ging erfolgreich in die Erziehungsdiskussion ein und die Bildung des Verstandes wurde zur Voraussetzung für ein glückseliges Leben.<sup>235</sup> Besonders in der Demokratie<sup>236</sup>, die auf die Vernunftbegabtheit und den Selbstbestimmungswillen des Einzelnen vertraut, erscheint der mündige Bürger unverzichtbar. Doch wie lässt sich der gerade im Bildungsdiskurs häufig überstrapazierte Begriff der „Mündigkeit“ genau definieren? Mündig zu werden bedeutet aber „nicht einfach das Aufmucken gegen jede Art von Autorität. [...] Das Moment der Autorität ist [...] dem Prozeß der Mündigwerdung vorausgesetzt“<sup>237</sup>, so Theodor W. Adorno. Erich Weber wiederum versteht darunter die „Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, sein Leben aus eigener Vernunft, gestützt auf Einsicht und kritisches Urteil, durch selbstständige Entscheidungen verantwortlich zu führen.“<sup>238</sup> Er weist jedoch dezidiert darauf hin, dass dies nicht nur ein aktives Bemühen um die Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse, sondern vor allem auch die der Gemeinschaft inkludiert. Diese

---

<sup>233</sup> Prange, Klaus: Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 1: Von Plato bis Hegel. In: Helsper, Werner u. A. (Hg.): Grundriss der Pädagogik, Bd. 25. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S.213-223.

<sup>234</sup> Prange, Klaus: Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider 2000, S.195.

<sup>235</sup> Hoyer, Timo: Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze. In: Eidam, Heinz; Hoyer, Timo (Hrsg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Band 4. Berlin: LIT Verlag 2006, S.18.

<sup>236</sup> An dieser Stelle sei die Gleichsetzung der Demokratie mit der Auslöschung einer jeden Autorität als Irrtum ausgewiesen: auch in ihr gibt es ein geteiltes Ordnungs- und Wertesystem, da keine Gemeinschaft ohne gemeinsame Prinzipien, die übergreifend wirksam sind und von allen geteilt werden, funktionieren kann. Insofern kann allein diesem geteilten Leitsystem bereits Autorität zugesprochen werden. (Vgl. Honneth, Axel: Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000 (=stw 1491), S.328.)

<sup>237</sup> Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hg. von Kadelbach, Gerd. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S.140.

<sup>238</sup> Weber 1974, S.245.

Notwendigkeit leitet er aus dem Umstand ab, dass der Einzelne, will er Autonomie erreichen, auf eine ihrerseits mündige Gesellschaft angewiesen ist. Mündigkeit kann nie nur *allein, subjektiv, individuell* oder gar *naturwüchsig* erreicht werden, weil die Bedingungen der Möglichkeit ihrer Verwirklichung erst *politisch* (also innerhalb der und durch die Gemeinschaft) gewährleistet werden müssen. An diesem Punkt sei auf Arthur Schopenhauer verwiesen, der die Sozialität des Menschen und die damit einhergehende existenzielle Bezogenheit auf andere als grundlegend für die Subjektwerdung des Menschen betont, wenn er schreibt:

Der Mensch für sich alleine vermag gar wenig und ist ein verlassener Robinson: nur in der Gemeinschaft mit anderen ist und vermag er viel. Dieses Verhältnisses wird er inne, sobald sein Bewusstsein sich irgend zu entwickeln anfängt, und alsbald entsteht in ihm ein Bestreben, für ein taugliches Mitglied der Gesellschaft zu gelten [...] und dadurch berechtigt [zu sein, D.K.], der Vorteile der menschlichen Gemeinschaft teilhaftig zu werden. (Schopenhauer 2009, S.76f.)

Geht man von einer solchen Grundkonzeption des Menschen aus, so muss auch die Entwicklung zum autonomen Menschen als genuin zwischenmenschlich begriffen werden, im Gegensatz zu jenen Bildungskonzepten, die im Individualismus und der Autodidaktik den heiligen Gral zu erkennen glauben. Diese gehen davon aus, dass das menschliche Individuum mit Eigenschaften ausgestattet sei, die bereits von Geburt an derart eindeutig gerichtet sind, dass es nicht der Gemeinschaft bedarf, um sich selbst zu bestimmen. Entlarvend kann festgestellt werden, dass diese Perspektive auch mit den Annahmen des biologistischen Bildes vom Menschen im Gleichschritt läuft, geht sie doch von natürlichen, gleichsam in die Genetik eingeschriebenen Anlagen, die die konstitutiven Bestimmungen bereits in sich tragen, aus. Das Verhältnis zwischen Individuum und Welt wird auf ein Reiz-Reaktions-Schema reduziert, wobei es gesellschaftlichen Einfluss möglichst zu unterbinden gilt. „Drängt sich hingegen aus jenem Bezirk des Gemeinsamen auch nur das Mindeste in das Heiligtum des intimen Personenlebens ein, so muß unfehlbar das Ureigenste verwirrt, sich selbst entfremdet, durch Anpassung trivialisiert werden.“<sup>239</sup> Konsequenterweise wird ausgeblendet, dass die Ich-Werdung des Menschen besonders von der dialektischen Aneignung der Welt abhängt; „daß die Hingabe an den gemeinsamen Geist nicht Raub am Eigenen, nicht formzerstörende Einebnung ist, sondern unerläßliche Bedingung jeder Formwerdung schlechthin.“<sup>240</sup>

---

<sup>239</sup> Litt, Theodor: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Leipzig, Berlin: Teubner 1926, S.208.

<sup>240</sup> Ebd. S.212.

Mündigkeit sollte nicht als endgültiger Status, sondern aufgrund der sich ständig wandelnden Lebensumstände als unabschließbarer, dynamischer Prozess angesehen werden. Angestrebt werden dabei nicht nur individuelle Selbstbestimmung, sondern auch vernunftgeleitete gesellschaftliche Mitbestimmung sowie die Befreiung des Einzelnen von all jenen Umständen, die seine Rationalität und sein Handeln beschränken. Versteht man Mündigkeit im Sinne Webers, so schließt sie das Einwirken pädagogischer Autorität auf den Edukanden nicht aus. Erzieherisches Handeln wird auch nicht als negativer Zwang verstanden, vielmehr bietet es Orientierung und fördert das vernünftige, selbstbestimmte Urteilen und Entscheiden des Zöglings. Es ist also nicht Autorität, die der Mündigkeit zuwiderläuft, sondern mangelndes Wissen und instabile Wertmaßstäbe sind die Auslöser für Abhängigkeiten, die den Menschen hinter den Erwartungen der Selbstbestimmung zurückbleiben lassen.<sup>241</sup> Das Ende jeder pädagogischen Autorität gilt als erreicht, sobald der Zögling autonom, das heißt vernünftig und zu selbstbestimmtem Handeln fähig ist.

Mündigkeit und Erziehung, Freiheit und Autorität sind also stets aufeinander verwiesen und können nicht ohne einander gedacht werden. Das Problem, das die Pädagogik in Bezug darauf bis heute beschäftigt, formulierte Immanuel Kant bereits 1803 mit seiner Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“<sup>242</sup> Einerseits versteht die aufklärerische und autonomiepädagogische Perspektive in der Freiheit des Edukanden das Ziel aller Erziehung, andererseits wird dem Zögling durch jede pädagogische Anleitung immer schon Zwang auferlegt und Unmündigkeit unterstellt. Sich im kantschen Sinn aus seiner Unmündigkeit zu erheben, d. h. sich ohne Anleitung seines Verstandes bedienen zu können, erfordert doch Eigeninitiative und Spontaneität – werden diese nicht gerade durch Sollensformulierungen, mit denen der Edukand konfrontiert wird, ausgeschlossen? Verfechter einer radikalen Freiheitspädagogik kommen nicht umhin, von vornherein jeden Zwang und damit auch jede Didaktik aus der Erziehung auszuschließen – schließlich stehen sie vor dem scheinbaren Problem, dass „die Erziehung zur Freiheit [...] durch sich selbst in einen Widerspruch mit dem, was sie will, [gerät].“<sup>243</sup> Dieser paradoxe Zustand muss zwangsläufig zu einer „heroische Depression“<sup>244</sup> aller Pädagogen führen, die die Freiheit zwar appellativ beschwören, ihre Realisierung jedoch nicht zu forcieren wagen. Auch aus der Warte der Sozialpädagogik erscheint der Umstand, dass nicht nur von den

---

<sup>241</sup> Weber 1974, S.245-265.

<sup>242</sup> Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Kamp pädagogische Taschenbücher Bd. 5. Hg. von Holstein, Hermann. Bochum: Kamp 1968, S.40.

<sup>243</sup> Prange 2000, S.198f.

<sup>244</sup> Dabei begnügt sich die Pädagogik damit, die Freiheit appellativ zu beschwören, wagt es jedoch nicht, ihre Realisierung zu forcieren (Vgl. ebd., S.199).



Pädagogen die Gefahr des Zwanges ausgeht, sondern selbst Lehrpläne und Kompetenzkataloge als Kontrollinstrumentarien dienen, als Akt der Kolonialisierung, welcher Kinder unter dem Banner der Mündigkeit doch wieder nur zur Unselbständigkeit erzieht.<sup>245</sup>

Doch wie kann die Antinomie der Erziehung aufgelöst werden? Zur Beantwortung dieser Frage muss der Begriff der Freiheit näher untersucht werden. Denn „Freiheit“ wird zwar bis heute nolens volens als pädagogisches Ziel proklamiert, eine nähere Charakterisierung bleibt in den meisten Fällen aber aus. Nichtsdestoweniger ist sie als pädagogisches Telos unabdinglich, damit Ziel und Grundlage pädagogischen Handelns gewährleistet bleibt.<sup>246</sup> Entgegen der landläufigen, unbestimmten Verwendung des Begriffes soll „Freiheit“ in der vorliegenden Diplomarbeit nicht als Beliebigkeit verstanden werden, denn:

Freiheit ist nicht Willkür. Willkür ist die endlose Zufälligkeit eigenen Entscheidens aus Beliebigkeit. Freiheit ist die Wahl des unendlichen Gehalts im Zusammenhang des eigenen Tuns mit dem innerwerden einer Notwendigkeit. Daher ist Freiheit nur so weit möglich, als der Mensch die Sache versteht, und daher kann dem einzelnen Menschen die Freiheit nicht in jeder Sphäre seines Daseins sich vollenden. [...] Die Verwechselbarkeit von Freiheit mit Willkür verlangt Einschränkungen der Freiheit, damit sie nicht ins Leere falle. (Jaspers 1985, S.797)

Gegenwärtig zeigt sich die Tendenz, Freiheit als ein „*frei sein von*“<sup>247</sup> und Selbstbestimmung als kontradiktorischen Gegensatz zu Fremdbestimmung zu setzen. Dabei wird erfolgreich ausgeblendet, dass Autonomie ohne Heteronomie nicht entstehen kann. „Die Ermöglichung der Autonomie, die Erzeugung eines eigenverantwortlichen Willens, einer distanzierten Sicht auf die verschiedenen Weltbezüge, einer hypothetischen Einstellung zur Welt, bedarf einer Kontrolle und Selbstdisziplinierung“<sup>248</sup>, konstatiert Werner Helsper, Professor für Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg. Damit vertritt er einen ähnlichen Ansatz wie Immanuel Kant, der im Zwang eine Voraussetzung für Mündigkeit und folglich ein notwendiges Mittel der Erziehung sieht.<sup>249</sup>

Kants Plädoyer für erzieherischen Zwang soll jedoch nicht als Aufforderung zur Repression verstanden werden – vielmehr sieht er die Aufgabe der pädagogischen Autorität in der

---

<sup>245</sup> Ebd. S.198ff.

<sup>246</sup> Riefling 2013, S.161-178.

<sup>247</sup> Zwang / Repression / Reglementierung / Kontrolle / Überwachung / körperlichen Einschränkungen etc.

<sup>248</sup> Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996, S.536.

<sup>249</sup> Kant 1968, S.40.

Hinführung des Kindes zu den *Maximen*. Der Zögling soll lernen, sein Handeln nicht von seinen natürlichen Trieben und Gelüsten bestimmen zu lassen, sondern von Gesetzen, die er aufgrund seiner Vernunftbegabtheit einsehen kann. Die Regeln, denen im Rahmen der Erziehung Folge zu leisten ist, können vom Kind mit fortschreitender Einsicht verstanden werden, weshalb der pädagogische Zwang ein positiver ist.<sup>250</sup> Das Ziel der pädagogischen Autorität ist es, den Zögling von dem Druck seiner Natürlichkeit zu befreien und ihn hinzuleiten zu einer selbstbewussten, verantwortungsvollen und werteorientierten Lebensführung. Der Edukand soll nicht nur lernen, sein Handeln allgemeinen Gesetzen zu unterwerfen, sondern auch subjektive Maxime zu finden. Der pädagogische Zwang soll durch den Zwang gegen sich selbst, also die Selbstdisziplin abgelöst werden – um der Freiheit willen. Deshalb ist die Einforderung von Disziplin kein Hindernis für die Entwicklung des Heranwachsenden, sondern fördert den Gebrauch der kindlichen Vernunft und selbstständiges Verhalten. Insofern kann Erziehung als Übung zur Einsicht in die Notwendigkeit betrachtet werden und nicht als künstliche Interaktion in einem vorgegebenen, jedoch schmalen Freiheitsspielraum. Die Erkenntnis, dass die Autonomie des Zöglings das Ziel, nicht die Voraussetzung der Erziehung ist, hob bereits Hegel hervor:

Das Kind ist *an sich* Mensch, hat erst *an sich* Vernunft, ist erst Möglichkeit der Vernunft und der Freiheit und ist nur so dem Begriff nach frei. Was nun so erst *an sich* ist, ist nicht in seiner Wirklichkeit. Der Mensch, der *an sich* vernünftig ist, muß sich durch die Produktion seiner selbst durcharbeiten durch das Hinausgehen aus sich, aber ebenso durch das Hineinbilden in sich, daß er es auch *für sich* werde. (Hegel 607, §10 Zusatz)

Freiheit kommt zwar jedem Menschen zu, wird aber erst mit erwachendem Selbstbewusstsein, wenn der Geist zur Reife drängt und der Zögling sich aus seinen natürlichen Zwängen löst, wirklich. Durch das pädagogische Einwirken auf das Kind wird es sich seiner Freiheit gewahr und lernt, sie zu gebrauchen.<sup>251</sup>

Schlussfolgernd kann festgestellt werden, dass das Gegenüber-Stellen von Autorität und Freiheit unhaltbar und unbegründet ist. Weder bedeutet der Wegfall von Autorität automatisch eine Vermehrung individueller Freiheit, noch stellen Autonomie und Autorität logische Gegensätze dar. Nichtsdestotrotz ruft die Autonomiepädagogik laut die Krise der Autorität aus. In freudscher Selbstimmunisierungstradition wird affirmative Argumentation über Autorität

---

<sup>250</sup> Kant 1968, S.29-69.

<sup>251</sup> Winkler, Michael: Karl Rosenkranz und die „Pädagogik als System“. In: Rosenkranz, Karl: Die Pädagogik als System. Neu hg. mit einer Einleitung von Michael Winkler. Pädagogische Reform in Quellen 5 (2008), S.10f.

schon als Anzeichen von Regression und Infantilisierung diagnostiziert. Der romantische Gedanke, dass sich alles zum Guten wenden würde, wären nur alle Autoritäten eliminiert, scheint zu verlockend zu sein, um kritisch hinterfragt zu werden. Dennoch mündet „der Versuch, die sogenannte pädagogische Antinomie zwischen Zwang und Freiheit [...] zu überwinden, regelmäßig in pädagogischen *Kitsch* bzw. pädagogische *Ideologie*“<sup>252</sup>.

Die Frage nach der Auflösung dieser pädagogischen Antinomie lässt sich nicht verständlich, sondern nur vernünftig-dialektisch beantworten, auch wenn die moderne Pädagogik alles daran zu setzen scheint, das Problem durch Überredungsbegriffe, emotionalisierte Sprache oder ethische Debatten zu lösen.<sup>253</sup> Die Gegenüberstellung von Freiheit und Autorität ist Resultat eines nicht zu Ende gedachten Gedankens, denn

[i]n Wirklichkeit ist es so, daß wahre Autorität und wahre Freiheit überhaupt nur zusammen bestehen können. [...] Man kann Autorität geradezu so definieren, daß sie der geometrische Ort ist, wo sich Freiheit und Bindung decken. Nur da, wo Freiheit und Bindung zugleich vorhanden sind, nicht in feindlicher Spannung, sondern in Synthese, nur da kann von wahrer Autorität die Rede sein. (vgl. Rüstow 1954, S.180)

Der Vorwurf, Erziehung sei ein Angriff<sup>254</sup> auf die Freiheit, der jedwedes persönliche Entscheiden sinnfrei erscheinen lässt, muss deshalb als unzulässig zurückgewiesen werden.

Als Fazit kann festgestellt werden, dass die Gleichsetzung von pädagogischer Autorität mit unangemessener Bevormundung der Heranwachsenden jeder argumentativen Fundierung entbehrt. Die Lehrpersonen treten als Ordnungsgaranten und „Vertreter der Welt [dem Zögling, D. K.] gegenüber, für die sie die Verantwortung übernehmen müssen, obwohl auch sie sie nicht gemacht haben, selbst wenn sie heimlich oder offen wünschen sollten, sie sei anders, als sie ist.“<sup>255</sup> Um sich zu einem autonomen Mitglied der Gemeinschaft entwickeln zu können, braucht das Kind den Lehrer, denn es „bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte.“<sup>256</sup>

---

<sup>252</sup> Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2011, S.122.

<sup>253</sup> Ebd., S.20, 34, 42, 122.

<sup>254</sup> Vgl. Kupffer, Heinrich: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim, Basel: Beltz 1980.

<sup>255</sup> Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hg. von Ursula Ludz. München: Piper 1994, S.270.

<sup>256</sup> Arendt 1994, S.267.

Aufgrund der Diffamierung des Begriffs scheint eine erneute (vorurteilsfreie) Diskussion notwendig, in der zwischen Autorität als Anerkennungsverhältnis und autoritärem Verhalten sowie dem autoritären Charakter<sup>257</sup> unterschieden werden sollte. Weder autoritäres Verhalten, das Resultat verweigerter Anerkennung ist, noch der autoritäre Charakter, welcher rigiden Konventionalismus vertritt, sind gerechtfertigte Momente der Pädagogik.<sup>258</sup> Pädagogische Autorität als Anerkennungsverhältnis meint hingegen, sich in Vertrauen auf den Lehrer auf einen gemeinsamen Dienst einzulassen, an dessen Ende die Fähigkeit des Kindes zur Selbstbestimmung steht. Doch in einer Zeit, in der Schule nicht als Raum des Wissens und der Bildung, sondern immer mehr „als sozialpädagogische Anstalt zur Aufbewahrung von Kindern und Jugendlichen aufgefasst wird, weil man nicht weiß, was man sonst mit ihnen machen sollte“<sup>259</sup>, gilt es, erneut die Frage zu stellen, was pädagogische Autorität leisten kann und soll und welche Anforderungen die Gegenwart an sie stellt.

### 3.3 Plädoyer für die Renaissance der pädagogischen Autorität

Der Vorwurf, dass unser Schulsystem ein Relikt aus dem 19. Jahrhundert sei, ist ein zentraler Bestandteil jeder zeitgenössischen Schulkritik. Die vermeintlichen Bildungsexperten, die diesen Standpunkt in die öffentliche Wahrnehmung tragen, entstammen nicht selten der „Popphilosophie“<sup>260</sup> (wie etwa der wohlbekannte deutsche Philosoph Richard David Precht), der populistischen Bildungspolitik, der Reformpädagogik oder der Hirnforschung. Was ihnen allen gemein ist: ihre Neigung, die Komplexität des Bildungssystems zu ignorieren bzw. zu unterschätzen.<sup>261</sup> Erfolgreich wird ausgeblendet, dass Erziehung und Bildung die zentralen Themen der pädagogischen Debatten sein sollten, und „nicht Sozialisation, auch nicht nur Entwicklung oder Lernen oder Kommunikation, und schon gar nicht Therapie, Fürsorge, Sozialarbeit, Lebensbegleitung“<sup>262</sup>. Aufgeregt wird über die äußere Form der Schule diskutiert (Gesamtschule, NMS, WMS, NOST oder doch ein Verbleib beim althergebrachten Schulsystem?), über Individualisierung, Kompetenzkataloge und Projektunterricht. „Alternativmetaphern“<sup>263</sup>

---

<sup>257</sup> Vgl. Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter. Übers. von Milli Weinbrenner. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1920/2016. (=stw 1182)

<sup>258</sup> Reichenbach, Roland: „Die Reformitis ist eine globale Entzündung“. Standard-Interview mit Lisa Nimmervoll vom 13.1.15 <http://derstandard.at/2000010284439/Paedagoge-Reichenbach-Die-Reformitis-ist-eine-globale-Entzuendung> (Zugriff 26.9.17)

<sup>259</sup> Liessmann 2014a, S.100.

<sup>260</sup> „Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont“. SRF-Interview mit Roland Reichenbach über die bildungspolitischen Forderungen von Richard David Precht vom 16.11.13 <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/bildung-ist-kein-arsenal-sondern-ein-horizont> (Zugriff am 26.9.17)

<sup>261</sup> Ebd.

<sup>262</sup> Prange 2000, S.7.

<sup>263</sup> „Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont“. SRF-Interview mit Roland Reichenbach vom 16.11.13.

wie „Lerncoaching“ und „Lernbegleitung“ zeugen von den Bemühungen, die Führungsaufgabe des Lehrers zu vertuschen, aber auch von dem paradoxen Umstand, dass dem Pädagogen die Macht, die er delegiert bekommt, gleichzeitig verübelt wird. Da „Macht“ zum großen Tabuthema der Pädagogik geworden ist, wird „[d]ie gesellschaftlich notwendige zivilisatorische Gestalt [...] mit Verachtung gestraft“<sup>264</sup>. Deshalb können sich auch jene, die lautstark gegen Machtausübung und konkrete erzieherische Intention demonstrieren, auf der politisch korrekten Seite wähen.

Gerade in Zeiten wie diesen, in denen Bildung als universelle Problemlösung gehandelt wird ist die Souveränität des Pädagogen gefordert. Er muss Immunität gegen unberechtigte Ansprüche von außen, gegen modische Verwirrungen des Zeitgeistes und gegen den Druck der propagierten öffentlichen Meinung beweisen. Das mag viel verlangt sein, jedoch bedeutet Bildung gerade auch stets die Einübung einer stoischen Gelassenheit, die uns unsere eigene Unzulänglichkeit einzusehen lehrt und uns davor bewahrt, unreflektiert heilsversprechenden Chimären zu verfallen.<sup>265</sup> Der Bedarf in sich ruhender und überlegter Lehrer ist höher denn je, nicht zuletzt deshalb, weil die Überfrachtung des Bildungsbegriffs in Form schlagwortlastiger Konzepte mittlerweile auch Eingang in die politischen Willensbekundungen gefunden hat. Am eindrucklichsten manifestiert sich diese Entwicklung im Amtsblatt der Europäischen Union zur Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. In dieser Vereinbarung wird auf wenigen Seiten zusammengefasst, was als Commonsense der europäischen Länder gelten soll: Bildung stelle demnach nicht nur die Lösung sämtlicher sozioökonomischer, demografischer, ökologischer und technologischer Probleme dar, sondern sei auch der Schlüssel zum Erfolg Europas, soll sie die Union doch zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten“<sup>266</sup> Wirtschaftsmacht der Welt machen. Im Dienste der Erreichung dieses Ziels müssten alle Bürger der Union die „notwendigen Schlüsselkompetenzen erwerben“<sup>267</sup> – genannt werden etwa „Computerkompetenz, Lernkompetenz, Initiativegeist und unternehmerisches Denken sowie Kulturbewusstsein“<sup>268</sup>. Der europäische Qualifikationsrahmen für Bildung würde nicht nur die Beschäftigungsquote positiv beeinflussen, sondern auch die persönliche

---

<sup>264</sup> Schirlbauer 1991, S.16.

<sup>265</sup> Liessmann, Konrad Paul: Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay 2017, S.9.

<sup>266</sup> Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (Zugriff 3.10.17), S. 2.

<sup>267</sup> Ebd., S.3.

<sup>268</sup> Ebd., S.4.

Entwicklung, den sozialen Zusammenhalt, den Wohlstand, die demokratischen Werte, den aktiven Bürgersinn und den interkulturellen Dialog fördern. Bildung sei ein Mittel zur Bekämpfung von Benachteiligung und Diskriminierung und mahne die Edukanden zur Achtung der Grundrechte und zum rücksichtsvollen Umgang mit der Natur.<sup>269</sup>

Hinsichtlich der Lehrerauswahl sind sich der Rat und die Kommission einig, dass die nächste Generation nur in die Hände der Besten gelegt werden dürfe, müssen diese doch mit den „individuellen Bedürfnissen der Lernenden und der wachsenden Vielfalt aufgrund der sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und geografischen Herkunft der Lernenden umgehen können“<sup>270</sup>. Gefordert wird auch, das Lernen mit Hilfe neuer Lehr- und Lerntechnologien an sich wieder attraktiver zu machen.<sup>271</sup> Die EU folgt damit dem pädagogischen Irrglauben, dass die überbordenden Versprechen, die mit dem Begriff der Bildung in Verbindung gebracht werden, letzten Endes nur durch die Eingliederung von digitalen Endgeräten und Internet in den Bildungsprozess erfüllt werden können.

Bildungsexperten wie Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt sind davon überzeugt, dass das Internet und Big Data bereits eine Bildungsrevolution ausgelöst haben. Digitales Lernen würde Bildung zu einem Massenprodukt von globaler Reichweite transformieren und die Heilsversprechen der „Bildung für alle“<sup>272</sup> endlich einlösen: Bildung sei nicht mehr länger westlichen Kindern aus akademischem Elternhaus vorbehalten, sondern nur wenige Mausklicks würden nun jedem die Tore zur Welt des Wissens öffnen. Dazu kommt, dass digitales Lernen die individuellen Kompetenzen erkennen (bzw. errechnen) und den Edukanden ein personalisiertes Bildungsangebot offerieren kann. Der Lernfortschritt könne über Nacht errechnet werden, wodurch jeder Schüler täglich aufs Neue exakt bei seinem Wissensstand abgeholt und nach seinem individualisierten Lehrplan „unterrichtet“ würde. Auf diese Weise, so die Erkenntnis, werde insgesamt mehr gelernt und Studien seltener abgebrochen.<sup>273</sup>

---

<sup>269</sup> Ebd., S.2ff.

<sup>270</sup> Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=DE) (Zugriff 3.10.17), S.29.

<sup>271</sup> Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), S.3.

<sup>272</sup> „Bildung für Alle“ bzw. „Education for All“ (EFA) ist ein weltweites Aktionsprogramm für Bildung unter der Leitung der UNESCO. (Vgl. <https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030/bildung-fuer-alle-bilanz.html> Zugriff 3.10.17)

<sup>273</sup> Dräger, Jörg; Müller-Eiselt, Ralph: Humboldt gegen Orwell. Die Digitalisierung verändert die Bildung so stark wie zuvor nur der Buchdruck und die Schulpflicht. Zeit Online am 8.10.15. <http://www.zeit.de/2015/39/digitalisierung-bildung-internet-computer-lehrplan/komplettansicht> (Zugriff 3.10.17)

Bildung für alle, unabhängig von sozialer Herkunft und finanziellen Mitteln – zu schön, um wahr zu sein? Die digitalen Endgeräte scheinen all das zu bieten, was der Lehrer nie zur vollkommenen Befriedigung der Eltern zu leisten vermag: sie reagieren sekundenschnell auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder, erarbeiten personalisierte Aufgaben, beachten Stärken und Schwächen der Edukanden, arbeiten über Nacht, bieten abrufbereites und objektives Feedback und blenden etwaige Verhaltensschwierigkeiten aus. Das Tablet entledigt die Lehrkraft von ihrer Aufgabe der Wissensvermittlung und befreit den Schüler aus dem leidigen Abhängigkeitsverhältnis. Neben der Förderung der „digitalen Kompetenz“ wird zudem der „spielerische“ Aspekt des Lernens erfüllt, rücken digitale Endgeräte die Bildungsinhalte doch immer in die Nähe von „*edutainment*“<sup>274</sup>. Liessmann hält dazu treffend fest: „Bildung erscheint längst nicht mehr als Ausdruck einer eigenen und zunehmend selbstverantwortlichen organisierten Anstrengung, sondern als das Konsumieren eines Produkts, das [...] maßgeschneidert angeboten werden muss.“<sup>275</sup>

Doch nur, weil Tablets gerade die technologische Neuheit sind, bedeutet dies nicht, dass sie automatisch Fortschritt verheißen – zumindest nicht in jedem Lebensbereich. Bedauerlicherweise scheint vor Allem in der Pädagogik das „Neue“ zu einem Wert an sich geworden zu sein, der sogar über Funktionalität, Bewährtheit und Erfahrung steht. Besonders das Lernen und Lehren scheint immer wieder neu erfunden werden zu müssen, sobald neue Technik den Markt erobert. Gerade die Pädagogik ist scheinbar einer ahistorischen Betrachtungsweise nicht abhold, wenn sie suggeriert, es habe Bildung vor der jeweiligen Neuheit nicht gegeben.

Bildung bedeutet nicht nur die Entfaltung des Einzelnen (in Koexistenz mit digitalen Endgeräten), sondern impliziert immer auch die Ansprüche der Gesellschaft. Das Kind ist dazu aufgefordert, sich jene Techniken, Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die in seiner Gemeinschaft als wichtig erachtet werden. Ohne diese tradierten Überzeugungen, Normen, Werte und Wissensbestände könnte keine Gesellschaft als Einheit verstanden werden oder gar funktionieren. Da Bildung stets im Dienste der Gemeinschaft steht, kann sie sich nicht einzig und allein auf das stützen, was augenblicklich als unverzichtbar gilt. Meine Stellung in der Welt kann ich nur in der Auseinandersetzung mit meiner Kultur, dem Wissen und der Welt erkennen – nicht durch ein Lernprogramm, das mir von einem Tablet diktiert wird.<sup>276</sup> Mit Erkenntnissen wie dieser soll unter Pädagogen keine Technikphobie ausgelöst werden – vielmehr soll darauf

---

<sup>274</sup> Liessmann 2014a, S.84.

<sup>275</sup> Ebd., S.114.

<sup>276</sup> Liessmann 2017, S.49f.,101.

hingedeutet werden, dass digitale Endgeräte Hilfsmittel, aber keinesfalls ein Ersatz für die menschliche Zwischeninstanz des Lehrers sein können.

Durch die Bestimmung des Menschen als sittliches Wesen sollte es mehr als einleuchtend sein, dass ein Tablet kein geeignetes Gegenüber für den Heranwachsenden sein kann – doch ist der Mitschüler imstande, diese Aufgabe im Bildungsprozess zu erfüllen, wie es in vielen modernen Bildungskonzepten vorgeschlagen wird? Wenn wir den Menschen als Denken, das sich im Umgang mit anderen entfaltet, auffassen, bleibt fraglich, ob ein Gleichaltriger in diesem Vorgang ausreichend Anregung bieten kann. Dem Zögling, der sich seiner Stellung in der Welt noch nicht bewusst und dessen Geist noch nicht zur Reife gelangt ist, wird wohl schwerlich die Aufgabe aufzubürden sein, seinem Mitschüler den Zugang zu einer Welt zu eröffnen, die er selbst noch nicht kennt? Der Edukand ist angewiesen auf einen reiferen Geist, der ihm als Stellvertreter der Welt gegenübertritt, ihn Umgangsformen lehrt, die ein gutes Miteinander überhaupt erst ermöglichen und ihm das standhafte Gegenüber bietet, an dem er sich abarbeiten kann. Die sittlichen Werte, die über Jahrzehnte tradiert wurden, können vom Heranwachsenden nicht im Alleingang ergründet werden. Deshalb ist eine pädagogische Autorität von Nöten, die ihn durch die Wirren des jugendlichen Lebens führt, weg von seiner natürlichen Getriebenheit, hin zum sittlichen Leben.

Neben dieser *personalen Ebene* ist auch die *Sachebene* der Bildung zu beachten. Unbestritten ist, dass es gewisse Sachverhalte gibt, die jeder Zögling zu erlernen hat. Bildung ist aber nicht nur sturer Input von Wissen, sondern vor Allem harte Arbeit an sich selbst.<sup>277</sup> „Bildungsprozesse sind nicht nur *Erweiterungs-, Differenzierungs- und Vertiefungsprozesse*, sondern auch *Verlust- und Verunsicherungsprozesse*“<sup>278</sup>, zwingen sie einen doch, sich zu einem Unbekannten zu verändern, das sich unserer Kontrolle entzieht. Schon Platons Höhlengleichnis zeigt uns, dass Bildung nicht nur freiwillig passiert und nicht immer angenehm ist oder spielerisch erfolgen kann.<sup>279</sup> Der Edukand bedarf der pädagogischen Autorität nicht nur um der Begleitung durch diese verunsichernden Prozesse willen, sondern auch, weil sie ihn zwingt, sich selbst zur Bildung zu zwingen, oder anders formuliert: sie lehrt ihn Selbstdisziplin. Das digitale Endgerät wird keinen Zwang ausüben, sobald der Lernprozess vom Schüler als unangenehm empfunden wird. Die Algorithmen werden den Widerwillen als Scheitern deuten und auf Grundlage der

---

<sup>277</sup> Ebd., S.69.

<sup>278</sup> Reichenbach 2007, S.33.

<sup>279</sup> Ebd., S.30-35.



Datenerhebung eine leichtere Aufgabe wählen. Nichtsdestotrotz wird das Tablet den Edukanden am Ende des Lerntages mit einer bunten Statistik, Erfolgsquoten und Kompetenzchecklisten belohnen und den Lehrplan für den nächsten Tag an die Befindlichkeiten des Heranwachsenden anpassen.

In diesem paradoxen Bildungsverständnis offenbart sich „die Sehnsucht nach einem paradiesischen Zustand, in dem eine kindliche Unschuld gelebt wird und der kommunistische Grundsatz gilt: Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen.“<sup>280</sup> Es ist jedoch nicht Aufgabe der Bildung, die Welt dem Subjekt anzugleichen – vielmehr soll das Kind sich objektivieren und die Beliebigkeit seines Geistes überwinden. Der Zögling muss lernen, dass das Leben Entscheidungen abverlangt, für die er die Konsequenzen zu tragen bereit sein muss – er muss lernen, *Verantwortung zu übernehmen*. Hüllt man den Edukanden in einen Wattebausch, um zu vermeiden, dass er leidvolle Erfahrungen macht, so beraubt man ihn damit der Fähigkeit, mündig zu werden. Auch ein Zurückziehen aus der Erziehung – wie es etwa Apologeten antiautoritärer Erziehungsmodelle propagieren – ein Ignorieren oder Nicht-Handeln sind letztlich erzieherische Handlungen, die Folgewirkungen nach sich ziehen. Die moderne Art, seinen Wunsch nach Rückzug aus der erzieherischen Verantwortung zu kaschieren, ist die Eigencharakterisierung als „Lernbegleiter“ – wenn man den Lernprozess nur „begleitet“, ist dem Schüler in letzter Konsequenz selbst zuzuschreiben, wenn er nicht das vorgeschriebene Bildungsziel erreicht.<sup>281</sup> Diese verantwortungsscheue Erziehungsmethode ist Resultat der allgemeinen Ablehnung oder Missbilligung von pädagogischer Autorität. Ziel der pädagogischen Akteure sollte es jedoch sein, Autorität zur Diskussion zu stellen und nicht sie grundsätzlich zu negieren. Die Debatte über die notwendigen Machtverhältnisse innerhalb des Lernprozesses sollte entkrampfter vonstattengehen und das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen gefördert werden. Nur durch eine Anerkennung der pädagogischen Autorität erlangen die Lehrer die Möglichkeit, sich selbst kritisch zu hinterfragen und ihr Wirken zur Diskussion zu stellen, ohne für ihre Aufgabe an sich – das Führen der Kinder – an den Pranger gestellt zu werden.

Damit soll nicht einem autoritären, repressiven Erziehungsstil das Wort geredet oder ein Loblied auf alte Zeiten gesungen werden – vielmehr wird die Etablierung einer *autoritativen Autorität* gefordert. Diese zeichnet sich durch eindeutige Verhaltensregeln, Anforderungen, die

---

<sup>280</sup> Liessmann 2017, S.43.

<sup>281</sup> Reichenbach, Roland: „Die Reformatitis ist eine globale Entzündung“. Standard-Interview mit Lisa Nimmervoll vom 13.1.15.

dem Entwicklungsstand des Zöglings entsprechen sowie kindliche Selbstregulation ermöglichen und klare Appelle aus, wodurch sie pädagogische Autorität mit der vielfach geforderten Orientierung am Kinde zu verbinden vermag.<sup>282</sup> Sie erzieht zu Mündigkeit, selbstkritischem Vermögen sowie sittlicher Eigenständigkeit. Die pädagogische Autorität eröffnet dem Zögling den Zugang zur Welt, anstatt ihn Ideologien zu unterwerfen, sie wirkt orientierend sowie reglementierend und eröffnet neue Perspektiven – denn, mit Hans Blumenberg gesprochen, „Bildung ist kein Arsenal, Bildung ist ein Horizont.“<sup>283</sup> Es ist nicht die primäre Aufgabe der pädagogischen Autorität, Kinder mit einem „Rüstzeug“ für eine Zukunft, die niemand kennt, auszustatten oder die Wirtschaftsmacht der Europäischen Union auf dem Rücken der Zöglinge aufzubauen. Ihr Ziel ist es vielmehr, die nächste Generation zu freien, mündigen Bürgern zu erziehen, die gewillt sind, Verantwortung für ihr Handeln zu tragen, ihren Verstand eigenständig zu nutzen, Dogmen zu hinterfragen, die Anforderungen der Gemeinschaft anzuerkennen und sich in ihr zu verwirklichen.

Um dieses pädagogische Telos zu verwirklichen, muss der Lehrer jedoch endlich wieder als pädagogische Autorität anerkannt und als solche auch wertgeschätzt werden. Auch sollte hinterfragt werden, von welchen Prämissen der aktuelle Bildungsdiskurs ausgeht – denn über Bildung zu reden, setzt immer eine bestimmte Vorstellung vom Menschsein voraus. Jene Bildungsexperten, die sich nicht bemüht fühlen, sich diese Frage zu stellen, müssen dahingehend kritisiert werden, dass sie von unhinterfragten Axiomen ausgehen. Ihre Bildungstheorien können deshalb auch nicht die Basis einer seriösen Debatte sein. Sich aus Unsicherheit in biologische Deutungsmuster zu stürzen und sich in seiner Argumentation auf Neurobiologen oder Verhaltenspsychologen zu stützen ist ebenso wenig eine Lösung. Bildungsakteure sollten wieder den Mut haben, auf die Philosophie zurückzugreifen – auch, wenn diese nicht so simple Antworten offeriert wie etwa Qualifizierungstests oder Computeralgorithmen. Sie sollten endlich beginnen, sich des kantschen Lehrsatzes zu bedienen, der den Edukanden mit auf ihren Bildungsweg gegeben wird: „Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“<sup>284</sup>

---

<sup>282</sup> Reichenbach 2011, S.133.

<sup>283</sup> Blumenberg, Hans: Begriffe in Geschichten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998, S.25.

<sup>284</sup> Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Mit einem Text zur Einführung von Ernst Cassirer. Hg. von Horst D. Brandt. Hamburg: Felix Meiner 1999 (= Philosophische Bibliothek Band 512), S.20.

## 4 Resümee

Angestoßen von der Forderung der aktuellen Bildungsdebatte nach der Digitalisierung des Lernens und der damit einhergehenden Annahme, dass der Lehrer dadurch entbehrlich würde, ist es mehr denn je an der Zeit, sich nicht von den Entwicklungen treiben und der normativen Kraft des Faktischen überwältigen zu lassen. Sich in Muße den grundlegenden Fragen aller Bildung zu stellen ist daher keineswegs bloße Kür, sondern vielmehr klare Pflicht all jener, die sich für den Lehrberuf entschieden haben oder bildungspolitisch tätig sind. Da jedes Sprechen über Bildung immer schon ein gewisses Bild vom Menschen impliziert – sei dieses bewusst artikuliert oder unterschwellig mitgetragen – erscheint es im Dienste einer kritischen Betrachtung stets notwendig, auch die anthropologischen Grundvoraussetzungen der jeweiligen Bildungsprogramme zu hinterfragen. In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass der Mensch dank seiner Unbestimmtheit den Vorzug der Freiheit genießt und sich durch Erziehung und Bildung unter der Anleitung einer pädagogischen Autorität zu einem kultur- und gesellschaftsfähigen Individuum entwickeln kann. Dieser Prozess des sich Befreiens aus der natürlichen Determiniertheit geschieht dabei nicht isoliert, sondern immer schon in Interaktion mit Anderen. Durch das Wechselspiel von Abgrenzungs- und Anerkennungsverhältnissen findet der Mensch letztlich seinen Platz in der Gemeinschaft, aber auch zu sich selbst.

Wenn wir aber sprechen, dass sich jemand zu einem selbstbestimmten Individuum *heranbildet*, so ist der Begriff der *Bildung* schon vorausgesetzt. Es verhält sich nicht so, dass Bildung und Erziehung etwas dem Menschen ganz Beiläufiges wäre. Vielmehr ist der Mensch als das „nicht festgestellte Tier“ ganz wesentlich auf Bildung und Erziehung durch andere verwiesen; nichts ist uns gänzlich von Natur aus gegeben, alles muss erlernt werden. Erstaunlicherweise herrscht ob der Bedeutung von Bildung keine klare Vorstellung darüber, was denn nun Bildung tatsächlich zu sein hat. Gegenwärtig scheint in bildungspolitischen Debatten der Kompetenzbegriff Hochkonjunktur zu genießen und weitestgehend unreflektiert mit Bildung gleichgesetzt zu werden. Dieser Gleichschaltung von Kompetenz und Bildung ist jedoch mit aller Schärfe entgegenzutreten, geht mit ihr doch eine starke Ökonomisierung der Bildungslandschaft einher, in der Menschen nicht selten despektierlich als „Humanressource“ erfasst werden. In kapitalistischer Logik wird Bildung unter dem Gesichtspunkt der Verwertbarkeit beurteilt und der Ruf nach „nützlicher“, „wirtschaftlich-orientierter“ (Aus-)Bildung immer lauter. Allerdings handelt es sich hier um eine völlige Verkehrung des Bildungsgedankens. Ausbildung hat ihren Zweck in einem Äußeren, es sollen für den Beruf nutzbare Kompetenzen erwor-

ben werden, um im Zuge von Produktionsprozessen (welcher Art auch immer) seinen Teil beitragen zu können. Bildung jedoch ist selbstzweckhaft, sie nützt nicht etwas Anderem, sondern sie ist Wert an sich. Sie trägt zur Selbsterkenntnis der Menschen und so fundamental zur Menschwerdung bei – oder anders formuliert: Bildung *ist* Selbsterkenntnis.

Das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit liegt jedoch vor Allem auf der gegenwärtigen Autoritätsproblematik. Als eine der Quellen des antiautoritären Dogmas kann Rousseaus Erziehungsschrift „Émile“ festgemacht werden. Viele Aspekte seines Konzepts überdauern bis heute und haben in viele populäre, laissez-faire Erziehungsmodelle Eingang gefunden. Zu nennen sind an dieser Stelle etwa die „Natürlichkeit“, die „negative Erziehung“, die Ablehnung von Zwang, Befehl, Tadel und pädagogischem Einfluss. Der Erzieher respektive Lehrer soll durch die Natur ersetzt werden – so die gängige Interpretation von Rousseaus berühmter Schrift. Auch wenn der Philosoph wortmächtig romantisch anmutende Szenarien malt, in denen sein Émile alleine durch „natürliche“ Erfahrungen heranreift, so gelingt es ihm letzten Endes doch nicht darüber hinwegzutäuschen, dass sich die geschilderte Erziehungssituation insgesamt durch umfangreiche Isolation und pädagogische Konstruktion respektive Manipulation auszeichnet.

Das hinderte aber nicht daran, dass sich in Anhängerschaft an Rousseau, Erziehungskonzepte wie Ellen Keys „Das Jahrhundert des Kindes“, Alexander Sutherland Neills „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“, die Kinderläden in Deutschland und das Prinzip des „Laising“ herausbildeten. Ihnen ist gemein, dass sie die „Natürlichkeit“ des Kindes mystifizieren, pädagogische Anleitung als Unterdrückung werten, für die ungestörte Entwicklung der Natur plädieren und Kreativität bzw. Triebausübung als heilsam erachten. Ihr Feldzug gegen jede Form von Autorität und Zwang trug wesentlich zur Marginalisierung und zum Bedeutungsverlust der Lehrerschaft, die bis heute spürbar ist, bei. Autorität wurde mit Aggression, Konventionalismus und Destruktion gleichgesetzt und wird auch gegenwärtig noch sehr oft mit Begriffen wie Macht und Repression in Verbindung gebracht.

Bis heute scheitern alle auf Antiautorität beruhenden Konzepte allerdings an dem Selbstwiderspruch, einerseits jede Form von Autorität abzulehnen, andererseits aber selbst Autorität zu beanspruchen, wenn es um konkrete Vorgaben und damit Regeln geht, wie Erziehung und Bildung zu sein hat. Auch der Vorwurf, Autorität schlösse Freiheit aus und wäre deshalb nicht mit Erziehung vereinbar, muss als haltlos zurückgewiesen werden. Freiheit kann nicht allein oder durch die Anleitung der Natur erreicht werden; sie sollte auch nicht verwechselt

werden mit Willkür oder einem simplen „frei sein von“. Freiheit ist immer im Spannungsfeld von individueller und kollektiver Selbstbestimmung angelegt, was sich in letzter Konsequenz auch im Verhältnis von Lehrer und Schüler widerspiegelt. Der Lehrer ist in dieser Konstellation auf zweifache Weise gefordert: So muss er einerseits den Schüler zur individuellen Freiheit erziehen, indem er ihn zunächst lehrt, von persönlichen Leidenschaften abzusehen und so seine Naturbestimmtheit abzustreifen. Dadurch erzieht er seinen Schützling aber auch zu einem gemeinschaftsfähigen Individuum, ist doch das Absehen-können von ausschließlich persönlichen, bedürfnisorientierten Verhaltensweisen zugleich auch die Voraussetzung für das soziale Miteinander. Andererseits tritt der Lehrer seinem Schützling als Vertreter der Welt gegenüber, dessen Aufgabe darin besteht, gemeinschaftlich gelebte, tradierte Werte und Normen, aber auch allgemeine Maximen zu vermitteln, dessen sich das Kind nicht ohne Anleitung bewusst würde.

Ebenso wenig, wie man Autorität im Vorhinein verteufeln sollte, ist es auch nicht angebracht, sie unreflektiert als gegeben hinzunehmen. Es stellt sich also durchaus die Frage, welche Form und welche Aufgaben pädagogische Autorität hat, welche Möglichkeiten sie uns bietet und wo bzw. wann sie ihr Ende finden muss. Wichtig dabei ist, Autorität nicht mit einem autoritären Charakter oder autoritärem Verhalten gleichzusetzen, sondern als Anerkennungsverhältnis zu verstehen. In diesem Sinne ist sie nicht absolut, sondern stets relational zu begreifen. Dem Pädagogen obliegt die Führung des Kindes, er soll es – im hegelschen Sinne – auf dem Weg vom Wähnen zur Wahrheit anleiten. Der pädagogischen Autorität kommt deshalb nicht nur Orientierungs- und Reglementierungsfunktion zu, sondern sie ist auch Garant des Werte- und Ordnungssystems der Gemeinschaft. In dem Moment, in dem der Zögling mündig wird, bedarf er keiner Anleitung mehr – die pädagogische Autorität hat ihr Ende gefunden.

Auch wenn es die neusten Entwicklungen auf dem Technologiemarkt verheißen – den Lehrer wird man nicht so schnell durch digitale Endgeräte ersetzen können. Tablets und Co. können kein angemessenes Gegenüber für den Edukanden sein, da Bildung etwas genuin Sittliches ist. Bildung kann nicht immer spielerisch oder medial erfolgen, da sie auch harte Arbeit an sich selbst und an der Welt impliziert. Sie erweitert nicht nur, sondern verunsichert auch. Die manchmal auch strenge und fordernde Anleitung, die ein Kind benötigt, um sich auch dem unangenehmen Part zu stellen, kann nur eine menschliche Zwischeninstanz gewährleisten – die pädagogische Autorität. In einer Weise, die dem Entwicklungsstand des Zöglings angemessen ist, durch Lenkung und Belehrung lehrt sie dem Heranwachsenden, Selbstdisziplin und den Willen, Verantwortung zu übernehmen. Wahrhaftige Autorität weiß pädagogische Lenkung mit Kindorientierung zu vereinbaren.

Es ist wieder an der Zeit, den Autoritätsbegriff zu rehabilitieren und vorurteilsfrei über das Lehrer-Sein nachzudenken. Erst, wenn man sich bewusst wird, von welchen Prämissen man ausgeht, und erst, wenn die Lehrer wieder die Anerkennung bekommen, die ihnen zusteht, können Pläne entworfen werden, wie Bildung vermittelt werden und wie die Zukunft unserer Kinder aussehen soll. Nicht Wettbewerbsfähigkeit, Prosperität oder spezifische „Schlüsselkompetenzen“ sollten das Ziel der Bildung sein, sondern mündige Bürger, die ihr Handeln von ihrer Vernunft und allgemeinen Maximen leiten lassen und die gewillt sind, sich in die Gemeinschaft einzubringen – denn der Mensch ist kein Robinson, sondern ein genuin sittliches Wesen.

# Anhang

## Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der pädagogischen Autorität. Sie fragt nach dem Ursprung der Autoritätsproblematik, die bis heute den Bildungsdiskurs beherrscht und analysiert vier verschiedene antiautoritäre Erziehungskonzepte: Ellen Keys „Das Jahrhundert des Kindes“, Alexander Sutherland Neills „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“, die Kinderläden in Deutschland und das „Laising“-Modell. Festgestellt wird, dass auch diese nicht gänzlich auf Autorität verzichten können, weshalb es folgende Fragestellungen zu beantworten gilt: Was ist pädagogische Autorität? Weshalb ist sie im Bildungs- und Erziehungsprozess unverzichtbar? Und wo muss sie ein Ende finden? Sie wird definiert als eine Mischung aus Amts-, Fach- und personaler Autorität, wobei letztere nähere Betrachtung finden soll. Ihr Wirken hat reglementierende, orientierende und schützende Funktion; sie gewährleistet die soziale Ordnung und führt den Zögling in das Leben unter sittlichen Maximen ein. Damit trägt sie wesentlich zur Menschwerdung bei und verhilft dem Heranwachsenden zu einem freien, sittlichen und selbstbestimmten Leben. Mit dem Erreichen der Mündigkeit kann der Dienst der pädagogischen Autorität als beendet erachtet werden.

The following diploma thesis thematises the issue of the pedagogical authority. It seeks to find the source of the authority-problem, which dominates the educational discourse until today. Four different antiauthoritarian educational concepts have been analysed: Ellen Keys „Das Jahrhundert des Kindes“, Alexander Sutherland Neills „Summerhill - A Radical Approach to Education“, the German „Kinderläden“ and the Austrian concept of „laising“. The result of the analysis was, that also these educational models are not able to relinquish authority. Therefore, the following questions have been researched in this thesis: What is pedagogical authority? Why is it indispensable within education? Where does it have to end? It was defined as a mixture of official, professional and personal authority, with the latter being more closely followed within research. It is regulation, orientation and protection for the kid and it leads to a life under moral maxims. Thus, it contributes significantly to the incarnation and helps the pupil to achieve a free, moral and self-determined life. With the attainment of maturity, the pedagogical authority finds its end.

## Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Hg. von Kadelbach, Gerd. Frankfurt: Suhrkamp 1971.

Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter. Übers. von Milli Weinbrenner. Frankfurt a. M.: Suhrkamp <sup>9</sup>2016 (=stw 1182).

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2006.

Andersen, Sabine: „Das Jahrhundert des Kindes“ als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000).

Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hg. von Ursula Ludz. München: Piper 1994.

Asperger, Haider (Hg.): Krise und Bewährung der Autorität. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1972.

Bitter, Wilhelm (Hg.): Freiheit – ohne Autorität? Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Ernst Klett 1972.

Blumenberg, Hans: Begriffe in Geschichten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998.

Bott, Gerhard (Hg.): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt: März Verlag 1970.

Breinbauer, Ines M.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. In: WUV Studienbücher Sozialwissenschaften, Band 6. Wien: Universitätsverlag <sup>3</sup>2000.

Breiteneicher, Hille Jan; Mauff, Rolf; Triebe, Manfred: Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Hg. Von Freimut Duve. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1971.

Brüggen, Friedhelm: Autorität, pädagogisch. In: Ders.: Autorität, pädagogisch. Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5. DIPF Frankfurt am Main, S.602.

Deissler, Hans H.: Kindererziehung im Spannungsfeld von Autorität und Emanzipation. In: Asperger 1972.

Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Wiesbaden: Quelle und Meyer <sup>13</sup>1997.

Geißler, Erich E. (Hg.): Autorität und Freiheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt <sup>4</sup>1973.

Gelhard, Andreas: Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes <sup>2</sup>2012.

Georg W. F. Hegel: Gedanken in den Kopf bekommen. In: Meyer, Kirsten (Hg): Texte zur Didaktik der Philosophie, Stuttgart: Reclam 2010.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke in zwanzig Bänden. Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845. Werke 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970.

Gessmann, Martin (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag <sup>23</sup>2009.

Goeudevert, Daniel: Der Horizont hat Flügel. Die Zukunft der Bildung. München: Econ 2001.



Hart, Harold H. (Hg.): Summerhill: Pro und Contra. 15 Ansichten zu A. S. Neills Theorie und Praxis. Aus dem Amerikanischen übertr. von Guenther E. Weidle. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1971.

Heinze, Richard: Auctoritas. In: Hübner, Emil u.A. (Hg.): Hermes. Zeitschrift für classische Philologie 60, 1925.

Helsper, Werner u. A.: Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 27. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Helsper, Werner: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996.

Hirschfeld, Harald: Jean Jacques Rousseau und Alexander Sutherland Neill, Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt? Autopsie zweier pädagogischer Idole. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1987.

Hollenbach, Johannes Michael: Der Mensch als Entwurf. Seinsgemässe Erziehung in technisierter Welt. Frankfurt. a. M.: Verlag Josef Knecht 1957.

Honneth, Axel: Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000 (= stw 1491).

Hoyer, Timo: Erziehungsziel Mündigkeit. Eine problemgeschichtliche Skizze. In: Eidam, Heinz; Hoyer, Timo (Hg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien. Band 4. Berlin: LIT Verlag 2006.

Humboldt, Wilhelm von: Bildung und Sprache. In: Rutt, Th. (Hg.): Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh<sup>2</sup>1965.

Iseler, Katharina: Kinderläden. Fallstudien zum Fortbestand sozialpädagogischer Organisationen. In: Göhlich, Michael; Liebau, Eckart (Hg.): Erlanger Beiträge zur Pädagogik 9 (2010).

Iten, Andreas: Antiautoritäre Erziehung – Utopie oder Chance? In: Schweizer Schule 59 (3) 1972.

Jaspers, Karl: Von der Wahrheit. München: R. Piper & Co 1947.

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Kamp pädagogische Taschenbücher Bd. 5. Hg. von Holstein, Hermann. Bochum: Kamp 1968.

Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Mit einem Text zur Einführung von Ernst Cassirer. Hg. von Horst D. Brandt. Hamburg: Felix Meiner 1999 (= Philosophische Bibliothek Band 512).

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Studien. Neu hrsg. mit einem Nachw. von Ulrich Herrmann. Weinheim, Basel: Beltz 1992.

Kießling, Simon: Die antiautoritäre Revolte der 68er. Postindustrielle Konsumgesellschaft und säkulare Religionsgeschichte der Moderne. Köln: Böhlau 2006.

- Klaus, Georg; Buhr, Manfred: Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Veb Verlag 1964.
- Kosnig, Alfred: Wörterbuch der Philosophie. Berlin: Dietz 1985.
- Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag <sup>4</sup>1975.
- Kupffer, Heinrich: Erziehung – Angriff auf die Freiheit. Essays gegen Pädagogik, die den Lebensweg des Menschen mit Hinweisschildern umstellt. Weinheim, Basel: Beltz 1980.
- Langenscheidts Taschenwörterbuch Altgriechisch-Deutsch. München: Langenscheidt 1986.
- Lederer, Bernd: Was ist Bildung nicht? In: Ders. (Hg.): „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion. Hohengehren: Schneider 2013.
- Liessmann, Konrad Paul: Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay 2017.
- Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay 2014a.
- Liessmann, Konrad Paul: Lob des Denkens. Hegels Pädagogik der Lebensferne. In: Dzierzbicka, Agnieszka; Bakic, Josef; Horvath, Wolfgang (Hg.): In bester Gesellschaft. Einführung in philosophische Klassiker der Pädagogik von Diogenes bis Baudrillard. Wien: Erhard Löcker 2008.
- Liessmann, Konrad Paul: Seitensprünge – Bildung im Zeitalter ihrer Ökonomisierung. In: Rote Revue: Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur 86 (2008).
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay <sup>8</sup>2014a.
- Litt, Theodor: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Leipzig, Berlin: Teubner <sup>3</sup>1926.
- Mielke, R. (2001): Psychologie des Lernens: Eine Einführung. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer 2001.
- Müller, Bernhard J. (Hg.): Grosses Wörterbuch Latein – Deutsch. München. Compact Verlag: 2009.
- Münsterberg, Hugo: Psychologie und Wirtschaftsleben. Neu hg. und eingel. von Walter Bungard und Helmut E. Lück. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1997.
- Neill, Alexander Sutherland: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt <sup>46</sup>2004.
- Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann <sup>11</sup>2002.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim, München: Juventa Verlag 1989.
- Prange, Klaus: Plädoyer für Erziehung. Hohengehren: Schneider 2000.
- Prange, Klaus: Schlüsselwerke der Pädagogik. Bd. 1: Von Plato bis Hegel. In: Helsper, Werner u. A. (Hg.): Grundriss der Pädagogik, Bd. 25. Stuttgart: Kohlhammer 2008.

- Precht, Richard David: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann 2013.
- Proß, Wolfgang: Johann Gottfried Herder. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Text, Materialien, Kommentar. München, Wien: Carl Hanser Verlag 1978 (= Hanser Literatur-Kommentare Bd. 12).
- Raithel, Jürgen; Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften <sup>3</sup>2009.
- Rattner, Joseph: Der Mythos von Summerhill. In: Schweizer Schule 59 (3) 1972.
- Reichenbach, Roland: Die Psychologisierung des pädagogischen Denkens und Handelns. In: Ders., Oser, Fritz (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehl-diagnose. Weinheim, München: Juventa 2002.
- Reichenbach, Roland: Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden. In: Bucher, Anton A; Donnenberg, Rosemarie; Seitz, Rudolf (Hg.): Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht. Wien: öbv & hpt 2000.
- Reichenbach, Roland: Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze: Kallmeyer, Klett 2013.
- Reichenbach, Roland: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer 2011.
- Reichenbach, Roland: Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. In: Helsper, Werner u. A. (Hg.): Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaften. Band 14. Stuttgart: Kohlhammer 2007.
- Reisinger, Werner: „Meinem Kind wird Bildung verwehrt!“ In: Wiener Zeitung vom 24./25.6.17.
- Riefling, Markus: Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht. Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung. Wiesbaden: Springer VS 2013.
- Rohrmoser, Günter: Konservatives Denken im Kontext der Moderne. Baden: Gesellschaft für Kulturwissenschaft e. V. 2006.
- Roth, Heinrich: Autoritär oder demokratisch erziehen? Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1955
- Ruhloff, Jörg: Jean-Jacques Rousseau. In: Fischer, Wolfgang; Löwisch Dieter-Jürgen (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. Darmstadt: Primus <sup>2</sup>1998,
- Rüstow, Alexander: Autorität und Freiheit. In: Bitter, Wilhelm (Hg.): Vorträge über das Vaterproblem in Psychotherapie, Religion und Gesellschaft. Stuttgart: Hippokrates 1954.
- Salzmann, Christian G.: Noch etwas über die Erziehung. In: Chr. Gotth. Salzmann's Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung über Salzmann's Leben und Pädagogik sowie Einleitungen und Anmerkungen. Pädagogische Klassiker (16) 1. Teil. Hg. von Bosse, Richard; Meyer, Johannes. Wien, Leipzig: U. Pichlers Witwe & Sohn 1886.
- Scheler, Max: Die Stellung des Menschen im Kosmos. München: Nymphenburger Verlags-handlung 1947.

- Schirlbauer, Alfred (Hg.): Lehrer sein heute. Beiträge von Alfred Schirlbauer, Peter Gstettner und Marian Heitger. Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart Bd. 8. Innsbruck: Tyrolia 1991.
- Schirlbauer, Alfred: Facetten der Unbildung – Platon, Kant, Humboldt, Hegel. In: Gaitsch, Peter; Lacina Katharina (Hg.): Intellektuelle Interventionen. Gesellschaft. Bildung. Kitsch. Wien: Löcker 2013.
- Schopenhauer, Arthur: Aphorismen zur Lebensweisheit. Wiesbaden: Panorama 2009.
- Schweikert, Otto: Ist das Jahrhundert des Kindes zu Ende? Stuttgart: Calwer 1960.
- Sofsky, Wolfgang; Paris, Rainer: Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Opladen: Leske + Budrich 1991.
- Taylor, Charles: Hegel. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1983.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa 1988.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Zäsuren der Moderne. Pädagogische Selbstbeschreibungen und Kriterien der Analyse. In: Hoffmann, Dietrich; Langewand, Alfred; Niemeyer, Christian (Hg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992.
- Tremp, Peter: Rousseaus Émile als Experiment der Natur und Wunder der Erziehung. Ein Beitrag zur Geschichte der Glorifizierung von Kindheit. In: Forschung Erziehungswissenschaft. Band 74. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Uhsadel, Walter: Grundsätzliches zum Thema Autorität und Freiheit. In: Bitter, Wilhelm (Hg.): Freiheit – ohne Autorität? Ein Tagungsbericht. Stuttgart: Ernst Klett 1972.
- Vonken, Matthias: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenen-pädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4, 2001.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Hg. von Winkelmann, Johannes. 1. Halbband. Tübingen: J.C.B. Mohr <sup>5</sup>1976.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001.
- Welter, Nicole: Anthropologie und pädagogische Anthropologie – Differenz und Konflikte in Herders Pädagogik. In: Mietzner, Ulrike u. A. (Hg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Zeitschrift für Pädagogik 52 (Beiheft), 2007.
- Winkler, Michael: Karl Rosenkranz und die „Pädagogik als System“. In: Rosenkranz, Karl: Die Pädagogik als System. Neu hg. mit einer Einleitung von Michael Winkler. Pädagogische Reform in Quellen 5 (2008).
- Zdarzil, Herbert: Pädagogische Anthropologie. Graz, Wien, Köln: Styria <sup>2</sup>1978.

## Internetquellen

BIFIE: Kompetenzmodelle und Bildungsstandards <https://www.bifie.at/kompetenzmodelle-und-bildungsstandards/> (Zugriff 14.10.17)

„Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont“. SRF-Interview mit Roland Reichenbach über die bildungspolitischen Forderungen von Richard David Precht vom 16.11.13 <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/bildung-ist-kein-arsenal-sondern-ein-horizont> (Zugriff am 26.9.17)

„Ein pädagogisches Konzept fehlt völlig.“ Interview mit Werner Reisinger vom 30.6.17 [http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/90176\\_8\\_Ein-paedagogisches-Konzept-fehlt-voellig.html](http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/oesterreich/politik/90176_8_Ein-paedagogisches-Konzept-fehlt-voellig.html) (Zugriff 24.8.17)

„Jedes Kind ist hochbegabt.“ Artikel in der Wiener Zeitung vom 19.4.12 [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/bildung/schule/451847\\_Jedes-Kind-ist-hochbegabt.html](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule/451847_Jedes-Kind-ist-hochbegabt.html) (Zugriff 9.8.17)

Beywl, Wolfgang; Spiwak, Martin; Zierer, Klaus: „Schaut hin!“ Zeit Online-Interview mit John Hattie vom 2.5.13. <http://www.zeit.de/2013/19/schulforscher-john-hattie/komplettansicht> (Zugriff 11.7.17)

Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern (2005), [http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads\\_internet/publikationen/Birie\\_Gebildet\\_sein.pdf](http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf) (29.7.17)

Bleher, Christian: „In jedem Kind steckt ein Genie“, Spiegel Online-Interview mit Gerald Hüther vom 21.8.12 <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/kritik-am-schulsystem-huether-will-gymnasium-und-lehrplaene-abschaffen-a-850405.html> (Zugriff 24.8.17)

Burchardt, Matthias: Wir machen alles alleine. Die Krise selbstgesteuerten Lernens. SWR2-Manuskript. Essays, Features, Kommentare, Vorträge. Sendung vom 13.3.16, <https://www.swr.de/-/id=16882210/property=download/nid=660374/1obdni3/swr2-wissen-20160313.pdf> (Zugriff 25.8.17)

Deutsche UNESCO-Kommission: Bildung für alle – Bilanz <https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030/bildung-fuer-alle-bilanz.html> (Zugriff 3.10.17)

Dräger, Jörg; Müller-Eiselt, Ralph: Humboldt gegen Orwell. Die Digitalisierung verändert die Bildung so stark wie zuvor nur der Buchdruck und die Schulpflicht. Zeit Online am 8.10.15. <http://www.zeit.de/2015/39/digitalisierung-bildung-internet-computer-lehrplan/komplettansicht> (Zugriff 3.10.17)

Einordnung der Anastasia-Bewegung im rechtsesoterischen Spektrum. Einfluss der Bewegung auf Bildungsangebote, mögliche Folgen bezüglich Gesundheitsverhalten und Konsequenzen hinsichtlich der Erziehungskonzepte. Informationsbroschüre von infoSakta, Fachstelle für Sektfragen Zürich 2016, [http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung\\_10112016.pdf](http://www.infosekta.ch/media/pdf/Anastasia-Bewegung_10112016.pdf) (Zugriff 24.08.17)

Felten, Michael: Die Tücken des schulischen Selbstlernens: Ist Lernen ohne Lehrer der Unterricht der Zukunft? Frankfurter Allgemeine, 8.7.10 <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/die-tuecken-des-schulischen-selbstlernens-ist-lernen-ohne-lehrer-der-unterricht-der-zukunft-11011633.html> (Zugriff 26.8.17)

Gemeinsamer Bericht des Rates und der Kommission 2015 über die Umsetzung des strategischen Rahmens für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020). Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=DE) (Zugriff 3.10.17)

Harvard Business Manager, <http://www.harvardbusinessmanager.de/heft/artikel/a-622683.html> (Zugriff 28.07.17)

Hierdeis, Helmwart: Über den „cultural lag“ universitärer Bildung. Abschiedsvorlesung vom 16.02.02 an der Universität Innsbruck, [http://media.brainity.com/uibk2/festseite-hierdeis/data\\_uploaded/file/texte/abschiedsvorlesung.pdf](http://media.brainity.com/uibk2/festseite-hierdeis/data_uploaded/file/texte/abschiedsvorlesung.pdf) (Zugriff 31.7.17)

<http://laising-bremen.de/> (Zugriff 24.8.17)

<http://natuerlich-lernen.jetzt> (Zugriff 24.8.17)

<http://www.laising-swd.de/lais-gruppen-und-schulgruumlndungsinitiativen.html> (Zugriff 24.8.17)

<http://www.laisschule.at> (Zugriff 24.8.17)

<http://www.lernen-im-aufbruch.de/informationen-zum-konzept-der-schetinin-schulenatuerliches-lernen/> (Zugriff 24.8.17)

<https://www.freelaising.at/home/was-ist-laising/> (Zugriff 24.8.17)

<https://www.lais-institut.net/> (Zugriff 24.8.17)

Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> (Zugriff 3.10.17)

Martinovich, Vladimir: Die Anastasia-Bewegung. Eine utopische Gemeinschaft aus Rußland. In: Berliner Dialog 12 (2014) [https://www.religio.de/dialog/114/31\\_01.htm](https://www.religio.de/dialog/114/31_01.htm) (Zugriff 24.8.17)

National Intelligence Council: Global Trends. Paradox of Progress <https://www.dni.gov/index.php/global-trends/what-scenarios-teach-us> (Zugriff 20.09.17)

Nimmervoll, Lisa: „Die Idee des Lehrers ist im Verschwinden“, Standard-Interview mit Alfred Schirlbauer vom 14.10.14 <http://derstandard.at/2000006775451/Erziehungswissenschaftler-Schirlbauer-Die-Idee-des-Lehrers-ist-im-Verschwinden> (Zugriff 11.07.17)

Nimmervoll, Lisa: „Unsere Kinder werden zu Zwergen degradiert“, Standard-Interview mit Matthias Burchardt vom 10.11.14 <http://derstandard.at/2000007662139/Bildungsphilosoph-Burchardt-Unsere-Kinder-werden-zu-Zwergen-degradiert> (Zugriff 11.07.17)

Personal Management Info: <http://www.personalmanagement.info/hr-know-how/glossar/detail/learning-on-demand/> (Zugriff 29.7.17).

Pöhlmann, Matthias: Esoterische Pädagogik im Aufwind. Anmerkungen zu „LAISING“, „LAIS-Schulen“, „Natürliches Lernen“. Sektenwatch – Elterninitiative zur Hilfe gegen seelische Abhängigkeit und religiösen Extremismus 2016 <http://www.sektenwatch.de/drupal/sites/default/files/files/Poehlmann.pdf> (Zugriff 24.8.17)

Reichenbach, Roland: „Die Reformitis ist eine globale Entzündung“. Standard-Interview mit Lisa Nimmervoll vom 13.1.15 <http://derstandard.at/2000010284439/Paedagoge-Reichenbach-Die-Reformitis-ist-eine-globale-Entzuendung> (Zugriff 26.9.17)

Reichenbach, Roland: Aktiv, offen und ganzheitlich. Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. In: Parapluie. Elektronische Zeitschrift für Kulturen, Künste, Literaturen (19) 2004 <https://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/> Zugriff 24.08.2017

Reichenbach, Roland: Vortrag am 2. KiGA-Symposium in Köln unter dem Titel „Was müssen wir für Menschen sein...? Persönliche und berufliche Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Tageseinrichtungen für Kinder.“ 7.-8.6.06, [http://www.lvr.de/app/re-sources/die\\_zumutung\\_des\\_erziehens\\_und\\_der\\_mut\\_zur\\_paedagogik-pdf](http://www.lvr.de/app/re-sources/die_zumutung_des_erziehens_und_der_mut_zur_paedagogik-pdf) (Zugriff 25.2.16)

Reisinger, Werner: Lais-Schulen: „Seid doch alle ein wenig natürlicher“, Wiener Zeitung, 10.6.17 [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/bildung/schule/897339\\_Seid-doch-alle-ein-wenig-natuerlicher.html](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule/897339_Seid-doch-alle-ein-wenig-natuerlicher.html) (Zugriff 24.8.17)

Spiewak, Martin: „Autorität ist eine Art Vertrauen“, Zeit Online-Interview mit Roland Reichenbach vom 7.10.10. <http://www.zeit.de/2010/41/Autoritaet-Interview/komplettansicht> (Zugriff 4.9.17).

Suchań, Birgit; Breit, Simone (Hg.): PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/PISA15\\_Erstbericht\\_Gesamt\\_final\\_web.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/PISA15_Erstbericht_Gesamt_final_web.pdf) (Zugriff 16.10.17)