

Foray, Philippe

Autorität in der Schule. Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 615-626



Quellenangabe/ Reference:

Foray, Philippe: Autorität in der Schule. Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 615-626 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44153 - DOI: 10.25656/01:4415

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44153>

<https://doi.org/10.25656/01:4415>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Autorität

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> Vorbemerkungen zum Thementeil	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Autorität, pädagogisch	602
<i>Philippe Foray</i> Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens	626
<i>Roger Monjo</i> Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinander- setzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes	639
<i>Roland Reichenbach</i> Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“	660
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film	668

<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> international – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen	686
--	-----

Essay

<i>Rudolf Tippelt</i> Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen	704
---	-----

Besprechungen

<i>Kathrin Dederling</i> Manfred Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik	718
---	-----

<i>Justin J.W. Powell</i> Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule	721
---	-----

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Rosarii Griffin (Hrsg.): Education in the Muslim World	724
--	-----

<i>Klaus Prange</i> Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.): Comenius und der Weltfriede	726
--	-----

<i>Christian Niemeyer</i> Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“	729
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006 – Ein Nachtrag	733
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	738
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt von IHI Rodenbach, 57639 Rodenbach, bei.

Philippe Foray

Autorität in der Schule

Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie¹

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert einige zentrale theoretische Überlegungen, die im französischen erziehungsphilosophischen Diskurs zum Thema Autorität in der Schule vorgebracht worden sind. Es werden vier für den schulischen Zusammenhang bedeutsame Autoritätskonzepte diskutiert und verglichen: a) die pädagogische Autorität, verstanden als Möglichkeit, die Schüler zum Arbeiten in der Schulklasse zu veranlassen, b) die disziplinierende Autorität, verstanden als Macht, Grenzen zu setzen, c) die Status- oder Amtsautorität, die aus dem Zusammenspiel der Kompetenzen und Verantwortlichkeiten besteht, die der Rolle der Lehrperson gesellschaftlich zugeschrieben wird, und d) die unpersönliche Autorität der Kultur, welche von der älteren an die jüngere Generation weiter gegeben wird. Die Untersuchung ignoriert die Infragestellungen der Autorität in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht, sondern nimmt sie vielmehr zum Anlass, um zwischen kontingenten Momenten des Rekurses auf Autorität und den Möglichkeiten und Notwendigkeiten, das Autoritätskonzept an den modernen Individualismus anzupassen, zu unterscheiden, und auch um der Frage nachzugehen, inwiefern Autorität nicht einfach eine Konstante der pädagogischen Praxis darstellt.

Vorbemerkungen

In zahlreichen Bereichen des sozialen Lebens – in der Wohnsiedlung, am Arbeitsplatz, in der Paarbeziehung und schließlich in Familie und Schule – stehen unsere Beziehungen zu anderen zunehmend unter dem Einfluss der Überzeugung, dass „alle Menschen gleichartig und gleichwertig“ (Renaut 2004, S. 11; Übers. A.S.) seien. Diese veränderte Sichtweise gilt ebenfalls für die Kinder, wenn auch deren unübersehbarer Abstand zu den Erwachsenen den Prozess der Angleichung verlangsamt. Heute aber ist der Widerspruch zwischen der Ungleichheit der Lehrer- und Lernerrollen und der Gleichheit, die eigentlich alle menschlichen Beziehungen bestimmt, offenkundig geworden. Autorität als eines der besten Beispiele für ungleiche Beziehungen ist von diesem Widerspruch direkt betroffen.

Zu Recht kann man von einer „Krise der Autorität“ in der demokratischen Erziehung sprechen (Renaut a.a.O., S. 19). Renaut liegt richtig, wenn er unterstreicht, dass zwei konträre Lösungen des Problems nicht möglich sind: einerseits die Rückkehr zur traditionellen Autorität, die den Sicht- und Verhaltensweisen der heutigen Auszubildner fremd geworden ist, obwohl der Wunsch nach einer solchen Rückkehr in öffentlichen Stellungnahmen regelmäßig geäußert wird (2004, S. 12), und andererseits die Abschaffung jeder Ungleichheit in der Erziehung, weil dies die Abschaffung der erzieherischen Beziehung selbst bedeuten würde. Es gilt also zunächst anzuerkennen, dass der Sinn

1 Aus dem Französischen von Anne Schürmann.

und der Stellenwert von Autorität heute schwer bestimmbar sind. Anschließend kann über Bedingungen und Grenzen ihres legitimen Einsatzes nachgedacht werden.

1. Autorität: eine Eigenschaft der Lehrperson

a) Autorität als moralische Macht

Für eine pädagogische und philosophische Doktrin ist es nützlich und legitim, die Frage nach der Autorität mit jener der Erziehungsziele zu verbinden. In den Äußerungen von Lehrenden, besonders wenn sie am Anfang ihres Berufslebens stehen, scheint Autorität mit den Zielen der Erziehung jedoch nichts zu tun zu haben. Sie wird eher an praktische Erwägungen geknüpft (Davis/Rochex 1998; Barrère 2003). So mag ein Lehrer meinen, er habe Autorität, wenn seine Klasse jeden Arbeitsauftrag ohne zu murren erledigt. Autorität ist demnach, wie Emile Durkheim schon vor langer Zeit geschrieben hat, ein Mittel, die für das schulische Arbeiten erforderliche Disziplin herzustellen (Durkheim 1902/1992, S. 130).

Autorität ist hier nichts anderes als die Macht, Gehorsam durchzusetzen. Allerdings ist sie eine „moralische“ Macht, das heißt eine Macht, die ohne Gewaltanwendung auskommt. Das wiederum heißt, dass sie nur dann wirkt, wenn sie von denjenigen anerkannt wird, über die sie ausgeübt wird. Während Zwang versucht, Menschen wie Sachen zu behandeln, führt Autorität zu einem „einwilligenden Gehorsam“.² „Unter Autorität“, so Durkheim, „muss man den Einfluss verstehen, den jede moralische Kraft auf uns ausübt, die wir als uns überlegen anerkennen“ (1992, S. 25; Übers. A.S.). Einen störenden Schüler aus der Klasse auszuschließen, bedeutet Zwang anzuwenden. Zu erreichen, dass eine Klasse auf bloße Aufforderung hin zu arbeiten beginnt, heißt seine Autorität einzusetzen.

Aus pragmatischer Sicht ist Autorität an die Pflicht der Lehrenden gebunden, den geordneten Ablauf des Klassengeschehens zu garantieren und bei Bedarf zu sanktionieren (Barrère 2003, S. 73). Doch obgleich hier wie in der vorhergehenden Analyse der Begriff der Autorität verwendet wird, geht es inhaltlich um etwas ganz anderes. Selbst wenn eine Sanktion, die nichts weiter als eine einfache mündliche Verwarnung sein kann, nur – wie es Durkheim vorschwebte (1992, S. 147) – an den Wert der Regel erinnert, gegen die verstoßen wurde, findet sie doch immer im Rahmen einer Pflichtbeziehung statt. Wenn aber eine Strafe auferlegt wird, um ein verbotenes Verhalten zu sanktionieren, ist die Sanktion eine Ausübung von Zwang. Es ist also zu unterscheiden zwischen Autorität als Eigenschaft der Person des Unterrichtenden und der Autorität, die dieser kraft seiner Stellung im Schulbetrieb verliehen bekommt und die ihm das Recht zu strafen gibt. Die beiden bisher genannten Formen von Autorität sollten umso weniger verwechselt werden, als sie gegensätzlich wirken: Je mehr man straft, desto weniger Autorität hat man, das ist ein Gemeinplatz. Anders gesagt ermöglicht es gerade die Autorität, die jemand als Person unabhängig von seiner Rolle hat, nicht auf Zwangsmaß-

2 Vgl. „obéissance consentie“ (Durkheim 1992, S. 25).

nahmen zurückzugreifen, zu welchen die statusbedingte Autorität berechtigt. Man könnte sagen, sie befähigt zu einem ökonomischen Gebrauch der Macht.

b) *Autorität, Disziplin und Moral*

Durkheim war der Auffassung, dass Disziplin als Unterordnung unter eine vorgeschriebene Verhaltensregel (1902/1992, 27) einen moralischen Wert an sich habe, sodass Autorität als Mittel, Disziplin zu schaffen, für ihn nicht nur ein einzelner, sondern sogar der Hauptträger der moralischen Erziehung war. Heute denken wir darüber anders, und das ist sicher ein deutlicher Hinweis auf den Graben, der uns von der Zeit Durkheims trennt. Die meisten Lehrenden haben kein moralisches Konzept von Disziplin, sondern einfach ein „instrumentelles“, das zu ihrer Legitimierung vollkommen ausreicht (Prairat 2001, S. 11). Disziplin wird in dem minimalen Maße eingefordert, wie es die Ermöglichung schulischen Arbeitens erfordert.

Der moralische Wert der Disziplin besteht für Durkheim darin, dass sie als grundlegende Praktik der Triebkontrolle und -mäßigung das Zusammenleben in der Gesellschaft überhaupt erst möglich macht (Durkheim 1992, S. 36). Was diese These heutzutage so misslich erscheinen lässt: Sie widerspricht offensichtlich dem Ideal der Partnerschaftlichkeit und der freien Kommunikation, das unsere Vorstellung von demokratischer Erziehung prägt, und verweist darum auf eine Schattenseite der Erziehung und der Autorität, die nicht allein zur Pflichterfüllung anhält, sondern unterdrückerisch Grenzen setzt und Verbote verhängt. Diese zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufgekommenen Ideen hat man in der Folgezeit lang und breit diskutiert. Insbesondere die Untersuchungen Jean Piagets zur moralischen Entwicklung des Kindes, die aufzeigen, wie das Kind nach und nach individuelle Autonomie erreicht, weisen diese negative Dimension der Erziehung zurück und damit auch die Notwendigkeit, Disziplin im Sinne Durkheims einzufordern. Für Piaget entspricht Durkheims Annahme, Kinder müssten von Erwachsenen diszipliniert werden, nur der Beschreibung der ersten Phase der moralischen Entwicklung. Sie sei zudem in sich selbst widersprüchlich, da sie vorgebe, auf dem Weg eines „einseitigen Zwangs“, ein autonomes Individuum formen zu können, das zur „freien Kooperation“ fähig sei (Piaget 1998, S. 36f.). Die Wiederkehr der Frage nach Verboten im Frankreich der achtziger Jahre unter Verweis auf eine andere, von der Psychoanalyse inspirierte Psychologie des Kindes und in Reaktion auf die häufig angeprangerte Herrschaft des tyrannischen Kindes (*l'enfant-roi, l'enfant-tyran*) signalisiert, dass die Debatte noch lange nicht abgeschlossen ist.

c) *Die Prinzipien der Rechtfertigung von Autorität*

Renaut hat darauf hingewiesen, dass Schüler und Lehrer es bis in die sechziger Jahre nicht für notwendig hielten, die Daseinsberechtigung der schulischen Ordnung in Frage zu stellen (2004, S. 21). Diese war selbstverständlich trotz der Langeweile und des Leidens, die für viele Schüler und einige Lehrer mit ihr verbunden waren. Wie man weiß, stellte der „Radau“, der mitunter in manchen Klassen herrschte, die Autorität keinesfalls in Frage. Wie ein mittelalterliches Narrenfest war er vielmehr ein indirektes Zeichen ih-

rer Anerkennung (Prairat 2001, S. 13). Heute ist das zweifellos anders. Ob laut, ob leise, die schulische Ordnung wird regelmäßig in Frage gestellt. Die Autorität ist davon direkt betroffen: Was ermächtigt einen Erwachsenen, Autorität über eine Gruppe Kinder oder Jugendlicher einzufordern, um sie für eine beträchtliche Zeit Dinge tun zu lassen, die nur wenige von ihnen auch von allein tun würden? Die derzeitigen Verhältnisse in der Schule haben diese Frage wohl bei manch einem Lehrer und Schüler aufkommen lassen.

Es gibt auf diese Frage eine klare Antwort: Das Überleben der Gesellschaft hängt von Bildung und Erziehung ab. Diese können deshalb nicht den Eltern und privaten Initiativen überlassen werden, sondern erfordern staatliches Handeln. Doch hält auch diese Antwort allein einer differenzierten Prüfung nicht stand. Einerseits ließen sich ja theoretisch auch andere Formen kollektiver Bildung denken als eine lange Schulpflicht für alle, und andererseits reicht diese klare Position, so gültig sie im Allgemeinen auch sein mag, bei weitem nicht aus, um Skeptiker zu überzeugen. Bei genauerem Hinsehen würde man aber wahrscheinlich keine einheitliche Antwort für das gesamte Schulsystem finden.

In der Primarschule³ ist die Autorität des Lehrers genügend legitimiert: in den Augen der Schüler durch den Abstand zwischen Kind und Erwachsenem und in den Augen des Lehrers durch die fundamentale Bedeutung der zu vermittelnden Fertigkeiten. In der Sekundarschule⁴ sieht das schon anders aus. Die Schüler, die eine allgemeinbildende Oberschule besuchen, haben mehrheitlich eine zweckorientierte Einstellung zu ihrer Schulbildung (Dubet 1991): Die Gymnasiasten beugen sich der Autorität, der sie sich ausgesetzt sehen, weil sie sich der Bedeutung der Schulbildung für ihre spätere gesellschaftliche und berufliche Eingliederung bewusst sind. Die Kompetenz der Lehrenden gilt hier als Quelle der Autorität. Für das *collège* und auch für einige berufsbildende Schulzweige lässt sich das nicht so deutlich sagen. In einem Alter, wo die Autorität der Erwachsenen nicht mehr so selbstverständlich anerkannt wird wie in der Kindheit und wo die berufliche Zukunft noch weit in der Ferne liegt, ist die Rechtfertigung der Autorität der Lehrer oft problematisch. Es ist kein Zufall, dass Disziplinfragen gerade in diesen Schultypen zunehmend an Bedeutung gewinnen.

d) *Funktionsgerechte Autorität und individuelle Autonomie*

Die Auffassung von Autorität als die Macht, sich bei seinen Schutzbefohlenen durchzusetzen, bringt das Eingeständnis mit sich, dass Autorität an sich nicht notwendig ist. Die Mittel, Schüler zum Lernen zu bringen, sind vielfältig. Neben der Autorität ließen sich

3 Die französische Primarschule gliedert sich in zwei Abschnitte: die *école maternelle* (für Zwei- bis Fünfjährige) und die *école élémentaire* (für die Sechs- bis Elfjährigen).

4 Auch das Sekundarschulwesen in Frankreich ist in zwei Abschnitte untergliedert: Nach der Primarschule gehen zunächst alle Schüler gemeinsam ins *collège*, wo es von der *sixième* bis zur *troisième* vier Klassenstufen gibt. Erst im Anschluss daran findet im *lycée*, einer Oberschule für die Sekundarstufe II, eine Differenzierung statt, indem die Schüler allgemein- oder berufsbildende oder technische Oberschulzweige besuchen. Nach drei Jahren (mit den Klassenstufen *seconde*, *première* und *terminale*) kann das Abitur abgelegt werden.

in bunter Folge alternative Mittel nennen: die Qualität der Unterrichtspraktiken, die Freude am Lernen, die Gewohnheiten und schulische Rituale, der Appell an die Vernunft und „die Autonomie“ des Schülers oder schließlich die verschiedenen Arten der „Motivation“, wie die Anerkennung der Notwendigkeit zu lernen, die Überzeugungskraft und der Wunsch, dem Erwachsenen zu gefallen, Drohung und Angst vor Strafe usw. Wahrscheinlich steht im Klassenzimmer niemals ausschließlich ein einziges dieser Mittel im Vordergrund, sondern stets gleichzeitig mehrere.

Auf der pragmatischen Ebene stellt sich die Frage, ob man nicht für einen gewissen Relativismus eintreten sollte, der allen räumlichen, zeitlichen und personenbedingten Faktoren Rechnung trägt: Fragen der Autorität und der Disziplin stellen sich in der *école maternelle* anders als im *lycée*; sie stellen sich auch je nach Schultyp, geographischer Lage der Schule usw. anders. Jeder Lehrer weiß auch, dass Disziplin von Klasse zu Klasse variiert und zeitlichen Schwankungen ausgesetzt ist. Die Wahl der pädagogischen Mittel hängt somit von den Umständen und Personen ab. Autorität wäre demnach dadurch legitimiert, dass sie zufriedenstellende Ergebnisse erzielt und dass nicht einzusehen ist, warum man auf sie verzichten sollte.

Anders liegen die Dinge bei Betrachtung der intellektuellen Tätigkeiten in der Schule. Die Autorität mag ja einen Platz in der erzieherischen Beziehung haben, im Akt des Lernens hat sie prinzipiell keinen. Die Autorität der Lerninhalte kann nicht einfach auf der Autorität des Lehrenden beruhen. Und selbst wenn es sich – besonders bei den jüngsten Schülern – so verhielte, selbst wenn also die Aufgabe des Lehrers durch den Glauben seiner Schüler an den Wahrheitsgehalt dessen, was er ihnen beibringt, erleichtert würde, ist es doch seine Pflicht, dies zurückzuweisen und deutlich zu machen, dass der Wert des Lernstoffes auf seiner inneren Logik beruht und nicht darauf, dass er von einer Autoritätsperson vermittelt wird.

Barrère hat den Widerspruch zwischen dem pädagogischen Ideal, das die Lehrenden von der Beteiligung ihrer Schüler am Unterricht haben, und der Notwendigkeit, die Disziplin in der Klasse aufrechtzuerhalten, verdeutlicht. Die Ausübung von Macht durch den Lehrer läuft zuweilen wichtigen pädagogischen Anforderungen zuwider und die Unterrichtspraxis wirkt implizit mitunter ganz anders als die Schule es explizit beabsichtigt (Barrère 2003, S. 73).

2. Eine Erziehung ohne Autorität und Strafe?

Die Widersprüche zwischen Form und Ziel der Erziehung haben dazu geführt, dass in zahlreichen modernen Erziehungslehren eine Autoritätskritik formuliert wird. So behauptet etwa Jean-Jacques Rousseau in *Emile* (1763/1957), dass Autorität in der Erziehung keinen Platz habe, da sie, so vernünftig sie auch sein möge, das Gegenteil von dem bewirke, was sie bezwecke. Sie sei sogar gerade, weil sie vernünftig sei, kontraproduktiv. Rousseau meint, mit Kindern zu argumentieren, bedeute, mit ihnen eine Sprache zu sprechen, die sie nicht verstünden und sie daran zu gewöhnen, sich mit Worten zu begnügen (Rousseau 1957, S. 72f.). In dem Augenblick, wo der Erzieher meine, er habe

seinen Zögling von den Gründen für seine Anordnungen überzeugt, habe er ihm nur beigebracht, Gehorsam vorzutäuschen, heimlich das Verbotene weiter zu tun und zu lügen, wenn er dabei erwischt werde. Die Autorität sei ganz vergeblich vernunftgeleitet, Kinder lernten hier nur die Kunst des Lügens und die Allmacht der Willkür der Erwachsenen. Was für den Erwachsenen Autorität ist, wird nach Rousseau für das Kind unweigerlich zum Autoritarismus, d.h. die Autorität wird zum Selbstzweck ohne jeden erzieherischen Nutzen.

Neu an Rousseaus Überlegungen ist offensichtlich die Bedeutung, die er der Perspektive des Kindes beimisst. Er zeigt, dass es nicht genügt zu sprechen, um verstanden zu werden, und dass die Asymmetrie der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem zu zahllosen Missverständnissen führt, denen man gar nicht skeptisch genug gegenüberstehen kann. Darum fordert er, die Vokabeln ‚gehorschen‘ und ‚befehlen‘ und mehr noch ‚Pflicht‘ und ‚Schuldigkeit‘ aus dem Wortschatz des Kindes zu streichen (a.a.O., S. 76). Allerdings ist bekannt, dass dieser Verzicht für Rousseau keine Hinwendung zum *laisser-faire* bedeutet: *Emile* ist sicher eines der ersten Erziehungsbücher, das den Erzieher vor den Gefahren des kindlichen Despotismus warnt (S. 74). Rousseau schlägt vor, der trügerischen Autorität die schlichte Kraft vorzuziehen, die moralische Beeinflussung durch die natürliche Notwendigkeit des Zwangs zu ersetzen: „Befiehlt ihm nie etwas, was es auch immer sein möge, durchaus nichts! Laßt ihn nicht auf den Gedanken kommen, daß ihr irgendeine Autorität über ihn beansprucht! Er soll nur wissen, daß er schwach ist und ihr stark seid, und daß er in seinem Zustand notwendigerweise von eurer Güte abhängig ist. Das muß er wissen, lernen und fühlen, und er soll frühzeitig auf seinem stolzen Haupt das harte Joch spüren, das die Natur den Menschen auferlegt hat, das schwere Joch der Notwendigkeit, unter das jedes endliche Wesen sich beugen muß. Diese Notwendigkeit aber sehe er immer in den Dingen, den Verhältnissen, niemals in den Launen der Menschen. Der Zwang der Verhältnisse sei der Zaum, der ihn hält, nicht die Autorität“ (1963, S. 77f.).⁵

Natürlich fällt die Autoritätskritik Rousseaus ebenso heftig aus, wenn er sich dem Unterricht widmet. Wenn die Autorität aus dem Bereich der moralischen Erziehung verbannt wird, wird sie es auch aus dem der geistigen Entwicklung. Besonders deutlich wird das an Rousseaus berühmter Kritik an der Schulmeisterei und am Verbalismus: *Emile* soll nichts wissen, „weil ihr es ihm gesagt habt, sondern weil er es selbst begriffen hat; er soll die Wissenschaft nicht lernen, sondern selbst finden. Setzt ihr in seinem Studium jemals die Autorität an die Stelle der Vernunft, so wird er sie nie mehr gebrauchen, sondern der Spielball der Meinungen anderer werden“ (Rousseau a.a.O., S. 174). Rousseau steht mit diesen Ideen am Anfang einer bis heute bestehenden Tradition pädagogischen Denkens und Handelns, die besonderen Wert auf die Eigenaktivität des Schülers legt, da sie eher sein Interesse und seine Lust am Denken weckt anstatt ihn mit Lehren zu überschütten und seine tastenden Versuche und Erfahrungen der schulmeisterlichen Wissensvermittlung vorzieht.

5 Zitiert nach: Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Über die Erziehung*, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag, 3. Auflage 1963.

Gewiss ließe sich einwenden, dass die im ersten Abschnitt des vorliegenden Beitrages zitierten Lehrer dieser Auffassung nicht unbedingt widersprechen würden. Beide, Rousseau und die heutigen Lehrer, sprechen von der Entwicklung der intellektuellen Autonomie und gehen davon aus, dass Autorität dabei keinen Platz hat, dass sie nicht dazu berufen ist, an die Stelle der Rationalität des Wissens zu treten. Doch ist die Autoritätskritik Rousseaus von größerer Tragweite. Rousseau polemisiert in *Emile* unaufhörlich gegen eine erzieherische Praxis, welche allein darauf hinausläuft, die bestehenden gesellschaftlichen Mängel aufrechtzuerhalten. *Emile* ist nicht allein eine Lehre der pädagogischen Praxis, und die Autoritätskritik, die darin zum Ausdruck kommt, geht weit über die pragmatische Frage der Disziplin und ihrer Durchsetzung sowie der Rationalität der zu erwerbenden geistigen Fähigkeiten hinaus. Sie ist mit dem entschiedenen Willen verbunden, die erzieherischen Praktiken von Grund auf zu ändern und jenen Menschen zu bilden, der imstande ist, ein neuer Bürger im Sinne des zur selben Zeit verfassten *Contrat social* zu werden.

Wie der französische Philosoph Marcel Gauchet richtig angemerkt hat (2002a/1985), kommt mit *Emile* eine zentrale Dimension der demokratischen Gesellschaften zum Ausdruck, nämlich die zunehmende Bedeutung, die dem Individuum – zu Lasten traditioneller Zugehörigkeiten – beigemessen wird. Die Aufwertung der Kindheit kann man thematisch von den Überlegungen Rousseaus bis zu jenem pädagogischen Slogan verfolgen, der den französischen Lehrern 1989 empfahl, „das Kind ins Zentrum des Bildungssystems“ zu stellen. Dennoch wäre es wohl übertrieben, die Entwicklung der Erziehung ausschließlich auf die hier vorgestellten pädagogischen Überlegungen zurückzuführen, zumindest aber spiegelt die erzieherische Praxis diese Vorstellungen noch heute wider.

Renaut ist zuzustimmen, wenn er äußert, dass die Entwicklung zu vermehrter Partnerschaftlichkeit keineswegs zu bedauern ist. Er meint, dass wir die Härte früherer Erziehungsmaßnahmen häufig schon vergessen haben (2004, 159ff.). Warum sollten wir uns also nach der „guten alten Zeit“ zurücksehnen? Allerdings ist es nicht leicht oder vielleicht gar nicht möglich, die Frage nach der Autorität wegzuschieben. Wer die Autorität in der Erziehung abschaffen will, muss v.a. zeigen, dass sie nicht einfach eine Form der Autorität durch eine andere ersetzt wird.

3. Die statusbedingte Autorität des Lehrers

Ein grundlegenderer Einwand besteht im Hinweis, dass der Verlust der Autorität im schulischen Alltag keinesfalls mit einem Gewinn an Freiheit für die Schüler einhergeht. Der Wandel im Umgang mit den Kindern, so Gauchet (2002a), ließe sich an zwei Aspekten festmachen: am Bewusstwerden des kindlichen Andersseins einerseits und an der Bestätigung des Kindes als Rechtsperson andererseits. Für den Autor sind diese beiden Leitlinien, wie auch immer der zwischen ihnen bestehende Widerspruch geartet sein möge, von Dauer, weil sie fest in den Grundsätzen des modernen demokratischen Individualismus verankert seien. Gauchet stellt also ebenfalls fest, dass sich die Frage der

Autorität, was auch immer an Wünschen und Forderungen dazu geäußert werde, heute nicht mehr in gleicher Weise stellt wie früher: Von dem Augenblick an, wo das Kind als freies Wesen und seine Erziehung als Hilfestellung bei der Erlangung von Autonomie aufgefasst würden, werde die Ausübung von Autorität gezwungenermaßen fragwürdig. Es komme zu einer Kritik der „autoritären“ Erziehung und zu einer „Liberalisierung“ der Beziehung zwischen Erzieher und Zögling. Der springende Punkt aber sei, dass dieses veränderte Verhältnis der Gesellschaft zur Kindheit „nicht allein den freien Ausdruck einer Besonderheit in Gang hält. Es fordert und begründet zudem die Ausweitung der Übernahme von Erziehungsaufgaben, die Erweiterung der grundsätzlichen Macht, die dem Bildungsgeschehen innewohnt“ (Gauchet 2002a, S. 131; Übers. A.S.), kurz: es bedeutet einen größeren Zugriff der Erziehung auf die Kindheit.

Diese Behauptung lässt sich mit dem Verweis darauf stützen, dass sich die Dauer der Schulzeit seit der Zeit der autoritären Schule am Anfang des 20. Jahrhunderts bis zum Bildungsliberalismus im beginnenden 21. Jahrhundert durchschnittlich verdreifacht hat (MEN 2002, S. 18). In diesem Sinne ginge es an der Realität vorbei, wenn man nur die Lehrer-Schüler-Beziehung und den Wandel der Autorität ins Auge fasste. Die Bildungsrealität zeichnet sich im Wandel der Autorität *und* in der Ausweitung des Bildungssystems zugleich ab, d.h. auch in der Kontrolle, welche die Gesellschaft über die neuen Generationen ausübt.

Die Dauer der Schulzeit nimmt keineswegs zufällig mit der Abnahme traditioneller Unterrichtspraktiken zu. Beides widerspricht sich nicht und findet gezwungenermaßen gleichzeitig statt: Wenn die Erzieher zugunsten größerer Eigeninitiative der Kinder Autorität abgeben, wird das zwangsläufig durch eine Ausweitung der sozialen Einbindung der neuen Generationen ausgeglichen, d.h. durch eine Verlängerung der Schulzeit. Je überzeugter eine Gesellschaft von der Unvorhersehbarkeit der Zukunft ist, desto stärker muss sie auf die Autonomie der künftigen Erwachsenen setzen. Und umso mehr muss sie davon ausgehen, dass ihr Überleben von Bildung abhängt. Aus diesem Grund geht der Rückgang der erzieherischen Autorität mit dem zunehmenden gesellschaftlichen Einfluss auf die Kindheit einher. In den beiden nur scheinbar gegensätzlichen Phänomenen kommt dieselbe soziale und politische Notwendigkeit zum Ausdruck.

1970 haben Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in *La reproduction*⁶, Frankreichs berühmtestem Werk zur Bildungssoziologie, die Bedeutung der statusbedingten Autorität hervorgehoben. Allerdings hatte ihre Untersuchung eine völlig andere Ausrichtung. Für die Autoren ging es nicht nur darum, das Bestehen einer statusbedingten Autorität bloß festzustellen, sondern diese theoretisch zu verurteilen. Bourdieu und Passeron schreiben der Autorität des Lehrers, die an die „Autonomie“ der Institution Schule gebunden sei, eine präzise ideologische Funktion zu: Sie diene dazu, die Herrschaft zu verbergen, die dem erzieherischen Handeln zugrunde liege.

Man hat in Frankreich nach den sozialen Protesten vom Mai 1968 lange kaum mehr über den Stellenwert der Autorität in der Erziehung nachgedacht hat. Wahrscheinlich

6 Vgl. *Die Illusion der Chancengleichheit* 1971 bzw. *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* 1973.

hat auch *La reproduction*, erstmals 1970 erschienen, zu diesem Schweigen beigetragen. Umgekehrt kann man vielleicht das erneute Nachdenken über Autorität in den letzten Jahren auch darauf zurückführen, dass man sich in Frankreich mittlerweile weitgehend von der Schule der kritischen Soziologie, wie sie besonders von Bourdieu entwickelt wurde, distanziert hat. In den neunziger Jahren beharrten Forschungsarbeiten entsprechend auf den „paradoxen Erfolgen“ von Schülern, die nach soziologischen Theorien wie der von Bourdieu und Passeron normalerweise hätten zum Scheitern verurteilt sein müssen (Charlot/Bautier/Rochex 1992), oder sie beschäftigten sich mit der subjektiven Erfahrung der Schüler und meinten, dass diese nicht auf einen Zug im Spiel der Positionen sozialer Herrschaft reduziert werden könne (Dubet 1991).

Es versteht sich von selbst, dass die Gültigkeit der Theorie Bourdieus und Passerons im Hinblick auf die Autorität abhängig ist von der Gültigkeit der Thesen, Erziehung sei nichts als die Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse und die Bildungsinhalte seien ein Spiegelbild „kultureller Willkür“. Wenn man sich jedoch von diesen beiden Thesen löst, wird es zugleich möglich und nötig, über die Frage der Autorität neu nachzudenken. Die erzieherische Autorität *kann* die Rolle spielen, die Bourdieu und Passeron ihr zugeschrieben haben. In der Ausübung von Autorität jedoch nur diese ideologische Funktion zu sehen, ist ein reduktionistischer Standpunkt. Dasselbe gilt für die These Bourdieus und Passerons zu Bildung und Kultur. Wenn man mit Durkheim darin übereinstimmt, dass die von der Erziehung erfüllte Funktion sozialer Reproduktion sich nicht auf die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen reduzieren lässt, sondern von kollektivem ebenso wie von individuellem Interesse ist, kann man die Reduzierung von Bildung und Kultur auf reine Willkür nicht akzeptieren. Bildung und Kultur ermöglichen es Individuen auch, sich in der Welt zurechtzufinden, und die Frage nach der Autorität muss unter diesem Aspekt neu überdacht werden.

4. Die unpersönliche Autorität der Kultur

Gauchet hat die Frage nach der Autorität knapp und eindrucksvoll beantwortet: „Autorität ist immer da“, schreibt er, „Erziehung gibt es, weil es Autorität gibt“ (2002b, S. 37). Hier fällt zunächst die Verdrehung des Blickwinkels auf: Nicht das Faktum Erziehung führt zu einem Nachdenken über Autorität, sondern umgekehrt die ohnehin wirkende Autorität zur Frage nach der Erziehung. Der Autor unterstreicht die Bedeutung der Gesellschaft als Quelle aller Autoritäten, die im sozialen Feld zugegen sind und denen Kinder und Jugendliche unterworfen sind: So werden ja beispielsweise häufig die schulische Autorität und die Entfernung der Schule vom Leben angeprangert; aber ist es nicht eine „höhere soziale Autorität“, die Autorität mancher Medien oder charismatischer Meinungsführer, die diese Kritik überhaupt erst ermöglicht, indem sie „die Autorität des Lehrers in den Augen ihrer Schüler“ für ungültig erklärt? Ist es, mit anderen Worten, nicht müßig zu glauben, man könne der Autorität ein für allemal entkommen? Müsste die Frage nicht vielmehr lauten, mit welcher Form von Autorität die Schüler konfrontiert werden sollten? Und wenn gesellschaftliche Autoritäten faktisch und unausweich-

lich vorhanden sind, wie sollte dann schulische Autorität aussehen, um ein Gegengewicht zu ihnen zu bilden? Wenn es Autorität gebe, so Gauchet, liege das daran, dass „man im erzieherischen Prozess mit dem konfrontiert wird, was sich einem par excellence aufdrängt, ohne dass man es gewählt hat, mit der Kultur, in die man hineinwachsen muss, die einem vorausgeht, einen umhüllt und von allen Seiten beherrscht“ (a.a.O., S. 25). Der Autor fasst *culture* offenbar weder als kulturelles Erbe im Sinne einer Autorität der volkstümlichen oder gelehrten Traditionen auf noch betrachtet er sie klassisch als Gesamtheit der künstlerischen, literarischen (etc.) Werke, die man kennen sollte, wenn man nicht als ungebildet gelten möchte. Wenn Gauchet schreibt, Kultur sei das, „was sich einem par excellence aufdrängt, ohne dass man es gewählt hat“ (ebd.; Übers. A.S.), das, was „einem vorausgeht, einen umhüllt und von allen Seiten beherrscht“, meint er damit die Gesamtheit der Ausdrucksmittel und sprachlichen Kommunikation oder die symbolische Welt der Bedeutungen. Die Autorität der Kultur ist die *Autorität der Sprache*: „Der Mensch muss erzogen werden, vor allem weil er in einer Kultur lebt, genauer gesagt in einer Sprachkultur“ (ebd.; Übers. A.S.).

Ist es wirklich begründet, in diesem Fall von Autorität zu sprechen? In *La fin de l'autorité* hebt Renaut hervor, Autorität im Allgemeinen könne die Macht, die sie beanspruche, nur unter der Bedingung „steigern“, dass sie an eine Form von „Transzendenz“ gebunden sei, und er nennt drei solcher Formen: die göttliche Herkunft, die natürliche Ordnung der Dinge und die Macht der Überlieferung (2004, 46ff.). Gewiss passt keine dieser Formen im hier angedeuteten Fall. Denn die Sprache ist unsere Zeitgenössin und man muss sie sich persönlich aneignen. Es gibt keine Bedeutungen außerhalb des Geistes, der ihr Träger ist und der sie in zufälligen einzelnen Sprechakten aktualisiert. Aber zugleich lässt sich nicht leugnen, dass die Sprache vor uns da war. Wir erhalten sie von unseren Vorgängern, verwahren sie als Treuhänder und müssen sie unsererseits weitergeben. So gesehen wäre es sinnvoller von „Vorausgehen“ – „*précédence*“ – als von „Transzendenz“ – „*transcendance*“ – zu sprechen, und man könnte von der Sprache im Sinne Gauchets etwa dasselbe sagen, was Hannah Arendt über die „Welt“ der Menschen gesagt hat: „[D]as weltliche Gemeinsame liegt außerhalb unserer selbst, wir treten in es ein, wenn wir geboren werden, und wir verlassen es, wenn wir sterben. Es übersteigt unsere Lebensspanne in die Vergangenheit wie in die Zukunft; es war da, bevor wir waren, und es wird unseren kurzen Aufenthalt in ihm überdauern. Die Welt haben wir nicht nur gemeinsam mit denen, die mit uns leben, sondern auch mit denen, die vor uns waren und denen, die nach uns kommen werden.“ (Arendt 1983, S. 54). Gerade weil die Welt der Vergangenheit entstamme, müsse sie an künftige Generationen weitergegeben werden, um erhalten und umgestaltet zu werden. Sollte es also angebracht sein, von einer Transzendenz der Welt und der Kultur zu sprechen, kann das nicht im religiösen Sinne einer vertikalen Transzendenz gemeint sein, sondern gewissermaßen horizontal im Sinne eines zeitlichen Vorausgehens; ohnehin ist dies die einzige Bedeutung, die der säkularisierten modernen Erziehung gemäß ist.

Hannah Arendt wusste schon 1958, dass diese Auffassung von Autorität ein erhebliches Problem birgt: „Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, daß sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann,

obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist“ (1994, S. 275). Für sie bestand die einzig denkbare Lösung darin, sich für den Erhalt der relativen Unabhängigkeit des Bildungs- und Erziehungswesens von sonstigen politischen und sozialen Entwicklungen einzusetzen. Sicher kann diese Unabhängigkeit niemals vollständig sein und zwar vor allem wegen der großen Bedeutung, welche die Gesellschaften der Gegenwart der Bildung und Erziehung beimessen. Aber vielleicht genügt eine relative Unabhängigkeit, eine Unabhängigkeit der Schule von gesellschaftlichem Druck, die durch die Abhängigkeit von politischen Gesetzen gewährleistet wird: So kann die Schule, ohne soziale Entwicklungen ignorieren zu können, ein Ort des Bildungserwerbs bleiben und eben dadurch ein Gegengewicht zu gesellschaftlichen Autoritäten bilden, die mit ihr konkurrieren.

Fazit

Am Ende dieser Überlegungen seien zusammenfassend die verschiedenen „konzeptuellen Erweiterungen“ rekapituliert:

Einerseits geht es um eine Erweiterung hinsichtlich des Ortes, an dem die Frage nach der Autorität gestellt wird. Die Frage stellt sich innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. Im ersten Teil dieses Beitrages wurde gezeigt, dass Autorität auf pragmatischer Ebene unabhängig von anderen Fragestellungen analysiert werden kann. Dennoch beschränkt sich die Bedeutung der Autorität nicht auf diese erste Ebene. Zwei weitere Aspekte wurden berücksichtigt: die gesellschaftspolitische Ebene der *statusbedingten Autorität* und die *Autorität der Kultur*, verstanden als *Autorität der Sprache*.

Eine zweite konzeptuelle Erweiterung führt von einer *präskriptiven* zu einer *deskriptiven* Haltung. Erstere findet sich auf der pragmatischen Ebene der erzieherischen Beziehung: Ist Autorität pädagogisch achtens- oder verdammenswert? Wenn sie achtenswert ist, wie kann man sie erlangen? Und wodurch kann man sie ersetzen, wenn sie verdammenswert ist? Ich halte es, wie gesagt, für möglich, in dieser Frage einen gewissen pädagogischen Relativismus zu vertreten.

Dieser Standpunkt führt zu *einer dritten konzeptuellen Erweiterung: von einer pädagogischen zu einer gesellschaftspolitischen Überlegung.* Je nachdem, ob die eine oder andere Ebene betrachtet wird, hat das Konzept der Autorität einen anderen Sinn und eine andere Gültigkeit. Es wurde betont, dass nicht eine Reflexionsebene gegen die andere ausgespielt werden, sondern vielmehr die Pluralität der Standpunkte und die Gültigkeit jedes Konzepts in seinem jeweiligen Zusammenhang anerkannt werden sollte.

Eine vierte Erweiterung betrifft schließlich *das Konzept der Autorität selbst.* Diese wurde eingangs definiert als *Macht, Gehorsam durchzusetzen, ohne auf Zwangsmaßnahmen zurückzugreifen.* Anschließend wurde sie als *Status des Lehrers* betrachtet und damit als gebunden an dessen Stellung in der Institution Schule, schließlich als *Autorität der Sprache oder der Kultur*, d.h. als *dem Individuum vorausgehende symbolische Welt.* Diese letzte Vorstellung ist für die Lehrenden mit dem Erziehungsauftrag verbunden, den Kindern den Eintritt in die verstehbare Welt der Bedeutungen zu ermöglichen.

Literatur

- Arendt, H. (1983): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper (Original 1958).
- Arendt, H. (1994): *Die Krise in der Erziehung*. In dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 255–276 (Original 1958).
- Barrère, A. (2003): *Que font-ils en classe? De l'interaction du travail*, Le Télémaque, Caen: Presses universitaires, pp. 65–79.
- Bourdieu, P./Passeron, J.C. (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Charlot, B./Bautier, E./Rochex, J.Y. (1992): *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Colin.
- Davisse, A./Rochex, J.Y. (1998): „Pourvu qu'ils m'écotent...“. *Disciplines et autorité dans la classe*. Le-Perreux-sur-Marne, CRDP de l'Académie de Créteil.
- Dubet, F. (1991): *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Durkheim, E. (1992): *L'éducation morale*. Nouvelle édition. Paris: PUF, collection Quadrige (Original 1902).
- Durkheim, E. (1993): *L'éducation, sa nature et son rôle*. In ders.: *Education et sociologie*. Paris: PUF, collection Quadrige, S.41–68 (Original 1911).
- Gauchet, M. (2002a): *L'école à l'école d'elle-même*. In ders., *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, collection Tel, pp. 109–169 (Original 1985).
- Gauchet, M. (2002b): *Démocratie, éducation, philosophie*. In M. C. Blais, M. C. Gauchet & D. Ottavi (Hrsg.): *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Bayard, pp. 11–42.
- MEN (Ministère de l'éducation Nationale) (2002): *L'état de l'école*. N°12, octobre 2002.
- Piaget, J. (1998): *Les procédés de l'éducation morale*. In ders.: *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacob (Original 1930).
- Prairat, E. (2001): *Sanction et socialisation*. Paris: PUF.
- Renaut, A. (2004): *La fin de l'autorité*. Paris: Flammarion, coll. Champs.
- Rousseau, J.-J. (1957/1763): *Emile*. Paris: Édition classiques Garnier.

Abstract: *The author presents some of the crucial theoretical considerations brought forth in the French educational-philosophical discourse on the subject of authority in school. He discusses and compares four concepts of authority that are pertinent to the school context: a) pedagogical authority, conceived of as a possibility to get the students to work in the classroom, b) disciplinary authority, seen as the power to set limits, c) status-related or official authority, which is based on the combination of competences and responsibilities attributed to the role of the teacher by society, and d) the impersonal authority of culture passed on by the older to the younger generation. The study does by no means ignore the questioning of authority during the second half of the 20th century, rather, it uses this phenomenon to differentiate between contingent moments of recourse to authority and the possibilities and necessities of adapting the concept of authority to modern individualism; furthermore, the author asks in how far authority has simply always been a constant in the pedagogical practice.*

Anschrift des Autors:

Dr. Philippe Foray, Sciences de l'éducation, Faculté des sciences humaines et sociales, Université Jean Monnet, 35, rue du Onze Novembre, 42023 Saint-Étienne, France
E-Mail: philippe.foray@univ-st-etienne.fr