

Reichenbach, Roland

Kaschierte Dominanz - leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 651-659



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Kaschierte Dominanz - leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 651-659 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44189 - DOI: 10.25656/01:4418

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44189>

<https://doi.org/10.25656/01:4418>

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.

Roland Reichenbach

Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung

Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität

Zusammenfassung: *Autoritätsverhältnisse sind Anerkennungsverhältnisse (Sofsky/Paris 1994); anerkannte Autoritäten können größtenteils auf autoritäres Verhalten verzichten (Arendt 1994), da sie im Bereich des Handelns und Verhaltens „Gehorsam“ und im Bereich des Wissens „Glauben“ erwarten können. Dies ist rollentheoretisch und austauschtheoretisch rekonstruierbar. Die relevanten Anerkennungsleistungen sind insbesondere im pädagogischen Bereich fragil und in Lebensverhältnissen mit ausgeprägt „demokratischem Ethos“ Folge subtiler Anpassungsstrategien – auf allen Seiten der Beteiligten. „Subtil“ sind diese Leistungen, weil die Unterscheidung zwischen strukturell superioren und strukturell inferioren Positionen (der pädagogischen Asymmetrie) nicht notwendig mit der Unterscheidung zwischen mächtigen und ohnmächtigen Positionen zusammenfällt. Wer aus welchen Gründen und wie legitim oder nicht auch immer Macht über andere „besitzt“, muss in der Regel weder Zwang noch Gewalt einsetzen, aber es muss ihm oder ihr unter den Bedingungen der symmetrischen Moral (der wechselseitigen Anerkennung) gelingen, die im Führungsbereich immer nötigen Dominanzmanöver mit so subtil wie nötigen Kommunikationsformen und Sprechakten zu kaschieren, dass die mehr oder weniger offensichtlichen Unterwerfungsleistungen für jene, die sie zu zeigen haben (meinen), akzeptierbar sind.*

Vorbemerkungen: die Krise der Krise der Autorität

Die Schwächung von „vertikalen“ – personalen und sozialen – Autoritäten in den Bereichen der Politik, der Religion, des Rechts, der Schule und der Familie verdankt sich auch der Unfähigkeit, attraktive *Zukunft* noch glaubhaft *versprechen* zu können (vgl. Meirieu 2005; Revault d’Allonnes 2005). Zumindest besteht ein Zusammenhang zwischen der Schwächung oder Krise der Autorität und dem Verblässen eines Zukunftshorizontes. Die scheinbare „Offenheit“ der Zukunft kommt in der Transformation der Fortschrittssemantik in die grassierende Innovationsrhetorik zum Ausdruck. Das Verblässen der temporalen Dimension von Autorität ist also nicht nur als Traditionsverlust (Delegitimierung der Imperative der Herkunft und des Herkömmlichen) zu verstehen, sondern auch als „Zukunftsverlust“. Die Schwächung der Autorität der Zukunft (z.B. des „Moderneprojekts“) wird mit der Etablierung von „horizontalen“ – mehr oder weniger anonymen – „Autoritäten“ kompensiert: der Autorität des Geldes und des Marktes, der Medien und der schnell agierenden „wissenschaftlichen“ Gremien (Steiner 2005). Diese horizontalen Autoritäten erinnern an die allgemeine und diffuse Autorität des „Man“ (vgl. Hunyadi 2005, S. 23), um es in Anlehnung an einen in diesem Diskurskontext schon fast schlimmstmöglichen Autoren zu formulieren. Die Autorität des Man ist „projektlos“ und gegenwartszentriert, und dem Wegfall von vertikalen Autoritäten folgt offenbar nur bedingt – oder als Illusion – eine Zunahme an Freiheitsgefühl (vgl. Arendt 1994).

Der kaum ernsthaft in Frage zu stellende Verlust an vertikaler, traditionaler Autorität wird allerdings nicht nur auf anonyme Weise „horizontal kompensiert“, sondern ist möglicherweise ein Grund für Überkompensationen in Form von (pseudo-) religiösen und (pseudo-) politischen Fundamentalismen und Gruppierungen, in denen die soziale Interaktion und Kommunikation nun um so rigider, vertikal-hierarchisch, strukturiert werden – allerdings, und dies ist bedeutsam, ohne überzeugende Anbindung an Herkunft und Zukunft (vgl. Meirieu 2005, S. 91). Während die Rede von der „Krise der Autorität“ über einige Jahrzehnte als Topos des pädagogischen Diskurses gelten durfte, besteht die „Krise der Krise“ heute eher in der Vergleichgültigung gegenüber traditionellen bzw. vertikalen Autoritäten. Gegen Autoritäten, die nichts (mehr) zu versprechen (und zu belohnen) haben, muss niemand ankämpfen, von denselben kann sich aber auch niemand „befreien“. Wie aus einer entrückten, schon fast nostalgisch anmutenden Welt muten heute Schriften wie Liebel und Wellendorfs *„Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion“* (1969) an. Während der Kampf gegen die Autorität oder zumindest das Ringen mit der Autorität dieselbe in die Krise gestürzt haben mag, besteht die Krise der Krise der Autorität darin, dass ein solcher Kampf heute geradezu irrelevant erscheint: wo dem jugendlichen Lebensgestaltungswillen nur noch verständnisvolle Unsicherheit oder unsicheres Verständnis entgegengebracht wird, kann sich dieser kaum in argumentativ-diskursiver Auseinandersetzung artikulieren, sondern muss andere, womöglich sprachlose Formen der Verarbeitung dieses Friktions- und Resonanzmangels finden. Pädagogisch prekär ist daher nicht die Krise der Autorität – die vielmehr zum pädagogischen Programm der Moderne gehört –, sondern das Verschwinden dieser Krise, also die Autoritätskrise, die selber in der Krise steckt.

Doch trotz der „Tyrannei der Gegenwart“, trotz „offener Zukunft“ und trotz Pädagogen, die als Erben ohne Testament nicht genau wissen, wohin die Reise gehen soll, wird die pädagogische Autorität natürlich nie nur krisenhaft und die Krise der Krise nicht umfassend sein. Dafür sorgen schon allein die Differenzen von alt und jung, wissend und unwissend, kompetent und inkompetent, einsichtig und uneinsichtig u.v.a.m., d.h. die zumindest partielle Asymmetrie und Rollenkomplementarität jeder pädagogischen Beziehung.

1. Asymmetrie und Rollenkomplementarität

Die Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern oder auch zwischen Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern ist gewiss nicht nur von pädagogischen Intentionen oder Notwendigkeiten geprägt und sie besitzt deshalb auch nicht nur ein asymmetrisches Wesen (vgl. Herzog 2002, S. 508ff.), aber als dezidiert *pädagogische* handelt es sich doch um eine *asymmetrische* Beziehung: die eine Seite fühlt sich – in diesen Situationen – offenbar berechtigter und auch verpflichtet, auf die andere einzuwirken, während von dieser erwartet wird, sich von solcherlei pädagogischen Handlungen – in der Regel Sprechhandlungen – beeinflussen und beeindrucken zu lassen. Die Eindrucksfähigkeit, insbesondere auch die emotionale Eindrucksfähigkeit, scheint eine Ermöglichungsbedingung pädagogischer Wirksamkeit darzustellen. Auch wenn pädagogisches

Handeln wahrscheinlich viel seltener vorkommt als angenommen, ist die Beziehung zwischen alt und jung und groß und klein doch maßgeblich von Machtasymmetrien geprägt, die man bejahen, ablehnen, kritisieren, problematisieren, aber auch nur zu beschreiben und zu verstehen versuchen kann. Zu den Eigenheiten des pädagogisch und politisch korrekten Diskurses gehört ironischerweise eine negative, zumindest aber ambivalente Einstellung zur Macht, die oft dämonisiert und deren pädagogische Produktivität unterschätzt wird. Dass ohne das Faktum der Machtasymmetrie Fragen der pädagogischen Ethik hinfällig wären und das Konzept der pädagogischen Verantwortung nicht überzeugen könnte, interessiert offenbar weniger. Zwei wichtige Quellen der Macht, insbesondere im pädagogischen Bereich, liegen in der Möglichkeit, zu belohnen und zu verzeihen (nebst weiteren Machtquellen wie Bestrafung, Legitimation, Sachkenntnisse, Information, Attraktivität u.a., vgl. z.B. Buschmeier 1994, S. 24).

Die Fähigkeit zu belohnen bzw. Belohnungen glaubhaft in Aussicht stellen zu können, ist mit der Praxis des Versprechens verwandt. Welchen Sinn sollte es machen, eine Person als Autorität anzuerkennen, die nichts zu versprechen hat? Versprechen können heißt, künftiges Handeln erwartbar, unsichere Zukunft ein Stück kontrollierbar zu machen. Der Macht des Versprechens steht die Macht – und damit auch die Ethik – des Verzeihens (Margalit 2000) gegenüber: sie ist eine performative kommunikative Leistung, in welchem die handelnden Personen die Macht über die Vergangenheit – wiederum nur ein Stück weit – wiedergewinnen (vgl. Arendt 1996, S. 300ff.). Ohne die zeitliche Dimensionierung ist nur schwer zu verstehen, was die Anerkennung von Autorität pädagogisch bedeuten soll, was sie leistet und was es heißt, die Möglichkeit zu schaffen, über die Vergangenheit und die Zukunft Macht zu erringen (Baier 1994).

Nun ist Autorität nicht mit Macht gleichzusetzen, aber die Möglichkeit der Machtausübung bzw. des Machteinsatzes scheint die Bedingung zumindest vieler Formen von Autorität zu sein (vgl. Peters 1960, S. 21). Die Figur des Vaters – zunächst auch: Gottes – steht prototypisch für diese Möglichkeit. Nach Peters wurden die Menschen bis in das siebzehnte Jahrhundert hinein in allen Lebensbereichen von der Vaterfigur dominiert (a.a.O., S. 25). Der „Vater“ ist die erste und vielleicht die älteste Form der Autorität (vgl. Kojève 1942/2004): Er kann *belohnen* und *bestrafen*. Wer weder belohnen noch bestrafen kann, von dem *muss* man sich nichts „sagen lassen“, man muss ihm das Ohr – das Sinnesorgan des Fürchtens und Gehorchens (vgl. Herzog [2002, S. 509] mit Rekurs auf Schleiermacher) – nicht leihen.

Diese sozialbehavioristische Sicht auf asymmetrische Beziehungen drückt einen basalen Sachverhalt und eine nicht ganz einfache Wahrheit aus, die im pädagogischen Diskurs, seinerseits vom Symmetriegebot dominiert, weniger zu interessieren scheint. Vor vielen Jahren hat der Soziologe und Austauschtheoretiker Peter Blau die Ambivalenz der erfolgreich zu erfüllenden Aufgaben stabiler Führung wie folgt beschrieben:

„Stable leadership rests on power over others and their legitimating approval of that power. The dilemma of leadership is that the attainment of power and the attainment of social approval make somewhat incompatible demands on a person. To achieve power over others requires not only furnishing services that make them dependent but also remaining independent of any services they might offer in return. To legitimate a

position of power and leadership, however, requires that a leader be concerned with earning the social approval of his followers, which means that he does not maintain complete independent of them“ (Blau 1964, S. 203).

Führungsverhältnisse als Autoritätsverhältnisse sind von asymmetrischen Abhängigkeiten geprägt. Führung und Autorität sind keine Eigenschaften von Einzelpersonen, sondern von Beziehungen, in denen die Interaktion von rollenkomplementären Verhaltensmustern wechselseitige Abhängigkeiten ausdrücken, die nur teilweise und situationsgebunden symmetrisch sein können. Symmetrie ist vielmehr die Eigenschaft von Beziehungen zwischen Gleichfreien bzw. Gleichunfreien, also nicht von pädagogischen Verhältnissen. Um die Illusion der Symmetrie aufrechtzuerhalten und das Problem der Asymmetrie abzumildern, das der Autorität innewohnt, die ihrem Wesen nach hierarchisch ist (Arendt 1955/1994, S. 159f.), haben Pädagogen immer wieder die Möglichkeit der „freiwilligen Folgsamkeit“ zu betonen versucht. So spricht beispielsweise Schott (2003) von der (pädagogischen) „Hinführung zur freiwilligen Folgsamkeit echter Autorität (...) als Erziehungs- und Bildungsziel“ (S. 291), wobei sich „echte“ Autoritäten an „zustimmungswürdigen Regeln“ orientieren würden. Man erahnt hier förmlich die Kraft von Überredungsbegriffen und pseudoanalytischen Differenztermen („echte“ versus „unechte“ Autorität; „freiwillige“ versus „erzwungene“ und/oder „blinde“ Folgsamkeit). Das Problem besteht aber darin, dass die Kriterien und Fähigkeiten, um zwischen „echter“ und „unechter“ Autorität unterscheiden zu können, den Kindern – und längst nicht nur ihnen nicht – kaum zur Verfügung stehen. Führung ist, insbesondere pädagogische Führung und gerade wenn sie subtil ist, von den Geführten nur bedingt von der Verführung zu unterscheiden.

Wer sich – „freiwillig“ – führen lässt, *vertraut* der führenden Person. Pädagogische Verhältnisse sind nicht nur Macht- *und* Vertrauensverhältnisse, sondern das Vertrauen in die Macht und die Macht des Vertrauens sind konstitutive Elemente jeder, nicht nur der pädagogischen, asymmetrischen Langzeitbeziehung (vgl. Graen/Uhl-Bien 1995).

2. Die Kaschierung von Befehl und Gehorsam

Schulischer Unterricht besteht vornehmlich aus einer Kommunikationspraxis, die von *Handlungsanweisungen* geprägt ist, deren Ausführung prompt oder zu einem späteren Zeitpunkt erwartet wird (etwa bei Hausaufgaben oder Arbeitsaufträgen im Wochenplanunterricht). Handlungsanweisungen können unabhängig davon, ob es sie in rollenkomplementären und asymmetrischen Beziehungen erfolgen oder nicht, als *kommunikative Dominanzmanöver* verstanden werden, mit denen allein eine bestimmte Ordnung hergestellt werden kann (Volmer 1990). Sie ermöglichen im Normalfall ein mehr oder weniger bewegliches soziales Gleichgewicht, in denen *dominante* und *inferiore Positionen* unterscheidbar sind (vgl. Reichenbach 2007).

Während es zahlreiche Vorstellungen gibt, was unter pädagogischer Autorität in einem kommunikativen Sinn verstanden werden kann, scheint die handlungs- und interaktionstheoretische Umsetzung der Frage, wie pädagogische Autorität hergestellt, wie sie aufrecht erhalten wird, und wie sie verloren geht, in einem gewissen Sinn eher wenig

behandelt: Im Rahmen von Untersuchungen zum „classroom management“ (früher auch „Klassenführung“ genannt) fokussiert sich das Interesse auf handlungspraktische Empfehlungen (vgl. Kounin 1970; Mayr 2006; Neuenschwander 2006); dabei scheint tendenziell vernachlässigt zu werden, dass Autorität als Eigenschaft einer *Beziehung* und eines *Anerkennungsverhältnisses* aufzufassen ist, also intersubjektiv zu rekonstruieren wäre.

Die „politisch-moralische“ Brisanz der Rekonstruktion pädagogischer Komplementaritätsstrukturen erklärt sich aus der für das moderne Ethos unabdingbaren Anerkennung der Moral der wechselseitigen Achtung, die auf der Interaktionsebene das Ideal symmetrischer Kommunikation vorzeichnet. Und so gilt denn die so genannte „pädagogische Antinomie“ als das zentrale (theoretische) Problem der „Autonomiepädagogik“ (Hügli 1996; Benner 1987). Freilich unterstellt jedes vernünftige Erziehungs- und Unterrichtskonzept nebst aller Rhetorik, die dem Ideal der symmetrischen Kommunikation geschuldet ist, zumindest *implizit* die dominante Position der Lehrperson oder der Erziehungsperson. Doch nicht nur im *pädagogischen* Feld kann die Möglichkeit der *prinzipiell* herrschaftsfreien Kommunikation bzw. der Kommunikation ohne die Differenz zwischen dominanten und inferioren Positionen kritisch eingeschätzt werden. Die Pointe der unterschätzten und dem habermasianischen Ideal diametral entgegengesetzte Position von Watzlawick, Beavin und Jackson (1969) besteht vielmehr darin, dass *jede* Kommunikationsbeziehung längerfristig Komplementaritätsmuster entwickelt, welche nicht zuletzt die Funktion haben mögen, symmetrische Eskalationen zu vermeiden. Symmetrie ist der Zustand, in welchem sich alle Beteiligten dauerhaft weigern, die inferiore Position einzunehmen. Komplementarität auf der anderen Seite benötigt das zumindest implizite und zumindest situationsgebundene Zugeständnis inferiorer Positionalität einzelner Akteure und eine entsprechende explizite bzw. expressive Praxis.

Unter zeitgenössischen Kommunikationsbedingungen ist die Bedeutung von *verdeckten Dominanzmanövern* kaum zu unterschätzen. Ausgehend vom Paradigma der Rollenkomplementarität und der damit verbundenen Unmöglichkeit von dauerhaft symmetrischen Kommunikationsbeziehungen kann pädagogische Autorität im Klassenraum im Lichte des *sozialen Austausch* verstanden werden (vgl. Reichenbach 2007). Auch wenn es einem unsympathisch erscheint, so lautet die relevante Frage aus dieser Perspektive: Welchen Nutzen (Belohnung) kann der Gehorchende für seinen Gehorsam erwarten? Um den Gehorsam als Tauschakt richtig einzuschätzen, ist es bedeutsam, die subtilen Formen des Gehorchens und des Tauschens zu berücksichtigen. So fällt es erheblich leichter, einer Handlungsanweisung Folge zu leisten, wenn sie (freundlich) kaschiert wird: Einen Befehl ausüben zu müssen, ist nicht das Gleiche, wie einer Aufforderung nachzukommen, oder eine soziale Erwartung nicht zu enttäuschen, eine Hoffnung zu erfüllen, die Artikulation eines Bedürfnisses, eines Gefühls ernst zu nehmen oder eine so genannte „Ich-Botschaft“ als handlungsrelevant zu erachten. *Sofern* diese Sprachakte, die an mich gerichtet werden, bei mir eine *Wirkung* – womöglich ein bestimmtes Verhalten – erzielen sollen, sind sie allesamt als Dominanzmanöver zu verstehen. Plump ist es, bei den Anderen nur mit Befehlen Wirkung erzielen zu können, subtil ist es, wenn dies schon durch die Abgabe einer sogenannten „Ich-Botschaft“ erreicht wird.

Dem kaschierten Dominanzmanöver entspricht das kaschierte Gehorchen: die sogenannte „freiwillige Folgsamkeit“, die es unter Ungleichfreien gar nicht geben kann. In günstigen Bildungskontexten – seien die Milieus aus psychologischen, religiösen, politischen, ethischen oder anderen Gründen „subtilisiert“ worden – wird *subtil geführt* und die Kinder und Jugendlichen *lassen sich auf subtile Weise führen*. Die Voraussetzungen subtiler Führung und subtilem Gehorsams – lässiger Unterwerfung – sind vielfältig. Nicht zuletzt geht es um die Fähigkeit, Belohnungsaufschub ertragen zu können, austauschtheoretisch interpretiert: sich künftig höheren Gewinn oder geringere Kosten gegenüber momentanem geringen Gewinn oder höheren Kosten *vorstellen* und entsprechend *gewichten* zu können. Ein kleines Kind, noch impulsiv und in seiner Egozentrik steckend, ist zu beidem nicht fähig, weshalb seine Unterrichtung nur begrenzt möglich ist. Aber auch ältere Kinder oder Jugendliche können mit dieser Gewichtung, berechtigt oder nicht, große Mühe haben und der kurzfristige Nutzen, der aus der Verweigerung einer pädagogischen Handlungsanweisung resultieren kann, mag erheblich größer erscheinen als der unsichere, zukünftige Gewinn oder Nutzen, der durch Gehorsam in der Gegenwart, durch Befolgen der mehr oder weniger subtilen Handlungsanweisung, suggeriert oder vermutet wird. Die Fähigkeit, Strategien des vorgetäuschten Gehorchens bzw. vorgetäuschter Autoritätsanerkennung situationsangemessen einzusetzen, schafft günstige Austauschbedingungen, und die auf diese Weise sanft getäuschten Pädagogen, die das ironische Täuschungsgeschäft im stillschweigenden Einverständnis durchaus akzeptieren, weil sie davon erheblich profitieren, werden oder sollten das implizite Tauschangebot nicht „knausrig“ behandeln (vgl. Reichenbach 2007).

Am Sprechakt des Befehlens selbst lässt sich illustrieren, worin die Leistung rollenkomplementären Kommunikation besteht. „Der Befehl ist älter als die Sprache, sonst würden ihn Hunde nicht verstehen“, schrieb Elias Canetti in *Masse und Macht* (1960/1985, S. 335). Das schien ihm der Grund zu sein, warum man sich psychologisch mit der Bedeutung des Befehls kaum befasst habe. „Von klein auf ist man an Befehle gewöhnt“, so Canetti, „aus ihnen besteht zum guten Teil, was man Erziehung nennt; auch das ganze erwachsene Leben ist von ihnen durchsetzt, ob es nun um die Sphären der Arbeit, des Kampfes oder des Glaubens geht“ (ebd.). Wer dem Befehl gehorcht, anerkennt die Autorität des Befehlenden und garantiert somit eine bestimmte Disziplin. „Die Disziplin macht das Wesen der Armee aus. Aber es ist zweierlei Disziplin, eine offene und eine geheime. Die offene Disziplin ist die des Befehls“ (1960/1985, S. 349). Die letztere sei die Disziplin der „*Beförderung*“ (S. 350). „Beförderung ist nur der öffentliche Ausdruck für etwas Tieferes, das schon darum geheim bleibt, weil es in der Art seiner Funktion von den wenigsten begriffen wird. Die Beförderung ist der Ausdruck für das verborgene Wirken der *Befehlsstacheln*“ (S. 350). Der Befehl, so Canetti auf seine eigenwillige und eindringliche Weise, sei letztlich eine Art Todesdrohung, er leite sich vom Fluchtbefehl ab. „Der domestizierte Befehl, wie wir ihn kennen, verbindet die Drohung mit einem Lohne: Die Fütterung stärkt den Effekt der Drohung, doch ändert sie nichts an ihrem Charakter. Die Drohung wird nie vergessen. In ihrer ursprünglichen Gestalt bleibt sie für immer bestehen, bis eine Gelegenheit da ist, sie loszuwerden, indem man sie an andere weitergibt“ (a.a.O., S. 368). Man kann es auch weniger dramatisch formulieren:

Wer immer nur Handlungsanweisungen befolgen muss, will auch etwas für sein Gehorchen kriegen – bei Canetti: sich zumindest der negativen Folgen des Gehorchens entledigen.

Homans hat die Ansicht formuliert, wonach sich *Befehle* der Art nach nicht von *Normen* unterscheiden würden: „Sowohl Normen wie Befehle sind verbale Aussagen, und beide geben an, wie das Verhalten der Mitglieder einer bestimmten Gruppe sein sollte, nicht wie es wirklich ist“ (Homans 1960, S. 386). Befehle setzen, werden sie ausgeführt, Normen in Kraft, aus Befehlen werden früher oder später Recht und Brauch (ebd. S. 387). Während es einer *Theorie der Autorität* um das *Befolgen von Befehlen* geht, beinhaltet die „von der gleichen allgemeinen Art“ zu sein scheinende *Theorie der sozialen Kontrolle* das *Befolgen von Normen* (S. 388).

Der Begriff der Autorität verhält sich zu jenem der *Demokratie* – im Unterschied zu einem vielleicht verbreiteten Vorurteil – durchaus orthogonal: „Autorität wird manchmal durch demokratische Methoden geschaffen und erhalten, manchmal aber auch durch sie zerstört“ (S. 389). Zentral sind folgende Bestimmungspunkte:

- Die Autorität ist wie die Kontrolle von der Tatsache abhängig, dass die Nicht-Befolgung eine Anzahl von Strafen und nicht nur eine mit sich bringt. Die Strafe ist dem Vergehen nicht angemessen, sondern steht zu diesem in keinem Verhältnis.
- Die Strafen sind in den Beziehungen des sozialen Systems implizit enthalten und die Elemente des Systems derartig miteinander verbunden, dass wenn ein Mensch einen Befehl verweigert, diese Handlung automatisch seinen Interaktionen und Freundschaften, seinem sozialen Rang und der vom Führer ihm gegenüber eingenommenen Haltung Schaden zufügt.
- Die Bestrafung des Übeltäters durch den Führer ist nur eine von vielen der hier wirksam werdenden Kontrollen. Die Interessen der Anhänger sind ebenso wie die des Führers verletzt, und das trifft unserer Meinung nach überall zu, wo in einer kleinen Gruppe Autorität wirksam wird (Homans 1960, S. 390f.).

Allerdings wäre es vorschnell zu glauben, dass die Macht der einzelnen Akteure immer zusammenfällt mit ihrer strukturellen Position. Es ist durchaus möglich, dass die strukturell ungünstigere oder inferiore Position mit mehr Macht verbunden ist – und umgekehrt, dass etwa eine Lehrperson von ihren Schülern nur sehr begrenzt oder überhaupt nicht als Autorität anerkannt wird. Doch auch in solchen Fällen mag es sich zeigen, dass der subjektive Nutzen des Gehorchens groß sein kann.

Schlussbemerkung

Alexandre Kojève (1942/2004) unterschied zwischen vier – idealtypisch vorgestellten – Autoritäten, namentlich die Autorität des Vaters (*le père*), die Autorität des Herrn oder Meisters (*le maître*), die Autorität des (An-) Führers (*le chef*) und die Autorität des Richters (*le juge*), welchen er vier philosophischen Traditionen zuordnet (namentlich der scholastischen, der hegelianischen, der aristotelischen und der platonischen). Die Figur des Vaters ist die „erste“ Autorität, sie bezieht ihre Kraft aus der *Vergangenheit*. Die Autorität des Herrn und Meisters bezieht ihre Kraft aus der Macht, die sie in der *Gegen-*

wart gegenüber den anderen besitzt. Der „Führer“ bezieht seine Autorität aus der Möglichkeit des Versprechens, d.h. aus der *Zukunft*. Die Autorität des Richters liegt in der Verkörperung von Integrität, Gerechtigkeit, Aufrichtigkeit, in gewisser Hinsicht ist sie also der „Überzeitlichkeit“ verdankt.

Pädagoginnen und Pädagogen verkörpern für das Kind und die Schüler und Schülerinnen zumindest zeitweilig einzelne oder aber alle dieser Formen von Autorität, auch und gerade in modernen Gesellschaften: sie beziehen ihre Glaubwürdigkeit und Anerkennung aus der Erfahrung der Vergangenheit, aus der Fähigkeit, in der Gegenwart situationskluge Entscheidungen zu treffen, aus der Möglichkeit Zukunft, d.h. Belohnung, versprechen zu können und mitunter zu wissen oder wenigstens zu behaupten, was für alle gut ist und was nicht. Der Versuch, die Erwartungen an die Rolle der Autorität zu umgehen und scheinbar progressiv die Verantwortung für die Entwicklung und das Lernen des Kindes diesem selbst zuzuschieben – momentan am liebsten kontraktualistisch: „educational contracts“, „learning contracts“... – ist weder pädagogisch fortschrittlich noch psychologisch realistisch, noch auch moralisch edel. Es handelt sich um den Versuch, pädagogische Autorität zu verschleiern. Dies ist die Kultur oder Unkultur der kassierten Dominanz, die man im Zeitalter der politischen Korrektheit zu ertragen hat.

Literatur

- Arendt, H. (1994): Was ist Autorität? In dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München & Zürich: Piper (Original 1968), S. 159–200.
- Arendt, H. (1996): Vita activa oder vom tätigen Leben. München & Zürich: Piper (Original 1958).
- Baier, A. (1994): Ethics in many different voices. In dies.: Moral prejudices. Essays on ethics. Cambridge: Harvard University Press, pp. 294–312.
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Blau, P.M. (1964). Exchange and Power in Social Life. New York: Wiley.
- Buschmeier, U. (1994): Macht und Einfluss in Organisationen. Göttingen: Cuvillier.
- Canetti, E. (1985): Masse und Macht. Frankfurt a.M.: Fischer (Original 1960).
- Graen, G.B./Uhl-Bien, M. (1995): Relationship-based Approach to Leadership: Development of Leader-Member-Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-level Multi-Domain Perspective. The Leadership Quarterly, Vol. 6, S. 219–247.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Homans, G.C. (1960): Theorie der sozialen Gruppe. Köln & Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hügli, A. (1996): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunyadi, M. (2005): Statement dans le débat à la suite de la conférence de George Steiner. Vgl. Steiner, G. (2005): L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 21ff.
- Kojève, A. (2004): La notion de l'autorité. Ed. et présenté par F. Terré. Paris: Gallimard (Original 1942).
- Kounin, J.S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Liebel, M./Wellendorf, F. (1969): Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Margalit, A. (2000): Ethik der Erinnerung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Mayr, J. (2006): Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28(2), S. 227–242.
- Meirieu, Ph. (2005): Quelle autorité pour quelle éducation? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 87–98.
- Neuenschwander, M.P. (2006): Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28(2), S. 243–258.
- Peters, R.S. (1960): Authority, Responsibility and Education. London: George Allen & Unwin.
- Reichenbach, R. (2007): Führen und sich führen lassen: Zur Qualität schulischer Austauschprozesse. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh, S. 227–237.
- Revault d'Allonnes, M. (2005): L'autorité du futur. In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, S. 173–185.
- Schott, T. (2003): Autorität – Überlegungen zu ihrer Struktur, ihrer Unentbehrlichkeit und ihre Gefahren in Erziehung und Bildung. Pädagogische Rundschau 57 (2003), S. 283–298.
- Sofsky, W./Paris, R. (1994): Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steiner, G. (2005): L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. Steiner, G./Mottu, H./Garapon, A./Meirieu, Ph./Ehrenberg, A./Ebadi, S./Pomian, K./Revault d'Allonnes, M. (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 13–20.
- Volmer, G. (1990): Autorität und Erziehung. Studien zur Komplementarität in pädagogischen Interaktionen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969): Menschliche Kommunikation, Formen – Störungen – Paradoxien. Bern: Haupt.

Abstract: Relations of authority are relations of acknowledgement (Sofsky/Paris 1994); acknowledged authorities can mostly do without authoritarian behavior (Arendt 1994), because in the realm of action and behavior they can expect "obedience" and in the realm of knowledge they can expect "belief". This may be reconstructed on the basis of both the theory of roles and the theory of interchangeability. The relevant acts of acknowledgement, especially in the pedagogical field, are fragile and, in milieus with a pronounced "democratic ethos", they are the result of subtle strategies of adaptation – on all sides of the parties involved. These strategies have to be considered "subtle" in so far as the differentiation between structurally superior and structurally inferior positions (of the pedagogical asymmetry) does not necessarily coincide with the differentiation between powerful and powerless positions. Whoever for whatever reasons, whether legitimate or not, "possesses" power over others has normally no need for employing force or violence; however, under the conditions of symmetrical ethics (of reciprocal acknowledgement), he or she has to be able to conceal the maneuvers of dominance always required in the realm of leadership through adequately subtle forms of communication and acts of speech, so that the more or less obvious acts of submission are acceptable to those who (think they) have to perform them.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48155 Münster
E-Mail: reichenb@uni-muenster.de