

Lehmann-Rommel, Roswitha

**Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.: Autorität Paderborn:
Schöningh 2009 (144 S.) [...] [Sammelrezension]**

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 12 (2013) 1



Quellenangabe/ Reference:

Lehmann-Rommel, Roswitha: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.: Autorität Paderborn: Schöningh 2009 (144 S.) [...] [Sammelrezension] - In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 12 (2013) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123596 - DOI: 10.25656/01:12359

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123596>

<https://doi.org/10.25656/01:12359>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.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

Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der
Erziehungswissenschaft
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: EWR@klinkhardt.de

Sammelrezension zum Thema Autorität

Alfred Schäfer / Christiane Thompson (Hrsg.)

Autorität

Paderborn: Schöningh 2009

(144 S.; ISBN 978-3-506-76724-0; 20,90 EUR)

Roland Reichenbach

Pädagogische Autorität

Macht und Vertrauen in der Erziehung

Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2011

(219 S.; ISBN 978-3-17-020530-7; 24,90 EUR)

Georg E. Becker

Disziplin im Unterricht

Auf dem Weg zu einer zeitgemäßen Autorität

Weinheim / Basel: Beltz Verlag 2009

(216 S.; ISBN 978-3-407-62488-8; 16,95 EUR)

Omer, Haim / Schlippe, Arist von

Stärke statt Macht

Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde

Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht 2010

(360 S.; ISBN 978-3-525-40203-0; 24,95 EUR)

Das Thema „Autorität“ hat in der Geschichte der Pädagogik einen zentralen Stellenwert und hängt zusammen mit pädagogischen Kernfragen wie denen nach der Asymmetrie von Erziehungsverhältnissen, nach dem Verhältnis der älteren und der jüngeren Generation und dem Auftrag, soziale, kulturelle und fachliche Standards und Werte den Jüngeren zu vermitteln. Da hiermit zugleich der Anspruch erhoben wird, Eigenständigkeit und Mündigkeit der jüngeren Generation zu fördern, gibt das Verständnis von Autorität immer auch Auskunft darüber, wie die betreffenden Pädagogen das pädagogische Paradoxon (Kant: Wie erziehe ich zur Freiheit bei dem Zwange?) denken.

Bei der historischen Betrachtung der pädagogischen Diskurse und Praktiken zu dem Thema lassen sich immer wieder Pendelbewegungen ausmachen zwischen einerseits der Forderung nach starker Autorität mit dem Ziel, qua Autorität Normen durchzusetzen und zu kontrollieren (in letzter Zeit: Bueb [1], Winterhoff [2]), und andererseits einer Ablehnung von Autorität als Machtpraktik zugunsten einer Betonung von Freiheit und Eigenverantwortung von Kindern – häufig mit einem Aufgeben absichtsgleiteter pädagogischer Interventionen verbunden (z.B. Antipädagogik). Gemeinsam ist beiden Positionen, dass sie sich als konträre, sich gegenseitig ausschließende verstehen. Weitere Implikationen dieser alltagssprachlich verbreiteten Denkweise von Autorität sind stillschweigende Annahmen, dass es dabei um die Alternativen Gewinnen oder Verlieren von Macht, Nachgeben oder Eskalieren, Gehorsam oder Selbstbestimmung gehe.

Heute herrscht in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion Einigkeit darüber,

dass diese polaren Denkkonstellationen, die im Alltagsdenken sowie in der Geschichte der Pädagogik Praktiken und Diskurse geprägt haben, zu simpel sind, um Kommunikationen und Praktiken in pädagogischen Institutionen angemessen zu beschreiben. Es wird deutlich gemacht, dass die Hintergrundannahmen, die mit diesem polarisierenden Autoritätsverständnis verbunden sind, von den heutigen Theorieentwicklungen her unhaltbar sind (z.B. Brumlik [3]). Radtke hat darüber hinausgehend aufgezeigt, dass der neue öffentliche Zuspruch für neo-konservative Positionen wie „Lob der Disziplin“ oder „Mut zur Erziehung“ heute zugleich bestimmte Funktionen erfüllt und symptomatisch ist für gegenwärtige Tendenzen der Ent-Demokratisierung in der Gesellschaft. Die Steuerung von Bildungsinstitutionen in der OECD-Welt durch Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkte und der damit einhergehende Ruf nach verstärkter Autorität haben längst einen neuen Kontext für Disziplinierung geschaffen (dazu: Radtke [4]).

Die oben genannten vier Bücher gehören unterschiedlichen Diskursen an: die ersten beiden stehen im bildungs- und erziehungsphilosophischen Kontext der Erziehungswissenschaft, die anderen beiden sind eher als Ratgeber für pädagogische PraktikerInnen geschrieben. Im Folgenden werde ich die vier Bücher vor allem unter dem Aspekt vorstellen, inwiefern und mit welchen theoretischen Mitteln Alternativen zur oben beschriebenen vereinfachenden Polarisierung entworfen, welche pädagogischen Denkformen und Praktiken im Blick auf Autorität vorgeschlagen werden und wie diese im heutigen bildungspolitischen Kontext positioniert werden können.

(I) Autorität

Der Sammelband „Autorität“, herausgegeben von Alfred Schäfer und Christiane Thompson enthält neben der Einleitung der Herausgeber vier Artikel. Gemeinsame Basis der Artikel sei die Annahme, dass Autorität ein „anerkanntes Führungsverhältnis darstellt, welches fragil und problematisch ist“ (9). Die soziologisch unterschiedenen Typen von Autorität, Sach- und Amtsautorität sowie Charisma, beruhen – so die Herausgeber – auf der Akzeptanz und Zuschreibung einer Überlegenheit. Die Frage nach der Legitimation der im pädagogischen Handeln beanspruchten Autorität für einen ungewissen individuellen Werdegang treibe die Pädagogen seit der Moderne um. Außerdem sei Autoritätsverlust in einer pädagogischen Beziehung besonders schwierig zu kontrollieren, da Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit der Adressaten im Fokus moderner Pädagogik stehe. Die Beiträge diskutieren Fragen zur „Konstitution und Aufrechterhaltung von Autorität unter (spät-)modernen Bedingungen“ (9f), in denen es keinen Grund mehr gebe, „der eine unhinterfragbare Autorität hervorbringen könnte“ (33).

In ihrer Einleitung geben die Herausgeber eine theoretisch dichte Einführung in das Thema. In einem ersten historischen Kapitel wird das Verhältnis von Autorität und Rationalität in der Aufklärung entlang von Locke und Kant rekonstruiert, wo Autorität solange ihr Recht der Kontrolle hat, wie Kinder ihre Gefühle und Begierden noch nicht der Vernunft unterwerfen können. Autorität bleibe in der Aufklärung eine ambivalente Angelegenheit. Im zweiten Kapitel der Einleitung werden dem herrschaftssoziologischen Konzept von Max Weber machttheoretische Überlegungen gegenübergestellt, die die Berücksichtigung situativer Dynamiken in Autoritätsbeziehungen stärker gewichten (10). Insofern Weber Macht einseitig im Sinn eines Gefälles von oben nach unten versteht, könne er konkrete Dynamiken in

Autoritätsverhältnissen nicht in den Blick nehmen. Situative Faktoren und die Komplexität von sozialen Beziehungen werden – so die Herausgeber - erst in neueren Theorien berücksichtigt, in denen Herrschaft und Autorität auseinander treten und soziale Organisation nicht als starres Gebilde, sondern als durch die Perspektiven der sozialen Akteure vermittelt betrachtet werde. Im dritten Kapitel wird eine sozial- bzw. rechtsphilosophische Perspektive auf Autorität entworfen: u.a. werden mit Bourdieu soziale Praktiken („Einsetzungs- oder Autorisierungsriten“, 23) mit ihrer performativen Wirkungsmacht untersucht, in denen Autorität hergestellt wird. Mit der „magischen Hervorbringung“ (Bourdieu) sozialer Ordnung in Praktiken thematisieren Schäfer und Thompson die „Grundlosigkeit“ (S. 29) von Autorität.

Anschließend stellt der Soziologie Rainer Paris im ersten Artikel des Buches die These ins Zentrum, dass die „normale“ Funktionsfähigkeit der Schule gekennzeichnet sei durch eine spezifische Autoritätsbalance des Lehrers, in der Amts-, Sach- und charismatische Autorität austariert und als Einheit wahrnehmbar sind. Eben diese Balance scheine heute weithin verlorengegangen bzw. erschwert zu sein (38). Autorität wird auch hier definiert als anerkannte, geachtete Macht. Die „Spirale von Autoritätsverlust“ bringe eine Gratwanderung hervor. Einerseits schwinde Anerkennung der Autorität rapide durch repressive Reaktionen der Autorität. Andererseits könne auch der Verzicht auf den Einsatz verfügbarer Machtmittel Anerkennung mindern und ruinieren (40). Paris verweist darauf, dass die Zuschreibung von Autorität schwankend und fragil sei – keineswegs nur von den Akteuren abhängig, sondern auch von äußeren Umständen und gesellschaftlichen Kontexten. Bedrohung für die Anerkennung der Autorität von Lehrpersonen basiere insbesondere auf dem Ansehensverlust der Schule als Institution. Neben verbreiteten Rollenunklarheiten, die aus einer ambivalenten Haltung gegenüber der eigenen Positionsmacht herrühren („Machtscheu“, 52) seien die Schulreformen mit ihrem „ständigen Wechsel von Innovationen“, „Implementierungen“, „Organisationsentwicklungen“ eine maßgebliche Ursache für den Vertrauensverlust in die Institution Schule (53). Zudem führten gesellschaftliche Veränderungen dazu, dass Lehrer die Verwertbarkeit des Wissens, das sie bieten, nicht mehr garantieren könnten. Paris kommt zu einer pessimistischen Einschätzung: „so steht der Lehrer weithin auf verlorenem Posten“ (55). Den zentralen Beweggrund für diese Einschätzung sieht Paris in der strukturellen Vereinzelung der Lehrarbeit. Kooperations- und Vernetzungsappelle greifen aus seiner Sicht deshalb nicht, weil das Funktionsprinzip von Schulen „nicht das Miteinander, sondern das serielle Nebeneinander der ... Positionsinhaber“ sei. In allen Kernbereichen seiner beruflichen Aufgaben sei der Lehrer „in elementarem Sinn“ allein (56). Die Persönlichkeit des Lehrers werde so zum Dreh- und Angelpunkt für die Aufrechterhaltung sowohl von schulischer Normalität als auch des Ansehens von Schule und Wissen. Aus machtsoziologischer Perspektive – so Paris – liege der Schlüssel für erfolgreiches Unterrichten darin, dass Lehrer ihre Amts- und Definitionsmacht für Situationen einsetzen und ihre Führungsrolle aktiv bejahen und ausfüllen. Zugleich aber könnten sie führen, nur insofern sie nicht herrschten. Paris plädiert dafür, statt aufgeregt nach Autorität, Werten und Maßstäben zu rufen, Werte zu praktizieren, die Emergenzbedingungen für „neue Autorität“ schaffen könnten. Die Auffassung von pädagogischem Alltag als Kampf wirke ebenso wie die Rhetorik von Aufbruch und heroischer Anstrengung „lähmend und kontraproduktiv“ (57).

Werner Helsper bezeichnet die Erfahrung von Autorität als eine Kernerfahrung im Kontext Schule – mit vielen Mischungsverhältnissen emotionaler Schattierungen. Vor

dem Hintergrund von kulturellen Modernisierungsprozessen betont auch er die Erosion der Aura von Schule als einzigartiger Bildungsstätte im Zusammenhang mit der Relativierung von Autorität. Auf der Basis der theoretischen Unterscheidungen und Grundlagen von Paris betont Helsper weniger die Amtsautorität, vielmehr stellt er für die Lehrertätigkeit die personalisierte Sachautorität in den Fokus. In seinen empirischen Schulstudien widmet Helsper besondere Aufmerksamkeit den Schulkulturen (Beispiel Waldorfschulen), in denen Pädagogen gerade nicht ausweichen gegenüber der Anforderung, der Generationsdifferenz Rechnung zu tragen, umfassende Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für die Lehrertätigkeit reklamieren und sich als Wegweiser, Vorbild und Führer verstehen (76). Helsper zeigt, dass – entgegen dem Reden über Autoritätskrise und Ausweichen vor Autorität – empirisch gezeigt werden kann, dass in den untersuchten Schulen „starke pädagogische Autoritätskonstruktionen errichtet“ werden. Er sensibilisiert dafür, dass diese unlimitierte Lehrerautorität besonders anfällig sei „für Verstrickungen in die Antinomien von Autonomie und Heteronomie sowie von Nähe und Distanz“ (80).

Michael Wimmer zeigt zunächst auf, dass weder soziokulturelle Gründe (Wissen, Können, Erfahrung) noch anthropologische Gründe (Alter, Geschlecht) Autorität letztlich erklären oder legitimieren könnten, denn sie wiesen „Ungewissheiten, Brüche und Lücken“ (88) auf. Gegenüber den moralisch aufgeladenen Diskursen für oder gegen Autorität macht er geltend, dass ein Wandel von Machtverhältnissen stattgefunden habe, „der die Autoritätsbeziehungen unsichtbarer macht, indem sie entpersonalisiert werden“ (97). In den Management-Diskursen zu Menschenführung verschiebe sich Führung und Verantwortung weg von äußerer Autorität hin zum Individuum, das sich als „Unternehmer seiner selbst“ selbst zu managen hat. Die einzige wirksame Autorität sei der Markt mit seinen Gesetzen (Bröckling). Insofern betont Wimmer die politisch-praktische Bedeutung der Frage nach dem Grund von Autorität. Die Auffassung, man könne sich von jeder Autorität befreien, erscheint bei Wimmer insbesondere auch in der Hinsicht illusionär als auch jede Kritik in die gebieterische Autorität der Sprache eingebunden ist, welche selbst wie ein Naturgesetz die Hintergrundfolie aller sprachlich vermittelten Erfahrungen und Aktivitäten maßgeblich präge (99). Um den falschen Alternativen zu entkommen, müsse eine neue Art, über Autorität zu sprechen, sich von den Illusionen eines freien, autonomen Subjekts verabschieden. In Foucaults Machtanalysen – so Wimmer – werde deutlich, dass Selbst- und Fremdbestimmung immer schon ineinandergreifen und das Subjekt hervorgehe aus Prozessen, in denen Zwangstechniken und Selbstführung zusammenwirkten (112). Um der Frage nachzugehen, ob sich Autorität und Alterität, Differenz und Gewalt, Asymmetrie und Hierarchie voneinander trennen ließen, greift Wimmer u.a. auf Levinas zurück. Von Levinas zeigt er, dass dieser die Erfahrung des Anderen von der Autorität entkopple, da der Andere als verletzlicher Fremder wohl eine Antwort, nicht aber Autorität und Macht beanspruche. Gegen die Gleichsetzung von Autorität und Gewalt argumentiert Wimmer auch mit Hannah Arendt (106) und folgt ihrem Plädoyer für das Selber-Urteilen (117). Die Basis dafür sieht er in der Dekonstruierbarkeit (Derrida) von Autorität. Gerade auch im Kontext Erziehung sei kritische Distanzierung durch Dekonstruktion möglich, um in Legitimationsdiskursen zu Autorität „die Spuren der Gewalt und das Fortwirken der verdrängten Genese zu entziffern“ (114).

(II) Pädagogische Autorität

Reichenbach beginnt (und endet) mit der Feststellung, dass es bei Autorität um „ein

asymmetrisches, aber letztlich wechselseitiges Anerkennungsverhältnis“ (16) gehe, nicht um Eigenschaft oder Verhaltensdisposition eines Individuums. Reichenbach bezieht sich mit dieser Definition wie auch mit seinem eigenen Verständnis von Autorität wesentlich auf Hannah Arendt. Ihr Verständnis der doppelten Verantwortung von Pädagogen – gleichermaßen für die Entwicklung des Kindes sowie für den Fortbestand der Welt – gibt einen Rahmen, in welchem nicht einseitig bzw. polarisierend für oder gegen Ordnung, welche die Autorität vertritt, Partei ergriffen werden kann. Auf dieser Folie sei die Krise der Erziehung (Emanzipationsstreben gegen Autoritäten), selbst in die Krise gekommen, da die Auseinandersetzung zwischen Alt und Jung kaum noch Bedeutung habe. Mit dem Verschwinden des Generationenkonflikts – so Reichenbach – trete auch die Essenz des demokratischen Ethos, das Aushalten von Konflikten, in den Hintergrund (31).

Reichenbachs Zugang zum Thema ist auch dadurch bestimmt, dass er „Konservierung und Schutz der kulturellen Errungenschaften“ (15) als wesentliche Voraussetzung für die Selbstbestimmung des Einzelnen betrachtet. Zugleich hat er das Anliegen, die Vereinbarkeit von Demokratie und Autorität, Gehorsam und Selbstbestimmung aufzuzeigen und dabei die Vielschichtigkeit dieser Zusammenhänge zur Sprache zu bringen, um die Fallen der polemischen, „niederkomplexen“ Pro- und Contra-Diskurse zu vermeiden. Reichenbachs Absicht ist es, mit seinen Überlegungen zu einer dritten Gruppe („die sich weder pro noch contra, aber sowohl pro als auch contra verhält“, 8) zu gehören. Er will heterogene Blickwinkel bieten, kein eindeutiges Bild geben. So versammelt der Band denn auch verschiedene relevante Themenaspekte, ohne dass die Aussagen der Kapitel systematisch aufeinander bezogen werden. Reichenbach stellt darin seine inhaltlichen Ausarbeitungen zum Thema Autorität zusammen, die er bereits in einigen vereinzelt veröffentlicht hat. Ich werde im Folgenden einigen seiner Überlegungen zu Gehorsam, Führen sowie zur horizontalen Autorität von Kultur nachgehen.

Zum Gehorsam gegenüber Autoritäten rekonstruiert Reichenbach kritisch den psychoanalytischen Zugang von Arno Gruen, der jeglichen Gehorsam als pathologischen deute und Gehorsam prinzipiell negativ konnotiere, da dieser – so Gruen – unmittelbar Entfremdung von eigenen Gefühlen und Wahrnehmung mit sich bringe. Reichenbach argumentiert dagegen, dass Erziehung und Bildung ebenso wie Führen und die Bereitschaft geführt zu werden anthropologische Konstanten seien. Er folgt Hannah Arendts Aussage, kein Erwachsener habe „das Recht zu gehorchen“ (57f). In politischen und moralischen Angelegenheiten könne Gehorsam als Rechtfertigung für das Handeln Erwachsener nicht akzeptiert werden, vielmehr seien sie auf ihre Verantwortung für geleistete Unterstützung hin anzusprechen.

Ausgehend vom Technologiedefizit von Führung erläutert Reichenbach sein Verständnis von Führen als Kunst, die er mit der Unmöglichkeit verknüpft sieht, gleichzeitig den Lokomotions- und den Kohäsionsfunktionen von Führung, dem Ziel- und dem Gruppenfokus maximal gerecht zu werden. Er rekurriert auf Theorien, die Führung „austauschtheoretisch“ fassen (179ff), um Interaktionen im Unterricht zu untersuchen. Anerkennung von Autorität und Gehorsam deutet er als sozialen Tauschakt, bei dem Schüler wie Lehrer immer wieder „schönen Schein“ erzeugen, z.B. nach dem Muster „Du gibst vor, an mich zu glauben, dafür tue ich so, als ob ich mich für Mathematik interessieren würde“ (187). Autorität werde so zum „mehr oder weniger gelungenen Tausch- und Täuschungsmanöver“ (189), was durchaus

produktive Konsequenzen für schulisches Lernen nach sich ziehen könne. Normaler Unterricht lebe davon, dass in ihm Tausch und Täuschung möglich seien. Reichenbach schlägt daher vor, Prozesse des Täuschens in pädagogischer Hinsicht genauer zu untersuchen. Kultur sieht Reichenbach als „horizontale Autorität“ im Kern der Vermittlungsbemühungen von Erziehung und Unterricht (196). Auch wenn Bildung nur durch individuelle Erfahrung kultureller Güter möglich sei, transformiere sich Kultur dadurch nicht zu etwas Subjektivem, sondern bleibe etwas Hinzunehmendes (204). So wendet Reichenbach den Begriff von Kultur als „horizontaler Autorität“ kritisch gegen den derzeitigen Mainstream des Bildungs- und Kompetenzdiskurses. In diesem gerate Bildung als Partizipation an einem unverfügbaren „Horizont“ aus dem Blick, wenn sie instrumentalistisch als „Arsenal“ (Blumenberg) verstanden werde (205).

Reichenbach hat das Verdienst, kenntnisreich aus unterschiedlichen Disziplinen und über die deutschen Diskussionen hinausgehende Studien (u.a. aus Frankreich) zu verschiedenen Aspekten von Autorität beizusteuern. Damit schlägt er den Bogen über ein weites Feld an genuin pädagogischen Grundbegriffen und -operationen, die mit „Autorität“ zusammenhängen. Reichenbach will „Facetten eines Phänomens und damit verbundener Diskurse“ (15) vorstellen und untersucht u.a. Erziehungs- und Führungskonzepte sowie Phänomene von Gehorsams- und Täuschungsformen. Doch auch wenn Reichenbach nicht den Anspruch hat, mehr als heterogene Blickwinkel zu bieten, wäre es für den Leser wünschenswert, in einem roten Faden diese Beiträge weiter theoretisch auszuwerten und die kritischen Wendungen gegen verkürzende zeitgenössische Diskurse zu systematisieren.

(III) Disziplin im Unterricht

Beckers Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass in der öffentlichen Meinung – angesichts enttäuschender PISA-Ergebnisse und Berichten über chaotische Zustände an Schulen (Rütli-Schule) – der Trend besteht, von Schülern „naiv“ zu fordern, Autorität verstärkt zu respektieren, ohne die „Ursachen“ für Respektlosigkeit und Disziplinprobleme zu untersuchen. Diese sieht er vor allem auf der Seite der Erwachsenen, u.a. in ihrer fehlenden Beziehungskompetenz, dem mangelnden Bereitstellen von ökonomischen Ressourcen durch die Bildungspolitik sowie in Defiziten bzgl. schulpädagogischer Einsichten und didaktischer Fantasie von Leitungspersonen.

Beckers Absicht ist es, ein schulpädagogisches Buch für die Lehrerbildung zu schreiben, um so Praktiken erlernbar zu machen, mit denen Disziplin im Unterricht aufrechterhalten werden kann. So beschreibt er Disziplinierungstechniken und pädagogische Maßnahmen, mit denen Lehrer unerwünschte Verhaltensweisen abstellen und „Verhaltensänderung durch Bewusstseinerweiterung bewirken“ können sollen (207). Seine Perspektive für eine Verbesserung der Disziplin in Schulen umfasst Appelle an die Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung von Lehrern sowie einige bildungspolitische Maßnahmen (u.a. Selektionszeitpunkt verlagern). Er verspricht, dass Disziplin Konflikte ausbleiben, sofern Lehrer ihre Klassen „gut führen“ (208). Dafür entwirft er ein Idealbild vom Lehrer als Autorität, das von generalisierten Versprechungen lebt: „...wenn dieser Lehrer ins Klassenzimmer kommt, werden die Schüler sofort ruhig“ (183). Weder geht er auf Spannungsfelder und Antinomien in konkreten Situationen ein, noch auf begriffliche Differenzierungen. Den Begriff „Autorität“ gebraucht er selbstredend („eine

gerechtfertigte Autorität kommt allen zugute“, 186).

Sein Stil ist appellativ, generalisierend und Einfachheit suggerierend, seine Argumentationen wenig konsistent (z.B. 194: weil Schüler sich nicht beliebig disziplinieren ließen, „erscheint es nicht gerechtfertigt, Schüler ausschließlich zum Gehorsam zu erziehen“). Er legt seinen Fokus auf das Sollen und antizipiert gewünschte Lernerfahrungen, ohne reale Prozesse mit ihren ungewünschten, nicht erwarteten und paradoxen Wirkungen in den Blick zu nehmen. Die Ambivalenz von Autorität nimmt Becker nur insofern auf, als er additiv die weitere Forderung hinzufügt, dass Schüler nicht nur lernen sollen, sich zu disziplinieren, sondern auch „sich zu solidarisieren und Widerstand zu leisten“ (211). Seine konkreten Vorschläge sind „einfache“ Rezepte wie 10 Schritte zur Hervorbringung von zivilcouragiertem Handeln oder auch simpel „handlungsorientierter Unterricht“ (202). Durch diese Fokussierung des Sollens und des Versprechens werden gleichermaßen der Aufbau handlungsrelevanten Prozesswissens und eine theoretische Perspektive unterlaufen. Der vom Autor intendierte Einsatz dieses Buches in der Lehrerbildung erscheint daher in mehreren Hinsichten problematisch: ein beobachtender Blick auf die stattfindenden interaktiven Prozesse im Klassenzimmer wird durch Sollensfixierung und generalisierte Versprechungen verhindert und die „falschen Alternativen“ (Wimmer) im polarisierten Verständnis von Autorität erscheinen als selbstverständlich und unhintergebar.

(IV) Stärke statt Macht

Omer und Schlippe konstruieren Autorität im Kontext einer systemischen Rahmung der Rolle und Aufgabe von Lehrern im Feld Schule. Ausgangs- und Bezugspunkt bleibt die praktische Arbeit von Lehrern, Ziel der Interventionsangebote ist erklärtermaßen, Lehrerpräsenz und -autorität zu stärken. Ihr Anliegen ist es nicht so sehr, die theoretischen Wurzeln ihres Konzepts genauer zu rekonstruieren, sondern gewissermaßen zu werben, plausibel zu machen, dass diese von ihnen vorgeschlagene Veränderung in der Rahmung für Praktiker in vielen Hinsichten vorteilhaft sei. Anhand von zahlreichen Fallbeispielen zeigen sie die Reichweite und konkrete Interventionsmöglichkeiten und Interaktionsverläufe auf dem Hintergrund ihrer Neurahmung von Autorität auf.

Ein zentraler Pfeiler ihres Konzepts ist die Annahme, dass Autorität auf Kooperation basiert und eine öffentliche Angelegenheit ist, nicht eine von Einzelpersonen, die Autorität haben oder nicht haben. Omer und Schlippe (re)konstruieren einen Zusammenhang zwischen dem häufig beklagten Verlust der Anerkennung von Autoritäten („Erziehungskrise“) und der im Bildungssystem verankerten Isolation von Lehrpersonen (und Eltern). Ihre Maßnahmen in den Interventionsprogrammen sind daher wesentlich darauf gerichtet, sowohl die Vereinzelung aufzuheben als auch – durch veränderte Erfahrungen – eine Wandlung in Denkweisen und Selbstverständnis der pädagogischen Akteure zu provozieren. So sollen die Erwachsenen zuerst gestärkt werden, indem sie aus ihrer Isolation in krisenhaften Situationen entlassen werden. Häufig werden Erziehungsschwierigkeiten verheimlicht, weil sie implizit zumeist als „Fehler“ und Kompetenzdefizit der Erwachsenen (Eltern, Klassenlehrer) betrachtet werden. Radikal betonen Omer und Schlippe, „dass das Verschleiern von Gewalt immer deren Fortsetzung bedeutet“ (32). In der hier vorgeschlagenen Rahmung bedeutet Autorität keineswegs, sich als unfehlbar zu präsentieren. Stattdessen wird vorgeschlagen, Transparenz und eine

grundlegende Solidarität zu pflegen.

Ein weiterer Pfeiler ihres Autoritätskonzepts ist der grundlegende Verzicht auf Distanzierung, Ansprüche der Unfehlbarkeit, Bestrafung, auf die Illusion der Kontrolle über das Kind und auf jede Form von Gewalt. Autorität beruhe auf Präsenz und Beziehung. Präsenz umfasse sowohl physisch-räumliche Anwesenheit als auch emotionale Anteilnahme und kontinuierliches Kontakthalten der pädagogischen Bezugspersonen (Eltern, Lehrer). Zudem gehe Präsenz über die jeweiligen direkt betroffenen Interaktionssysteme hinaus und münde in das Schaffen von Öffentlichkeit, Netzwerken, Kooperation mit Freunden, Familienmitgliedern. Damit rekurrieren sie auf ein anderes Denkmuster als es das verbreitete polarisierende Konzept von Autorität bietet. Sie kritisieren systematisch diese Dualismen, ohne in ein plattes Nacheinander oder Alternieren zu verfallen. In den „scheinbaren Einschränkungen“ (Verzicht auf herrschaftsförmiges Verhalten) stecke ein Potential der Stärke, insofern die Autoritätsperson durch sie aus ihrer Isolation befreit und zugleich vom Zwang entlastet werde, unmittelbar mit Strenge auf Beleidigungen zu reagieren, zu siegen und im Recht sein zu müssen. Statt primär darauf zu schauen, ob Autorität durch Schüler anerkannt wird, lenken die Autoren den Fokus auf die Erfahrung von Stärke und Präsenz der Autoritätsperson, die daher rührt, eigene Anliegen für die Beziehung klar zu formulieren, sich der realen Situation zu stellen (Präsenz) und davon entlastet zu sein, gegen jemanden gewinnen zu müssen (z.B. im Reframing der Mutter, die lernt, selbstbewusst den gewalttätigen Söhnen zu begegnen, 35).

Omer und Schlippe insistieren in hohem Maß auf der Erziehungsaufgabe der Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen – hier können deutlich Bezüge zu Hannah Arendt und Reichenbach hergestellt werden. Sie sehen einerseits die Zuständigkeit von Erwachsenen, allen Kindern und Jugendlichen Schutz zu gewähren, ihr Befinden und ihre Entwicklung mit Aufmerksamkeit zu begleiten. Dazu gehört, wahrnehmbar präsent zu sein im Leben von Kindern und Jugendlichen und frühzeitig (nicht erst angesichts massiver Verletzungen) gegen Gewalt und Unordnung vorzugehen (30), indem die Peer-Interaktionen überall in der Schule beobachtet werden. Zu dieser Rahmung gehört, dass Autoritätspersonen nicht nur einseitig auf Gewalt verzichten und jegliche erniedrigende Maßnahme vermeiden, sondern sich – unabhängig vom Verhalten der Peers – dafür verantwortlich sehen, solche Mittel zu wählen, die eine Eskalation von Situationen verhindern (31). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass das Aufzeigen von Grenzen und Fürsorge bzw. Beziehungsnähe keinen Gegensatz darstellen, sondern zusammengehören, wenn Erwachsene sich und die Kinder ernst nehmen und Grenzübertretungen nicht hinnehmen. Veränderung z.B. im destruktiven, Grenzen verletzenden Verhalten von Jugendlichen/Kindern könne auf wünschenswerte Weise weder durch Strafen (die Widerstand erzeugen) herbeigeführt werden, noch durch die Unterstellung, Jugendliche/Kinder müssten das letztlich allein regeln.

Die Autoren gehen dabei davon aus, dass direktes Kontrollieren von Kindern/Jugendlichen letztlich weder wünschenswert noch möglich oder wirkungsvoll ist, womit die Handlungen der Autoritätsperson als Widerstandsmaßnahmen in den Fokus rücken (45). Nicht unmittelbarer Gehorsam der Kinder gilt den Autoren als ausschlaggebendes Kriterium, sondern Beharrlichkeit und Entschlossenheit der Erwachsenen, im Leben des Kindes anwesend zu sein und darauf zu insistieren, eine Lösung zu finden, die für alle Beteiligten der Situation akzeptabel ist. Die

Interventionsmaßnahmen (z.B. Sit-In, Beaufsichtigen aus der Nähe) werden primär von den handelnden Erwachsenen her gedeutet, d.h. nicht als Bestrafung des Kindes, sondern als expliziten Ausdruck der Bereitschaft, sich einem gefährdenden Verhalten entgegenzustellen. Dass Kontrollbotschaften und Demütigungen konsequent ausbleiben (insbesondere auch in der Phase, wenn das Kind beginnt, mit seinem Verhalten zu experimentieren) und damit die Kooperationsbereitschaft des Kindes wahrscheinlicher wird, wird hier weniger als taktisches Verhalten beschrieben, sondern als Realisierung der oben beschriebenen Rahmung (46).

Omer und Schlippe verstehen ihr Konzept als Antwort auf Gewalt an Schulen und berufen sich auf empirische Studien, die zeigen, dass Gewalt häufig in Schulbereichen ohne Lehrerpräsenz geschieht und außerdem Gewalt besonders effektiv eingedämmt werden kann, wenn Lehrerpräsenz auf unterrichtsferne Bereiche ausgedehnt wird (51). Diskussionswürdig scheint mir dennoch die Frage, ob durch die vorgeschlagene ausgeweitete Reichweite der Anwesenheit von Erwachsenen und Transparenz bzw. Einbeziehung von anderen Personen die Räume der Kinder und Jugendlichen auch verletzt werden können. „Wachsamer Sorge beim Überschreiten gewohnter Grenzen“, die Entschlossenheit, über Ereignisse Bescheid zu wissen, sie ggfs. auch aus der Nähe zu verfolgen, gibt – so das Konzept – der Autoritätsperson Präsenz und Bedeutung (49), kann aber auch als eine andere Form der Normierung und Einmischung verstanden werden. Diese Form von Autorität setzt einerseits auf umfassende Beobachtungen durch die Erwachsenen, andererseits auf Subjektivierungspraktiken der Jugendlichen, die zu Selbstprüfung und Selbstoptimierung aufgefordert werden. Insofern erscheinen Macht und Einflussnahme der Erwachsenen nicht mehr als drohende Fremdbestimmung, sondern als Aufforderung zu Eigenverantwortung, der kaum zu entkommen ist. Omer und Schlippe haben an vielen Beispielen belegt, dass und wie diese Methode – im Sinn von wirksamer Autorität – funktioniert. In konkreten Fällen wäre es m.E. interessant zu untersuchen, welche unerwarteten Wirkungen – jenseits des Funktionierens von Autorität – das Ersetzen der verpönten offensichtlichen Strafpraktiken durch humanisierte Praktiken, in denen Beziehung und Kontrolle gekoppelt werden, bei den Betroffenen mit sich bringt.

Alle Autoren in den vier Büchern beziehen sich kritisch auf neo-konservative Positionen wie die von Bueb und Winterhoff und sehen die Notwendigkeit, einen dritten Weg zu finden, der den Ambivalenzen von Autorität und der Komplexität von Erziehungs- und Führungsinteraktionen gerecht werden soll. Die Autoren der beiden ersten Bücher entwerfen theoretische Kontexte für eine anspruchsvolle, kritische Reflexion der derzeitigen Diskurse und Praktiken von Autorität. Im Vergleich zu den beiden anderen Büchern, die stärker praxisbezogene Interessen in den Vordergrund stellen, werden keine Vorschläge für Praktiken entworfen. Doch wird deutlich, dass diese theoretischen Überlegungen zur Dekonstruktion und empirischen Analyse beobachtbarer Diskurse und Praktiken von Autorität produktiv genutzt werden können. Während das dritte Buch den formulierten Ansprüchen an Komplexität nicht genügt, so gibt es im systemischen Konzept „Autorität durch Präsenz“ einige theoretische Anknüpfungspunkte zu den vorangegangenen, z.B. den Zusammenhang von Vereinzelung und Autoritätskrise bzw. „Krise der Krise“ (Reichenbach). Es werden – so die Meinung der Rezensentin – durchaus überzeugende und anspruchsvolle Neurahmungen der Rolle von Erwachsenen als „Autorität“ beschrieben. Doch die Praxis ist äußerst voraussetzungsreich und keineswegs als „einfache“ Lösung zu propagieren. Gerade sofern hier ernsthaft

alternative Praktiken zur strafenden bzw. vernachlässigenden Autorität vorgeschlagen werden, scheine es sinnvoll, deren Formen der Disziplinierung und ihre Wirkungen jeweils empirisch genauer zu untersuchen. Zudem könnten Funktionen unterschiedlicher Praktiken im Kontext des Effizienzdenkens neoliberaler Bildungsreformen und der Diskurse zu Selbstoptimierung und Humankapital analysiert werden.

[1] Bueb, B.: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: List 2006.

[2] Winterhoff, M.: Warum unsere Kinder Tyrannen werden: oder die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008, 14. Aufl.

[3] Brumlik, M. (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Basel: Beltz 2007.

[4] Radtke, F.-O.: Wiederaufrüstung im Lager der Erwachsenen: Bernhard Buebs Schwarze Pädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Brumlik, M. (Hrsg.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Basel: Beltz 2007, S. 204-242. Hier: S. 241f.

Roswitha Lehmann-Rommel (Freiburg)

Roswitha Lehmann-Rommel: Rezension von: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (Hg.): Autorität. Paderborn: Schöningh 2009. In: EWR 12 (2013), Nr. 1 (Veröffentlicht am 19.02.2013), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978350676724.html>