Zeitschrift: Neue Wege : Beiträge zu Religion und Sozialismus
Herausgeber: Vereinigung Freundinnen und Freunde der Neuen Wege
Band: 105 (2011)
Heft: 10

Artikel: Macht und Anerkennung anders denken
Autor: Bossart, Rolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-390283

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Rolf Bossart

Macht und Anerkennung anders denken

Zu Roland Reichenbachs Autoritätsbegriff

Einer kritischen Analyse von Autorität scheint man nach den siebzigerer und achtzigerer Jahren nichts mehr hinzufügen zu können. Und eine affirmative Betrachtung von Autoritätsverhältnissen scheint nur noch von rechts möglich zu sein. Als Wissenschaftler in diesem feuchten Feld herumzustochern, ist ein akademisches Wagnis.

Roland Reichenbach, Professor für Pädagogik an der Universität Basel, stellt sich diese Aufgabe in seinem neuen Buch «Pädagogische Autorität». Mit Selbstironie und zugleich mit Engagement zeigt sich Reichenbach als ein Denker, der Entscheidendes zur Trockenlegung des Autoritätssumpfes beisteuern kann. Und sollte man sich an seinen Thesen stossen, wird man ihn doch als einen Diskutanten achten müssen, der «wenigstens auf intelligente oder aufrichtige Weise» (32) falsch liegt.

Wo es um Autorität geht, kann man sich kaum gegen eine klare Positionierung wehren. Und dass man in einem ideologisch verminten Feld auch zu grosser Simplifizierung neigt, ist kaum zu verhindern. Gehört man etwa zur Pro-Gruppe hat man sich reaktionärer und unterkomplexer Streitschriften wie «Mut zur Erziehung» (Bausch) und «Lob der Disziplin» (Bueb) zu schämen. Ist man contra eingestellt, wird man auf negative Phantasmen wie «Antiautoritäre Erziehung» oder «Kuschelpädagogik» festgelegt. Keine Überraschung ist daher das Begehren des Verfassers, zur dritten Gruppe zu gehören. Diese ist aber kein konfliktfreies Sowohl-als-auch-Paradies, sondern verlangt den permanenten Durchgang durch den «Sumpf» der Autorität. Mit Michael Wimmer gesprochen gilt es «gegen die allzu Autoritätsgläubigen auf der Grundlosigkeit (der Autorität) zu bestehen, gegen ihre radikalen Kritiker dagegen, auf ihre symbolische Funktion und Unvermeidbarkeit.» (6) Auch wenn Reichenbach kein eindeutiges Bild in Aussicht stellt, so verspricht er doch genug mit dem Anspruch, ein bedeutsames gesellschaftliches Thema aus dem Sumpf zu ziehen. Reichenbach denkt in Spannungen und Widersprüchen. Die Antithese ist sein erprobtes Erkenntnisinstrument. Gegen harmonistische Verkürzungen und Souveränitätsphantasien positioniert er Erziehung als «unsouveränes Geschäft» und als eine Art Kampfsport, um es mit einem beim Soziologen Pierre Bourdieu entlehnten Begriff zu sagen. Und gegen eine hochprofessionelle Didaktik lobt er den «Mut zur Lächerlichkeit» einer von einer Sache ganz und gar begeisterten Lehrperson. Die Lust, in einem Satz aktuelle wissenschaftliche Evidenzen zu untergraben, ist unverkennbar und auch im vorliegenden Buch zu belegen. Ein ganzes Jahrhundert der emphatischen Betonung von Eigenerfahrung für erfolgreiches Lernen ist in Frage gestellt mit folgender Bemerkung: «Lernen be-

steht nur zu einem geringen Teil darin, dass Menschen so genannte eigene Erfahrungen machen, vielmehr geht es in der Entwicklung des Einzelmenschen und der Generationen wesentlich darum, Fremderfahrungen, insbesondere natürlich die Erfahrungen der älteren Generationen zu übernehmen.» (29) Ebenfalls stellt Reichenbach mit L. Koch die immer falsch zitierte Seneca-Sentenz «Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir» vom Kopf auf die Füsse, wo es dann richtig heisst: «Nicht für das Leben, für die Schule lernen wir.» (195)

Aber die Provokation ist ernst gemeint. Beide Beispiele stützen ein Denken, das mit den Institutionen rechnet und ihre dialektische Funktion im Horizont einer emanzipatorischen Pädagogik zu denken wagt, anstatt sie a priori einer idealistischen Kritik zu unterziehen. Eine Kritik, die von einer sich im Dienste des Kindes glaubenden Erziehungswissenschaft immer wieder vorgebracht wird, die sich aber im entwicklungstheoretischen Grundproblem von Abhängigkeit und Autonomie als gänzlich unproduktiv erweist. Die Anerkennung dessen was ist – Fremderfahrung vor Eigenerfahrung und Lernen für die Schule, anstatt für (den Ernst) des Lebens – bildet dagegen die affirmative oder, wenn man will, die materialistische Grundlage für eine realistische Bearbeitung der ewigen pädagogischen Widersprüche «Erziehung vs. Mündigkeit» und «Freiheit vs. Zwang», wie man mit Kant formulieren könnte. Und es gibt, dies die Quintessenz von Reichenbach, so etwas wie Autonomie nur im Durchgang durch und vermittels von Autorität. Woraus sich die entscheidende Bestimmung des Autoritätsbegriffs als ein «Anerkennungsverhältnis» ableiten lässt.

Autorität wird innerhalb einer Beziehung zuerkannt
und durch Vertrauen und Erwartung näher bestimmt. Autorität «ist, pädagogisch betrachtet, Eigenschaft einer Beziehung und nicht Merkmal einer Person.» Aus Sicht eine emanzipatorischen Pädagogik wäre die Frage nach den Bedingungen einer zur Freiheit befähigenden Autorität, die ihre Schützlinge nicht «durch die Macht der anderen und der eigenen Ohnmacht sich dumm machen lässt» (Adorno), zu stellen. Interessanterweise liegt der Schlüssel zur Antwort bei Reichenbach nicht primär bei der Persönlichkeit der Erziehenden, sondern in den Anerkennungsverhältnissen zu und in den Institutionen.

Reichenbach hält fest: «Die Hauptaufgabe von Erziehung und Unterricht ist die Tradierung von Kultur.» (18) Denn neben der Euphorie jener Diskurse, die die Jugend nicht mit Vergangenem anfüllen, sondern fit machen wollen für eine möglichst offen vorgestellte Zukunft, gilt es auch nüchtern festzuhalten, dass «nur Überliefertes, Bekanntes und Bewährtes gelehrt werden kann.» Oder mit George Steiner gesprochen: «Im Fortschritt, in der Innovation, wie einschneidend sie auch sein mögen, ist die Vergangenheit gegenwärtig.» (201) Autorität ist nicht nur vertikal, nicht nur die Macht des Erziehenden über den Zögling, sondern zunächst und zugleich horizontal. Es gilt, wie Reichenbach auch an anderer Stelle mit Hanna Arendt ausführt: nicht nur die Kinder vor der Welt zu schützen, sondern auch die Welt vor den Kindern. Die Zukunft, die daraus hervorgeht, ist benennbar mit Begriffen wie Fortschritt, Versprechen und Vertrag. Reichenbach bezeichnet die vermeintlich zukunftsorientierte Aktualitätsversessenheit gewisser pädagogischer Diskurse als Ethnozentrismus des Aktuellen «gegenüber den Toten und den Ungeborenen» (19). Die Dialektik von personaler und anonymer Autorität durchzieht das ganze Buch. Man könnte auch von personaler oder struktureller Gewalt sprechen, insofern man «Gewalt» juristisch versteht und nicht als verletzende Handlung. Eine solche wäre das Gegenteil von

Roland Reichenbach: Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung, **Kohlhammer Verlag Stuttgart, 2011, 219 S.**

Autorität, da anerkannte Autorität Gewaltanwendung nicht braucht.

Dazu gehört die psychoanalytische Zweideutigkeit, die Befreiung von Autoritäten gleichzeitig mit einer strengen Lehre der Selbstbeschränkung in einem Mythos inauguriert zu haben. Ebenso wie das Wissen darum, dass Befreiung nicht in reiner Negation zu bestehenden Autoritäten aufgeht, was beispielsweise Richard Sennett im Begriff der Ablehnungsbindung beschrieben hat. Auch an Alain Ehrenbergs These, dass die Zunahme von depressiven Verstimmungen mit der Transformation von Disziplin zu Eigeninitiative korreliert, ist in diesem Kontext zu denken. Des Weiteren gibt es, wie Reichenbach mit Elias Canetti ausführt, einen Zusammenhang zwischen Befehl und Drohung. Und eine Untersuchung des berüchtigten Milgram-Stromstossexperiments aus den 60er Jahren zeigt: «…die Motive für den Gehorsam und den Ungehorsam scheinen nur begrenzt von moralischer Natur zu sein.» (40) Es gibt schliesslich keine Evidenz, dass Wegfall von Autorität subjektive oder objektive Freiheit automatisch vergrössert. Die Bindung an personale Autoritäten erscheint dagegen als Voraussetzung für kritisches Verhalten gegenüber anonymen Autoritäten, insofern nur eine gelungene Ablösung die Erfahrung der Überwindung des Gegebenen mit Lust besetzen kann.

Krise des Generationenkonflikts

Nach Reichenbach rührt die Krise des Generationenkonflikts daher, dass die ältere Generation die Anerkennung des Alten nicht mehr einzufordern wagt und also die Jungen der Möglichkeit beraubt, dagegen zu kämpfen. Probleme zwischen Generationen bestehen weiter, aber es sind keine Aufgaben mehr damit verbunden. Es fehlt die Notwendigkeit einer bestimmten Negation. Identität und Konflikt, seit Sigmund Freud miteinander verschränkt, verlieren ihre konstitutive Verbindung. Überzeugend und ein interessantes Produkt des «theoretisch Schielens» ist das mehr oder weniger theologische Begriffspaar, das Reichenbach gegen diesen Befund in Stellung bringt: Versprechen und Verzeihen. «Das affektive Band zwischen den Generationen und Epochen ist im Zusammenhang mit zwei grundlegenden menschlichen Praxen zu verstehen, nämlich mit dem in die Zukunft gerichteten Versprechen einerseits und mit dem rückwärts in die Vergangenheit gerichteten und dieselbe uminterpretierenden Verzeihen.» (32)

Das Versprechen kann eine unwägbare Zukunft etwas fixieren und damit erstrebenswerter machen. Und mit dem Verzeihen kann man umgekehrt eine fixierte und häufig schuldbeladene Vergangenheit etwas lösen oder verändern. Beides ist für ein pädagogisches Verhältnis ungeheuer wichtig. Wo nichts verziehen wird, wird die Vergangenheit zur fixen Idee, und Zukunft von dort her negativ bestimmt. Wer als Erzieher nichts zu versprechen hat, erreicht ebenfalls höchstens eine negative Bestimmung des Zukünftigen. Das Verzeihen sorgt dafür, dass Autorität nicht über Schuldgefühle erzwungen wird, und mit dem Versprechen wird Angst als Bindungsfaktor gehemmt. Verzeihen und Versprechen setzen Selbstsicherheit und Zuversicht voraus und sind insofern Quelle von Autorität als Anerkennung. Das Erhalten des Begehrens nach mehr als dem, was da ist, scheint eine Folge dieser beiden Praxen zu sein – und im weitern auch die entscheidende Triebkraft, konkrete Bindungen an personale Autoritäten wieder auflösen zu können. Etwas nüchterner betrachtet, kommt im Versprechen «eine Tauschmoral zum Tragen, ohne die Autorität kaum anerkannt werden könnte.» (34)

Mit dem Thema des Tausches ist die Frage von Autorität und Gehorsam auf elegante Weise entmoralisiert. Denn der Gehorchende ist plötzlich derjenige, der etwas dafür haben will; zum Beispiel ein

plausibles Versprechen für eine interessante Zukunft. Wenn Gehorsam ein Tauschakt ist, dann gehört auch die Dimension der Täuschung oder des Scheins dazu: Der Schüler gibt nur vor, etwas lernen zu wollen. Weit davon entfernt, dies als ein Problem zu sehen, bestimmt Reichenbach die Inszenierung als grundlegenden Vorgang zur Legitimierung und Initiierung von Lernprozessen. «Denn wie lernt man sich für Mathematik zu interessieren? (…) Indem man so tut, als würde man sich für Mathematik interessieren. (…) Sich involvieren durch imitieren. Interesse durch Imitation und Imagination – auch eine Form der ‹Erziehung der Gefühle›.» (189)

Die Lehrperson ihrerseits muss glaubwürdig vorgeben, dass sie selber an die absolute Wichtigkeit ihres Faches glaubt. Der Schein ist schliesslich auch eine zentrale Funktion für die Schule an sich. Stellt man die Frage, woraus sich die Autorität der alten Schule herleitete, so lässt sich sagen, sie erschien einfach allen als befugte Anstalt, Lernprozesse zu organisieren. Das heisst, sie hatte weder die Kompetenz ihrer Lehrkräfte noch ihre Inhalte zu legitimieren. Ziehe und Stubenrauch haben diesen Umstand bereits 1982 als Gratiskraft beschrieben. Heute liegt der Aufbau von Autorität zum grössten Teil bei der einzelnen Lehrperson, die gezwungen ist, ihren Expertenstatus und die Lerninhalte vor den SchülerInnen und in der Öffentlichkeit dauernd zu rechtfertigen. Die Verschiebung des Fokus von der Institution zur Person führt zu einem überrissenen Anforderungsprofil für Lehrkräfte. Der Erfolg einer mit einem harten psychologischen und charakterlichen Aufnahmeverfahren operierenden US-amerikanischen Lehrerausbildungsstätte zeige: Die Persönlichkeit des Lehrers bestimme fast allein über den Lernerfolg der SchülerInnen. Dem hält Reichenbach entgegen, dass die charismatischen Typen die Ausnahme, die Mittelmässigkeit die Normalität sei. Die pädagogische Wissenschaft tut deshalb gut daran, das Augenmerk auch auf nicht charakterliche Faktoren von Lehrer-Autorität zu legen, wie die Legitimierung von Lehrplänen oder der Glaube an das Wissen der Lehrer. Guter Unterricht verdankt sich nicht nur einer Lehrerperformance, sondern einem klugen und gelungenen institutionellen Arrangement.

Antonio Gramsci wies in den zwanziger Jahren auf die Fragwürdigkeit der Übertragung institutioneller Vorgaben in die Kompetenz der Lehrekräfte hin: «Wenn der Lehrkörper mangelhaft ist, wird sein Werk noch mangelhafter sein, wenn man von ihm mehr Erziehung verlangt. Früher verliessen die Schüler die Schule mit einem gewissen Gepäck an konkreten historischen Kenntnissen. In Wirklichkeit kann es einem mittelmässigen Lehrer gelingen, zu erreichen, dass die Schüler unterrichteter sind, es wird ihm nie gelingen, zu erreichen, dass sie auch gebildeter sind: den mechanischen Teil der Schule wird er sorgfältig und gewissenhaft ausführen, und der Schüler wird, wenn er ein aktiver Kopf ist, selbständig das Gepäck ordnen. Mit den neuen Lehrplänen wird es kein Gepäck geben und es wird nichts zu ordnen sein.» Gramscis Sätze könnten auch die von Reichenbach sein. Im Abschnitt «Die kulturelle Dimension von Bildung» zeigt Reichenbach Bildung als Horizont, der die Person in der Welt situiert und orientiert. Kultur ist immer etwas Vorgefundenes, ihre Aneignung geschieht ungefragt. Auch eine fortschrittliche Pädagogik muss auf die Autorität des Allgemeinen und Bestehenden setzen. Veränderungen sind nur möglich über einen souveränen Umgang mit dem ungefragt Angeeigneten. Das ist das konservative Ferment der Erziehung. Es einer progressiv sich verstehenden, aber selbstvergessen agierenden und sich der Macht von Mess- und Verwertbarkeiten überlassen-den Pädagogik zurückzugeben, ist das grosse Verdienst von Reichenbachs Buch. ●