

Die Autoritätsbalance des Lehrers

Nichts bleibt, wie es ist. Das kann man, je nach Standpunkt, Interesse oder Gemütslage, begrüßen oder beklagen, an der unumstößlichen – gleichsam ultrastabilen – Tatsache der Fragilität aller sozialen Ordnung kommt niemand vorbei. Freilich kann der Wandel, der immer und ohnehin stattfindet, höchst unterschiedliche Formen und Intensitätsgrade annehmen: Das Spektrum reicht vom beinahe unbemerkten Hinübergleiten in einen anderen Aggregatzustand über bewusst eingeleitete Reformen größeren oder geringeren Zuschnitts bis zum plötzlichen, manchmal vollkommen unerwarteten Zusammenbruch ganzer institutioneller Systeme und Grundordnungen.

Je rascher und tiefgreifender die Veränderung, umso mehr stellt sich das Problem der Autorität. Autorität ist zunächst konservativ: Sie lebt gewissermaßen vom Fortbestehenwollen des Bestehenden, ja sie *ist* eine seiner stärksten Beharrungskräfte. Andererseits vermag auch derjenige Autorität zu erringen, der eine überlebte, morsche und diskreditierte Ordnung stürzt und neue Ordnung schafft. Nicht nur die Verteidigung von Institutionen, sondern auch deren oftmals außerordentlich schmerzhafteste Erneuerung bedarf der Autorität.

Die neuere Geschichte der Schule ist ein gutes Beispiel. So können die anhaltende Krise und unübersehbaren Turbulenzen des deutschen Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten unter macht- und organisationssoziologischen Gesichtspunkten als ein mehrdimensionaler, sich aus verschiedenen Quellen speisender *kumulativer Prozess des Verfalls von Autorität* (und zugleich als mehr oder minder hilflose Versuche ihrer Restitution) beschrieben werden. Es scheint, als habe in dieser Zeit eine Entwicklung stattgefunden, die die traditionellen – organisatorischen *und* kulturellen – Fundamente der Institution weitgehend unterhöhlt und zum Teil fortgespült hat, ohne dass eine neue, tragfähige Grundlage, die den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht würde, schon erreicht wäre. Die alte Normalität erscheint unwiderruflich zerstört, aber eine neue will sich partout nicht einstellen.

Im Folgenden wird versucht, einige Aspekte dieser Entwicklung unter autoritätstheoretischem Blickwinkel aufzuklären. Dabei gehe ich von der Leitthese aus, dass die »normale« Funktionsfähigkeit der Schule, die sich im Kern in gelingenden Unterrichtsprozessen und einer produktiven, d. h. gleichzeitig sach- und personenförderlichen Definition des Lehrer/Schüler-Verhältnisses manifestiert, in erster Linie durch eine spezifische Autoritätsbalance des Lehrers gekennzeichnet ist, in der formelle Positionsmacht, fachliches und didaktisches Sachwissen und bestimmte Anforderungen der persönlichen Statur gleichgewichtig austariert sind und

in der Wahrnehmung aller Beteiligten zu einer unbefragten, kompakten Einheit verschmelzen. Und eben diese Balance scheint mir heute weithin verlorengegangen oder zumindest nachhaltig erschwert. Um diese Einschätzung zu begründen, sind zunächst einige grundlagentheoretische Klärungen nötig.

1. Elemente und Typen der Autorität¹

Alle Autorität beruht auf Bejahung und Anerkennung, einer spezifischen Form von Akzeptanz. Nur wo jemand, sei es eine konkrete Person oder ein Positionsinhaber, allgemeine, d. h. in der Regel von vielen geteilte Achtung und Wertschätzung genießt, können wir von Autorität sprechen. (Und umgekehrt: Niemand, den wir gering schätzen oder gar verachten, kann für uns eine Autorität sein.) Ohne dieses Grundelement von ungezwungener, im Prinzip aus freien Stücken entgegengebrachter Achtung und Anerkennung gibt es keine Autorität.

Das, was geachtet wird, ist die Überlegenheit der Autorität und damit die Macht, die sie über uns ausübt. Autorität ist grundsätzlich anerkannte, geachtete Macht. Der Anerkennung einer fremden Überlegenheit entspricht die Selbstzuschreibung eigener Unterlegenheit; die Grundmerkmale des Autoritätsverhältnisses sind daher Asymmetrie und Distanz. Freilich wird keineswegs alle Macht als Autorität angesehen und akzeptiert: So wird ein »autoritäres«, die formalen Machtbefugnisse betonendes Gebaren oftmals gerade als Mangel an Anerkanntheit und Souveränität, also als Defizit von Autorität interpretiert. Insofern sind Autoritäten normalerweise nicht autoritär: Weil sie anerkannt sind, können sie auf den Einsatz »grober« Machtmittel (Drohungen, Sanktionen) in der Regel verzichten und die Fügsamkeit der Unterlegenen durch den subtilen Gebrauch von Lob und Tadel, also das Geben und Nehmen von Anerkennungen steuern. »Wir wollen von denen, die wir besonders anerkennen, besonders anerkannt werden.« (Popitz 1992, S. 115) Eines der wichtigsten Motive der Anerkennung einer Person als Autorität ist die Anerkennungsbedürftigkeit der Unterlegenen selber.

Hinzu kommt die Abhängigkeit von Leistungen, die die Autorität erbringt und die gleichzeitig die Grundlage ihres Prestiges darstellen. Dies gilt in erster Linie für das Gewähren von Schutz und Sicherheit. Die Autorität aktiviert den »Ordnungswert« der Macht (Popitz 1992, S. 224), sie schafft, reproduziert und verteidigt Ordnung und bannt damit die Schrecken der Anomie. Die Ordnung der Autorität ist eine Ordnung, in

1 Die folgenden Ausführungen rekapitulieren einige frühere Arbeiten (Sofsky/Paris 1994; Paris 2002; Paris 2003b) und spezifizieren die Argumentation im Hinblick auf die hier behandelte Fragestellung.

der man sich einrichten und es sich vor allem *bequem* machen kann. Sie ermöglicht die Herausbildung von Gewohnheiten, die die Erledigung von Alltagsaufgaben durch Übungsgewinne und Kraftersparnis erleichtern, und installiert Regeln, die das Verhalten anderer erwart- und berechenbar machen und uns so von beschwerlichen Orientierungsproblemen entlasten. Wir vertrauen der Autorität, weil sie uns einen stabilen Handlungsrahmen garantiert, der unserem Alltag Struktur und Sicherheit gibt.

Trotzdem geht die Achtung und Ehrerbietung, die der Autorität entgegengebracht wird, in der Anerkennung ihrer Ordnungsfunktion nicht auf. Konstitutiv für die Autoritätsgeltung ist vielmehr, dass die so geschaffene Ordnung gleichzeitig eine *Wertordnung* ist, dass die Autorität also Werte repräsentiert, die man ausdrücklich bejaht und denen man auch selbst zustrebt. Erst diese Legierung von Ordnung und Wertordnung begründet den Nimbus der Autorität als einer über alle persönliche Kontingenz herausgehobenen »objektiven Instanz« (vgl. Simmel 1983, S. 102f.). Sie ist in den Augen ihrer Anhänger gewissermaßen eine überpersönliche Persönlichkeit, eine Verkörperung all jener Werte und Tugenden, an denen sie sich auch selbst orientieren und die sie im Vorbild der Autorität verwirklicht sehen.

Es ist dieses Vorbild/Nachbildungsverhältnis, das der intakten Autorität unbefragte Legitimität sichert und sie zunächst gegen jede Kritik immunisiert. Dies kann sich jedoch über Nacht ändern. Anerkennung ist eine unsichere und fragile Ressource, die jederzeit entzogen werden kann. Mit der asymmetrischen Struktur des Autoritätsverhältnisses sind Auseinandersetzungen programmiert. Dabei nehmen Autoritätskonflikte oft den Charakter antiautoritärer »Ablehnungsbindungen« (Sennett 1985, S. 34f.) an: Die fraglose, mit dem Verzicht auf Selbständigkeit bezahlte Anerkennung der Autorität weicht einer abrupten, nicht selten überentschiedenen Ablehnung all dessen, was sie repräsentiert. Und häufig wird der Streit durch die repressiven Reaktionen der Autorität auf solche »Undankbarkeit« noch verschärft. Das Ergebnis ist oftmals eine kaum mehr zu stoppende Spirale des Autoritätsverlusts: Weil sie sich nur noch mit dem direkten Einsatz der Peitsche, also mit »bloßer Macht« zu behaupten vermag, schwindet die Anerkennung der Autorität rapide und verringert damit zugleich ihre Chance, das Verhalten der Unterlegenen durch Zustimmung oder Ablehnung zu regulieren und ihr Anerkennungsstreben in Fügsamkeit zu verwandeln.

Allerdings muss nicht jedes Durchgreifen der Autorität – und hier zeigt sich bereits das Problem der Gratwanderung! – automatisch einen dramatischen Achtungs- und Ansehensverlust nach sich ziehen. Im Gegenteil: Wenn alle Beteiligten davon ausgehen, dass die harsche Sanktion der Autorität nicht einfach nur ihrem Eigennutz und persönlichen Machtbedürfnissen dient, sondern im Interesse der durch sie repräsentierten

Ordnung und Wertordnung unerlässlich ist, so vermag eine solche Aktion die Intensität der Autoritätszuschreibung sogar noch zu steigern. Denn auch der Verzicht auf den Einsatz der verfügbaren Machtmittel kann die Anerkennung mindern und am Ende vollends ruinieren. Autorität ist nicht, wer um jeden Preis Frieden hält und versucht, Konflikte so weit wie möglich zu vermeiden, sondern wer sie wenn nötig auch mit hohem Risiko austrägt und den als legitim angesehenen Prinzipien der Ordnung entschlossen Geltung verschafft.

Fragt man nun genauer nach der Reproduktion und Funktionsweise von Organisationen, so lassen sich grundsätzlich drei Dimensionen der Autoritätsanerkennung unterscheiden. Da ist zum ersten die *Amtsautorität* des Positionsinhabers, also die generalisierte Anerkennung der formalen Machtbefugnisse, die mit einer übergeordneten Stellung in einer Institution verbunden sind. Man gehorcht dem Vorgesetzten selbstverständlich und routinemäßig, eben weil er der Vorgesetzte ist, und akzeptiert damit gleichzeitig die eigene positionale Unterlegenheit. Dabei steht der Inhaber *eines* Amtes immer schon für die funktional ausdifferenzierte Verflechtung der Ämter, die Institution als Ganze. Insofern erstreckt sich die Anerkennung der Amtsautorität über den einzelnen Positionsinhaber hinaus stets auf den gesamten Rahmen des Regelsystems, die institutionellen Strukturen und operationellen Ablaufmuster der Organisation. Die Respektierung der Amtsautorität ist somit die indirekte Anerkennung der prägenden Kraft der Institution, in die wir uns jeden Tag erneut einpassen und die wir auf diese Weise in unserem Handeln reproduzieren.

Wichtig ist, dass die Amtsautorität im Organisationsalltag normalerweise *kein* Thema ist. Sie wird von allen Beteiligten als Hintergrundbedingung vorausgesetzt und bedarf, außer bei besonderen Ritualen der Amtseinsetzung oder des Ausscheidens, keiner ausdrücklichen Bestätigung. Wo man sich explizit auf sie berufen oder sie gar einklagen muss, ist sie bereits brüchig. Denn sie ist ja letztlich nichts anderes als das generalisierte Vertrauen in die Geltung der konstitutiven und regulativen Regeln, die die Organisation als Funktionssystem zusammenhalten und in die gleichzeitig unsere Gewohnheiten eingehakt sind.

Amtsautorität hat jemand nur solange, wie er das Amt besitzt. Sie ist primär das Ansehen des Amtes und der Institution, nicht der Person des jeweiligen Amtsinhabers. Obschon (worauf noch zurückzukommen ist) empirisch keineswegs persönlichkeitsindifferent, beruht die Geltung der Amtsautorität grundsätzlich auf dem Prinzip der Austauschbarkeit der Positionsinhaber, also der Trennung von Amt und Person. Dies ist beim zweiten Autoritätstypus, der *Sachautorität*, anders. Hier bezieht sich die Autoritätszuschreibung auf die Anerkennung eines überlegenen Sachwissens und benachbarter Talente, etwa des Organisierens, und damit auf Eigenschaften und Fähigkeiten einer konkreten Person. Jemand ist für

mich Sachautorität, wenn er etwas weiß und kann, was ich selber nicht kann, aber brauche. Ich achte ihn als kompetenten und versierten Fachmann, als Experte auf einem bestimmten Gebiet, der spezielle Probleme und Aufgaben zu lösen vermag, die für mich bedeutsam sind und gleichzeitig meine eigenen Fähigkeiten übersteigen.

Allerdings hat die Wissensüberlegenheit auch ihre Tücken. So erfolgt die Zuschreibung von Sachautorität gewissermaßen immer nur auf Kredit, d. h. man unterstellt die fachliche Kompetenz des anderen nur solange, wie sie sich in unmittelbaren Problemlösungen bewährt. Er muss sich stets erneut als Fachmann beweisen, um als Sachautorität anerkannt zu bleiben. Häufen sich hingegen unübersehbare Fehler und Misserfolge, so wird das Vertrauen rasch entzogen. Darüber hinaus wird der Wissensabstand durch den Gebrauch und die Vermittlung von Wissen systematisch verringert: Wo einer Wissen demonstriert, gibt er es ja gleichzeitig aus der Hand und verwandelt die ursprüngliche Asymmetrie tendenziell in symmetrische Gleichheit. Dies ist ein grundlegender Unterschied zur Amtsautorität, die durch ihren gewohnheitsmäßigen Gebrauch nicht gemindert, sondern sogar unterstrichen wird. Sachautorität, die sich durch Wissen behauptet und es auf diese Weise immer auch ihrer Exklusivität beraubt, ebnet demgegenüber die Überlegenheit auf lange Sicht ein und bedarf somit der ständigen Aufstockung, um die Wissensdistanz aufrechtzuerhalten.

Bleibt als dritter Autoritätstyp das *Charisma*, die persönliche Autorität im engeren Sinne. Hier sind der Vorbildcharakter und die Wertrepräsentanz der Autorität am stärksten ausgeprägt. Man folgt und gehorcht der Autorität, weil man sie als Person bewundert, weil sie Dinge vollbringt, die man bisher für unmöglich gehalten hatte, und einen auch selbst zu Taten und Leistungen anspornt, die man sich zuvor nicht zugetraut hatte (vgl. Turner 1995). Dabei ist die Bedeutung des Charisma in formalen Organisationen zumeist auf seine gemäßigte, gleichsam bürokratisch gebändigte Variante eingeschränkt: Die starke Führung und Strahlkraft der Persönlichkeit darf die eingeschliffenen Funktionsroutinen der Organisation nicht gefährden. Dies gilt besonders für das Risiko der Polarisierung. Indem das Charisma ein strikt persönliches Führungs-/Gefolgschaftsverhältnis installiert und Belegschaften oder Kollegien häufig in Anhänger oder Gegner aufspaltet, erhöht es nicht selten das interne Konfliktniveau und birgt dabei vor allem die Gefahr, dass sich der stets notwendige Sachstreit in emotional aufgeladene Rivalität oder gar Feindschaft verwandelt.

Dennoch ist die Bedeutung der Persönlichkeit, ihrer individuellen Ausstrahlung und Stärke, auch in bürokratisierten Organisationsabläufen nicht zu unterschätzen. Auch moderne Arbeitsorganisationen funktionieren weithin als Höfe, in denen persönliche Loyalitäten und informelle Gruppenbildungen über Aufstieg und Erfolg entscheiden und die

sachlichen Kooperationen durch interpersonelle Zuschreibungen und Beziehungsmuster überformt sind. Außerdem werden in der Wahrnehmung der Organisationsmitglieder Amt und Person stets zusammengefasst, wird vom Inhaber einer herausgehobenen Position typischerweise zugleich eine bestimmte persönliche Statur gefordert, um das Amt »bekleiden« zu können. Unterschreitet er dieses Niveau, schwinden seine Chancen, bei seinen Mitarbeitern fraglosen Gehorsam zu finden, rapide. Umgekehrt kann ein Positionsinhaber, dessen persönliches Ansehen die Höhe seiner Position überragt, die ihm Unterstellten mitunter zu Leistungen und Anstrengungen motivieren, die das Maß des formal Geforderten und Erwartbaren weit übersteigen.

Hier zeigt sich, dass die unterschiedenen Typen der Autorität im Alltag von Organisationen empirisch immer schon verzahnt und aufeinander verwiesen sind. Im Bild der Autorität sind die Elemente der Amtsinhaberschaft, ihres fachlichen Könnens und der besonderen Qualitäten ihrer Person von vornherein verschmolzen und werden in den normalen Interaktionsroutinen gerade nicht separiert. Andererseits ist ein gewisses Spannungsverhältnis und latentes Konfliktpotential zwischen den Autoritätstypen unverkennbar: So kann eine charismatische Autorität ihren Ruf mitunter dadurch erhöhen, dass sie, wenn es die Sache erfordert, im Einzelfall die bürokratischen Regeln bricht, die die Grundlage der Amtsauctorität darstellen.

Konfliktträchtig sind somit vor allem Konstellationen, in denen die verschiedenen Autoritätsquellen sich nicht mehr wechselseitig ergänzen und zu *einem* Strom der Anerkennung zusammenfließen. Stattdessen werden die Wahrnehmung und die affektive Einfärbung der Verhältnisse durch eine grundlegende Heterogenität, ein Auseinanderdriften der unterschiedlichen Dimensionen von Achtung und Wertschätzung bestimmt. So kann ich beispielsweise trotz grundsätzlicher Anerkennung der Institution dem einzelnen Positionsinhaber die geforderte Sachautorität oder eine entsprechende Minimalstatur absprechen oder umgekehrt seinen persönlichen Einsatz und sein Engagement auch dort schätzen und anerkennen, wo die Identifikation mit der Organisation längst zerbrochen ist.

Und dies kompliziert sich noch einmal, wenn wir die elementare Tatsache der *Gradualität* aller Anerkennung berücksichtigen. Gewiss gibt es die mentale Wasserscheide von Achtung und Nichtachtung, Wertschätzung oder Verwerfung, Bejahung oder Ablehnung. Trotzdem können die Übergänge nicht nur durch allerlei subkutane, uns selbst oftmals kaum bewusste Mischungsverhältnisse und Koexistenzen vorbereitet sein, auch jenseits der Scheidelinie gibt es empirisch ja immer nur ein Mehr oder Weniger, eine Abstufung der Intensität, und darüber hinaus ein ständiges Oszillieren der Prozesse der Anerkennung, deren Dynamik somit niemals stillgestellt ist. Kurzum: Die Zuschreibung von Autorität ist unabhängig davon, worauf sie sich im Einzelnen bezieht, stets schwankend und

fragil, sie kann gesteigert oder zurückgenommen, stabilisiert oder ausgezehrt werden, und es sind keineswegs nur das Handeln und die Beziehungen der unmittelbar Beteiligten, sondern ebenso die Prägekraft der äußeren Umstände und des umfassenden, freilich selbst als Akteursfiguration aufzufassenden Gesellschaftskontextes, die den Ausgang der Geschichte bestimmen.

2. *Das Machtfeld des Lehrers*

Überträgt man nun diese organisationssoziologischen Konzepte auf die Institutions- und Situationsanalyse schulischer Bildungsprozesse, so ergibt sich für das Mischungsverhältnis der Lehrerautorität allgemein folgendes Bild.

Das Ansehen des Lehrers ist das Ansehen der Schule. Die Autorität seiner Stellung als Lehrer ist eine unmittelbare Auswirkung und Konsequenz der größeren oder geringeren Wertschätzung der Institution Schule insgesamt. Dabei ist die generalisierte, fraglos vorausgesetzte Respektierung der schulischen *Machtverhältnisse*, insbesondere des Positionsgefälles von Lehrern und Schülern und der formalen Sanktionsbefugnisse des Lehrers, zentral. Lehrer zu sein, heißt nicht nur zu unterrichten, es bedeutet immer auch in einem elementaren Sinne, den Schülern Leistungen abzuverlangen und diese zu bewerten. Einen Lehrer als Lehrer, also dessen Amtsautorität anzuerkennen, heißt daher, ihm unabhängig von seiner Person aus innerem Einverständnis das Recht und die Pflicht zuzusprechen, in eben diesem fordernden und bewertenden Sinne gegenüber den Schülern tätig zu werden.

Die Anerkennung des Lehrers ist indirekt das selbstverständliche Akzeptieren des geschichtlich gewachsenen Funktions- und Rollensystems Schule. Ohne dass wir es uns klarmachen, speist sich unser Alltagswissen von dem, was ein Lehrer ist, auch aus der schieren Dauer und Objektivität der Institution, also dem Umstand, dass die Schule spätestens seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht zum unverzichtbaren Institutionengefüge und Inventar moderner Gesellschaften gehört. Sie ist als Grundtatsache des gesellschaftlichen Lebens und jeder Biographie gar nicht mehr wegzudenken. Nicht die Anerkennung der Schule als solcher, sondern einer bestimmten Schule oder Schulform steht heute zur Diskussion. Weil jeder von uns einen prägenden Teil seines Lebens in der Schule verbracht hat, ist es uns schlechthin unmöglich, *keine* Vorstellung von einem sinnvollen Funktionieren von Schule und Unterricht zu haben.

Ein weiteres Grundlelement der Institution ist die Zertifizierung des Wissens und der erbrachten Leistungen. Die Anerkennung der Schule verlängert sich im Wert der ausgestellten Zeugnisse. Indem der Lehrer Leistungen abverlangt und nach einem standardisierten System benotet,

ermöglicht er Schülern, Eltern und anderen Organisationen einen generalisierten Leistungsvergleich. Zugleich erhöhen oder verringern die vergebenen Noten die Zugangschancen der Schüler zu weiterführenden Ausbildungsinstitutionen oder beruflichen Karrierekanälen und wirken so als soziale Selektionsmechanismen. Mit anderen Worten: Die Benotungspraxis des Lehrers ist, im Bewusstsein aller Beteiligten, außerordentlich folgenreich. Wesentlich für die Wahrnehmung der Machtfunktion des Lehrers ist daher vor allem der Umstand, dass er in seinen dokumentierten Bewertungen gleichzeitig über Lebenschancen und biographische Weichenstellungen entscheidet, die später nur mit großem Aufwand revidiert werden können.

Der Kern der Amtsautorität des Lehrers besteht mithin in seinem Recht und der Pflicht zur Benotung, also der institutionell übertragenen Definitionsmacht, die er in der Bewertung von Leistungen und Lernfortschritten der Schüler ausübt. Und hierin liegen gleichzeitig die zentralen *Sanktionschancen*, die ihm für die Maßregelung abweichenden Verhaltens in der heutigen Schule zur Verfügung stehen: Nachdem die körperliche Züchtigung endgültig abgeschafft und tabuisiert ist, kann er im Alltag des Unterrichts neben verbalen Ermahnungen und Zurechtweisungen im Grunde immer nur mit schlechten Noten oder dem Infragestellen der Versetzung drohen. Sicher gibt es in stärkeren Fällen zusätzlich die Möglichkeit eines offiziellen Eintrags ins Klassenbuch, der Benachrichtigung der Eltern oder bei Dauerstörung des Ausschlusses vom Unterricht, der bis zum endgültigen Schulverweis reichen kann. Dennoch erscheint oftmals zweifelhaft, ob die Aufrechterhaltung der schulischen Ordnung, die Selbstverständlichkeit ihres Funktionierens, auf diese Weise sichergestellt werden kann. Obwohl die Institution nach wie vor ein gestaffeltes Instrumentarium sozialer Kontrolle bereithält, sind die formale Amtsmacht und Machtfülle des Lehrers im Verhältnis zu früheren Zeiten heute stark eingeschränkt und vor allem in ihrer fraglosen Anerkennung unterminiert.

Etwas weniger problematisch stellt sich die Situation bei der zweiten Autoritätsgrundlage, der Sachautorität dar. Diese gründet ja in dem überlegenen, durch langjährige Ausbildung erworbenen Fachwissen, das der Lehrer im Unterricht anwendet und weitergibt. Wenn er also ein bestimmtes Fach unterrichtet, wird die generelle Zuschreibung, dass er dafür auch entsprechend qualifiziert sei, normalerweise nicht in Zweifel gezogen. Trotzdem kommt er nicht umhin, seine Sattelfestigkeit und Versiertheit im Fach, etwa durch die Art der Wissensvermittlung oder in der originellen Aufbereitung des Stoffs, subtil zu demonstrieren. Obwohl der Wissensabstand grundsätzlich nicht zur Debatte steht, entwickeln Schüler oftmals ein feines Gespür für die Frage, ob ein Lehrer in seinem Fach »zu Hause« ist oder nicht. Und es ist eben diese Grundeinschätzung, die die weiteren Anerkennungsprozesse kanalisiert und letztlich über die

Bereitschaft entscheidet, im Lehrer ein fachliches Vorbild zu sehen und seinen Wissensvorsprung zum Ansporn eigenen Lernens zu machen.

Bei der Inszenierung der Sachautorität lassen sich grundsätzlich zwei – entgegengesetzte – Strategien unterscheiden. Im ersten Fall wird die Wissensüberlegenheit des einen vorzugsweise in der Weise herausgekehrt, dass dem anderen gerade sein Nichtwissen und Unvermögen umso deutlicher vor Augen geführt wird: Die Kompetenz des einen ist die Inkompetenz des anderen. Bei der zweiten, sozusagen »fördernden« Variante beschränkt sich die Sachautorität hingegen darauf, lediglich einen bestimmten Wissensabstand und Wissensunterschied zu konstruieren, also auch das Wissen des Unterlegenen als solches zu respektieren und aufzunehmen. Während die erste Methode auf Angst und Schrecken als Gehorsamsmotive setzt (weil der andere alles und ich selber nichts weiß), referiert die zweite auf das Bedürfnis der Selbstanerkennung des Unterlegenen, wobei die Intensität der Autoritätszuschreibung zusätzlich dadurch erhöht wird, dass der andere es sich offenbar leisten kann, in der Demonstration eigenen Wissens auf jeden Einschüchterungsgestus zu verzichten.

Hier zeigt sich, dass die Sachautorität eines Lehrers keineswegs nur an der Größe und dem Ausmaß des Fachwissens festgemacht wird. Wesentlich ist vor allem das didaktische Geschick, mit dem er das Wissen vermittelt. Er muss seine fachliche Kompetenz durch das Bemühen ergänzen, die Schüler im Unterricht zu erreichen und für das Fach zu interessieren. Dabei geht es häufig nicht so sehr darum, die Schüler zu motivieren, sondern umgekehrt darum, Demotivierungsprozesse zu verhindern. Jemanden motivieren zu wollen, unterstellt ja, dass er nicht von sich aus motiviert sei. Wo aber stattdessen an eine natürliche Neugier und einen zumindest diffus vorhandenen Wissensdurst angeknüpft werden kann, ist nicht das Erwecken, sondern das Erlahmen von Aufmerksamkeit das Problem.

Die Weitergabe von Wissen und das Organisieren von Lernen sind bekanntlich außerordentlich vielschichtige Prozesse. Um als Sachautorität respektiert und anerkannt zu werden, bedarf es für den Lehrer einer spezifischen Mischung von Fachwissen und persönlichem Präsentations- und Vermittlungsgeschick, die vor allem ein Talent ist und die man sich meines Erachtens nur begrenzt durch didaktisches Training aneignen kann. Unterrichten erfordert immer auch ein Gespür für Stimmungen und Situationen, die rasch umschlagen können und für deren Lösung es keine allgemein anwendbaren Rezepte gibt. Dennoch ist ein gelingender Austausch sicher nicht unabhängig von der fachlichen Identität, die der Lehrer in den Unterricht einbringt. Wir können andere nur für das interessieren, wofür wir uns selbst interessieren und was uns inhaltlich umtreibt. Es ist so vor allem die Verankerung in der Sache, die Leidenschaft für das Fach, die den Lehrer befähigt, seinen Unterricht so zu gestalten,

dass der Funke auf die Schüler überspringt. Beides muss zusammenkommen: Funken *und* Entflammbarkeit. Funken ohne Entflammbarkeit sind Perlen vor Säue, Entflammbarkeit ohne Funken mündet in Ödnis und Lethargie. Und wo es schließlich weder Funken noch Entflammbarkeit gibt, geht man am besten nach Hause.

Die fachliche Souveränität des Lehrers zeigt sich besonders in der kreativen Aufbereitung des Stoffes. Diese kann allerdings je nach spezifischem Gegenstand oder Unterrichtsinhalt höchst unterschiedliche Anforderungen an ihn stellen. Hierzu könnte man analog zum technischen Erfolg von Werkmeistern (vgl. Durand/Touraine 1979) vielleicht folgende Leitlinie aufstellen: Ist der Stoff überkomplex, kognitiv möglicherweise zu anspruchsvoll und schwierig, so muss ihn der Lehrer vereinfachen, ihn gewissermaßen verlangweilen und dadurch für die Schüler rezipierbar machen; ist er hingegen relativ einfach, langweilig und wenig inspirierend, so muss er ihn umgekehrt durch zusätzliche Herausforderungen verkomplizieren, um so das eigentlich Uninteressante interessant zu machen. Kurzum: Er muss die Gefahren und Defizite der Sache durch eigene Anstrengungen kompensieren und darf die vorgegebenen Relevanzen des Stoffes in seiner didaktischen Präsentation gerade nicht verlängern – eine pädagogisch sehr anspruchsvolle Aufgabe.

Ist ein Lehrer als Sachautorität etabliert, so eröffnet ihm dies neue Möglichkeiten, das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler durch positive Anreize, also durch Belohnung und Belobigung, wirksam zu steuern. Er gewinnt Gratifikationsmacht, die über die stets notwendigen kleinen Ermunterungen und Würdigungen schulischer Leistungen weit hinausgehen kann. Eine gute Bewertung oder gar ein *coram publico* ausgesprochenes Lob von jemandem, der in seiner fachlichen Qualität und Reputation allseits anerkannt ist, zählen doppelt und dreifach. Freilich darf die Autorität vom Mittel der besonderen Hervorhebung und Auszeichnung einzelner Leistungen nur sehr überlegt und dosiert Gebrauch machen: Jede Inflationierung des Lobs schadet und führt über kurz oder lang zu seiner Entwertung. Die besonders qualifizierte Wertschätzung muss der besonderen Leistung und außergewöhnlichen Anstrengung vorbehalten bleiben und kann so die alltäglichen standardisierten Bewertungsroutinen keinesfalls ersetzen.

Eng verbunden mit der fachlichen Anerkennung des Lehrers sind auch die ihm entgegengebrachte Achtung und sein Ansehen als Person. Oder auch umgekehrt: Wo wir es mit einer starken Persönlichkeit zu tun haben, neigen wir dazu, ihr von vornherein all jene Sachkompetenzen und Qualifikationen zuzuschreiben, die für die Ausübung ihrer Funktion erforderlich sind. Vertrauen ist zuallererst eine interpersonelle Qualität, eine spontane Bereitschaft des Anerkennens und Folgens. Wir schließen uns jemandem an, dem wir in einem gegebenen Wertspektrum bestimmte außergewöhnliche, uns selbst und andere überragende Eigenschaften

und Fähigkeiten attestieren und den wir uns deshalb zum Vorbild nehmen. Dabei entwickelt sich oftmals eine Art Sog der Gefolgschaft, in dem auch sachliche Orientierungen und Weichenstellungen kaum mehr rational überprüft, sondern in Fortsetzung der persönlichen Loyalität einfach verlängert werden: Wir finden das gut, was diejenigen gut finden, die wir gut finden. Auf diese Weise können charismatische Lehrer oder ältere, bewunderte Mitschüler manchmal geradezu biographische Bedeutung gewinnen. Man verortet sich selbst im Horizont der Person, die man über alles schätzt und der man unbedingt nachzueifern sucht.

Wichtig sind auch die durch eine starke Persönlichkeit initiierten und vermittelten Gruppenprozesse. Charisma stiftet Gemeinschaft. Aus einer Vielzahl heterogener Einzelner bildet sich eine verschworene Anhängerschaft, in der sich alle gegenseitig unterstützen und in ihrem Leistungswillen bestärken. Nicht die Gruppe kürt eine Autorität, sondern die Autorität schafft selbst erst die Gruppe und ihren Zusammenhalt. Gleichwohl kann es unter Umständen angezeigt sein, dass die Autorität die ihr gegenüberstehende Gruppe im Interesse einer Einbeziehung der Außenseiter individualisiert und einer allzu kompakten Gruppenbildung gegensteuert. Doch wie immer der Lehrer auf die unterschiedlichen Ausgangslagen, Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler reagiert, in jedem Fall ist es stets eine Frage der persönlichen Anerkennung und Statur, in welchem Maße er die Möglichkeit hat, das Lern- und Leistungsverhalten der Schüler durch subtile persönliche Aufmerksamkeiten und Anerkennungen zu steuern und damit gleichzeitig seinen Ordnungsentwurf des Unterrichts durchzusetzen.

An dieser Stelle wird deutlich, dass das Machtfeld des Lehrers nur zum Teil durch die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen – Amtsmacht, Sachwissen, persönliche Statur – charakterisiert und bestimmt ist. Stattdessen gewinnen diese Machtmittel ihre konkrete Bedeutung und Reichweite immer nur im Kontext einer komplexen *Figuration*, in die sein Handeln eingebettet ist und in der es von verschiedenen Bezugsgruppen kontinuierlich bewertet wird. So können die Anerkennungsströme und -intensitäten zwischen einzelnen Schülern und Schülerfraktionen, Lehrerkollegen, Direktor und Schulbehörde und unterschiedlich ausgerichteten Gruppen der Elternschaft ja erheblich differieren oder sogar diametral entgegengesetzt sein. Was der eine schätzt, erbost den anderen und lässt einen Dritten gleichgültig. Entsprechend vielfältig und variabel sind daher die für die spezifische »lokale Ordnung« (Friedberg 1995) bestimmenden individuellen oder kollektiven Strategien der Selbstbehauptung und die damit verbundenen Koalitionsmöglichkeiten. Nicht nur, was er ist und kann, sondern auch, wer ihn als Verbündeter stützt oder fallen lässt und unter welchen Rahmenbedingungen er agiert, ist für die konkreten Handlungschancen des Lehrers entscheidend. Die Zuschreibung oder Aberkennung von Autorität ist somit nur *ein* Element in einem sich

ständig verändernden dynamischen Beziehungsgeflecht, in dem die Ressourcen und Trümpfe der Akteure sich immer wieder verschieben und die Karten im Machtspiel stets neu gemischt werden.

3. Limitierungen und Korrosionen

Allgemein gilt: Autorität ist immer fragil. Achtung und Anerkennung können wachsen oder schwinden, Vertrauen wird in der Regel langsam aufgebaut und kann unter Umständen auf einen Schlag vernichtet werden. Und ist es erst einmal zerstört, so ist es meist nur mit großen Anstrengungen zu restituieren. An die Stelle eines generalisierten Basisvertrauens in die Rationalität und Verlässlichkeit von Institutionen, die Kompetenz ihrer Funktionsträger und ihre Integrität als Person tritt eine Ausgangsdisposition von pessimistischem Fatalismus, von argwöhnischem Belauern und Misstrauen, die die Wahrnehmung aller Akteure aggressiv einfärbt und die Handlungsmöglichkeiten der Verantwortlichen weiter verringert. Wo die Normalität einer Ordnung für die Individuen grundsätzlich aus den Fugen geraten scheint und ihre Kontingenzerfahrungen und Orientierungsprobleme ein bestimmtes Maß übersteigen, schwinden die Aussichten auf eine Selbsterneuerung des Systems rapide.

Vom Ausmaß und der Begrenztheit der Lehrermacht war bereits die Rede. Ebenso wie in anderen Erziehungskontexten ist im institutionellen Arrangement der Schule die fundamentale Asymmetrie von Educans und Educandus, also das in komplementären Rollen fixierte Status- und Machtgefälle von Lehrern und Schülern vorausgesetzt. Dabei liegt der Machtkern der Lehrerrolle in der autorisierten Abforderungs- und Beurteilungskompetenz von Leistungen, die die Schüler in den verschiedenen Fächern zu erbringen haben und an denen ihre individuellen Lernfortschritte gemessen werden. Ohne dieses Recht und die Pflicht, den Schülern bestimmte Leistungen abzuverlangen und diese in irgendeiner Weise (im Regelfall: nach einem standardisierten Notensystem) zu bewerten, können wir nicht von Schule und Unterricht sprechen. Alle schulische Wissensvermittlung erfolgt somit in einem vorgegebenen Rahmen von Motivierung und Disziplinierung durch Bewertung.

Hinzu kommt die Verantwortung des Lehrers für die Ordnung der Situation. Um überhaupt unterrichten und kompetent Wissen weitergeben zu können, muss er eine gewisse Normalität der Klassensituation herstellen und aufrechterhalten, also ein gedeihliches Lern- und Unterrichtsklima schaffen, das freilich rasch umkippen kann und durch allerlei Störungen gefährdet ist. Fragt man nach den mit seiner Position verbundenen Drohpotentialen und Sanktionschancen, mit denen er auf abweichendes Verhalten einzelner oder mehrerer Schüler reagieren kann, so kann er neben verbalen Appellen oder Missbilligungen und anderen situativen

Techniken der Disziplinierung (auf die noch zurückzukommen ist) vor allem mit dem – meist lediglich angedeuteten – negativen Ausschöpfen seines Ermessensspielraums der Notengebung, der offiziellen Benachrichtigung der Eltern (blauer Brief), der Anzeige beim Direktor oder als vorläufig letztem Mittel dem aktuellen Hinauswurf aus dem Unterricht drohen. Allerdings steht und fällt die Wirksamkeit einer Drohung mit dem Abschreckungswert der in Aussicht gestellten Strafe. Es gibt nicht nur die leere Drohung, die am Ende nicht wahrgemacht wird, sondern auch die ins Leere laufende Drohung, die den Delinquenten gar nicht abschreckt (vgl. Paris/Sofsky 1987). Wem schlechte Noten egal sind, weil er sich längst damit abgefunden und alle Lernanstrengungen aufgegeben hat, ist mit der Aussicht eines Mangelhaft nicht zu beeindrucken; und ebenso wird jemand, der eigentlich sowieso lieber schwänzen würde, den Verweis aus dem Unterricht nicht unbedingt zum Anlass nehmen, seine Einstellungen zu Schule und Unterricht zu überprüfen.²

Auch die Drohung der Mitteilung an die Eltern ist heute oftmals ein stumpfes Schwert. Sie setzt nämlich eine Reaktion der Eltern voraus, die die schulischen Anforderungen an Leistung und Disziplin als grundsätzlich legitim erachtet und durch eigene Einflussnahme zu ergänzen versucht, um die Hindernisse des Lernens zu überwinden. Doch gerade dieses in früheren Zeiten selbstverständliche Bündnis von Lehrern und Eltern scheint heute weithin zerbrochen: Wenn schlechte Noten des Filiius nicht mehr Ermahnungen, sondern Telefonate mit dem Anwalt zur Folge haben, um die Praxis der Notengebung rechtlich überprüfen zu lassen; wenn die eine Elternfraktion reflexartig angeblichen »Leistungs-terror« der Schule beschwört und eine andere Gruppe von Eltern umgekehrt pädagogische Laxheit und Laissez-faire-Haltungen gegenüber ihren aufsässigen Kindern beklagt, dem Lehrer also jene Erziehungs- und Disziplinierungsaufgaben zuschanzen will, die sie sich selbst nicht mehr zutrauen – in all diesen Fällen korrespondiert die Verweigerung der Schüler gleichzeitig mit einer generellen Aversion und Abwehrhaltung der Eltern, die der Schule im Allgemeinen und dem einzelnen Lehrer im Besonderen jeden Vertrauenskredit verweigern, so dass ein fruchtbares Zusammenwirken der Sozialisationsinstanzen unmöglich wird.

Die Erosion der Amtsautorität ist somit nichts anderes als die Folge eines tiefgreifenden Achtungs- und Ansehensverlusts der Schule, wie er in den letzten zwei/drei Jahrzehnten in weiten Kreisen unserer Gesellschaft gang und gäbe geworden ist. Dieser keineswegs abgeschlossene Prozess war alles andere als monokausal, in ihm verschränken sich

2 Dennoch kann durch die Sanktion die Glaubwürdigkeit und die Abschreckungswirkung der Drohung für die anderen Schüler ausdrücklich erneuert und unterstrichen werden. (Dies ist bekanntlich der Unterschied von Spezial- und Generalprävention.)

weitreichende ökonomische Veränderungen und Verwerfungen der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, die politischen Dauerkapriolen der Bildungsreform sowie elementare kulturelle Umwälzungen und Mentalitätsverschiebungen etwa im Zusammenhang mit der Durchsetzung und dem Siegeszug der neuen Medien. Sowohl von außen als auch von innen wurde die überkommene Normalität der Schule (und Schulformen) grundsätzlich und polemisch in Frage gestellt und die Funktionsweise der Institution unter einen permanenten Veränderungs- und Erfolgsdruck gesetzt – eine Belastung, die sie auch bei breiterer gesellschaftlicher Rückendeckung kaum ohne größere Blessuren überstanden hätte.

Doch gerade diese elementare Loyalität wurde ihr nachhaltig entzogen, und dies häufig nicht zuletzt durch die Lehrer selbst. Besonders für die Nach-68er-Generation von Lehrern war charakteristisch, dass sie in ihrem beruflichen Selbstbild und ihrer Definition der Lehrerrolle nicht nur ein Basisverständnis von Opposition und Abgrenzung von traditionellen »autoritären« Rollenmustern zugrunde legten, sondern dass darüber hinaus in ihrem Verhalten nicht selten Elemente einer grundsätzlichen Rollenverschleifung und Entdistanzierung gegenüber der Schülerschaft eine zentrale Bedeutung erlangten. Das Ressentiment gegenüber der »alten Schule« mündete in eine mehr oder minder eingestandene Ablehnung der eigenen Positionsmacht und des strukturellen Arrangements der Schule insgesamt. So entstand die paradoxe Figur eines Lehrers, der sich in der Ausübung seiner Berufsrolle gleichzeitig ständig von dieser Rolle zu distanzieren versucht, sich also in gewisser Weise selbst dementiert: ein Lehrer, der auf Gedeih und Verderb keiner sein will und deshalb in Wirklichkeit ein schlechter Lehrer ist.

»Was man mit schlechtem Gewissen tut, gerät auch danach.« (Plessner 1981, S. 24) Wo die Machtrolle des Lehrers mit einer tiefsitzenden Machtscheu des Rollenträgers zusammentrifft, sind Konflikte und persönliche Krisen unausweichlich. Weil er die Rolle innerlich ablehnt, kann er sie gerade nicht souverän ausgestalten und unter Umständen mit ihr spielen. Das Ergebnis ist oftmals eine Art Zickzack-Kurs, bei dem die ursprüngliche antiautoritäre Emphase angesichts von Enttäuschungen und Zurückweisungen unvermittelt in das Gegenteil eines rigorosen Unterrichtsregimes umschlägt und, nach dem Scheitern auch dieser Kehrtwendung, am Ende in eine emotional distanzierte Grundhaltung von abgestumpfter Resignation und Gleichgültigkeit einmündet, die den Schulalltag nur noch »über die Runden« bringt. Wenn der Amtsinhaber selbst die Autorität seines Amtes nicht anerkennt und sich mit der Institution, die er repräsentiert, allenfalls gebrochen identifiziert, kann er die fraglose Akzeptanz seiner Positionsmacht bei anderen umso weniger voraussetzen.

Darüber hinaus kann die Fragmentierung der Amtsautorität natürlich noch eine Vielzahl weiterer Ursachen haben. Die generalisierte Achtung gegenüber einer Institution beruht ja auch auf den Momenten von Tradition und Objektivität, mit denen sie als gesellschaftliche Grundtatsache wahrgenommen wird. Wir anerkennen, was ist, weil es immer schon so war und gar nicht weggedacht werden kann. Auch die Vorstellung von Stabilität und eingeschliffenem Funktionieren ist eine Quelle der Autorität des Gegebenen. Werden nun aber die Strukturen und Ablaufmuster der Organisation unter einen permanenten Neuausrichtungs- und Veränderungsdruck gestellt, so darf man sich nicht darüber beklagen, wenn das Basisvertrauen in die Institution nach und nach schwindet und irgendwann ganz aufgelöst ist. Und genau das ist hier geschehen: Nachdem die Schule seit den siebziger Jahren unter ständig wechselnden Vorgaben in eine Dauerbaustelle der Bildungsreform verwandelt wurde, kann sie nie mehr sein, was sie einmal war: eine ehrwürdige Einrichtung, der man seine Kinder anvertraut, weil sie ihnen wesentliches Rüstzeug für das spätere Leben vermittelt.³

Reformen haben stets ein Doppelgesicht: Sie suspendieren eine überkommene Normalität, um ein neue zu etablieren. Gleichzeitig bedrohen sie die Gewohnheiten, die in die früheren Zustände eingehakt waren. Deshalb werden sie im Vorfeld oft beargwöhnt und nur bei starkem Problemdruck als zunächst ungedeckter Wechsel auf die Zukunft akzeptiert. Für das Gelingen von Organisationsreformen ist daher entscheidend, dass die Umstellung möglichst rasch und konsequent vollzogen wird und eine neue Stabilität der Situation entsteht, mit der man fortan rechnen und an der man sich ausrichten kann. Bleibt diese Stabilität jedoch aus, weil die Reform, kaum dass begonnen wurde, schon wieder umgesteuert oder auf eine andere Berechnungsgrundlage gestellt wird, so erlahmt die Bereitschaft der Anpassung und des geforderten Zusatzengagements rapide und weicht einer Haltung, die zwischen einem gleichgültigen Über-sich-ergehen-Lassen und abwartendem Mitmachen schwankt. Weil nichts so heiß gegessen wie gekocht wird, spielt man auf Zeit und setzt darauf, dass die übereifrigen Köche sich demnächst sowie-so wieder zerstreuen und die ganze Suppe von neuem angerührt wird. Man kennt solche Verhältnisse aus der Planwirtschaft: Wenn der Plan sich ständig ändert, ist Planerfüllung schwierig. Menschen nehmen häufig große Anstrengungen auf sich, um sich unausweichlich veränderten Verhältnissen anzupassen, aber sie ertragen den Umbruch nicht als Dauerzustand, in dem sie sich stattdessen der Willkür der Entscheider ausgeliefert fühlen. Wo die Strukturen und Ablaufmuster der Institution einem

3 Zu den praktischen Paradoxien und ideologischen Funktionen von Reform und »Reformgeist« in der heutigen Pädagogik und Bildungspolitik vgl. den schönen Artikel von Liessmann (2006).

ständigen Wechsel von »Innovationen«, »Implementierungen«, »Organisationsentwicklungen« usw. ausgesetzt werden, wird neben den überkommenen und bewährten Funktionsroutinen auf mittlere Sicht auch das *Bild* der Institution zerstört, das ihrer allgemeinen Anerkennung und Wertschätzung zugrunde liegt.

Doch damit nicht genug. Zusätzlich zu den Korrosionen der Amtsautorität ist auch die Sachautorität des Lehrers in den letzten Dekaden tiefgreifenden Anfechtungen und Relativierungen ausgesetzt worden, die die Vermittlung von Wissen und Bildungsinhalten unter völlig neue gesellschaftliche Voraussetzungen stellen und die geforderte Autoritätsbalance erschweren. So haben die Einführung und die allgemeine Durchsetzung der neuen Informationstechnologien in weiten Bereichen der Arbeitswelt und die massenhafte Ausweitung dramatisch veränderter Formen des Medienkonsums bei vielen Schülern zu einer grundsätzlichen Bedeutungsverschiebung und Umwertung schulischen Wissens geführt, die die fraglose Akzeptanz der Sinnhaftigkeit traditionellen Lernens und darüber hinaus die generelle Wertschätzung von Bildung nachhaltig untergraben. Hinzu kommen die Verwerfungen und Unwägbarkeiten des Arbeitsmarktes, die als diffuse Zukunftsängste im Hintergrund stehen und heute oftmals schon die Lernhaltungen und Einstellungen im Grund- und Sekundarbereich prägen. Wenn aber alles angebotene oder vermittelte Wissen einem – höchst unsicheren – beruflichen Nutzenkalkül unterworfen wird, so ist damit indirekt eine weitreichende, mehr oder minder bewusste instrumentelle Selbsteinschränkung des eigenen Lernens verbunden und bedeutet im Kern eine rigorose Abwertung von Wissen und Können überhaupt.⁴

Die an vielen Einzelerscheinungen beobachtbare Erosion des Leistungsprinzips, die Transformation der gegenwärtigen Gesellschaft von einer Leistungs- in eine Erfolgsgesellschaft (vgl. Neckel 2008), hat auch in der Schulwirklichkeit tiefe Spuren hinterlassen. Die Geringschätzung eines Wissens und Könnens, das seinen Zweck in sich selber findet, wird nicht nur durch die von oben wie von unten favorisierte Reduktion von Bildung auf Ausbildung befördert; sie findet eine weitere – und vielleicht mächtigere – Stütze in den vielfältigen jugendkulturellen Haltungen von Spontaneität, Erlebniskonsum und »Cleverness«, die jede Beharrlichkeit unterminieren und der schulischen Orientierung an kontinuierlichem Lernen und Sachdisziplin entgegenstehen.⁵ Hierin liegt eine

4 Zum Selbstinstrumentalismus heutiger Jugendlicher vgl. auch meine frühere Argumentation in Paris 1990, S. 15ff.

5 Der tiefere Grund dieser Schwierigkeit liegt freilich auch im Sachtypus der Lehrerarbeit und der geforderten Schülerleistungen selbst. Anders als in der späteren Erwerbsarbeit dient die Bewältigung fachlicher Aufgaben hier nicht dem Erreichen eines sachlichen Zieles, sondern erhält seinen Sinn immer nur in der

grundlegende Selbstblockade heute verbreiteter Ausbildungshaltungen: Wo Schüler glauben, im Ringen um späteren beruflichen Erfolg Fleiß und Können durch Cleverness ersetzen zu können, setzen sie sich auf ein gefährliches Gleis. Gewiss: Frechheit siegt! Einmal, zweimal, beim dritten Mal jedoch nicht mehr. Nur in Verbindung mit Wissen und Können zahlt die Gewitztheit sich aus. Cleverness, die nichts kann und dann auf den Bauch fällt, verwandelt sich in Wut.

Die Anerkennung der Sachautorität des Lehrers wird unter diesen Voraussetzungen von zwei Seiten bedroht und relativiert. Er vermittelt Wissen, dessen berufliche Verwertbarkeit er nicht garantieren kann und dessen Stellenwert im normativen Horizont von »Bildung« kaum mehr anerkannt und respektiert wird. Und gleichzeitig steht sein Bemühen, bei den Schülern Interesse und Neugier für das Fach zu wecken, das er unterrichtet, in unmittelbarer Konkurrenz zu den Relevanzen der peers und der Subkulturen oder den Verlockungen des Erlebnismarktes. Gewiss war dies seit je ein Grundproblem der Pädagogik: Kinder und Jugendliche leben im Hier und Jetzt und sind mit vagen Versprechungen oder Ermahnungen, die ihre spätere Zukunft betreffen, kaum zu beeindrucken.⁶ Wie können sie also dazu gebracht werden, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren und ihr Interesse auf Dinge zu richten, die sie aktuell (noch) nicht interessieren? Man sieht: Das Problem ist sehr alt, aber es erfährt unter den heutigen Bedingungen auf den verschiedenen Stufen schulischen Lernens eine neue, dramatische Zuspitzung.

laufenden Bewertung und Kontrolle des individuellen Leistungsniveaus. Alle »Produkte« (z. B. Klassenarbeiten) haben stets nur die Funktion eines Spiegels von Wissen und Fähigkeiten, so dass die damit verbundenen Anstrengungen und Mühen oftmals gerade nicht als sachlich begründete Erfordernisse, sondern als mehr oder minder willkürliche Leistungsvorgaben des Lehrers erscheinen. Bernhard Bueb teilt hierzu in seiner Streitschrift *Lob der Disziplin* (2006) eine interessante Beobachtung mit: So habe es in Salem selbst in den Hochzeiten der antiautoritären Revolte, als im Unterricht alles drunter und drüber ging, in zwei Bereichen – der Schulfeuerwehr und dem auf schulvergleichende Wettkämpfe ausgerichteten Sporttraining – niemals ernsthafte Disziplinprobleme gegeben. Wo es mithin allen einsichtige sachliche Prämissen und Erfolgsziele gab, der Labor- und Trockenschwimmcharakter des Unterrichts also aufgehoben war, war die Bereitschaft zur Anerkennung einer vorgegebenen Amts- und Sachautorität ungebrochen.

⁶ So heißt es zum Beispiel in den Vorlesungen Friedrich Schleiermachers von 1820/21: »Für die Zukunft hat dies Alter noch wenig Sinn, und es kann ihm nur mit wenig Erfolg die Zumutung gemacht werden, etwas um der Zukunft willen zu tun.« Darum werde dies für die Jugend immer ein schwaches Motiv sein, ja es sei »ganz gegen den Charakter der Jugend, sich Vorstellungen zu machen, was sie in diesem oder jenem zukünftigen Fall würde erlernt haben müssen« (Schleiermacher 2000, S. 293).

Nimmt man nun beide Entwicklungen – die tiefgreifende Fragmentierung der Amtsautorität bei gleichzeitiger Relativierung des angebotenen Sachwissens – zusammen, so steht der Lehrer weithin auf verlorenem Posten. Er versteht sich als Einzelkämpfer, und er ist es auch. Denn Lehrerarbeit ist, aller Kooperations- und Vernetzungsappelle zum Trotz, prinzipiell Einzelarbeit. Schulen (und Hochschulen) sind ihrem Grundaufbau nach »lose verkoppelte Organisationen« (vgl. Weick 1976), ihr Funktionsprinzip ist nicht das Miteinander, sondern das serielle Nebeneinander der verschiedenen Abteilungen und Positionsinhaber.⁷ Jeder arbeitet für sich und letztlich auf eigene Rechnung und Verantwortung. Vor der Klasse, bei der konkreten Stoffauswahl und Unterrichtsvorbereitung, beim Korrigieren und Bewerten der Klassenarbeiten, den persönlichen Einzelinstruktionen – in allen Kernbereichen seiner beruflichen Tätigkeit ist der Lehrer in einem elementaren Sinne allein. Gewiss gibt es Absprachen, kollegiale Abstimmungen und curriculare Vorgaben, die Umsetzung erfolgt jedoch immer individuell, und zwar nach Maßgabe des eigenen pädagogischen Könnens und Selbstverständnisses. Es ist dieses strukturelle Auf-sich-Gestelltsein, das dafür verantwortlich ist, dass dieser Beruf an den einzelnen Lehrer einerseits besonders hohe Persönlichkeitsanforderungen an intrinsischer Motivation und Gewissenhaftigkeit stellt, für die er jedoch andererseits mit zeitlichen Dispositionsspielräumen und dem großen Privileg einer weitgehend selbständigen Sachgestaltung des Unterrichts entschädigt wird.

Der Schlüssel für einen gelingenden Unterricht liegt deshalb vor allem in der Persönlichkeit des Lehrers. Der pädagogische Erfolg variiert mit seiner Fähigkeit, aufgrund seiner fachlichen Autorität eine persönlich maßgeschneiderte, gleichsam individuelle Didaktik zu entwickeln und die Schüler auf diesem Wege für ein Fach zu interessieren. Sowohl die konkrete Handhabung der Amtsautorität als auch die besondere Ausprägung und Inszenierung der Sachautorität sind in der Wahrnehmung der Schüler in letzter Instanz eine Funktion der Persönlichkeitsautorität des Lehrers: Ist er als Person respektiert und anerkannt, so folgt man ihm auch in der Ausübung seiner institutionellen Rolle und seinen fachlichen Vorgaben. Glaubwürdig ist ein Lehrer dann, wenn er mit der ihm verliehenen Amtsmacht gerecht und verantwortlich umgeht und sich überzeugend für das Fach, das er unterrichtet, engagiert.

⁷ Die Serialität ist übrigens kein Mangel, der möglichst überwunden werden sollte, sondern umgekehrt die Voraussetzung dafür, dass Schulen und Hochschulen auch dann noch weitgehend funktionsfähig bleiben, wenn es zwischen der Arbeit der einzelnen Abteilungen oder Positionsinhaber zum Teil gravierende Divergenzen oder Qualitätsunterschiede gibt. Es macht gerade die Stärke und Elastizität lose verkoppelter Organisationen aus, dass sie Kooperationen zwischen ihren Mitgliedern zwar ermöglichen, aber nicht erzwingen.

Mit den beschriebenen Korrosionen schulischer Normalität erhöhen sich nun die Belastungen und Anforderungen an den persönlichen Einsatz des Lehrers dramatisch. Er soll den Ansehensverlust von Schule und Wissen gewissermaßen durch seine Persönlichkeit ausgleichen und ist damit nicht selten überfordert. Gerade die mit der Permanenz der Reformen einhergehende Rhetorik von Aufbruch und heroischer Anstrengung wirkt hier lähmend und kontraproduktiv: Der pädagogische Alltag kann nicht auf Dauer als Kampf aufgefasst werden, irgendwann ist jeder Held ausgelaugt und erschöpft. Heldentum gibt es nur, wenn es dem Nicht-Alltäglichen und Außergewöhnlichen, eben der Ausnahmesituation vorbehalten bleibt, als kurzzeitige Anspannung und Mobilisierung aller Kräfte, um eine akute Krise zu überwinden und neue Normalität herzustellen. Menschen sind oft zu großen Anstrengungen und Anpassungsleistungen bereit, wenn sie von deren Unumgänglichkeit überzeugt sind und irgendwann Licht am Ende des Tunnels sehen. Wo sich aber keine Teleologisierung des Prozesses abzeichnet und die Arbeit als Kampf gegen Windmühlen erscheint, ist die unerlässliche Entwicklung stabiler – institutioneller *und* persönlicher – Alltagsroutinen gefährdet, die am Ende auch die Sachqualität der Arbeit sicherstellen und ohne die keine funktionierende Organisation auskommen kann.

4. *Unterrichten zwischen Herrschen und Führen*

Das institutionelle Arrangement der Schule ist eine Machtordnung. Und dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen handelt es sich um eine formale Organisation mit klaren Regeln der Mitgliedschaft und hierarchisch gestaffelter Positionsmacht, wie sie etwa in der bürokratischen Oberaufsicht des Direktors und der funktionalen Eingebundenheit in eine übergreifende Figuration von Behörden und anderen Institutionen des Bildungssystems zum Ausdruck kommt. Andererseits ist auch das Lehrer/Schüler-Verhältnis (wie jedes andere Erziehungsverhältnis) eine grundsätzlich asymmetrische Machtbeziehung, in der der Mächtigere über die Chance verfügt, »den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen«,⁸ wobei die Beziehung hier freilich durch den Vorrang und die Mitgegebenheit anderer, uneigennütziger Motive (etwa der Förderung und des Helfens) modifiziert und überformt wird. Das Scharnier zwischen den beiden Interaktionssystemen ist die Amtsmacht des Lehrers, die ihn mit

8 Dies ist bekanntlich die klassische Machtdefinition Max Webers (1972, S. 28). Auf die weitreichenden Implikationen und Interpretationsmöglichkeiten (etwa des Wörtchens »auch«) oder die diversen Abgrenzungsprobleme von Macht und Herrschaft (als institutionalisierter Macht) gehe ich hier nicht näher ein.

bestimmten Sanktionsrechten ausstattet und somit, ob er will oder nicht, auch sein pädagogisches Handeln grundiert.

Jenseits der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten besteht eine Grundaufgabe des Lehrers in der Herstellung und dem Aufrechterhalten situativer Ordnung. Hierzu muss er Techniken und Gewohnheiten sozialer Kontrolle entwickeln, die einen stabilen Rahmen des Unterrichts schaffen und auch ihm selbst eine gewisse Sicherheit geben. Friedrich Thiemann (1985) hat sie detailliert untersucht: Durch charakteristische Modulationen der Stimme, ein hochselektives Blickverhalten, das sowohl die Gruppe im Auge behält als auch den einzelnen Unruhestifter fixiert, typische Bewegungen im Raum, etwa das Auf- und Abgehen am Pult, der Kontrollgang zwischen den Tischreihen oder die Platzierung im Rücken der Klasse – in all diesen Methoden der Disziplinierung geht es nicht nur um die Behauptung von Macht, sondern vor allem um die immer wieder neu zu bewerkstellende Hervorbringung und Stabilisierung einer geordneten Situation, die für alle Beteiligten eine tragfähige Handlungsgrundlage darstellt und zugleich die Voraussetzung sachlicher Konzentration und Aufmerksamkeit ist. Kurzum: Der Lehrer muss seine Amtsmacht in Ordnung und Normalität übersetzen, ohne die es letztlich keinen produktiven Unterricht geben kann.

Dennoch ist für das Gelingen von Wissensvermittlung und Lernprozessen entscheidend, dass die Machtrelevanzen im Hintergrund bleiben. »Zwang inspiriert zu nichts« – so das Motto des unkonventionellen Pädagogen und Klaviervirtuosen Franz Liszt. Wesentlich für das Entstehen einer gedeihlichen »pädagogischen Atmosphäre« (Bollnow 1964) ist vielmehr das Zusammenspiel ganz verschiedener Eigenschaften, Gefühls- und Stimmungslagen der Akteure, ein Gemisch, das nur schwer geplant oder bewusst erzeugt werden kann und in dem sich eine Grunddisposition von ungerichteter Neugier und »Erwartungsfreudigkeit« der Schüler mit der Hingabe des Lehrers an das von ihm unterrichtete Fach verbindet. Auch hier scheinen in letzter Instanz Persönlichkeitsmomente ausschlaggebend zu sein: Es sind vor allem das eigene Interesse, seine leidenschaftliche Überzeugtheit und das Eintreten für sein Fach, die den Lehrer dazu befähigen, auch die Schüler für einen bestimmten Gegenstand zu interessieren, ja vielleicht sogar zu begeistern.

Lehren und Unterrichten sind unter diesem Aspekt in erster Linie Sachführerschaft. Der Lehrer unterrichtet die Schüler in einem Fach: Er macht sie mit etwas bekannt, was ihnen bislang unbekannt war und für das er sie interessieren will. Im Idealfall: Sachführerschaft als Verführung zur Sache. Lange Zeit war der Begriff der Führung in der deutschen Nachkriegsgesellschaft (nicht nur) in der Pädagogik aus naheliegenden Gründen tabu. Das war in der Weimarer Republik noch sehr anders gewesen: Dort war die Vorstellung von Erziehung als einer besonderen Ausprägung von Führen und Geführtwerden und dem Lehrer als Führer

sowohl in den grundlagentheoretischen Debatten und Kontroversen als auch in den konzeptionellen Begleitdiskussionen reformpädagogischer Schulversuche durchaus geläufig und verbreitet, und dies keineswegs nur von konservativer oder reaktionärer Seite.⁹ Und auch heute ist die Problematik in der Sache ja nicht dadurch erledigt, dass man den Begriff aufgrund seiner historischen oder vermeintlich autoritären Konnotationen zwanghaft umgeht.

Unterrichten als Führen heißt: Einführen in ein Wissensgebiet, Hinführen zu bestimmten Fragestellungen, Vorführen fachlichen Denkens und sachlicher Problemlösungen. Der Führer setzt Ziele, weist einen Weg und geht auf ihm voran. Dabei ist der Führer oftmals gleichzeitig Vorbild, also eine Autorität, der man nacheifert. Trotzdem müssen Führungs- und Vorbildfunktion nicht unbedingt zusammenfallen. Max Scheler (1957, S. 259) bestimmt die zentrale Differenz von Vorbildern und Führern in der Chance der »Situationsenthobenheit«: Vorbild und bewunderte Autorität kann für uns auch jemand sein, der davon nichts weiß, ja sogar historische Persönlichkeiten oder literarische Kunstfiguren, Cäsar und Lord Jim, können auf diese Weise Vorbildcharakter gewinnen. Demgegenüber agiert der Führer immer im Hier und Jetzt, ist alle Führung ein Führen in einer konkreten Situation. Deshalb muss sich der Führer stets zum Führen entschließen: Führen kann nur, wer auch führen will und das damit verbundene Risiko (und zugleich: die Verantwortung für andere) offensiv annimmt und übernimmt. Es gibt keine sich selbst dementierende Führung. Es ist dieses Moment von definitiver Festlegung und Entschlossenheit, die Bejahung der Führerrolle, das die Voraussetzung jedes gelingenden Führungshandelns ist, wobei die Akzeptanz und Folgebereitschaft der Geführten freilich sehr stark davon abhängen wird, ob der Führer in seiner fachlichen Qualifikation und persönlichen Statur, eben als Sachautorität und Persönlichkeit, fraglos anerkannt ist oder nicht.

Denn über den Erfolg oder das Scheitern der Führung entscheiden letztlich die Folgenden. Folgen heißt, sich jemandem anzuvertrauen, dem man vertraut und dem man gleichzeitig zutraut, in unwirtlichem Gelände den richtigen Weg zu finden. Man attestiert ihm überlegene Fähigkeiten (der Orientierung und des Meisterns von Schwierigkeiten), die man sich selber abspricht, und ordnet sich ihm deshalb freiwillig unter. Allerdings tanzen auch Folgende nicht selten aus der Reihe. Trotz genereller Folgebereitschaft sind die spontanen Bedürfnisimpulse und die Anziehungskraft der Ablenkungen zu groß. Die Notwendigkeit und Verantwortung der Führung verlangt bei Bedarf die Disziplinierung der

9 Vgl. etwa die Neuauflagen und Nachdrucke von Litt (1965) und Petersen (1984).

Folgenden, also den Einsatz der zuhandenen Machtmittel.¹⁰ Mit anderen Worten: Um führen zu können, muss der Lehrer zumindest kurzzeitig immer auch wieder herrschen. Er muss die Klasse disziplinieren und Abweichler zur Raison bringen, um die Situation im Griff zu behalten und in der Sache fortfahren zu können. Und unterliegt dabei stets dem Paradox der Sanktion, aktuell Unordnung schaffen zu müssen, um die Ordnung wiederherzustellen.

Das Geschick eines erfolgreichen Unterrichts liegt unter machtssoziologischen Gesichtspunkten also darin, dass der Lehrer von seiner Amtsmacht und seiner Definitionsmacht der Situation in der Weise Gebrauch macht, dass in der Wahrnehmung und im Erleben der Schüler die Machtrelevanzen verblassen und gegenüber den Anforderungen und Verlockungen der Sache in den Hintergrund treten. Dies gelingt ihm vor allem durch überzeugende Führung: Wenn die Schüler ihn als Sachautorität anerkennen und als Persönlichkeit achten, ist auch die selbstverständliche Geltung der Amtsautorität in der Regel kein Problem. Wo hingegen die Amtsautorität gemindert oder gar vollständig zerbrochen ist und das Defizit gleichzeitig nicht durch eine entsprechende Stärkung der Sachführerschaft ausgeglichen werden kann, ist die Abwärtsspirale des Autoritätsverlusts kaum zu stoppen.

Führung ist hier, wie in anderen Bereichen auch,¹¹ stets eine Gratwanderung. Sie muss Nähe und Distanz austarieren, den Überblick behalten und gleichzeitig auf den Einzelfall eingehen, sie muss sich einfühlen in die Orientierungen der Folgenden und zugleich unbeirrt an bestimmten Sachzielen festhalten. Der Lehrer setzt Standards, die er vor allem selbst erfüllen und denen er gerecht werden muss. Führung ist eine Leistung, die jemand für andere erbringt und durch die er sie zugleich zu eigenen Leistungen anspornt. Und das heißt umgekehrt: Bleibt der Lehrer diese Leistung schuldig, so wird nicht nur die Leistungsbereitschaft der Schüler erlahmen, er verliert auch die persönliche Achtung und Anerkennung, die die Voraussetzung für jeden erfolgreichen Neuanfang sind.

Damit ist klar: Wenn die Autoritätsbalance des Lehrers heute durch eine Vielzahl äußerer und innerer Entwicklungen, durch grundlegende Veränderungen der Figuration und des kulturellen Umfelds von Mentalitäten und Motivationen, in einem elementaren Sinne bedroht und gefährdet scheint, so zwingt ihn dies vor allem, die Machtaspekte der Lehrerrolle auch gegen seinen Willen und seine pädagogische Überzeugung verstärkt zur Geltung zu bringen und sich dadurch gleichzeitig daran zu hindern, den Unterricht primär als Sachführerschaft zu begreifen und zu organisieren. Wenn Schüler und Umstände ihm vorrangig die

10 »Der Zwang zur Führung ist die Pflicht zur Macht« (Plessner 1981, S. 121).

11 Vgl. hierzu etwa die von Oswald Neuberger (1990, S. 90ff.) aufgelisteten Roldilemmata betrieblicher Führung.

Aufgabe zudiktieren, zuallererst situative Ordnung zu schaffen und diese gegen Störungen zu verteidigen, so werden dadurch unweigerlich seine Energie und sein Engagement für die Sache gemindert, durch die er seine Autoritätsgeltung bei den Schülern wiederherstellen könnte. Kurzum: Je mehr er gezwungen ist zu herrschen, desto weniger ist er in der Lage zu führen.

Als Faustregel gilt mithin: Wer nicht führen will, muss herrschen. Man kann diese Maxime aber auch umdrehen und als Grundprinzip erfolgreichen Lehrens und Unterrichtens die Devise ausgeben: Wer nicht herrschen will, muss führen!

Sicher ist dieses Bild überzeichnet. Ob die skizzierten Prozesse und Entwicklungen tatsächlich in dem behaupteten Ausmaß zutreffen, ob sie irreversibel sind oder nur Ausschläge einer Pendelbewegung darstellen, die sich auch wieder abschwächen kann und irgendwann zu einer (vorläufigen) Ruhe kommt – all das sind offene empirische Fragen. Gleichwohl scheint mir unabweisbar, dass die »alte« Normalität der Schule (und ebenso: der Hochschule) durch die Reformlawinen der letzten Jahrzehnte und die Permanenz der Umstrukturierungen weitgehend zerstört worden ist. Heute sind, so scheint es, Krise und Umbruch Dauerzustände, die kaum mehr die Herausbildung tragfähiger Routinen gestatten. Andererseits ist nichts so konstant wie die Phantasie und der Einfallsreichtum der Menschen zur Verteidigung, Modulierung und Anpassung ihrer Gewohnheiten. Jenseits aller Aufgeregtheiten und konservativen Rufen nach Werten und Maßstäben gilt, dass Werte nicht beschworen, sondern nur praktiziert werden können. Und dass dort, wo sie tatsächlich praktiziert und vorgeführt werden, am Ende gar nicht zu verhindern ist, dass neue Autorität entsteht oder verlorengegangenes Ansehen schließlich doch restituiert werden kann.

(2009)

