

Wolfgang Hochbruck

Ritter der Tafel

Lehre und Autorität

Einleitung: Heldenhaftigkeit ohne Autorität?

Heldentum und Heldenhaftigkeit werden eher selten mit dem Beruf der Lehrkraft an Schulen in Verbindung gebracht. Dabei wären heroisierende Zuschreibungen gerade in der jüngeren Vergangenheit aus den Erfahrungen der Pandemie-Jahre 2020 bis 2022 durchaus möglich gewesen: Die Mehrheit der Lehrenden erfüllte ihre Dienstaufgaben als Teil der sogenannten „essential workers“ durch diverse Phasen der Schulschließungen, der ständigen Tests und des Maskentragens im Unterricht nach bestem Wissen und Gewissen. Des Weiteren arbeiteten sie sich innerhalb kurzer Zeit in Online-Technologien ein, eigneten sich neue Methoden an oder erfanden sie gleich selbst, hielten den Kontakt zu ihren Schülerinnen und Schülern aufrecht (nachstehend: SuS) und leisteten insgesamt noch einiges mehr, als man von ihnen angesichts ihres Status als gut bezahlte und unkündbare Staatsbedienstete ohnehin erwarten konnte. Genau dies aber: der die eigene Person hintanstellende Einsatz über Pflicht und erwartbares Maß hinaus, ist eine der einfacheren und gesicherten Definitionen des Heroischen.

Trotzdem nannten auch SuS auf die Frage nach ihren Vorstellungen von heroischen Berufsgruppen bei einer Umfrage 2022 bereitwillig das von anderen Studien her erwartbare medizinische Personal und die bundesweiten Spitzenreiter von der Feuerwehr.¹ Lehrende kamen so gut wie nicht vor. Die Zeiten, in denen Max Weber und Emile Durkheim die Dimensionen der professionellen und moralischen Autorität von Lehrenden ausleuchteten und in denen ihnen bei aller Kritik an Form und Auftreten eine Vorbildfunktion nicht abgesprochen wurde, erscheinen als ferne Vergangenheit.

Schneller bei der Hand waren zumindest Teile der deutschen Medienlandschaft in der jüngeren Vergangenheit mit der Abqualifizierung von Lehrenden als „faule Säcke“ (Lehrer), womit

ein mittlerweile seinerseits (und in diesem Fall berechtigterweise) in Misskredit geratener Ex-Kanzler der Bundesrepublik ein Vorurteil aus den sechziger Jahren populistisch wiederbelebte. Nun reicht das von Faulheit abgedeckte Spektrum des Heroischen allenfalls zum Titelhelden, wenn man Gontcharovs *Oblomov* ist, oder es geht der Heldenhaftigkeit voraus wie in der Sage von Dietleib, der die Ermahnungen seiner Eltern lange konsequent ignoriert (Schwab 128), sich dann aber irgendwann doch noch bequemt, hinter der Ofenbank hervorzukriechen und die in ihn gesetzten Erwartungen zu erfüllen. Dies kann auf den ersten Blick wie ein mittelhochdeutscher Hoffnungsschimmer für eine typische neudeutsche Familiensituation erscheinen, die heute im Zweifelsfall eher mit schulischen Leistungen als mit der Erfüllung eines (Nachwuchs-)Ritterideals zu tun hat. Allerdings ist am wundersamen Wandel des jungen Dietleib keine Lehrperson beteiligt: man muss sich vielmehr alle ritterlichen und heroischen Anlagen quasi durch seine Herkunft bereits strukturell angelegt und abrufbar vorstellen. Er ist von einem Moment auf den anderen in der Lage zu reiten, zu fechten und sich bei Hof ritterlich zu benehmen. Solche Leistungssteigerungen sind von heutigen Faulpelzen nicht zu erwarten und augenscheinlich auch von den übrigen Schülerinnen und Schülern nicht: In den letzten Jahrzehnten haben deutsche SuS im internationalen Vergleich trotz Bemühungen um neue Bildungsplanmodelle (wie in Baden-Württemberg) und allerlei methodischen Verrenkungen vergleichsweise dürftige Ergebnisse eingefahren.

Über die Gründe dafür wird spekuliert und gestritten, wobei die Bereitschaft, Antworten zu akzeptieren, entlang politischer Grenzzäune verteilt ist. Lehrkräfte sind mit im Fokus: Ihre fachliche Ausbildung ist in den letzten Jahren auch und gerade unter dem Druck pädagogischer Konzepte immer weiter ausgedünnt worden; zuletzt in Baden-Württemberg mit dem kompletten Rückbau des 1. Staatsexamens und der Einführung eines neudeutsch ‚*Master of Educa-*

tion' genannten Studiengangs, in dem auf dem Master-Niveau nur noch wenige Fachveranstaltungen enthalten sind, dafür aber eine Menge Stoff aus dem Bereich Erziehungswissenschaften, der dann zum Teil im Vorbereitungsdienst / Referendariat wiederholt wird, weil die Ausbildung von Lehrenden auf zwei Landesministerien verteilt ist, die einander in Beweglichkeit wenig nachstehen. Die aus einer solchen Ausbildungssituation resultierende Verunsicherung jüngerer Lehrkräfte wird durch eine Lehr- / Lernatmosphäre verschärft, in der die von der Politik wie aus der Gruppe der Erziehungsberechtigten an sie herangetragenen Forderungen ebenso ständig steigen, wie die Gängelung innerhalb der Schule als Apparat und Institution zugenommen hat. Die Verluste an fachlicher Autorität treffen damit auf eine Situation, in der auch die institutionelle Autorität einen Tiefstand erreicht hat – und das vor einer Klientel von zu Beschulenden, die fachliche Lücken und die weitgehende Obliteration von Autoritätsmerkmalen sofort und im Zweifelsfall gnadenlos ausnutzt.

Um schulische Leistungen und um postmittelalterliche Lehrmeisterschaft wird es im Folgenden gehen. Darum, wie es um die Trias von institutioneller, personaler und fachlicher Autorität im 21. Jahrhundert bestellt ist,² sowie um die Frage, wie schulische Lehre dazu gebracht werden kann, den Bildungsauftrag tatsächlich zu erfüllen, mit dem die Lehrenden jeden Tag vor ihre Klassen geschickt werden. Sowie darum, was der Lehrberuf mit ritterlichen Tugendidealen zu tun hat.

Nur ein in jeder Hinsicht adäquater Umgang mit der Autoritäten-Trias sichert, dass die im Grunde polizeiliche Aufgabe der Lehrenden erfüllt werden kann. Wobei ‚polizeilich‘ hier im klassischen Wortsinne einer gesellschaftlich sanktionierten Selbstkontrolle gemeint ist. Die republikanische *Polis* ist für ihren Betrieb auf mündige Bürger und Bürgerinnen angewiesen, die gelernt haben, mit Freiheit verantwortlich umzugehen. Einiges davon sollte durch Lernen, durch Studieren, durch Übung und Simulation im schulischen Kontext stattfinden. Welche Rollen und Funktionen dabei die Dramapädagogik als Methode und die Resonanztheorie Hartmut Rosas übernehmen können, wird ebenfalls thematisiert.

Die SuS von heute sind, wenigstens wenn man den populären Medien glaubt, vom literarischen Dietleib meilenweit entfernt, und näher am Sohn des Meier Helmbrecht aus dem gleichnamigen Epos des Wernher des Gartenaere aus der gleichen Zeit. Im Unterschied zum aschenputtelhaften Königssohn, der seine Sozialisation im Zeitraffer nachholt, lernt der Sohn des Meiers

nie, sich ritterlich oder auch nur höfisch korrekt zu verhalten. Er lässt sich von seinen Saufkumpanen, von denen ihrerseits nicht klar ist, wie weit sie dem Ritterstand entstammen, dazu verleiten zu glauben, mit der Übernahme von Statussymbolen wie Dresscodes und Feierstil sei bereits die Ebene der Oberschicht erreicht. Dies führt zur Katastrophe.

Beide junge Männer kommen ohne Lehrkräfte aus, weil die Texte, in denen sie auftreten, im einen wie im anderen Fall die Besonderheit ihrer Situation betonen – der Fürstensohn ist von Natur aus begabt und fähig; für den Sohn des Meiers ist die Absenz eines Lehrers und Ablehnung väterlichen Rats der Einstieg in die Abwärtsspirale. Das Hochmittelalter kennt sonst nur positive Lehrer-Schüler-Bezüge: Die Hildebrand-Figur der Dietrichepik ist bis heute der Inbegriff des alten Waffenmeisters, unter dessen Führung der Nachwuchs-König heranreift.

Die Proliferation des Lehrberufs ist ein Phänomen der Frühmoderne – und dort verschiebt sich der ‚Reifeprozess‘ in Richtung eines zumindest philosophischen Paradoxons. Während Fachautorität und Vorbildfunktion des Mentors, Nestors, Lehr- und Waffenmeisters bis in die frühe Neuzeit im Wortsinne unangefochten bleiben, ist die Situation der Lehrpersonen im Zusammenhang der im Kantianischen Sinne idealistisch gedachten ‚Erziehung zur Mündigkeit‘ von vornherein paradox: Ein autoritär konzipierter und mit den Machtinstrumenten und Steuersignalen der Autorität ausgestatteter Erziehungsprozess soll selbstbestimmte, emanzipierte, eigenverantwortliche, (selbst-) disziplinierte Individuen schaffen. Was auf Basis einer 1:1-Relation gelingen mag. Die Weltliteratur kennt auch in der Frühmoderne (und im Hollywoodfilm) noch eine ganze Reihe solcher Beziehungen, in denen die Mentorfigur von der Zöglingfigur als Zeichen der gelungenen Ausbildung zu guter Letzt überwunden und / oder ersetzt wird.

Wird dieser Erziehungsprozess allerdings einem Schulsystem überantwortet, das als Teil einer bestenfalls hegemonialen, schlimmstenfalls autokratischen Ordnung strukturell auf hierarchische Autorität und Unterdrückung angewiesen ist, sind damit Autonomie und Selbstwirksamkeit als Resultat einer Fähigkeit zum selbständigen Denken, verbunden mit der Bereitschaft, dies auch zu praktizieren, vorsichtig ausgedrückt nicht für alle Objekte dieses Prozesses gewährleistet. Die Subjektivierung als mündiges Individuum ist in diesem Fall eine heroische Leistung, die es aus der ‚Masse‘ heraushebt – eine als Topos häufig wiederkehrende Figuration im bürgerlichen Bildungsroman, und

eines der bitteren Missverständnisse dessen, was in der finanzkapitalistischen Gesellschaftsform ‚Subjekt‘ heißen darf. Ein Bildungssystem einer demokratischen Republik, das die ‚Masse‘ nicht mitnimmt, ist keins, sondern eine neo-liberale Erweiterung der Klosterschulen des Mittelalters, die den Nachwuchs an entsprechend funktionsabgestimmten Graduierten für die Stellen bei Adel und Klerus ausbildeten. Hier nahm unser heutiges Bildungssystem seinen Ausgang, was im System in Substratform immer noch eindeutig nachweisbar ist. Allerdings funktioniert dieses System nur noch mit sichtbar abnehmender Tendenz, worauf diverse PISA- und sonstige Studien hinweisen.

Schon Kants Zeitgenossen verwiesen darauf, dass der Ansatz, zur Mündigkeit erziehen zu wollen, einen Widerspruch in sich selbst darstellt. Ohne diese Diskussion im Detail nachstellen zu können, sei festgestellt, dass die Geschichte der Erziehungstheorien an dieser Stelle bipolar wird. Je nachdem, welches theoretische Konzept zu Grunde gelegt wird, müssen Kinder entweder nach dem Verständnis der Thomas-Hobbes-Schule erzogen werden, weil sie von Natur aus unvernünftig, unverantwortlich und potentiell böse sind. Diese auf die scheinbar empirischen Beobachtungen Hobbes' und anderer Aufklärer zur angeblich asozialen menschlichen Natur zurückgehende Idee ist tatsächlich stark von Klassikern wie Plato beeinflusst, der den Menschen bereits als Mängelwesen sehen wollte.

Soweit man anekdotischer Evidenz trauen mag, ist die antisoziale Kompetitivität des Menschen aus der Alltagserfahrung des heutigen Schulsystems ohne Weiteres zu belegen. Nahezu jedes Mitglied des Lehrpersonals jeglicher Schule kann auf Anfrage Geschichten von der Unzugänglichkeit der ihnen zur Ausbildung überantworteten ‚Mängelwesen‘ erzählen, wobei sich Schülerinnen und Schüler einerseits und Lehrpersonal andererseits wenig nachstehen, wenn man die jeweils andere Seite fragt. Dass dies in erster Linie tückische Konsequenz des kapitalistischen Systems einschließlich eines Erziehungsapparats ist, der eine pessimistische Anthropologie jahrhundertlang konsequent in schwarze Pädagogik übersetzt hat, wird dabei von der Konkretheit der zahllosen Einzelfälle überlagert, hinter deren Sensationalismus Struktur und Systematik dieses Horrorszenarios leicht übersehen werden können.

Tatsächlich handelt es sich um eine Dystopie, ebenso wie ihr Gegenbild von den natürlich guten und bildungswilligen Kindern utopische Züge hat. Hobbes und seine Nachfahren in der bis in die Gegenwart reichenden Erziehungspraxis

behandeln Schülerinnen und Schüler (sowie Kolleginnen, Kollegen und Erziehungsberechtigte gleich mit) als Objekte in einem geschlossenen System, dessen definierte Konformität und dessen notendruckgenerierte permanente Zwangssituation mit der sich herausbildenden Individualität der Einzelnen als Subjekte notwendig kollidieren muss. Zündpunkt der Kollision ist in der Regel Form und Anwendung der Autorität der Lehrenden gegenüber den ihnen wenigstens hinsichtlich der Machtverteilung deutlich unterlegenen Schülerinnen und Schülern.

Die Literatur über die Schule, von der pädagogischen Theorie bis zu Roman und Film, definiert sich als Genre, das die Auseinandersetzung über dieses Phänomen führt, wobei die strukturell autoritäre Machtverteilung von Anton Reiser bis Harry Potter zumeist erhalten bleibt und dem renitenten Subjekt bestenfalls moralische Überlegenheit zugesprochen wird. Und für jede Sissy Jupe, Tochter eines Zirkusartisten, die sich in Charles Dickens' *Hard Times* (1854) mit ihrer Emotionalität und Einfühlsamkeit gegenüber der Faktenwelt der Schule des Mr. Gradgrind als überlebensfähig erweist, gibt es genug Tom Browns (aus Thomas Hughes *Tom Brown's School Days*, 1857), die durch Ein- und Anpassung an das System ihre Gesellschaftsfähigkeit beweisen. Letztlich wirken sowohl diejenigen Werke, die auf Integration setzen, wie auch die, in denen Dissidenz zum Ziel führt, oder die wie die *Harry Potter*-Serie beides tun, stabilisierend: Das eine wie das andere versorgt die betroffene Leserschaft mit heroifizierenden Identifikationsangeboten. Am Schluss gewinnen die ‚Guten‘; der Hauptunterschied liegt in Anzahl und Grad der in Kauf genommenen Verluste unter den Verlierern.

Die bekannteste historische Alternative zur Fakten- und Notenpädagogik, das ‚oder‘ zum Hobbesianischen Modus, ist bis heute der auf Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Fröbel zurückgehende ganzheitliche Ansatz des Zusammenwirkens von „Kopf, Herz und Hand“, der in vielfacher Hinsicht in der heutigen Reformpädagogik und in den Montessori-Schulen seine Fortsetzung gefunden hat. Die hinter seinen pädagogischen Theorien stehende Anthropologie unterstellt Kindern eine fast ebenso grundsätzliche Gutartigkeit, die nur entsprechend ausgebildet werden muss. Was sie nicht in Frage stellt, ist die prinzipielle Notwendigkeit der Einordnung in eine soziale Ordnung, deren Legitimität die Normalität darstellt, auch wenn sie, anders als die kindliche Entwicklung, keinen Anspruch auf Natürlichkeit stellen kann. Immerhin hatte schon Pestalozzi

in seinen Schulexperimenten Strafen und Notengebung als Fortsetzung eines kontraproduktiven Belohnungs- und Bestrafungscodex abgeschafft.

Die Frage, welchen Autoritäten im Lehrbetrieb gefolgt werden musste und warum, wird in dieser Zeit erstaunlich selten gestellt – nur dass ‚Schule‘ auch in der frühen Neuzeit schon nicht überall beliebt war, scheint hier und da durch, wenn die Figur des Jacques in Shakespeares *As You Like It* unter den sieben Menschenaltern das zweite durch einen Schuljungen symbolisiert, der mit seinem Bücherbündel wie eine Schnecke „unwillingly to school“ kriecht. Den klassischen Philologien, die der gebildete Ritter nicht brauchte, der wie bei Wolfram von Eschenbach „an den buochen las“, war seit der Renaissance eine noch bedeutendere Rolle als im Mittelalter zugewachsen. Hatten sie dort als kognitives Reservoir einer hermetischen Machtelite aus Klerus und Adel gedient, so reüssierte speziell Latein im 16. Jahrhundert nicht nur als Wissenschaftssprache, sondern auch als Kommunikationscode der gebildeten Stände in einer Phase wirtschaftlicher und kolonialer Expansion. Bildung als utopischer Zustand einer ganzen Gesellschaft war in der Erstfassung von Thomas Mores *Utopia* von 1516 insofern nur dem des Lateins Lesekundigen zugänglich; der Erfolg des Werks bedingte seine volkssprachliche – in diesem Fall englische – Übersetzung 1531.

Dass der kantianische Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit über einen allgemeinen Schulunterricht erreicht werden könnte, wird geläufig als Humboldt'sches Bildungsideal bezeichnet. Wobei für Kant das Individuum, das mutig genug sein sollte, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, mehr oder weniger selbstverständlich als bürgerlich zu denken war, während Humboldt die Klassenschranken mitdachte und die bürgerliche als wiederum mehr oder weniger selbstverständlich allgemeingültige Bildung auf alle Schichten und Geschlechter ausgeweitet sehen wollte. Wenn dann im Prozess der „Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen“ (Humboldt 105) der Handwerker etwas klassisches Griechisch abbekäme, sah Humboldt dies als kollateralen Nutzen; umgekehrt durfte der klassisch Gelehrte dann aber auch tischlern können.

Die Verbindung von Intellekt und Handwerk, Bildung und Bewegung wird noch an anderen Stellen wieder erscheinen. Für den Moment ist wichtig, dass von einer spezifischen *Autorität* der Lehrenden konkret kaum die Rede ist. Sie

wird nicht ungeschickt gegenüber der beeindruckenden Masse und Diversität des zu Vermittelnden und gegenüber der scheinbaren Freiheit der Aneignung all dessen im Sinne des Bildungsideals hintangestellt: „Der wahre Zweck [sic] des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierteste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 106). Bildung vermittelt sich in dieser Vorstellung über Inhalte bei entsprechendem Interesse – „die sinnlichen Empfindungen, Neigungen und Leidenschaften“, die man nur in zivilisierte Bahnen lenken muss (Geier 150–1) – quasi von selbst; eine Idealvorstellung, die in der Hochschuldidaktik bis heute nicht komplett verschwunden ist, auch wenn massive Verschulung, ständiger Notendruck und funktionale Ausrichtung vieler Studiengänge einerseits und eine diese Ökonomisierung auszugleichen bemühte Hochschuldidaktik andererseits die Universität immer weiter Richtung Schule drücken, so dass viele Studierende zumindest der Bachelor-Studiengänge den Perspektivwechsel vom Schülerdasein zur universitären Einheit von Forschung und Lehre nie vollziehen. Und das oft nicht einmal bemerken.

Die Autoritätsfrage ist insofern eine Frage des 20. Jahrhunderts. Einrichtung, Ausstattung und Alltagspraxis von Schulsystemen sind in den Jahren seit Humboldt leider fast immer und überall von finanziellen, wirtschaftlichen und politischen Einschränkungen, Zielen und Ideologien begrenzt worden. Bis weit ins 20. Jahrhundert, und in Autokratien bis in die Gegenwart, wurde diese Ausrichtung der Schulen auf die Interessen der hegemonialen Blöcke bzw. der herrschenden Eliten abgestellt, auch wenn in den Demokratien spätestens mit der Ausrufung des *Barnets århundrade* („Jahrhundert des Kindes“) durch die Schwedin Ellen Key 1900 (dt. 1902) eine auf Rousseau, Fröbel und Pestalozzi zurückgehende Reformpädagogik Raum zu greifen beginnt. Unterstützt wurde die nur den Inhalten nach an Humboldts Bildungsideal orientierte Schulpraxis durch Lehrpersonal, dessen Autorität institutionell abgesichert und in Position und Funktion in einem auf allen Ebenen stark hierarchisierten Obrigkeitsstaat verankert war. Damit wurde die heroische Seite der Autorität, die des exemplarisch führenden und dafür heroifizierten Vorbilds, von der funktionalen Seite getrennt. Der sprichwörtliche ‚Oberlehrer‘ wurde weit über die Periode seiner politisch-historischen Existenz hinaus zur Symbolfigur eines autoritären Schulsystems, die zwischen durchaus anerkanntem Fachwissen einerseits

und einer bereits erkennbar anachronistischen Rigidität und auch deshalb unfreiwilligen Komik andererseits oszilliert. Der autoritäre Lehrstil und der ihn begleitende Lehrertypus hätte eigentlich schon mit dem Ende des Ersten Weltkriegs der Vergangenheit angehören müssen. Tatsächlich hielten sie sich, durch die NS-Zeit hindurch noch einmal staatlich legitimiert, vielerorts noch jahrzehntelang (Edelstein und Veith, o. S.).

Die Demokratisierungstendenzen in den Gesellschaften speziell seit den sechziger Jahren waren überfällig (Hurn 31). Gleichzeitig haben sie die Schule als Institution und erst recht die Lehrenden in eine im Grunde unhaltbare Lage gebracht. Die Enthierarchisierungen in vielen Bereichen konnten vom Schulsystem mit seinem auf Optimierung ausgerichteten Notendruck nicht mitvollzogen werden. Auch die Strukturen des Schulsystems an sich mit Schulleitungen und Schulaufsicht und der Vereinzelung der Lehrperson in ihrem Fach und vor ihren Klassen blieben weitgehend unangetastet. Gleichzeitig mussten die Lehrenden erleben, dass sich die gesellschaftliche Entwicklung insofern auf die Schulen auswirkte, als ihre unter autokratischer Herrschaft durch die Institution gewährleistete Autorität gesellschaftlich und medial zunehmend in Frage gestellt wurde. Diese Infragestellung führte dazu, dass autoritäres Verhalten von Lehrenden in kulturellen Produkten zunehmend als lächerlich dargestellt werden konnte. Lehrertypen traditionell-autoritären Schlags wurden von Altkomödianten wie Theo Lingens in dümmlichen Filmchen des Typs *Zur Hölle mit den Paukern* (Aufnahmefilm einer siebenteiligen Reihe unter dem Sammeltitle *Die Lümmel von der ersten Bank* 1968–1972) als Witzfiguren portraitiert (vgl. zur Klage über das Lehrerbild der Medien Kampfmüller 316).

Die scheinbare Selbstverständlichkeit der hauptsächlich institutionell-legalen Autorität von Lehrenden hatte zu Zeiten der *Pauker*-Filme schon erheblich gelitten; Hannah Arendts Identifikation des Autoritären als vormoderne Herrschaftsform und als totalitäre Pervertierung des Politischen bei Adorno hatten auch auf die Schultheorie Einfluss. „Autorität erscheint unter modernen demokratischen Bedingungen als mindestens historisch obsolet, wenn nicht gar von vornherein illegitim und negativ“ (Landweer und Newmark 470). Der Versuch, bei der Überwindung des wilhelminisch-autoritären Lehrstils und der hinzugetretenen NS-Hinterlassenschaften diesen eine dezidiert anti-autoritäre Gegenposition entgegenzustellen, schoss allerdings in einigen Punkten über das Ziel hinaus. Zwei davon wirkten sich besonders negativ aus. Der preußische Oberlehrer konnte seine

gesellschaftliche Bedeutung nicht einmal mehr über sein Fachwissen erhalten; überlegene Fachlichkeit geriet in den Ruf der Besserwissererei, während Gefühle in romantischer Tradition aufgewertet wurden. Und: Die sogenannte anti-autoritäre Erziehung verweigerte sich zwar Hierarchien und Autoritätssystemen, bot aber wegen eines grundlegenden Missverständnisses der eigenen Position selbst wenig gangbare Alternativen. Das Gegenteil des Autoritären ist nicht die – unerreichbare – völlige Absenz von Autorität, sondern die Einsicht in ihre strukturellen Muster, aus denen und auf deren Basis sich Autorität entwickelt, und folgend der konstruktive Umgang damit.

Der Versuch vor allem jüngerer Lehrkräfte, Elemente der z. B. mit dem britischen Summerhill-Schulexperiment verbundenen sogenannten anti-autoritären Methode in das Schulsystem einzubringen, musste aus wiederum zwei Gründen scheitern: Weder die SuS noch die Schulsysteme waren bereit oder fähig, mit dem plötzlichen Rückbau von Autoritätsstrukturen umzugehen oder diese auch nur hinzunehmen. Gegen den Hintergrund der fortwährenden und im Verlauf derselben Jahre noch gesteigerten Noten- und Leistungsdruckstrukturen – Stichwort ‚Numerus Clausus‘ zur Zulassung zum Studium besonders in prestigebesetzten Fächern – mussten gerade idealistische Lehrende, die Autoritätssignale und -symbole ablehnten und zu verweigern suchten, entweder heuchlerisch oder naiv erscheinen. Häufig wechselnde Methodenkonzepte änderten an den Strukturen nichts.

Eine der sichtbaren Konsequenzen dieser schwierigen Situation war die über mehrere Jahrzehnte hinweg nahezu völlige Verdrängung der gesamten Begrifflichkeit des Autoritären aus der Lehrerausbildung und dem Gebrauch in Schulen. Autorität als solche und mehr noch das, was als ‚autoritäre Persönlichkeit‘ identifiziert worden war, erschien plötzlich als anathematisch zu einem guten Verhältnis zwischen SuS und Lehrenden (Reichenbach, Autorität 104). Die einzigen Bildungseinrichtungen, die ihre relativ autoritären Strukturen auch terminologisch weiterführten, waren die anthroposophischen Waldorf-Schulen (vgl. Loebell, o. S.). Traditionelle Autorität wurde zunehmend hinter dem verdeckt, was heute Denglich weichgespült *classroom management* heißt, also im Wesentlichen methodisch basierte funktionale Kontrolle und Beherrschung der Situation durch die Lehrkraft, ohne dass dezidiert autoritäre Mittel in Anschlag gebracht werden müssten. Gelingt dies, wird der erfolgreichen Lehrkraft oft das Epithet der ‚natürlichen Autorität‘ zugeschrieben, verortet irgendwo zwischen dem

durchaus ambivalenten ‚Charisma‘ im Sinne Max Webers und Ausläufern romantischer Naturelltypologien.

Als Produktlinie entsprechen dieser Mischung am deutlichsten die Filme und Serien des Typs *Unser Lehrer Dr. Specht* (1992–1999). Ein typisches, wiederkehrendes Struktur-muster in den auf pädagogische Methoden rekurrierenden Episoden dieser Serie ist, dass die schülerzentrierte Einfühlsamkeit Spechts gegenüber jeglichen Erscheinungsformen autoritären Denkens oder Gebarens als erfolgreicher gezeigt wurde. Specht erscheint als der pädagogisch geniale ‚geborene Lehrer‘, der gelegentlich im erwünschten Rahmen reformpädagogische Sentenzen von sich gibt und dessen ebenfalls erwünschte überlegende Fachlichkeit im in Lehrerkollegien eher seltener gewordenen Dokortitel apostrophiert wird. Sein Eintreten für gefährdete Schülerinnen und Schüler erscheint damit als heroisch, weniger im Sinne des Vorbildhaften, dem Kolleginnen und Kollegen nachzueifern könnten und sollten, sondern im Sinne eines transgressiven und von gewöhnlichen Sterblichen nicht replizierbaren Heldentums, an dem man sich orientieren kann, ohne die gleiche Qualität selbst zu erreichen – oder sie erreichen zu müssen.

Die hier serienmäßig zur Schau gestellte Einfühlsamkeit signalisierte den Akzeptanzhorizont der Zeit. Auf dem Markt der Maßnahmen erschienen folgerichtig in der Nachfolge Angebote wie die von Haim Omer für intrafamiliäre Situationen entwickelte, aber für den Schulbetrieb adaptierte *Neue Autorität* (hierzu Lemme und Körner), meistens in Verbindung mit ‚gewaltlosem Widerstand‘ und entsprechenden Lernprogrammen, durch die der zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung steigenden Schülergewalt Einhalt geboten werden sollte, ohne wieder in autoritäre Unterdrückungsmuster zu verfallen. Daraus lässt sich sowohl die vorhergegangene komplementäre Eskalationsdynamik ablesen als auch die Problematik strategischer und nachhaltiger Lösungen von innerschulischen Problemen auf dieser Basis. Zum einen ist die fortdauernde Präsenz und emotionalisierte Nähe der Lehrperson durchaus aufdringlich und auch schonwiederübergriffig, wennauch in eine andere Richtung. Eine weitere Konsequenz dieses veränderten Umgangs mit der Lage war, dass der Eindruck entstehen konnte, es gäbe bezüglich des Antwortinstrumentariums eine Leerstelle im Betrieb. Gelingendes *classroom management*, das zudem seine autoritären Intentionen und Implikate verleugnen muss, ist nicht das Gleiche wie Autorität, obwohl es strategisch entlang derselben Linien operiert. Die tatsächliche

Eingriffsfähigkeit von Lehrenden an Schulen wurde jedoch legal so eingeschränkt, dass nach außen wie innen vermittelt wurde, sie seien z. B. Gewaltlagen und generell renitentem Verhalten von SuS gegenüber mehr oder weniger hilflos. Für nicht am Geschehen aktiv beteiligte SuS ist dieser Eindruck verheerend: „das Schlimmste war, dass die Lehrer auch nur dumm rumstanden.“ (Schülerin, 11, zit. nach Karutz 179).

Die wenigsten Lehrenden an Schulen verfügen über eine ausgebildete Befähigung für den Umgang mit Krisensituationen. Dass der gegenwärtige Boom von Zuschreibungen des Helden-Epithets am Lehrerberuf weitgehend vorbeigegangen ist, liegt möglicherweise unter anderem daran. Zentral an der Wahrnehmung der Durchschnittslehrkraft ist zudem seitens von SuS und Öffentlichkeit, dass sie in ihrer Tätigkeit weitgehend abhängig von dahinterstehenden Mächten der Schulleitung, Schulaufsicht und darüber hinaus des Ministeriums ist. Diese dürfen wiederum im Alltag gerne als Entschuldigung für Stoffverteilung, Prüfungsstrukturen und eigentlich fast alles herhalten, was aber nicht wirklich entschuldigend wirkt, sondern Machtlosigkeit bzw. eine typische Zwischenposition des Beamtenstandes signalisiert, in der sich die betroffenen Personen jederzeit hinter reale oder angebliche Sachzwänge und Befehlsnotstände zurückziehen können und der möglichen Übernahme von Verantwortung mit Vermeidungsstrategien begegnet wird. Von physischer Handlungsmacht (Agency) sind diese Lehrenden ohnedies so weit entfernt, dass sie von vielen SuS nicht ernst genommen werden. In der jüngeren Vergangenheit hat diese Situation Filmen wie *Frau Müller muss weg* (2015) und mehr noch *Fack ju Göhte* (2013), die wiederum ein Bild von Lehrenden als komische Figuren zeichnen, einen Grad von Erfolg zugespielt, der eine gewisse Glaubhaftigkeit der Szenarien voraussetzt.

Nun sind Lehrende in Filmen zumeist nicht näher an der Realität als Film-Polizisten oder TV-Feuerwehrlente, aber erfolgreiche Filmbildgebungen lassen doch Rückschlüsse auf gesellschaftliche Stereotype zu, die wiederum in einem wie auch immer begrenzten Zusammenhang mit beobachtbaren Zuständen stehen. So ist auffällig, dass die Lehrenden der jüngsten Generation Filme mit im herkömmlichen Sinne autoritärem Auftreten auf jeden Fall scheitern. Sie wirken dabei gegenüber den in ihren Methoden im Vergleich zu den *Pauker*-Filmen der sechziger Jahre brutaler gewordenen Schülerinnen und Schülern eben vor allem hilflos, so dass Figuren von außen in die wie auch immer fiktionale Schule eingespielt werden müssen, um Situationen

aufzubrechen und wieder in Bewegung zu bringen. Es sind diese Figuren, die dementsprechend heroisch affiziert werden – nicht die ‚normalen‘ sisyphodischen Lehrenden.

Kommandoebene: Lehramt als Autoritätskonflikt

Was genau die reale oder denkbare Autorität von Lehrenden definiert und wie sie aussehen könnte, wird gegenwärtig nicht wirklich intensiv diskutiert. Was angesichts der offenkundigen Verschärfungen der Problemlage eigentlich überraschen müsste. Möglicherweise hat dies aber weniger wissenschaftliche als politische Gründe. Die kritische Masse der reformpädagogischen Ansätze und die Offenkundigkeit, mit der das Bildungssystem hinter der Entwicklung der Demokratie zurückzubleiben drohte, führte wie angesprochen in den 60er Jahren zu einer Aufbruchstimmung, infolge derer die herrschaftlich organisierte Autorität aus den Schulen und Hochschulen verbannt wurde, ohne dass die entsprechenden Funktionen im System anderweitig besetzt worden wären oder angesichts der allgemeinen Krise der Autoritäten hätten besetzt werden können. Während an den Universitäten in vielen Fächern die kooperativeren Seminare die Stelle von Vorlesungen einnehmen konnten, hatte die Dekonstruktion der Autorität an vielen Schulen „[z]wischen Zwang und Freiheit“ einen „leere[n] Platz“ (Wimmer 86) geschaffen. Für eine Reihe von Jahren war es in der Folge zwar geradezu schick, den Lehrerberuf im Zustand der nicht mehr institutionalisierten Autorität als „unlösbare Zumutung“ (Tenorth 582) zu apostrophieren; eine Rückkehr zur Autorität im Wortsinne ‚alter Schule‘ wurde und wird gleichwohl nur und eher floskelhaft vom rechten Rand des politischen Spektrums gefordert – nicht von der (Erziehungs-)Wissenschaft. Das hieß, mit der Konsequenz des ‚leeren Platzes‘ leben zu müssen. Schon vor der pädagogischen Wende der 60er Jahre hatte es SuS gegeben, mit denen ihre jeweiligen Lehrenden ‚nicht fertig geworden‘ waren – eine symbolisch aufgeladene Formulierung. Eines der mit größter Regelmäßigkeit wiederkehrenden Motive im Zusammenhang mit Lehrerautorität war schon im 19. Jahrhundert ihre Untergrabung durch Kinder und Jugendliche, die bereits anderweitig geprägt bzw. geschädigt sind:

Wie wird man Jim Morrison? Der Vater ist ein dienstfertiger Offizier, den die Armee samt Familie quer durch die USA kom-

mandierte. So findet der Sohn nirgends ein richtiges Zuhause; von Freunden ganz zu schweigen. Dafür scheint er seine Eltern später zu hassen. Und so kühl das Verhältnis zur Familie, so problematisch ist auch sein Verhalten als Schüler. Jim Morrison respektiert die Lehrer nicht. Er macht sich zum Affen, indem er alle ärgert und provoziert. Was sollte aus dem einmal werden? Schule und Elternhaus sind ratlos. (Bernays, o. S.)

Das Missverständnis, dass die Abkehr von traditionellen Autoritätsaufführungen gleich in Hilflosigkeit umschlagen müsse, hat an manchen Schulen in sozialen Brennpunkten zwischenzeitlich zu in der Tat unlösbaren Zumutungen bzw. unhaltbaren Verhältnissen geführt, in denen vor allem Lehrerinnen kaum noch Mittel gegen die offensive Respektlosigkeit ihrer Schülerinnen und vor allem ihrer männlichen Schüler zur Verfügung stehen. Speziell da, wo diese bereits in die Kategorie der „kiezorientierten Mehrfachtäter“ (Louis 52–53) eingeordnet werden, wird Autorität an der Schule eine tatsächlich, aber diesmal im wörtlichen Sinne polizeiliche Maßnahme. Mit der durchaus vernünftigen Konsequenz, diese Situation dahingehend ernst zu nehmen, dass z. B. in einem Neuköllner Präventionsprojekt mehrere Polizeikräfte nicht als Sozialarbeiter, sondern als uniformierte Sicherheitskräfte (aber auch – und wichtiger – als Ansprechpartner) systematisch in die Arbeit an den Schulen integriert wurden – und die Auffälligkeiten daraufhin zurückgingen.

Dieses Ergebnis sollte nun nicht einseitig darauf zurückgeführt werden, dass hier Polizei vor Ort war oder polizeilich schneller eingegriffen werden konnte: Die betroffenen Täterkreise weisen auch außerhalb der Schule in der Regel kaum den sogenannten ‚nötigen‘ Respekt vor den Behörden und Organisationen mit Sicherheitsaufgaben auf. Bei der Suche nach einer Erklärung für das anscheinend wenigstens teilweise funktionierende Verhältnis zwischen den Beteiligten müssen mehrere zusätzliche Faktoren zusammengekommen sein. Um diese Faktoren genauer bestimmen zu können, ist es notwendig, noch einmal etwas weiter auszuholen.

Die Mehrheit der Forschungsansätze zur Autorität ist praxeologisch ausgerichtet, wobei das, was als „practical action“ bezeichnet wird, eine gewisse Bandbreite aufweist (Macbeth 281–313). Davon ist das quantitativ umfangreichere Ende das der „classroom order“ (Emmer und Evertson 342). Diese erscheint allerdings oft als kaum mehr als eine Versammlung von

Techniken und Methoden zur Sicherung der sprichwörtlichen ‚Ruhe und Ordnung‘, Grundprinzip des wilhelminischen Obrigkeitsstaats. Daher auch die Verbindung mit ‚Bestrafung‘ in Macbeths Studie (Macbeth 297), daher die Weiterwälzung des sisyphodischen Blocks an die Schulleitungen.³

Weiter führt das Modell, das Anthony F. Grashaschon Anfang der neunziger Jahre entwickelt hatte. Autorität erscheint darin als formale Komponente innerhalb einer Typologie, die sie mit Expertenwissen und persönlicher Vorbildrolle („personal model“) sowie Funktionen als „Facilitator and Delegator“ in einer Matrix verbindet, in der ein einzelner Typ selten in Reinkultur vorkommt, aber den jeweiligen *teaching style* deutlich dominieren kann. „Formal Authority“ ist nach diesem Modell im Wesentlichen durch Fachkompetenz bestimmt. Daneben sind für eine funktionierende Formalautorität „rules of conduct for students“ wichtig, während Aufbau und Erhalt personaler Bezüge wechselseitig eine eher geringe Rolle spielen (Grasha 144). Gerade diese werden aber in vielen anderen Studien zum Thema und speziell in der ‚Neuen‘ Autorität als essenziell bezeichnet (Elliott 198).

Schon seit den sechziger Jahren weiß man wissenschaftlich fundiert um die Bedeutung des aus der Alltagserfahrung natürlich seit der Antike bekannten wechselseitigen Vertrauens einerseits, und eines Grundverständnisses der gemeinsamen Ziele andererseits (Erickson 335–350). Ironischerweise sieht es so aus, als sei ein ganzer Teil der diesbezüglichen Forschung aus der Mitte des 20. Jahrhunderts in der Folge wegen der Inkompatibilität der Zielsetzungen in den Bereich der „Leadership Theory“ bzw. „Leadership Studies“ weitergewandert. Diese werden dann bezeichnenderweise nicht in Seminaren für Lehrende, sondern vorzugsweise in (teuren) Management-Kursen gelehrt. Ihr erziehungswissenschaftlicher Ableger firmiert unter der Begrifflichkeit der „pädagogischen Führung“ (Reichenbach, Führen 239) und ähnlichen Konstruktionen, wobei ähnlich wie in den „Leadership Studies“ nicht immer bestimmbar ist, ob, und wenn ja, wo es Grenzen zwischen geschickter Manipulation zum Erreichen besserer Ergebnisse und motivierender Integration gibt. In der englischsprachigen Forschung wird in diesem Zusammenhang mit den Begrifflichkeiten von Autorität und Führung wesentlich unbefangener umgegangen als im historisch belasteteren deutschen Sprachraum, obwohl auch dort traditionell autoritäre Lehrstrukturen kritisch bewertet werden und selbst die kritische Pädagogik ihrerseits in Frage gestellt wird, insofern sie ihre selbstgesteckten Ziele nicht

erreicht (Pace und Hemmings 7; Ellsworth 297). Und am anderen Ende der Skala begegnen immer noch die bereits genannten Vorstellungen einer Naturgegebenheit von Autorität, also einer Persönlichkeitseigenschaft, die Autorität quasi eingebaut mitliefert (vgl. Elliott 202; Heymann 5–9; Cramer, o. S.), während die Person dadurch nicht zwangsläufig gleich zur ‚autoritären Persönlichkeit‘ im Sinne Marcuses wird.

Autorität als Performance des Selbst: Lehramt als (Helden-)Rolle

Ein Lösungsansatz für die Wiederbesetzung des scheinbar autoritätsfreien Raums taucht bei Judith L. Pace und Annette Hemmings kurz auf, wenn sie von einem „*enactment of classroom authority*“ (Pace und Hemmings 4; Heraushebung von mir) sprechen. In der Tat hilft es, die ganze Situation von Schule und das konfrontative Verhältnis von Lehrerautorität und Schülerresistenz unter dem Gesichtspunkt wechselseitiger An- und Übernahmen von gesellschaftlich vorgefertigten und von den Akteuren mehr oder weniger bewusst gespielten Rollen zu betrachten. Schule ist Theater (Kramer 1). Das gilt für die Theatralik des Raums; das gilt umso mehr für die meist auch noch stündlich wechselnden Aufführungen der Lehr-Stücke – allzu oft nicht im Sinne Brechts. Dass die meisten Schulen beim Stichwort ‚Theater‘ einseitig auf ihre jeweiligen AGs und deren Aufführungen verweisen, passt dazu. Die sich langsam unter manchen Gruppen von Lehrenden ausbreitende Affinität zur Theaterpädagogik bleibt mehrheitlich auf die sprachlichen Fächer begrenzt und in Praxis und Selbstverständnis eng mit Begrifflichkeit und Praxis des Kunsttheaters verbunden (Bidlo 33; Höhn 27). Eine Ausnahme ist der Mathematikdidaktiker Martin Kramer, der die Diskussion dessen, was theaterpädagogisch auch in den naturwissenschaftlichen Fächern möglich ist, vor allem im Sinne einer erfolgreichen Praxis weit vorgebracht hat (Kramer).

Eine diese Praxis von Theater als Lehrmethode integrierende Theorie fehlt weiterhin weitgehend. Hier kann eine Anwendung von Hartmut Rosas Resonanztheorie ansetzen, verbunden mit der syndikalistischen Theoriebildung Peter Kropotkins.

Falls es einen positiven Begriff von Autorität unter modernen Verhältnissen geben kann, so sollte sie als eine Resonanzbeziehung in Rosas Sinne beschrieben

werden können, eine Beziehung, die diejenigen unterstützt, fördert und ermächtigt, welche Autorität zuschreiben, und die Entfremdungsverhältnissen entgegengesetzt ist: „Resonanz“ wird von Rosa nicht als Harmoniestreben verstanden, sondern als ein Verhältnis, das Dissonanz und Widerspruch einschließt. (Landweer und Newmark 472)

Rosas Resonanztheorie geht in der Tat noch weiter, indem Resonanz nicht nur als mit Menschen, sondern auch mit Objekten möglich konstatiert wird. Wichtig für die Diskussion der Lehrerautorität ist, dass als *Resonanz* der immer wieder entstehende, aber nicht notwendigerweise immer vorhandene und auch nicht kontinuierlich gleichbleibende Aufbau eines für beide Seiten akzeptablen, temporär und situativ begrenzten Verhältnisses beschrieben werden kann. Dieses Verhältnis ist eine Verhandlungslösung, und damit ist der Bogen geschlagen zur Autoritätssituation: Eine ausgehandelte, wechselseitige Positionierung, die noch dazu potenziell instabil ist und von beiden Seiten gepflegt werden muss, verhindert bereits eine einseitige Autoritätsüberlast. Das heißt nicht, dass ein Ausgleich stattfindet oder die von Politikern und ähnlichen Personen und Gruppen gerne beschworene ‚Augenhöhe‘ in Bezug auf die Schule nicht ebenfalls gelogen wäre: Das Ungleichgewicht in der Schule ist, solange am Ende der Lernprozesse die diese oft konterkarierende Notengebung steht, institutionell. Es ist strukturell unhintergebar, so lange ein Wissens- und Erfahrungsgefälle besteht, und bliebe insofern auch bestehen, wenn die Notengebung endlich aufgegeben würde. Der konstruktive Umgang mit dem Wissens- und Erfahrungsgefälle kann nur im Rahmen eines Autoritätsverhältnisses funktionieren, das beiden Seiten nicht durch den institutionellen Rahmen systemisch aufgezungen wird, sondern das im weitesten Sinne eigentlich heroisch ist.

Zum Vergleich können hier Freiwilligenorganisationen wie Feuerwehr und Rettungsdienste herangezogen werden, deren Notwendigkeit bezeichnenderweise gerade in vielen demokratischen Gesellschaften unumstritten ist, und deren Mitglieder sich in eine Struktur einordnen, die idealerweise Erfahrung, Kenntnisse und Führungsqualität belohnt (wobei ‚belohnt‘ angesichts der zusätzlichen Aufgaben und Risiken als Führungskraft terminologisch nicht unbedingt passend erscheinen muss). Die Rolle als aus der Mitgliederebene bestätigte Führungskraft ist im Sinne sozialer Subjektivierung und

gerade in Bezug auf die damit übernommene Verantwortung in einem republikanischen Sinn heroisch.

Diese Rolle fällt dem Subjekt nicht zu und sie wird auch nicht allein durch die Akquise von Fachwissen und über einen gewissen Erfahrungsschatz erworben. Die notwendige Resonanzebene ist an keinen Automatismus gebunden. Hartmut Rosa konstatiert, dass etwas, das ‚resonniert‘ wenigstens teilweise gelernt sein muss, woraus sich schließen lässt, dass Resonanzerzeugung lernbar ist. Von der Performativitätstheorie (Erika Fischer-Lichte) her lässt sich hier ein weiterer Bogen schlagen: Wenn es Resonanzverweigerung und Resonanzblockaden als aktivierte Möglichkeiten gibt (Rosa, Resonanz 255–259), dann ist auch die Resonanzkonstruktion ein aktivierbarer performativer Akt.

Für die Schulsituation heißt das, Lehrende müssen eine Kombination aus theoretischem Verständnis, methodischem Wissen, praktischen Fähigkeiten und nicht zuletzt authentifizierender (Lebens-)Erfahrung in Anschlag bringen können, um eine Resonanzsituation zu erzeugen und durchzuhalten. Innerhalb dieser Rollenspielsituation sind sie gleichzeitig durchgehend stärker gefordert als die SuS, haben aber auch einen stärkeren Satz an Autoritätsmarkern zu ihrer Verfügung. Die Validität dieser Autoritätsmarker bis hin zu Strafarbeiten und Verweisen ist gleichzeitig ein Substrat des institutionellen Autoritarismus des traditionellen Schulsystems und eine Konzession der SuS. Eine Resonanzsituation als Verhandlungsergebnis zwischen Lehrenden und SuS kann der Verzicht auf diese Autoritätsmarker sein. Gleichwohl: Wenn SuS sich diesem Spiel aus welchen Gründen auch immer verweigern oder die Resonanzangebote der Lehrperson sabotieren, kann eine beiderseits akzeptable Resonanzsituation – auch bekannt als gelungener Unterricht – nicht zustande kommen.

Die relationale Schwingung der gelingenden Lehrsituation basiert auf einer Balance zwischen Nähe und Distanz, die beiden Parteien genug Freiraum für Bewegung und Entwicklung lässt und die je nach Dringlichkeit des Bedarfs in Krisenlagen die Möglichkeit von Nähe ebenso einräumt wie die relative Distanz des Normalbetriebs. In diesem Normalbetrieb ist die relationale Ebene charakterisiert von einem immer wieder adjustierten Umgang miteinander, der das mehr oder weniger gelungene Rollenverhalten der jeweils anderen anerkennt und damit konstruktiv arbeitet. Es handelt sich, mit einem Wort, um ein *performatives* Verhältnis. Wenn es gelingt, allseitig ein grundsätzliches Verständnis

über die Performativität der Beziehung zwischen Lehrenden und SuS herzustellen, wird dadurch die Wahrscheinlichkeit resonanter Praxis entsprechend größer: Die Lehrenden verstehen, dass sie es schlimmstenfalls bei ihren SuS mit Avataren zu tun haben, weil die realen Personen dahinter gerade am liebsten nicht da wären. Umgekehrt funktioniert das ähnlich: Hinter den Lehrenden stehen Bildungspläne, die erfüllt werden sollen, und der Zwang zur Notengebung, von dem sie im Einzelfall möglicherweise ähnlich überzeugt und begeistert sind wie die SuS, die das wissen dürften.

Ebenfalls ähnlich verhält es sich mit dem Verhältnis zur strukturell autoritativen Situation. Der Einsatz von Autorität erweist sich als ein Netzwerk performativer Praktiken und findet zunächst unabhängig davon statt, ob die Lehrperson auch noch ein spezifisch autoritär geprägter und selbst autoritärer Charakter ist oder nicht. Autorität wird damit prinzipiell zu einem speziellen Werkzeug im Rahmen eines Rollenspiels, das permanent und wegen der grundsätzlichen Erziehungssituation unhintergebar vorhanden ist, dessen Anwendung jedoch stark abhängig ist davon, wie gelungen die Verhandlungen über den wechselseitigen Umgang innerhalb der den beiden Parteien wenigstens teilweise aufgezwungenen Spielsituation verlaufen. Dadurch wird eine Hypothese möglich, die besagt, dass es Ausprägungen schulischer Lehre und Erziehung geben kann, die wenigstens in die Nähe des syndikalistischen Prinzips der Kooperation auf der Basis freier Assoziation heranreichen.

Es ist offensichtlich, dass solange das Erziehungssystem staatlich organisiert ist, der Grad, bis zu dem Syndikalismus in den Klassenzimmern implementiert werden kann, über eine Annäherung nicht hinausreichen wird. Diese Annäherung kann allerdings eine Brücke zwischen syndikalistischer freier Assoziation und der performativen Anwendung erzieherischer Autorität herstellen. Hypothetisch sei deshalb angenommen, dass Theaterpädagogik als theoriegestütztes Programm und *Drama in Education* als Methode in der Lage sein können, spielerisch-performativ wenigstens temporär (noch) schulische Situationen bereits als, wenn auch nicht herrschaftsfreie, so doch herrschaftsferne Räume entstehen zu lassen.

Wesentlich dafür ist die temporäre Delegation – nicht Teilung, nicht Auf- oder Abgabe – von Autorität in der theatralen Situation (vgl. Oyler). Sie ermöglicht einen strukturellen Vertrauensaufbau und das Erlebnis von Selbstwirksamkeit im dramatischen Prozess. Prinzipiell hatte die bisherige Kritik der Schule, sofern sie den Pestalozzi- und Nachfahren-Flügel der Kritik

repräsentierte, fast unabhängig von der (politischen) Richtung, aus der sie in Anschlag gebracht wurde, meistens erkannt, dass und wie positiv die Befreiung der natürlichen Lernimpulse der SuS von der rigiden Struktur einer lediglich auf Transmission setzenden Instruktionsform wirken konnte. Gescheitert ist das in der Vergangenheit meistens an Lehr- und Bildungsplänen, an der hobbesianischen Institution Schule und an der Ängstlichkeit und / oder Indolenz der Lehrenden, die sich in autoritativen Systemen der ‚classroom control‘ und damit im traditionellen bürgerlichen Klassenideal von ‚Ruhe und Ordnung‘ eingerichtet haben, das schon die Konservativen in der Paulskirche 1848 im Zweifelsfall der Freiheit vorziehen wollten.

Dazu kommt die Untertheoretisierung von *Drama in Education* als wie auch immer technisch-spielerisch versierter Methode und die teilweise Esoterisierung der Theaterpädagogik als (Para-)Theorie. Diejenigen, für die Theater in der Schule eine produktorientierte Extraveranstaltung ist, lassen sich zudem nicht oft für die Idee des Lernens als dramatischen Prozess erwärmen und eine radikale, vorgeblich ‚linke‘ Kritik der Schule lehnt reformerische Prozesse, über die im Sinne der Theorie des Syndikalisten Peter Kropotkin das Neue in der Schale des Alten entstehen kann, ab – und wundert sich dann, dass auch die kritische Pädagogik nicht von allen begeistert aufgenommen wird (Ellsworth 298).

Es hilft, wenn man sich klarmacht, dass jede Form des Unterrichts Theater ist, ein „Wechselspiel gegenseitiger Wahrnehmung und des Miteinander-Interagierens“ (Reischl 14). Die Frage wird von da an eine nach der gewählten dramatischen Strategie, nach den Mitteln und dem Zweck bzw. den Resultaten (das schließt intendierte wie unvorhergesehene ein). Es ist diese Auswahl, die aus einer Lehrmethode auch eine politische Entscheidung macht, denn diese politische Entscheidung legt fest, welche Rolle die Lehrperson im Verhältnis zu den SuS einnehmen wird. Es sind typologisch im Wesentlichen fünf Hauptformen, die alle im Verlauf einer Unterrichtseinheit zu wechselnden Anteilen und in unterschiedlicher Ausprägung auftreten bzw. genutzt werden können:

1. der lehrenden-zentrierte Frontalunterricht
2. das aktivierte Klassenzimmer
3. die Game Show
4. die Werkstatt / der Workshop
5. die (ästhetisch hyperstrukturierte) Theaterproduktion

In der am weitesten in Richtung eines syndikalistischen Prozesses fortgeschrittenen Form, der

(Lern-)Werkstatt, wird nur das Lernziel noch von der Lehrperson vorgegeben, der Rest ist Führung mit Auftrag: kooperative Situationsarbeit, szenario-basiertes Finden von Lösungen und deren Präsentation. Die SuS suchen sich auch ihre Methode selbst, die Lehrperson macht die Runde und hilft aus, schließt sich mal dem einen, mal dem anderen mikrokosmotischen Bildungssyndikat an. Sie kann aber auch, sollte die Situation für die SuS aus dem Ruder laufen, die Steuerung wieder übernehmen. Das signalisiert dann keine Rückkehr zum autoritativen Modus und zur Kontrollübernahme, sondern entspricht dem, wozu die Lehrperson im oben genannten Sinne als ‚heroische Führungskraft‘ befähigt und ausgebildet ist.

Das Ritterideal und die Schule des Postkapitalismus

Autorität sollte im Schulbetrieb heute sinnvollerweise als eine performative Praxis aufgefasst werden, deren erfolgreiche Zuschreibung auf Kollaboration angewiesen ist, wenn eine gelingende Resonanzsituation im Sinne Hartmut Rosas entstehen soll. Diese Kollaboration und die ihr zu Grunde liegende Bereitschaft zur Kooperativität fußen seitens der Lehrenden auf einem pädagogischen (Verantwortungs-)Ethos, das bei der Ausbildung bisher zwar immerhin stärker berücksichtigt wird als die umsetzungsorientierte Theaterpädagogik, dessen eigentlich sozioanthropologische Grundlagen aber gegenüber einer etwas schwammigen, teils christlichen, teils humanistischen Psychologisierung (Obex 96) vernachlässigt werden.

Es ist diese Stelle, an der in die Konfiguration der Qualitäten und den Anforderungskatalog an Lehrende ein heroisches Moment im oben genannten Sinn der Führungskraft in einer Freiwilligenorganisation hineinkommt – nicht zu verwechseln mit dem makabren Untergangsheroismus, der anekdotisch in Lehrerzimmergesprächen aufscheint und mit dem sich die Sprecher und Sprecherinnen tagtäglich der aus ihrer Sicht über sie hereinschwappenden Welle aus Ignoranz und Respektlosigkeit entgegenwerfen. Dieses Narrativ ist so offenkundig ein Ausläufer der hobbesianischen Auffassung von Erziehung und Lehre, dass seine Negativität als Teil des ideologischen Programms ausgewiesen wird, das nach wie vor im hegemonialen Diskurs vorherrscht. Die Alternative wurde im vorigen Kapitel aufgezeigt – Vertrauensaufbau durch temporäres Teilen von Autorität und strukturelle Ermöglichung von Selbstwirksamkeit im dramatischen

Prozess. Das allerdings setzt, und hier wird der Prozess zum Möbius-Band, das Vorhandensein einer Autorität voraus, die geteilt werden kann und die im Sinne der Resonanztheorie dafür immer wieder erneuert werden muss. Die Erneuerungsmöglichkeiten sind teilweise raum- / zeitlich strukturiert, teilweise personal. Zur Erneuerungsfähigkeit trägt die Schule als besonders gestimmter, theatraler und auch polizeilicher Raum sogar bei, da sie eine geordnete Stabilität strukturell zumindest der Idee nach vorgibt. In diesem Raum gleicht keine ‚Aufführung‘ murmeltiertaghaft exakt der vorhergehenden, sondern jeder Tag nimmt die vorherigen auf und spinnt sie mit leichten Veränderungen in verschiedene Richtungen weiter. Dieses Wechselspiel von Kontinuität und Diskontinuität wird durch das Personal – Lehrende wie SuS – gespiegelt: Lehrende werden langweilig, wenn ihre Kontinuität bis zu dem Punkt vorhersagbar geworden ist, an dem ihnen die SuS die Fähigkeit zur Überraschung absprechen.

Gleichzeitig ist Authentizität auch im Sinne von Glaubwürdigkeit nur da möglich, wo ein hohes Maß an Stabilität vorhanden ist. Womit nicht gesagt sein soll, dass Sicherheit und Stabilität nicht gelernt werden können. Das muss nicht in einem Seminar zur ‚Neuen Autorität‘ passieren. Als dramatisch wirksamer Faktor ist Stabilität allerdings eine Mischung aus einer starken ethischen Komponente, einer erstklassigen fachlichen Ausbildung als Kompetenzgrundlage und resonanzfähigem Rollenspiel: Was mich als Menschen in meinem Innersten ausmacht, geht niemanden etwas an; an der Schule schon gar nicht. Wer ich an der Schule bin und sein will, sollte davon natürlich nicht grundsätzlich verschieden sein, ist aber sekundär und Teil der bewusst angenommenen Rolle. Deren aus den genannten ethischen und fachlichen Elementen mitgespeiste Formatierung wird dann eine vielleicht auf den ersten Blick überraschende, aber nicht zufällige Nähe zum ritterlichen Tugendideal des Hochmittelalters aufweisen. Wobei anzumerken ist, dass es einen einheitlichen, verbindlichen Katalog dieser Tugenden – lat. *virtus* – nicht gibt. In der Artusepik sind aber wiederkehrend alle nachstehend aufgeführten Elemente vorhanden (siehe u. a. Bumke 416–419).

Die Vorbildlichkeit und Fähigkeit zur Autorität, die Lehrerinnen und Lehrer erlernen und die ihnen helfen soll, resonanzierende Beziehungen aufzubauen, ist im Prinzip dieselbe, die dem hochmittelalterlichen Waffenmeister eignet. Drei Punkte stechen heraus: vordringlich *triuwe*, was als die (vertrags-)treue Verlässlichkeit im Verhältnis zu den SuS und den Kollegen und

Kolleginnen verstanden werden kann. Dem verwandt ist die als Stabilität auch unter adversen Bedingungen verstehbare *staete* und schließlich *mitte*, die Fähigkeit zur Empathie. Wobei eine gewisse Zurückhaltung (*mâze*), höfliche Umgangsformen (*zuht, höveschheit*), Tapferkeit (*muot, manheit*) und das Bewusstsein der eigenen Unvollkommenheit (*demüete*) auch nicht schaden.

Auch im Hochmittelalter haben dieses Erziehungsziel durchaus nicht alle erreicht. Ein gewisses „Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont“ (Rosa, Hartmut Rosa im Gespräch) muss einkalkuliert werden. Lehrerautorität bleibt auch mit dem Perspektivwechsel zu einer heroischen Selbstauffassung eine angreifbare Form, offen für Angriffe von außen und selbstkritische Subversion von innen. Deshalb ist die Resonanzbereitschaft seitens der SuS essentiell, die ihrerseits am besten auf Freiwilligkeit und Selbsteinsicht basiert.

An dieser Stelle grenzt das vorgestellte Modell an Utopie, insofern es nicht mit dem kapitalistischen Prinzip der Selbstoptimierung über Notendruck und der damit verbundenen Wertsteigerungslogik vereinbar ist. Obwohl es fast 200 Jahre lang so aussehen konnte, weil ‚Mündigkeit‘ mit dem Erreichen von bestimmten, in der genealogischen Abfolge gerne sozial oder wenigstens hinsichtlich des angehäuften Besitzes über denen der jeweiligen Vorfahren-generation liegenden Positionen verbunden wurde. Der systemische Fehler konnte so lange nicht auffallen, weil der eigentliche Mündigkeitgedanke und das zunehmend rücksichtslose Aufstiegsstreben fast zeitgleich in der von Reinhart Koselleck so genannten „Sattelzeit“ um die Mitte des 18. Jahrhunderts auftreten. Kulturelle Bildung half bei der Verschmelzung dieser Perspektiven, insofern dem bürgerlichen Bildungskanon, noch wesentlich stärker aber der Populärkultur Fiktionen von Persönlichkeiten beigefügt wurden, deren Aufstieg als mit den ethischen Parametern des hegemonialen Blocks vereinbar gezeigt werden konnten.

Es wird schwer werden, das Bildungssystem aus dieser Umklammerung zu lösen. Die Bereitschaft zur Veränderung ist gleichwohl selten größer gewesen. Wenn mit der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, wie im Bildungsplan 2016 für Baden-Württemberg vorgesehen, tatsächlich eine fundamentale Reform dieses Systems in die Wege geleitet werden sollte, dann ist es logisch, nicht nur das Wirtschaftssystem vom Zwang zur Profitsteigerung weg zur Nachhaltigkeit zu entwickeln, sondern auch Schulen als Bildungskooperativen umzukonzipieren. Die einzige Produktionsform, die im Sinne Kropotkins auch sozial nachhaltig ist, ist die Kooperative.

Das heißt wie gezeigt nicht, dass Lehrende auch noch die Reste dessen aufgeben müssten, was ihnen über die Institution Schule und die hierarchisierte Gesellschaft an Autorität zugeschrieben worden war. Im Gegenteil: resonnierende Autorität funktioniert, wenn eine politische Entscheidung mit der methodologischen einhergeht. *Gute Hirten führen sanft* heißt ein Buch des Soziologen Ulrich Bröckling zum Thema. Was richtig ist. Aber solange diese Führung lediglich einen Methodenwechsel im neoliberalen finanzkapitalistischen Wirtschaftssystem anzeigt, bleibt den Hirten letztlich die alleinige Kontrollfunktion, und die Schafe bleiben – Schafe. Und anders als anderen Führungskräften obliegt Lehrenden zudem immer das Paradoxon des mittelalterlichen Waffenmeisters: Ihre (heroische) Hauptaufgabe ist die eigene funktionale Verüberflüssigung am Ende des Ausbildungsprozesses, wenn das aufklärerische Ideal der Erziehung zur Mündigkeit erreicht wird.

1 Eine Auswertung der Umfrage zu Heldinnen- und Heldenbildern, die unter ca. 800 SuS an weiterführenden Schulen im Großraum Freiburg im Rahmen des Teilprojekts Ö durchgeführt wurde, ist auf heroicum.net, der Online-Plattform des SFB, einsehbar.

2 Den besten Überblick über die Entwicklung des Forschungsfeldes liefern (Pace und Hemmings).

3 Wobei nicht bestritten werden soll, dass *principals* einen großen Einfluss auf die gesamte Stimmung und entsprechend die Lehrpraxis haben – in einem hierarchischen System unvermeidlich, vgl. Gamage u. a. 1–16, wobei mit „role“ eigentlich *performance* gemeint ist.

Literatur

Bernays, Ueli. „Jim Morrison: Hinter den Türen der Erkenntnis lauert der Tod.“ *NZZ* 3. Juli 2021. <https://www.nzz.ch/feuilleton/jim-morrison-auch-so-ein-rollender-stein-id.1633158?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE> [10. Oktober 2023].

Bidlo, Tanja. *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib, 2006.

Bumke, Joachim. *Höfische Kultur. Literatur und Gesellschaft im hohen Mittelalter*. München: dtv, 2008.

Cramer, Colin. „Personale Merkmale von Lehrkräften.“ *Das wissenschaftlich-religions-pädagogische Lexikon im Internet*. <<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/201031/>> [01. August 2023].

Edelstein, Benjamin und Hermann Veith. „Schulgeschichte nach 1945: Von der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart.“ *Bundeszentrale für politische Bildung*. <<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/>> [17. September 2023].

Elliott, Julian G. „The Nature of Teacher Authority and Teacher Expertise.“ *Support for Learning* 24.4 (2009): 198–203.

Ellsworth, Elizabeth. „Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy“

- gy.“ *Harvard Educational Review* 59.3 (1989): 297–324.
- Emmer, E. T. und C. M. Evertson. „Synthesis of Research in Classroom Management.“ *Educational Leadership* 38 (1981): 342–347.
- Erickson, Frederick. „Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement.“ *Anthropology and Education Quarterly* 18 (1987): 335–355.
- Gamage, David, Don Adams, Ann McCormack. „How does a School Leader’s Role Influence Student Achievements. A Review of Research Findings and Best Practices.“ *International Journal of Educational Leadership Preparation* 4.1 (2009): 1–16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068500.pdf> [11. Juni 2023].
- Geier, Manfred. *Die Brüder Humboldt. Eine Biographie*. Reinbek: Rowohlt, 2010.
- Grasha, Anthony F. „A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator.“ *College Teaching* 42.4 (1994): 142–149.
- Heymann, Hans W. „Autorität im Schulalltag.“ *Pädagogik* 58. 2 (2006): 6–9.
- Höhn, Jessica. *Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*. Leipzig: Henschel, 2015.
- Humboldt, Wilhelm von. „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.“ *Wilhelm von Humboldt. Gesammelte Schriften*. Hg. Albert Leitzmann. Berlin: De Gruyter, 2015: 97–254.
- Hurn, Christopher. „Changes in Authority Relationships in Schools: 1960 – 1980.“ *Research in Sociology of Education and Socialization* 5 (1985): 31–57.
- Kampmüller, Otto. „Die verkannte Lehrerautorität.“ *Schweizer Schule* 51.10 (1964): 314–318.
- Karutz, Harald. *Notfälle in Schulen. Prävention, Intervention und Nachsorge*. Edewecht: Stumpf & Kossendey, 2010.
- Kramer, Martin. *Schule ist Theater. Theatrale Methoden als Grundlage des Unterrichtens*. Hohengehren: Schneider, 2016.
- Landweer, Hilge und Catherine Newmark. „Schwerpunkt: Warum Autorität?“ *DZ Phil* 65.3 (2017): 470–474.
- „Lehrer ..faule Säcke?“ *nd-aktuell*, 20. Juli 1995. <<https://www.nd-aktuell.de/artikel/560135.lehrer-faule-saeckel.html>> [8. Februar 2024].
- Lemme, Martin und Bruno Körner. *„Neue Autorität“ in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: Carl Auer, 2018.
- Loebell, Peter. „Der Klassenlehrer und seine Autorität. Ein Grundprinzip der Waldorfpädagogik bewährt sich.“ *Erziehungskunst* Januar 2014. <<https://www.erziehungskunst.de/artikel/klassenlehrer/der-klassenlehrer-und-seine-autoritaet-ein-grundprinzip-der-waldorfpaedagogik-bewaehrt-sich/>> [12. Juni 2023].
- Louis, Chantal. „Silvester war nur die Spitze des Eisbergs.“ [Interview mit der Neuköllner Integrationsbeauftragten Güner Balci] *Emma* 2.367 (2023): 51–53.
- Macbeth, Douglas H. „Teacher Authority as Practical Action.“ *Linguistics and Education* 3 (1991): 281–313.
- Obex, Tanja. „Der strukturelle Ort des pädagogischen Ethos. Beitrag zu einer Theorie professionellen Handelns von Lehrer*innen.“ *Journal für LehrerInnenbildung* 21.3 (2021): 96–107. DOI: 10.35468/jlb-03-2021-07.
- Oyler, Celia. *Making Room for Students. Sharing Teacher Authority in Room 104*. New York: Teachers’ College Press, 1996.
- Pace, Judith L. und Annette Hemmings. „Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research.“ *Review of Educational Research* 77.1 (2007): 4–27. DOI: 10.3102/003465430298489.
- Reichenbach, Roland. „Mit Autorität gegen Gewalt?“ Denk-anstoß zu einer Beziehungsdimension.“ *Schüler. Wissen für Lehrer*. Hg. Heidrun Bründel und Charlotte Arndt. Seelze: Friedrich, 2012: 102–104
- Reichenbach, Roland. „Führen und sich führen lassen: Zur Qualität schulischer Austauschprozesse.“ *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Hg. Dietrich Benner. Paderborn: Schöningh, 2007: 239–252.
- Reischl, Julia. *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Opladen: Budrich, 2023.
- Rosa, Hartmut. *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Frankfurt: Suhrkamp, 2019.
- . „Die Zukunft ist nicht zu sehen.“ *TAZ* Dezember 2022. <<https://taz.de/Hartmut-Rosa-im-Gespraech/!5902948/>> [23. Mai 2023].
- Schwab, Gustav. *Deutsche Heldensagen*. Berlin: Jugendhort, o. J.
- Tenorth, Heinz-Elmar. „Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9.4 (2006): 580–597.
- Wimmer, Michael. „Zwischen Zwang und Freiheit: Der leere Platz der Autorität.“ *Autorität*. Hg. Alfred Schäfer und Christiane Thompson. Paderborn: Schöningh, 2009: 85–120.