

"Gerne zeitlebens unmündig..."

Die Schule und die Autorität der Kultur

Roland Reichenbach

"Um ungehorsam zu sein, muss man den Mut haben,
allein zu sein, zu irren und zu sündigen"
Erich Fromm (1982, S. 14).

Vorbemerkungen

Der Beitrag ist der Thematik Autorität und Schule gewidmet. Geprägt von einem französisch-republikanischen Verständnis von Schule werden vier Facetten eines Diskurses vorgestellt, der im deutschsprachigen Raum seit gut drei Jahrzehnten leider jenem politischen Lager überlassen wird, in welchem, wenn Fragen der Autorität im Raum stehen, eher der Gesichtspunkt der Disziplinierung (der Kinder, der Schülerinnen und Schüler, der Bürgerinnen und Bürger) als das Moment der Bewahrung progressiver Kultur (insbesondere des Rechts und der Rechte, der Moral und der Konventionen) interessiert. Ohne dies weiter auszuführen, wird der Beitrag in der leicht angreifbaren Meinung vorgetragen, dass dem Fortschritt im Politischen und Ethischen sowie der Bildung und Bildungssysteme heute am ehesten durch Konservierung und Schutz der kulturellen Errungenschaften gedient ist, die es der Einzelperson und den Kollektiven ermöglichen, am Ideal und an der Illusion der individuellen bzw. kollektiven Selbstbestimmung festzuhalten. Bei der Sicherstellung dieser Leistung kommt der (Anerkennung der) *Autorität der Kultur* eine Schlüsselrolle zu, wobei diese Autorität nicht als Gegensatz zur demokratischen Staats- und Lebensform, sondern vielmehr als in ihrem Dienste stehend verstanden wird. Damit sind Fragen nach dem Stellenwert des Gehorsams (und des – hier nicht weiter fokussierten – Glaubens) impliziert, die meist nur strittige Antworten nach sich ziehen.

Im ersten Teil wird – allerdings wenig systematisch – gefragt, ob neben der selbstverständlichen, automatischen und mit guten Gründen versehenen Ablehnung des Gehorsams nicht auch eine Kultur des Gehorchens existieren könnte, die ihren Namen verdient. Der zweite Teil befasst sich mit der kantisch inspirierten Äußerung Hannah Arendts, wonach niemand ein Recht des Gehorchens für sich beanspruchen könne. Im dritten Teil wird in Abhebung zu den vorausgegangenen Betrachtungen gerade die Autorität der Kultur hervorgehoben und der Sinn der Schule mit Marcel Gauchet und Philippe Foray vor allem in der Repräsentation der Kultur gegenüber den Schülerinnen und Schülern gesehen. Natürlich ist eine solche Sicht strittig und insbesondere im deutschsprachigen Raum nicht unbedingt nachvollziehbar; dies zeigt auch

ein im vierten und letzten Teil sketschartig zusammengefasster Vergleich zwischen den Wahrnehmungen von französischen und deutschen Grundschullehrerinnen und Lehrern, die zu einem deutsch-französischen Arbeitsaustausch im jeweiligen Nachbarland bereit gewesen sind und sich dadurch entsprechend haben irritieren lassen.

Noch ein Hinweis: Wenn von "Autorität" die Rede ist, häufen sich regelmäßig die Missverständnisse, u.a. da zwischen dem Konzept der autoritären *Persönlichkeit* (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford 1950; Seipel & Rippl 1999), autoritären *Verhaltensweisen* (vgl. schon Lewin, Lippitt & White 1939) und der *Anerkennung* von Autorität(en) (vgl. Arendt 1994; Sofsky & Paris 1994) nicht unterschieden wird. Wenn im Folgenden von Autorität gesprochen wird, dann ausschließlich im letzteren Sinn. Dabei fungiert Autorität nicht als Merkmal der Persönlichkeit oder als Verhaltensdisposition eines Individuums, sondern bezeichnet vielmehr ein asymmetrisches Anerkennungsverhältnis, ist also ein Merkmal einer Beziehung zwischen Einzelpersonen oder zwischen Personen und kulturellen Entitäten.

1. Faulheit, Feigheit und die Kultur des Gehorchens...

"Faulheit und Feigheit" sind nach Immanuel Kant die Ursachen, "warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen (...), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben" (Kant 1783/1974, S. 9). Das sind herrlich kräftige Worte und man meint sie gleich mögen und für wahr halten zu müssen. Sie suggerieren, die meisten Menschen würden *ohne* die Laster der Faulheit und der Feigheit im Grunde immer und unbedingt für die Mündigkeit votieren. Gesetzt den Fall, wir wüssten, was unter "Mündigkeit" in einem nicht-legalistischen Sinn verstanden wird: Was könnte das Motiv sein, sie als normaler Einzel- und Bedürfnismensch ohne supererogative Ambitionen für so wünschenswert zu halten? Etwa die Annahme, dass die Konsequenzen der Anerkennung fremder Leitung immer, meist oder zumindest manchmal negativ zu beurteilen sind? Und vielleicht umgekehrt die Konsequenzen von selbständigem Handeln und Urteilen (Selbstleitung) so positiv?

Sich *nicht* von fremder Leitung freizusprechen, dafür sprechen neben Faulheit und Feigheit, und, weniger lasterhaft: dem Bedürfnis nach Sicherheit, mitunter auch Gründe der Klugheit, der Bescheidenheit und womöglich sogar der Selbsterkenntnis. Da aber der Gehorsam einen ausgesprochen schlechten Ruf hat, obwohl es ohne ihn in der einen oder anderen Weise und in vielerlei Hinsicht – nicht nur der pädagogischen – ja gar nicht geht, war es für Autonomieromantiker immer leicht, Mündigkeit als Telos vernünftiger und natürlicher Bildung zu verstehen: der mündige Mensch unterwirft sich nur den Maximen der selbstgesetzgebenden Ver-

nunft, also letztlich nur sich selber. Vom Pathos dieser emanzipatorischen Hybris, die m. E. immer noch wesentlich mehr Sympathiewerte verdient als ihr von der übermächtigen Gruppe der zeitgenössischen Oberflächenrealisten zugestanden werden kann, ist heute freilich nicht mehr viel zu merken. Geblieben ist allein der schlechte Ruf des Gehorsams. Diesen verbessern zu wollen, ist eine vielleicht wichtige, aber delikate Angelegenheit, bei der man sich die Hände fast sicher schmutzig macht. Nun lautet die treffende Frage nicht "schmutzige oder *reine* Hände?", sondern – um es à la mode de Jean-Paul Sartre zu sagen – "schmutzige oder *keine* Hände?". Wirkungslose Kommentare mögen zwar das kleinere Übel sein als unkontrollierte Weltveränderung, und die Pflicht zur besseren *Interpretation* der Welt jener zur Verbesserung der Welt zunächst vorausgehen, aber stören tut es doch ein wenig, nichts zu bewegen und verändern und von so vielem bewegt und verändert zu werden. Gibt es also neben dem dumpfen Gehorsam, der in die Barbarei geführt hat, nicht auch eine Kultur des Gehorchens, die nichts Barbarisches oder Kriecherisches an sich hat? Könnte es nicht zumindest in Spezial- und Einzelfällen eine großzügige und stolze Geste sein, sich "fremder Leitung" zu unterwerfen? Wenigstens dem Scheine nach? Könnte es nicht gerade ein *Ausdruck von Autonomie* sein, bestimmte Autoritäten als die richtigen und legitimen anzuerkennen, wie Raatzsch (2007) kürzlich analysierte?

Während die Bedeutung des politischen und moralischen Urteilsvermögens unterschätzt werden mag, so ist eine gewisse Sympathie mit Harry Frankfurts Sichtweise m. E. nun schwer abzuwenden, wenn er schreibt: „Wir müssen moralische Fragestellungen ernst nehmen, das bedarf kaum einer Erwähnung. Dennoch denke ich, dass die Relevanz, die der Moral für unsere Lebensführung zukommt, tendenziell überbewertet wird. Die Moral ist weniger einschlägig für die Bildung unserer Präferenzen und die Orientierung unseres Verhaltens, sie gibt uns weniger Auskunft über die Fragen, was wir schätzen und wie wir leben sollen, als man gemeinhin annimmt. Außerdem kommt ihr nicht so viel Autorität zu, wie man meint. Selbst wenn sie Wichtiges mitzuteilen hat, hat sie nicht notwendigerweise das letzte Wort“ (Frankfurt 2005, S. 10). Während es eine (vielleicht kaum zu fassende) moralische Kultur gibt, so ist Kultur doch stets sehr viel mehr als Moral. Die Autorität der Moral steht auch nicht *über* der Autorität der Kultur, da die erstere nur als Teilaspekt der letzteren repräsentierbar ist. Wenn Moral nicht notwendigerweise das letzte Wort hat, so hat Kultur vielleicht doch das vorletzte. Wer oder was aber das letzte Wort hat, darüber wissen wir nichts – und wohl sollte man nicht so klug werden, dass man schließlich so dumm wird, es wissen zu meinen.

Kurz: vorletzte Worte sollte man gelten lassen. Wobei "gelten lassen" hier vielleicht so viel heißen mag wie "dem äußeren Anschein nach akzeptieren". Mehr soll man, zumindest aus

einer gesellschaftlichen und republikanischen Perspektive betrachtet, von den Menschen nicht verlangen: es ist unrealistisch, unanständig und zeitweilig sogar gefährlich. Ohne Scheinunterwerfungsleistungen und -gesten geht es vor allem im Alltag überhaupt nicht; das heißt, es geht schon, aber das soziale Leben ist dann noch unangenehmer als es eh schon häufig ist. Sitte, Konvention und Anstand mögen bieder und bürgerlich anmuten, aber sie stehen wenigstens dem Mythos der Authentizität fern. Da über die destruktiven Seiten der offenen Kommunikation meist nicht gerade tiefschürfend nachgedacht wird, hält sich das Ideal einer offenen und nicht-strategischen Gesellschaft in der einen oder anderen Variante (politisch, moralisch, pädagogisch) unverdient am Leben. Doch Illusion, Täuschung und Betrug sind die Ingredienzien nicht nur der modernen, sondern überhaupt von Gesellschaft. Eine Gesellschaft mit ihrer Vielfalt an "ärgerlichen Tatsachen" (Dahrendorf) kann deshalb auch nicht geschätzt oder gar geliebt, sondern höchstens ertragen werden. Aber die unzähligen, eiteln und unwahrhaftigen Erscheinungsweisen der Menschen machen das Leben insgesamt angenehmer, oft schöner und immer wieder freundlicher. Wenn Kant in seiner Anthropologie schreibt, "Kleidung, deren Farbe zum Gesicht vorteilhaft absticht, ist Illusion; Schminke aber Betrug. Durch die erstere wird man verleitet, durch die letztere geäfft" (Kant 1977, S. 441), so ist er doch weder gegen die Illusion vorteilhafter Kleidung noch gegen den Betrug der Schminke. Gerade Kant sicher nicht!

2. „Niemand hat das Recht zu gehorchen“

Ein anderer kräftiger Satz wird Hannah Arendt zugeschrieben: "Niemand hat das Recht zu gehorchen". Allerdings lautet der Satz, richtig zitiert: "Kein Mensch hat *nach Kant* das Recht zu gehorchen" (Hervorhebung R.R.). Es handelt sich um eine Äußerung Arendts in einem Interview mit Jochim Fest in einer Rundfunksendung aus dem Jahre 1964¹, in welcher die Autorin sich auf den "Bericht" zum Prozess von Adolf Eichmann in Jerusalem (Arendt 1986/1963) bezieht, den als selbst gewählte Auftragsarbeit für das Magazin *The New Yorker* verfasst hat, nachdem sie dem Prozess in Jerusalem als "Reporterin" über weite Strecken beigewohnt hatte. Dieses dramatische und beeindruckende Beispiel soll hier bemüht werden, um eine wie auch immer mögliche und nötige Kultur des Gehorchens nicht mit dem Missbrauch des Gehorsams durch die Befehlenden und die Gehorchenden selbst verwechselt zu wissen. Vor dem Tribunal erklärte sich Eichmann im Sinne der Anklage für "nicht schuldig" (Arendt 1986, S. 48). Das Problem, welches Arendt facettenreich herausarbeitet, bestand darin, dass sich Eichmann tatsächlich *nicht schuldig fühlte*. Wie kann sich ein Mensch nicht schuldig

¹ Vgl. www.hannaharendt.net 3/2007 (S.6)

fühlen, wenn er auf erhebliche Weise die Organisation eines Massenmordes übernommen hat? Ist ein solcher Mensch krank? Doch ein halbes Dutzend Psychiater hatte Eichmann damals untersucht und für "normal" befunden – für "normaler jedenfalls, als ich es bin, nachdem ich ihn untersucht habe", soll einer der Psychiater formuliert haben (S. 53). Eichmann war offenbar auch kein leidenschaftlicher Antisemit, er habe "persönlich nicht das Geringste gegen Juden gehabt" (S. 54). Vielmehr habe er nur "seine *Pflicht* getan, wie er im Polizeiverhör und vor Gericht unaufhörlich versicherte, er habe nicht nur *Befehlen* gehorcht, er habe auch das *Gesetz* befolgt" (S. 173), mehr noch, er sei sein Leben lang "den Moralvorschriften Kants gefolgt" und habe "im Sinne des kantischen Pflichtbegriffs gehandelt" (S. 174).

Dieses Verständnis der kantischen Moral sei natürlich "eine Unverschämtheit", wie Arendt im oben erwähnten Interview festhält: "Kants ganze Moral läuft doch darauf hinaus, dass jeder Mensch bei jeder Handlung sich selbst überlegen muss, ob die Maxime seines Handelns zum allgemeinen Gesetz werden kann (...). Es ist ja gerade sozusagen das extrem Umgekehrte des Gehorsams! Jeder ist Gesetzgeber. Kein Mensch hat nach Kant das Recht zu gehorchen"². Nach der Urteilsverkündung – bekanntlich die Todesstrafe, die auch sehr bald ausgeführt worden war – fühlte sich Eichmann "unverstanden": seine Hoffnung auf Gerechtigkeit sei enttäuscht worden; das Gericht habe ihm einfach nicht glauben wollen, obwohl er sich stets bemüht habe, die Wahrheit zu sagen. Das Gericht verstehe ihn nicht; er habe nie "'zu den Fanatikern der Judenverfolgung gehört', das sei 'ein großer Irrtum' (...). Seine Schuld war sein Gehorsam, und Gehorsam werde doch als Tugend gepriesen. Seine Tugend sei von den Regierenden missbraucht worden" (S. 294). Im Originalton: "Ich bin nicht der Unmensch, zu dem man mich macht (...). Ich bin das Opfer eines Fehlschlusses" (ebd.). Vor sich selbst hatte Eichmann offenbar ein "reines Gewissen", er konnte nicht erkennen, worin seine Schuld bestehen sollte, wenn er nur ausgeübt hat, was von ihm verlangt worden ist. Gerade darin aber, in einer bedenklichen Art fehlenden Denkens, die überhaupt nichts mit fehlender Intelligenz zu tun hat, liegt die vielzitierte "*Banalität des Bösen*, vor der das Wort versagt und an der das Denken scheitert" (Arendt a.a.O., S. 300; kursiv wie im Original).

Schuldige, die sich unschuldig fühlen, und Unschuldige, die sich schuldig fühlen – beides ist, so Arendt an einer anderen Stelle, moralisch falsch³: "Ich habe es immer für den Inbegriff moralischer Verwirrung gehalten, dass sich im Deutschland der Nachkriegszeit diejenigen, die völlig frei von Schuld waren, gegenseitig und aller Welt versicherten, wie schuldig sie

² www.hannaharendt.net 3/2007 (S.6)

³ "Moralisch gesehen ist es ebenso falsch, sich schuldig zu fühlen, ohne etwas Bestimmtes begangen zu haben, wie sich schuldlos zu fühlen, wenn man tatsächlich etwas begangen hat" (1991, S. 19).

sich fühlten, wohingegen nur wenige der Verbrecher bereit waren, auch nur die geringste Spur von Reue zu zeigen" (1991, S. 19). Eichmanns Argumentation bzw. Rechtfertigung zielt letztlich auf kollektive Unschuld bzw. kollektive Schuld ab, aber der Schuldbegriff macht nach Arendt weder in der einen noch der anderen Variante Sinn, da er nur auf Individuen angewendet werden könne (S. 20). Sich zu rechtfertigen mit einem Satz wie "Nicht ich, sondern das System, in dem ich ein Rädchen war, hat es gemacht" (S. 22) führe nur zur Gegenfrage: "Und warum, bitte sehr, wurden Sie ein Rädchen oder blieben Sie es unter derartigen Umständen?" (ebd.). Und wolle der Angeklagte nun die Verantwortung abschieben, so müssten andere ins Spiel gebracht und Namen genannt werden. Gehorsam, und das ist hier der entscheidende Punkt, sei legitim für Kinder – allenfalls Sklaven – nicht aber Erwachsene. nach Arendt hätte das Gericht die folgenden Worte an Eichmann richten müssen: "Aber auch wenn wir unterstellen, dass es reines Missgeschick war, das aus Ihnen ein willfähiges Werkzeug in der Organisation des Massenmords gemacht hat, so bleibt eben doch die Tatsache bestehen, dass Sie mithalfen, die Politik des Massenmordes auszuführen und also diese Politik aktiv unterstützt haben. Denn wenn Sie sich auf den Gehorsam berufen, so möchten wir Ihnen vorhalten, dass die Politik ja nicht in der Kinderstube vor sich geht und dass im politischen Bereich der Erwachsenen das Wort Gehorsam nur ein anderes Wort ist für Zustimmung und Unterstützung" (1986, S. 329).

Es klinge so "plausibel", sei aber ein Irrtum, Gehorsam als eine für Erwachsene angemessene Reaktionsweise (z.B. in Organisationen, im politischen Bereich etc.) zu betrachten. "Das klingt alles so plausibel, dass es schon einiger Anstrengung bedarf, um den Fehlschluss, der darin liegt, aufzudecken" (1991, S. 36). Was nicht stimme, sei das Wort "Gehorsam"; nur Kinder gehorchen im eigentlichen Sinne, und wenn Erwachsene "gehorsam", würden sie in Wirklichkeit die Organisation, Autorität oder das Gesetz unterstützen, die "Gehorsam" verlangten (S. 36)⁴: "Der Grund also, warum wir diese neuen Verbrecher, die weder Kinder noch Sklaven, sondern erwachsene Menschen waren, dennoch für das, was sie taten, verantwortlich machen, liegt darin, dass es *in politischen und moralischen Angelegenheiten so etwas wie Gehorsam nicht gibt*" (a.a.O., S. 38, Herv. R.R.). Deshalb sollten die Verantwortlichen der Verbrechen nicht gefragt werden, warum sie gehorsam waren, sondern warum sie Unterstützung geleistet haben. Dies sei keine semantische Spielerei, vielmehr gehe es darum, das Wort "Gehorsam" aus dem "Vokabular unseres moralischen und politischen Denkens" ganz zu streichen (S. 38).

⁴ Wenn wir das Wort 'Gehorsam' für all diese Situationen gebrauchen, dann geht dieser gebrauch auf die uralte (...) Vorstellung zurück", wonach "jedes politische Gemeinwesen aus Herrschern und Beherrschten besteht und dass erstere befehlen und letztere gehorchen" (Arendt 1991, S. 36).

Niemand hat das Recht zu gehorchen, kann deshalb nur soviel heißen wie: Erwachsene können sich vor der Verantwortung für getanes Unrecht nicht mit dem Hinweis darauf entlasten, dass die Taten ihnen befohlen wurden und sie zu gehorchen hatten. Während Gehorsam sicher nicht nur eine "Kindersache" ist, sondern auch von Erwachsenen in diversen sozialen Situationen erwartet und erfordert wird, können und müssen Kinder – bzw. Unmündige – moralisch und rechtlich geschützt werden, wenn sie unter der Macht des Befehls das Falsche tun. Gehorsam gibt es nicht nur zwischen Kindern und Erwachsenen, wie manchmal mit Verweis auf Arendt fälschlicherweise behauptet wird, Gehorsam gibt es auch unter Erwachsenen, aber er gilt nicht als Entschuldigung für Fehlverhalten. Ein Grossteil der Versuchspersonen im bekannten Experiment von Stanley Milgram (1982/1969) haben vor allem darin versagt, unter dem Druck von Autorität und Gehorsamsforderung *erwachsen* zu bleiben und sich in dieser Situation von ihrem *eigenen* Urteil leiten zu lassen. Daraus folgt natürlich nicht, dass man sich niemals fremder Leitung zu unterwerfen habe.

3. Die Autorität der Kultur

Die Hauptaufgabe von Erziehung und Unterricht ist die *Tradierung* von Kultur (im weitesten Sinne). Diese elementare Bestimmung wird mit manchen pädagogischen und/oder didaktischen Moden allzu schnell ignoriert. Lieber möchte man die Kinder für eine Zukunft fit machen, von der man gleichzeitig behauptet, man kenne sie nicht. Dass dies eine eigenartige Pädagogik sein muss, fällt schon gar nicht mehr auf. Auch und gerade der Kompetenzdiskurs hilft dabei, die Lächer des Sinns und Zwecks von Schule zu kaschieren, die wohl auch fehlendem Nachdenken geschuldet sind. Man muss vielleicht nicht unbedingt wissen, wohin die Reise *faktisch* geht, aber pädagogisch und politisch wenigstens, wohin sie gehen *sollte*. Wer sich mit der Geschichte der Zukunft (Noack 1996) beschäftigt, also mit der Frage, was Zukunft für andere Kulturen und vor allem für die Menschen in andern Epochen bedeutet hat, der mag erahnen, wie fahrlässig die Rede des "Bruches" mit der Vergangenheit und von der sogenannten "offenen Zukunft", die man sich einzugestehen habe, für die Pädagogik der Moderne *auch* sein kann. Der Sinn der Schule und der vielen sozialen Praxen, die wir in ihr, aber auch außerhalb von ihr erlernen, ist es ja gerade, ein möglichst verbindliches – und auch sozial verbindendes – Band zwischen Vergangenheit und Zukunft für die Schüler/innen und die Gesellschaft im Ganzen darzustellen. Doch es kann immer nur Überliefertes, Bekanntes und Bewährtes gelehrt werden, nur „altes“ Neues, jedenfalls nicht das Unbekannte und zukünftig Neue. Alles andere widerspiegelt einen "ethnocentrisme de l'actuel", wie Finkielkraut (1999) einmal formulierte, da der ausschließliche Gegenwartsbezug als eine Form des Ethnozentris-

mus gesehen werden kann – gegenüber den Toten und den noch Ungeborenen (vgl. Margalit 2000).

Wir haben es hier implizit mit der Frage der Autorität zu tun, mit Formen der *horizontalen* Autorität, um genauer zu sein – d.h. etwa der Autorität der *Vergangenheit*, der Tradition, der Religion, des Rituals, des Bildungskanons und vor allem der Sprache, kurz: der Kultur, die wir zunächst – als "Neuankömmlinge" in der Welt der Menschen, als "Immigranten", wie Arendt einmal formulierte, erlernen müssen: ungefragt und alternativlos! Diese horizontale Autorität ist aber auch in die *Zukunft* verlängert: die Autorität der Zukunft, des Projekts, des Fortschritts, des Versprechens und des Vertrages (vgl. Kojève 2004, Meirieu 2005, Revault d'Allones 2005, Steiner 2005). Scheinbar emanzipiert von den *vertikalen* Autoritäten, von Gott, Kirche, Militär und Staat – oder wenigstens von ihren personalen Erscheinungen, gibt es *anonyme* horizontale Autoritäten (Hunyadi 2005) – wie das Geld, der Markt, die Erfolgs- und Schönheitsideale, die Medien etc. –, denen sich breite Teile der Gesellschaft scheinbar problem- und kopflos unterwerfen, während die Schule, weil sie sich der Herkunft-Zukunfts-Dimension nicht mehr sicher zu sein scheint – hilflos und manchmal peinlich, manchmal dynamisch und zuversichtlich –, sich immer anzupassen versucht an diese sich ach so schnell verändernde Welt. Die Halbwertszeit des Wissens würde sich rasant verringern, heißt es dann, das Wissen sich explosionsartig vermehren und wir in einer Gesellschaft leben, die man am besten als Wissensgesellschaft bezeichnen würde. Davon merkt man aber meist nicht gerade sehr viel.

Man kann es wenden und drehen, wie man will: Schule und Unterricht, Erziehung und Bildung weisen ein konservatives Element auf, besser gesagt, ein konservierendes, d.h. *Kultur bewahrendes* Element, ohne welches Schule, Erziehung und Bildung sinnlos wären. Mit noch anderen Worten: Die Schule repräsentiert die Autorität der Kultur. Philippe Foray (2007) hat diese Sicht, die vor allem von Marcel Gauchet betont wird, folgendermaßen zusammengefasst: (1) Autorität ist immer da. (2) Es gibt Erziehung, weil es Autorität gibt. D.h. die ohnehin wirkende Autorität führt zur Frage nach der Erziehung. (3) Kultur ist das, was einen umhüllt, was sich einem aufdrängt, was man nicht frei gewählt hat und dem man auch nicht entkommen kann – die Autorität der Kultur ist für Gauchet vor allem die Autorität der Sprache (vgl. Foray 2007, S. 623-625). Nach Gauchet muss der Mensch erzogen werden, weil er in einer Kultur, insbesondere Sprachkultur lebt⁵. 1985 schrieb Gauchet zum Thema Lesenlernen: „Lesen zu lernen, heißt nicht allein, sich mit nützlichen schriftlichen Zeichen vertraut zu machen, sondern auch von einer Welt erfasst zu werden, die in voller Rüstung schon vor uns da

⁵ „... l'homme doit être éduqué, d'abord parce qu'il vit dans une culture, précisons une culture langagière“ (Gauchet 2002, S. 25; Übers. A. Schürmann).

war und noch im hintersten Winkel für den Gesamtzusammenhang einsteht; es heißt, auf eine bindende Ordnung zu treffen, die letzte Orientierung bietet bei der Begegnung mit anderen und der eigenen Standortbestimmung, indem vom niedrigsten Niveau an über die Arbeit am Ausdruck der menschlichen Erfahrung nach und nach eine Form gegeben wird. Hier ist es wirklich einmal voll und ganz angebracht, von *Kultur* zu sprechen“ (zit. nach Foray a.a.O., S. 624)⁶. Man hat sich den Spielregeln der Sprache zu unterwerfen. Das Symbolische übt eine Macht auf uns aus, der wir uns nicht entziehen können. Das Symbolische zu erlernen, und sich seiner Macht zu unterwerfen, dafür ist die Schule da. Das Symbolische repräsentiert für den Menschen die „gemeinsame Welt“, wie man mit Hannah Arendt sagen kann.

Nun ist es pädagogisch (aber nicht nur pädagogisch) bedeutsam, dass die symbolische Welt ihrerseits zumindest ontogenetisch zunächst *personal* repräsentiert wird. Die Anerkennung einer Person als Autorität impliziert im Bereich des Verhaltens Gehorsam und im Bereich des Wissens Glauben. Obwohl diese Leistungen (Gehorsam und Glauben) elementar für die pädagogische Situation und fundamental für das Kindsein sind (vgl. Damon 1984), wird Autorität auch von Erziehungswissenschaftlern wie vielen anderen vor allem als Gegensatz zu Freiheit, Demokratie und Autonomie begriffen. Dies ist nicht unbedingt einsichtig, weil (1) ein Wegfall von Autorität individuelle und kollektive Freiheitsspielräume weder notwendigerweise vergrößert noch sichert (Arendt 1994). (2) Ebenso muss die radikale Ablehnung von Autorität kein Ausdruck der Befreiung von derselben darstellen, sondern kann gerade ein Ausdruck einer speziellen (negativen) Bindung an dieselbe sein („Ablehnungsbindung“, vgl. Sennett 1985). (3) Die Sicht, wonach *jeder* Gehorsam pathologisch ist (vgl. Gruen 2002), scheint humanistisch und romantisch motiviert, ist aber vielleicht selber als Zeichen der Hyperpathologisierung zu verstehen. Schließlich (4) stellen die Konzepte Autorität und Autonomie keine logischen oder empirisch evidenten Gegensätze dar (vgl. Raatzsch 2007).

Der Wegfall oder die Schwächung von „vertikalen“ – d.h. personalen, sozialen oder transzendenten – Autoritäten in den Bereichen Politik, Religion, Recht, Schule und Familie u.a. hat manchen Autoren zufolge mit der Unfähigkeit der älteren Generation zu tun, der jüngeren begrüßenswerte *Zukunft* noch glaubhaft *versprechen* zu können (vgl. Revault d’Allonnes 2005, 2006), d.h. also auch mit der „Offenheit“ der Zukunft. Die Schwächung der temporalen Dimension von Autorität ist demzufolge nicht nur in Bezug auf die Vergangenheit zu diag-

⁶ „...„apprendre à lire, ce n’est pas seulement entrer en familiarité avec l’univers utile des signes écrits, c’est se trouver happé par un monde qui existe tout armé avant vous et dont chaque recoin engage la cohérence globale, c’est se confronter à un ordre contraignant au travers duquel il y va des repères ultimes de la rencontre avec les autres et de l’insertion, dès le plus humble niveau, dans le registre de cette mise en forme successive de l’expérience humaine par le travail sur l’expression qu’il faut bien nommer *culture*, au sens pour une fois plein et justifié du terme“ (Gauchet 1985, S. 148; Übers. A. Schürmann).

nostizieren – z.B. als Traditionsverlust –, sondern auch als „Zukunftsverlust“, was die Legitimität von Autorität(en) noch deutlicher in Frage stellt. Ihre Schwächung hilft der Etablierung von „horizontalen“, d.h. mehr oder weniger anonymen „Autoritäten (vgl. Steiner 2005).

4. Autorität in französischen und deutschen Schulen - ein Sketch

Empirisch überzeugende Untersuchungen zum Unterschied der schulischen Praxis unter dem Aspekt der Autorität der Lehrperson im Vergleich Deutschland-Frankreich sind kaum zu finden. Gleichwohl lässt sich zu diesem interessanten Themenkomplex einiges sagen, was zumindest Augenscheinvalidität besitzt, und es ist davon auszugehen, dass die meisten Personen, die Erfahrungen haben mit beiden – deutschen und französischen – Schulsystemen, möglichst auf den gleichen Niveaus, sei es als Schülerin oder Schüler, sei es als deren Eltern, oder sei es als Lehrerin oder Lehrer, den Differenzen, die hier sketchartig wiedergegeben werden, grosso modo zustimmen können. Ganz ähnliche Differenzen, wenn auch weniger ausgeprägt, lassen sich übrigens zwischen deutschweizerischen und französischschweizerischen Schulen finden.

Die folgenden Gegenüberstellungen sind einem Erfahrungsbericht entnommen, der unter dem Titel "Über das Wertesystem der Grundschule in Deutschland und Frankreich" von Anne Susap-Köhler⁷ verfasst worden. Es handelt sich um die zusammengefassten Erfahrungen von französischen und deutschen Lehrpersonen der Grundschulstufe, die zu einem zeitlich befristeten Austausch auf der gleichen Schulstufe in ihrem Nachbarland bereit waren. Die drei hier interessierenden Fragen lauten: (1) Wie wird das Verhalten der Grundschul Kinder von den Besucherinnen wahrgenommen, (2) wie wird die Rolle der Lehrperson von den Besuchern wahrgenommen und (3) wie wird die offenbar dahinterliegende "Pädagogik" wahrgenommen? Mit der hier aus ästhetischen Gründen leicht überspitzten Wiedergabe der berichteten Erfahrungen wird einerseits deutlich, dass es sich um Wahrnehmungen handelt, andererseits m. E. aber auch, dass die Lehrpersonen sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen aus dem Nachbarland intensiv ausgetauscht haben.

ad 1) Wie wird das Grundschulkind wahrgenommen?

Das *französische* Grundschulkind aus der Sicht der *deutschen* Lehrer/innen: Es verbringt sein Leben in der Schule (schon ab 3 Jahren), jeweils 8.30-16.30 Uhr⁸. Das französische Kind

⁷ <http://www.tele-tandem.org/doclies/annedussapblicke/annedussapblicke.html>

⁸ In die Primarschule gehen in Frankreich die Kinder zwischen zwei und elf Jahren. Sie gliedert sich in zwei Abschnitte: die *école maternelle* (für Zwei- bis Fünfjährige) und die *école élémentaire* (für die Sechs- bis Elfjährigen). Die Schulpflicht – bzw. genauer die Pflicht zur Bildung – beginnt mit sechs

zeigt kaum oder keine Eigeninitiative (es hat viel zu wenig Zeit zum Spielen, zu wenig "Selbstentfaltungsmöglichkeiten"). Es hat lange Sommerferien, sonst ist sein Lernen allein von der Lehrerin oder vom Lehrer gelenkt und geplant. Es ist aber sehr diszipliniert, hat großen Respekt vor der Lehrerin, es unterwirft sich breitwillig. Natürlich ist es ängstlich und muss gute Noten nach Hause bringen...

Das *deutsche* Grundschulkind aus der Sicht der *französischen* Lehrer/innen: Es ist König, d.h. laut und undiszipliniert, autonom, spontan und respektlos. Es hat Mühe, aufmerksam zu sein. Es rauft gerne, und wenn die Lehrerin ins Klassenzimmer kommt, rauft es weiter. Es muss eingestimmt werden, hingeführt werden, motiviert werden. Wenn ihm etwas nicht passt, so gibt es seine Meinung spontan kund. Es will dann diskutieren und die Lehrerin sucht eine Einigung...

ad 2) Die Rolle der Lehrperson

Der *französische* Lehrer aus *deutscher* Perspektive: Er ist Staatsdiener. Er ist streng und weiß, wie man die Kinder diszipliniert. Er „bemuttert“ die Kinder nicht, auch die ganz Kleinen nicht. Er ist freundlich und distanziert. Er redet nicht über Pädagogik und er tauscht sich nicht über Lehrmethoden aus.

Die *deutsche* Lehrerin aus *französischer* Perspektive: Sie steht ständig unter Zeitdruck („Stoffmenge“). Sie ist sehr geduldig und muss ständig mit Kindern und Eltern (und Kolleg/innen) über *alles* verhandeln. Sie hat immer ein offenes Ohr (eines, das auch „aktiv zuhören“ kann...). Will sie respektiert werden, so muss sie motivieren können, Interessen wecken können. Sie versteht sich als Begleiterin von Lernprozessen, ist kindzentriert und hinterfragt ihr pädagogisches Können...

ad 3) Zur Schulpädagogik

Die *französische* Grundschulpädagogik aus *deutscher* Sicht: Es gibt sie eigentlich nicht, der Unterricht ist auf bloße Wissensvermittlung ausgerichtet („Frontalunterricht“): Wenig Autonomie, viele Noten. Man scheint sich keine Gedanken zu machen über die Entwicklung des Kindes und seine Kreativität, Eigeninitiative, Autonomie...

Die *deutsche* Grundschulpädagogik aus *französischer* Sicht: Sie gleicht eher einem Animationsprogramm in einem Ferienlager (Spiel, Spaß und Basteln). Sie lässt einen Lärmpegel zu, in welchem die Kinder nicht lernen können. Die Lernziele sind eh meist unklar und die erste Klasse ist noch Kindergarten...

Jahren, also mit dem Eintritt in die *école élémentaire*. Faktisch gehen aber schon 98% der Dreijährigen regelmäßig in eine *école maternelle* (vgl. MEN, 2002; A. Schürmann).

Das Fazit dieser Gegenüberstellung, die für sich beansprucht, nicht ohne wahre Klischees zu sein, lässt sich in drei Punkten festhalten: (1) Man versteht sich (offenbar) nicht. (2) Der augenfälligste Unterschied betrifft das Verhältnis zur bzw. das Verständnis der *Autorität* der Lehrperson. (3) Während die französische Lehrperson vor allem den Staat und dessen republikanischen Ideale zu repräsentierten scheint, besteht die Grundlage des pädagogischen Selbstverständnisses der deutschen Lehrpersonen auf dieser Schulstufe eher in der Beziehung und dem persönlichen Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler/innen.

Mit einigen Nachbemerkenungen sei diese insgesamt problematische, aber dennoch nicht aus der Luft gegriffene Skizze ergänzt. Problematisch ist dieser klischierte Vergleich natürlich, weil er sämtliche Differenzen, die sich durch das Faktum der kulturellen Intersektionalität ergeben, – aus didaktischen und argumentationsästhetischen Gründen – schlicht ignoriert. Natürlich gilt wie bei fast allen Vergleichen im sozialen Bereich, dass – statistisch gesehen – die Varianz *innerhalb* einer Gruppe größer ist als jene *zwischen* den Gruppen, umso mehr als es sich eben um große, kulturell ausdifferenzierte und heterogene Gruppen handelt. Natürlich würde man zig Gegenbeispiele finden und die Differenzen plausibel beschreiben können. Dennoch sind die bekannten Unterschiede nicht zu unterschätzen. Würde man allein den *Lärmpegel* in allen Klassen der französischen und deutschen Grundschulen messen und vergleichen wollen und können, so würde es wohl nur wenig Personen geben – vorausgesetzt, sie sind mit den beiden Schulsystemen etwas vertraut –, die nicht ziemlich genau wüssten, welche Hypothese überhaupt plausibel erscheinen kann.

Schlussbemerkungen

Die deutsch-französischen Unterschiede der Schul- und Unterrichtsgestaltung, soweit plausibel und empirisch zu erhärten, bleiben für die Thematik der pädagogischen Bedeutung von Autorität und ihrer Entmystifizierung fruchtbar und sie stimulieren die Formulierung von interessanten Hypothesen, die in Teilbereichen innerhalb der gleichen (schul-) kulturellen Gruppe ja schon empirisch hinlänglich überprüft worden sind.

Eine sich republikanischen Idealen verpflichtet sehende Schule trägt das Selbstverständnis der Autorität der Tradition, des Wissens und der Sprache (Kultur) mit wenig Irritation in sich bzw. in ihren wichtigsten Repräsentanten, den Lehrpersonen. Die Ordnung und Objektivität, die sie verkörpert, birgt auch Potentiale für die Bedürfnisse der Kindes bzw. der Schülerinnen und Schüler nach Sicherheit und nach Weltlichkeit. Kinder sind überhaupt nicht esoterisch motiviert, sondern radikal *exoterisch* – früher nannte man dies: bildsam. Eine Schule anderer-

seits, deren Lehrpersonen vor allem die persönliche Beziehung und die schulische Gemeinschaft und Gemeinschaftlichkeit in den Mittelpunkt stellt, birgt andere Potentiale und Probleme. Zu ihren Stärken gehört sicher der Fokus auf diskursive Verfahren und argumentative Auseinandersetzung, wo sie möglich sind. Was aber tatsächlich als Wirkungsfolgen von unterschiedlich gearteten Schulen hinsichtlich solcher Dimensionen valide behauptet werden kann, wird wenig bis nichts sein. Um es – freilich nochmals mit Klischees – abzurunden: Aus der (uninformierten) Sicht einer bornierten deutschsprachigen Pädagogik müssten die jungen Französischen und Franzosen die Schule ziemlich eingeschüchtert, angepasst und wenig selbstbewusst verlassen. Aus Sicht einer entsprechen französischseitigen Borniertheit müssten die jungen Deutschen ihre Schule vergleichsweise als undisziplinierte Egoisten und Chaoten verlassen, wären denn solche Wirkungen der insgesamt relativ dramatisch anmutenden schulpädagogischen Unterschiede überhaupt nachweisbar. Doch beides scheint insgesamt nicht der Fall zu sein.

Literatur:

- Adorno, Theodor W., Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford (1950). *The authoritarian personality*. New York: Norton Library.
- Arendt, Hannah (1986). *Eichmann in Jerusalem - Ein Bericht über die Banalität des Bösen*. München: Piper (Original 1963).
- Arendt, Hannah (1991). *Persönliche Verantwortung in der Diktatur*. In dies., *Israel, Palästina und der Antisemitismus* (Aufsätze), herausgegeben v. E. Geisel & K. Bittermann. Berlin: Wagenbach, S. 7-38.
- Arendt, Hannah (1994). *Was ist Autorität?* In dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München & Zürich: Piper (Original: "Between past and future", 1968), S. 159-200.
- Damon, William (1984). *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Finkielkraut, Alain (1999): *L'ingratitude. Conversation sur notre temps*. Avec A. Robitaille. Montréal: Édition Québec Amérique.
- Foray, Philippe (2007). *Autorität in der Schule - Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie*. *zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 615-625.
- Frankfurt, Harry, G. (2005): *Gründe der Liebe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fromm, Erich (1982). *Über den Ungehorsam und andere Essays*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt (amerikanisches Original 1981).
- Gauchet, Marcel (1985). *L'école à l'école d'elle-même*. In ders. *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, Collection Tel2002, pp.109-169.
- Gauchet, Marcel (2002). *Démocratie, éducation, philosophie*. In M. C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi (Ed.), *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Bayard, pp.11-42.
- Gruen, Arno (2002). *Der Gehorsam. Erwägen – Wissen – Ethik*. *Streitforum für Erwägungskultur*, 13(4), S. 441-508.

- Hunyadi, Mark (2005). Statement dans le débat à la suite de la conférence de George Steiner. Vgl. Steiner, George (2005). L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. George Steiner, Henry Mottu, Antoine Garapon, Philippe Meirieu, Alain Ehrenberg, Shirin Ebadi, Krzysztof Pomian & Myriam Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 21ff.
- Kant, Immanuel (1974). Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung? E. Bahr (Hrsg.), Was ist Aufklärung. Stuttgart: Reclam jun., S. 9-17 (Original 1783)..
- Kant, Immanuel (1977/1798). Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, Werkausgabe Bd. XII, S. 399-685.
- Kojève, Aléxandre (2004). La notion de l'autorité. Ed. et présenté par F. Terré. Paris: Gallimard (Original 1942).
- Lewin, Kurt, Ronald Lippitt & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- M.E.N (Ministère de l'Education Nationale) (2002). L'état de l'école. N°12, octobre 2002.
- Margalit, Avishai (2000). Ethik der Erinnerung. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Meirieu, Philippe (2005). Quelle autorité pour quelle éducation? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. George Steiner, Henry Mottu, Antoine Garapon, Philippe Meirieu, Alain Ehrenberg, Shirin Ebadi, Krzysztof Pomian & Myriam Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 87-98.
- Milgram, Stanley (1982). Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (amerikanisches Original 1969).
- Noack, Paul (1996). Eine Geschichte der Zukunft. Bonn: Bouvier.
- Raatzsch, Richard (2007). Autorität und Autonomie. Paderborn: Mentis Verlag
- Revault d'Allonnes, Myriam (2005). L'autorité du futur. In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. George Steiner, Henry Mottu, Antoine Garapon, Philippe Meirieu, Alain Ehrenberg, Shirin Ebadi, Krzysztof Pomian & Myriam Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, S. 173-185.
- Revault d'Allonnes, Myriam (2006). Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité. Paris: Seuil.
- Seipel, Christian & Rippl, Susanne (1999). Jugend und Autorität. Ist die Theorie der „autoritären Persönlichkeit“ heute §noch ein tragfähiges Erklärungsmodell? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 19(1), 188-203.
- Sennett, Richard (1985). Autorität. Frankfurt a.M.: Fischer (amerik. Original 1980).
- Sofsky, Wolfgang & Paris, Rainer (1994). Figurationen sozialer Macht. Autorität – Stellvertretung – Koalition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Steiner, George (2005). L'autorité? In XL^{es} Rencontres Internationales de Genève 2005. George Steiner, Henry Mottu, Antoine Garapon, Philippe Meirieu, Alain Ehrenberg, Shirin Ebadi, Krzysztof Pomian & Myriam Revault d'Allonnes (Contributeur(e)s): Le Futur de l'Autorité. Lausanne: L'Age d'Homme, pp. 13-20.

