

Zeitschrift: Schweizer Schule

Band: 60 (1973)

Heft: 3

Artikel: Grundlagenkritik antiautoritärer Erziehungskonzepte [Fortsetzung]

Autor: Engelmayer, Otto

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527196>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 09.11.2024

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

Grundlagenkritik antiautoritärer Erziehungskonzepte II. Teil

Otto Engelmayer

4. Wenn man nun daran geht, die, wie wir sehen konnten, sehr heterogenen antiautoritären Erziehungskonzepte kritisch zu sichten und ihren Wahrheitsanspruch zu prüfen, dann bietet sich folgendes Bild:

a) Die grundsätzliche Richtigkeit und Wahrheit des Gemäßheitsprinzips, also des Prinzips des sich frei nach seiner individuellen Teleologie durch systemadäquate (gemäß) Reize entfaltenden leibseelischen Systems, kann ebenso wie das Regulationsprinzip als gesichert gelten. Beide haben sich als Ferment des pädagogischen Denkens von auch heute noch unverbrauchter Kraft erwiesen. Das Regulationsprinzip insbesondere sieht sich gestützt und aus der intuitiv-spekulativen Schwärmerei durch das regulationsdynamische Modell der modernen Persönlichkeitstheorie herausgehoben: danach organisiert sich die Psyche selbstregulierend unter dem Realitätsdruck konkreter Aufgabensituationen. Sie erweist sich dabei als ein hochkompliziertes dynamisches Gleichgewichtssystem, das fortgesetzt daran ist, jede Veränderung und Störung auszubalancieren, zu kompensieren und anzupassen, ggf. mit «Arrangements» (A. ADLER) und Mechanismen eine Scheinanpassung zu bewerkstelligen. Jede von außen dirigistisch hereinwirkende Aktivität ist notwendigerweise «ungemäß» und muß wie das Aufnötigen ungemäßer Verhaltensmuster und normativer Ordnungen die Spontaneität des frei spielenden Systems hemmen, versperren und zum Versiegen bringen. Das zeigt sich ebenso bei Lernprozessen wie bei Verhaltenskonflikten. Ebenso unbestreitbar ist das, was die Psychoanalyse dazu beigetragen hat. Die Erkenntnis von der neurotisierenden Wirkung der Verdrängung und Frustrierung der Bedürfnisse bzw. von der kathartischen Funktion befriedigter oder sublimativ verarbeiteter Triebkräfte, also die Einsicht, daß die Erziehung von den Bedürfnissen der Kinder her angesetzt werden muß, kann als Eckpfeiler jeder Pädagogik gelten, die sich vom Prin-

zip der Gesundheit im Blick auf gesundes Wachsen, Arbeiten und Leisten her versteht. Aber die Wahrheit des Gemäßheitsprinzips ist doch nur eine halbe Wahrheit, wenn der antiautoritäre Rousseauismus dieses Prinzip statisch interpretiert und die Kindlichkeit des Kindes als obersten und letzten Maßstab nimmt. Die menschliche Person ist eben nicht ein geschlossenes, im Sosein seiner Individualität sich erfüllendes und im Glück der Bedürfnisbefriedigung nach dem Lustprinzip sich erschöpfendes, sondern ein offenes System. Es ist auf Selbst-Verwirklichung durch Expansion, Daseinssteigerung und Erhöhung des Niveaus angelegt. Dazu bedarf es der Herausforderung durch fremdbestimmte Aufgaben und Zielsetzungen. Sozialisation und Personalisation ist ohne Introzeption selbst-fremder, wohl unvermeidlich ungemäßer Gehalte und funktionaler Lern- und Führungsimpulse, die per definitionem «autoritär» sind, nicht denkbar. Das Recht und der Anspruch des Kindes hat sein Gegengewicht im Anspruch des Gegenstandes. Die Gefahr der Selbst-Entfremdung ist nur zu befürchten, wenn sich das Ich passiv, selbstgenügsam auf sich zurückzieht und den Stress der Objektsphäre erleidend hin nimmt. Wo es sich aber in ringender Auseinandersetzung dem Ungemäßen, Widerstrebenden stellt, wird die Introzeption in das eigene Sinnsystem gelingen, das Selbst-Fremde wird zu Eigenem. Die antiautoritäre Pädagogik, die sich mit ROUSSEAU begnügt, das Kind «in seiner natürlichen Wildheit aufwachsen zu lassen»¹⁷, hat die generative Bedeutung der Formkräfte und Gehalte aus dem Wirklichkeitsbereich des Nicht-Ich und die intensive Wirkung des «Ungemäßen» verkannt. Um fruchtbar zu werden, muß der statische Gemäßheitsbegriff der antiautoritären «Pädagogik vom Kinde aus» durch einen dynamischen, von Aufgabe, Forderung und Führung her interpretierten Begriff der Gemäßheit ersetzt werden.

b) Damit hängt ein Zweites eng zusammen.

Die Verankerung des Erziehungszieles in der zentralen, im Lustprinzip wurzelnden Kategorie des Glücks hat die lebhaften hedonistischen Tendenzen ausgelöst, die den pädagogischen Antiautoritarismus kennzeichnen. Ob im Bereich der Lernpädagogik oder in dem der erzieherischen Führung, er ist mit der wertphilosophischen und pädagogischen Problematik hedonistischer Systeme belastet. Man kann die erlebnismäßige Fragwürdigkeit des Glücks nach dem Lustprinzip nicht übersehen, ob es sich nun um das Rauschglück der Drogen oder das sexuelle Glück handelt. Wer wie W. REICH von dem sexuellen Glück als dem höchsten Glück der Erdenkinder spricht, scheint wenig Ahnung von der wahren Ranghaftigkeit der Wertergebnisse, etwa der erlebten Wertigkeit des Glückes im Dienste des Anderen, des Glückes der Freundschaft, der Liebe und der Werkproduktion zu haben. Offenbar ist auch der Gefahrenpunkt verkannt, der nach einer bekannten psychologischen Gesetzmäßigkeit jede uneingeschränkt am Lustprinzip orientierte Lebenshaltung bedroht. Um die Empfindungsintensität auf einer bestimmten Höhe zu halten, bedarf es der Zufuhr fortgesetzt stärkerer Reizquanten. Wenn die Entwicklung auf der Empfindungsseite in arithmetischer Proportion fortschreiten soll, dann sind dazu geometrisch progredierende Reizquanten nötig. Der schlichte Sinn dieses psychologischen Relativitätsgesetzes (FECHNER-WEBERSCHES Ges.), dessen Gültigkeit alle Bereiche der Triebperson beherrscht, deckt sich mit der menschlichen Selbsterfahrung, daß das auf das Lustprinzip gestellte System zwangsläufig und unaufhaltsam mit dem Verlust der Erlebniskraft, der wachsenden Schamhaftigkeit des Erlebens, der Leere und am Ende dem Ekel, der grande nausée (J. P. SARTRE) verfällt, dem es nur vorübergehend durch immer schärfere Reizdosierung entgehen kann. Der Hedonismus nach dem Lustprinzip, vorab der sexuelle Hedonismus, der mit radikalen Parolen von der «sexuellen Befreiung des Kindes» auftritt, steht unter der Dauergefahr der Triebanarchie. Die optimistische Erwartung MARCUSES und mit ihm der antiautoritären Theoretiker, daß die natürliche Selbstregulation umso zuverlässiger wirksam werde, je freier sich die Triebe ausleben können¹⁸, ist trügerisch, wenn nicht schlechthin falsch. Es ist zwar außer Frage,

daß der humane Grundzug, der die geschichtlichen Formen des pädagogischen Antiautoritarismus auszeichnet, Bollwerk genug ist, um vor extremen Entwicklungen zu bewahren. Zu welcher schauerlicher Verirrung der antiautoritäre Doktrinarismus aber führen kann, mag folgender Bericht der Kommune 2 zeigen, der durch andere Beispiele beliebig erweitert werden kann¹⁹.

Der 24jährige Student gibt der 2^{1/2} Jahre alten Grischa, der Tochter einer berufslosen geschiedenen Frau, alle Mitglieder der Kommune, die Erlaubnis, bei ihm zu schlafen. Er legt sich in Unterhose und Unterhemd zu ihr ins Bett. Grischa sagt, sie braucht keine Decke zum Einschlafen. Außerdem soll ich nicht die Augen zumachen. Dann will sie mich streicheln. Hände und Gesicht. Ich darf sie erst streicheln, wie sie gestreichelt hat, dann auch nur kurz. Zum Bauchstreicheln muß ich mein Hemd hochziehen. Ich liege auf dem Rücken. Grischa streichelt meinen Bauch, wobei sie meine raußstehenden Rippen als Brüste versteht. Ich erkläre ihr, daß das Rippen sind, ich nur eine flache Brust und Brustwarzen habe. Sie streichelt meine und zeigt mir ihre Brustwarzen. Wir unterhalten uns über die Brust von Mädchen, wenn sie älter sind. Dann will sie meinen «Popo» streicheln. Ich muß mich umdrehen. Sie zieht mir die Unterhose runter und streichelt meinen Popo. Als ich mich wieder umdrehe, um den ihren wie gewünscht zu streicheln, konzentriert sich ihr Interesse sofort auf «Penis». Sie streichelt ihn, bis ich ganz erregt bin und mein Pimmel steif wird. Sie strahlt und streichelt ein paar Minuten lang mit Kommentaren wie «Streicheln! Guck mal Penis! Groß! Ma zumachen! (Vorhaut über die Eichel ziehen) Mach ma klein!» Dabei kniet sie neben mir, lacht und bewegt vom Körper nur die Hände. Ich versuche ein paar mal, sie zaghäuft auf ihre Vagina anzusprechen, sage, daß ich sie auch gerne streicheln würde, wodurch sie sich aber nicht unterbrechen läßt. Dann kommt doch eine «Reaktion». Sie packt meinen Pimmel mit der ganzen linken Hand, will sich die Strumpfhose herunterziehen und sagt: «Ma reinstecken!» Ich hatte zwar sowas erwartet (Marion hatte von Badewannenspielen erzählt, wo Nasser seinen Pimmel vor Grischas Bauch hielt und sie sich so zurückbeugte, daß man «Penis in Vagina reinstecken»

konnte, was mangels Erektion nicht gelang), war dann aber doch so gehemmt, daß ich schnell sagte, er sei doch wohl zu groß. Darauf gibt Grischa sofort ihre Idee auf, läßt sich aber die Vagina sehr zurückhaltend streicheln. Dann holt sie sich einen Spiegel, in dem sie sich meinen Pimmel und ihre Vagina immer wieder besieht. Nach erneutem Streicheln und Zumach-Versuchen kommt wieder Wunsch «Reinstecken», diesmal energischer als vorher. Ich: «Versuch's mal!» Sie hält meinen Pimmel an ihre Vagina und stellt resigniert fest: «Zu groß!»

Was hier im Namen antiautoritärer Geschlechtererziehung praktiziert wird, ist see-lische Barbarei. Verfrüht reflektierte Sexualität zerstört die Unbefangenheit des Erlebens, indem es das Kind aus der heilsamen Sphäre des Unbewußten herausreißt, fixiert das sexuelle Begehren bewußt auf das Triebobjekt, verschmutzt die Bildschicht des gemüthhaften Grundes der Person und leitet in einer Zeit intellektueller und gemüthhafter Unreife eine schädliche Versexualisierung des Bewußtseins ein. Es ist im Interesse gesunder Triebentwicklung durchaus sinnvoll, wenn sich das Kind ohne Verdrängung in seinem Triebbedürfnis: dem Schau-, dem Tast-, dem Sich-Zeige-Trieb und dem sexuellen Wissenstrieb sättigen darf. Wo das in der Unbewußtheit des Tuns, die S. FREUD der Frühphase der Geschlechtlichkeit zu Recht zuerkennt, geschehen kann, ist Gewähr für eine gesunde Verarbeitung und Entlastung gegeben. Hier wird die Nacktheit des eigenen und des fremden Körpers dann auch mit aller Unbefangenheit und Natürlichkeit erfahren und hingenommen. Das antiautoritäre Prinzip der Gemäßheit ist aber grob verletzt, wo mit erwachsenenmäßigen Verhaltensweisen reflektierte Sexualität aufgenötigt wird, oder wo, wie andere Berichte zeigen, die kindliche Onanie nicht nur behutsam verstehend hingenommen, sondern geradezu provoziert wird und sexuelle Experimentierspiele kollektiv organisiert werden. Man sollte auch bedenken, daß die Überbewertung des Lustprinzips in der Pädagogik in den Widerstreit mit der Lehrmeinung des Meisters selbst gerät. S. FREUD hatte gezeigt, daß die Erhöhung des Niveaus von der «natürlichen Wildheit» des Naturmenschen zum Kulturmenschen in ontogenetischem und phylogenetischem Sinne an die

bewußte Reduktion der Trieb lust, den Triebverzicht, gebunden ist. Die menschliche Kultur ist das Resultat von Verzichtleistungen. Das Glück der ihre Sexualität in tierhafter Konfliktlosigkeit darlebenden Trobiander Jugend, das W. REICH nach dem Bericht von BR. MALINOWSKI²⁰ schwärmend feiert, hat das Inselvolk in Südsee-Arkadien über den primitivmenschlichen Status nicht hinausgeführt und wird sie auch künftighin nicht weiterführen. Triebverzicht ist nicht mit Verdrängung und den Konsequenzen verdrängter Triebenergie gleichzusetzen, wie das antiautoritäre Vorurteil vermeint. Es gibt eine Form der Triebregulation, bei der aus menschlicher Rücksichtnahme und Fürsorge, aus Erwägungen der persönlichen Sittlichkeit oder um hoher menschlicher Zielsetzungen willen selbstgewählter Verzicht geleistet wird. Die Tatsache, daß das mit dem reflektierten Bewußtsein von der Legitimität des Triebanspruchs verbunden sein kann, nimmt dem Verzicht den Charakter der Verdrängung und entbindet von der Skrupulanz des Schuldbewußtseins, der Verteufelung und Strafangst. Hier bewährt sich das Regulationsprinzip des Gewissens als unentbehrliche Ordnungs- und Entlastungsfunktion der Seele.

c) Beim gesellschaftspolitischen Antiautoritarismus tritt das rousseauistische Gemäßigtheits- und Gesundheitsprinzip hinter politisch-ideologischen Rücksichten zurück. Aber eben dieses ideologische Element schmälert die allgemeine Verbindlichkeit seines pädagogischen Ansatzes. Die grundsätzliche gesellschaftliche Determiniertheit erzieherischer Akte erscheint zwar unbestreitbar, aber das marxistisch gesellschaftskritische Interpretationsschema sozialer und geschichtlicher Tatbestände ist ein Glaubensbekenntnis und als solches unverbindlich. Der ideologische Brilleneffekt verfälscht auf weiten Strecken den vorurteilslosen Zugang zur Wirklichkeit. MARCUSES und HORKHEIMERS Diagnose der bürgerlichen Familie als Unterdrückungs- und Ausbeutungssystem, die behauptete Situation des Mannes, der Frau und des Kindes in ihr ist zu wenig differenziert und nur schwer mit den gesicherten Befunden der empirischen Forschung (H. SCHELSKY, G. WURZBACHER, R. KÖNIG) in Einklang zu bringen. Die Hypothese von der wechselseitigen Ab-

hängigkeit von Herrschaftsform und Triebstruktur ist gleichfalls aus der Sicht völkerkundlicher und sozialgeschichtlicher Tatsachen kaum haltbar. (Man denke etwa an den Entwicklungsprozeß des modernen Demokratismus in England und Nordamerika, der von einer Gesellschaft mit puritanisch geprägter, sexual-repressiver Familienstruktur getragen war.) Die gesellschaftspolitische antiautoritäre Erziehungsideologie teilt mit der neurosseaustischen den emanzipatorischen Freiheitsbegriff der schrankenlosen Unabhängigkeit des Individuums. (Die Einschränkung, daß der Freiheitstraum so weit gehe, wie es der Freiheitsanspruch des anderen Individuums zulasse, ist doch mehr eine theoretische, naturrechtlich intentionierte Formel als eine pädagogisch praktikable Lösung des Freiheitsproblems. Im übrigen ist Gesellschaft mehr und ein anderes als das Resultat gesellschaftlicher Arithmetik mit der Summation und Subtraktion von Freiheitsbereichen.) Aber die Freiheit des selbstgenügsam in seinen Bedürfnissen seiner Sinnhaftigkeit und seinen Zwecken sich restlos erfüllenden, ganz und allein auf sich bezogenen, unabhängigen Subjekts wird nun im Zeichen der «kritischen Philosophie» ADORNOS und der kritischen Soziologie in die Freiheit des emanzipierten Ich in der emanzipierten Gesellschaft umgeschrieben. Aber ein solch extrem individualistischer Freiheitsbegriff erscheint pädagogisch unfruchtbar – man denke an die Situation in Familie, Heim und Schule – gesellschaftspolitisch zerstörend und in seinen Konsequenzen inhuman, weil er die Auflösung der natürlichen Gemeinschaftsordnungen mit ihren Bindungen, Abhängigkeiten, Rechten und Pflichten, in die das Kind eingebettet ist, betreibt. Das emanzipatorisch auf sich zurückgeworfene Ich ist ein reines Abstraktum, sozusagen chemisch gereinigt von den existentiellen, fremdbestimmten Wesensbestandteilen des realen Menschseins: seiner Geschichte der Sprache, der Erziehung, der Sitte, des Volkes und der Nation (Was ihm Substantielles allenfalls zugestanden wird, das ist seine sexuelle Triebnatur!). Aber eben in dieser existentiellen Determination beruht das Humane seines Wesens. Was dem negativen Emanzipationsbegriff als verdammenswerte Einschränkung seiner Unabhängigkeit erscheint, ist in Wahrheit uner-

läßliche Voraussetzung und Chance der Selbstverwirklichung.

Beiden Formen des pädagogischen Antiautoritarismus ist ein undialektisches Autoritätsverständnis gemeinsam. Aus der geschichtlich wohl verständlichen kritisch-reformerischen Einstellung zu den erziehungsgeschichtlich konkreten Formen autoritärer Erziehungssysteme in Familie und Schule – man denke etwa an die antiherbartische Frontstellung des Neurosseaustismus um die Jahrhundertwende – hat man sich alternativ in der antiautoritären Gegenposition verschanzt und sich den vorurteilslosen Blick für die funktionale Bedeutung der Autorität im Sozialisationsprozeß versperrt. Es zeigt sich zwar, daß man sich in der Erziehungspraxis der Haus-, Kindergarten- und Schulerziehung fortgesetzt mit der Notwendigkeit autoritärer Eingriffe konfrontiert sieht – eine autoritätsfreie Wirklichkeit in Haus und Schule ist eine rein theoretische und pädagogisch absolut unfruchtbare Konstruktion und selbst im Therapieraum nicht-directiver Therapie weder möglich noch vorgesehen – aber man hilft sich in gedanklicher Unbekümmertheit ohne viel prinzipielle Skrupeln mit pragmatischen Formeln wie «Alles erlaubt – aber doch nicht den gesunden Verstand abschaffen» (NEILL), «das antiautoritäre Prinzip nicht überspitzen» (N. WOLFFHEIM), «gegen überflüssige Herrschaft» (MARCUSE, GOTTSCHALCH)²¹, «freie Sexualität ja, aber ohne Promiskuität und Sexualanarchismus» (LENZ), «partielle Unterdrückung ist tragbar» (KENTLER) u. ä. Aber das pragmatische Zugeständnis konditioneller Autorität (Autorität von Fall zu Fall; Autorität mehr oder weniger) kann doch nicht verbergen, daß es an eigentlichem Verständnis für Wesen und Funktion der Autorität in der Personogenese und in pädagogischen Führungsverhältnissen fehlt. Das mag seine Ursache in existentiell bedingten ethischen Grundhaltungen haben – man denke an das Ethos der Gewaltlosigkeit mancher antiautoritärer Pädagogen – mehr aber liegt es doch wohl an der ideologischen Befangenheit in anthropologischen und gesellschaftspolitischen Dogmen. Es ist aber sicher, daß sich ein nur ideologisch angesetztes Erziehungskonzept auf unsicherem Boden bewegt, leicht doktrinärer Erstarrung verfällt und zu schiefen pädagogischen Konsequenzen

führt. Es kann nur dann als zuverlässig fundiert gelten, wenn es sich auf gesicherte anthropologische, psychogenetische und soziologische Erkenntnisse stützen kann. Wir mußten erkennen, daß das ideologische Konzept von der evolutiven Immanenz des sich frei produzierenden, nach dem Gemäßheitsprinzip sich regulierenden personalen Systems und der in ihm wurzelnde Freiheitsbegriff nur dann haltbar ist, wenn es sich dadurch zu ergänzen und zu korrigieren weiß, daß es den Tatbestand der formativen, prägenden Wirkungen der gesellschaftlichen Welt, zu denen auch die zielsetzenden, steuernden, antreibenden und grenzensetzenden pädagogischen Führungsimpulse gehören, in den theoretischen Ansatz hineinnimmt. Zur Wirklichkeit des genetischen Prozesses der Persönlichkeitsreifung gehört beides: evolutive Spontaneität und Stress durch Sachzwang, Widerspruch und Widerstand, freie Expansion des Wachstums und Beschränkung und Maß, Triebanspruch und Triebverzicht, Freiheit und Führung. Diese Polaritäten sind Naturgegebenheiten der seelischen und personalen Entwicklung. Die Erziehung kann sie nicht negieren oder ihnen entgegenwirken, ohne nicht ineffektiv oder fehlerhaft im Ansatz und den Konsequenzen zu werden. Nur im Gleichgewicht und Zusammenspiel evolutiv-permissiver und repressiv-verweigernder, antiautoritär-nichtdirectiver und autoritär-directiver Führungsaktivitäten ist Erziehung voll wirksam und fruchtbar²². Um das am Beispiel der Strafe deutlich zu machen: die Verhaltenspsychologie hat die Strafe in der polaren Spannung mit Lohn als ein sozusagen natürliches Regulationsprinzip des menschlichen wie des tierischen Lebens erkennen lassen. Als ein pädagogisches Mittel ist sie allerdings nur ausgewiesen, wenn sie sich im Sinne der pädagogischen Balance für die Evolution des Reifungsprozesses offen zu halten versteht, indem sie in ihre negativen, repressiven Wirkungen positive, aufrichtende, ermutigend-helfende und richtungweisende Führungsimpulse hineinnimmt, ohne indes den Strafcharakter aufzuweichen und in sentimentale Pädagogik zu verfallen. Eine solche Strafe, die in diesem Sinne nicht im Gleichgewicht ist, verschließt und verhärtet und hört deshalb auf, erzieherisch zu sein²². Das doktrinaire Für oder Gegen die Strafe als

Erziehungsmittel verschanzt sich in fehlerhaften Alternativen, reduziert und verfälscht die Wirklichkeit des pädagogischen Handelns und ist deshalb pädagogisch völlig unproduktiv. Es kann nicht um das Ob, sondern allein um das Wie, also um die Frage der pädagogisch richtigen (psychologisch ausgewiesenen) Strafe gehen. Das Gleiche gilt auch für die Gehorsamserziehung und grundsätzlich für alle Führungsprobleme. Antiautoritäre «Erziehung zum Ungehorsam» ist kein echter Gegensatz zu «autoritärer» Gehorsampädagogik, sie mag sogar, richtig verstanden, deren zentrales Anliegen sein, wenn sie sich von dem biblischen Wort «Gott mehr gehorchen als den Menschen» leiten läßt.

Zusammenfassend sei gesagt: Die sog. antiautoritäre Erziehung hat sich in geschichtlich bedingter ideologischer Vereinseitigung aus der – dem erzieherischen Handeln wesensgesetzlichen – dialektischen Verschränkung der Mittel und Schritte freigesetzt und gefährdet damit die Fruchtbarkeit und Richtigkeit ihrer Grundlagen und Denkansätze. Simplifizierend setzt sie Gehorsam mit unkreativer, durch Gewohnheit und Tradition erzwungener Untertanenhaltung gleich (BOTT, SÖLLE, MITSCHERLICH)²³ und verkennt, daß es Formen des Gehorsams als Triebverzicht gibt, die notwendigerweise sittliche Entscheidung und damit kreative Elemente der Situationsbewältigung implizieren. Strafe ist ihr gleichbedeutend mit brutaler Unterdrückung und Frustration, pädagogische Führung mit Herrschaftsverhältnissen der Mächtigen über Ohnmächtige. Ihr undialektisches Autoritätsverständnis verkürzt und verfälscht die Wirklichkeit der Persongenese. Sie verkennt, daß Autorität ein generatives Element des gesunden Reifungsprozesses der Persönlichkeit und deshalb in der Erziehung so notwendig und unverzichtbar ist wie die antiautoritären Elemente der Freiheit, der Autonomie, der Spontaneität und Gemäßheit. Wo undialektisch antithetische Positionen aufgebaut werden, entartet Autorität zu Autokratie, so wie Freiheit zu Willkür, Zuchtlosigkeit und Treibenlassen entartet. Beides ist gleichermaßen unpädagogisch und für die gesunde Entwicklung schädlich.

Literatur

¹⁷ ROUSSEAU J. J.: Emil a. a. O., S. 190.

¹⁸ MARCUSE H.: a. a. O., S. 220.

¹⁹ Kommune 2. Versuch der Revolutionierung des bürgerlichen Individuums, Berlin 1970, S. 71.

²⁰ MALINOWSKI BR.: Sex and Repression in Savage Society, London 1927.

²¹ GOTTSCHALCH W.: Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt/M 1969.

²² ENGELMAYER O.: Menschenführung im Raum der Schulklasse, München 1968.

²³ BOTT G.: a. a. O.; SÖLLE D.: a. a. O.; MITSCHERLICH A.: Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, München 1963.

Grundsätzliche Überlegungen und Thesen zur Lehrmittelbeschaffung in der Schweiz

Oscar Bettschart

Im vergangenen Herbst organisierte die Stiftung für Eidgenössische Zusammenarbeit in Solothurn vier öffentliche Hearings über anstehende Fragen der schweizerischen Gegenwartspolitik. In diesem Rahmen wurde auch das brisante Problem der Lehrmittelbeschaffung behandelt, wobei Dr. Oscar Bettschart folgendes Votum abgegeben hat.

Über die Ausbaumöglichkeiten auf dem Gebiete der Lehrmittelbeschaffung in der gebotenen Kürze zu referieren, ist schwierig, würde dies doch zunächst eine eingehende Darlegung des gegenwärtigen Standes voraussetzen – und dieser gleicht einem Eisberg, dessen Mächtigkeit in der Tiefe kaum zu ahnen ist. Nur gelegentlich ritzt sich jemand an scharfen Kanten, worauf es (um das Bild wieder zu verlassen) meistens gleich zur öffentlichen Polemik kommt.

I

Dr. Hans W. Kopp beklagte in seinem Vortrag «Massenkommunikation als Herausforderung der Demokratie» (gehalten im Rahmen der Ferienkurse der Schweiz. Staatsbürgerlichen Gesellschaft, St. Moritz 1972) die «kommunikationspolitischen Dschungelkämpfe» im Lehrmittelwesen und sieht darin ein Beispiel für «das zuungunsten des Bürgers gestörte Verhältnis zwischen Amtsverschwiegenheit und Informationsinteresse des Bürgers». Das ist insofern nicht verwunderlich, als es in einem Großteil der Kantone Brauch und Sitte ist, Lehrmittel sozusagen hinter Gardinen zu erarbeiten. Sonst könnte auch nicht ein EDK-Dokument über die Errichtung der Kommission für Fremdsprachen (Französischunterricht) Geheimhaltungsvorschriften machen: «Auskünfte gegenüber Dritten und der Öffentlichkeit

dürfen nur mit Zustimmung des Vorstandes erteilt werden.»

Opfer dieses Zustandes sind zunächst die Behörden und die Lehrerschaft selber. Es gibt keine laufende und kritische Begutachtung von Lehrmitteln; Lehrerzeitungen und kantonale Schulblätter schweigen sich über Neuerscheinungen aus oder bleiben bei kurzen Ankündigungen; man weiß kaum, was sich in andern Kantonen und im Ausland tut. Dazu ein vergleichsweise harmloses Beispiel: Ein von der waadtländischen Erziehungsdirektion in Auftrag gegebenes Musiklehrmittel für die Sekundarstufe I fand rasch internationale Verbreitung (Frankreich, Kanada), war aber, als es 1972 deutsch erschien, in den deutschschweizerischen Fachkreisen so gut wie unbekannt.

Ein erstes Postulat wäre also, den Informationsaustausch über Neuerscheinungen und aktuelle Tendenzen auf dem Lehrmittelmarkt bei Behörden, Lehrerschaft und Öffentlichkeit zu fördern und die Beschaffung transparenter zu gestalten.

II

Das ist aus staatspolitischen Erwägungen noch viel dringender: In der Schweiz werden an öffentlichen Schulen ca. 760 000 Kinder im Alter von 6 bis 15 Jahren unterrichtet, also etwa 12,5 % unserer gesamten Bevölkerung. Diese Kinder sind in einem Alter, das wie kaum ein anderes jeglicher Prägung offensteht. Bei dieser Offenheit nun sind sie, möchte ich meinen, keinem Medium nachhaltiger ausgesetzt und mit keinem Medium so intensiv konfrontiert wie mit dem Schulbuch.

Was läßt sich daraus schließen? Zunächst