

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 61 (1974)
Heft: 2

Artikel: Die situationesgerechte Anwendung von Erziehungszielen
Autor: Hargasser, Franz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526913>

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: 16.03.2025

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

Wenn die Synode 72 die Aufgaben der Kirche im Bereich von Bildung und Freizeit auf diesem Hintergrund bedenkt, wird sie zweifellos zu Forderungen kommen, die in erster Linie als Dienst der Kirche an der Welt zu verstehen sind.

Lohnende Mitarbeit

Die künftige Arbeit der Kirche im Bildungs- und Freizeitbereich ist auf dem Fragepapier nur sehr vage umschrieben. Die Sachkom-

mission wird in ihrer weiteren Arbeit sehr konkrete Forderungen aufstellen, will aber erst die Antworten der Fachleute und der Laien sammeln und sichten. Diese Ergebnisse bilden zusammen mit den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und den persönlichen Erfahrungen der Kommissionsmitglieder den Rohstoff für eine detaillierte und konkrete Vorlage zuhanden der Synoden. Sie sind eingeladen, an der Gestaltung dieser Vorlage mitzuwirken.

aus: «Bildung» 2/73

Die situationsgerechte Anwendung von Erziehungszielen

Franz Hargasser

Jeder erzieherischen Aktion sollte eine möglichst genaue *Analyse der Erziehungswirklichkeit* und ihrer Bedingungsfaktoren vorausgehen. Jeder Erzieher und Lehrer, der effizient arbeiten will, muß sich (z. B. durch Soziogramme, Tests, eventuell Fragebogenaktionen oder dergleichen) *gesicherte Daten* über das pädagogische Feld verschaffen, in dem er zu arbeiten hat. Denn die Frage nach seinem erzieherischen Verhalten wird sich eben nach dieser Beschaffenheit der vorgefundenen Situation zu richten haben.

Erziehungsstile als «relativ sinneinheitlich geprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens»¹ sind demnach nicht allein in die Beliebigkeit des Erziehers gestellt, sondern müssen einer *pädagogischen Situation ad-äquat* sein. Es ist deshalb nicht zulässig, einen einzigen Erziehungsstil für allein pädagogisch relevant zu erklären. Jeder Erziehungsstil, der der Intention der Erziehung als «Lebenshilfe»², als Hilfe zur Selbstverwirklichung³, zur «Emanzipation» als der Befreiung des Menschen zu sich selbst verhilft oder wie man dies auch immer formulieren mag, ist – *situationsgerecht* angewandt – pädagogisch legitim.

Da heute vielfach der sogenannte «sozial-integrative» Stil als einziger für pädagogisch vertretbar gehalten wird, soll hier die pädagogische *Berechtigung des autoritären Erziehungsstiles* exemplarisch nachgewiesen werden.

Zuvor ist es jedoch notwendig, um Mißverständnisse zu vermeiden, die *Kennzeichen des autoritären Erziehungsstiles* in Erinnerung zu rufen, was allerdings nur in Abhebung zu anderen Erziehungsstilen geschehen kann.

I. Kennzeichen verschiedener Erziehungsstile

Wir beschränken uns hier auf eine kurze Darstellung der heute gebräuchlichsten Erziehungsstile, wie sie vor allem auch in der pädagogischen Praxis verwendet werden. Seit K. Lewin⁴ unterscheidet man gewöhnlich 3 Erziehungsstile.

1. Der autoritäre Stil

Der Erzieher hat auf Grund seiner Stellung, seines Könnens oder seiner Persönlichkeit die *dominante* Stellung gegenüber den Zöglingen. In seine Verantwortung ist die Planung und der Verlauf eines Erziehungsprozesses gelegt. Ihm fallen alle entscheidenden Kompetenzen des «Erziehungsgeschäftes» zu:

a) Bestimmung des Erziehungszieles

Der autoritäre Erzieher erzieht *normativ*. Er setzt die Richtlinien und die Ziele des Erziehungsprozesses fest. Dogmatische Fixierungen sind dabei nicht auszuschließen. Die Kinder selbst können kaum eigene Zielvorstellungen entwickeln. Die Hauptintention eines solchen «dominativen»⁵ Erzie-

herverhaltens liegt vornehmlich im sogenannten «*äußeren System*»⁶, in der Anpassung an Ziele und Normen eines Sozialverbandes. Der autoritäre Erzieher ist mehr zu den «*logotropen*» Typen zuzurechnen⁷, da er den Schwerpunkt seiner Arbeit auf Leistung, Wissen und Können seiner Zöglinge legt.

b) *intensive Lenkung*

Im «*gebundenen*» Erziehungsstil, in der Terminologie E. Sprangers gesprochen, wird das einmal aufgestellte Ziel vom Erzieher mit größter Präzision anvisiert, «die Verfahren und die einzelnen Abschnitte bis zum Ziel hin von der Autorität immer nur für einen Arbeitsgang diktiert»⁸ und genau überwacht. Die «*eindeutige Determinierung der Aktivität*» der Geführten durch Erfahrungen, Urteile und Entscheidungen des Leiters⁹ wird mit dem Hinweis auf die Unmündigkeit und Unerfahrenheit derselben begründet. *Instruktionen* und *Sanktionen* (*Lob, Tadel, Strafe*) sind hier legitime Erziehungsmittel. Der Erzieher lobt oder kritisiert die Tätigkeit des Einzelnen nach Kriterien, die durchaus objektiv sein können, wengleich für die Gelobten bzw. Getadelten nicht unmittelbar durchschaubar.

c) *Bewertung*

Der Leiter des Erziehungsprozesses entscheidet, ob und in welchem Ausmaß das Lernziel erreicht worden ist. Sein mehr oder weniger subjektives Urteil entscheidet über die Zukunft des Beurteilten. Die Autoritätsperson trägt jedoch auch die Verantwortung für ihre Entscheidungen.

Nach dieser Kennzeichnung, wie wir sie in der einschlägigen Literatur finden, ist der autoritäre Führungsstil nicht mit dem sogenannten *repressiven* zu verwechseln. Denn Autorität kann im *pädagogischen* Bereich niemals mit *Herrschaft*¹⁰ oder gar Unterdrückung gleichgesetzt werden. Erziehung ist Hilfe zur Selbsthilfe; deshalb ist die *pädagogische Autorität die vorübergehend notwendige Fremdbestimmung des Zu-erziehenden zum Zwecke seiner Selbstbestimmung*.

2. *Der Sozial-integrative Stil*

Der demokratische Führungsstil ist *partnerschaftlich* orientiert. Leiter und Gruppenmit-

glieder bestimmen *gemeinsam das Ziel* und beraten *gemeinsam über die besten Wege* und Möglichkeiten zur Erreichung des Zieles. Der Erzieher greift nur ein, wenn es zum Fortgang des Lernprozesses notwendig ist. Aber auch hier gibt er nicht Direktiven, sondern verweist auf *Alternativen*. Das Ergebnis, für das die Gruppe selbst verantwortlich zeichnet, wird nach *vorher aufgestellten Kriterien* beurteilt.

3. *Der Laissez-faire-Stil*

Ziel und Methode werden hier den Kindern *völlig freigestellt*. Der Leiter erklärt sich auf Ersuchen hin bereit, Ratschläge für die Arbeit zu geben. Die Verhaltensweisen und Arbeitsprodukte der Kinder werden weder provoziert noch kontrolliert oder gar bewertet. Die Lernenden und Zu-erziehenden sind sich fast völlig selbst überlassen.

II.

Die Korrelation von Erziehungsstil und pädagogischer Situation

Jeder Erziehungsstil verlangt von seiner Kennzeichnung her eine entsprechende pädagogische Situation und jede pädagogische Situation den ihr adäquaten Erziehungsstil. Mündige Bürger z. B. müssen anders «erzogen» werden, als unmündige Kinder.

1. *Die situationsgerechte Anwendung des autoritären Stils*

Wenn wir Autorität im pädagogischen Bereich als «vorübergehend notwendige Fremdbestimmung des Zu-erziehenden zum Zwecke seiner Selbstbestimmung» definiert haben, so wird unmittelbar einsichtig, daß der «autoritäre Erziehungsstil» dort Anwendung finden muß, wo der Mensch seine Selbstbestimmung noch nicht erreicht hat und durch die *helfende Unterstützung der Autorität* zu erlangen sucht.

a) *Der individual-genetische Aspekt*

Der Mensch kommt im Gegensatz zum Tier als «*offenes Wesen*»¹¹ auf die Welt, das nicht durch Instinkte gesichert ist. Er muß sich *selbst festlegen*. Dazu ist er aber ohne eine mitmenschliche Hilfe nicht imstande. Die Normen und das Reglement der kindlichen Umwelt sind für die Persönlichkeits-

gestaltung des Kindes unentbehrlich. Erst in der Identifikation mit den Normen der Umwelt wird das Kind zu einem Menschen. Deshalb müssen die Erzieher dem jungen Menschen *Normen geben*, wollen sie ihn nicht mit seiner Natur alleinlassen. Am Anfang menschlichen Seins steht die «*Vorgabe*» von Identifikationsmöglichkeiten. Dabei scheint es eine übertriebene Hoffnung zu sein, wenn man glaubt, daß das Kind fähig ist, sich selbst zu bestimmen. Die Auffassung, daß schon kleine Kinder dazu in der Lage sind, hat selbst der antiautoritäre Neill bezweifelt, wenn er schreibt: «Ich muß offen gestehen, daß kleinere Kinder nur wenig Interesse an der Selbstregierung haben. Ich möchte bezweifeln, daß sie überhaupt eine Regierung bilden würden, wenn man sie sich selbst überließe»¹². So sind Kinder zum Beispiel nicht in der Lage, die Regeneration ihrer Kräfte durch den *Schlaf* einzuleiten, wie viele nativistisch oder evolutionistisch denkende Pädagogen glaubten¹³. Es ist eine irri- ge Vorstellung, zu glauben, daß nur jene Einwirkung auf den Zögling pädagogisch vertretbar sei, bei der dieser das Ziel, den Weg und die Anwendung der Mittel eines Erziehungsprozesses einzusehen vermag. So hat sich bereits Rousseau gegen die «*Vernünftlelei*» in der Kindererziehung ausgesprochen. Da der Mensch zu Beginn seines Werdeganges auf eine «*vor-mundschaftliche Erziehung*»¹⁴ angewiesen ist, ist der Erzieher gezwungen, autokratische Maßnahmen zu treffen, die von seinem «Mündel» nicht unmittelbar verstanden werden können. Die Einsicht muß hier durch *Vertrauen* ersetzt werden.

Die Grundlage für die pädagogisch gerechtfertigte Anwendung des autoritären Erziehungsstiles ist die menschliche «*Unfertigkeit*» und Unmündigkeit zu Beginn seiner Existenz. Deshalb ist eine autoritäre Erziehungsweise *niemals Selbstzweck*, sondern muß im Laufe der menschlichen Entwicklung in «autonome Selbstbestimmungsakte des Heranwachsenden überführt und durch diese abgelöst werden»¹⁵.

b) *Der sozial-genetische Aspekt*

«Alle Eltern der Welt stehen vor der Aufgabe, den Kindern bestimmte Gewohnheiten bei der Befriedigung ihrer Triebe (Hunger, Ausscheidungsdrang, Geschlechtstrieb)

beizubringen. Diese Tätigkeit der Eltern wird im angelsächsischen Raum «*child care*», «*child training*», «*child rearing*» oder «*sozialisation*» genannt»¹⁶. Eltern und Erzieher als «Funktionäre der Gesellschaft» (Dilthey) sind für die *Disziplinierung* der heranwachsenden Generation verantwortlich. Das Kind seinerseits wird durch autoritäre Maßnahmen (Sanktionen, Belehrungen, Strafen) veranlaßt, die vorgegebenen heteronomen Normen zu internalisieren. Jede Gesellschaft muß, um ihren Bestand zu garantieren, von ihrem Nachwuchs ein *Minimum an Normen* als verbindlich erklären. Die Erziehung hat nun die Aufgabe, das Individuum, – um mit Child zu formulieren – «das mit einer enormen Variationsbreite von Verhaltensmöglichkeiten geboren wird, zur Ausbildung seines faktischen, weit enger begrenzten Verhaltens führen, wobei die Grenzen des üblichen und akzeptablen Verhaltens durch die Normen der Gruppe, der es angehört, *bestimmt* werden»¹⁷.

Auf den *Entlastungseffekt* des Menschen von seiner unstabilen Natur, die ohne diese normierende Fremdbestimmung eines «kollektiven Gewissens» (Durkheim) ständig frustriert wäre, da sie unerreichbare Ziele verfolgen würde, hat neben Durkheim in neuer Zeit besonders A. Gehlen hingewiesen¹⁸. Die *Festsetzung* von anzustrebenden Zielen und Werten und die *Kanalisation* der menschlichen Triebe in diese vorgegebenen Bahnen sowie die Unterstützung dieses Vorgangs durch *Sanktionen* und *Kontrollen* sind für die menschliche Entwicklung unentbehrlich. Deshalb ist die Praktizierung eines autoritären Führungsstiles im Raum der Sozialisation nicht nur legitim, sondern sogar erforderlich für die gesunde Entwicklung des jungen Menschen. Dies gilt zumindest in der *Anfangsphase* des Sozialisationsprozesses. Der genetische Aspekt hat auch hier seine Berechtigung.

c) *Der typologische Aspekt*

Bei der Diskussion über Wert und Unwert von Erziehungsstilen ist dieser Aspekt bisher in der Auseinandersetzung kaum erwähnt worden. Der Erzieher wurde – vielfach ideologisch – nach bestimmten Verhaltenskriterien beurteilt, über die Gründe für sein Verhalten wurden keine Untersuchungen angestellt. Und doch hängt die Art

seines erzieherischen Verhaltens wesentlich von der *typologischen Beschaffenheit* des Erziehers ab. Wenngleich wir nicht mehr wie E. Spranger an zeitlose Lebensformen glauben, so haben uns die Untersuchungen C. W. Gordons auf diese Problematik hingewiesen¹⁸. «Der ‚*instrumentale Typ*‘ ist an den Zielen und an der Erhaltung der Werte des äußeren Systems orientiert und deshalb charakterisiert durch Aufgabenbetonung bei den Schülern, Konzentration der Führungsfunktion auf den Lehrer und Autorität als primäre Grundlage des Einflusses¹⁹.» Wir können diesen Typ in allen Lehrersparten finden. C. Caselmann spricht vom «logotropen Typ»²⁰. Natürlich wäre eine Verbindung vom «instrumentalen» und «expressiven» Stil oder, um mit Caselmann zu sprechen, vom «logotropen» und «paidotropen» Typus eine ideale pädagogische Konstellation. Aber wir können nicht von allen Lehrern erwarten, daß sie, sei es von Haus aus oder von ihrer eigenen Erziehung her, so ideal konzipiert sind. Auch der *sachbezogene*, der mehr dem «*äußeren System*», den *Kulturwerten*, oder wie man es immer formulieren mag, verhaftete Erzieher und Lehrer darf wegen seiner typischen Eigenart von der Erziehung nicht ausgeschlossen werden. Seine persönliche Eigenart muß respektiert werden, wie die Eigenart des Kindes im Erziehungsprozeß berücksichtigt werden muß. «Positive emotionale Zuwendung» und «engagierte Aktivität»²¹ können nicht allein als Kriterien eines solchen Erziehverhaltens proklamiert werden. Wer die sachliche Perspektive verkennt, schmälert das Erzieherische um eine wesentliche Komponente. Erzieher, die auf Grund ihrer *sachlichen Orientiertheit* autoritär erziehen, können nicht vom Erziehungsprozeß ausgeschlossen werden. Kinder und Jugendliche haben für die Eigenart eines solchen Erziehers oft mehr Verständnis als einseitig orientierte Wissenschaftler.

d) *der methodische Aspekt*

Viele Lehrer bemühen sich, spätestens seit den Untersuchungen von Tausch und Tausch «sozial-integrativ» zu erziehen. Dabei haben schon viele, vor allem Junglehrer, eine herbe Enttäuschung hinnehmen müssen, da sie die pädagogische Situation ihrer Schüler zu wenig berücksichtigt haben.

Sie überforderten mit der «sozial-integrativen» Methode die Schüler, die mit dieser ungewohnten Situation nichts anzufangen wußten. Die Freiheit, die ihnen zugemutet wurde, wirkte auf sie nicht befreiend, sondern verunsichernd und verkehrte sich damit in Destruktion.

In einer solchen pädagogischen Situation, die von einer autoritären Vorerziehung geprägt ist, muß *zunächst autoritär* weitererzogen werden, bis die Schüler an die neue Methode gewöhnt sind. Man muß hier bedenken, daß auch der Gebrauch der Freiheit erst gelernt werden muß. Deshalb ist der autoritäre Führungsstil – zumal bei einer ausgesprochen repressiven Erziehung – als *Übergangsstil* gerechtfertigt. Der sozialintegrative Erziehungsstil darf nicht zu einer «Zauberformel»²² entarten. Er hat eine ganz bestimmte pädagogische Situation zum Ausgangspunkt.

Bei dieser Gelegenheit muß überhaupt einmal die Frage nach der Möglichkeit sozial-integrativen Verhaltens im Raume der *schulischen Erziehung* riskiert werden. Nach F. H. Paffrath ist es selbst für einen demokratisch und sozial-integrativen Lehrer äußerst schwierig, kreativ zu erziehen, da der Lehrer selbst unter Leistungs- und Stoffdruck steht. «Durch partnerschaftliches Arbeiten gravierende Systemzwänge überwinden zu wollen, bleibt eine schöne Illusion, die vielleicht nur in den untersten Klassen der Volksschule scheinbar gelingt²³.» Wenn wir also die These von der *Übertfremdung der Schule* durch die gesellschaftlichen Zwänge gelten lassen wollen, so wird die *Schule* mehr oder weniger autoritäre Struktur tragen. «Die von den Lehrern getragene Schule ist unfrei und nötigt die Lehrer vielfach gegen deren Willen zu einem autoritären Verhalten²⁴.» Es ist deshalb nicht nur eine *Übertforderung* der Schüler, sondern ebenso *der Lehrer*, von ihnen nur sozial-integratives Verhalten zu verlangen.

Solange wir uns nicht entschließen können, entweder den Stoff- und Leistungsdruck anzuerkennen, oder beides abzuschaffen, solange werden sich viele Lehrer in einer *methodischen Schizophrenie* befinden, da sie weder zu dem autoritären Erziehungsverhalten legitimiert sind, noch die Möglichkeit haben, sozial-integrativ zu erziehen.

Wenn wir uns also z. B. für eine Leistungsgesellschaft entschieden haben, so ist es nicht verwunderlich, wenn nicht nur *moderne Unterrichtskonzepte autoritäre* Tendenzen aufweisen²⁵, sondern auch der *Lehrer* selbst als «*funktionale Autorität*»²⁶ unter den Anspruch dieser übergeordneten Autorität gerät. Da jedoch keine Gesellschaft auf Leistung verzichten kann, wird es – wie zu allen Zeiten – Normen, Strukturen und Sachzwänge geben, und damit Autorität.

Die Pädagogik sollte darauf sehen, daß die Autorität in humaner Weise repräsentiert wird und nicht wieder in eine Repression umschlägt.

2. Die situationsgerechte Anwendung des «sozial-integrativen» Stils

Grundsätzlich muß dieser Stil dort angewandt werden, wo eine, wenngleich nicht gleichartige, so doch gleichwertige *Partnerschaft* gegeben ist. Jeder der Partner muß einen *eigenen Beitrag* zur gemeinsamen Aufgabe beitragen. Deshalb ist eine *soziale Integration* nur dann sinnvoll, wenn ganz *bestimmte Voraussetzungen* (z. B.: das Bewußtsein des eigenen fragmentarischen Wissens, perspektifische Sach- und Wissenskompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Integrationsbereitschaft), wie wir sie an anderer Stelle dargestellt haben, erfüllt sind. Im Bereich der *Erwachsenenbildung* ist dieser Führungsstil obligat. Aber auch in der Kinder- und Jugenderziehung, bis zur Kleinkindpädagogik hinab, kann dieser Stil bereits angewandt werden, wofür sich genügend Beispiele finden ließen. Denn bereits auch das Kleinkind erfüllt in ganz bestimmten Situationen die erwähnten Voraussetzungen.

3. Die begrenzte Anwendbarkeit des «Laissez-faire»-Stils

Dieser Erziehungsstil ist nur dann legitim, wenn die pädagogische Verantwortung für den Zögling erhalten bleibt. Es mag in ganz bestimmten pädagogischen «*Grenzsituationen*» (z. B. in der Trotzphase oder in der Pubertät) erforderlich sein, den Zögling sich selbst zu überlassen; dabei ist aber notwendig, ihn wissen zu lassen, daß er mit der Hilfe des Erziehers rechnen kann. Den Zögling sich ganz selbst überlassen und ihn

tun lassen, was er will, kommt einer pädagogischen Kapitulation gleich.

Wie unsere Darstellung zeigt, ist es also grundsätzlich unmöglich, nur einen Erziehungsstil zu praktizieren. *Je nach Situation* und außerpädagogischer Gegebenheit wird der *gute Erzieher*, bewußt oder unbewußt, mehr führen oder gewähren, mehr binden oder lockern. Deshalb lassen sich die erwähnten Erziehungsstile so *selten* in der Praxis *in reiner Form* konstatieren. Und kein Erzieher sollte deshalb danach streben, sein erzieherisches Verhalten nur nach einem der Erziehungsstile auszurichten, da er sonst möglicherweise in Verkennung der pädagogischen Situation *falsch* handelt.

Anmerkungen

- ¹ E. Weber: Erziehungsstile, Donauwörth 1971, Seite 29
- ² vgl. W. Brezinka: Erziehung als Lebenshilfe, Stuttgart 1961
- ³ Zur Problematik der Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung vgl. u. a. H. Zdarzil: Pädagogische Anthropologie, Heidelberg 1972, S. 47 f.
- ⁴ K. Lewin: Führungsstile in der Gruppe, in: A. Flitner/H. Scheuerl, München 1969
- ⁵ H. H. Andersen gebraucht in seinen Untersuchungen statt autoritär die Bezeichnung «dominativ». Vgl. E. Weber, wie oben, S. 225 f.
- ⁶ Vgl. C. W. Gordon, dargestellt bei E. Weber, wie oben, S. 230
- ⁷ C. Caselmann: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1949
- ⁸ K. Lewin: wie oben, S. 96
- ⁹ R. und A. Tausch: Erziehungspsychologie, Göttingen 1965, S. 77
- ¹⁰ Vgl. H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik. München 1971, S. 68
- ¹¹ Vgl. A. Gehlen: Anthropologische Forschung, Hamburg 1961, S. 15
- ¹² A. S. Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Hamburg 1969, S. 68
- ¹³ Neben Neill und E. Kay ist hier auch M. Montessori zu nennen.
- ¹⁴ E. Weber: Erziehungsstile, Donauwörth 1971, Seite 37
- ¹⁵ ebenda
- ¹⁶ H. Fend: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim, Berlin, Basel 1971, Seite 76
- ¹⁷ I. L. Child, zitiert nach Weber: Erziehungsstile, Seite 15
- ¹⁸ Wenngleich es heute nicht mehr unumstritten ist, eine Typologie anzunehmen, so beschäftigt sich gerade die empirische Sozialforschung (z. B. im deutschen Bereich T. Herr-

mann: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, 1969) wieder mit diesem Problem. Eine durch ganz bestimmte «Merkmals-syndrome» geprägte Persönlichkeit wird auch ganz bestimmte Erziehungsweisen bevorzugen, worauf H. Henz bereits hingewiesen hat (vgl. Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg, Basel, Wien 1964, S. 222).

¹⁹ E. Weber, wie oben, S. 233

²⁰ Vgl. C. Caselmann, wie oben

²¹ B. Fittkau: Bereiche des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Mitarbeit, Sympathie- und Angstreaktionen von Schülern bei Video- und Life-Lehrern. Hamburg 1969

²² F. H. Paffrath: Das Ende der antiautoritären Erziehung? Bad Heilbrunn 1972, S. 85

²³ ebenda, S. 86

²⁴ ebenda, S. 88

²⁵ J. Flügge: Autoritäre Tendenzen in modernen Unterrichtskonzepten, in: J. Flügge (Hrsg): Zur Pathologie des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1971, S. 151 f.

²⁶ Unter «funktionaler Autorität» ist hier zu verstehen, daß der Träger dieser Autorität nur Funktionär einer bestimmten Gesellschaft ist. Er gibt die Autorität des Gesamtverbandes nach unten weiter. Demgegenüber wird unter diesem Begriff oft auch eine organisatorische Tätigkeit in einem Sozialverband verstanden, die dafür sorgt, daß die soziale Interaktion «funktioniert». Während die eine Bedeutung mehr die «Amtsautorität» beinhaltet, mußte die zweite mehr mit dem Begriff «Wissens- oder Sachautorität» umschrieben werden.

Die Zeitung in der Schule?

Die Rolle der Presse als pädagogisches Hilfsmittel – Zu einem internationalen Kolloquium in Straßburg

Janos Thot

Die Frage, ob der Zeitung als Informations-trägerin und als meinungsbildendes Medium nicht auch eine Rolle in der modernen Pädagogik zukomme, beschäftigt derzeit nicht nur Pressevertreter, sondern auch Schulbehörden und Lehrkräfte auf internationaler Ebene. Vor einiger Zeit fand in Straßburg unter dem Patronat der Unesco und organisiert vom Centre International d'Enseignement Supérieur du Journalisme (C.I.E.S.J.) ein Kolloquium statt, an dem rund vierzig Pressevertreter und Lehrkräfte aus 15 Ländern teilnahmen. Unter dem Motto «Die Zeitung in der Schule» hat man dabei die Rolle der Zeitung als pädagogisches Hilfsmittel diskutiert und erste Erfahrungen aus der Praxis erörtert. Erstmals nahm auch eine Schweizer Delegation – nämlich die Promotoren des 1972/73 eingeführten Genfer Projekts – an einer solchen Tagung teil. Janos Thot, Privatdozent an der Universität Genf und Berater des Genfer Zeitungsverlegerverbandes, der im Rahmen des Kolloquiums über die neuen Möglichkeiten sprach, die sich im Bildungswesen dank dem systematischen Bezug von Zeitungen ergeben können, skizziert im folgenden die wichtigsten Aspekte zum Thema «Die Zei-

tung in der Schule», wie sie sich im Verlaufe der Tagung herauskristallisierten.

Die Krise in der Erziehung und die Notwendigkeit, das Recht auf Bildung für alle Menschen zu verankern, waren Ausgangspunkt der Straßburger Tagung. Die Erziehung wendet sich immer mehr an die Gesellschaft und umfaßt das ganze Leben des Individuums. Das Recht auf Bildung zielt auf die Persönlichkeitsentfaltung jedes einzelnen ab und soll ihm helfen, eine ihm gemäße Rolle in der Gesellschaft zu spielen. Um diesen erhöhten Anforderungen gerecht zu werden, erweisen sich die klassischen Mittel der Bildungsvermittlung als ungenügend. Diese Überlegungen haben die Tagungsteilnehmer davon überzeugt, daß die Verwendung der Zeitung als pädagogisches Hilfsmittel in der Schule positive Auswirkungen hätte.

Konkret ergaben sich aus dem Gespräch folgende Funktionen, die die Zeitung in der Schule erfüllen könnte:

– Durch das Studium der Zeitung kann Charakter und Rolle der Presse als gesellschaftliche Institution erkannt werden.

– Die Zeitung in der Schule kann als Mittel zur Neuformulierung der Bildungsziele in